

# *RéfleCTions sociales*

Réfléchir Partager Diffuser



**Confiance, éthique et responsabilité**

**L'impact des nouvelles technologies dans le  
métier d'éducateur**



La revue du Campus pédagogique de la Haute Ecole en Hainaut

# *RéfleCTions sociales*

**Réfléchir Partager Diffuser**

Revue publiée gratuitement en ligne sur le site [www.heh.be](http://www.heh.be)

## **Editeur responsable**

Denis Dufrane  
Directeur-Président  
Haute Ecole en Hainaut  
4, rue Pierre Joseph Duménil  
7000 Mons

[revue-reflectionssociales@heh.be](mailto:revue-reflectionssociales@heh.be)

## **Comité éditorial**

Christophe Brion  
Sylvie Courselle  
Elisabeth Glorieux  
Loreline Hellin  
Martin Heynen  
Nathalie Kinif  
Michèle Ladrière  
Xavier Pottiez  
Bénédicte Wantier



**La revue du Campus pédagogique de la Haute Ecole en Hainaut**

# Une revue pour le Campus pédagogique de la Haute Ecole en Hainaut

---

Christophe  
BRION Directeur du Campus  
pédagogique  
Haute Ecole en Hainaut

Chers lecteurs,  
Chères lectrices,

Quelle fierté que de signer l'éditorial du premier numéro d'une revue spécifique à la section « éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif » de la Haute École en Hainaut.

Vous tenez entre vos mains une véritable revue scientifique dans le domaine des sciences humaines et sociales. Cette nouvelle publication poursuit des objectifs similaires à ceux des revues scientifiques tout comme elle en adopte le modèle : un contenu attractif dont l'intérêt et la scientificité sont recherchés par un comité de lecture.

La Haute École en Hainaut en général, la catégorie pédagogique en particulier, est une véritable pépinière de projets, de recherches ciblées mais aussi un laboratoire où se réfléchissent et se construisent des dispositifs éducatifs souvent expérimentés *in situ*. Tout cela est rendu possible par l'effet d'une véritable alchimie entre différents paramètres : les expertises des collègues, les contributions des étudiants au travers de leurs différents travaux mais aussi les nombreux échanges avec nos partenaires. Aujourd'hui, des collègues, des étudiants et des professionnels souhaitent partager ce qui reste parfois et malheureusement confidentiel.

D'aucuns disent que notre société est malade, je dirais plutôt qu'elle subit de constantes et profondes mutations. Dans ce contexte, plus que jamais, le travailleur social se doit d'être un accompagnateur efficace de ces personnes qui risquent d'être laissées pour compte compte tenu de leurs difficultés d'intégration. L'éducateur spécialisé, « acteur social engagé » doit donc nécessairement s'inscrire dans un processus de formation continue, non seulement pour s'informer des nouveaux cadres légaux et administratifs mais aussi afin d'entretenir son indispensable esprit critique. Il se doit par ailleurs de rester attentif au développement de pratiques éducatives innovantes censées améliorer le quotidien de ses usagers dans leur quête d'autonomie. A cet égard, la revue présente à mon sens, un réel et indéniable intérêt.

Elle constitue en effet une “communauté de pratiques” au sein de laquelle, chacun, étudiant,

enseignant, professionnel, pourra simplement venir chercher de l'information mais encore et surtout pourra contribuer à faire évoluer des pratiques psycho ou socio-éducatives.

Par ailleurs, cette revue s'inscrit clairement dans la politique de valorisation et de promotion de la recherche menée par la Haute Ecole, concomitamment à sa position d'acteur incontournable dans ses missions de « service à la collectivité ». Elle permettra à n'en douter de contribuer à asseoir encore davantage la Haute Ecole dans les tissus social et associatif locaux.

## Réflexions sociales?

---

Le choix du nom de notre revue a fait l'objet de nombreux débats au sein de notre comité de lecture. C'est finalement sa conception même qui a orienté notre décision.

Notre revue a pour vocation de rassembler des contributions de professionnels, d'étudiants et d'enseignants.

Elle crée et offre ainsi un espace d'échange pour des milieux différents, complémentaires. Ainsi, nous faisons le pari que le partage de réflexions, de ressources, de propositions, oriente l'inflexion du rayonnement de chacun, ait une incidence sur les trajectoires, les pensées, les idées, les actions: participe d'un rejaillissement, d'un mouvement.

Rejaillissement? Cette première métaphore autour de la lumière nous a guidés vers le terme « **réflexion** » dont la graphie marquée du « *ct* » plutôt que du « *x* » est empruntée au Dictionnaire universel de la langue française de Pierre Claude Victor Boiste (1829):

*« Réflexion, n.f. (pour Réflexion), rejaillissement, réverbération, t. de physique. »*

En sortant cette appellation de l'ombre, nous l'érigons en néologisme emblématique d'une certaine lecture du travail social. Lecture rayonnante, mais aussi nouvelle. Revue nouvelle mais aussi rayonnante.

Notre revue est composée d'articles qui se reflètent en correspondances autour d'une thématique annuelle et contribuent à la diffusion de l'actualité de la formation et des milieux professionnels.

Ces « réflexions » constituent des supports conceptuels qui soutiennent le tissage d'un maillage social.

Social, car l'éducateur est un tisseur. Nous avons donc choisi le Bombyx mori, le ver à soie, comme symbole pour ponctuer la lecture de repères au fil des pages.

Le Bombyx mori invite à une seconde métaphore illustrative. Il vit en groupe, et sa survie dépend totalement de l'être humain. Ces relations symbiotiques ne sont pas sans rappeler les relations singulières qu'entretiennent les éducateurs avec les personnes qu'ils accompagnent. Cette vie en groupe, ce collectif, sont nécessaires pour sécréter ce qui deviendra une étoffe recherchée pour ses reflets chatoyants. C'est aussi au sein d'un collectif, d'un réseau, que l'éducateur tisse le fil qui reliera à une humanité ceux qui en sont déliés, détachés, pour qu'ils se révèlent à eux-mêmes et aux yeux du monde.

Plus localement, à l'échelle de notre Haute Ecole, le Bombyx mori nous relie à notre histoire. Il y a quelques années encore, la cour de la rue des Carmes, à Tournai, abritait un bel arbre, un mûrier à soie, sans élevage de vers, mais qui dans sa solitude bitumeuse ne laissait personne indifférent. Et puis, nos Anciens, et plus particulièrement l'Amicale des Anciens, édite depuis plus de cinquante ans une revue à l'Ecole Normale de Mons: le Trait d'Union, dont la couverture arbore une abeille. Le registre entomologique fait donc partie de notre histoire, et c'est notre façon de la reconnaître.

# Trois rubriques pour un espace de réflexion et de partage

---

Christophe BRION  
Sylvie COURSELLE  
Elisabeth GLORIEUX  
Loreline HELLIN  
Martin HEYNEN  
Nathalie KINIF  
Michèle LADRIERE  
Xavier POTTIEZ  
Bénédicte WANTIER

---

La revue électronique *Réflexions sociales* a pour vocation de regrouper des contributions de professionnels, de formateurs et d'étudiants engagés dans le champ de l'éducation spécialisée en proposant un espace de réflexion et de partage.

La revue est composée de trois rubriques :

- **Rubrique *Thema***

Cette rubrique réunit des contributions à la réflexion théorique ou à l'actualité des pratiques éducatives sur un thème défini annuellement.

- **Rubrique *Varia***

Cette rubrique comporte des travaux de fin d'études remarquables.

- **Rubrique *Lecta***

Cette rubrique regroupe des notes de lectures critiques spécifiques au champ de l'éducation spécialisée et qui peuvent porter sur :

- des publications actuelles relatives au secteur ;
- des redécouvertes d'ouvrages de référence ;
- des événements spécifiques à l'actualité du secteur ;
- des synthèses de colloques, de conférences.

Dans ce premier numéro, *Thema* explore les manières dont les milieux éducatifs investissent les nouvelles technologies.

Martin HEYNEN, sociologue, propose un éditorial composé de questions qui invitent à la réflexion et à l'écriture autour de la confiance, l'éthique et la responsabilité.

Stéphane RASSON, éducateur spécialisé dans une Unité de Traitement Intensif au sein d'un hôpital psychiatrique, ouvre la réflexion en interrogeant la place du numérique dans l'accompagnement de jeunes accueillis, entre apprentissages et paradoxes.

Cynthia ABADIO, Sophie BUNOU, Anne COURTEJOIE et Elise FRANCOIS poursuivent avec un écrit composé à quatre mains pour partager leurs expériences d'éducatrices, de logopède et d'enseignante, autour des outils de la communication alternative et ou augmentative. Elles présentent, chacune de leur point de vue, les intérêts de l'usage de cahiers virtuels à synthèse vocale pour l'autonomie et l'expression des personnes handicapées et en soulignent l'utilité dans la formation initiale et continue.

C'est de formation et plus particulièrement de pédagogie qu'il sera question dans le propos de David DESTERBECQ-OKENDA, psychopédagogue. Il nous livre sa lecture du rôle de formateur à l'ère 3.0, dans un espace où la transmission peut être revisitée et personnalisée.

*Varia* met à l'honneur quelques travaux d'étudiants.

Laurine BELOTTI développe des pratiques d'accompagnement de familles au sein d'un Service d'Aide et d'Intervention Educative à l'aide de médias d'expression. Elle expose au fil de son analyse de quelles manières elle entre en relation avec ces familles et comment elle contribue à activer leurs compétences. Le caractère incontournable du travail sur soi et en équipe complète sa réflexion.

Sandra MARMIGNON, de son côté, présente une recherche centrée sur les manières dont l'éducateur peut favoriser le sentiment d'efficacité personnelle d'adolescents hospitalisés dans une unité psychiatrique. Un atelier d'écriture expressive devient ainsi un lieu où chaque jeune peut agir, être reconnu et activer ses ressources en vue d'une autonomie progressive. Autant de leviers éducatifs dont les effets ont été mesurés par la comparaison d'un groupe cible et d'un groupe témoin, et illustrés du parcours de quelques jeunes.

Enfin, "Musique et psychomotricité. Un atelier musical au service de la psychomotricité avec des enfants déficients intellectuels" de Julien CUNY, nous fait partager une démarche personnelle "sur l'apport de la musique dans le champ de la psychomotricité" en donnant une interprétation contextualisée du référentiel de compétences de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif.

Pour terminer, *Lecta* offre un aperçu de quelques ouvrages variés et présente quelques repères autour d'événements de l'actualité du social.

Muriel BLONDEAU, plasticienne, nous invite à explorer de quelles manières Muriel Hof construit concrètement une activité artistique pour des personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer.

Catherine DELVAUX, psychologue, propose quant à elle une initiation à la « bienveillance éducative » de Catherine Gueguen, à la lumière des dernières découvertes autour du fonctionnement du cerveau. Elle invite également petits et grands à découvrir leurs émotions en s'amusant, au fil des pages du livre outil de Cécile Neuville et Junet Pambou.

Sovana RACINE, étudiante de la section "éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif", poursuit en suggérant de jeter un regard autre sur les outils de diagnostic à travers la relation du parcours d'un jeune déficient accompagné par Pierre Rivière.

Bénédicte WANTIER, philologue, livre une esquisse des facettes de la posture éducative, telle que Xavier Bouchereau la conçoit, l'illustre et la raconte.

Pour terminer, quelques regards sur l'actualité.

Catherine DELVAUX nous invite à la journée de la non violence éducative, initiée en France par Catherine Dumonteil Kremer et qui sera organisée pour la première fois à Tournai en octobre 2018.

Loreline HELLIN présente l'exposition biennale « Art en moi » organisée par Inclusion Mons-Borinage, mettant à l'honneur l'art différencié, la rencontre de l'autre.

Et enfin, prenez déjà note du prochain séminaire de la FESET au Danemark en mai 2018.

# *Thema*

# **Confiance, éthique et responsabilité.**

## **L'impact des nouvelles technologies dans le métier d'éducateur.**

---

**Martin HEYNEN**

Maitre-assistant en sciences sociales

Haute-Ecole en Hainaut

---

Les nouvelles technologies semblent installées dans la pratique quotidienne de l'éducateur spécialisé. Tant en amont, par les demandes des instances régulatrices, qu'en aval, comme média de l'accompagnement, l'évolution des instruments techniques questionne les transformations de la relation éducative dans ses dimensions éthique et symbolique.

Deux rapports à la technologie se présentent schématiquement : la technique peut être perçue comme un outil de facilitation, inscrite dans la relation d'accompagnement, aidant à réaliser ses objectifs en dépassant par l'innovation des obstacles connus jusqu'alors ; ou bien, la technologie apparaît comme un élément extérieur, composante globale d'un monde lui échappant et symbolisant une perte obscure plutôt qu'un gain.

De la tablette interactive comme outil pédagogique, au smartphone utilisé de manière transgressive, ces deux modalités ne s'opposent pourtant qu'en apparence. La nature de la technique est de construire du contrôle. Son objet est la rationalité instrumentale<sup>1</sup>. Elle s'oppose intrinsèquement au principe d'autonomie<sup>2</sup>, et en se situant dans un contexte d'effectuation socio-historique, son usage s'inscrit idéologiquement au cœur de rapports de domination. Ce qui est reproché à l'usage transgressif de la technologie est qu'il échappe au contrôle de ceux qui justement contrôlent. Ce qui est valorisé dans l'outil éducatif est sa capacité à rationaliser, prévoir, limiter et contrôler l'imprévisible. Cerner le champ du possible. Garantir l'objet de l'action délimitée par les frontières tracées. Murs de verre ou de poussières, plus ou moins opaques, transformant l'action elle-même, au gré de ses propriétés aliénantes.

L'Eva-Goa est un outil d'évaluation et de développement de l'autonomie fonctionnelle utilisé depuis quelques années dans le secteur de l'Aide à la jeunesse. Cet outil se présente sous forme de questionnaires, généralement informatisés, portant sur les aptitudes courantes de la vie quotidienne et des fiches d'activités visant à atteindre les capacités attendues<sup>3</sup>.

Budget, tâches ménagères ou administratives, gestion de la scolarité ou de la santé, des indicateurs comportementaux et observables permettront aux intervenants d'adapter l'accompagnement individualisé du jeune. Pour l'équipe éducative, l'outil apporte, dans un contexte d'évaluation et de contrôle des services croissant, une légitimation aux teintes objectives de leur travail. Légitimation renforcée par le caractère adaptatif et normalisé des comportements consacrés par l'outil.

Le jeune montre qu'il s'intègre au monde qui est le nôtre, ne le remet pas en cause, et accepte la place que le processus de socialisation, entendu ici comme inculcation, lui assigne. Il a porté ses fruits, en promettant que les fruits ne seront pas pourris. Un bon producteur-consommateur en somme<sup>4</sup>.

L'autonomie questionnée par l'Eva-Goa n'est pas l'« auto-nomos », soit la capacité à définir ses propres principes, à se construire comme acteur politique (de la cité) en pensant ses actes en vertu d'une intégrité aux valeurs défendues. Pour qu'il y ait accompagnement à l'autonomie dans ce sens il faut que le cadre ne prédéfinisse pas le contenu, que l'accompagnement pose les socles d'une construction, mais que cette construction puisse être de l'ordre de l'imprévisible<sup>5</sup>. Cela suppose d'accepter également que rien ne survienne d'apparent, et donc de refuser de limiter l'évaluation de l'action éducative aux résultats.

Le problème est ici le mur de poussières dense que l'usage de l'outil construit dans un contexte complexe de rationalisation et d'individualisation des accompagnements<sup>6</sup>. Des chemins sont tracés qui occultent des voies possibles, et qui plus fondamentalement, cachent et empêchent d'en penser la carte et la cartographie.

Plus généralement, sortant du cas particulier de l'Eva-Goa, la technique doit être questionnée dans son usage contextualisé, dans les dynamiques implicites qu'elle facilite ou produit en elle-même.

En tant que médiation du rapport à soi, aux autres et au monde, la médiation technique ou dispositive<sup>7</sup> est une des formes de rencontre du réel qui façonne la confiance, relation élémentaire à la consistance du monde. Son extension, au détriment du symbolique<sup>8</sup>, doit être prise au sérieux et questionnée par toute personne engagée dans une relation d'accompagnement, qu'il soit éducateur ou enseignant.

Ce premier *Thema* est une invitation à interroger plus avant ses pratiques, une introduction à un questionnement général.

Comment la responsabilité – éthique, légale – du travailleur social est-elle engagée dans l'instrumentation technologique des suivis ?

En quoi les outils techniques de l'accompagnement favorisent ou réduisent l'appropriation du lien, l'autonomie ?

Quelles modifications du sens de la relation d'accompagnement les outils d'élaboration, de construction et d'évaluation des projets contribuent-ils à produire ?

Comment, et sous quelles formes, l'éducateur construit-il une relation avec des bénéficiaires vivant et communiquant en réseaux ?

Comment l'éducateur intervient-il auprès des bénéficiaires ne vivant et ne communiquant pas en réseaux ?

Quels apports, quels impacts, quelles limites et quels risques ont les technologies de collecte des données utilisées dans l'accompagnement ?

Comment une équipe communique et « existe » par les usages des nouvelles technologies ?

Les termes de « nouvelles technologies » doivent s'entendre au sens large de nouvelles formes d'instrumentation technique de la relation touchant tant l'information, la communication, que la sécurité ou les grilles de théories psycho-éducatives. En quoi, et comment dans la pratique quotidienne, cette médiation technique transforme le métier d'éducateur ?

Les différents articles proposés visent à nourrir une réflexion sur l'accompagnement « psycho-socio-éducatif », quel que soit le champ d'activité. Ils privilégient les expériences sur des terrains et publics variés rendant compte de la diversité et des convergences de l'actualité de la pratique et de la formation au métier d'éducateur spécialisé.

---

1 Le substantif « technique » renvoie à l'art : « ensemble des procédés qu'on doit méthodiquement employer pour un art » (Baudel., *Salon*, p. 99), l'art conçu comme « moyen de parvenir à quelque chose, adresse » (B. de Ste-Maure, *Troie*, 13349 ds Gdf, citations extraites du C.N.R.T.L. Cette perspective est centrale dans la tradition de la sociologie critique allemande : « Peut-être le concept de raison technique est-il lui-même idéologique. Ce n'est pas seulement son utilisation, c'est bien la technique elle-même qui est déjà domination (sur la nature et sur les hommes), une domination méthodique, scientifique, calculée et calculante. (...) La technique, c'est d'emblée tout un projet socio-historique : en elle se projette ce qu'une société et les intérêts qui la dominent intentionnent de faire des hommes et des choses. Cette finalité de la domination lui est consubstantielle et appartient dans cette mesure à la forme même de la raison technique. » Marcuse, « Industrialisierung und Kapitalismus im Werk Max Webers », in *Kultur und Gesellschaft*, vol. II, Francfort-sur-le-Main, 1965, cité par Habermas, *La technique et la science comme « idéologie »*, (1973), Gallimard, p. 5-6. Dans un autre registre : « On a admis que les outils, les instruments étaient conçus principalement pour rendre plus facile la vie humaine et moins pénible le travail humain. C'est en ce sens anthropocentrique que l'on a compris exclusivement l'instrumentalité. Mais l'instrumentalité des outils est liée beaucoup plus étroitement à l'objet qu'elle doit produire, et la « valeur humaine » des outils se borne à l'usage qu'en fait l'animal laborans. En d'autres termes, l'homo faber, le fabricant d'outils, inventa les outils pour édifier un monde et non pas – non pas principalement du moins – pour aider le processus vital. Il ne s'agit donc pas tellement de savoir si nous sommes les esclaves ou les maîtres de nos machines, mais si les machines servent encore le monde et ses objets ou si au contraire avec le mouvement automatique de leurs processus elles n'ont pas commencé à dominer, voire à détruire le monde et ses objets. » Arendt, *Condition de l'homme moderne*, (1961-83), Calmann-Lévy, collection Agora, Paris, p. 204

2 « (...) il est impossible de comprendre la société capitaliste occidentale des deux derniers siècles sans y reconnaître la coexistence et le travail parallèle à la fois et entrecroisé de ces deux principes hétérogènes et, en toute rigueur, incompatibles : l'expansion illimitée de la 'maîtrise rationnelle' ne peut que supprimer l'autonomie, laquelle, à son tour, en tant qu'autolimitation, ne saurait coexister avec une expansion illimitée de quoi que ce soit, fût-ce d'une prétendue 'rationalité'. » G. DAVID, *Cornélius Castoriadis - Le projet d'autonomie*, (2000), Paris, Michalon, p.141

3 Pour une première approche voir par exemple : [http://www.revueobservatoire.be/IMG/pdf/Revue\\_LObservatoire\\_68\\_Born.pdf](http://www.revueobservatoire.be/IMG/pdf/Revue_LObservatoire_68_Born.pdf) ou <https://www.youtube.com/watch?v=5YDVRx89jls>

4 Pour une critique argumentée de la marchandisation du monde social ou de l'extension de la logique économique aux rapports sociaux : Bauman Z., *S'acheter une vie*, (2008), Éditions Jacqueline Chambon ou Honneth A., *La réification*, (2007), Gallimard

5 Delannette Marie, « Le soutien de la parentalité : une affaire de professionnels », in Françoise Petitot, *L'enfant, l'adulte, la loi : l'ère du soupçon ?*, (2001), ERES « Les recherches du Grape », p. 149-151.

6 Marie-France Custos Lucidi, « Les métiers du lien à l'épreuve des mutations du lien social : l'exemple de la mise en œuvre de la démarche qualité », *Pensée plurielle* 2008/2 (n° 18), p. 93-102.

7 Voir Belin E., *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositive et expérience ordinaire*, (2002), De Boeck Université, Bruxelles.

8 « La réussite de l'acte rituel, de la constitution de l'altérité et du sens, de la symbolisation, passe par la bonne maîtrise des deux axes et des deux langages du rite. La crise de la modernité, où certains voient une crise d'identité, pourrait être plutôt imputée au fait que l'un des deux langages (celui de l'identité) l'emporte aujourd'hui sur l'autre (celui de l'altérité). Elle serait ainsi mieux décrite comme une crise d'altérité. Les phénomènes que nous avons ailleurs analysés comme caractéristiques d'une situation de « surmodernité » (l'excès événementiel, l'excès d'images, l'excès individuel) affectent davantage un langage que l'autre. Car, entre l'homogénéisation virtuelle de l'ensemble (les espaces de la circulation et de la communication associés à l'expansion mondiale du libéralisme économique) et l'« individualisation des cosmologies », c'est la relation à l'autre, pourtant constitutive de toute identité individuelle, qui perd son armature symbolique. » Augé M., *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, (1994), Aubier, Paris, p. 87

# Petit Poucet derrière les grilles

---

Stéphane RASSON

Educateur spécialisé

Centre Régional Psychiatrique « Les Marronniers »

Unité de Traitement Intensif « Les Mangroves »

---

« J'ai seize ans. J'ai passé cette grille de quatre mètres de haut. Je suis entré. Ils ont tout fouillé, ne m'ont laissé que ma valise de vêtements. Je n'ai même pas droit de garder mes clopes sur moi. Tout est fermé à clé, même ma chambre quand je dors. J'y ai juste ma petite radio minable. Pas de connexion, pas de G.S.M. Juste un appel par semaine à ma daronne avec le téléphone du service. Ils me coupent de mon monde, de mes potes. Putain d'hôpital psychiatrique. Ils veulent rendre les gens fous ici. D'accord, j'ai fait des conneries... Je n'aurais pas dû frapper mon père... mais quand même, ce n'est pas possible de supporter ça H 24. Heureusement qu'il me reste mon MP3, Jul et Mister U.»

Double paradoxe. Premièrement, ce jeune, comme les autres dans cette unité, ne reconnaît pas les règles. Il ne supporte pas les limites et on le confronte à des barrières bien plus dures que ce qu'il connaît. Deuxièmement, le lieu où il est question de prendre soin, exerce une violence symbolique castratrice. Bien sûr, il limite considérablement l'agir mais surtout, il isole de la famille, des amis, de l'école s'il y en a encore une, et aussi de sa musique, de ses Youtubeurs fétiches, de ses jeux en lignes, bref, de tout ce qui fait son univers.

Michel Serres (2012) nous parle de la « Petite Poucette » et de la révolution numérique. Petite Poucette comme mascotte féminine d'une nouvelle génération qui texte plus vite que son ombre avec les simples pouces, qui traverse le monde avec une étonnante rapidité, une distanciation d'avec les cadres établis et une formidable nouvelle intelligence intuitive. Michel Serres situe la révolution numérique au même niveau que la révolution de l'écrit et celle de l'imprimé. En Occident, nous assistons à une transformation de la communication, certes, mais aussi de l'inscription politique, de la société et pour l'individu, de la manière d'appréhender, d'apprendre et de gérer ce nouveau monde.

L'adolescent actuel a grandi avec les « *poches pleines de savoir* » (Serres, 2012, p. 40) grâce à son Smartphone. Il a le monde à portée de main et en un clic. Il surfe en un instant de la

définition du mot obsidional aux plages du Brésil, en passant par la dernière série tendance. Il bavarde, chahute dans une classe dépassée et dans un amphithéâtre déclassé, vaque à d'autres occupations sauf si le professeur est innovateur ou accrocheur. C'est ainsi puisqu'il n'a plus besoin du maître détenteur et pourvoyeur du savoir et que « *habitué à conduire, son corps ne supportera pas longtemps le siège du passager passif ; elle [la petite poucette] s'active alors, privée de machine à conduire. Chahut. Mettez dans ses mains un ordinateur, elle retrouvera sa gestuelle de corps-pilote* » (Serres, 2012, p. 41). Fini « *la soumission devant le savoir* » (Serres, 2012, p. 38), le formatage par les institutions, la transmission unilatérale et hiérarchique des apprentissages, « *le seul acte authentique, c'est l'invention* » (Serres, 2012, p. 45).

Cette Unité de Traitement Intensif hyper spécialisée qui accueille ce jeune délinquant n'est-elle donc pas qu'un vieux dinosaure archaïque qui pourra, au mieux, le modeler à son fonctionnement mais en aucun cas l'aider à se réhabiliter dans la société ? Pourrait-elle lui apprendre à mieux naviguer dans son espace personnel virtuel puisqu'elle l'ampute de son terrain de jeu ?

Mais que nous renvoient ce jeune et ses compères ? À une de ses demandes compulsives, l'un ne pourra patienter plus de deux secondes avant d'obtenir une réponse (positive s'il vous plaît). L'autre ne supportera pas qu'un professionnel tiers s'invite dans la relation privilégiée qu'il entretient avec son référent. Le suivant éclatera s'il est laissé seul plus de vingt secondes. Le dernier, lors d'un retour en week-end, s'engluera dans les dissensions entre ses « amis » sur Facebook et y coulera. Son alter ego s'empressera de descendre un de ses « collègues » auprès de sa petite amie sur Messenger. La question est alors : est-ce qu'on laisse un individu avec une maturité affective infantile se promener seul sur la toile ? Comme dirait Yapaka (n.d.) (Maitrisons les écrans, para 4-5) : « *Pas d'internet seul avant neuf ans. Pas de réseau social avant 12 ans* ». L'interdiction n'étant possible que temporairement, il reste à aider ces jeunes à « grandir ».

Ils ont souvent développé un lien d'attachement pour le moins peu sécurisé avec les figures parentales. Que faire alors sinon aller les chercher là où ils se trouvent. Étonnamment, dans ce lieu sécurisé, nous faisons régulièrement office d'« institution-mère suffisamment bonne ». À l'image des fonctions maternelles de Winnicott (Levert, n.d. para 4-5), nous permettons aux

jeunes de régresser, de « rejouer » différemment les relations objectales. D'abord, nous offrons un espace de dialogue, d'écoute, de réponse aux besoins physiologiques, de sorte à créer une enveloppe protectrice qui préserve le jeune de l'excitation et du stress (combien de jeunes ne disent pas : « tu pleures quand tu arrives, tu pleures quand tu t'en vas. »). Nous retrouvons le concept de  *Holding*. Ensuite, certains se réapproprient leur corps, viennent s'exercer à l'habiter différemment, parfois par le doux accompagnement de la psychomotricité, du stretching, de la relaxation... parfois en cherchant une limite physique dure mais contenante. (Beaucoup n'entreprennent une spirale positive qu'après avoir provoqué et connu la mise en isolement sous contention). Voici notre façon de travailler le  *handling*.

Enfin, Nous introduisons du tiers : le collègue dans la relation duelle, le juge, les sorties culturelles...d'une manière bienveillante pour qu'il puisse être accepté et intégré ( *object presenting*). Même s'il ne s'agit pas du tout de notre mission première, c'est à ce stade que nous tentons d'accompagner, à petites doses, le jeune dans ses pérégrinations technologiques et ce, selon quelques commandements. À la sortie hebdomadaire à la médiathèque, tu pourras surfer sur les ordinateurs mis à disposition. Dans certaines occasions, le membre du personnel utilisera son forfait 4G pour rechercher ta musique préférée. En sortie seul ou avec tes parents, ou si tu retournes à l'école, le gsm tu reprendras. A l'occasion de jeux pédagogiques suscitant le débat, tu travailleras tes connaissances et tes représentations d'internet, les réseaux sociaux en particulier. De tes bonnes et mauvaises expériences sur la toile tu discuteras.

La liste n'est pas exhaustive. N'importe quelle péripétie du quotidien peut être source d'apprentissage du moment que le jeune puisse accéder au sens. Reste à définir quelle est la place du numérique. Nous sommes une institution de soins, pas d'éducation. La mission de réhabilitation nous incombe-t-elle en tant qu'U.T.I. ? Si oui, les nouvelles technologies sont-elles une pierre d'angle incontournable ? Nous pouvons poser la question différemment. En limitant les accès aux écrans, ne négligeons-nous pas une dimension essentielle de la personnalité des jeunes d'aujourd'hui ? Et enfin, la vérité de ce jour sera-t-elle celle de demain ?

---

## **Bibliographie**

Levert, I. (n.d.). *La relation précoce mère-enfant. Quelques concepts de Winnicott*. Retrieved from [http://www.la-psychologie.com/relation\\_parent\\_nourrisson.htm](http://www.la-psychologie.com/relation_parent_nourrisson.htm)

Serres M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier

Yapaka. (n.d.). *Maitrison les écrans : La campagne 3-6-9-12 donne des repères*. Retrieved from <http://www.yapaka.be/ecrans>

# Quand les nouvelles technologies ouvrent un univers des possibilités de communication à la personne handicapée

---

**Cynthia ABADIO**  
Educatrice spécialisée

**Sophie BUNOU**  
Educatrice spécialisée  
Directrice de l'ASBL « Coton de Soi »  
Centre d'accueil et d'accompagnement pour personnes atteintes de troubles de la mémoire

**Anne COURTEJOIE**  
Logopède spécialisée en Communication Alternative et Augmentative  
Présidente de l'ASBL Comalso

**Elise FRANCOIS**  
Maitre-assistante en langue française  
Haute Ecole en Hainaut

---

## **1. La communication alternative et / ou augmentative (CAA ou AAC) du cahier « papier » au cahier virtuel avec synthèse vocale**

**Anne COURTEJOIE**

En février 1992 en tant que logopède, je découvrais les « Communications Alternatives et/ou Augmentatives (CAA ou AAC). Termes qui jusqu'à ce jour étaient inconnus dans mon vocabulaire de logopède.

Dans ce centre de jour fréquenté par 25 jeunes handicapés adultes IMC, il y en avait 5 (Martine, Lily, Bart, René et Didier) qui étaient muets mais pas sourds. Avant mon arrivée mes collègues éducateurs avaient recherché un moyen de leur permettre de communiquer d'une manière plus autonome.

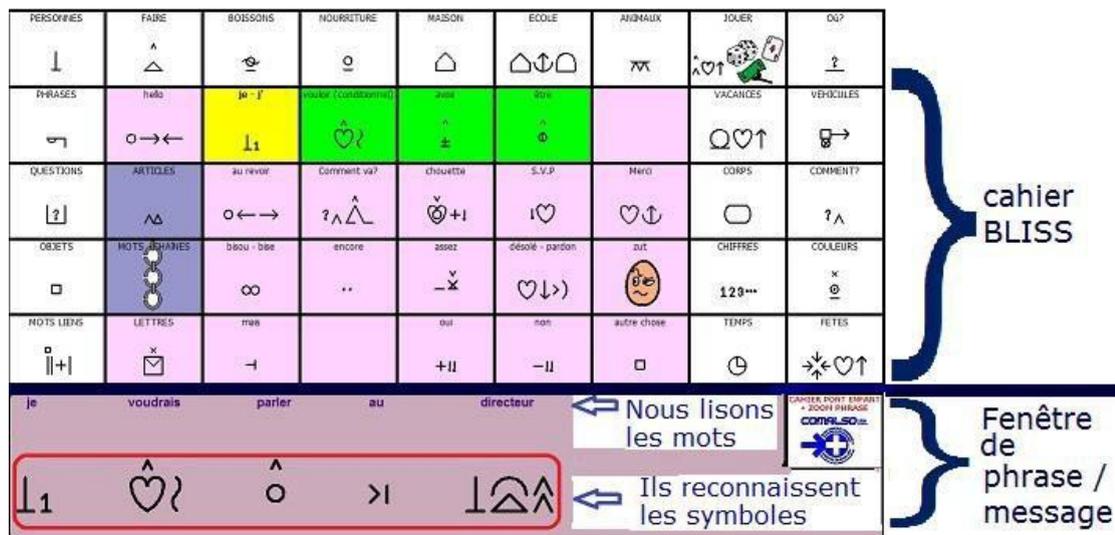
En effet, au début de leur fréquentation de ce centre, ils étaient 100% dépendants des questions fermées qui leur étaient posées et auxquelles ils répondaient par un pouce vers le haut pour « oui » et un pouce vers le bas pour « non ».

## 1.1. Communication Alternative et Augmentative « sur papier »

Les démarches de mes condisciples ont abouti à 2 tableaux avec les lettres de l'alphabet pour René et Didier qui avaient des notions de lecture et d'écriture.



Comme Martine, Lily et Bart n'avaient aucune notion à ce niveau, trois cahiers de CAA composés de symboles BLISS leur ont été créés.



Pour que vous puissiez un peu vous situer dans les CAA, voici un minimum d'information.  
Elles se répartissent en 3 systèmes :

- 1) Les systèmes gestuels : COGHAMO, SESAME, FRANÇAIS SIGNE ...
- 2) Les systèmes graphiques : symboles BLISS, pictogrammes CAP, BETA, PCS...
- 3) Les systèmes alphabétiques : alphabet gestuel, braille, un clavier AZERTY ...

Seuls les systèmes graphiques et alphabétiques peuvent être encodés dans une technologie avec synthèse vocale.

Après tout un apprentissage, ces 5 utilisateurs de CAA sont arrivés à utiliser leur système de communication de manière fonctionnelle c.à.d. à pouvoir transmettre leurs messages par leur cahier de CAA « papier ».

Mais ils communiquaient principalement avec le personnel et excessivement rarement avec les autres résidents qui eux savaient parler et certains d'entre eux savaient également lire et écrire.

photo du projet communication avec Martine et Bart



D'autre part, ils étaient encore très dépendants du personnel pour tourner les pages de leur cahier « papier ». Lorsqu'ils souhaitaient écrire un article pour le journal du Centre ou écrire une lettre à quelqu'un de leurs proches, l'un d'entre nous devait leur être disponible à 100% pour regarder chaque symbole ou lettre qu'ils indiquaient et les noter au fur et à mesure sur une feuille de papier. Donc, impossible pour eux d'écrire quoi que ce soit sans que cela ne soit lu par quelqu'un du personnel.

Mais il y avait également d'autres difficultés importantes entre eux. Par exemple, certains résidents avaient une très mauvaise vue et de ce fait ils n'arrivaient pas à comprendre ce que signifiait le symbole ou la lettre indiquée.

D'autres ne savaient ni lire ni écrire. Dès lors, lorsqu'un des cinq utilisateurs pointaient sur des lettres ou sur un symbole BLISS, ils ne comprenaient de nouveau pas puisqu'ils ne savaient pas lire !

Ces constats ont pu être mis en évidence lors d'une année de travail par binôme (un utilisateur de CAA et une personne handicapée « parlante »). Cette année-là, cinq personnes handicapées parlantes sont venues soutenir notre atelier « Communication ». Chaque personne utilisatrice d'un cahier « papier » CAA était aidée par une personne handicapée parlante qui signalait au restant du groupe ce que son « partenaire » voulait communiquer.



Lors de l'évaluation de cette année de collaboration, l'idée a été émise de partir à la recherche de technologies de CAA avec synthèse vocale.

Ce ne fut pas évident, car à cette époque (1995), il existait peu de technologies CAA et également peu de lieux où les tester.

## 1.2. Communication alternative et augmentative à l'aide de la technologie

Finalement nous y sommes arrivés et chacun de ces 5 utilisateurs handicapés moteurs et muets a obtenu une technologie de CAA avec synthèse vocale :

<p>Lily (Elle savait marcher, bonne motricité fine et bonne vue) → MOBY avec ME3 et les symboles BLISS</p>	
<p>Martine et Bart (en chaise roulante, motricité fine difficile, vue moyenne) → TELLUS avec ME3 + les symboles BLISS.</p>	
<p>René (en chaise roulante, motricité fine moyenne, bonne vue) → LIGHTWRITER avec l'alphabet</p>	
<p>Didier (savait marcher, motricité fine difficile, excellente vue) → DIALO avec l'alphabet.</p>	

Avec le recul voici quelques constatations.

### **1.3. Pourquoi installer une communication alternative et augmentative (avec ou sans technologie ?**

Tous les thérapeutes spécialisés dans la communication s'accordent à dire que la communication alternative :

-favorise la communication au niveau développement :

**\*Linguistique :**

Un enfant développe son langage en écoutant et en utilisant le langage, il apprend à s'exprimer. S'il n'a pas un moyen de s'exprimer, il sera privé d'occasions d'apprendre le langage.

On a souvent pu constater une nette amélioration du langage oral grâce au soutien de la communication alternative.

**\*Cognitif :**

Le langage est un outil essentiel pour apprendre. La personne qui possède le langage apprend à analyser, à synthétiser et à résoudre des problèmes.

Lorsque l'enfant est privé d'un langage expressif, il risque rapidement de présenter des retards au niveau cognitif et d'éprouver beaucoup de difficultés à posséder le langage écrit.

-Augmente l'indépendance

-Diminue les frustrations.

Trop de frustrations peuvent entraîner des problèmes psychologiques.

-Améliore le comportement

De graves troubles de comportement peuvent être la conséquence de la frustration de ne pas arriver à se faire comprendre.

Ces thérapeutes<sup>1</sup> sont aussi d'accord pour dire : «Plus on attend, plus le fossé va grandir. Au plus tôt une communication alternative et augmentative est installée, au mieux cela sera pour les personnes ».

---

<sup>1</sup> Pour obtenir davantage de précisions, consultez le site de ISAAC international : <https://www.isaac-online.org/english/home/>

## **1.4. Qu'apportent les technologies nouvelles en Communication Alternative et Augmentative à la personne privée de parole ?**

A l'encontre des cahiers et tableaux de communications, les technologies apportent :

☺ Une voix :

- voix = feed back auditif – ajout du canal : son

Canal privilégié pour transmettre quoi que ce soit à quelqu'un. La personne privée de parole peut, à son rythme propre, réécouter autant de fois qu'elle le souhaite le mot, la phrase, le message qui l'intéresse.

- voix = prise de conscience : je suis en train de communiquer.
- voix = attire l'attention du partenaire de communication.
- voix = Un élément humanitaire « un homme, une voix »

On refait partie du monde des parlants.

☺ Un feed-back visuel de leur message (de la construction de leur phrase).

Les cahiers et tableaux de communication n'apportent pas un feed-back visuel du message que le patient essaie de communiquer.

Souvent on voit progressivement une amélioration de la structuration de la phrase.

☺ Un gain de temps pour le thérapeute ou le partenaire tout en respectant le rythme du patient). Rapidité de communication.

Divers appareils ou programmes de communication permettent également à son utilisateur de prendre le temps de construire son message ou de le sauver pour le restituer plus tard .

☺ Une autonomie. Les cahiers et tableaux de communication exigent souvent un partenaire pour aider (tourner les pages, tenir le tableau).

Grâce au balayage visuel (cadre) le patient acquiert l'autonomie.

☺ Une nouvelle qualité de vie !

Ces technologies redonnent une qualité de vie à l'utilisateur.

Il n'a plus besoin d'intermédiaire pour communiquer.

### **1.5. Qu'est-ce que l'éducateur peut apporter comme soutien / suivi auprès d'un bénéficiaire utilisant une technologie de CAA ?**

Voici quelques réflexions d'un groupe de professeurs participant à une formation sur les CAA) :

- stimuler l'usage de l'outil chez le bénéficiaire, la famille et l'ensemble de l'équipe ;
- être très créatif/inventif ;
- saisir toutes les opportunités pour manipuler l'outil afin de mettre en évidence, pour l'utilisateur, les liens entre le vécu quotidien et l'outil à disposition ;
- être très observateur pour repérer les facilités et les difficultés de la personne dans l'usage de l'outil et transmettre ces observations à l'équipe ;
- stimuler la personne afin qu'elle fasse ses propres choix et ose les exprimer ;
- oraliser, verbaliser, dire, rendre explicite (par exemple, pour une personne non-parlante qui exprime de manière implicite une demande, pour un message la concernant ou une situation externe racontée, verbaliser la demande/la situation/le vécu en s'appuyant sur l'outil choisi. Dans un second temps, la personne pourra utiliser son outil pour soutenir sa communication quand son interlocuteur ne « décrypte » pas son message) ;
- se former, s'informer, faire des recherches ...

En conclusion, voici un lien vers un beau document réalisé par Elisabeth Cataix-Negre :

<http://www.isaac-fr.org/images/stories/Grandes-thematiques/ABC%20CAA.pdf>

<b>ABC de la CAA : quel que soit le système</b> D'après deux documents : <i>Jane Farrall and David Niemeijer, May 2015</i> <i>Lauren Enders, Pat Mervine, Melissa Skocypec, &amp; Cathie VanAlstine - February 2013</i>	
 <b>Faites ceci !!!</b>	 <b>Ne faites pas ça !</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• +++ MODELISEZ, modélisez, modélisez utilisez vous-même le système CAA pour parler à la personne</li> <li>• Dites ce que vous avez à dire avec des mots du vocabulaire de base</li> <li>• Modélisez en centrant sur les mots les plus importants</li> <li>• Présupposez les compétences de la personne</li> <li>• Organisez le mieux possible vos propositions, avec des outils stables</li> <li>• Suivez la personne dans ses initiatives</li>   <li>• Enseignez différentes fonctions de communication : <i>commenter, demander de l'aide, couper la parole...</i></li> <li>• Attendez au moins 20sec avant de proposer une aide ou une reformulation (<i>en regardant et en soutenant la personne avec attention</i>)</li> <li>• Donnez accès au vocabulaire de base <i>en incluant des adjectifs, des verbes, pas seulement des substantifs</i></li> <li>• Permettez l'exploration d'un vocabulaire entier</li> <li>• Gardez les pictos toujours au même endroit, les pictos redondants sur plusieurs pages aussi.</li> <li>• Laissez la CAA toujours à disposition tous les jours, tout le temps !</li> <li>• Donnez du TEMPS à la personne pour découvrir et explorer son système de CAA!</li> <li>• Posez des questions ouvertes</li> <li>• Offrez un modèle de CAA sur le versant réceptif</li> <li>• Respectez l'aspect multimodal de la communication</li> <li>• Félicitez toutes les tentatives d'utilisation de l'outil CAA !</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N'attendez pas que la personne sache utiliser son système sans modèle ni instruction !</li>   <li>• Ne demandez pas de pré requis pour démarrer</li> <li>• Ne partez pas dans tous les sens dans vos propositions</li> <li>• Ne parlez pas tout le temps en faisant les questions et les réponses</li> <li>• N'enseignez pas que la demande</li> <li>• Ne posez pas de question dont vous connaissez la réponse</li> <li>• Ne reformulez pas trop vite</li>   <li>• Ne proposez pas QUE des substantifs</li>   <li>• Ne vous focalisez pas sur du vocabulaire utile aujourd'hui mais pas demain</li>   <li>• Ne bougez jamais les pictos</li>   <li>• Ne retirez jamais le moyen de CAA</li>   <li>• N'arrêtez pas les « babillages » avec la CAA (essais, explorations hasardeuses)</li> <li>• Ne posez pas que des questions fermées</li> <li>• Ne proposez pas une CAA avec très peu de mots ou de choix</li> <li>• Ne dites pas « maintenant dis le moi avec ton appareil »</li> <li>• N'attendez pas de phrases immédiatement</li> </ul>
Lien internet : <a href="http://www.isaac-fr.org/images/stories/Grandes-thematiques/ABC%20CAA.pdf">http://www.isaac-fr.org/images/stories/Grandes-thematiques/ABC%20CAA.pdf</a>	
Traduit et « mixé » par Elisabeth Negre	

Essayez de vous mettre dans la peau d'une personne devenant subitement muette.  
Fermez quelques instants vos yeux et pensez que subitement vous êtes incapable de parler !

Tentez de vous imaginer comment serait votre vie dans une telle situation ? Que ressentez-vous ? A quoi commencez-vous à penser ? :

- Qu'est-ce qui m'arrive?
- J'ai si mal, comment puis-je le signaler ?
- J'ai horriblement peur?
- Que va-t-il se passer maintenant ?
- Est-ce que cela va durer longtemps mon incapacité de dire quoi que ce soit ?
- Je ne sais plus bouger et j'ai une crampe, je voudrais qu'on change ma position ?
- Mes amis commencent à ne plus venir me rendre visite et pourtant comme j'ai besoin de garder des contacts, une vie sociale...
- Comment vais-je transmettre mes besoins, mes souhaits?
- Tant de questions envahissent mon esprit...

La réponse est de mettre immédiatement en place une autre manière de communiquer.

Une Communication Alternative et Augmentative.

N'oublions jamais que :

Communiquer, c'est comme la respiration !

Nous communiquons « tout le temps » !

Contactez ComAlSo

Anne Courtejoie

Logopède et formatrice en Communications Alternatives et Augmentatives (CAA)

[www.comalso.be](http://www.comalso.be)

00-32-(0)473/53.47.17

[info@comalso.be](mailto:info@comalso.be)

<https://www.facebook.com/Comalso>

## **2 Entretien avec Sophie Bunou, directrice de l'ASBL "Coton de Soi", centre d'accueil et d'accompagnement pour personnes atteintes de troubles de la mémoire**

Sophie BUNOU

La réalité des personnes atteintes de troubles de la mémoire ne se limite pas à la nécessité d'outils de communication. Il s'agit surtout de leur apporter des moyens qui permettent de pallier les déficits mnésiques. Selon les difficultés identifiées dans l'ASBL « Coton de soi », les outils proposés actuellement tels que décrits précédemment ne correspondent pas vraiment aux besoins des bénéficiaires. Certains de ces outils, comme le Mind express, sont d'ailleurs trop complexes d'utilisation pour les personnes atteintes de déficiences liées à la mémoire. En effet, comment « retenir » qu'il faut aller dans « tel onglet » puis dans « tel autre » pour accéder au pictogramme qui correspond à ce que je souhaite exprimer ? Toutes les démarches impliquant une « double consigne » accroissent le degré de difficulté pour les personnes présentant des troubles de la mémoire.

Les techniques nécessitant l'association d'idées complexifient pour elles l'acte communicationnel. Il est donc nécessaire de progresser encore afin de simplifier ces consignes. Une piste serait peut-être de travailler davantage avec des photos.

Ce qui est certain par contre, c'est la nécessité d'outils ! Il est capital de les développer. C'est donc essentiel que les futurs professionnels, quel que soit leur parcours, éducateur spécialisé ou logopède, pour ne citer qu'eux, soient informés afin qu'ils puissent comprendre, manier et créer (ou adapter) ces outils. A charge ensuite à l'établissement qui les engage de les soutenir pour qu'ils poursuivent les formations. Cela implique qu'il y ait des formations continues offertes à la fois au personnel en fonction mais également, pourquoi pas, aux bénéficiaires directement. L'offre de formations à ce sujet est aujourd'hui trop peu développée.

La question du financement de ces outils reste aussi un véritable casse-tête sur le terrain. En effet, le matériel peut très rapidement être coûteux et les modalités pour obtenir des subventions sont toujours trop complexes. La revendication concernant le développement d'un soutien efficace pour l'acquisition de matériel soutenant la communication est vraiment d'actualité.

Enfin, il reste que le professionnel doit pouvoir prendre en compte la sensibilité de la personne accompagnée par rapport au numérique. Certains, par leur histoire, seront très peu réceptifs aux apports des nouvelles technologies. La créativité sera donc de mise pour les accompagnants : créer des outils pour communiquer et pour mémoriser, garder une trace sécurisante de cette communication.

### **3. Quelle(s) formation(s) au Communications Alternatives et Augmentatives pour les bacheliers éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif ?**

Elise FRANCOIS

Aujourd'hui, il est possible de sensibiliser, d'(in)former et de soutenir les initiatives des étudiants aux niveaux des communications alternatives et augmentatives. L'importance de la communication dans la formation des éducateurs spécialisés n'est pas une préoccupation récente. De nombreuses heures y sont consacrées afin d'en faire des professionnels capables d'accompagner au mieux les personnes concernées. Empathie, qualité d'écoute active, maîtrise de la langue orale et écrite sont des sujets largement travaillés lors du cursus. Il est cependant possible de sensibiliser davantage nos étudiants aux questions relatives aux communications alternatives et augmentatives.

Cette sensibilisation se fait à différents niveaux par le biais de :

- Journées spécifiques telles que la « journée de sensibilisation aux handicaps » organisée en 1<sup>ère</sup> année ou les « Dragolympiades » en seconde année. La première journée vise à aller à la rencontre de la différence. Parmi les ateliers proposés, les étudiants sont notamment initiés au Langage Parlé Complété (LPC), à la Langue des Signes (LSF)... Les étudiants de première année ont également participé cette année au Forum Handicom organisé par Horizon 2000.
- Rencontres ayant lieu dans le cadre de certains projets. Lors de la réalisation de « livres sensoriels », les étudiants ont ainsi pu rencontrer Monsieur Willy Mercier ou encore participer à un spectacle avec des enfants ayant un déficit sensoriel.

▪ Lectures de témoignages en lien direct avec le sujet

Voici quelques titres...

- *Légume vert* de P. Vigand (2014)
- *Moi, l'enfant autiste* de J. et S. Barron (1995)
- *Louis, pas à pas* de G. et F. Perrin (2013)
- *Deux petits pas sur le sable mouillé* de A.-D. Julliard (2015)
- ☐ *Le scaphandre et le papillon* de Dominique Bauby (2007)
- ☐ *20 secondes et tout bascule* de Marie-Paule Fayt-Davin (2014)

▪ Films

Voici quelques titres...

- *Le scaphandre et le papillon* de Julian Schnabel (2007)
- *Une merveilleuse histoire du temps* de James Marsh (2015)
- *Lettre à Lou* de L. Boland (2006)
- *La couleur des mots* de Philippe Blasband (2005)

▪ Applications

Voici une application gratuite à tester sur smartphone ou tablette  
androïde

- Let me talk

Au-delà de la sensibilisation, le formateur cherchera à outiller l'étudiant afin qu'il soit au fait des méthodes/techniques/supports existants. Ce volet (in)formatif est réalisé chez nous sous différentes modalités :

- Travaux de recherches et présentation des principaux outils/moyens de CAA ;
- Cours introductifs<sup>2</sup> à l'acquisition du langage et aux troubles qui y sont liés en appui sur des articles théoriques<sup>3</sup> ;
- Invitation de spécialistes sur la question ou témoignages de terrain venant illustrer les outils potentiels ;
- Projets créatifs proposant des livres sensoriels, des spectacles musicaux adaptés, des jeux sensoriels...

Ce travail de sensibilisation et d'(in)formation réalisé dans les deux premières années du cursus offre à l'étudiant un bagage de connaissances afin de pousser éventuellement sa réflexion lors d'un travail de fin d'études en troisième année. Même si l'on sait que l'acquisition d'un outil ne peut se faire sur les quatre mois de stage d'un étudiant éducateur, celui-ci peut néanmoins être le déclencheur, l'initiateur d'une démarche qui stimulera la/les personnes accompagnées.

Voici deux étudiantes ayant travaillé dans ce sens et dont les travaux sont consultables à la bibliothèque du campus pédagogique<sup>4</sup> :

- Cornélis Fanny, *Création d'un outil de communication en trois dimensions à destination d'une personne ayant une déficience mentale et perdant la vue.*
- Hubert Elise, *Quels sont les apports de l'utilisation de supports photos chez les adultes ayant un retard mental grave ? Dans le cadre de la réalisation d'un poulailler.*

---

<sup>2</sup> L'ouvrage suivant faisant figure de référence dans le domaine des CAA : Cataix-Nègre. E. (2011). *Communiquer autrement : Accompagner les personnes avec des troubles de la parole ou du langage : les communications alternatives*

<sup>3</sup> Idéalement ces cours pourraient se prolonger par un « testing » de certains outils de communications alternatives comme des petites applications gratuites permettant la sélection de pictogrammes et assurant une synthèse vocale.

<sup>4</sup> Haute Ecole en Hainaut (site montois) – boulevard Albert-Elisabeth, 2 à 7000 Mons.

Enfin, la formation doit pouvoir être un lieu de relais qui encourage les étudiants à poursuivre en formation continuée à s'intéresser à toutes les formes de Communications Alternatives et Augmentatives. Il s'agit aujourd'hui de tirer parti des avancées en termes de technologie pour permettre aux personnes en difficulté d'accéder à plus de « liberté communicationnelle ».

## **4. Les mots d'une jeune éducatrice**

Cynthia ABADIO et Elise FRANCOIS

Cynthia Ababio est une jeune éducatrice spécialisée en accompagnement psycho-éducatif diplômée en juin 2015 de la Haute Ecole en Hainaut. Agée de 22 ans, elle a eu la chance d'être engagée dans l'institution où elle a effectué son stage de troisième année. Contactée un mois et demi après avoir obtenu son diplôme, elle se sentait très bien préparée à effectuer ses premiers pas dans le monde du travail auprès de la population qu'elle accompagne encore aujourd'hui.

*E. François :* « En quoi une (in)formation sur les outils de Communication Alternative et Augmentative te paraît-elle essentielle dans la formation des éducateurs spécialisés ? »

*C. Ababio :* « Avoir été informée sur les Communication Alternatives et Augmentatives m'a étonnement bien aidée ! Je travaille avec quelques jeunes qui ont du mal à communiquer verbalement. Un de nos jeunes est suivi par un orthopédagogue depuis quelques mois et avec laquelle il apprend à communiquer avec la méthode Makaton. Qu'est-ce que c'est ? Grâce aux cours de techniques d'expressions orale et écrite, j'ai su, sans avoir à aller me renseigner, ce qu'était cette méthode et comment faire évoluer le jeune. Quand j'étais en classe, j'ai écouté sans vraiment m'intéresser aux divers outils de Communication Alternative et Augmentative, et au final je constate que ces informations m'ont bien servi dans le monde professionnel. »

*E. François :* « Quel est ton vécu au contact de personnes en difficulté de communication ? Raconte ton expérience professionnelle. »

*C. Ababio :* « Travailler avec des personnes ayant des difficultés de communication n'est pas évident. Encore aujourd'hui, certains jeunes sont encore incompris et nous tentons de les cerner comme nous le pouvons. Notre jeune qui apprend à communiquer par la méthode Makaton

progresses de jour en jour sauf que l'équipe n'est pas encore au point au niveau de la traduction des signes qu'il nous montre... Le jeune doit apprendre mais l'éducateur aussi. C'est un travail coopératif qui, l'air de rien, prend beaucoup de temps. »

*E. François* : « Penses-tu que les nouvelles technologies (smartphones, tablettes) impactent ou vont impacter/faire évoluer la pratique de l'éducateur spécialisé ? Ces technologies te semblent-elles des opportunités pour améliorer les compétences communicationnelles de bénéficiaires ? Si oui, en quoi ? comment ? »

*C. Abadio* : « Je pense que oui ; les nouvelles technologies peuvent faire évoluer les pratiques éducatives. Le tout est de s'en servir à bon escient et surtout les adapter à chaque niveau de communication. Les technologies peuvent faciliter les pratiques éducatives mais je pense qu'il s'agit également d'un long travail à effectuer avec le bénéficiaire. »

---

## **Bibliographie**

### **Ouvrages scientifiques**

- Arsenault A. Bachelet T. Meilleur I. et Proulx A. (2016). *Au-delà des mots. Le trouble du langage chez l'enfant*. Canada. CHU Sainte-Justine.
- Cataix-Negre E. (2015). *Communiquer autrement, Accompagner les personnes avec des troubles de la parole et du langage : les communications alternatives*. Louvain-La-Neuve. De Boeck. Solal.
- Demont E. et Metz-Lutz M.-N. (2007). *L'acquisition du langage et ses troubles*. Marseille. Solal.
- Rossi J.-P. (2009). *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles. De Boeck.

### **Récits/témoignages**

- Auber J. (2014). *Les exilés mentaux – un scandale français*. Paris. Bayard.
- Auber J. et T. (2013). *Bonjour, jeune beauté*. Bayard jeunesse.
- Bauby J.-D. (1998). *Le scaphandre et le papillon*. Paris. Pocket.
- Bessot P. et Lefait P. *Et tu danses, Lou*. Paris. J'ai lu.
- Collectif (2013). *Quand la fragilité change tout*. Paris. Albin Michel.
- Davidson M. (2005). *Louis Braille, l'enfant de la nuit*. Paris. Gallimard Jeunesse.
- Emeyé E. (2015). *Le voleur de brosses à dents*. Paris. J'ai lu.
- Evras F. (2013). *N'aie pas peur si je t'enlace*. Liana Levi.
- Fayt-Davin M.-P. (2014). *Vingt secondes et tout bascule*. Editions Méhari.
- Fournier J.-L. (2010). *Où on va papa ?* Paris. Le Livre de Poche.
- Grand Corps Malade (2014). *Patients*. France. Points.

- Hayden T. (2008). *L'enfant qui ne parlait pas*. Paris. Pocket.  
Hayden T. (2009). *L'enfant qui ne pleurait pas*. Paris. J'ai lu.  
Julliard A.-D. (2011). *Deux petits pas dans le sable mouillé*. Paris. J'ai lu.  
→ consultez : <http://www.deuxpetitspas.com/index.html>  
Keller H. (2001). *Sourde, muette, aveugle : histoire de ma vie*. Payot.  
Laborit E. (1995). *Le cri de la mouette*. Paris. France Loisirs.  
Perrin G. et F. (2013). *Louis, pas à pas*. Paris. Le Livre de Poche.  
Pinault C. (2013). *Le syndrome du bocal*. Paris. J'ai lu.  
Vigand P. (2014). *Légume vert*. Paris. Le Livre de Poche.  
Vigand P. et S. (1997). *Putain de silence*. Paris. Le Livre de Poche.

### **Filmographie**

- Blasband P. *La couleur des mots*  
Bolland L. *Lettre à Lou*.  
→ consultez : <http://www.fondationlou.com/>  
Calestrema N. (2011). *Autisme, l'espoir*. Editions Montparnasse.  
→ consultez : <http://www.filmsdocumentaires.com/films/2429-autisme-l-espoir>  
Lartigau E. (2014). *La famille Bélier*.  
Marsh J. (2015). *Une merveilleuse histoire du temps. (The Theory of Everything)*.  
Nakache O. et Toledano E. (2011). *Intouchables*.  
Rabette C. (2007). *La douleur des mots, voyage en dysphasie*.  
Schnabel J. (2007). *Le scaphandre et le papillon*.

### **Sitographie**

- ComAlSo – Centre belge de la communication alternative et augmentative - <http://comalso.be/>  
Déclic – Toute l'information pour mieux vivre le handicap en famille - <http://www.magazine-decllic.com/>  
EOP Festival - The extraordinary film festival - <http://www.eopfestival.be/>  
ISAAC – Site international spécialisé en communication alternative et améliorée - <http://www.isaac-fr.org/>

## **Pédagogie 3.0.** **Ou comment rythmer autrement l'espace et les liens de transmission**

---

**David DESTERBECQ-OKENDA**  
Maitre-assistant en psycho-pédagogie  
Haute Ecole en Hainaut

Nous savons que nous vivons une mutation de notre rôle d'enseignant- formateur. Nous évoluons dans de nouveaux paysages, qu'ils soient institutionnels, sociaux et culturels. Nous sommes au front, face au défi de nous adapter à des jeunes pris eux aussi dans la « vitesse » d'une société en pleine redéfinition. Parmi les nouvelles données sociétales, il y a l'omniprésence d'une technologie qui « occupe » et « accapare » l'univers mental voire de socialisation de nos apprenants (voyez l'impact des réseaux sociaux) !

Dernièrement dans notre établissement, j'ai eu l'occasion d'assister avec bonheur à une conférence sur la question de l'apport des technologies dans les apprentissages en enseignement supérieur, conférence brillamment « mise en scène » par le professeur Marcel Lebrun.<sup>1</sup>

Pendant plus d'une heure, j'ai vu un enseignant heureux et accompli. Etrange de souligner ici ces deux mots en un temps où souvent de-ci de-là on entend, dans les couloirs, on lit dans la presse, une morosité chez les enseignants.

J'écris cet article juste pour dire combien le moment partagé renforçait une conviction et ce que je crois être un intemporel du métier, un fondamental de la transmission. A savoir, combien « la présence », « le corps », « le jeu du mouvement sur fond d'énergie dans la transmission et, que ce n'est que dans cette aisance de l'être que quelque chose peut se jouer entre l'enseignant et son public...Tout en nous parlant du comment faire place et intégrer la technologie dans notre pratique pédagogique, le professeur Lebrun montrait par l'exemple toute l'importance du « présentiel », comment justement en « étant » dans cette « énergie » du dire justement il est possible d'allumer l'attention du public à « apprendre ».

---

<sup>1</sup>(**Marcel Lebrun**: Docteur en Sciences (physique nucléaire), actuellement professeur en technologies de l'éducation en Faculté des sciences de l'éducation et conseiller pédagogique au Louvain Learning Lab de l'UCL (Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, Belgique). Il accompagne les enseignants dans le développement de dispositifs techno pédagogiques à valeurs ajoutées pour l'apprentissage. ( blog de M. Lebrun)

Assis dans les gradins de la salle des conférences je me « sentais » étudiant comme à un cours et justement bien placé pour observer et me questionner sur ce qui faisait que l'assistance était tout en « écoute », de cette qualité d'écoute où l'on sent un véritable intérêt pour ce qui se transmet. N'est-ce pas cela même que nous rêvons d'atteindre et que nous essayons d'obtenir... ? Des étudiants qu'on sent intéressés par la séquence du cours...

Ce qui a mobilisé mon attention dans la présentation de ce conférencier enseignant c'est que tout dans son discours s'incarne...et fait « présence ». Et en l'observant et écoutant ses réponses en fin de conférence j'étais frappé par cet « art » de la décontraction et de la bienveillance dans sa manière d'interagir. Finalement, peu importe le nombre d'étudiants devant soi, c'est la présence et l'organisation et la façon de faire circuler et créer des interactions qui font l'intelligence du transmettre...Et là justement, la technologie peut devenir un outil bienvenu pour jouer dans le dispositif pédagogique de notre pratique enseignante.

Oui, la technologie peut être un allié bien utile et complémentaire dans l'arsenal des supports que nous pouvons agencer autour de l'apprenant pour aider ce dernier à « apprendre à apprendre ».

Oui, l'outil prendra vie si l'enseignant qui l'investit l'inscrit justement dans un rapport et un lien « habité » ... Il ne s'agit pas de « dématérialiser » les savoirs de les virtualiser en pensant que les « plateformes » et autres modes de « partage d'infos » suffisent pour rendre l'étudiant compétent.

La technologie, nous a dit le professeur Lebrun, nous donne l'opportunité de « créer » un nouvel état d'être et de faire vivre ce que nous voulons mobiliser de l'attention et de la réflexion des étudiants... Penser ce que nous mettons « hors de l'espace classe » comme un lieu où l'étudiant peut se frotter à un temps de travail plus souple où il peut rythmer à sa guise son « allant » vers les contenus ou vers des exercices...

Nous enseignants qui nous sentons souvent pris en « étau » par le « temps du programme, le temps et la quadrimestrialisation voyons ces outils comme des « extenseurs » temporels qui justement nous permettent d'être moins « sous pression » de finir une séquence dans l'heure de cours... je n'ai pas su finir mon explication ? no stress...eh bien, via MOODLE, au travers d'un exercice placé en ligne puis par une synthèse coréalisée avec un étudiant, je poursuis et finis mon intervention via le mail envoyé à chacun...

Cela peut paraître paradoxal, mais les espaces-temps virtuels et les TICS souvent présentés comme impersonnels, s'ils sont « bien pensés » et « posés » dans l'espace de formation, peuvent devenir des supports qui « personnalisent » le relationnel d'apprentissage et in fine « rapprocher » et « moins anonymiser » le lien formateur-apprenants. Par exemple pouvoir d'un clic envoyer un message ou répondre à une interrogation d'étudiants qui reçoivent là où ils sont une réponse, chacun dans leur boîte mail...C'est formidable et cela assoit la perception de l'étudiant que l'enseignant est à l'écoute.

Du lien et du présentiel où l'apprenant ressent qu'il existe et est « soutenu » dans son parcours de travail, voilà ce plus qualitatif que la technologie peut nous offrir si nous passons outre certains préjugés ou résistances à ces outils et que nous commençons à nous lancer dans l'aventure TIC en comprenant que c'est en amont dans la préparation de ce que nous y mettons, dans l'idée d'y placer des contenus qui « allument » le questionnement, qui invitent au lien, qu'alors nous réussirons à davantage ancrer nos étudiants dans la présence au cours « réel » où notre « façon d'être » avec eux peut soutenir le travail des compétences à exercer avec eux, en eux et chez eux !

L'apprenant se motive du plaisir d'être en relation avec les autres sous et dans le rayonnement bienveillant et soutenant de quelqu'un de « motivé » et, qui « communique » son dynamisme par un charisme qui se remarque par l'art de l'enseignant à être « là » et à « diffuser » de l'attention à son auditoire ou sa classe ...C'est là à mon sens, une des clefs d'un accompagnement pédagogique réussi...Et la technologie injectée comme support nous permet de « créer » et « exister » dans des dimensions de temps différents qui font que le lien pédagogique est ressenti davantage en « continu »..mais ce lien ne sera ressenti que si l'enseignant au départ saisit que ce n'est pas que la transmission du contenu qu'il faut viser mais surtout la mise en réflexion et l'organisation du travail de compétences !

---

**Quelques références de ressources documentaires pour porter plus loin votre réflexion**

- *Des Espace-Temps pour la Formation et l'Apprentissage : Réflexions à la lumière des outils numériques* (Conférence du 17 septembre 2012, blog de M. Lebrun)
- *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit !* Lebrun Marcel, Lecoq Julie, CANOPE Editions 2015,
- *L'intégration des TIC en contexte éducatif : Modèles, réalités et enjeux* Aurélien Fievez et Gabriel Dumouchel, presse Université Québec, 4 mai 2017
- *La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants ?*, Nizet I, en ligne sur le site de CANOPE 2015, <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants-79.htm>

# *Varia*





Campus  
pédagogique

19b, rue des Carmes B-7500 Tournai  
Tél : +32 (0)69 22 55 12  
Fax : +32 (0)69 22 51 03  
E-mail : peda-tournai@heh.be  
www.heh.be

Haute Ecole en Hainaut

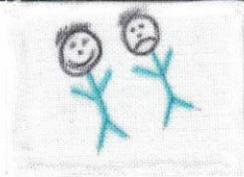
Campus pédagogique - Tournai

Section éducateur spécialisé

Travail de fin d'études :

**Favoriser l'expression des familles en entretien au sein d'un Service d'Aide et d'Intervention Educative.**

Quels supports mettre en œuvre en tant qu'éducateur et quelles pratiques développer en équipe ?



**Laurine BELOTTI**

Année académique : 2014-2015

Promotrice : Wantier Bénédicte

Session de juin

Lecteur : Mispelaere Gaëtan

# Remerciements

---

*Avant d'entamer ce travail, j'aimerais remercier les personnes qui m'ont permis de le réaliser.*

*En premier lieu, Madame Bénédicte Wantier, qui a su m'orienter et m'encourager vers ce lieu de stage tant désiré. De plus, je souhaite la remercier spécialement pour avoir accepté de promouvoir ce travail de fin d'études et de m'avoir soutenue tout au long de sa durée en m'apportant de précieux conseils.*

*Je tiens à adresser tout particulièrement mes sincères remerciements à Monsieur Gaëtan Mispelaere, mon lecteur et directeur de l'ASBL « Rencontres » au sein de laquelle il m'accueille depuis ces deux dernières années en tant que stagiaire. De par sa disponibilité, sa gentillesse et son expérience, je le remercie aussi pour les bons conseils qu'il a pu m'apporter.*

*J'adresse aussi ma reconnaissance à Madame Julie Lécluse, coordinatrice du SAIE « Parenthèses » qui a accepté ma présence durant quatre mois au sein de l'équipe éducative qu'elle dirige. De plus, je lui accorde ainsi qu'à toute l'équipe ma gratitude pour m'avoir accueillie et considérée comme un membre à part entière ainsi que pour m'avoir fait confiance dans la mise en place de mon projet.*

*En outre, je désire remercier les familles de m'avoir permis de partager une partie de leur vie et avec lesquelles j'ai appris énormément.*

*Ma gratitude va également aux professeurs de la Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut, à qui j'accorde un remerciement pour leur soutien, leurs encouragements durant ces trois années d'études.*

*Enfin, j'adresse un chaleureux merci à mes parents et mes proches qui ont toujours été présents et qui m'ont fait confiance lors de ce parcours.*

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	7
I. LES FAMILLES ET LA TRANSFORMATION DES MODELES FAMILIAUX DU MOYEN AGE A L'EPOQUE CONTEMPORAINE.....	9
A. <i>Du Moyen Age au XVIIIème siècle</i> .....	9
B. <i>L'époque contemporaine</i> .....	10
C. <i>L'évolution de la place et des droits de l'enfant</i> .....	12
II. L'IMPACT DU FONCTIONNEMENT DU MONDE CONTEMPORAIN SUR LES FAMILLES.....	15
III. QUAND LA FAMILLE EST EN SOUFFRANCE.....	17
A. <i>Le SAJ : Quelle place et quelles fonctions dans l'aide aux familles ?</i> .....	18
B. <i>Le Service de Protection Judiciaire</i> .....	19
C. <i>Le Tribunal de la Jeunesse</i> .....	21
IV. VERS QUELLES INSTITUTIONS DIRIGER LES FAMILLES RECONNUES EN SOUFFRANCE ?.....	23
V. REGARD SUR UN SERVICE PARTICULIER MANDATE : LE SERVICE D'AIDE ET D'INTERVENTION EDUCATIVE « PARENTHESSES ».....	26
A. <i>Présentation de l'institution</i> .....	26
1. Organigramme.....	26
2. Finalités du service.....	27
3. L'équipe.....	28
4. Le fonctionnement du service.....	30
4.1. L'approche systémique.....	30
4.2. Les suivis SAIE.....	36
4.3. Un deuxième volet du SAIE « Parenthèses » : le service Relance.....	38
B. <i>Mes premiers pas au sein du SAIE : Entre observations, entretiens en famille et activités diverses</i> .....	39
1. Le public.....	39
2. Ce que l'équipe met en place pour elle.....	39
2.1. La réunion d'équipe.....	40
2.2. La supervision.....	40
2.3. Les jeux de rôle.....	41
2.4. Les intervisions.....	41
C. <i>Mes premiers pas dans les interventions auprès des personnes</i> .....	42
1. Entrer en relation avec la personne.....	42
1.1. Pourquoi la relation est-elle importante en SAIE ?.....	42
1.2. Comment l'équipe de « Parenthèses » entre en relation avec le public ?.....	44
2. Le dessin pour entrer en relation.....	46
2.1. Le dessin comme média.....	46
2.2. Le dessin comme moyen d'expression.....	49
2.3. Les autres médias.....	52

3. Mes interventions .....	55
3.1. La famille d'Eva .....	58
a) Description.....	58
b) Premiers contacts avec la famille.....	58
c) Travail avec la famille.....	59
d) Travail avec les enfants.....	59
3.2. La famille de Marine .....	67
a) Description globale et génogramme .....	67
b) Premiers contacts avec la famille.....	68
c) Travail avec la famille.....	68
d) Travail avec les enfants.....	68
3.3. La famille de Kévin .....	72
a) Description globale et génogramme .....	72
b) Premier contact avec la famille/ la personne .....	73
c) Travail avec la famille.....	73
d) Travail avec les enfants.....	73
3.4. La famille d'Alex.....	77
a) Description.....	77
b) Premiers contacts avec la famille.....	77
c) Travail avec la famille.....	77
d) Travail avec les enfants.....	78
3.5. Conclusion de la pratique mise en place.....	82

<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>83</b>
----------------------------------	-----------

<b>ANNEXE .....</b>	
---------------------	--

<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	
----------------------------	--

# Introduction

---

Depuis longtemps, le social s'est imposé à moi comme une orientation indéniable. Ayant l'amour pour le contact humain, l'envie d'aider les personnes en difficulté et de les voir évoluer grâce aux actions que je pourrais mettre en place au sein d'une structure et d'une équipe ; je me suis dirigée vers le métier d'éducatrice spécialisée.

Mais mon parcours pour arriver à cette troisième année d'éducateur spécialisé a été riche en émotions.

Tout d'abord, par choix, j'ai quitté la France pour venir faire mes études en Belgique. Je me suis donc retrouvée loin de ma famille et de mes proches. Heureusement, j'étais convaincue de mon choix d'études et j'avais l'envie d'apprendre.

Ma première année d'étude fut une année de découverte. En effet, sortant directement d'un baccalauréat Economique et Social, je ne connaissais pas encore les multiples facettes du métier d'éducateur spécialisé. Durant cette première année, tant j'ai apprécié les cours théoriques comme les cours pratiques qui ont pu m'amener en année supérieure. Ensuite, je qualifierai ma deuxième année d'études comme la confirmation de mon choix professionnel. Les cours enseignés ainsi que le stage réalisé ont pu me conforter dans le métier d'éducateur spécialisé. Ayant visité le milieu du handicap et celui de l'aide à la jeunesse, j'avais donc l'opportunité de choisir mon lieu de stage pour ma dernière année ainsi que pour réaliser mon travail de fin d'études.

J'ai alors choisi d'effectuer mon stage de troisième année au sein du Service d'Aide et d'Intervention Educative (désormais SAIE) « Parenthèses » qui fut un épanouissement pour ma part. Ce choix a été l'objet de réflexion et de détermination durant mes deux dernières années. Je souhaitais explorer ce domaine qui m'intéressait tant et aujourd'hui je pense que ce service me correspond. J'ai voulu en intégrant cette équipe, proposer un outil qui me passionne et m'interroge depuis longtemps : le dessin d'enfants. Toujours déterminée, je désirais montrer l'importance de cet outil expressif pour l'éducateur au sein d'un SAIE. Après de multiples questionnements et réflexions quant à l'utilisation du dessin d'enfants par les professionnels de l'éducation, je cherche à démontrer la médiation que peut apporter le dessin. Autrement dit, qu'il peut être un support de communication pour l'éducateur et un moyen

d'expression pour l'enfant. Ce stage ainsi que la mise en place de ce projet m'ont énormément apporté.

Je suis consciente des multiples facettes que comporte ma recherche. Mais mon travail de fin d'études abordera principalement les rôles et outils de l'éducateur pour un meilleur accompagnement de l'enfant, qui est parfois peu acteur du travail au sein d'un SAIE. Pour cela, je m'attarderai donc sur l'activité de médiation que j'ai pu expérimenter lors de mon stage ainsi que sur l'effet « miroir » de l'équipe de « Parenthèses » : les moyens mis en place pour elle-même et ceux mis en place pour le public.

Afin de permettre une vision plus structurée de mon travail écrit, je propose de décrire brièvement le contenu de chacun des chapitres.

Le premier chapitre reprend les transformations des modèles familiaux, principalement du moyen âge au XVIIIème siècle et à l'époque contemporaine, en évoquant aussi les droits de l'enfant.

Le second chapitre montre l'impact du monde contemporain sur les familles en évoquant les nouvelles difficultés qu'elles peuvent rencontrer.

Le troisième chapitre reprend les diverses possibilités qu'ont les familles en souffrance, vers qui elles peuvent se tourner.

Une exposition des différentes institutions sera effectuée dans un quatrième chapitre. Enfin, le cinquième chapitre présente l'institution dans laquelle j'ai mis en place cette pratique ainsi que tout mon questionnement.

Pour terminer, une conclusion englobera les difficultés et les satisfactions rencontrées en reprenant les différents points de mon travail.

# I. Les familles et la transformation des modèles familiaux du Moyen Age à l'époque contemporaine.

## A. Du Moyen Age au XVIIIème siècle

« L'enfant, cette évidence »<sup>1</sup>: cette expression de Mireille Laget résume bien la manière dont on accueille les enfants autrefois.

A l'époque du Moyen Age, la religion structure tous les comportements et les couples ne se posent pas la question de leur désir d'enfants. Lorsqu'un enfant vient au monde, dans tous les milieux, il en revient naturellement aux femmes de s'en occuper.

A cette époque, l'enfance correspondait à une période de vie plus brève que de nos jours ; elle prenait fin dès l'âge de 10 ou 12 ans avec l'apprentissage ou la mise au travail à temps complet. Dans la société, on n'a pas conscience de la particularité infantile. L'enfant participe aux mêmes travaux et aux mêmes jeux que les adultes en miniature, portant les mêmes vêtements. Les enfants d'autrefois étaient fragiles mais remplaçables. Ils apparaissaient souvent manipulés comme une marchandise, sans égard pour sa jeunesse.

Philippe Ariès, dans son ouvrage *l'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, situe au XVIIème siècle l'apparition d'un sentiment nouveau qui attribue à l'enfant une spécificité. C'est donc ainsi que l'on commence à se soucier de protéger l'innocence enfantine. Pour cela, sont développées des institutions scolaires spécifiques où les enfants sont préservés du monde extérieur et éduqués selon les capacités intellectuelles propre à leur âge. Un nouveau sentiment familial s'organise donc autour des enfants, faisant de ces êtres fragiles des objets de délectation. Mais très vite, on s'agace de ces enfantillages et on en vient à insister sur la faiblesse et l'imbécillité enfantine. L'enfant n'est considéré que comme un être transitoire.

---

<sup>1</sup>LAGET M. (1982) *NAISSANCES l'accouchement avant l'âge clinique*, Editions du Seuil.

Jean-Jacques Rousseau va dès la seconde moitié du XVIIIème siècle, regarder l'enfant comme une personne ayant sa valeur propre et comme un être plein de potentialités, dont il faut s'efforcer de connaître la nature et les besoins. Malgré l'évolution des idées, la réalité des conditions de vie des enfants reste menaçante, soumise aux épidémies, aux multiples agressions et sévices de toutes sortes ainsi qu'à une effroyable mortalité infantile. L'influence de Jean-Jacques Rousseau ne pénétrera donc les principes éducatifs qu'à l'époque contemporaine.

## B. L'époque contemporaine

A partir du XVIIIème siècle, la famille aimante, centrée sur le couple conjugal et ses enfants, se met en place. Néanmoins, les conceptions de l'enfance diffèrent selon les époques en fonction des structures familiales et patrimoniales. Par exemple, comme il est expliqué dans l'ouvrage *enfances en danger*, les familles rurales et communautaires du sud de la France au XVIIIème siècle, perçoivent chaque enfant comme source de richesse car il est une force de travail. En revanche, dans les familles plus nucléaires du Nord, l'enfant est plutôt considéré comme héritier du patrimoine.

C'est alors à partir du XIXème siècle que les enfants vont réellement occuper une place plus grande. On verra peu à peu dans les pratiques et les mentalités, émerger le petit enfant comme sujet plus autonome et plus résistant aux difficultés de la petite enfance.

Toujours d'après l'ouvrage *enfances en danger*, c'est sous l'influence des gens d'église, des moralistes, puis des médecins et des pédagogues que le sentiment « moderne » de l'enfance va pénétrer progressivement tous les principes éducatifs et toutes les classes sociales jusqu'au XXème siècle. Durant l'époque contemporaine, l'éducation fait donc l'objet d'une attention plus grande ; c'est à l'école que revenait cette fonction éducative. Les enfants étaient enfermés dans un monde scolaire séparé des adultes avec une discipline stricte, copiée sur la règle religieuse.

Si la place de l'enfant à l'époque contemporaine a évolué, elle est façonnée par la combinaison de plusieurs facteurs :

- Tout d'abord, **le déclin de l'autorité paternelle** est une grande tendance marquante de la famille contemporaine. Mais dans tous les cas, l'un des parents dominait l'autre et assurait l'autorité chef sur les enfants.
- **L'augmentation du nombre de femmes qui travaillent** joue aussi un rôle important. Notamment parce qu'elle a pour conséquences la multiplication des gardes à l'extérieur du domicile mais aussi l'accroissement de la scolarisation des jeunes enfants à l'école maternelle. Par conséquent, les formes et les conditions de socialisation des jeunes enfants sont modifiées.
- **La baisse de la mortalité infantile** grâce aux progrès médicaux.
- **La baisse du taux de natalité** après la fin du baby-boom au milieu des années 60 et donc la baisse constante du nombre d'enfants par famille.
- On assiste aussi à **l'effritement du modèle de la « famille classique »**, l'augmentation du nombre de familles recomposées, monoparentales et homoparentales.  
En effet, dans les années 60, la famille dite « nucléaire », rassemblant sous le même toit les parents et leurs enfants, était à la fois la norme morale et la situation la plus courante. Mais c'est dans les années 70, qu'il y a eu une augmentation brutale du nombre de divorce. Parallèlement, on a assisté à l'essor de « l'union libre » (on vit ensemble mais chacun reste « libre » dans les attaches institutionnelles ou morales trop fortes). De ces unions, vont pourtant naître des couples stables et des enfants : « les naissances sans mariage ». La famille recomposée a été très fréquente au XIXème siècle et au début du XXème siècle.
- Enfin, **le développement du cadre législatif relatif à l'enfance** et des notions de droits de l'enfant reste important à l'époque contemporaine.

Pour conclure, ce sont surtout les femmes qui, à la charnière du monde familial et du monde du travail, sont les principales actrices des changements familiaux contemporains. Il y a donc eu une modification des perceptions, des représentations et des pratiques relatives à l'enfance.

Je dirais que c'est principalement le regard des familles porté sur l'enfant qui a beaucoup changé durant ces dernières décennies.

Auparavant, l'enfant était surtout pensé par rapport à l'adulte tandis qu'aujourd'hui il est considéré comme un sujet à part entière possédant des compétences réelles d'un point de vue cognitif, social et affectif.

Aussi, je pense que de nos jours, l'enfant est au cœur des préoccupations des sociétés et des familles. Il est devenu l'un des axes de référence de la famille contemporaine. Désormais, la place de l'enfant s'apparente à celle de tout citoyen, il est sujet de droits dès sa naissance. C'est pourquoi, il me paraît intéressant de démontrer l'évolution des droits de l'enfant.

### C. L'évolution de la place et des droits de l'enfant

Tout d'abord, en m'appuyant sur mes cours de « législation relative à l'Aide à la Jeunesse » reçus en première année par Madame Hespel, j'ai pu dégager trois époques présentes pour montrer l'évolution de la place et des droits de l'enfant :

*Le modèle de la puissance paternelle* (du droit romain au 19<sup>ème</sup> siècle). A cette époque, l'enfant être imparfait et inachevé, n'est pas considéré au sein de la famille comme ayant une individualité propre. Il est un être rebelle qu'il est nécessaire de corriger et d'éduquer pour en faire un bon citoyen. Pour ce faire, le père a tous les droits sur son enfant, ce qui est appelé la puissance paternelle. A cette période, l'Etat n'intervient pas dans la famille si ce n'est pour soutenir le père dans l'exercice de sa puissance paternelle.

*L'époque protectionnelle* (du 19<sup>ème</sup> siècle aux années 50). C'est à cette période que la loi du 15 mai 1912 sur la protection de l'enfance, sera abrogée et remplacée par la loi du 8 avril 1965 sur la protection de la jeunesse, qui instaure les fondements d'un système de protection de l'enfant. On peut remarquer une lente évolution de l'image de l'enfant : il y a une diminution de la mortalité infantile, l'obligation scolaire,... Grâce notamment, à l'apparition de concepts tels que l'amour maternel et le mineur en danger. Peu à peu, l'enfant est individualisé et considéré comme la richesse de la nation. Les parents sont porteurs d'une

obligation naturelle de pourvoir aux besoins de leurs enfants et de les éduquer pour en faire de bons citoyens ; la puissance paternelle disparaît donc et laisse place à l'autorité parentale.

Enfin, l'époque protectionnelle laisse place à *l'époque des droits de l'enfant* (de 1950 à nos jours). La Convention Européenne des Droits de l'Homme (CEDH) en 1950 et la Convention des Droits de l'Enfant (CDE) en 1989 confèrent à l'enfant des droits qu'il peut exercer personnellement. Aujourd'hui, l'enfant est donc considéré comme un être humain à part entière qui a des besoins spécifiques. Au niveau des parents, le père est au même titre que la mère, ils détiennent l'autorité parentale, ils ont pour obligation d'éduquer leur enfant tout en le respectant. Des aides ou des sanctions sont prévues pour les parents n'exerçant pas correctement leur autorité parentale

Voici un tableau récapitulant les évolutions marquantes autour de l'enfant : ses droits, l'autorité sur lui, les objectifs de l'éducation, la place de l'état dans la relation parents/enfants. En tant qu'éducateur spécialisé, il me semble important de connaître les droits de l'enfant. Aussi, le fait de connaître cette évolution, peut permettre de mieux comprendre certaines familles et leur fonctionnement.

	Modèle de la puissance paternelle	Modèle protectionnel	Modèle des droits de l'enfant
Droits de l'enfant	<b>Aucun</b>	<b>Premiers droits : loi de 1912 et de 1965</b>	<b>Droits confirmées (CEDH et CDE)</b>
Autorité sur l'enfant	<b>Puissance paternelle</b>	<b>Passage de la puissance paternelle à l'autorité parentale</b>	<b>Autorité parentale</b>
Objectif de l'éducation	<b>Devenir un bon citoyen</b>	<b>Devenir un bon citoyen</b>	<b>Devenir un citoyen émancipé</b>
Place de l'Etat dans la relation parents/enfant	<b>Inexistante</b>	<b>limitée</b>	<b>Forte par le biais du tribunal de la jeunesse</b>

## **II. L'impact du fonctionnement du monde contemporain sur les familles.**

Aujourd'hui, l'enfant est l'objet d'un fort investissement de tous ordres, en particulier pédagogiques et éducatifs. Mais d'une classe sociale à une autre, apparaissent des différences liées aux positions économiques et sociales des familles. Nous pouvons remarquer que de « nouvelles fragilités » sont identifiées.

En effet, la vie de couple n'a pas réellement diminué mais elle prend aujourd'hui des formes nouvelles qui la rendent moins lisible, plus difficile à cerner, à évaluer. Les transformations de la famille dépendent de facteurs sociaux, culturels, économiques, juridiques, en perpétuelles interactions. C'est donc au dernier quart de siècle que les comportements familiaux se sont profondément modifiés ; le monde contemporain ne compte plus un seul modèle familial mais plusieurs.

Au-delà de la famille dite « traditionnelle » ou « nucléaire » (qui était le modèle autrefois), il existe par exemple, la famille décomposée, la famille monoparentale, les couples unis par le PACS, l'union libre, la famille recomposée, la famille polygame, la famille homosexuelle, la famille d'adoption, la famille d'accueil,...

Au-delà de la famille traditionnelle, je vais m'arrêter sur les deux modèles familiaux les plus courants aujourd'hui :

Les familles monoparentales. L'ouvrage *enfances en danger*, en donne cette définition : « ce sont des familles constituées d'un parent, le plus souvent la mère, sans conjoint, ayant au moins un enfant de moins de 25 ans, lui-même sans conjoint, ni enfant. » La principale cause des familles monoparentales est le divorce.

Les familles recomposées sont aussi issues du divorce et sont l'un des modèles familiaux les plus courants. Elles peuvent être définies comme « un ménage que forment un parent, son ou ses enfants d'une précédente union et son nouveau conjoint ou compagnon ayant ou non lui-même des enfants ».

D'après l'ouvrage de DORTIER J-F (2002), *Famille : permanences et métamorphoses*, je peux dire qu'aujourd'hui la famille se veut égalitaire et démocratique. Egalitaire, parce que l'homme est juridiquement l'égal de la femme et que les enfants sont considérés comme des petits citoyens à part entière dans la République familiale. Démocratique, car les décisions familiales sont fondées sur le dialogue, la négociation, parfois prises à la majorité des voix. Cependant, la diversité des modèles familiaux peut engendrer des problèmes d'adaptation. Par exemple : pour la famille homosexuelle, l'enfant peut ne pas accepter l'homosexualité de son parent ; pour la famille monoparentale il peut être difficile pour un parent d'accomplir le rôle de deux parents,... Mais il peut survenir aussi des difficultés pour tout autre modèle familial.

De plus, les familles sont de plus en plus souvent exposées au risque de précarité lié au monde du travail (flexibilité, disponibilité, risque de perte d'emplois, travail à temps partiel,...). On assiste même à une augmentation du nombre des familles à faibles revenus surtout chez les familles monoparentales. Cela induit donc au sein de la famille un important sentiment d'insécurité et une tension supplémentaire pour les parents. Par exemple : ils n'ont pas assez de temps à consacrer aux enfants étant donné leur activité professionnelle.

Aussi, l'activité professionnelle des mères a provoqué des changements au sein des familles comme le développement d'une relation plus égalitaire entre les membres de la famille. On voit alors émerger une « démocratie familiale » qui entraîne de nouvelles exigences relationnelles (écoute, disponibilité, négociation, montrer son affection,...), ce qui peut induire des difficultés pour les parents dans l'exercice de leurs rôles parentaux.

### **III. Quand la famille est en souffrance.**

Pour apporter l'aide aux jeunes en difficulté ou en danger et à leur famille, le Décret du 4 mars 1991 a créé dans chaque arrondissement judiciaire un Service de l'Aide à la Jeunesse (désormais SAJ), dirigé par un conseiller de l'aide à la jeunesse et composé d'une section sociale, d'une section administrative et d'une section de prévention générale. Pour que les familles se rendent dans un tel service, elles sont souvent amenées à passer vers un service de première ligne qui va ensuite les orienter. En effet, pour la plupart des situations, les familles se sont tout d'abord rendues dans des Aides en Milieu Ouvert, à la police, au service de SOS parents-enfants,... qui eux-mêmes les ont dirigées vers le SAJ. Aussi, pour certaines familles qui ne passeraient pas par un service de première ligne, bien souvent c'est parce qu'elles-mêmes ont été suivies par le SAJ, ou qu'un membre de leur famille y a fait appel. Dans ce cas, les familles font la démarche d'elles-mêmes.

Néanmoins, il existe des situations où malgré un danger réel constaté par le Conseiller de l'Aide à la Jeunesse, la famille du jeune concerné n'est pas disposée à adhérer aux propositions d'aide qui lui sont exposées. Dans ces cas où l'intervention du Tribunal de la Jeunesse est généralement requise pour imposer une mesure d'aide, un Service de Protection Judiciaire (désormais SPJ), dirigé par un directeur de l'Aide à la Jeunesse et composé d'une section sociale et d'une section administrative, a été créé lui aussi dans chaque arrondissement judiciaire.

Pour développer ces points, je me suis penchée sur le site de l'Aide à la Jeunesse, les cours de « législation relative à l'Aide à la Jeunesse » de Madame Hespel ainsi que les contacts que j'ai eus durant mon stage avec ces autorités.

## A. Le SAJ : quelle place et quelles fonctions dans l'aide aux familles ?

### Qu'est-ce que le SAJ ?

Le SAJ est une autorité publique qui intervient uniquement dans le cadre protectionnel (c'est-à-dire qu'il n'intervient ni dans le domaine civil, ni dans le domaine pénal).

Le SAJ est dirigé par un conseiller de l'Aide à la Jeunesse.

Chaque conseiller judiciaire dirige un Service de l'Aide à la Jeunesse comportant 3 sections :

- La section sociale consacrée à l'aide individuelle ;
- La section de prévention générale ;
- La section administrative consacrée au bon fonctionnement du service.

Le SAJ a été mis en place pour entendre les difficultés des familles et ainsi les orienter vers un service « de première ligne ». Ce service propose aux jeunes en difficulté ou en danger ainsi qu'à leurs familiers une aide (conseils, actions...).

Un des objectifs du SAJ est de faire émerger, en collaboration avec le jeune et sa famille, une solution aux problématiques afin d'éviter l'intervention de la justice.

Il existe un SAJ par arrondissement judiciaire (Namur, Liège, Charleroi, Mons, Tournai, Nivelles, Bruxelles, Marche-en-Famenne, Neufchâteau, Arlon, Huy, Dinant, Verviers).

### Qui peut y faire appel ?

Le SAJ intervient soit à la demande des intéressés, soit à la suite d'inquiétudes qui lui sont communiquées par des personnes ou des services extérieurs.

Peuvent y faire appel :

- Les jeunes de moins de 18 ans qui sont en danger ou qui éprouvent des difficultés.
- Les parents, les familiers qui éprouvent de graves difficultés dans leurs rôles de parents, dans leurs relations avec leurs enfants.
- Les enfants dont la santé et/ou la sécurité est (sont) en danger.
- Les enfants qui se trouvent dans des conditions d'éducation compromises par leur comportement, celui de sa famille ou de ses familiers.
- Les services de première ligne (AMO, CPAS, CPMS, PSE...), les écoles, hôpitaux qui seraient confrontés à une difficulté particulière relative à un enfant ou un jeune.

Il faut également savoir que le Délégué général aux Droits de l'enfant peut interpellier tous services de l'Aide à la Jeunesse au sujet de toutes plaintes, courriers qui lui auraient été adressés.

Les familles peuvent prendre contact avec le service dont dépend leur lieu de résidence en leur téléphonant. Par la suite, si leurs difficultés le nécessitent, un rendez-vous sera convenu avec un délégué permanent.

### L'aide apportée par le SAJ

L'aide proposée par le SAJ est une **aide volontaire**, c'est-à-dire que rien ne pourra être fait ou décidé sans l'accord des jeunes et/ou des parents concernés après échanges et négociations.

Après un premier entretien où la famille aura l'occasion d'expliquer les difficultés et les problèmes rencontrés, le SAJ pourra alors proposer:

- ✓ soit une orientation vers un autre service qui pourra mieux les aider (une AMO, un centre de guidance, une maison de jeunes, un centre PMS, SOS-Enfants,...) ;
- ✓ soit un programme d'aide adapté à la situation de la famille via l'intervention du Conseiller de l'Aide à la Jeunesse (par exemple : un SAIE).

## B. Le Service de Protection Judiciaire

### Qu'est-ce-que le SPJ ?

Le SPJ est un service public qui intervient, comme le SAJ dans le domaine protectionnel mais aussi dans le domaine de l'Aide à la Jeunesse.

Le SPJ est dirigé par un directeur de l'Aide à la Jeunesse.

Chaque directeur de l'aide à la jeunesse dirige un service de protection judiciaire composé de 2 sections :

- La section locale consacrée à la mise en œuvre des mesures judiciaires ;
- La section administrative consacrée au bon fonctionnement du service.

Le SPJ a pour mission principale de mettre en œuvre les décisions du Tribunal (le cas échéant, celles de la Chambre d'appel de la jeunesse), tant dans le cadre de l'aide que de la protection de la jeunesse. Ce service assure par ailleurs l'accompagnement des jeunes qui ont commis un fait qualifié infraction et pour lesquels le Tribunal de la Jeunesse intervient au niveau protectionnel. Il existe un SPJ par arrondissement judiciaire (Namur, Liège, Charleroi, Mons, Tournai, Nivelles, Bruxelles, Marche-en-Famenne, Neufchâteau, Arlon, Huy, Dinant, Verviers).

### Qui peut y faire appel ?

Le SPJ intervient soit à la demande du SAJ pour cause de non collaboration, soit à la suite d'inquiétudes qui lui sont communiquées par des personnes ou des services extérieurs.

Peut y faire appel :

- Tout jeune en danger pour qui le Tribunal de la Jeunesse a dû intervenir pour imposer une aide (art. 38), aucune mesure d'aide pour faire cesser cet état n'ayant pu faire l'objet d'un accord préalable au SAJ
- Tout jeune ayant commis un fait qualifié infraction et pour lequel le Tribunal de la Jeunesse a décidé d'une mesure (art. 36,4 de la loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse).

### L'aide apportée par le SPJ

L'aide proposée par le SPJ est une **aide contrainte**. Le parquet est donc informé de toute situation où un enfant semble en danger. Le parquet, s'il estime qu'il y a effectivement danger, transmet ce dossier au tribunal de la jeunesse qui est le seul compétent pour décider de la réalité du danger et donc de la nécessité de recourir à une mesure d'aide contrainte. Si le danger est avéré, le tribunal de la jeunesse détermine l'orientation de l'aide puis le SPJ met en œuvre le jugement. C'est-à-dire que c'est le directeur qui fixe les modalités de la mesure imposée. Pour ce faire, les principaux intéressés sont associés au programme d'aide.

Il est possible que la situation d'un jeune en danger retourne au SAJ, via une homologation obligatoire du Tribunal de la Jeunesse, si le directeur trouve, en accord avec les intéressés, une autre mesure que celle prévue par le jugement.

Le directeur peut aussi proposer de fermer le dossier s'il estime qu'une mesure d'aide n'est plus nécessaire.

## C. Le Tribunal de la Jeunesse

Le tribunal de la jeunesse est une chambre spéciale du tribunal de première instance, prévue pour les jeunes âgés de maximum 18 ans ainsi que leurs parents. Il intervient dans le domaine du civil et du pénal.

Ils relèvent du juge de la jeunesse quand :

- ils ont commis des faits délictueux comme le trafic de drogues ou le vol.
- ils se retrouvent dans une situation difficile et soit eux-mêmes, soit leurs parents ont besoin d'une aide urgente.
- les parents ne respectent pas leur obligation alimentaire ou se rendent coupables de maltraitances, d'abus ou de négligence.

Quand le jeune est amené devant le juge de la jeunesse, il a droit à l'aide d'un avocat. Si le mineur n'a pas d'avocat, on lui en désigne un. Le juge de la jeunesse doit entendre le jeune au préalable, si ce dernier a plus de 12 ans.

Aussi, le juge de la jeunesse peut charger le service social compétent de l'exécution d'une enquête sociale. Celle-ci consiste à examiner la personnalité du mineur et le milieu dans lequel il a grandi.

Il m'a paru important de différencier les types d'aide afin de comprendre au mieux le travail qu'effectue un éducateur en Service d'Aide et d'Intervention Educative. En effet, l'approche sera différente, et le travail aussi selon si l'aide est volontaire ou contrainte. Ayant pu rencontrer les deux possibilités, j'ai pu voir par moi-même les différences qui en ressortaient. Les familles ayant fait appel au SAJ sont souvent très collaborantes et acceptent assez facilement de travailler avec l'équipe. Je pense qu'elles veulent une aide afin de percevoir une évolution pendant le suivi. Au contraire, les familles étant suivies par le SPJ nécessitent plus d'attention et de travail de la part de l'équipe. La plupart d'entre-elles n'ont pas demandé d'aide et certaines même je pense, ne veulent pas recevoir d'aide. Par exemple, j'ai pu rencontrer des familles qui n'étaient pas collaborantes avec notre service, la porte restait close, elles ne se rendaient pas aux entretiens,...D'où l'importance du travail en transparence de l'équipe de « Parenthèses ». Avec ces familles, il me paraît nécessaire d'accorder davantage d'importance à la création de lien pour ainsi pouvoir établir une confiance sereine avec les familles.

Néanmoins, il ne faut pas généraliser mon point de vue car il m'est déjà arrivé de rencontrer des familles suivies par le SPJ qui étaient collaborantes aussi et avec lesquelles je n'ai pas rencontré de problèmes. De même, pour les suivis SAJ, ils ne sont pas tous faciles et nous pouvons aussi rencontrer des difficultés avec ces derniers.

Pour ce qui est du Tribunal de la Jeunesse, je n'ai pas eu l'opportunité de travailler avec un jeune qui était suivi par celui-ci.

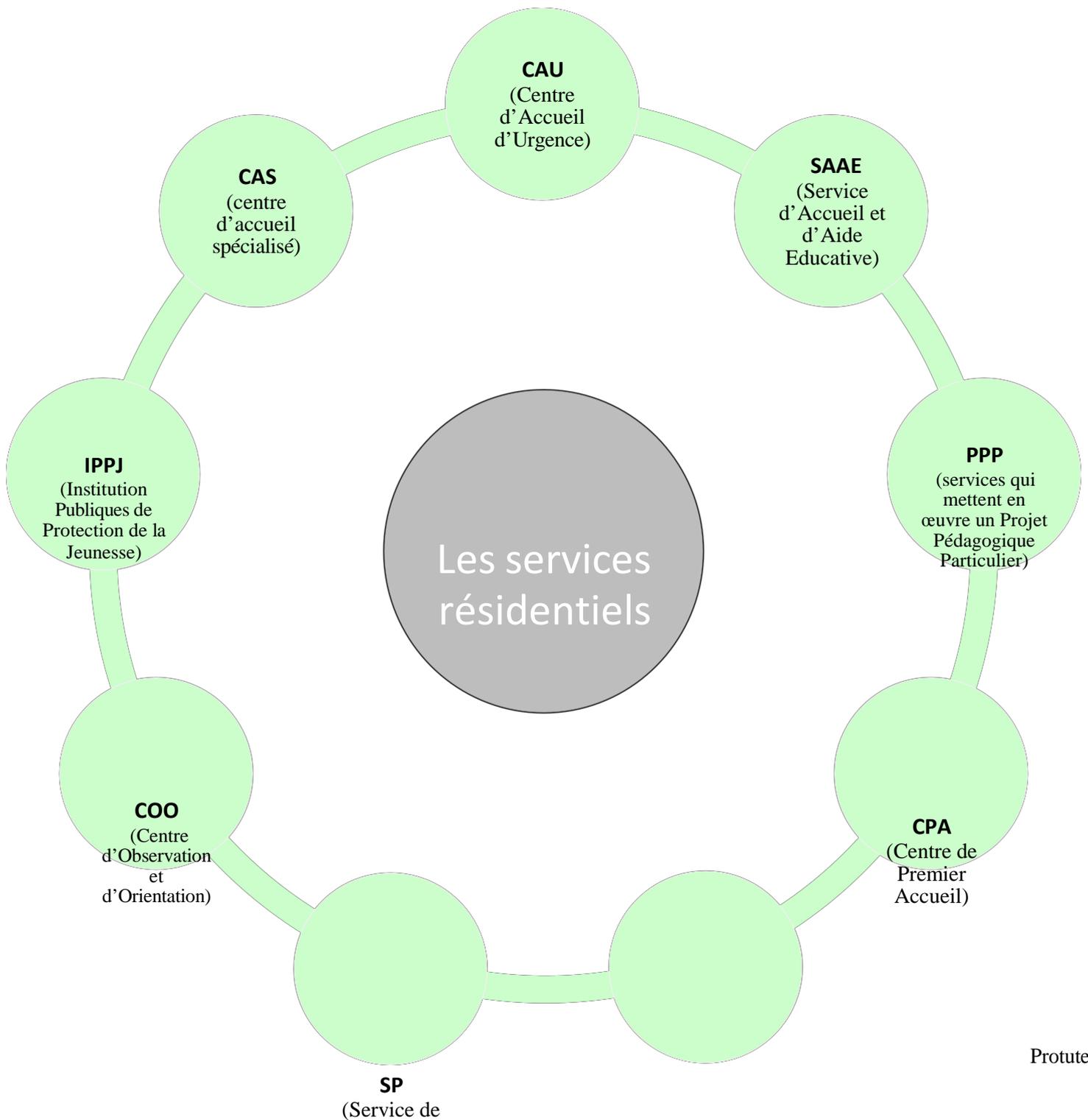
## **IV. Vers quelles institutions diriger les familles reconnues en souffrance ?**

Afin de situer au mieux le SAIE et de voir les différentes institutions avec qui les éducateurs y travaillant sont amenés à travailler, je trouvais intéressant de faire un inventaire des institutions dans le domaine de l'Aide à la Jeunesse. Pour établir ce schéma, je me suis appuyée sur mes connaissances, le site de l'Aide à la Jeunesse ainsi que les Carnets de l'Éducateur. J'ai donc distingué les services mandatés des services non mandatés. Puis, j'ai ensuite scindé les services mandatés en deux catégories : les services résidentiels et les services non résidentiels. Je pense que cela a pu me permettre de mieux situer le Service d'Aide et d'Intervention Éducative parmi les autres institutions.

Les services Mandatés (Mila Ouders) le milieu de vie :

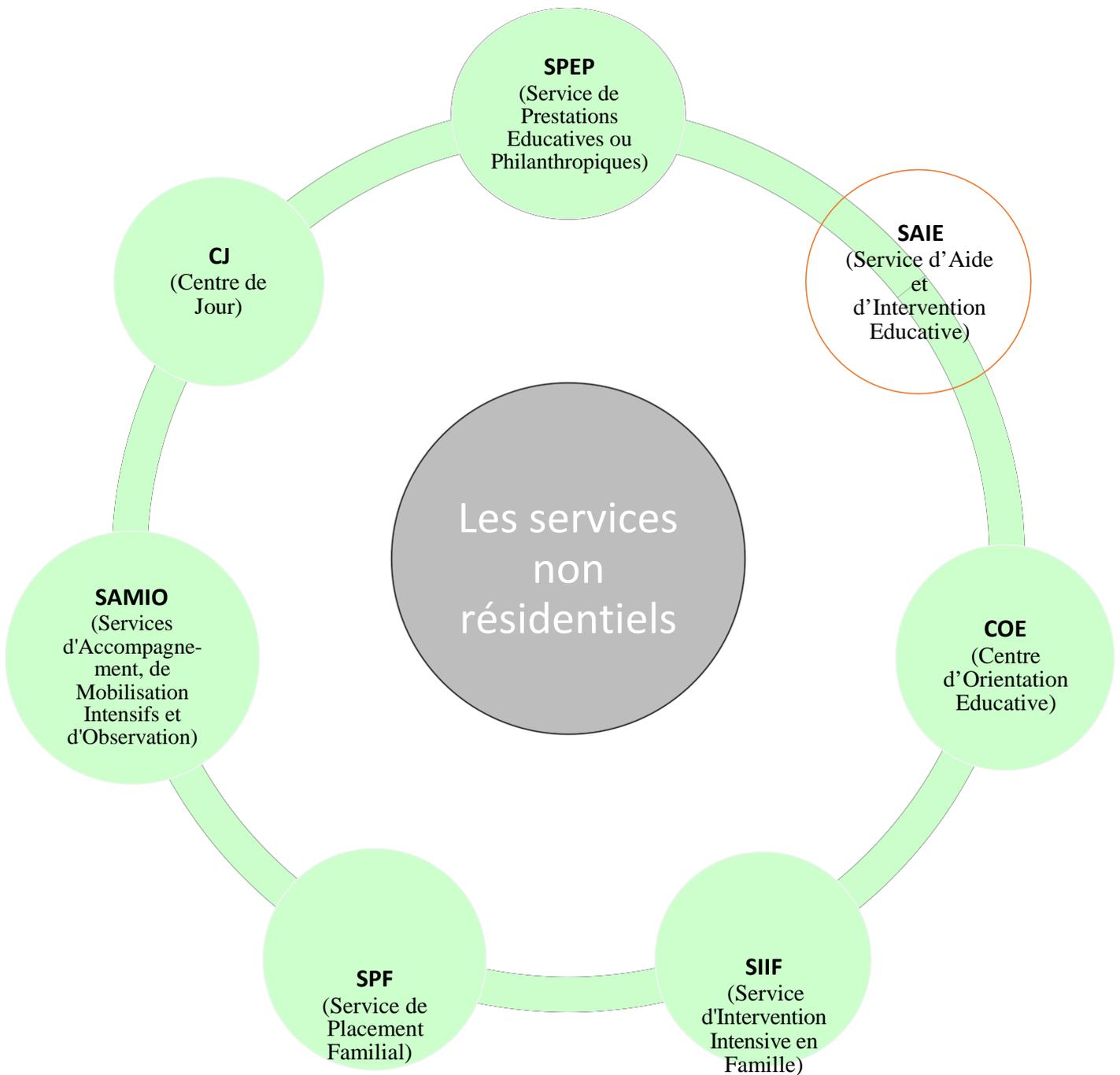
Vous trouverez sur les pages suivantes les schémas reprenant les différents services mandatés et résidentiels ainsi que non résidentiels parmi lesquels se situe le Service d'Aide et d'Intervention Éducative.

Les services mandatés :



Protutelle)

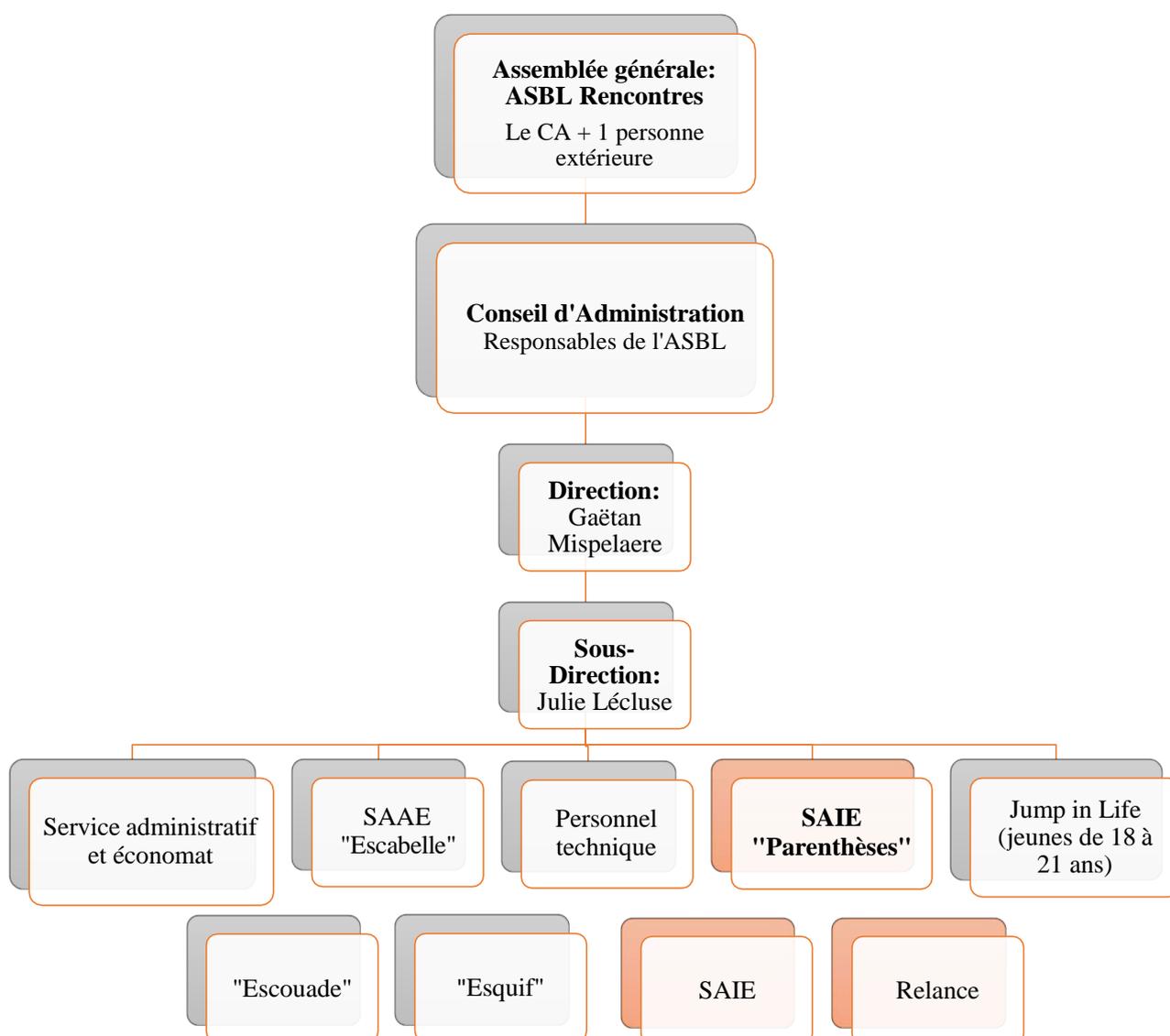
**C  
A  
E  
V  
M**  
(  
C  
e  
n  
t  
r  
e  
d  
,  
A  
i  
d  
e  
a  
u  
x  
E  
n  
f  
a  
n  
t  
s  
V  
i  
c  
t  
i  
m  
e  
s  
d  
e  
M  
a  
l  
t  
r  
a  
i  
t  
a  
n  
c  
e  
)



## V. Regard sur un service particulier mandaté : le Service d'Aide et d'Intervention Educative « Parenthèses ».

### A. Présentation de l'institution

#### 1. Organigramme



Le service « Parenthèses » fait partie de l'ASBL (Association Sans But Lucratif) "Rencontres", qui comporte également un SAAE (Service d'Accueil et d'Aide Educative) appelé « Escabelle ». Chaque service occupe un bâtiment différent. L'ASBL possède également un projet pilote appelé « Jump in Life » pour les jeunes âgés de 18 à 21 ans ayant un projet professionnel ou scolaire. « Parenthèses » a commencé à prendre forme en 2001 mais est reconnu officiellement le 1<sup>er</sup> avril 2003.

## 2. Finalités du service

Comme toute institution, le SAIE doit énumérer ses pistes de travail et objectifs dans un document de type projet pédagogique. Le service a deux grandes missions :

### **A. Apporter une aide éducative dans le milieu familial, y compris en assurant le relais d'une réinsertion familiale organisée par un autre service agréé.**

Afin de mieux comprendre l'approche qu'a choisie le service, « La compétence des familles » de Guy Ausloos, par exemple, donne une image représentative de leur travail. Pour ce faire, l'équipe dispose de différents outils :

- le réseau avec lequel il travaille ;
- les entretiens familiaux ;
- les entretiens au sein de notre service ;
- l'utilisation d'une caméra audio-visuelle ;
- l'utilisation d'outils (voiture, Gsm, ordinateur...);
- les activités ;
- les démarches concrètes et précises avec la famille.

### **B. Apporter une aide en logement autonome**

En effet, le SAIE a une seconde mission. Répondre à celle-ci, correspond à faire émerger les compétences individuelles et de les étendre un maximum pour que le jeune devienne acteur de son projet. L'éducateur pourra accompagner le jeune dans la gestion du quotidien et son organisation de vie mais aussi l'hygiène de vie et l'entretien de son logement. L'objectif consiste en un suivi budgétaire, scolaire et relationnel. Enfin, l'équipe est aussi présente pour informer et faire de la prévention au jeune. Par exemple, l'éducateur va aider le jeune à se préparer à l'approche de sa majorité, faire de la prévention sur les sorties mais aussi sur la sexualité. D'autres points peuvent être travaillés par l'équipe si le jeune en ressent le besoin.

### 3. L'équipe

L'équipe de « Parenthèses » se compose d'une coordinatrice, d'une assistante sociale et de trois éducatrices. L'équipe est exclusivement féminine mais la coordinatrice est favorable à une équipe mixte qui pourrait être bénéfique pour « Parenthèses ». D'ailleurs, auparavant, l'équipe fut mixte, il y avait même un équilibre d'hommes et de femmes. Je pense que cela pourrait être nécessaire dans certaines familles où par exemple, la femme est mal perçue. Un homme pourrait donc s'imposer et réussir à travailler avec la famille.

Il y a également un personnel technique travaillant à mi-temps. D'autres personnes se rajoutent à cette liste, ils font partie de l'ASBL « Rencontres » : ce sont le directeur et le personnel administratif.

Evoquons les différentes fonctions de chacun :

#### Le directeur : à temps plein.

Il est le garant de l'ASBL « Rencontres ». Il est responsable des engagements et licenciements du personnel, il intervient auprès des mandants en cas de problèmes graves. Il organise le conseil pédagogique et est le lien avec le conseil d'administration.

#### La coordinatrice : à temps plein.

Assistante en psychologie de formation, la coordinatrice est la garante du service « Parenthèses » : elle coordonne le fonctionnement de l'équipe, elle représente le service à l'extérieur et rend des comptes à ses supérieurs. La coordinatrice gère les demandes d'admission, les listes d'attente et anime les bilans de fin de mandat. Elle devient la superviseuse lorsque l'équipe éducative ou l'assistante sociale le lui demande.

#### L'assistante sociale : à mi-temps.

L'assistante sociale remplace la coordinatrice dans ses fonctions en cas d'empêchement. Elle intervient dans les suivis en tant qu'intervenante sociale. Elle s'occupe également de tout l'aspect administratif du service et gère les dossiers des familles (gère le tableau des suivis, établit les statistiques du service, c'est une personne ressource mutuelle et CPAS,...). L'assistante sociale est aussi responsable de la prise de notes et de la rédaction des rapports de réunion.

### Les éducateurs : deux éducatrices à temps plein et une éducatrice à mi-temps.

Les éducateurs sont le lien direct avec la famille, ils travaillent au quotidien. Ce sont des personnes ressources pour la famille. Leur travail s'effectue sur le terrain mais également au niveau de l'administratif. Ils rédigent les rapports destinés aux mandants, des grilles PEI après chaque entretien,...

### Le personnel administratif : à mi-temps.

Il est responsable de tout l'aspect financier de l'ASBL « Rencontres ». Il gère tous les dossiers des différents publics et des membres du personnel.

### Le personnel d'entretien : à mi-temps.

Elle se charge de l'entretien du service, ainsi que des travaux et achats à réaliser.

Pour ma part, je pense m'être bien intégrée dans l'équipe de « Parenthèses ». Même si au début je communiquais plus avec ma référente de stage, je pense qu'au fur et à mesure j'ai su m'exprimer davantage avec les autres membres de l'équipe. Aussi, je me suis rendu compte que je travaillais souvent avec la même éducatrice, c'est pourquoi j'ai demandé à avoir un suivi avec d'autres membres de l'équipe afin de pouvoir travailler avec tous.

Selon moi, les types de professions constituant l'équipe de « Parenthèses » sont une force pour le service. En effet, je pense que la formation en psychologie de la coordinatrice peut parfois éclairer l'équipe et l'aider à repartir dans le bon chemin. L'éducateur au sein du SAIE nécessite donc des compétences qui touchent au référentiel métier mais je dirai que c'est un lieu où l'on active beaucoup de compétences. Le travail effectué se trouverait donc à la limite de celui du psychologue et de l'assistant social. Néanmoins, si cette dernière peut se faire ressentir au niveau des éducateurs, la coordinatrice ou même le directeur restent présents pour la rappeler.

## 4. Le fonctionnement du service

Le SAIE est mandaté par le Service de l'Aide à la Jeunesse (SAJ), par le Service de Protection Judiciaire (SPJ) ou par le Tribunal de la Jeunesse (TJ) pour une durée de 6 mois renouvelables. L'équipe se doit alors de respecter les objectifs énoncés dans le mandat et fixés par le mandant. Ils apparaîtront soit dans un accord relatif à la demande d'aide (pour le SAJ) soit dans une application de mesure (pour le SPJ) soit dans une ordonnance (pour le TJ).

### 4.1. L'approche systémique

« Parenthèses » fonctionne selon l'approche systémique. L'utilisation de cette méthode a été décidée par les anciens coordinateurs ainsi que l'équipe éducative. Après discussion, ils ont choisi de poursuivre avec cette approche qui leur paraît la plus adéquate pour un SAIE. Le but étant d'adopter un positionnement et une approche qui amènent chaque membre de la famille à être acteur de son projet.

Il est possible d'en donner une définition : la systémique est une « une discipline qui étudie et analyse le concept de systèmes, dans le but de résoudre des problèmes complexes, en traitant conjointement effets et causes ». Pour l'équipe de « Parenthèses », c'est analyser l'environnement (familial, scolaire,...) de ce qui pose problème et non pas uniquement le comportement symptôme.

Les bases théoriques de l'approche systémique, regroupent deux théories : la théorie de la communication et la théorie des systèmes. Elles sont toutes deux inséparables car sans communication, il n'y a pas d'interactions et dans interaction, il n'y a pas de systèmes.

Sur base de l'ouvrage *L'abécédaire systémique du travailleur social* de Georges Durand, j'ai trouvé intéressant d'étayer les principaux outils, classés par forme, utilisés pour cette approche.

Il y a tout d'abord *les techniques verbales* :

**Le conseil** se définit comme « un avis, une indication donnée à quelqu'un par quelqu'un d'autre pour le diriger dans sa conduite, dans ses actes ; recommandation ». Il est courant chez les travailleurs sociaux mais il est rare d'amener quelqu'un à changer de comportement par des conseils. Tout d'abord parce qu'en période de crise ou de tension, les usagers immergés

dans l'émotionnel sont inaccessibles à toute argumentation raisonnable et logique. Deuxièmement, parce qu'en donnant un conseil, les travailleurs sociaux prennent la position de « parents » qui savent mieux qu'eux ce qu'ils doivent penser et faire, donc on les infantilise, ce qui amène chez eux des réactions peu pertinentes.

Cet outil utilisé parfois par les éducateurs, est plus pour Georges Durant, un frein qu'une technique pertinente. Il faut donc l'utiliser avec précaution face aux familles mais l'éducateur lui-même doit veiller à une bonne utilisation car celle-ci peut nuire à la fonction de cette technique verbale.

**Le questionnement.** Questionner c'est « demander, solliciter des informations », ce pourquoi la question reste l'outil privilégié du travailleur social. Il est possible de distinguer diverses modalités de questionnement. En voici quelques exemples : la question directe objectivante et neutre, les questions relatives à des comportements spécifiques, les questions évoquant une situation hypothétique, ....

**La connotation positive.** « Elle consiste à commenter de façon positive, bénéfique, gratifiante des faits ou comportements considérés jusque-là dans le système comme anodins, insignifiants, ou encore comme mauvais, négatifs ou dangereux ». On distingue deux types de connotation positive : **la connotation positive simple** qui consiste à commenter de façon flatteuse des éléments de la vie quotidienne que personne ne remarque plus. Elle permet de changer le contexte, en attirant l'attention d'une famille exagérément mobilisée sur « ce qui va mal », en lui montrant qu'elle est aussi capable de choses valables et positives. La deuxième est **la connotation positive paradoxale** qui consiste à confirmer chaque membre de la famille dans son comportement, y compris le patient désigné dont le symptôme est connoté non plus comme mauvais et à faire disparaître, mais comme solution acceptable est peut-être positive à des problèmes complexes.

**La prescription paradoxale.** Elle consiste à « ne pas contester les arguments de la famille, mais au contraire entrer dans sa logique et la pousser jusqu'à l'absurde ». La prescription paradoxale est inenvisageable dans les familles prêtes à se remettre en question. Pour les autres, il est tout de même nécessaire que l'intervenant soit convaincu du bien-fondé de ce qu'il formule à la famille. Aussi, le contexte dans lequel la prescription paradoxale s'inscrit est important, il faut qu'un minimum de crédibilité et de confiance soit à l'actif de l'intervenant. Et une fois la prescription énoncée, aucune discussion, demande ou justification ne doit être acceptée et l'intervenant quitte l'entretien.

**La métaphore.** Le petit Robert la définit comme « ressemblance établie par l'imaginaire entre deux ou plusieurs objets essentiellement différents ». Elle procède, à partir d'un élément

de ressemblance à postuler des ressemblances plus globales, sans soucis de catégories logiques, ni de l'utilisation habituelle des mots. Il existe plusieurs formes de la métaphore : le détournement de mots ou expressions de leur sens littéral habituel, le conte ou le récit imaginaire, objet ayant par rapport au problème familial une relation symbolique.

**La provocation.** L'objectif étant de provoquer la crise du système et non des individus qui le composent.

Il y a aussi *les médias graphiques* :

**La carte familiale.** Elle représente essentiellement les relations affectives existant entre les membres du système eux-mêmes représentés par des signes conventionnels. La carte familiale peut être utilisée comme moyen d'expression et de prise de conscience pour les membres de la famille auxquels on peut proposer de représenter graphiquement sur un papier, comment chacun d'eux voit la famille, qui est proche de qui, entre qui les relations se passent sans histoires,...

**Le génogramme.** Il représente graphiquement les filiations biologiques ou légales existant dans la famille sur plusieurs générations. Le génogramme peut tout d'abord permettre la clarification des rapports de parenté biologique ou légale, rapports confus pour les enfants et adolescents de bien des familles. L'intervenant peut aussi y découvrir d'éventuelles répétitions d'une génération à une autre, soit de structures, soit de situations problématiques ou pathologiques. Enfin, le génogramme peut permettre le repérage de certaines situations individuelles liées à la structure familiale.

**La reconstruction familiale** est l'aboutissement logique de l'élaboration du génogramme. Pendant celle-ci, chacun peut non seulement se situer dans la succession des générations et dans l'ensemble du groupe, mais aussi en reliant les événements importants de la vie familiale à sa propre existence, il se construit un « récit » coloré, interprété, selon son expérience personnelle.

**La sculpture.** David Kantor, considéré comme l'inventeur de ce procédé le définit comme :

« processus actif, non linéaire, dépeignant les interactions dans l'espace et le temps de manière à ce que les événements et comportements soient simultanément perçus et vécus. Elle a pour but de mettre en scène les significations, les métaphores et les images des inter- relations de manière à ce qu'elles puissent être partagées par tous les participants et observateurs ». En pratique, elle est étroitement liée à la « présence » et à la compétence de l'intervenant. Ce travail au départ des corps permet donc d'imaginer et de mettre en formes des « sculptures » qui représentent le type de relation tel que la personne le perçoit.

Et enfin *les techniques comportementales* :

**Les prescriptions comportementales.** Ces prescriptions demandent aux intéressés d'avoir à accomplir des actes ou d'avoir des comportements déterminés. Elles relèvent des domaines du « faire » et de « l'agir » ce qui leur confère une grande efficacité car elles constituent pour les exécutants une expérience nouvelle. Les prescriptions comportementales sont : « la simple tâche » et « Rites et rituels ».

**Les prescriptions ritualisées** où l'on retrouve « l'intervention parentale alternée ». Elle a pour objectif de bloquer les interférences disqualifiantes réciproques des parents vis-à-vis de l'enfant (ou des enfants), quel que soit le symptôme manifesté par celui-ci. On y retrouve aussi « Les sorties secrètes » qui vise essentiellement à rétablir une frontière entre le sous-système parental et le reste de la famille.

Enfin, « les rituels » qui sont une schématisation formelle et répétitive de comportements liés au problème familial, introduisent des changements qui font apparaître la nature réelle des relations. Le contenu du rituel est aussi important que sa formalisation. Il est spécifique à une famille et ne saurait être appliqué indistinctement à une autre.

Parmi les outils systémiques, voici les plus utilisés à « Parenthèses » :

- **Le génogramme.** Mon stage m'a permis de faire un génogramme avec une famille. Il a pu mettre en évidence leur mode de communication, les relations, les maladies, les problèmes familiaux ainsi que les expériences traumatisantes. Grâce à cet outil, chaque membre de celle-ci a pu réaliser la place qu'il occupe.
- **La reconstruction familiale**
- **Le conseil**
- **Le questionnement**
- **La connotation positive**
- **Les prescriptions comportementales**

J'ai aussi relevé d'autres outils rattachés au courant systémique qui me paraissent intéressants, en voici quelques-uns :

**La circularité de l'information.** Le but étant de faire parler une personne du ressenti d'une autre personne. Par exemple, nous demandons à Monsieur selon lui, ce que Madame peut ressentir à tel moment.

**Une caméra numérique.** Elle permet lorsqu'elle est utilisée en famille de filmer le quotidien des familles, les difficultés, réussites qu'elles rencontrent. Au préalable, un accord doit être signé par la famille. Le visionnage des images filmées permet ensuite la discussion avec les membres de la famille autour des actes éducatifs et pédagogiques. Avec ce support, les remises en question, les réflexions et les conseils sont plus constructifs car ils sont plus concrets. Tous les enregistrements, sont supprimés lorsque le suivi est terminé.

**La caméra et la vitre sans tain** permettent, lors d'entretien dans le service, de filmer l'intervention des membres de l'équipe, de remettre en question cette intervention, de l'améliorer, de la modifier,...

Les éducateurs doivent suivre une formation systémique une fois qu'ils sont engagés. Si une nouvelle personne est embauchée, elle est tenue de suivre le modèle de formation de base pour le personnel socio-éducatif et ce, dans les 12 mois qui suivent son engagement.

Aussi, la coordinatrice maintient à jour le plan de formation. Celui-ci inclut l'achat de livres mais également la participation à certains séminaires, congrès, formations,...

Régulièrement, les membres du personnel participent à des formations comme par exemple celles du CREAS<sup>2</sup> ou du CITS<sup>3</sup>.

Pour chaque formation, les membres de l'équipe socio-éducative doivent rentrer auprès de la coordinatrice, un document expliquant les attentes, motivations et objectifs attendus d'une formation à laquelle ils souhaiteraient s'inscrire dans le cadre du plan.

Je connaissais peu cette technique avant d'arriver au service. J'ai pu apprendre au fur et à mesure des entretiens tout en questionnant l'équipe. Le service m'a aussi permis d'assister à un colloque au début de mon stage : « l'outil institutionnel dans l'aide contrainte... ». Lors de celui-ci, j'ai pu rencontrer des professionnels et parmi eux, Guy Ausloos. Afin de compléter ce colloque et de mieux comprendre le travail effectué à « Parenthèses », j'ai aussi lu l'ouvrage de Guy Ausloos : *La compétence des familles*.

Ce que j'ai pu en retenir, c'est que plutôt que de corriger ce qui ne va pas dans les familles, on pourrait s'appuyer sur ce qui va. En effet, au lieu de chercher la faute, il faudrait donc chercher les compétences. Par conséquent, on n'aurait plus des solutions mais des auto-

---

<sup>2</sup> Centre de Ressource Educative pour l'Action Sociale

<sup>3</sup> Centre Interdisciplinaire de Travail Social

solutions (propres à chaque personne).

Afin d'amener la famille à travailler avec nous, il serait opportun de leur montrer que nous, éducateur, nous avons besoin d'eux pour réaliser notre travail plutôt que de convaincre la famille qu'elle a besoin de nous.

L'approche systémique ne serait donc pas d'amener l'autre à changer. Au contraire, cette approche correspondrait à la position que nous, intervenant, nous avons face à l'autre.

Le fait que ce colloque se déroule au début de mon stage m'a été très bénéfique. Cela a pu me permettre d'assimiler au mieux comment l'équipe de « Parenthèses » travaille avec les familles. Lorsque j'ai été intégrée aux suivis, je me suis alors basée sur cette pratique, ce qui était plus simple pour moi puisqu'elle m'avait été expliquée auparavant.

Aujourd'hui, je peux dire que je suis très intéressée par cette pratique qui m'était peu connue avant d'arriver au service « Parenthèses ». Je trouve premièrement captivant de travailler avec la famille et non seulement avec le jeune qui pose problème. Cela évite tout d'abord que celui-ci soit pointé du doigt mais aussi cela permet de souder la famille afin qu'elle puisse mettre toutes leurs compétences en avant pour résoudre ce problème. Deuxièmement, je trouve attrayant le fait que l'équipe soit continuellement amenée à se remettre en question, à chercher à éclaircir la situation en employant les outils adéquats. Je pense que cette approche est idéale au travail que le SAIE effectue avec les familles. En effet, elle permet de travailler le présent et non plus revenir sur le passé sans pour autant l'oublier. Je définirai l'approche systémique comme une modification de l'environnement du comportement symptôme afin de corriger celui-ci. Ce que j'apprécie aussi dans cette pratique est le fait que ce ne sont pas les éducateurs qui vont amener une solution mais ils vont orienter les familles à trouver elles-mêmes des solutions qui seront plus appropriées. Cela permet donc de faire émerger certaines compétences des familles afin de s'autogérer par la suite.

## 4.2. Les suivis SAIE

Lors d'un mandat, chaque famille est suivie par une équipe de deux éducateurs. C'est la coordinatrice qui va désigner un intervenant principal et un co-intervenant pour les suivis SAIE comme pour les suivis dits « Relance ». L'intervenant principal est la personne référente de la famille. Il mène les entretiens familiaux, gère les contacts avec le réseau, s'occupe de l'administratif et de la mise en place d'activités. Le co-intervenant est là pour prendre du recul par rapport à la situation, pour recadrer l'intervenant principal si besoin en fonction des objectifs du mandat. Il faut savoir que le co-intervenant n'intervient jamais directement auprès de la famille, s'il a quelque chose à ajouter il doit alors passer par l'intervenant principal. Cependant, il doit être capable de remplacer l'intervenant principal en cas d'absence. C'est ensemble qu'ils décident d'une stratégie d'intervention et rédigent les rapports destinés aux mandants. De ce fait, chaque éducateur peut amener une vision différente de la situation familiale.

Pour débiter le travail, la coordinatrice rédige un **projet d'aide et d'intervention éducative** qui est lu et signé par la famille, une sorte de « contrat de travail » entre celle-ci et le service. Il peut être appelé ainsi pour montrer son objectif aux familles car pour l'éducateur, le mot « projet » est significatif alors que pour la famille il peut être parfois complexe, d'où l'utilisation du terme « contrat de travail ». Je pense qu'il est bien adapté pour décrire le projet car celui reprend les points qui vont être travaillés avec la famille, de quelle façon ils vont être travaillés ainsi que par quel membre de l'équipe éducative. Aussi, nous pouvons parler de contrat de travail car il est signé par la famille s'ils sont d'accord de travailler ces points, par les intervenants de ce suivi ainsi que par le mandant qui le renverra à l'équipe pour montrer son accord.

Suite à cela, dans un premier temps, l'équipe créée un lien avec les membres de la famille. Pour cela, elle présente le service, tente d'instaurer un climat de confiance,...

Dans un second temps, les deux éducateurs (l'intervenant principal ainsi que le co-intervenant) vont **observer le système familial** et rassembler un maximum d'informations. Lorsqu'ils en auront récolté suffisamment, ils réfléchiront sur plusieurs hypothèses quant à l'apparition du comportement problématique. Ces hypothèses pourront être vérifiées au fur et à mesure des entretiens sous forme de questions aux familles.

Enfin, le but de l'équipe est de **faire émerger les compétences** que possèdent les différents membres de la famille et de leur en faire « prendre conscience ».

Tout cela est réalisé sous forme d'entretiens collectifs ou individuels au domicile de la famille ou au service à raison d'un entretien par semaine. Après chaque rendez-vous, l'intervenant principal sera chargé de rédiger **une grille PEI** (à usage interne) reprenant les objectifs de l'entretien, les moyens utilisés, « qui a fait quoi ? », l'évaluation et les remarques éventuelles. Ces grilles PEI serviront aussi dans la rédaction du **PEI familial du jeune**. Ce document, utilisé à usage externe dans le travail avec la famille, reprend l'ensemble du contenu des grilles PEI. On y retrouve les demandes du mandant, les objectifs avec la famille et leur évolution au cours du mandat. C'est une manière de montrer à la famille et/ou au jeune qu'ils restent acteurs de leur projet, ils ont l'occasion de se positionner dans le travail en cours, d'amener des nouvelles pistes, des réflexions,... Il permet aussi de mesurer l'avancée du mandat entre le premier et le dernier rendez-vous. Le PEI familial doit être rédigé après 1 mois, 3 mois, 5 mois, 6 mois de suivi.

Aussi, **le rapport d'évolution** est un écrit très important car il est le lien avec les mandants (SAJ, SPJ, TJ). Il leur permet de suivre l'évolution du travail avec la famille. L'intervenant y synthétise la situation afin de permettre aux mandants de prendre les décisions adéquates ou, les cas échéants, d'adapter le mandat. Dans ce rapport on y retrouve : le mandat, les relations familiales, la situation actuelle et son évolution par rapport aux objectifs de travail, la scolarité, la perception de l'équipe face à la situation. L'équipe de « Parenthèses » met la priorité sur les progrès et évolutions positives de la famille. Dans chaque situation, un rapport d'évolution est rédigé après 2 mois et 6 mois de suivi. Une fois rédigé et après l'accord de la coordinatrice, le rapport est lu à la famille. Cela permet de sceller la confiance et le travail avec les familles. Un espace « commentaires » est à leur disposition s'ils veulent ajouter une information ou montrer leur désaccord. Si au contraire ils approuvent le rapport une signature leur sera demandée, de même pour les intervenants du suivi et l'assistante sociale.

Personnellement, je trouve ce type d'intervention intéressant car il permet de travailler continuellement en équipe. Néanmoins, celui-ci m'a paru plutôt complexe lors de ma première approche. Je pense qu'il nécessite un certain temps d'adaptation et qu'il est indispensable de suivre une formation systémique auparavant (ce qui est organisé pour les éducateurs engagés). Aussi, ce type d'intervention peut paraître fort différent du type d'accompagnement habituel d'un éducateur. Le risque alors pour ces professionnels est de se perdre dans les limites du métier d'éducateur, de se considérer comme des thérapeutes et de remplir les fonctions qui ne sont pas les leurs. D'où l'importance de la direction et de la

coordinatrice en particulier qui, du fait de son statut, peut recadrer les éducateurs dans leurs fonctions.

#### *4.3. Un deuxième volet du SAIE « Parenthèses » : le service Relance*

« Parenthèses » effectue aussi depuis le 1<sup>er</sup> juin 2013 des suivis dits « Relance ». Ces suivis consistent à faire une photographie de la situation et d'en dégager des pistes de travail. Pour les suivis « Relance », nous sommes mandatés soit par le Service d'Aide à la Jeunesse (SAJ), le Service de Protection Judiciaire (SPJ) ou le Tribunal de la Jeunesse (TJ) pour un mandat d'1 mois non renouvelable.

Le travail relance se fait en 3 temps :

✓ **La gestion de la crise**

Pour cela, les intervenants (principal et co-intervenant), tentent d'apaiser la crise et de rassurer la famille. Des décisions peuvent être prises à ce niveau en accord avec l'autorité mandante mais il faut veiller à ce que le jeune et la famille restent moteurs dans le projet et les décisions.

✓ **L'investigation et évolution de la situation**

Ce temps consiste à dresser le profil de chaque membre de la famille, comprendre la situation dans laquelle ils évoluent. L'équipe a donc besoin de créer un climat de confiance et faire preuve de beaucoup d'empathie. Pour cela, elle rencontrera régulièrement les membres de la famille (minimum 1 fois par semaine).

✓ **Conclusion et diagnostic**

L'intervenant principal avec l'aide du co-intervenant rédige un rapport qui sera lu et signé par la famille. Dans ce rapport, des pistes de travail sont annoncées ainsi que les contacts préalablement effectués.

Pour ce faire, l'équipe rencontre la famille à une fréquence plus régulière que pour les suivis SAIE. Ayant qu'un mois de travail, il nécessite une attention plus intensive ; les intervenants rencontrent donc la famille au minimum deux fois par semaine. Des grilles PEI, quelque peu différentes du SAIE, sont aussi rédigées après chaque rendez-vous. Elles reprennent les objectifs et le déroulement de l'entretien, les suites et les éventuelles remarques. Aussi, un rapport de fin de suivi est rédigé pour la fin du mandat, il sera lu et signé par la famille ainsi que l'équipe éducative et l'assistante sociale.

## B. Mes premiers pas au sein du SAIE : Entre observations, entretiens en famille et activités diverses

### 1. Le public

Le service « Parenthèses » est agréé pour un minimum de 11 suivis : 4 situations « Relance » et 7 situations SAIE. En réalité, le service en compte entre 13 et 15 au total, selon les demandes. Cela représente plus d'une vingtaine de jeunes de 0 à 18 ans. Comme expliqué auparavant, ils sont suivis par le Service de l'Aide à la Jeunesse (SAJ), par le Service de Protection Judiciaire (SPJ) ou par le Tribunal de la Jeunesse (TJ). Chaque situation familiale est différente. Les objectifs du mandat changent suivant les demandes de la famille ou du service inquiet de la situation. Il peut donc s'agir d'un suivi scolaire, d'une mise en autonomie pour un jeune, d'une recherche d'activité, d'un soutien éducatif, d'une mise en place d'un suivi psychologique, ... .

### 2. Ce que l'équipe met en place pour elle

Dans le formel, l'équipe du SAIE Parenthèses met en place différents outils pour le mieux de leur service.

## *2.1. La réunion d'équipe*

L'équipe met en œuvre une réunion obligatoire par semaine : le mercredi de 9h30 à 12h. Lors de cette réunion sont présents : 3 éducatrices, 1 assistante sociale, la coordinatrice. C'est la coordinatrice qui anime la réunion et l'assistante sociale qui prend note et en rédige un rapport de réunion.

## *2.2. La supervision*

L'ensemble de l'équipe socio-éducative reçoit au minimum une fois par mois un superviseur extérieur avec qui une clause de confidentialité a été signée.

La supervision a pour objectif d'améliorer les compétences professionnelles en lien avec les performances, le contexte, les relations avec le public et l'équipe. Pour cela, le superviseur s'appuie sur des situations concrètes et quotidiennes.

La supervision amène donc l'équipe supervisée à s'interroger sur ses attitudes, ses paroles, ses perceptions, ses émotions et ses actions. Elle aide à développer son bon sens et la prise de distance afin de mieux gérer les situations complexes.

La supervision est un processus d'une durée déterminée s'appuyant sur la réflexion et rythmé par des séances régulières. Elle offre la possibilité de réfléchir sur le fonctionnement professionnel afin d'en mieux gérer les exigences.

Pour le SAIE, la supervision est très importante, voire indispensable. Elle est obligatoire pour les membres de l'équipe. Elle permet une remise en question de l'équipe et apporte un point de vue externe aux suivis, un regard neutre. La supervision se fait en équipe (éducateurs, assistante sociale, coordinatrice) mais il est aussi laissé à chaque membre de l'équipe l'occasion de bénéficier d'une supervision individuelle si l'un d'entre eux rencontre une difficulté qui lui est propre.

Pour ma part, je n'avais jamais fait de supervision auparavant. Je peux aujourd'hui affirmer qu'elle me semble indispensable pour moi aussi car elle est très enrichissante. Elle a permis de me remettre en question mais aussi de me diriger dans le bon sens lorsque j'utilisais le dessin.

### *2.3. Les jeux de rôle*

Les jeux de rôle peuvent être définis comme « une technique d'improvisation dramatique utilisée en formation professionnelle pour l'entraînement à la prise de conscience d'attitudes liées à certains rôles requis par la vie sociale. »

Pour le SAIE, ils sont importants notamment lorsqu'un intervenant a des difficultés à gérer ses entretiens suite à une attitude dérangeante du public. Pour l'aider à surmonter cette difficulté, l'équipe va donc mettre en place un jeu de rôle filmé. C'est-à-dire, que les membres de l'équipe vont jouer le rôle de la personne ayant une attitude dérangeante afin que l'intervenant soit plus à l'aise lors des prochains entretiens avec cette famille. Par la suite, la petite scène pourra être retravaillée en équipe afin de donner des conseils à l'intervenant.

Les jeux de rôles ne sont donc pas réguliers mais interviennent à la demande d'un membre de l'équipe.

### *2.4. Les interventions*

Les interventions s'organisent moins fréquemment. En effet, elles ont lieu seulement si l'éducateur ou le binôme ressent le besoin d'une aide particulière par rapport à un ressenti, un suivi, une stratégie éducative. Les interventions s'organisent donc à la demande de l'équipe. Dans ce cas, une rencontre est mise en place avec la coordinatrice ou même le directeur de l'ASBL si besoin.

Dans l'informel, il faut savoir que l'équipe « Parenthèses » passe beaucoup de temps ensemble.

Elle n'hésite pas à partager les difficultés rencontrées au reste de l'équipe.

## C. Mes premiers pas dans les interventions auprès des personnes

### 1. Entrer en relation avec la personne

#### *1.1. Pourquoi la relation est-elle importante en SAIE ?*

La relation est très importante dans la façon de travailler. « Créer le lien avec la famille » fait partie des premiers objectifs de travail en SAIE.

Pour cela, au départ, le travailleur social doit se donner les moyens de réunir tous les membres de la famille.

Ensuite, il doit se faire accepter sur deux plans : tout d'abord sur le plan humain. Pour cela, il doit se montrer avec le maximum de simplicité et de naturel, au lieu de se cacher sous un masque. Aussi, l'intervenant doit adapter son langage à celui des interlocuteurs, à la fois dans le style et dans les termes. En effet, le jargon psycho-sociologique est la plupart du temps incompréhensible pour les interlocuteurs. Un des moyens de se montrer proche des interlocuteurs est d'exprimer ses sentiments, ses émotions.

Le deuxième plan sur lequel doit se faire accepter l'éducateur est sur le plan professionnel. Cela, par la qualité d'écoute, empathique, ouverte, favorisant le récit de réalités difficiles. Aussi, par la justesse des commentaires, les membres du système doivent y voir plus clair, être amenés à se poser des questions,...

Afin de créer le lien avec la famille, lors du premier entretien, il est mieux pour l'intervenant de se présenter avec le maximum de clarté et de simplicité. Il est important que la famille sache qui il est, quels sont ses pouvoirs et leurs limites, ses relations avec telle ou telle autorité car l'imprécision et le flou pourraient engendrer de l'inquiétude et de la suspicion. Par la suite, lors des entretiens, il est important de laisser tous les membres de la famille s'exprimer ensemble ou séparément. Pour favoriser cela, l'intervenant posera des questions les plus ouvertes possibles et mettra en place une phase d'interactions spontanées. Aussi, le fait de demander à chacun des participants ce qu'il attend de l'intervention du travailleur social est à la fois une aide pour se donner à se fixer des objectifs mais cela permet également de créer le lien. L'intervenant montre alors qu'il tient compte des attentes et des objectifs de chacun plausibles.

Enfin, ce qui permet aussi de créer le lien avec la famille c'est de terminer tout entretien avec une conclusion. Georges Durand donne quelques objectifs d'une conclusion dans son ouvrage *L'abécédaire systémique du travailleur social* qui me paraissent intéressants à relever :

- Donner à la famille l'impression que l'intervenant est quelqu'un de non seulement attentif et bienveillant, mais aussi de clairvoyant, compétent qui mérite qu'on lui fasse confiance.
- Présenter à la famille un tableau de sa situation suffisamment large pour les impliquer tous et leur montrer une évolution.
- Enclencher donc un processus de réflexion et d'interrogation chez chacun des participants.
- Leur donner l'impression qu'un entretien n'est pas du temps perdu et que cela vaut la peine de poursuivre le travail.

La limite de la relation en SAIE est justement de ne pas créer « trop » de lien et tomber dans l'affectif, d'où l'importance du maintien d'une forme de distance thérapeutique. En effet, être trop empathique pourrait influencer les stratégies de l'intervenant qui ne serait plus centré sur son travail mais ses émotions. Cela pourrait être le cas par exemple, dans un suivi qui rappelle à l'éducateur un événement de son passé, ou encore un membre de sa famille, ... C'est pourquoi, le travail extérieur mis en place par l'équipe est important (interventions, supervisions, ...). En plus de cela, le fait de travailler en binôme permet aussi au deuxième intervenant de recadrer la situation s'il s'aperçoit qu'elle n'est plus d'ordre professionnel.

Une autre limite de la relation en SAIE est au contraire, ne pas créer de lien du tout et donc de ne pas savoir travailler avec la famille. Ne pas créer de lien pourrait être dû au fait que l'intervenant n'ait pas su se faire accepter sur un des deux plans (cités au-dessus) ou même les deux. C'est pourquoi il me semble important de respecter les étapes de travail et ne pas aller trop vite dans le suivi. De plus, si le lien avec la famille n'est pas créé, il pourra être difficile (voire impossible) pour l'éducateur d'effectuer un travail avec elle en sachant que celui-ci repose sur la transparence. Lorsque cela arrive, une première intervention s'imposera puis si besoin, une supervision. L'éducateur essaiera donc de surmonter ses difficultés avec l'aide de son co-intervenant. Dans le pire des cas, le binôme sera modifié.

## 1.2. Comment l'équipe de « Parenthèses » entre en relation avec le public ?

Tout d'abord, Georges Durand dans son ouvrage *L'abécédaire systémique du travailleur social* met en avant les différentes étapes de l'intervention sociale.

Première étape : lors des contacts préalables avec la famille, l'objectif est d'écouter une demande.

Deuxième étape : l'intervenant social obtiendra donc des informations suffisantes pour se faire une image cohérente du système et des individus qui le composent.

Troisième étape : l'objectif est d'élaborer une hypothèse systémique.

Quatrième étape : l'équipe proposera un contrat à la famille.

Cinquième étape : l'objectif est de susciter des changements, une évolution du système.

Sixième étape : le but étant de mettre fin à l'intervention.

L'équipe de « Parenthèses » met en œuvre ces six étapes (qui peuvent être variables) dans son travail avec les familles. Pour entrer en relation avec la personne ou la famille l'équipe joue sur la confiance et le travail en transparence.

L'intervenant principal ainsi que la coordinatrice rencontrent pour la première fois la famille chez le mandant. Je pense que cela permet de façon officieuse de nous présenter mais aussi d'écouter les demandes, ce qui fait partie de la première étape de l'intervention sociale. Suite à cela, l'intervenant principal ainsi que son co-intervenant se rendent en famille (ou au service) pour un premier contact. Lors de celui-ci, le deuxième intervenant se présente à la famille et ils peuvent réexpliquer leur fonctionnement ainsi que leurs modes de contact (joignable 24h/24h et 7j/7). Le binôme montre ensuite l'importance de la relation de confiance dans le travail à effectuer avec eux. En effet, l'équipe étant sincère envers la famille, elle attend aussi de leur part une confiance afin qu'elle se livre en toute sécurité. Lors de cet entretien, l'intervenant social obtiendra donc des informations pour se faire une première image cohérente du système ainsi que des individus qui le composent (deuxième étape). Néanmoins, un seul entretien est parfois insuffisant pour effectuer ce travail, l'éducateur rencontre donc la famille à plusieurs reprises.

Le projet d'aide et d'intervention éducative (expliqué ci-dessus) permet aussi d'entrer en relation avec le système car il montre justement le début de cette dernière. De par leur signature, les membres de la famille montrent leur accord pour travailler avec l'équipe et donc respecter au maximum ce qui est demandé (travail en transparence, collaboration,...).

Concernant la troisième étape de l'intervention, au service « Parenthèses », l'hypothèse systémique est élaborée en binôme puis présentée en réunion afin d'avoir un avis de l'équipe. Lors de mon stage effectué à « Parenthèses », j'ai pu rencontrer une difficulté en tant qu'intervenante : entrer en relation avec les enfants. Premièrement, j'ai pu remarquer que certains enfants avaient des difficultés à se livrer à l'équipe (réponses brèves, regard perdu,...). De plus, cette méthode me paraissait difficile à réaliser avec les enfants notamment les plus jeunes. Pour ma part, je n'avais pas envie de leur faire « subir un interrogatoire » afin de savoir comment ils se sentaient chez eux. Pour cela, je me suis mise à la place de ces enfants que l'on reçoit dans la salle d'entretien du service, comme des petits adultes. Malgré que la salle soit équipée de jouets, d'une petite table pour dessiner, je pense qu'il reste difficile pour des enfants de répondre à nos questions. En effet, la plupart des enfants qui sont accueillis en salle d'entretien savent notre rôle et donc pourquoi nous sommes là. Ils se doutent alors que les questions que nous allons leur poser auront un effet sur la situation. Je pense qu'il en serait de même si l'éducateur prend notes pendant l'entretien, notre rôle serait davantage explicite aux yeux des enfants. C'est pourquoi, je me suis appuyée sur le dessin pour entrer en relation avec les enfants.

## 2. Le dessin pour entrer en relation

J'ai pensé que le dessin pouvait être un outil afin d'entrer en relation avec l'enfant. Cependant, avant d'expliciter la manière de travailler avec le dessin comme média, il m'a semblé opportun de nourrir ma pratique de quelques références théoriques susceptibles de m'aider dans une utilisation raisonnée de ce support.

### 2.1. *Le dessin comme média*

Une fois que l'enfant maîtrise la marche, il met peu de temps à s'emparer d'un crayon. En fonction de son âge, l'enfant évolue et graphiquement aussi. Depuis Merleau-Ponty, on distingue principalement le dessin avant 6 ans et le dessin après 6 ans. C'est pourquoi, afin de m'aider dans la rédaction de cette partie, je me suis appuyée sur principalement deux ouvrages : celui de Philippe Greig *L'enfant et son dessin* et celui de Suzy Cohen *Le dessin, langage de l'enfant*.

- **Le dessin avant 6 ans**

Le premier stade, est celui du « gribouillage ». C'est donc au cours de la deuxième année, que l'enfant saisit et utilise pour de bon le crayon, stylo ou feutre et qu'il constate avec satisfaction que son geste laisse une trace. Entre 2 et 4 ans, l'enfant est occupé à son gribouillage et nous ne voyons que le geste oscillant de son bras. Ce dernier aboutit généralement soit à une forme circulaire de mieux en mieux arrondie, soit à une accumulation en fuseaux ou balayages de traits ou arcs parallèles.

Suite à la liaison faite entre l'œil et le mouvement du bras, nous pourrions constater chez l'enfant vers l'âge de 2,5/ 3 ans une évolution de la précision et l'arrivée des figures composées. Tout d'abord, la fermeture satisfaisante du rond apparaît vers l'âge de 3 ans. C'est ainsi que l'on pourra distinguer la figure rayonnante et la figure contenante et donc vers l'âge de 3,5 ans, voir apparaître le bonhomme têtard. Ce terme a été créé par James Sully en 1921. Il consiste à faire un cercle plus ou moins régulier pour la tête, avec, attachées deux lignes verticales (les jambes). A l'intérieur de ce cercle, de petits cercles figurent le nez, les yeux, la bouche et deux filaments horizontaux de chaque côté du cercle, à la moitié de sa hauteur représentant les bras. Dans tous les cas, la figure têtard est rayonnante, contenante et on y reconnaît ses deux yeux.

Vers l'âge de 4 ans, l'enfant commence à dessiner le carré. A ce stade, l'enfant dessinera ce qu'il sait avec son imaginaire et aussi ce qu'il voit par imitation mais dans tous les cas avec ses propres représentations et perceptions. C'est environ à partir de l'âge de 5 ans que l'enfant aime dessiner, il en fait un jeu. A ce stade, le temps du dessin peut donc s'allonger.

En effectuant mes recherches et notamment au travers les ouvrages cités ci-dessus, j'ai pu apprendre de nouvelles choses sur la pratique du dessin avec l'enfant. Il est important de savoir que les étapes du développement du graphisme chez l'enfant sont liées au développement psychomoteur, au schéma corporel, à sa croissance, à la maturation du système nerveux, à l'environnement physique et humain.

Le dessin, de par la réalisation de figures peut nous faire voir que l'enfant a acquis certains apprentissages. La figure fermée par exemple, montre un support de l'identité et donc l'investigation du « je ». La figure rayonnante, permet une expression d'extériorisation et d'affirmation. Et enfin, la figure contenant est un modèle de l'attachement et de la sécurité. Par conséquent, la figure têtard reprend le tout et de par cette réalisation l'enfant fait passer le message suivant : « je suis », « j'exprime, je m'affirme », « je garde, je me protège ».

Un retard « graphique » pourrait donc révéler un retard verbal et donc une instabilité chez l'enfant.

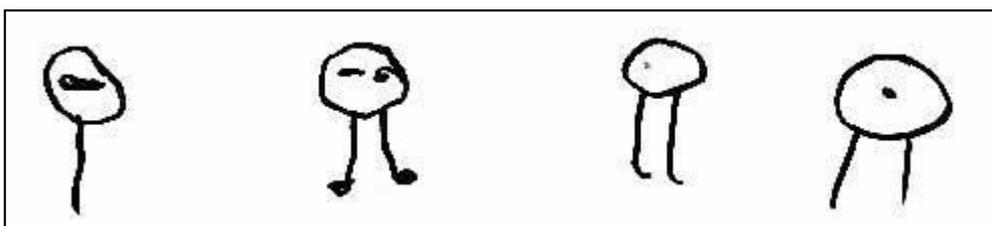
Je n'ai pas mis en pratique ces notions théoriques lors de mon stage. Cependant, il me semble intéressant de le savoir personnellement car cela pourrait permettre de détecter ou de comprendre un problème chez l'enfant et ainsi de passer le relais au service compétent.

- **Le dessin après 6 ans**

A l'âge de 6 ans, on peut voir apparaître le dessin géométrique. L'attention de l'enfant est plus grande et longue dans le temps. C'est aussi à ce stade que commence à figurer les détails vestimentaires identifiant le sexe (par exemple : la robe pour les filles). Vers l'âge de 10 ans, émerge le réalisme visuel ; le dessin expressif de l'enfant va s'élaborer progressivement.

Enfin, le dernier stade du dessin de l'enfant est le bonhomme de l'adolescent. C'est à celui-ci qu'apparaissent les bonshommes stylisés ou caricaturés avec des disproportions, des éléments grotesques, des détails de mode,...

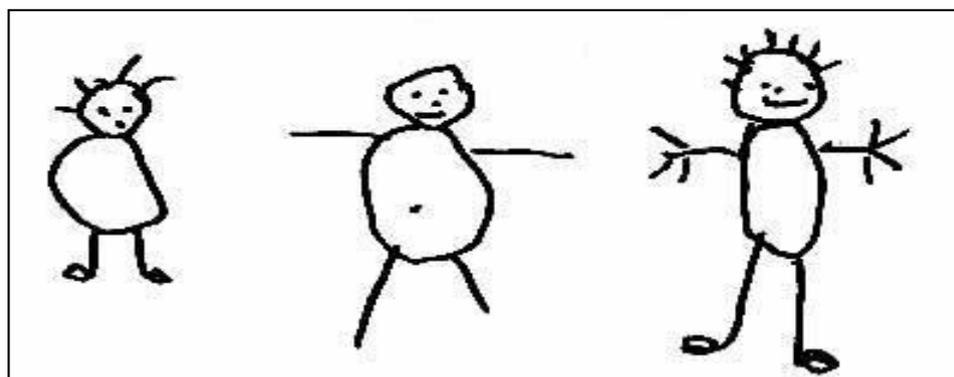
Voici un exemple d'évolution du dessin du bonhomme<sup>4</sup> chez l'enfant :



*Le bonhomme têtard vers l'âge de 3 ans.*

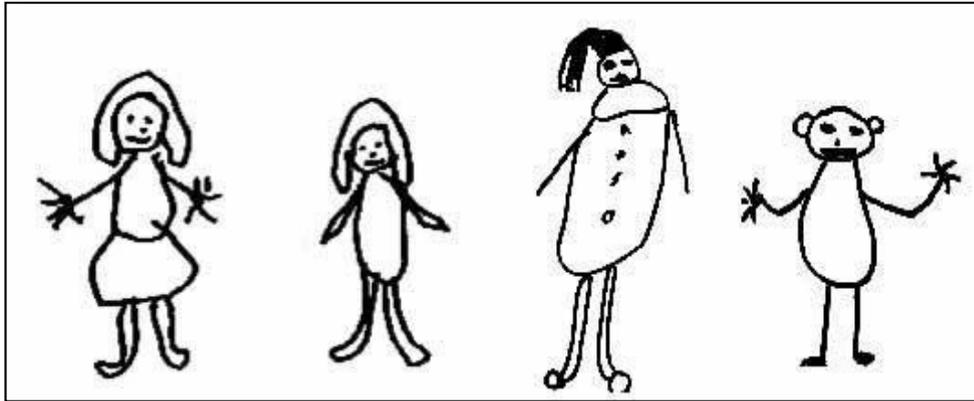


*Le bonhomme têtard vers l'âge de 4 ans.*

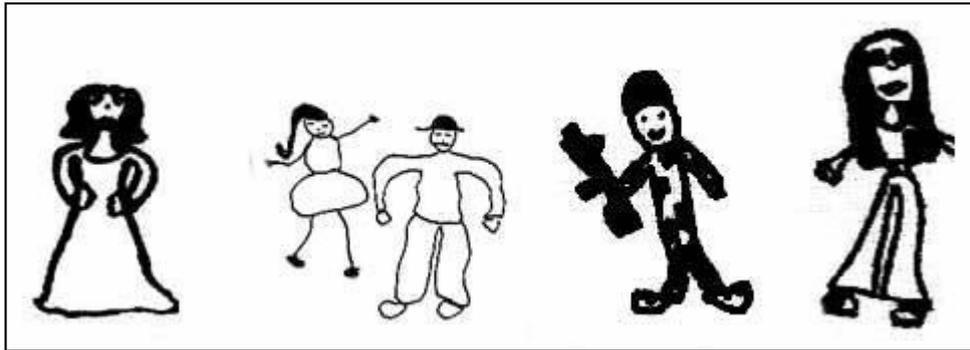


*Le bonhomme chez l'enfant de 5/6 ans.*

<sup>4</sup> Professionnels du développement de l'enfant, « L'évolution du dessin du bonhomme », [http://www.goodoc.net/ADPE/graphisme/graphisme\\_bonhomme.html](http://www.goodoc.net/ADPE/graphisme/graphisme_bonhomme.html), consulté le 7 novembre 2014.



*Le bonhomme chez l'enfant de plus de 6 ans.*



*Le bonhomme chez l'enfant de 8 à 12 ans.*

## *2.2. Le dessin comme moyen d'expression*

Premièrement, je pense qu'aucun tracé n'est innocent. C'est pourquoi, je vais tenter de démontrer dans cette partie l'importance du dessin en tant que moyen d'expression, ainsi que son utilité pour l'éducateur. Pour cela, je vais m'appuyer sur l'ouvrage de Suzy Cohen *Le dessin, langage de l'enfant*.

Deuxièmement, je tiens tout de même à préciser que je ne cherche pas à interpréter le dessin de l'enfant. L'interprétation psychologique approfondie est l'affaire du psychologue qui respectera l'éthique de sa fonction. Vous devez donc vous demander ce qu'il reste aux autres professionnels de l'éducation dans la perspective de l'exploitation du dessin d'enfants ?

Comme le langage et le jeu, le dessin est une façon pour l'enfant de communiquer ou de raconter. Il ne s'agit donc pas de se demander ce que c'est mais plutôt ce que l'enfant veut dire.

- **L'enfant et le dessin**

On le sait, pour se construire, un enfant a besoin d'échanges, de la présence de ses parents, de compagnons de jeux, d'un environnement stable et affectif. Son besoin de communication est donc aussi essentiel que son besoin de respirer. Ainsi, le dessin en tant que moyen d'expression jouera une place prépondérante pour aider le jeune enfant à s'exprimer, à communiquer.

Tout d'abord, il est intéressant d'avoir à disposition un lieu et le matériel pour dessiner. L'enfant n'ayant pas peur de la feuille blanche, il dessine de façon très spontanée, c'est pourquoi il faut éviter d'intervenir. Néanmoins, il faut encourager l'enfant, le soutenir afin qu'il se sente accompagné dans son dessin.

Etant donné qu'il est souvent difficile à la maison pour les parents de trouver du temps pour dessiner avec les enfants, l'essentiel pour le professionnel est de créer par le langage ou par tout autre moyen une émotion, de piquer leur curiosité, de provoquer un problème pour créer le besoin de s'exprimer. Par exemple : « ta maison est bien grande ! », ou encore « tu n'as qu'une sœur ?! ». L'enfant apprend donc avec le dessin à transcrire une description verbale.

En effet, le dessin de l'enfant traduit son affectivité, ses plaisirs, ses joies, parfois ses chagrins, ses désirs, ses secrets ou encore les violences suscitées par son environnement ambiant, les médias, la guerre. La créativité s'alimentera aussi de l'environnement familial et social dans lequel se trouve l'enfant.

Il me paraît donc important de laisser l'enfant faire son dessin en y restant attentif car trop de dirigisme peut gêner l'enfant dans sa créativité mais trop de laxisme de la part de l'intervenant serait autant dommageable.

Il faut rester cependant attentif à cette pratique lors de l'âge primaire où le dessin n'est pas spontané mais il faut encourager l'enfant par des jeux variés à le pratiquer. Par exemple : lui proposer une fresque, le dessin collectif,...

Il y a néanmoins des enfants en difficultés qui s'expriment par le dessin mais qui constitue tout de même une nécessité thérapeutique.

- **Les limites du travail de l'éducateur**

Comme j'ai pu le citer plus haut, l'interprétation du dessin est le rôle du psychologue. Mais alors, jusqu'où l'éducateur doit-il aller ?

La limite du travail de l'éducateur est, je pense, la thérapie. Contrairement à ce dernier, le psychologue va travailler le dessin, en évolution. Ce professionnel va tout d'abord demander de faire un dessin à l'enfant en début de suivi puis en milieu de suivi et ainsi en fin de suivi. De par cette méthode, il pourra évaluer le bien-être de l'enfant et l'évolution de celui-ci depuis le début de la thérapie. De plus, le psychologue interprète le dessin de l'enfant. Il va analyser son tracé dans les moindres détails en passant par les couleurs, le dessin symbolique, l'utilisation de l'espace,...

L'éducateur, de son côté, travaille le dessin comme moyen d'expression. Il s'appuie sur le dessin pour parler avec l'enfant, l'amener à communiquer. Le dessin sert donc de support à l'éducateur. Je pense également que cet intervenant social peut de par lui-même évaluer cette limite psychologique. En effet, lorsqu'il s'aperçoit qu'il n'est plus en capacité de faire un tel travail, il a pour mission de passer le relais au professionnel compétent, dans ce cas, le psychologue.

Pour ma part, j'ai pu utiliser le dessin comme support au sein du SAIE « Parenthèses ». J'ai réalisé cette technique d'entretien avec des enfants âgés de 6 à 9 ans. J'ai pu en retenir que cela permet de mettre l'enfant en confiance lorsque nous le prenons en activité et notamment les enfants en bas-âge. Ainsi, l'enfant ne perçoit plus le rendez-vous comme un entretien mais plutôt comme un jeu. Etant plus à l'aise avec les intervenants, je pense aussi que le dessin a permis à l'enfant de se dévoiler davantage.

La limite de cette technique serait certainement la répétition. En effet, si nous devons rencontrer les enfants toutes les semaines, il n'est pas possible d'utiliser ce support pour chacune des séances. Il est tout de même rare que les intervenants rencontrent aussi souvent les enfants en SAIE puisque le travail se fait essentiellement avec la famille. Néanmoins, afin de varier les techniques, j'ai pu utiliser d'autres matières comme la peinture, la pâte à modeler... Afin de voir si elles avaient les mêmes apports.

Une autre limite serait aussi l'âge des enfants. Même si le dessin pourrait être utilisé de 2 ans à l'âge adulte, il reste plus délicat de l'aborder avec des enfants de plus de 10ans je pense. Or, si par exemple, une adolescente est passionnée de dessin et en pratique beaucoup, il pourrait

être intéressant de mettre en place l'activité médiatrice avec elle qui pourrait être pertinente pour la communication.

### 2.3. *Les autres médias*

Si le dessin ne fonctionne pas comme moyen d'expression ou bien qu'il n'est plus suffisant, je propose d'utiliser d'autres médias qui s'en rapprochent. En effet, il est nécessaire que l'enfant passe par l'expression. Lorsque ce dernier parle, il met une distance entre la réalité extérieure et ses émotions. Cela lui permet donc de prendre conscience, de structurer son expérience intime. C'est un moyen pour l'enfant de dire sa souffrance, libérer ses tensions, de se récupérer.

Il faut savoir que la vie d'un enfant est pleine de frustrations, de tensions, de questions, de pleurs, de colère, de joie, qui ont besoin de s'exprimer.

J'ai alors pensé qu'il était préférable de trouver d'autres supports plutôt que de laisser l'enfant se refermer sur lui-même, ce qui pourrait nuire à son bien-être.

- **La pâte à modeler**

Tout comme le dessin, la pâte à modeler peut permettre à l'enfant de construire son intelligence et développer ses compétences physiques et affectives, en plus de s'amuser. Semblable à ce que j'ai pu expliquer plus haut, l'enfant a besoin de s'exprimer, de communiquer, ce que favorise ce moyen.

En effet, au travers de la pâte à modeler, l'enfant fait marcher son imagination en créant ce qu'il désire. De même qu'avec le dessin, il y traduit son affectivité, ses plaisirs, ses joies, parfois ses chagrins, ses désirs, ses secrets ou encore de la violence. L'enfant peut y jouer des heures à créer et inventer des personnages, des animaux, des fleurs, des formes, des aliments,

... De plus, ce matériau permet de faire évoluer une production. Il peut rater, recommencer, faire, défaire, contrairement au dessin qui laisse une trace. Lorsque l'on utilise cette technique, il me paraît donc important de respecter les mêmes règles que pour le dessin notamment, de laisser l'enfant s'exprimer librement tout en le stimulant.

De par la pâte à modeler, l'enfant travaille aussi le toucher et sa psychomotricité fine car c'est une très bonne activité de manipulation. Il est donc intéressant de mettre en place cet outil notamment avec les enfants plus jeunes qui apprendront à manipuler différentes matières. Avec ses couleurs, ses odeurs et ses textures multiples (aujourd'hui, on trouve des pâtes à

modeler qui reproduisent la couleur et le granuleux du sable, l'odeur de la fraise, ...), la pâte à modeler procure diverses sensations. L'enfant la serre fort, la déchire, la compacte, la roule, l'aplatie, la malaxe, ... C'est donc un jeu aussi très sensoriel qui lui permet de se défouler. De plus, lorsque l'enfant crée des boules par exemple, il débute l'apprentissage des formes et appréhende également la notion de taille.

Pour l'éducateur, la pâte à modeler peut servir de support à la communication. Tout en le laissant jouer et créer, le professionnel amènera l'enfant à communiquer. Cet outil (comme le dessin), apporte donc plusieurs fonctions pour l'éducateur qui l'utilise. D'un côté il est bénéfique pour l'enfant car il lui permet de développer de diverses compétences. D'un autre côté, il sert de support à l'éducateur pour amener le jeune à communiquer. Ce matériau peut aussi être utile pour le professionnel s'il se trouve face à un enfant très actif étant donné que la pâte à modeler a un côté apaisant car il s'agit d'un travail individuel et personnel qui exige de la concentration.

- **La peinture**

J'ai choisi la peinture comme autre support de communication avec l'enfant car c'est le même principe que pour le dessin avec une matière différente. En effet, le jeune va dessiner sur une feuille de taille diverse, avec de la peinture plutôt qu'un crayon. Vous devez donc vous demander la différence entre la peinture et le dessin, ce que je tenterai de vous montrer dans cette sous-partie en m'appuyant sur les travaux de Gassier J. et GeorGIN M.J.

Tout d'abord, je pense que la peinture est quelque chose de moins ordinaire que le dessin. En effet, il est plus difficile pour les enfants de pratiquer la peinture chez eux car cela nécessite du matériel, de l'attention mais aussi du temps de la part des parents. Selon moi, mis à part à l'école, les enfants ne sont pas habitués à faire de la peinture. Cela apporte donc à l'éducateur, davantage d'attention de la part de l'enfant, et surtout, pour la plupart, une grande motivation.

En réalité, peindre ou dessiner est une activité d'expression très importante chez l'enfant. Elle lui permet de communiquer et présente de nombreux intérêts tout en lui donnant du plaisir. Avec ces deux supports, l'enfant peut créer et laisser libre cours à son imagination et donc exprimer d'une manière inconsciente ses émotions. De plus, les traces laissées par l'enfant lui permettent de se connaître et de communiquer avec l'intervenant.

Néanmoins, dans l'utilisation professionnelle, la peinture doit rester une activité créatrice

permettant à l'enfant de faire ses propres expériences, et de communiquer ses émotions. Il est donc important pour l'intervenant de respecter l'aspect créatif.

Pour cela, il existe différentes façons de peindre :

□ **Peindre avec ses mains.**

L'enfant aime jouer avec les couleurs. C'est pourquoi, pour cette activité, seront proposées à l'enfant dans des récipients suffisamment larges (par exemple, une assiette plate), différentes couleurs. Il faut penser aussi à protéger l'enfant de la peinture notamment avec des tabliers souples.

Cela lui permet, en plus d'être généralement une source de plaisir, d'avoir un contact direct avec cette matière de couleur et donc de développer ses sensations tactiles et visuelles. L'enfant apprend donc à connaître ce matériau s'il ne le connaissait pas auparavant. De plus, comme expliqué ci-dessus, le jeune va développer ses capacités sensori-motrices et créatrices de par son mouvement libre. Le fait de ne pas avoir d'instrument tel que le pinceau, n'entrave pas sa créativité par son incapacité ou sa difficulté à le maîtriser. Il est donc intéressant de travailler cette technique notamment avec des enfants en difficultés motrices ou trop jeune pour utiliser un instrument de peinture.

Il y a cependant quelques limites à cette intervention. Il est possible que certains enfants n'apprécient pas le contact avec cette matière pour des raisons variées. Ils peuvent notamment ne pas apprécier son contact visqueux, les traces laissées sur le corps,.... Dans ce cas, il est fondamental de respecter le refus de l'enfant. Il me paraît aussi difficile d'envisager cette activité sans moyen de protection afin de respecter les vêtements que portent les enfants.

□ **Peindre avec des outils.**

L'utilisation d'outils variés permet à l'enfant de multiplier ses expériences. Il peut donc lui être proposé des pinceaux, qui vont inciter l'enfant à dessiner rapidement. Mais aussi des rouleaux qui offrent tout de même peu de possibilités créatrices. Et des objets divers tels que des éponges, des bouchons, des brosses à dents, ..., qui vont permettre à l'enfant de découvrir de nouvelles techniques d'utilisation, de nouvelles traces, ...

Il est possible de réaliser cette activité de plusieurs façons. Dans tous les cas, il est important de protéger l'enfant avec un tablier. Premièrement, l'activité est réalisable sur des feuilles collées au mur, en protégeant le contour mais l'enfant doit disposer d'un espace suffisamment grand pour créer. Deuxièmement, l'activité est réalisable sur des feuilles collées sur une table. Il est préférable que l'enfant soit debout. Pour cela, un choix varié de couleurs est proposé à

l'enfant et l'intervenant peut participer à l'activité. Aussi, il est important de laisser une grande liberté à l'enfant et d'être à son écoute. Il peut aussi être proposé aux enfants notamment lorsqu'ils sont plus âgés, ou encore pour une fratrie de réaliser une fresque. Ainsi, il est mis à leur disposition un grand rouleau de feuille où leurs dessins y seront mélangés. Il est aussi possible de varier cette activité sous forme de jeu (par exemple, ils ont deux minutes pour dessiner, ...).

Ces activités permettent donc à l'éducateur de multiplier ses supports de communication mais aussi de permettre à l'enfant d'acquérir différentes compétences. Sur base de ces diverses techniques, l'intervenant pourra tenter d'amener l'enfant à communiquer après l'avoir mis en confiance. Ces activités nécessitent donc du temps (environ 45 minutes). Dans un premier temps il faut laisser l'enfant s'exprimer librement, pour pouvoir par la suite converser avec lui en toute sérénité. Aussi, ces supports pourront permettre aux enfants souvent dévalorisés aux yeux de leurs parents, d'être à nouveau valorisés. En effet, les enfants sont souvent fiers de leur « chef d'œuvre » et donc sont amenés à le montrer à leurs parents. Ainsi, si ces derniers sont dans l'incapacité à complimenter l'enfant, l'éducateur sera une aide pour ceux-là.

### 3. Mes interventions

Après m'être enrichie de références théoriques, j'ai pu utiliser de façon raisonnée ces supports. Afin de m'aider dans l'élaboration de mes premiers entretiens j'ai pu m'entretenir avec un superviseur extérieur qui se rend au service « Parenthèses » au moins une fois par mois. Cela a pu m'apporter quelques bases en plus de la théorie recherchée. Par la suite, au cours de mes interventions, je me suis posé différentes questions, dont j'ai essayé d'y répondre personnellement et avec l'aide de mes sources théoriques. Bien sûr, je ne pourrais définir mon comportement et celui de l'enfant pour toutes activités car chaque enfant et chaque entretien est différent, à l'intervenant donc de s'adapter.

- **Comment l'éducateur est-il présenté aux enfants ?**

Premièrement, il faut savoir que les enfants sont présents au rendez-vous fixé par l'autorité mandante (en fonction de leur âge) et donc qu'ils sont au courant de pourquoi le service intervient dans leur famille. Cependant, l'éducateur peut se demander si l'enfant a bien compris son rôle. C'est pourquoi dans la plupart des suivis le rôle de l'intervenant est de nouveau expliqué aux enfants soit, par leurs parents ou soit, par le binôme intervenant. Bien

sûr, les mots employés ne sont pas identiques lorsque l'éducateur s'adresse au couple parental, à l'enfant ou à l'adolescent. Pour ma part, afin d'expliquer notre rôle aux enfants, j'utilisais des mots simples. Je préfère expliquer notre rôle au début de notre intervention pour que l'enfant sache pourquoi nous nous rendons chaque semaine à son domicile. Aussi, expliquer notre rôle lors d'une activité dessin pourrait être « trop » officiel au vue des objectifs de l'entretien.

- **Est-ce-que je dessine avec l'enfant ou pas ?**

Au début de mes interventions, je ne dessinais que si l'enfant m'adressait son dessin. Dans ce cas, je faisais de même. Puis, après réflexion et recherches théoriques, je me suis demandé s'il n'était pas plus favorable d'accompagner l'enfant dans son dessin. Etant donné que nous étions toujours deux intervenants, j'ai proposé qu'une d'entre nous dessine avec l'enfant, du moins pour le premier dessin. Après plusieurs interventions, j'ai pu remarquer qu'il était préférable de l'accompagner, ainsi l'enfant ne réfléchit pas et se lance spontanément dans son dessin. Si l'enfant prend son temps pour faire le dessin demandé, je le laisse faire ; Ce qui me permet d'observer ce qu'il dessine pour rebondir et ainsi d'interroger l'enfant sur le sujet. Pendant l'activité de l'enfant, je peux aussi lui parler. Je mesure mes propos et reste vigilante quant à ce que je dis, je ne mentionne pas ce qui est absent sur son dessin afin de ne pas l'influencer. Je peux alors lui poser quelques questions comme : « que me dessines-tu ? » et discuter sur le sujet en question.

Il est très important de stimuler l'enfant à dessiner et pour cela, mettre à sa disposition des feuilles de couleurs, des feutres de couleurs variées peut être bénéfique.

- **Je laisse choisir l'enfant de ce qu'il dessine ?**

Le superviseur extérieur a pu m'orienter vers quelques thématiques intéressantes à travailler avec les enfants, en voici quelques-unes : sa famille, lui-même, quelque chose qu'il aime bien, une situation difficile, sa maison,... Lorsque je prends un enfant en activité, je lui propose de faire plusieurs dessins sur la même séance. J'ai choisi de mettre à sa disposition, différentes feuilles (diverses couleurs, divers formats...). Ainsi, l'enfant choisi le support qu'il préfère pour dessiner en fonction de la thématique. Par exemple, pour dessiner sa famille il peut choisir une plus grande feuille que s'il se dessine lui-même.

Tout d'abord, le choix du premier dessin est libre. Je pense que cela permet de mettre l'enfant en confiance et de commencer doucement l'activité. Une fois que l'enfant ne sait plus quoi dessiner, ou bien après plusieurs dessins, je lui propose une thématique. Si l'enfant refuse, il est fondamental de respecter son choix et de trouver une alternative à cela.

Si la séance est chronologique, je vais donc proposer différents médias à chaque entretien afin d'éviter la répétition et de stimuler l'enfant au maximum pour lui permettre d'acquérir diverses compétences.

- **Que fait-on du dessin ?**

Au début de mes interventions, je reprenais les dessins et cela ne posait pas de problème. Au fur et à mesure de la mise en place d'activités, les enfants étaient toujours d'accord pour me laisser leur dessin en souvenir. Si certains voulaient le récupérer je

les laissais repartir avec. Si je peux reproduire ce type d'activité dans une future institution, j'ai en perspective de créer une boîte à dessins où les enfants pourraient y glisser les leurs.

Ainsi, cela pourrait permettre à l'enfant de ne pas s'interroger sur ce qu'on va faire des dessins. Je pense aussi que le fait de faire faire des premiers dessins libres, permet à l'enfant de garder tout de même un dessin avec lui. En effet, si l'enfant reprend un ou plusieurs dessin chez lui, il sera plus facile pour lui de nous en laisser un ou deux en « souvenir ».

Enfin, selon moi, il est important pour l'intervenant de récupérer les dessins (du moins, les plus expressifs) car cela permet de les retravailler en équipe, notamment durant les réunions d'équipe, les supervisions, ... Pour ma part, lors de chaque réunion d'équipe j'expliquais les différentes étapes de mon intervention et ce qui en est ressorti aux autres membres présents à la réunion. De plus, lors des supervisions j'ai pu présenter quelques dessins d'enfants qui me paraissaient interpellants afin que le superviseur en fasse une réflexion plus approfondie selon ses compétences. Je pense que cela pourrait permettre de détecter un problème chez l'enfant, en plus de la communication établie avec celui-ci. Ainsi, l'éducateur pourrait diriger l'enfant vers un service compétent.

### 3.1. La famille d'Eva<sup>5</sup>

#### a) Description

La famille d'Eva, est une famille qui vit dans la précarité. Eva, 7 ans, a un grand frère Ben, 9 ans et un demi-frère, Ken, 6 ans. Au début de notre suivi les enfants vivaient avec leur maman, son compagnon (le papa de Ken) dans un petit appartement avec 2 chiens et d'autres animaux. Nous avons pu relever un grand manque d'hygiène de vie de ces enfants. Monsieur avait un problème de boisson que les enfants faisaient remarquer et a pu être violent sur Madame devant les enfants. Suite à un travail en réseau, les écoles où ces derniers sont inscrits ainsi que l'agent de quartier de la famille ont pu constater l'environnement dans lequel se trouvaient les enfants. L'équipe a donc rassemblé toutes les informations nécessaires pour que le SPJ puisse prendre la meilleure décision. Etant donné la dangerosité dans laquelle ils se trouvaient, le SPJ a donc décidé d'écarter les enfants du milieu familial. Eva et Ben sont donc allés chez leur papa et Ken a été placé en institution.

Aujourd'hui, le service est mandaté que pour Eva et Ben à partir de leur nouveau lieu de vie chez leur papa et sa compagne. La situation reste tout de même fragile et précaire même si les enfants semblent plus épanouis.

#### b) Premiers contacts avec la famille

Mon premier contact avec cette famille a été difficile car c'était lors de mes premiers jours de stage. J'étais donc troisième intervenante, je faisais plutôt de l'observation. J'ai pu alors vite m'apercevoir par cette famille que tous nos suivis n'étaient pas collaborants. Il m'a donc été difficile de rentrer en contact avec cette famille tout en restant vigilants aux enfants. Par la suite, nous avons tout de même réussi à créer un lien avec la maman ainsi que les enfants. Aujourd'hui, nous devons à nouveau créer un lien avec le papa et sa compagne étant donné que nous travaillons avec le couple. Je pense que cela est en bonne évolution, nous avons su établir un premier contact intéressant et le couple se montre collaborant. Le lien avec les enfants est bien créé.

---

<sup>5</sup> Dans le respect des règles déontologiques les noms de cette partie sont empruntés.

### c) Travail avec la famille

Le principal point du mandat qui a été donné à l'équipe est « un suivi éducatif au départ de chez le papa ». Il a aussi été demandé à l'équipe de « Parenthèses » d'organiser une rencontre entre Eva et Ben avec leur frère Ken qui est placé en institution. Il sera aussi important de trouver une activité extra-scolaire pour les enfants afin de soulager le couple et le soutenir au quotidien ainsi que rester vigilants quant aux conditions d'hygiène. Enfin, pour cela, l'équipe fera un travail en réseau et s'entretiendra individuellement ou collectivement en famille ou au service.

### d) Travail avec les enfants

#### ▪ **Premier entretien : le dessin**

Quel que soit l'âge de l'enfant que nous suivons (à condition qu'il soit en âge de s'exprimer), il me paraît important de passer du temps avec lui seul en dehors du contexte familial. En effet, le service « Parenthèses » travaillent beaucoup sous forme d'entretiens individuels ou collectifs avec la famille. Au début de mon stage, j'ai donc reproduit cette forme d'entretien avec Eva et Ben au service après leur avoir expliqué pourquoi nous étions présentes. Cependant, j'ai pu remarquer que c'était difficile pour eux de se livrer suite à des questions que nous leur posons. Aussi, Ben restait fort méfiant en demandant si la caméra le filmait, si on le voyait, ... Lorsque nous lui posons une question, on avait l'impression que ses réponses étaient toutes prêtes « est-ce-que votre maman vous manque ? », « non, pas du tout », répond-t-il spontanément sans même que nous finissions la question. Je trouvais cela dommage que les enfants se sentent « agressés » par nos questions même si nous parlons de tout et de rien et que nous étions délicates, je pense que ça reste des enfants et qu'utiliser une méthode différente des adultes pourrait être bénéfique.

#### ✓ **L'entrée en relation**

Suite à cela, j'ai donc apporté l'idée du dessin. J'ai rencontré les enfants dans les locaux de « Parenthèses ». J'ai tout d'abord présenté le service aux enfants, en leur expliquant que c'était l'endroit où l'on travaillait (je leur ai montré les différentes pièces principales). Ensuite, afin de mettre à l'aise les enfants, nous leur proposons quelque chose à boire, puis nous les laissons s'installer autour de la table dans les sièges. Enfin, l'éducatrice présente et

moi-même expliquons aux enfants que nous avons prévu pour eux une activité dessin. J'avais mis à leur disposition des petites et grandes feuilles, des feuilles blanches et de couleurs ainsi que des feutres de couleurs variées.

### ✓ **L'activité médiatrice**

Pour commencer, les enfants ainsi que les deux éducatrices présentes, dessinent ensemble. **Le dessin est donc libre.** Par cette étape, nous amenons une discussion avec les enfants afin de savoir ce qu'ils ont dessiné (car ce n'est pas toujours ce que nous pensons). Il est préférable de dire à l'enfant « c'est joli ce que tu as dessiné, qu'est-ce que tu as voulu faire ? » plutôt que « oh ! Tu as dessiné un avion ? », par exemple. Selon moi, l'enfant est très influençable par l'adulte (d'autant plus que nous sommes des travailleurs sociaux), il peut alors dire oui c'est un avion alors que si nous lui avons laissé la possibilité de s'exprimer sur ce qu'il a dessiné il aurait peut-être dit « un avion que j'ai reçu par mon papa » ou encore « l'avion que maman elle a pris »,... Je pense que cela permet alors de mettre les enfants en confiance ; le fait que tout le monde dessine nous met tous au « même niveau ». En effet, lors de cette activité nous ne cherchons pas à montrer aux enfants que nous sommes des travailleurs sociaux mais au contraire que nous sommes là pour partager un moment avec eux, afin qu'ils puissent s'exprimer librement et que par la suite nous sachions reprendre notre place et ainsi les aider (PEI, réunion d'équipe,...).

Ensuite, ayant pour objectif de savoir comment les enfants se sentent chez leur papa, je demande à Eva et Ben s'ils veulent bien **dessiner leur famille**. Il faut aussi être vigilants lorsque les enfants sont plusieurs pour ne pas qu'ils reproduisent ce que l'autre fait. Ici, Eva avait tendance à regarder le dessin de son frère, nous avons donc mis en place un petit jeu : chacun dessine en cachant son dessin et lorsque tout le monde a terminé, on montre le dessin. Dans ce fonctionnement, les enfants ainsi que l'éducatrice présente avec moi, dessinent et moi je joue le rôle « d'arbitre ». Autrement dit, je suis là pour « mener le jeu », je leur donne un temps précis pour réaliser leur dessin, je rectifie si certains regardent les dessins des autres, ..., de manière ludique. Une fois terminé, les enfants expliquent donc ce qu'ils ont dessiné.

Famille d'Eva :



Il est possible de remarquer sur le dessin d'Eva que d'après elle, sa famille est composée de trois personnes (de gauche à droite): elle-même, son frère Ben et son frère Ken. Ce qui peut attirer l'attention sur le dessin d'Eva est le fait qu'elle ne dessine pas de bras à ses bonshommes mais elle leur dessine le nombril. Aussi, je pense qu'Eva voit Ben comme plus grand qu'elle et Ken, ce qui est vrai.

Famille de Ben :

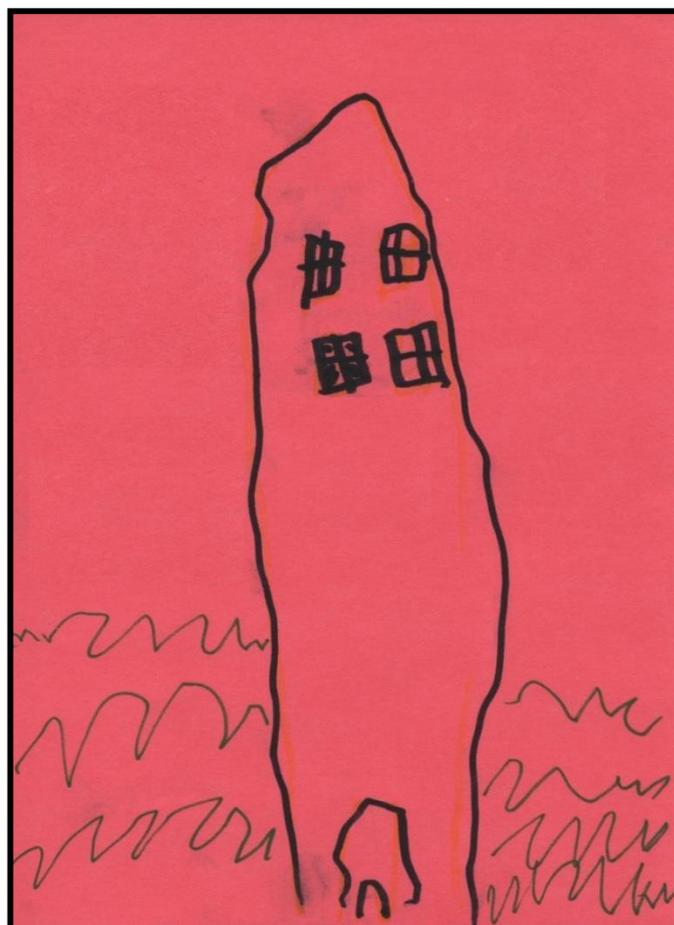


Contrairement à sa sœur, d'après son dessin, Ben inclut sept personnes dans sa famille. En discutant avec lui, il explique qu'il a dessiné (de gauche à droite) : son papa, lui-même, sa sœur Eva, sa mamie, son papi, son tonton et son parrain. Lorsque Ben a terminé son dessin, je le laisse s'exprimer, j'apprends alors qu'il a dessiné son parrain ainsi que son tonton alors qu'il ne les connaît pas. Il dit ne jamais les avoir vus. Je remarque aussi que Ben, sur son dessin différencie les hommes des femmes mais ne dessine pas dans le détail, comme un enfant de son âge pourrait le faire.

Les deux enfants n'incluent ni leur maman, ni leur belle-mère dans leurs dessins représentant la famille. Nous pourrions nous demander quelle place occupent-elles ?

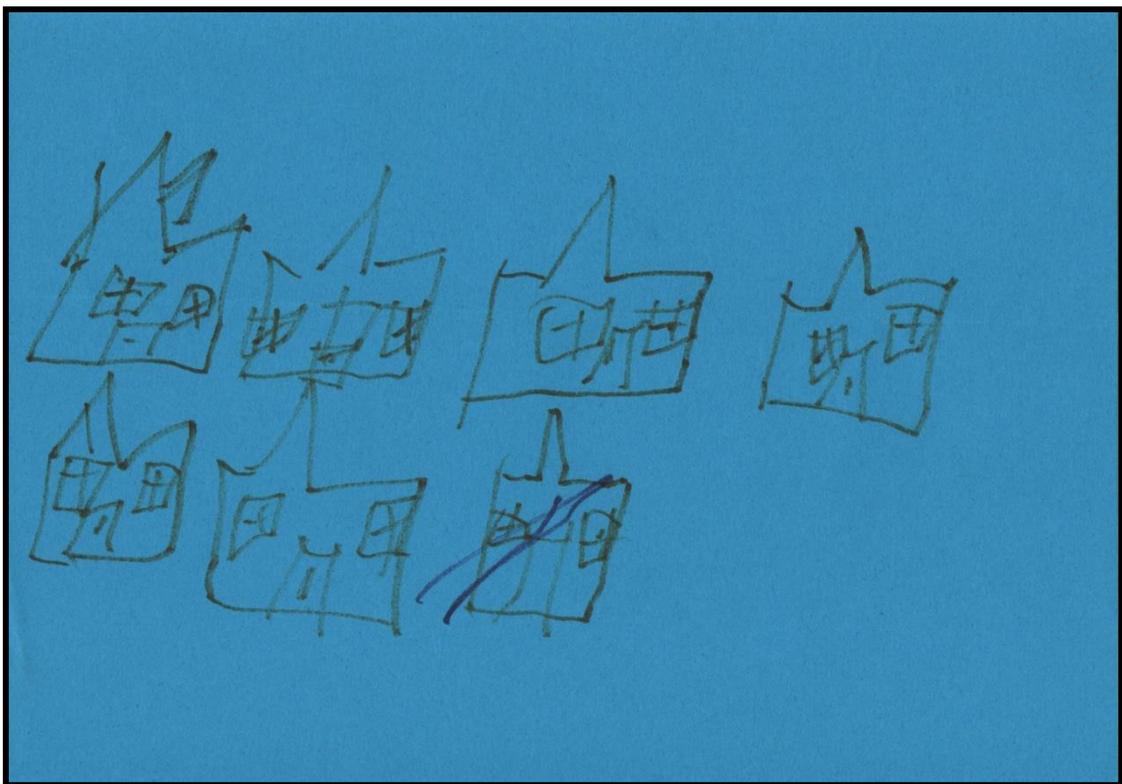
Toujours pour le même objectif, je demande aux enfants de **dessiner leur maison** afin de savoir s'ils s'y sentent bien ou s'ils voudraient y ajouter quelque chose,... Souvent, les enfants peuvent dessiner une maison qui ne ressemble pas du tout à la leur, on pourrait leur demander alors si c'est la maison qu'ils aimeraient avoir ou bien une maison qu'ils connaissent et où ils s'y sentent bien.

Maison d'Eva :



La maison qu'a dessinée Eva est plutôt ressemblante à celle qu'elle a aujourd'hui. Je laisse Eva s'exprimer sur son dessin, afin qu'elle m'explique ce qu'elle a dessiné. Elle me montre le jardin, j'en profite pour lui demander si elle va souvent dans le jardin pour jouer avec papa ou quelqu'un d'autre ainsi qu'en savoir un peu plus sur son quotidien. Ainsi Eva explique les petits problèmes qu'elle a pu rencontrer la nuit (elle dort assise, elle fait des cauchemars,...).

Maison de Ben :



Contrairement à sa sœur, Ben dessine sept maisons. Il l'explique par le fait qu'il a dessiné sept membres de sa famille. Néanmoins, lorsqu'il m'explique son dessin, il raye la dernière maison car il se rend compte que papi et mamie habitent dans la même habitation. Ben exprime aussi qu'il aime bien sa maison mais qu'il aimerait un plus grand jardin. Il dort avec sa sœur mais il dit que cela ne le dérange pas trop.

Le fait d'utiliser le dessin durant cet entretien, a permis de savoir comment les enfants se sentent dans leur maison, dans leur famille,... De façon indirecte contrairement à un entretien plus direct. Je pense aussi que les enfants ont pu se livrer sans se poser de questions,

alors que si nous les avions interrogés sur leur famille, ils n'auraient pas répondu la même chose ou même encore, ils n'auraient pas su répondre aux questions posées. Selon moi, le dessin permet donc à l'enfant de communiquer davantage avec l'adulte et notamment avec le travailleur social. Ainsi, il peut alors aider l'éducateur à savoir ce que l'enfant ressent pour l'aider au mieux dans son quotidien.

### ▪ **Second entretien : le jeu**

Lors d'un second entretien, afin que les enfants ne se sentent pas « agressés » avec nos rencontres, nous leur proposons des petits jeux. Je pense que cela leur permet de se défouler et aussi de garder ce lien avec nous car le fait de jouer avec eux, leur apporte une autre vision de nous, travailleurs sociaux. Nous leur proposons donc un petit jeu : il faut dire chacun notre tour un mot qui nous passe par la tête sans qu'il ne ressemble à celui qui a été dit auparavant. Cela nous permet de voir quels mots leurs viennent à l'idée ; si ce sont plutôt des mots tristes, joyeux, s'ils font référence à un champ lexical particulier,... Avec Eva et Ben, j'ai pu remarquer qu'il leur était difficile d'apporter leurs propres mots. Par exemple, si je disais « papa », Ben disait « maman ». L'objectif de ce jeu étant de voir s'ils apportaient des difficultés particulières mais aussi de poursuivre la création de lien.

Suite à un problème d'hygiène assez présent, l'éducatrice et moi décidons de faire un petit jeu pour voir s'ils savent comment se laver. L'éducatrice fait exprès de se tromper dans l'ordre et les enfants la corrigent. Nous apprenons grâce à ce jeu que Ben sait se laver seul mais qu'Eva ne sait pas, c'est la compagne de son papa qui la lave (ce qui pourra être retravaillé avec le couple par la suite). Nous profitons de ce moment pour creuser sur l'hygiène : est-ce qu'ils prennent un bain ou une douche, le soir ou le matin, tous les jours ou non,..., toujours sous forme ludique.

### ▪ Troisième entretien : la peinture

Lors de l'entretien suivant, nous avons pour objectif de mettre des mots sur leur départ de chez leur maman. Aussi, nous allons prévenir Eva et Ben qu'une rencontre va être organisée avec leur frère Ken, ce qui faisait partie de leurs demandes et de nos points de mandat. Pour ce faire, je propose que les enfants se rendent au service pour faire une **fresque en peinture**. Il s'agit de prendre une grande feuille où tout le monde dessinent ce qu'il veut sur cette même feuille.

Fresque d'Eva et Ben :



Pendant cette activité, Ben dit nous dessiner une école. Nous leur demandons alors comment ça se passe dans la leur, s'ils ont des copains, des copines,... Ben exprime que ça ne va pas. Nous lui demandons qu'est-ce-qui ne va pas. Il explique que des groupes d'enfants sont créés contre lui et qu'ils le frappent parce qu'il « sent mauvais ». Nous lui demandons alors si lui trouve qu'il sent mauvais et il répond que non. Nous informons Ben que nous allons prendre contact avec l'école afin de savoir si quelque chose est mis en place pour ce problème, nous allons aussi retravailler cela avec le papa par la suite. Eva de son côté, dit que tout va bien, elle a même un amoureux.

Nous laissons toujours les enfants dessiner, puis nous commençons à parler de leur maman. Nous leur expliquons la situation et vérifions si tous deux ont bien compris, notamment Eva qui a des difficultés de compréhension avec qui il faut utiliser d'autres mots. Nous laissons un

temps aux enfants pour s'exprimer par la parole, par le dessin et prenons le temps de répondre à leurs questions.

Enfin, Eva et Ben poursuivent leur peinture. L'éducatrice qui peint aussi la fresque, écrit le prénom de leur petit frère afin d'amener le sujet. Ainsi, nous pouvons alors leur expliquer la rencontre prévue avec celui-ci. Nous leur donnons une date précise afin qu'ils se rendent compte du temps.

En conclusion, l'utilisation du dessin chez Eva et Ben a été très bénéfique. Elle nous a permis d'aborder plus facilement des sujets importants pour les enfants mais aussi de les laisser s'exprimer librement. Par cela, les enfants ont pu mettre en valeur des thèmes qui n'auraient pas forcément été évoqués si eux-mêmes n'avaient pas fait ces dessins.

Etant donné que plusieurs entretiens ont été prévus pour Eva et Ben, les supports ont donc été variés. Je pense que cela a pu être pertinent pour les enfants, qui n'avaient pas l'impression de faire toujours la même activité.

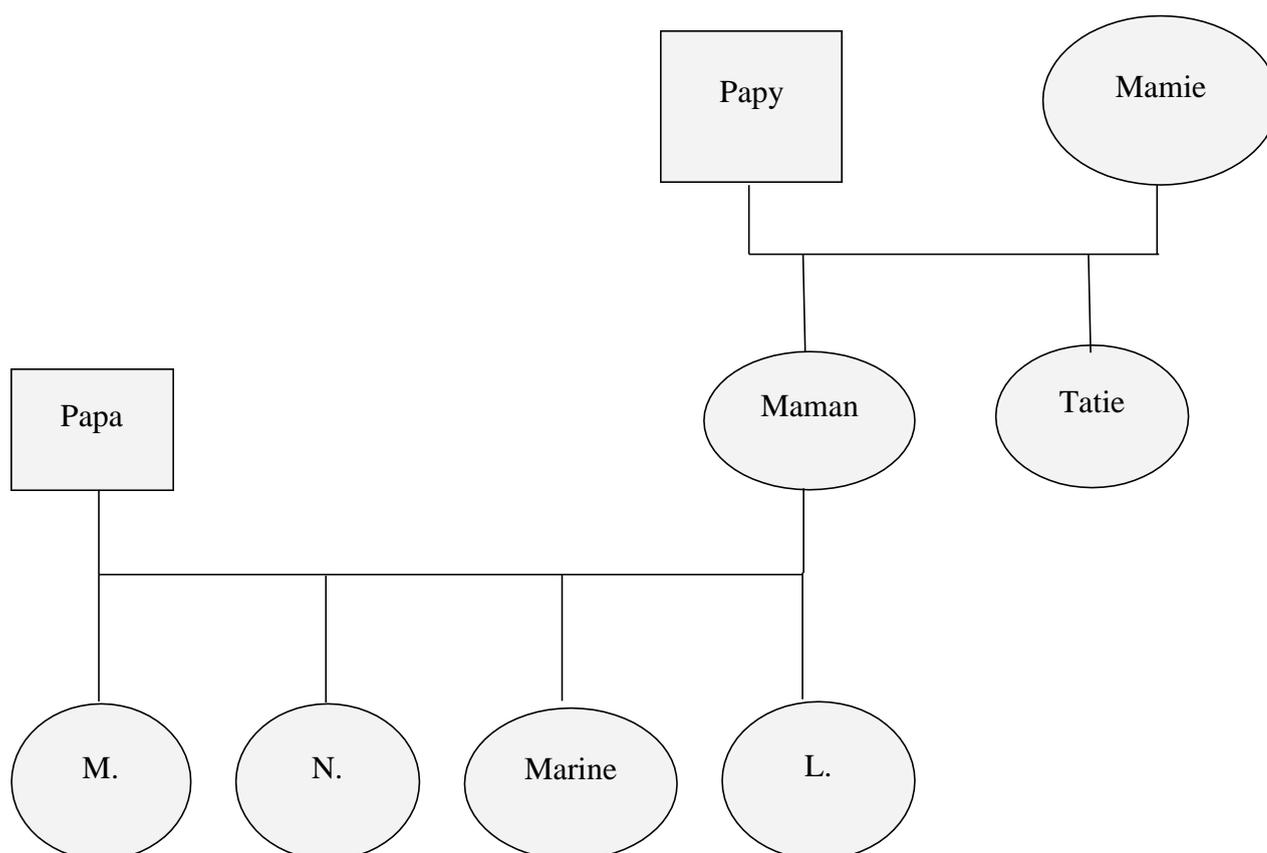
Ce qui a été le plus difficile lors de ces entretiens, c'était de s'adapter aux deux enfants malgré la différence d'âge et la déficience d'Eva. Néanmoins, la durée de l'activité restait identique pour les deux enfants et était d'environ 45 minutes. Tous les entretiens se sont déroulés au service par choix de l'équipe afin d'écarter les enfants de leur domicile pour ne pas qu'ils restent dans l'ambiance quotidienne.

Après chaque activité réalisée avec Eva et Ben, un PEI était rédigé puis présenté en réunion d'équipe afin de les informer sur l'état des enfants. Ainsi, les autres membres de l'équipe pouvaient émettre leur avis et nous conseiller pour la suite.

### 3.2. La famille de Marine<sup>6</sup>

#### a) Description globale et génogramme

Marine est une petite fille de 9 ans qui étudie en enseignement spécialisé, en type 2. Marine a deux grandes sœurs (10 ans et 12 ans) et une petite sœur (7 ans). Marine est sous médication pour hyperactivité et a une surdité importante. C'est sa maman qui a fait appel au SAJ pour que l'on aide le couple. Selon la maman, dans la vie de Marine, sa Mamie et sa Tatie prennent beaucoup de place, ce qui peut être étouffant parfois. Le service « Parenthèses » a été mandaté pour Marine celle avec qui les parents « rencontrent le plus de difficultés » mais aussi pour N. car ils pensent que la relation reste fragile. Afin de mieux comprendre la situation de Marine, j'ai élaboré un génogramme simplifié car je sais qu'il ne se représente pas de cette façon.



<sup>6</sup> Dans le respect des règles déontologiques les noms de cette partie sont empruntés.

#### b) Premiers contacts avec la famille

Le premier contact avec la famille fut très agréable. C'est moi, accompagnée de la coordinatrice, qui suis allée au SAJ pour le premier rendez-vous avec la famille et le mandant. J'ai donc eu un premier contact avec la famille de façon officieuse. Aussi, le premier contact était plus agréable car je faisais partie du binôme d'intervention et donc je n'intervenais pas en tant que troisième intervenante. Par conséquent, j'ai connu la famille dès le début du suivi et eux aussi. La famille est très collaborante avec notre service et ils sont à la recherche d'aide.

#### c) Travail avec la famille

Le principal point du mandat qui a été donné à l'équipe est « un suivi éducatif » pour Marine principalement, et de rester vigilant à N. Il a aussi été demandé à l'équipe de « Parenthèses » d'aider la maman à mettre des mots sur son passé (abus) pour pouvoir l'expliquer aux enfants. Il sera aussi important de trouver une activité extra-scolaire pour les enfants afin de soulager le couple et le soutenir au quotidien. Enfin, pour cela, l'équipe fera un travail en réseau et s'entretiendra individuellement ou collectivement en famille ou au service.

#### d) Travail avec les enfants

##### ▪ **Premier entretien : le dessin**

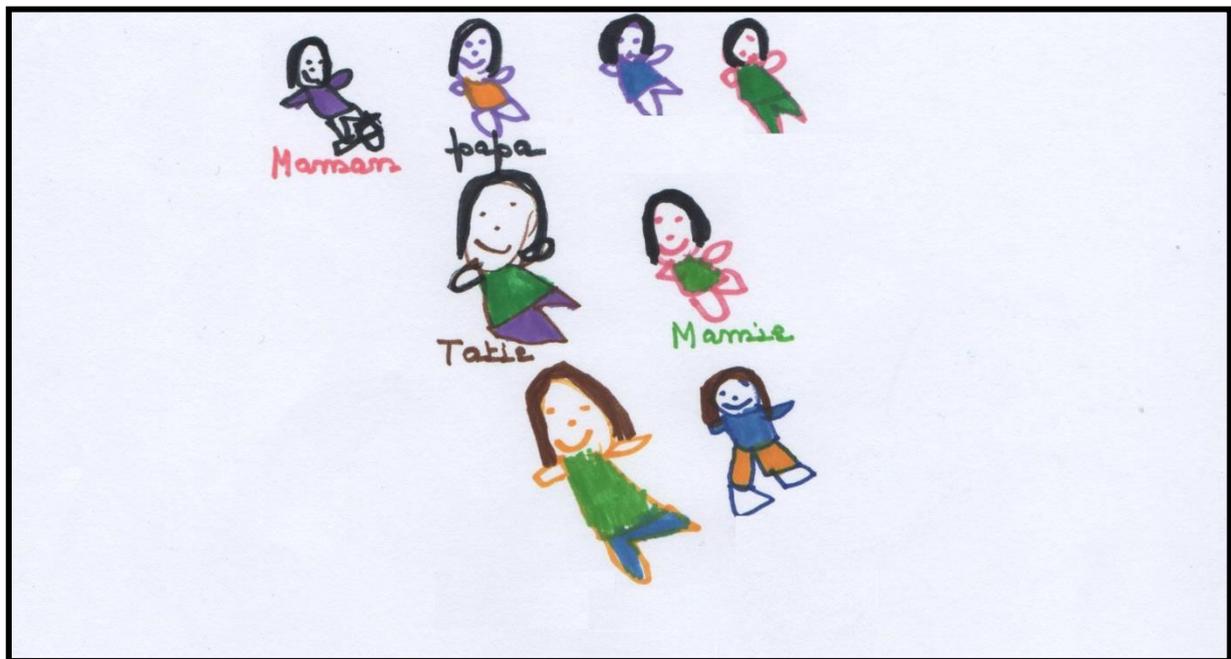
Le premier entretien était avec Marine. Les parents nous expliquaient qu'ils rencontraient beaucoup de difficultés avec leur fille, Marine fait « des crises » plusieurs fois par jour. Suite au problème qui avait été évoqué au SAJ (la Mamie et la Tatie qui prenaient une place envahissante), nous avons proposé à Marine de venir au service pour une activité dessin. Notre objectif étant de créer le lien avec elle, mais aussi de savoir comment elle se sent dans sa famille, à l'école,...

Pour ce faire, je mets à disposition de Marine, plusieurs feuilles blanches et de couleurs ainsi que des feutres de couleurs variées. Pour commencer, je laisse Marine faire **un dessin libre**. Etant donné qu'elle est seule comme enfant, elle peut se sentir observée ou même jugée, c'est

pourquoi je dessine avec elle tout en discutant. A travers ce dessin libre, nous apprenons à connaître Marine mais surtout nous lui expliquons aussi qui nous sommes et quel est notre travail afin d'avoir sa confiance.

Par la suite je demande à Marine si elle est d'accord de me **dessiner sa famille**. Pour cela, je m'appuie sur le fait que l'éducatrice présente avec moi ne connaît pas sa famille et qu'elle aimerait la voir. Lorsque Marine dessine sa famille, je remarque qu'elle ne se dessine pas. J'attends qu'elle ait terminé son dessin puis je lui demande de me l'expliquer, ce qu'elle fait. Je lui demande donc pourquoi elle ne se dessine pas et elle me répond qu'elle a oublié. Marine s'ajoute donc à son dessin. Il est important lorsque l'enfant dessine de ne pas lui faire remarquer qu'il a oublié telle ou telle chose.

#### La famille de Marine :



Nous pouvons remarquer que Marine inclut sa mamie et sa tatie dans sa famille mais n'inclut pas son papi et sa cousine malgré qu'ils vivent tous ensemble. Lorsque la jeune explique son dessin, elle dit pourtant qu'elle ne voit pas tous les jours mamie et tatie mais que « mamie appelle beaucoup à la maison ». Nous discutons avec elle afin de savoir qu'elle est sa relation avec tatie et mamie.

De nouveau, nous laissons Marine dessiner librement. Pendant ce temps, nous discutons de l'école. Elle dit avoir une seule copine et elle parle de celle-ci à plusieurs reprises. Elle ne rencontre pas de difficultés particulières.

Aussi, nous avons pu remarquer pendant cet entretien que Marine a su se concentrer et rester calme malgré ce qui nous avait été annoncé au SAJ. Nous remercions alors Marine d'être venue passer du temps avec nous et d'avoir été aussi sage. Par la suite, nous prendrons rendez-vous avec son école afin de savoir si eux rencontrent des difficultés avec la jeune. Cet entretien a été mis en place au cours de mon stage et l'école a pu expliquer qu'il y avait des moments difficiles avec Marine. L'institutrice explique avoir trouvé une technique qui fonctionne avec sa personnalité et qui lui permet de se calmer lorsqu'elle entre en crise. Celle-ci consiste à venir déplacer elle-même un lion dans la couleur rouge, orange ou verte en fonction de son état. Si Marine se sent énervée, en colère, elle déplacera le lion dans le rouge et alors l'institutrice l'invitera à se calmer en dehors de la classe. En revanche, si Marine se sent heureuse, de bonne humeur, par exemple, elle placera son lion dans la zone verte. L'intervenante et moi-même avons donc proposé à la famille d'utiliser ce moyen à la maison (ou du moins un semblable) afin de l'aider à se temporer. Néanmoins, l'institutrice souligne l'importance du traitement médical de Marine et sa régularité dans la prise de médicaments. Nous avons donc rappelé aux parents son importance et nous les avons rassuré face à leurs inquiétudes (trop de médicaments serait néfaste sur la santé de Marine).

#### ▪ **Second entretien : l'explication du passé de la maman**

Pour expliquer aux enfants le passé de la maman, nous lui avons proposé d'utiliser une bulle en plastique transparente pour représenter le respect afin que tout le monde puisse comprendre. La maman a donc expliqué aux enfants que chacun d'entre nous avons une bulle qui nous protège et que nous choisissons les personnes que nous faisons entrer dans celle-ci. Cependant, « lorsqu'elle était petite, un monsieur est entré dans la bulle de maman sans qu'elle ne lui en donne la permission. Ce monsieur a donc fait du mal à maman. » Madame a aussi précisé qu'aujourd'hui le monsieur n'est plus là et qu'elle l'a fait sortir de sa bulle. Elle a voulu y faire entrer leur papa et chacune d'entre elles. Madame ajoute aussi qu'elle a peur pour ses filles et c'est pourquoi elle ajoute encore une bulle supplémentaire au-dessus de la bulle des filles car elle a peur que quelqu'un ne leur fasse du mal. C'est pourquoi, elle refuse quelque fois de les laisser sortir, de jouer chez leur copines, ...

Nous avons préparé cet entretien auparavant avec le couple mais nous étions tout de même présentes lorsque la maman l'a expliqué aux enfants afin d'être un soutien pour Madame et de l'aider à répondre aux questions que ses enfants pourraient lui poser si cela serait trop difficile

pour elle. En effet, il n'est pas évident de trouver des mots adaptés à tous sans trop ne rentrer dans les détails.

Cet entretien a pu permettre à la maman d'expliquer son lourd passé et donc de se sentir libérée. Mais il a aussi permis aux enfants de comprendre certains actes de leur maman (refus de sortir, ...).

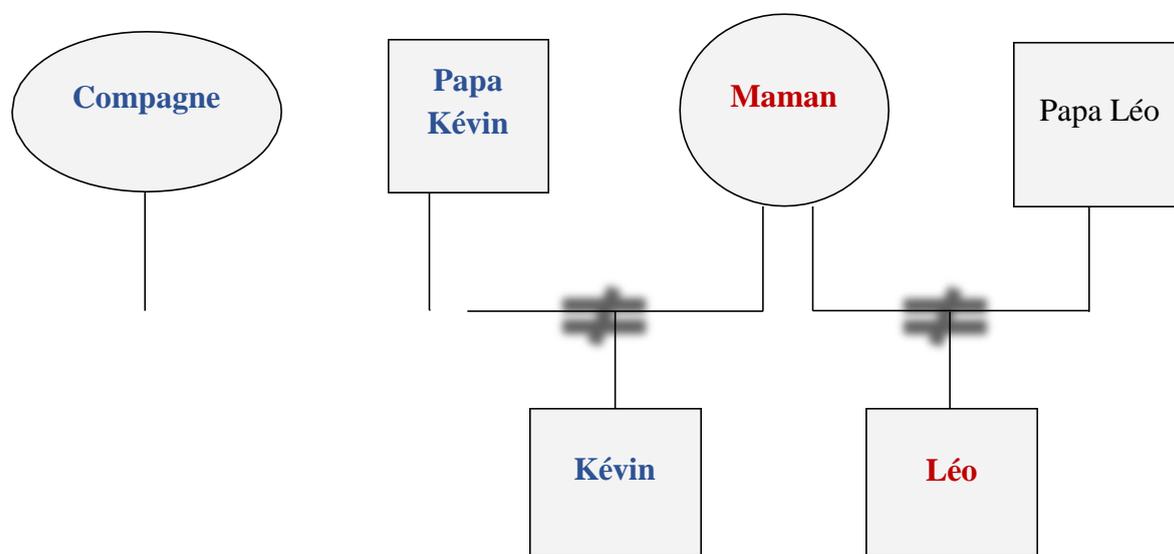
En conclusion, le dessin chez Marine n'a été utilisé qu'une seule fois. Néanmoins, je pense que celui-ci a été très concluant. En effet, tout d'abord, cela a permis de passer un entretien plus ludique avec l'enfant, et de mieux faire connaissance avec elle car nous ne la connaissions pas avant cet entretien. De plus, nous avons besoin de connaître la place de Marine au sein de sa famille ainsi que celle de sa Mamie et sa Tatie qui, selon la maman, prenaient beaucoup de place. Nous avons donc pu évoquer cela avec Marine et en faire un retour à la maman afin de le travailler avec elle.

Aussi, de par l'entretien médiatique, l'équipe a pu voir que Marine était une enfant épanouie, et nous avons pensé qu'il n'était pas nécessaire de la revoir en entretien avant qu'un travail soit mis en place avec ses parents.

### 3.3. La famille de Kévin<sup>7</sup>

#### a) Description globale et génogramme

Kévin est un petit garçon de 6 ans. Il a un demi-frère Léo âgé de 3 ans. Au début de notre suivi, Kévin habitait une semaine sur deux chez son papa (et sa compagne) et l'autre chez sa maman. Léo lui, habite principalement chez sa maman et va chez son papa un week-end sur deux et la moitié des vacances scolaires. Nous avons donc été mandatés par le SPJ afin d'apporter un soutien éducatif. Il nous a été signalé qu'il y avait d'importants conflits de loyauté, ce qui s'est avéré exact. Nous devons donc rester vigilants au bien-être des enfants. Pendant notre suivi, un jugement a eu lieu pour discuter de la garde de Kévin. Désormais, c'est le papa de Kévin et sa compagne qui en ont la garde principale. Il va chez sa maman tous les mercredis après-midi, un week-end sur deux et la moitié des vacances scolaires. Suite à cette décision, qui ne convenait pas à la maman, Madame a décidé de ne plus voir son fils pour montrer son mécontentement. Aujourd'hui, Kévin vit chez son papa et ne voit plus sa maman. Il garde des contacts avec son demi-frère Léo, grâce à l'école.



 = Séparation

 = garde de Kévin

 = garde de Léo

<sup>7</sup> Dans le respect des règles déontologiques les noms de cette partie sont empruntés.

## b) Premier contact avec la famille/ la personne

J'ai eu mon premier contact avec la famille en tant que troisième intervenante. Je suis tout de même intervenue dès le début du suivi. Après quelques entretiens, où nous avons pu remarquer qu'il était délicat d'être trois, j'ai décidé de passer co-intervenante suite à une discussion avec le binôme. Ce qui a été difficile, c'était de créer le lien avec les différents parents tout en restant neutre. Je pense qu'avec le papa de Léo, le lien est bien créé, nous avançons dans le travail à effectuer. Pour le papa de Kévin et sa compagne, le lien me semble créé aussi, néanmoins ils restent fort présents dans le conflit de loyauté. Et pour la maman, le lien reste fragile, et nous apercevons un manque de confiance en nous quelquefois. Pour cela, nous poursuivons la création de lien à chaque entretien, en plus de travailler d'autres objectifs.

## c) Travail avec la famille

Le principal point du mandat qui a été donné à l'équipe est « un suivi éducatif » pour Kévin et Léo. Il a aussi été demandé à l'équipe de « Parenthèses » de rester vigilants quant aux faits de négligence et de violence qui avaient été dénoncés par les papas à propos de la maman. Il sera aussi important de mettre en place une triangulation entre les différents parents pour ainsi aider à une communication saine. De plus, il est demandé de veiller au bien-être des enfants et de les laisser hors des conflits de loyauté. Enfin, pour cela, l'équipe fera un travail en réseau et s'entretiendra individuellement ou collectivement en famille ou au service.

## d) Travail avec les enfants

### ▪ **Premier entretien : le dessin et le jeu libre**

Etant donné les conflits importants au cœur desquels Kévin se trouve, nous décidons de le rencontrer seul au service. Nous avons pour objectif de connaître davantage Kévin et de savoir comment il se sent, par rapport à sa maman, le conflit, ...Malgré son jeune âge, je propose d'essayer le dessin avec lui car il a pu nous dire qu'il adorait dessiner. Pour ce faire, je mets des feuilles blanches et de couleurs ainsi que des feutres de couleurs variées à sa disposition.

Dans un premier temps, comme à chaque fois, je laisse l'enfant **dessiner librement**. Kévin dessine beaucoup de formes géométriques, parfois même, il ne sait pas ce qu'il dessine. Nous le laissons faire, en le valorisant afin qu'il se sent à l'aise.

Je lui demande ensuite s'il veut bien me **dessiner sa famille**. Kévin répond « oui », avec un sourire mais ne le fait pas, il continue les formes géométriques. Je le laisse faire, sans le forcer à dessiner quoi que ce soit.

Je lui propose alors de me **dessiner sa maison**, ce qu'il fait. Ses commentaires sont plutôt étonnants, il dessine des fenêtres puis les colorie, il dit que c'est pour ne pas que les gens ne le voit. A plusieurs reprises, il dit que sa couleur préférée est le noir. Ceci est étonnant pour un petit garçon de 6 ans mais il ne faut pas tomber dans l'interprétation et dire que c'est interpellant ; tout de même il faut rester vigilant à son bien-être.

La maison de Kévin :



Après avoir fait dessiner Kévin, je lui propose de **jouer librement** avec les jouets de symbolique qu'il a à disposition. Pendant ces jeux, un vocabulaire plutôt péjoratif revient : « sang », « pompiers », « accident », « méchant »,..., avec tout de même beaucoup de violence. Pendant ces jeux, nous avons pu discuter avec Kévin, savoir s'il jouait souvent avec son papa ou sa maman. Il répond que non, son papa ne veut pas jouer avec lui. Nous lui demandons aussi si sa maman lui manque, il répond « un petit peu », nous rappelons à Kévin

qu'il ne doit pas avoir peur de nous dire ce qu'il ressent, que personne ne le disputera par ce qu'il va parler de maman ou de papa. Kévin revient alors sur les quelques conflits dont il a été témoin.

Au niveau de l'école, Kévin dit que ça se passe bien, il a des copains mais il dit que les filles sont méchantes. Plus tard, nous prendrons contact avec l'école afin de vérifier le bien-être de l'enfant.

Pour ce qui est du discours étonnant de Kévin, il est déjà suivi par un psychologue, nous ne sommes donc pas inquiets. Si au contraire il n'était pas suivi, on aurait pu l'orienter vers celui-ci.

#### ▪ Deuxième entretien : le jeu à la maison

Pour le second entretien, nous proposons au papa de Kévin de rencontrer Kévin chez lui, dans sa chambre afin de lui expliquer la situation avec sa maman. Je pense que sa chambre est une bonne idée pour lui expliquer cela car c'est un endroit sécurisant pour lui, qu'il connaît, où il se sentira à l'aise pour entendre ce qu'on a à lui dire.

Pendant cet entretien, Kévin a commencé par nous montrer sa chambre, ses jouets,... Puis nous avons joué avec lui tout en discutant. Une fois, la confiance établie, nous avons arrêté de jouer et nous lui avons expliqué la situation avec des mots simples. C'est-à-dire, nous avons principalement expliqué à Kévin les raisons pour lesquelles il ne voyait plus sa maman pour le moment. Nous lui avons demandé ce qu'il ressentait après ces explications et ce qu'il souhaitait. Nous avons aussi vérifié qu'il ait bien compris ce qu'on lui avait apporté. Enfin, nous avons terminé l'entretien par faire un petit jeu avec lui afin de ne pas finir sur quelque chose de négatif. Nous avons aussi prévenu le papa de rester vigilant à certaines questions qui pourraient émerger suite à la discussion que nous avons eu avec Kévin.

En pensant que Kévin était trop jeune, nous avons hésité à utiliser le dessin avec lui. Néanmoins, au cours d'un entretien avec son papa et sa belle-mère nous avons pu apprendre que Kévin aimait dessiner et passait beaucoup de temps à cette activité. Nous proposons donc à ce jeune de venir faire une activité médiatrice avec nous.

Etant donné son jeune âge, nous avons décidé de scinder l'entretien en deux parties. Premièrement, le dessin et la deuxième partie d'entretien consistera à le laisser jouer librement avec les jouets qu'il a à disposition. Lors de cet entretien, nous avons pu remarquer que Kévin était perdu dans les conflits existants au sein de sa famille et qu'il était en recherche de sa maman. Suite à cette activité, nous avons donc décidé en équipe qu'il était important d'expliquer la situation actuelle avec sa maman à Kévin. Si le dessin n'avait pas été mis en place, nous n'aurions peut-être pas pensé que le deuxième entretien était nécessaire.

### 3.4. *La famille d'Alex*<sup>8</sup>

#### a) Description

Alex est une fille âgée de 8 ans. Elle a un grand frère Yann âgé de 12 ans et Luc 9 ans. Yann est placé dans une institution pour jeunes handicapés car il a une déficience mentale dont les parents ne savent pas gérer. Il revient à la maison un week-end sur deux. Aussi, la maman a eu des actes de violence envers lui et depuis elle a des difficultés à établir une relation avec son fils. Luc et Alex, eux, vivent avec leurs parents. Ils étudient en enseignement spécialisé de type 1. Ils bénéficient tous les deux d'un traitement pour l'hyperactivité.

Le service « Parenthèses » intervient auprès de la famille pour la deuxième fois. C'est la maman de nouveau, qui a fait appel au SAJ dans le but qu'on lui vienne en aide car ses enfants sont « ingérables ». Le papa est peu présent de par son travail qui lui prend beaucoup de temps.

#### b) Premiers contacts avec la famille

Le premier contact avec la famille s'est fait dans les 3 premiers mois de suivi. Je n'ai donc pas rencontré la famille en même temps que le reste de l'équipe. Je me suis présentée à eux, comme stagiaire et ils ont accepté que j'intervienne dans leur suivi. Je suis donc arrivée en troisième intervenante pour faire principalement de l'observation étant donné que c'était l'un des premiers suivis où j'ai été intégrée (de mon choix). Néanmoins, le lien a de suite été créé avec les enfants comme avec les parents. Après quelques semaines, j'étais toujours la troisième intervenante mais j'avais pour but de « m'occuper » des enfants pendant les entretiens avec les parents dans le but qu'ils soient plus bénéfiques pour eux. Enfin, à la fin du suivi je suis intervenue en tant que co-intervenante.

#### c) Travail avec la famille

L'équipe de « Parenthèses » suit pour la deuxième fois cette famille mais le binôme d'intervenants est différent. Le principal point du mandat est donc un « suivi éducatif ». L'équipe a tenté au début du suivi de faire intervenir le papa au maximum pour que les

---

<sup>8</sup> Dans le respect des règles déontologiques les noms de cette partie sont empruntés.

compétences du couple puissent ainsi se compléter. Le travail aussi à effectuer par l'équipe est d'essayer d'amener la maman à partager des moments de plaisir avec ses enfants. Et pour le papa, l'objectif sera de tenir le cadre instauré par sa femme mais que lui aussi puisse en mettre un.

#### d) Travail avec les enfants

##### ▪ **Premier entretien : les petits jeux en extérieur**

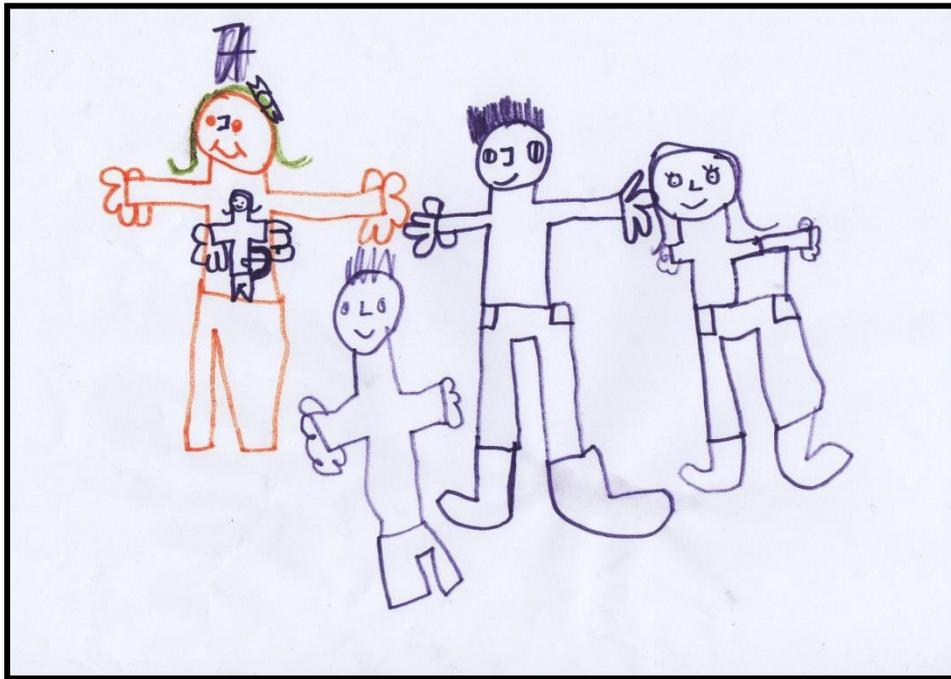
Pour un premier entretien avec les enfants (Luc et Alex), afin de créer le lien, nous leur proposons de faire des petits jeux en extérieur. L'objectif étant aussi de vérifier leur connaissance des règles établies à la maison (que nous avons vérifiées avec les parents auparavant). Pour ce faire, nous avons fait un jeu sous forme de rallye, où les enfants devaient courir vers l'éducatrice adverse, située à un point précis, en amenant une règle à respecter à la maison ; celui qui a ramené le plus de règles a « gagné ». Toujours pour créer le lien avec les enfants, nous leurs avons proposé d'alterner un jeu à nous, puis un jeu qu'ils aimaient faire. Nous avons amené un autre jeu. Le but était de mimer chacun son tour une action. Les autres devaient dire si l'on pouvait le faire ou non dans leur maison, s'il était interdit, il fallait montrer non du doigt. Par exemple un enfant mime dormir, oui, on peut. En revanche si l'on mimait faire du vélo, c'est interdit.

##### ▪ **Deuxième entretien : le dessin**

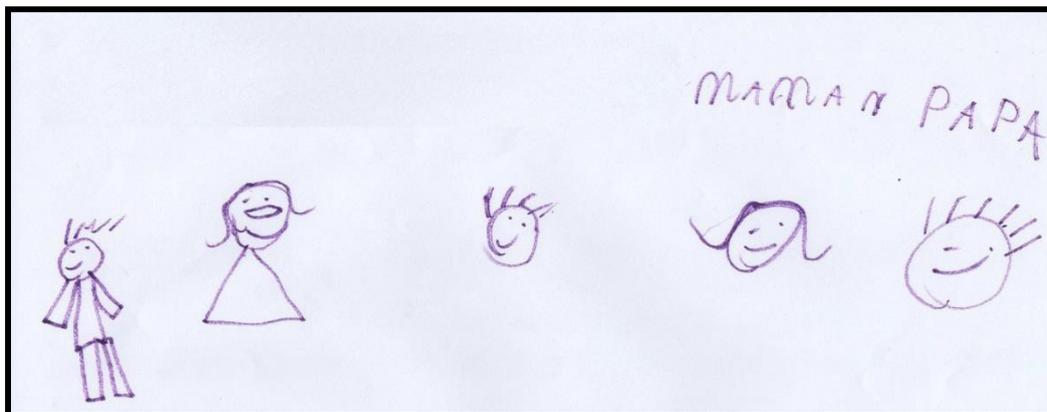
Pour un deuxième entretien, j'ai proposé à l'éducatrice de faire une activité dessin avec Luc et Alex. Nous avons comme objectif de savoir comment se sentaient les enfants, chez eux, dans leur famille mais aussi tout simplement dans la vie de tous les jours.

Pour ce faire, j'informe les enfants de l'activité prévue. Alex semble contente mais Luc me dit qu'il n'aime pas le dessin. Je lui dis donc que je trouverai une autre activité pour la prochaine fois : de la pâte à modeler, par exemple. Il me dit qu'il aime bien cela. J'installe tout de même les feuilles et les crayons sur la table. Alex commence de suite mais Luc reste distant. Je demande à Alex si elle est d'accord pour me dessiner **sa famille**, elle accepte. La voyant dessiner, Luc me demande si lui aussi peut dessiner. Il dessine donc sa famille à son tour.

La famille d'Alex :



La famille de Luc :



Alex prend plus de temps pour dessiner sa famille, elle va dans le détail. En revanche, Luc est plus rapide, je lui propose alors de **dessiner sa maison** ; ce qu'il fait.

### La maison de Luc :



Nous profitons de ce moment pour savoir comment se passe une journée type chez eux et ainsi savoir si l'école se passe bien, les devoirs...

#### ▪ **Troisième entretien : les jeux à domicile**

Les prochains entretiens, je « m'occupais » des enfants chez eux. Ils semblaient aimer ces moments et se sentaient à l'aise car c'était « leur maison ». Par ces petits jeux, j'ai pu observer comment les enfants réagissaient lorsqu'ils perdaient, s'ils savaient jouer à deux, leur temps de concentration,... Tout cela dans le but de préparer leur maman à faire une activité avec eux. Cependant, la maman ne se sent pas prête pour le moment à faire une activité avec ses enfants (ce que nous travaillons avec elle).

## ▪ **Le dessin en famille**

Après 5 mois de suivi, j'ai voulu essayer d'amener le « dessin en famille » : les enfants dessinent un moment de leur journée et les parents essaient de deviner celui-ci. Je pense que cela aurait pu aider à ramener une communication au sein de la famille et aurait pu permettre à Madame de faire une activité avec ses enfants progressivement étant donné que son mari serait présent. Néanmoins, après discussion avec la maman, cela restait trop fragile pour elle et ne se sentait pas prête pour cette activité.

C'est dans cette famille que j'ai rencontré ma première difficulté avec l'activité médiatrice : le refus de dessiner d'un enfant. Cela m'a donc appris à prévoir deux activités désormais. Cependant, malgré le refus de Luc, il a quand même été tenté de dessiner en voyant quel type de dessin il allait faire. Je me suis interrogée sur le fait qu'il ne se sente pas en sécurité sans savoir ce qu'on allait lui demander. Suite à cela, j'ai pu par la suite le rassurer en évoquant à chaque fois ce qu'on allait faire.

J'ai apprécié lors de cette activité d'expression le fait que Luc et Alex fassent des dessins complètement différents malgré leur même situation. Cela m'a donc démontré que chaque enfant a ses propres perceptions, telles qu'il les dessine.

### 3.5. Conclusion de la pratique mise en place

En conclusion, je peux dire que le dessin m'a tout d'abord permis d'entrer en relation avec les enfants et notamment avec le « dessin libre ». Ce dernier a pu me permettre de mettre l'enfant en confiance, ainsi que le binôme d'intervention je pense, pour qui, il n'est pas toujours facile d'aborder un entretien avec un enfant plus ou moins jeune. En effet, dans la plupart des suivis où les enfants sont jeunes, on ne les voit que peu de fois pendant le mandat (sauf s'il est nécessaire de les voir davantage). Il est alors parfois plus compliqué pour l'équipe de créer un lien avec les enfants en peu de temps, ce que le dessin peut faciliter.

Le dessin est aussi une façon pour l'enfant de communiquer ou de raconter, autrement dit, de s'exprimer. Ce média aura donc des bienfaits pour l'enfant, car communiquer est aussi essentiel que de respirer. Il peut aussi permettre à l'enfant qui n'a pas la possibilité de communiquer chez lui, de le faire avec les professionnels à l'aide du dessin. En effet, l'enfant au travers ce média peut traduire plusieurs sentiments. Pour l'équipe, cela servirait de support pour amener l'enfant à communiquer. Grâce à celui-ci, elle serait à même de savoir comment l'enfant se sent chez lui, à l'école, s'il a des amis, ....

Grâce aux recherches que j'ai effectuées lors de la mise en place de cette pratique, j'ai pu apprendre que le dessin avait beaucoup plus d'importance pour l'enfant. Il est vrai, les étapes du développement du graphisme chez l'enfant sont en lien avec le développement psychomoteur, du schéma corporel, ... Le développement général de l'enfant.

Etant donné les bienfaits de cet outil, j'ai pensé qu'il était intéressant de le travailler avec l'enfant et qu'il serait même pertinent de l'utiliser avec la famille, ce que je n'ai pu mettre en place durant mon stage malheureusement. Cela pourrait permettre à une famille pour qui il est difficile de communiquer, d'apprendre à entrer en relation avec leurs enfants avec l'aide du dessin.

Au vu des nombreux apports de ce support, j'ai pensé qu'il pouvait être intéressant d'en laisser une trace au SAIE « Parenthèses » afin qu'il puisse l'utiliser par la suite. Pour cela, j'ai créé un dossier<sup>9</sup> où j'ai repris les apports du dessin par âge ainsi que quelques conseils pour l'équipe lorsqu'elle utiliserait cet outil.

---

<sup>9</sup> Cfr Annexe I

# Conclusion générale

---

Le travail d'accompagnement avec les familles comporte plusieurs volets que l'éducateur doit être en mesure d'explorer afin de donner le meilleur de lui-même. Pour ma recherche, je me suis notamment concentrée sur les moyens que l'équipe met en œuvre pour elle-même mais aussi pour le public accueilli afin de permettre une meilleure prise en charge des familles.

C'est ainsi que j'ai pu découvrir lors de mon stage et lors de la réalisation de ce mémoire, une nouvelle facette du métier d'éducateur spécialisé, plus complexe mais intéressante à parcourir. J'ai pris plaisir à travailler avec ce public qui était encore inconnu pour moi, ce à quoi j'accorde beaucoup d'importance. Pour décrire la portée du travail en équipe au sein du SAIE « Parenthèses », je m'appuierai sur la citation de Mireille Cifali :  
« *On ne peut d'ailleurs découvrir un autre sans passer par soi, espérer le connaître sans travailler à la connaissance de soi. Sont exigés tout à la fois un décentrement et un retour sur soi.* » Celle-ci reflète selon moi le travail mis en avant au sein du SAIE. Les éducateurs engagés doivent être en mesure de travailler avec les familles. C'est pourquoi, des moyens sont mis à disposition de l'équipe afin d'avoir toutes les capacités pour effectuer leur travail.

Ces quatre mois de stage m'ont été très enrichissants. Dans une seconde partie de mon travail de fin d'études, j'ai donc mis en avant les outils développés par l'équipe pour permettre un suivi personnalisé et donc adapté à chaque famille. Il est important que le professionnel soit en mesure d'aller puiser dans ses ressources les outils adéquats à la situation.

Afin de mettre en place un nouveau moyen au sein du Service d'Aide et d'Intervention Educative, j'ai montré au cours de ma recherche l'utilité du dessin chez les enfants pour l'éducateur.

En effet, j'ai commencé par rappeler la nuance de mon travail qui ne consiste pas à prendre la place du psychologue mais de remplir celle de l'éducateur. Ce sujet me tenait à cœur depuis longtemps, et j'ai su le concrétiser. Le dessin a pu donc être perçu comme un support de communication pour l'éducateur mais aussi un moyen d'expression chez l'enfant.

Malgré la face incontrôlable de mon projet, je pense avoir adopté un comportement professionnel et adapté aux enfants, m'être remise en question quand il le fallait pour toujours être au plus proche des attentes de chacun. Ainsi, par la mise en place d'autres médias, je ne me suis pas limitée au dessin. J'ai tout de même voulu rester dans l'activité médiatrice telle que la peinture, la pâte à modeler car le but étant que l'enfant puisse créer, s'exprimer librement.

J'ai pu constater qu'il est important pour l'éducateur de se remettre en question régulièrement, de continuer à se former, d'être curieux et de toujours travailler en équipe pluridisciplinaire. En tant que futur professionnelle, je m'interroge sur la poursuite de ce projet en me demandant si le jeu pourrait avoir les mêmes apports que le dessin ?

# Annexe

---

## **Annexe I : Outil d'entretien : Le dessin et autres médias**

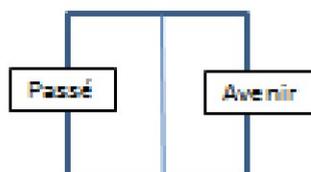
*Outil d'entretien : Le dessin et autres médias*



*« Dans le dessin on s'y met soi »*

Quelques conseils :

- Laisser dessiner l'enfant
- Laisser l'enfant faire un dessin libre en début d'entretien afin de le mettre à l'aise et ne pas lui imposer de suite un thème
- Si 2 éducateurs sont présents, un d'entre eux peut dessiner avec l'enfant sans l'influencer.
- Si 2 enfants dessinent ensemble, les placer de façon à ce qu'ils ne s'influencent pas.
- Ne pas interpréter
- Parler de ce qui est présent sur le dessin
- Attention ! Ne pas parler de ce qui est absent sur le dessin
- Regarder où l'enfant fait son dessin :



- Le soleil représente le père
- L'enfant dessinera ce qu'il sait avec son imaginaire
- L'enfant dessine ce qu'il voit par imitation et dans tous les cas avec ses propres représentations et perceptions
- Encourager l'enfant, le stimuler

- L'essentiel est de créer par le langage ou par tout autre moyen une émotion, de piquer leur curiosité pour créer le besoin de s'exprimer
- Mettre du matériel varié à disposition pour l'enfant
- L'enfant n'a pas peur de la feuille blanche
- L'environnement est source de créativité pour l'enfant
- Autres supports possibles : peinture, feuilles de couleurs, pâte à modeler, peinture avec les mains...

Thématiques :

- Un arbre : observer si l'arbre a des fruits, des racines...
- Sa famille
- Lui-même
- Un dessin libre
- Quelque chose qu'il aime bien
- Une situation difficile
- Sa maison

Selon l'âge :

*Le dessin avant 6 ans :*

Le dessin n'est pas spontané mais il faut encourager l'enfant par des jeux variés à pratiquer le dessin (par exemple : la fresque, le dessin collectif...).

- Entre 2 et 4 ans, c'est le stade du « Gribouillage »
- À 2 ans l'enfant commence à avoir conscience de son corps
- Vers 2 ans, il aime toucher les différentes matières, il aime ce qu'il brille
- L'enfant ne choisit pas les couleurs qu'il utilise dans son dessin
- À 2,5/3 ans l'enfant a conscience du moi « je »
- C'est à 2,5/3 ans que la liaison se fait entre l'œil et le mouvement du bras, l'enfant commence donc à donner un sens à ses productions
- C'est à 3 ans que l'enfant commence à dessiner des cercles ou des croix
- C'est vers l'âge de 4 ans que l'enfant commence à dessiner des carrés
- C'est à partir de 4 ans que l'enfant connaît les couleurs
- C'est vers 3 ans que le bonhomme têtard apparaît chez l'enfant



Vers 4ans :



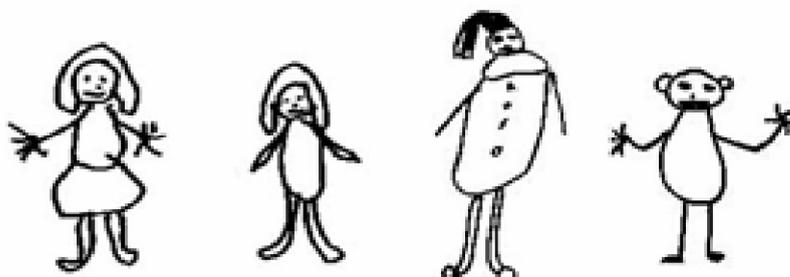
Vers 5/6ans :



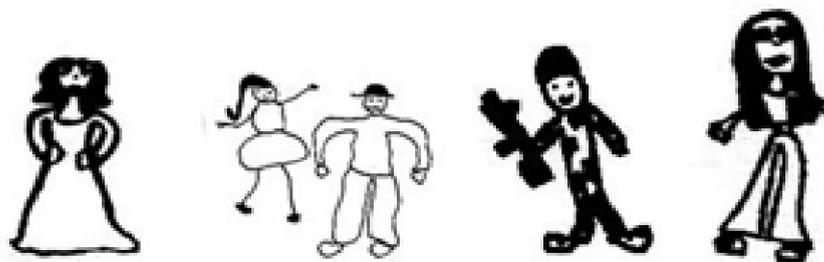
- A partir de 5ans l'enfant sait dessiner un triangle et des graphismes plus complexes

*Le dessin après 6ans :*

- Le bonhomme vers 6ans :



Entre 8 à 12ans :



- À 7/8ans la latéralité s'installe
- La durée du dessin s'allonge, l'enfant a une attention plus grande
- C'est environ vers 10ans que le réalisme visuel se met en place : le dessin expressif va s'élaborer progressivement

Les étapes du développement du graphisme chez l'enfant sont liées au développement psychomoteur, au schéma corporel, à la croissance, à la maturation du système nerveux, à l'environnement physique et humain.

Retard graphique = retard verbal = instabilité

Belotti Laurine  
Stagiaire de 3<sup>ème</sup> année en éducateur spécialisé  
Année 2014-2015

# Bibliographie

---

## Ouvrages

- AUSLOOS G. (2012) *La compétence des familles*, Editions Erès.
- COHEN S. (2012) *Le dessin, langage de l'enfant*, Editions l'Harmattan.
- Coordonné par DORTIER J-F. (2002) *Familles : permanences et métamorphoses*, Editions Sciences Humaines.
- DUBREUIL B. (2006) *Accompagner le projet des parents en éducation spécialisée*, Editions Dunod.
- DURAND G. (2004) *L'abécédaire systémique du travailleur social*, Editions Fabert.
- GREIG P. (2001) *L'enfant et son dessin*, Editions Erès.
- GUIMARD N. et PETIT-GATS J. (2011) *Le contrat jeune majeur : un temps négocié*, Editions l'Harmattan.
- MANCIAUX M., GABEL M., GIRODET D., MIGNOT C., ROUYER M. (2002) *Enfances en danger*, Editions Fleurus.
- MARCILHACY C. (2011) *Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique : De la trace au code*, Edition Elsevier Masson.

## Revue

- MOREL Marie-France, « *L'amour maternel : aspects historiques* », Spirale 2/2001 (n° 18), p. 29-55

## Article

- D. DOUMONT, C. GEERTS, F. LIBION, « *Les familles dans la société contemporaine : De nouvelles fragilités ... ?* », 2007
- NAVARRO Alain, « *Le dessin du bonhomme chez l'enfant* », Mars 2003

## Films

- Oui, mais..., Yves, LAVANDIER, 2001, 1h44 minutes, les Films du Kiosque.

## Sitographie

- Elèves, « **Evolution de la Famille : Monoparentales, recomposées... Aujourd'hui les modèles familiaux sont nombreux.** », <<http://tpeeolutiondelafamille.e-monsite.com/pages/monoparentales-recomposees-aujourd-hui-les-modeles-familiaux-sont-nombreux.html>>, consulté le 20 décembre 2014.
- Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, « **L'évolution de la place de l'enfant dans la société** », <[http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/archives/Place\\_enfant\\_societe.pdf](http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/archives/Place_enfant_societe.pdf)>, Septembre 2008.
- Fédération Wallonie-Bruxelles, « **Assistance et suivi en cas de décisions judiciaire ... Le service de Protection Judiciaire et l'aide imposée** », <<http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?id=332>>, consulté le 17 décembre 2014.
- Fédération Wallonie-Bruxelles, « **Demande d'intervention ... Plus d'informations sur le S.A.J.** », <<http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?id=331>>, consulté le 17 décembre 2014
- JONCKHEERE Stéphane, « **L'approche du dessin chez l'enfant maltraité** », <[http://www.one.be/fileadmin/user\\_upload/one\\_brochures/DIREM/Diagnostic\\_de\\_la\\_maltraitance/direm\\_31.pdf](http://www.one.be/fileadmin/user_upload/one_brochures/DIREM/Diagnostic_de_la_maltraitance/direm_31.pdf)>, consulté le 3 février 2015.

- LESAFFRE Alexandra, « **Accompagner un enfant dans son développement** », <[http://www.interaide.org/pratiques\\_old/pages/urbain/petite\\_enfance/4accompagner.htm](http://www.interaide.org/pratiques_old/pages/urbain/petite_enfance/4accompagner.htm)>, 2002.
- Professionnels du développement de l'enfant, « **L'évolution du dessin du bonhomme** », <[http://www.goodoc.net/ADPE/graphisme/graphisme\\_bonhomme.html](http://www.goodoc.net/ADPE/graphisme/graphisme_bonhomme.html)>, consulté le 12 février 2015.

### Cours

- HESPEL Marie, Législation relative à l'aide à la jeunesse, 2012-2013.

**« Dans le dessin, on s’y met soi. »**

Madame Watier, superviseur





**Haute Ecole en Hainaut**

**Campus pédagogique - Tournai**

*Section « Educateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif »*

**Travail de fin d'études**

**« Comment l'éducateur peut-il favoriser le sentiment d'efficacité personnelle des adolescents hospitalisés en milieu psychiatrique ? »**

**MARMIGNON Sandra**



**Année académique 2014-2015**  
**Session de juin**

**M<sup>me</sup> Durieux Pascale**  
**M. Vandenberg Jean-Paul et**  
**M. Lecat Gilles**

## Remerciements

*Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration et à l'aboutissement de ce travail de fin d'études.*

*J'aimerais remercier tout particulièrement:*

- ◇ *ma promotrice, M<sup>me</sup> Durieux Pascale, qui m'a guidée et s'est toujours montrée disponible et à l'écoute;*
- ◇ *mes lecteurs, M. Vandenberghe Jean-Paul, qui n'a pas hésité à me fournir son aide, et M. Lecat Gilles qui m'a suivie, orientée, conseillée dans mes démarches professionnelles en compagnie de M. Barbieux Benoît, mon second référent de stage;*
- ◇ *toute l'équipe de l'unité de soins psychiatriques ouverte «Les Kiwis» qui m'a soutenue dans mon projet;*
- ◇ *M<sup>lle</sup> Geurts Hélène, doctorante à l'Umons, qui m'a aidée dans mes recherches théoriques et mes réflexions pratiques en me faisant découvrir un concept très intéressant à travailler sur le terrain ;*
- ◇ *M. Geurts Pierre qui s'est évertué à relire mon travail afin de le rendre davantage pertinent;*
- ◇ *Ma famille qui m'a fortement soutenue et encouragée dans cette réalisation et m'a permis d'arriver à cette finalité, résultat de trois années d'études.*

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
<b>I. La psychiatrie.....</b>	<b>7</b>
A. Histoire et définition de la psychiatrie .....	7
B. La pédopsychiatrie.....	11
C. Vue sur le C.R.P. « Les Marronniers » .....	15
1. Centre régional psychiatrique divisé en trois services .....	15
2. Unité de soins psychiatriques « Les Kiwis ».....	16
<b>II. L'adolescence.....</b>	<b>24</b>
A. Définition et caractéristiques développementales .....	24
B. Ancrage d'un flou identitaire .....	26
1. Entre deux mondes .....	26
2. Rites de passage dans nos sociétés modernes.....	28
3. Les conduites à risque à l'adolescence .....	32
C. Adolescence et maladies mentales .....	39
1. Frontière entre adolescence et maladie mentale .....	39
2. Les troubles psychopathologiques davantage rencontrés sur le terrain et diagnostiqués chez les adolescents .....	44
3. Les troubles psychopathologiques peu rencontrés sur le terrain et diagnostiqués chez certains adolescents .....	54
<b>III. Le sentiment d'efficacité personnelle, théorie élaborée par Albert Bandura.....</b>	<b>59</b>
A. Notion différente de l'estime de soi .....	63
B. Le sentiment d'efficacité personnelle et adolescence .....	66
C. Le sentiment d'efficacité et les apprentissages scolaires .....	67
<b>IV. L'écriture, un outil thérapeutique.....</b>	<b>70</b>
A. L'écriture, un outil intéressant pour l'éducateur travaillant en milieu psychiatrique ...	70

1. Oser écrire .....	70
2. Ses bienfaits.....	72
B. L'atelier « journal ».....	74
1. Plusieurs dimensions éducatives .....	75
2. En pratique.....	78
3. Comment l'éducateur peut-il y favoriser le sentiment d'efficacité personnelle ? .....	83
<b>V. Echelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle .....</b>	<b>85</b>
A. Les études quasi expérimentales ou d'intervention.....	88
B. Pré-test et post-test .....	88
1. Le groupe « cible » .....	89
a. Tableaux type des résultats à l'échelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle .....	90
b. Décision d'objectifs à atteindre.....	94
c. Les entretiens semi-directifs .....	94
2. Le groupe « témoin ».....	96
B. Conclusions relatives aux résultats.....	97
1. Comparaison spécifique et individuelle des résultats du groupe « cible » .....	97
2. Comparaison générale et collective des résultats entre le groupe « cible » et le groupe « témoin ».....	112
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>117</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>119</b>
<b>ARTICLES .....</b>	<b>120</b>
<b>SITOGRAPHIE.....</b>	<b>120</b>
<b>AUTRES.....</b>	<b>121</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUCTION

J'ai réalisé mon stage de 3<sup>ème</sup> année au sein de l'unité de soins psychiatriques ouverte « Les Kiwis ». Ce pavillon, implanté sur le site du Centre Régional Psychiatrique « Les Marronniers », accueille des adolescents de 14 à 18 ans souffrant de problématiques familiales, sociales et/ou scolaires nécessitant un écartement temporaire de leur milieu d'origine.

Lors de mon arrivée sur le terrain, j'avais une idée claire du projet que j'allais mener, à savoir créer un atelier d'écriture servant d'outil thérapeutique pour des adolescents de surcroît hospitalisés en milieu psychiatrique. Malheureusement, je ne suis pas parvenue à l'explorer de cette manière puisque les adolescents étaient scolarisés selon des horaires variables. La plupart d'entre eux souffraient de grandes difficultés dans le domaine scolaire, présentaient une déficience intellectuelle et ne restaient que pour de courts séjours au sein du service. De plus, je ne disposais pas de locaux pour entreprendre ce genre de projet, n'avais pas comme expliqué ci-dessus, la possibilité de fixer des moments formels consacrés à sa réalisation. De ce fait, il m'était impossible de créer un espace sécurisant et rassurant, de rassembler un groupe fixe à chaque séance et ce du départ à l'aboutissement du projet, et pour terminer de proposer des séances collectives adaptées à tous.

De ce fait, j'ai eu l'idée de garder l'écriture comme outil de base de mon projet en l'adaptant tant aux divers publics présents dans la structure qu'au public adolescent requérant des besoins spécifiques. C'est ainsi que je me suis orientée vers le projet de créer un journal institutionnel où chaque jeune aurait sa place en fonction de ses aptitudes, aspirations et besoins, ce qui me permettait de travailler davantage de manière individuelle et informelle, de rendre les jeunes acteurs et responsables autour d'un projet collectif. Ce dernier avantage se raccroche à trois aspects que j'ai abordés dans mon travail de fin d'études, à savoir le projet de soins du C.R.P. « Les Marronniers », le concept d'agentivité retrouvé dans le principe de sentiment d'efficacité personnelle et le désir d'autonomie, de responsabilisation et de reconnaissance sociale des adolescents. Grâce à cette démarche, aux connaissances et au soutien des professionnels du terrain, à mes diverses remises en question, à ma recherche d'informations auprès de l'équipe pluridisciplinaire, à mes analyses par rapport à des éléments théoriques et ceux observés sur le terrain, j'ai su établir un lien entre ce projet pratique et des concepts théoriques comme, notamment, celui de la théorie socio-cognitive de Bandura. En

effet, cette volonté de rendre acteur les individus autour d'un projet m'a amenée à aborder ce concept qui, je pense, est un objectif intéressant à travailler auprès de divers publics.

En effet, j'ai observé que, sur le terrain, personne ne savait définir ce qu'est le « *sentiment d'efficacité personnelle* » souvent confondu avec la confiance en soi ou l'estime de soi, deux autres objectifs éducatifs qui, certes, peuvent s'y rattacher. Pourtant, en tant que travailleurs sociaux, nous le travaillons très souvent auprès de nos publics, sans pour autant en mesurer toute l'importance et les leviers éducatifs qu'il génère. Ainsi, au travers de ma réflexion personnelle, j'ai pensé pertinent d'évaluer l'impact réel d'un travail réalisé autour de cet objectif qui serait alimenté par des apports théoriques ciblés et la connaissance des enjeux éducatifs. C'est pourquoi, j'en suis arrivée à cette problématique : « *Comment l'éducateur peut-il favoriser le sentiment d'efficacité personnelle des adolescents hospitalisés en milieu psychiatrique ?* ».

Par conséquent, dans ce travail de fin d'études, je me suis évertuée à développer cette problématique en abordant tout d'abord le domaine de la santé mentale pour ensuite découler sur la notion complexe que représente l'adolescence, ai été amenée ensuite à étayer la théorie du sentiment d'efficacité personnelle élaborée par Bandura pour continuer avec l'acte d'écrire, outil central de mon projet « journal institutionnel », pour enfin relier toutes ces notions au travers de l'explication de ce dernier.

---

*Dans un premier temps, de manière générale, je vais présenter le domaine de la santé mentale, en particulier son évolution à travers les âges, pour ensuite détailler plus précisément la sphère pédopsychiatrique et ce, notamment au travers de l'unité de soins psychiatriques ouverte « Les Kiwis » où j'ai réalisé mon stage durant 15 semaines.*

---

## I. La psychiatrie

### A. Histoire et définition de la psychiatrie

Avant tout, comme préambule, s'impose une définition concise du terme « psychiatrie » appréhendée comme une « *spécialité médicale dont l'objet est l'étude et le traitement des maladies mentales, des troubles psychologiques* »<sup>1</sup>. Du point de vue étymologique, elle se compose des mots grecs « psyché » signifiant « âme ou esprit » et « iatros » « médecin ». Nous la traduisons donc littéralement comme « *la médecine de l'âme* »<sup>2</sup>.

Par ailleurs, ce domaine médical est le seul ayant créé des hôpitaux spécialisés en sa matière, nommés « hôpitaux psychiatriques ».

Après en avoir compris le sens, il est pertinent de s'intéresser à son histoire et d'en saisir l'origine. Ainsi, aujourd'hui, il est commun d'appeler « fou » ou de caractériser comme « folie » tout comportement qui nous semble inhabituel, passionné, insensé et/ou inapproprié. Ces termes sont également repris afin de définir toute attitude que l'on associe à des troubles mentaux. Dès lors, nous pouvons constater par ce double sens à quel point la frontière entre le normal et le pathologique, la santé et la maladie mentale est mince. Mais à quoi est-ce dû ? Nous ne pouvons pas distinctement séparer ce qui est normal (reflétant la norme sociale) de ce qui est pathologique. En effet, ce qui n'est pas normal n'est pas forcément pathologique et inversement. A l'instar de certaines situations comme la grossesse, l'enfance ou même l'adolescence, un ensemble de symptômes apparaît comme pathologique, mais sa manifestation est tout à fait légitime et son absence serait inquiétante.

---

<sup>1</sup> Dictionnaire français « Larousse », (2014).

<sup>2</sup> Association Francophone des Infirmières spécialisées en santé mentale et Psychiatrique (A.F.I.P.), (DI).

D'ailleurs, Hippocrate (460 - 377 av. J.-C.), une grande figure dans le domaine médical de la Grèce antique, est le premier à distinguer dans ses ouvrages la folie, au sens médical, et la déraison, au sens philosophique et moral. Dès lors, il expose sa théorie des quatre humeurs (sang, lymphe, bile jaune, bile noire) et classe les conduites pathologiques. Ces dernières sont, par conséquent, différenciées des comportements déraisonnables, ne relevant pas de problèmes neuropsychiatriques, et divisées en deux catégories : celles originaires d'une possession démoniaque et celles issues d'une cause naturelle<sup>3</sup>.

Aussi, nous pouvons observer au fil du temps, si nous nous rapportons à l'Histoire, une certaine mutation de la conception de la folie. Les Hommes ont commencé par associer cette dernière au mystique, à des forces surnaturelles ou divines, au Diable à l'époque du Moyen-Âge. Puis, ils l'ont caractérisée d'« état bestial » quand vint la Renaissance. Son origine médicale n'apparaîtra qu'au 18<sup>ème</sup> siècle pour laisser place aux causes psychologiques à partir du 20<sup>ème</sup> siècle.

Ainsi, si nous nous intéressons aux soins portés en milieu psychiatrique, ceux-ci ont été administrés selon la conception de l'époque : le fou a été « *ignoré ou protégé, tantôt admiré, tantôt ridiculisé et torturé, enchaîné ou pris en pitié [...]* »<sup>4</sup>.

Aujourd'hui, cette conception et les soins thérapeutiques qui lui sont associés ont bien changé. En effet, grâce à notre société fondée sur la démocratie, tout individu a les mêmes droits et des devoirs comme tout un chacun. En d'autres termes, il est un citoyen avant tout, un sujet de droit. Nous pouvons aisément dire que les personnes souffrant de troubles mentaux sont désormais « *soignées* »<sup>5</sup>.

D'une part, nous devons l'humanisation du traitement des personnes malades mentales au précurseur Philippe Pinel (aliéniste<sup>6</sup> de la fin du 18<sup>ème</sup> siècle) qui s'est notamment battu pour l'abolition de l'entrave et des chaînes au sein des hôpitaux psychiatriques. Il est aussi le créateur de la première classification des maladies mentales qui a permis d'accompagner de manière plus adaptée les malades. Après 1794, ce grand précurseur renverse la tendance et les regards en affirmant que ces patients peuvent être soignés et surtout compris. Ainsi, son discours sollicite « le traitement moral », prémices de la psychothérapie. Jean de Dieu, quant à

---

<sup>3</sup> Nevid J. & al., (2009). Psychopathologie, p. 52.

<sup>4</sup> Van den Eynde M. et Vanhaverbeke J., (2013). Le secteur de la santé mentale.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Encyclopédia Universalis (2015) : « Médecin spécialiste du traitement des maladies mentales » (relatif à un passage d'un traitement corporel brutal à un « traitement moral »).

lui, pendant et après son internement justifié par l'aliénation de ses comportements, décide de se mettre au service des malades. Il bâtit son premier hôpital en 1537 et fonde ainsi, ce que l'on appelle aujourd'hui, « l'ordre des hospitaliers de Saint-Jean-de-Dieu ».

D'autre part, l'avancée en matière de soins psychiatriques est notamment due à la découverte de molécules donnant naissance aux médicaments psychoactifs. Ce sont d'abord les neuroleptiques et les antidépresseurs qui vont permettre, au cours du 20<sup>ème</sup> siècle, de révolutionner la pratique dans le domaine de la psychiatrie. Dès lors, le contact avec le malade et les soins en ambulatoire deviennent possibles. De plus, cette avancée nous permet de développer nos connaissances biologiques concernant les maladies mentales.

Un troisième élément vient compléter l'avancée en matière de protection de la personne des malades mentaux. Celui-ci résulte de l'évolution dans le domaine législatif. En effet, la *loi du 26 juin 1990*<sup>7</sup> vient remplacer celle du 18 juin 1950 sur le régime des aliénés. Cette nouvelle loi vise à garantir une prise en charge plus globale qui considère l'individu et ses souffrances psychologiques « *dont nul n'est à l'abri* »<sup>8</sup>. Mais pas seulement... Elle veut aussi assurer sa protection par la mise en place d'une procédure rigoureuse et l'intervention de multiples acteurs du monde judiciaire afin de prohiber les abus en matière de collocation.

De ce fait, il est légitime de constater que le regard de notre société actuelle sur les troubles mentaux a fortement évolué. C'est pourquoi, ma démarche sera de déterminer pourquoi et comment le concept de maladie mentale a pris un tournant majeur dans nos civilisations modernes.

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), la santé mentale correspond à « *un état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de sa communauté* »<sup>9</sup>.

Il a été constaté qu'une modification des réalités sociales a engendré des conséquences sociales importantes dans nos sociétés occidentales et qu'elle découle, notamment, des différentes crises socio-économiques subies par les populations. Ces conséquences sont caractérisées par le chômage, la précarité, les discriminations, l'accentuation de la violence, la perte de repères et la dégradation de la confiance dans les valeurs traditionnelles.

---

<sup>7</sup> Vandervoorde, K., (2008). Groupe de parole « La loi du 26 juin 1990 sur la protection de la personne des malades mentaux ».

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ministère des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes, (2009).

Ainsi, le constant effort d'adaptation à ces réalités sociétales et l'exposition à leurs pressions conduisent l'individu à devoir acquérir une certaine résistance et à mobiliser des ressources individuelles davantage conséquentes. A partir de ces constatations, l'Organisation mondiale de la santé présage une importante augmentation des troubles psychiques chez les individus.

En outre, elle perçoit la dépression comme la maladie du vingt et unième siècle en matière de santé mentale. Quant au suicide, une des premières causes de mortalité en Belgique, il est de plus en plus observé chez les jeunes et les personnes âgées. En effet, en Europe, 58 000 personnes se suicident chaque année. D'après une étude menée par l'Institut Scientifique de Santé Publique, « *une personne sur quatre (26 %) souffre d'un certain degré de "mal-être" dont plus de la moitié exhiberait un problème psychologique assez sérieux* »<sup>10</sup>. Ce rapport a mené à une inflation de la demande des soins de santé mentale et suscité des besoins de suivis davantage complexes.

La conférence ministérielle de 2005 de la Région européenne de l'OMS sur la santé mentale stipule que les pays européens signataires s'engagent à prendre des mesures face à « *l'épidémie de troubles psychosociaux et de problèmes de santé mentale* »<sup>11</sup> et ce, par différents objectifs comme « *mieux faire comprendre l'importance du bien-être mental, lutter contre la stigmatisation, la discrimination et l'inégalité, responsabiliser et soutenir les personnes atteintes de problèmes de santé mentale et leur famille, concevoir et mettre en place des systèmes de santé mentale complets, intégrés et efficaces qui englobent la promotion, la prévention, le traitement et la réadaptation des soins, et la réinsertion sociale, reconnaître l'expérience des patients et de leur entourage* ». <sup>12</sup>

Concernant la Belgique, une évolution dans la prise en charge du patient a été constatée et ce, notamment par la spécialisation des acteurs du terrain pour certaines pathologies et par la diversité des approches thérapeutiques et des soins alternatifs.

Par ailleurs, il a été démontré par certains psychiatres et anthropologues médicaux que les maladies mentales ne sont pas réparties de façon homogène et ne se manifestent pas avec la même ampleur au sein des différentes cultures. Dès lors, chacun peut développer une maladie

---

<sup>10</sup> Gisle, L., Institut Scientifique de Santé Publique - Enquête de santé par interview, Belgique (2008) - « Santé mentale ».

<sup>11</sup> Rapport de la Conférence ministérielle européenne de l'OMS, (2006). « Santé mentale : relever les défis, trouver des solutions ».

<sup>12</sup> Ibid.

mentale prenant forme en fonction du type de structure mentale (psychotique, névrotique, a-structure) mais aussi de la culture.

*Au cours de ma pratique professionnelle sur le terrain, j'ai effectivement observé qu'au sein du C.R.P. « Les Marronniers », deux ethnopsychiatres s'occupent de sujets issus d'une autre culture afin d'apporter des soins spécifiques et adaptés à leur pathologie.*

---

*De manière générale, la psychiatrie, nous l'avons vu, est un domaine en constante évolution à l'image des troubles mentaux et de leurs prises en charge qui fluctuent selon les cultures, les époques et les conditions socio-économiques. Contrairement aux soins spécifiques apportés aux personnes majeures souffrant de troubles psychiatriques, ceux appliqués aux enfants et aux adolescents sont beaucoup plus récents. Ils apparaissent essentiellement au 20<sup>ème</sup> siècle et forment dès lors une discipline médicale nommée « pédopsychiatrie ».*

---

## **B. La pédopsychiatrie**

En effet, les prémices de la pédopsychothérapie apparaissent en 1800, lorsque Jean Itard se voit confier un jeune garçon de 10 ans, Victor, retrouvé dans les bois et communément appelé par les habitants « *Le sauvage de l'Aveyron* »<sup>13</sup>. Cet enfant ne parle pas, est inadapté socialement et ses comportements s'apparentent à ceux d'un animal. Dès le début, les conceptions de Pinel et d'Itard vont s'avérer divergentes concernant l'état et les soins pouvant lui être apportés. Ainsi Itard va appliquer les préceptes « *sensualistes* »<sup>14</sup> et, en conséquence, fournir d'importants efforts pédagogiques pour adapter socialement Victor.

De ce fait, en 1798, Pinel, premier psychiatre de l'histoire de la médecine, propose de classer la maladie mentale en quatre catégories (la manie, la mélancolie, la démence et l'idiotie). En ce qui concerne le cas de Victor, il le considère comme incurable du fait de son

<sup>13</sup> Itard, J., (2009) [ré-édition post-mortem]. Victor de l'Aveyron.

<sup>14</sup> Larousse, (2014). Le sensualisme est une « doctrine selon laquelle toutes nos connaissances sont le fruit de nos sensations et de rien d'autre ». - "Autant nos sensations peuvent s'étendre, autant la sphère de nos connaissances peut s'étendre : au-delà toute découverte nous est interdite." Condillac, XVIII<sup>ème</sup> siècle (précurseur du courant sensualiste dont Itard s'inspire).

« idiotisme »<sup>15</sup>. C'est pourquoi, il le conçoit comme un être abandonné de par son retard mental important et non, contrairement à Itard, comme une victime de la carence éducative.

En conséquence, aucune distinction entre les déficiences intellectuelles et les maladies mentales n'était faite à cette époque, l'« idiotie », ancien terme pour désigner la déficience intellectuelle, étant considérée comme une catégorie de maladies mentales. Aucun hôpital spécialisé dans le traitement de maladies infanto-juvéniles n'existait. Déjà, en 1656, l'Hôpital général de Paris n'accueille pas particulièrement les personnes atteintes d'une maladie mentale, mais plus généralement des personnes « *de tous sexes, lieux et âges, de quelque qualité et naissance, et en quelque état qu'ils puissent être, valides ou invalides, malades ou convalescents, curables ou incurables* »<sup>16</sup>. Dès lors, comme précisé ci-dessus, les avancées majeures en matière de pédopsychiatrie n'apparaissent réellement qu'au 20<sup>ème</sup> siècle.

En effet, en 1930, Léo Kanner, pédopsychiatre, est invité à diriger le premier service pédopsychiatrique aux Etats-Unis et publie le premier ouvrage sur la psychiatrie infantile. Par ailleurs, il s'intéresse plus particulièrement à l'autisme et en est un des précurseurs majeurs.

Georges Heuyer, quant à lui, fondateur de la pédopsychiatrie en Europe, amènera un souffle nouveau non négligeable dans ce domaine. Figure emblématique du 20<sup>ème</sup> siècle dans cette branche et directeur d'une clinique spécialisée dans la neuropsychiatrie infantile, il s'évertue à déterminer les conditions de dépistage, de l'observation et de la rééducation concernant « *l'enfance déficiente et en danger moral* »<sup>17</sup>.

Enfin, l'évolution de la psychiatrie infanto-juvénile sera fortement influencée, dans les années 1930, notamment par l'apparition des premiers services spécialisés, des consultations d'hygiène mentale infantile, des centres d'observation et, deux décennies plus tard, par les premiers centres médico-pédagogiques. Toutefois, il est important de souligner que la Convention des Droits de l'Enfant, signée en 1989, a également eu son rôle à jouer dans ces avancées, et ce principalement dans les moyens mis en œuvre pour améliorer les conditions d'existence de ces enfants et leur assurer un meilleur développement.

Dès lors, selon Dumas<sup>18</sup>, les enfants ont longtemps été considérés et traités comme des adultes, sans compétences et besoins sociaux, affectifs et cognitifs spécifiques.

---

<sup>15</sup> Traité médico-philosophique sur l'aliénation, Pinel, (1800) : « ou oblitération des facultés intellectuelles [...] abolition plus ou moins absolue soit des fonctions de l'entendement, soit des affections du cœur. ».

<sup>16</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles, (2014). « Quelle place la société fait-elle à la folie ? ».

<sup>17</sup> « Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral » créé par arrêté, 1943.

<sup>18</sup> Dumas, J.-E., (2014). Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, p.18-20.

L'investissement affectif et économique, attendu des parents aujourd'hui, n'allait pas de soi avant le XIX<sup>ème</sup> siècle. C'est pourquoi, beaucoup d'enfants mouraient dans les premières années de la vie et les autres n'étaient que rarement éduqués puisque très tôt, des responsabilités importantes leur étaient attribuées au sein de la sphère familiale. Ceux d'entre eux, qui ne répondaient pas aux exigences du fait de leur « folie » ou de leur « arriération », étaient maltraités, abandonnés voire tués. Souvent, sous l'influence de l'Eglise et de la médecine, la population les percevait comme « démoniaques » et les craignait. En effet, à cette époque, on pensait que cette possession pouvait amener le mauvais sort sur quiconque s'occupait de ces enfants et ce, de par sa « contagion maléfique ». *« Proprement sous le nom de contagion, [...]. Dans les phénomènes purement psychologiques, nous retrouvons cette transmission involontaire, mais il ne peut être question d'agent microbien. [...] C'est seulement pas l'entremise des sensations... qu'un esprit peut communiquer avec un autre esprit... La contagion mentale implique donc l'existence d'un sujet inerte, apte à subir une influence. [...] Il y a toujours un contagionneur s'il y a contagionné. »*<sup>19</sup> (Vigouroux et Juquelier (médecins), 1905).

Pourtant, déjà au Moyen Age, les Frères de la Merci ouvrent les premiers asiles et au XVII<sup>ème</sup> siècle, Saint-Vincent de Paul s'occupe d'enfants abandonnés accueillis au sein de son institution. Progressivement, certains philosophes (Locke), médecins (Itard et Seguin), éducateurs (Pestalozzi) vont influencer les courants de pensées en matière de troubles mentaux. Par conséquent, les XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècles dévoilent l'image de l'enfant sous un autre angle et une nouvelle ère s'installe peu à peu. En effet, la révolution industrielle, les progrès dans le domaine médical, les mesures légales sur le travail des enfants et leur scolarité vont considérablement renverser la tendance et offrir la possibilité à l'enfant d'être pris en considération.

Ces progrès majeurs vont mettre en avant l'importance des différences individuelles en matière d'éducation pour amener une meilleure compréhension des compétences et des besoins spécifiques de l'enfant. Cependant, cet impact est superficiel dans le domaine de la psychopathologie. En effet, jusqu'au XX<sup>ème</sup> siècle, la littérature n'offre pas d'explication sur les troubles infanto-juvéniles ou les rend semblables à ceux des adultes. Et pour cause, ils ont été longtemps ignorés et cette réalité de l'époque a considérablement influencé l'état de nos connaissances actuelles.

---

<sup>19</sup> Ibid.

Toutefois, aujourd'hui l'Europe a évolué dans le repérage des troubles et dans les soins psychiatriques apportés à l'enfant et à l'adolescent, mais la connaissance des troubles infanto-juvéniles reste, d'une part, basée sur des études réalisées auprès d'adultes et/ou de façon ponctuelle, c'est-à-dire à un seul moment du développement qui ne reflète pas l'évolution de la pathologie tout au long de la croissance. D'autre part, tous les éléments importants du développement ordinaire de l'enfant ne sont pas connus de nos jours, il est dès lors compliqué de distinguer ce qui est normal de ce qui est pathologique. C'est pourquoi, mal connus, les troubles pédopsychiatriques sont diagnostiqués plus tardivement ou de façon erronée par les spécialistes. Il est pourtant essentiel de repérer le plus tôt possible ces pathologies afin de les traiter de manière plus efficace et, de ce fait, faciliter l'intégration sociale et scolaire du jeune.

Une méconnaissance de ces troubles peut mener à certains amalgames entre des comportements sociaux inadaptés et des pathologies psychiatriques qu'il est pourtant important de bien différencier afin d'aider au mieux l'individu. En effet, les troubles psychiques, à plus grande échelle, perturbent et nuisent gravement à la vie de l'individu et de son entourage. C'est pourquoi, dans ce cas, il est davantage conseillé au jeune et à sa famille de recourir à une aide extérieure.

---

*Un bref aperçu historique de la pédopsychiatrie et de ses problématiques a été exposé. Ainsi, la connaissance des troubles infanto-juvéniles et les soins psychiatriques spécifiques apportés à ces stades du développement sont très récents (XX<sup>ème</sup> siècle). A partir de cette approche théorique, je vais m'orienter vers un aspect plus pratique en présentant notamment le Centre Régional Psychiatrique « Les Marronniers » et plus particulièrement, l'unité de soins psychiatriques ouverte « Les Kiwis » où j'ai réalisé mon stage de 3<sup>ème</sup> année.*

---

## C. Vue sur le C.R.P. « Les Marronniers »

### 1. Centre régional psychiatrique divisé en trois services

Le Centre Régional Psychiatrique « Les Marronniers » est divisé en trois pôles distincts en matière d'approche thérapeutique, législative et de population.

Tout d'abord, la Maison de Soins Psychiatriques dite « *La Traversée* » accueille des personnes souffrant d'un trouble psychique chronique stabilisé (schizophrénie, maniaco-dépression, démences, Korsakoff, ...) ou d'un handicap mental. Ce pôle psychiatrique se divise en quatre pavillons et est soumis à la Loi du 10 juillet 1990 qui établit les règles en vigueur concernant l'agrément (conditions d'accueil, caractéristiques de logement et exigences d'encadrement psycho-social).

Ensuite, la « *Défense sociale* » est, quant à elle, destinée à des adultes auteurs d'un délit et jugés irresponsables de leurs actes. Les patients sont répartis en dix unités de soins et d'enfermement, dont les principes annoncent administrer des soins spécialisés et protéger la société. Cette aire psychiatrique a été créée suite à la Loi du 1<sup>er</sup> juillet 1964 destinée aux anormaux, délinquants récidivistes et aux auteurs de certains délits sexuels.

Enfin, le Centre Hospitalier Spécialisé nommé « *Les Fougères* » est caractérisé comme étant un hôpital psychiatrique typique. Ce C.H.S. se compose également de dix unités de soins psychiatriques ouvertes ou fermées. Les admissions peuvent y être volontaires, contraintes ou en urgence dans le cadre de la mesure de protection de la personne du 26 juin 1990. C'est au sein de ce centre que sont implantés des pavillons accueillant une population exclusivement adolescente.

---

*L'unité de soins psychiatriques ouverte « Les Kiwis », lieu où j'ai effectué mon stage de 3<sup>ème</sup> année, est un pavillon inscrit au sein du Centre Hospitalier Spécialisé « Les Fougères ».*

---

## 2. Unité de soins psychiatriques « Les Kiwis »

Le service « *Les Kiwis* » est une unité de soins psychiatriques ouverte accueillant des adolescents de 14 à 18 ans.



*Dans les faits, il est possible que le service admette des enfants ou des pré-adolescents entre 9 et 13 ans mais ce type d'admission reste exceptionnel.*

Les pathologies fréquemment rencontrées dans l'unité sont : les troubles psychotiques aigus, les troubles des conduites (auto/hétéro-agression), les troubles réactionnels de l'attachement (carence affective, abandonnisme), les troubles de l'humeur et les conduites suicidaires.

Par ailleurs sont généralement exclus du service les troubles des conduites alimentaires et autistiques, les déficiences mentales sévères, la violence et la toxicomanie lorsqu'ils se sont avérés les symptômes principaux.

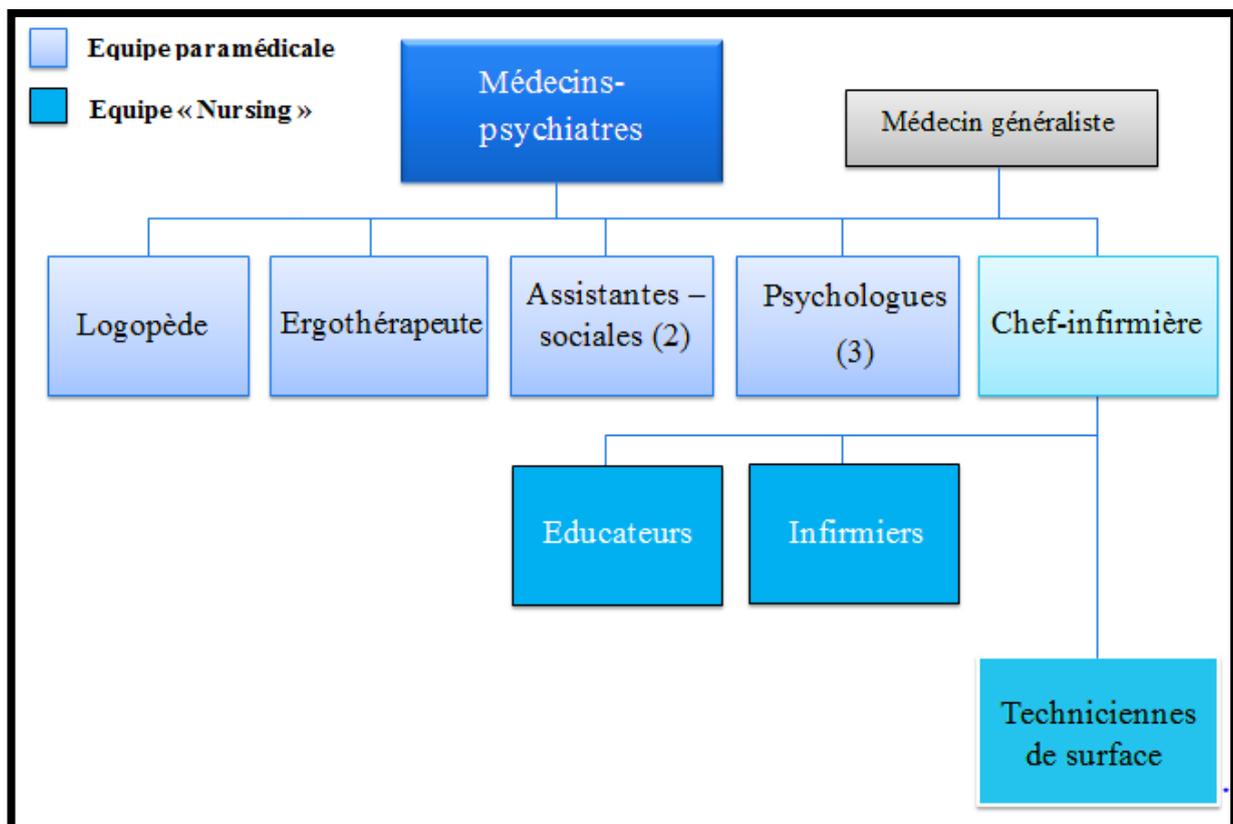
*J'ai également observé sur le terrain des jeunes porteurs d'une déficience intellectuelle ou ayant commis des faits qualifiés d'infractions, souffrant d'une dépendance à la drogue et/ou à l'alcool, d'une phobie (peur malade de se nourrir, de mourir, ...), de troubles du développement non spécifiés, etc.*

En outre, la capacité d'accueil de ce pavillon est de 14 lits auxquels il faut en ajouter 3 en hospitalisation de jour.

Par ailleurs, l'équipe pluridisciplinaire est composée de deux médecins psychiatres, d'un médecin généraliste, d'une infirmière en chef, de trois psychologues, de deux assistantes sociales, d'une ergothérapeute, d'une kinésithérapeute, d'une logopède et d'une équipe nursing, elle-même constituée d'éducateurs et d'infirmiers. Ses membres travaillent en convergence autour d'un projet thérapeutique communautaire pouvant être accompagné d'une psychothérapie individuelle et familiale. Ce projet s'appuie sur différents axes de travail

comme la lecture historique et systémique des événements déclencheurs de l'hospitalisation, la compréhension des besoins biopsychosociaux du jeune et de sa famille permettant l'établissement d'un projet individualisé ainsi que sur l'apport d'un cadre sécurisant et structurant qui propose des expériences valorisantes tournées vers le développement de compétences diverses et s'articule autour de trois sphères thérapeutiques : relationnelle, corporelle et médiatique.

## Organigramme



Par ailleurs, deux points d'approches thérapeutiques de la philosophie de soins des « Marronniers » sont à souligner : l'approche systémique et l'approche humaniste. En effet, d'un côté, la souffrance du patient n'est plus uniquement considérée comme psychique mais également comme inscrite dans un ensemble de systèmes et, de l'autre, l'individu n'est plus regardé comme un objet de soins mais comme un acteur capable d'implication dans les décisions qui affectent sa vie.

L'approche systémique est reflétée dans « *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* » (Dumas, 2014) et ce, au travers du modèle biopsychosocial. En effet, par ces termes on désigne des « *facteurs de risque personnels, familiaux, sociaux et culturels qui augmentent la probabilité des troubles psychopathologiques et qui représentent les différents contextes de développement dans lesquels chaque personne évolue* »<sup>20</sup>. Le modèle biopsychosocial est retrouvé dans le DSM-IV<sup>21</sup> et tire son origine des travaux de Bronfenbrenner (1979, 1999) sur l'écologie du développement humain. Dès lors, chaque enfant ou adolescent est au centre d'une multitude de systèmes pouvant l'influencer et que Bronfenbrenner nomme microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème<sup>22</sup>.

*En pratique, l'équipe pluridisciplinaire s'évertue à effectuer une anamnèse permettant une approche globale du patient. De ce fait, une prise de connaissance de la situation, du contexte socio-affectif dans lequel a évolué l'individu, la détermination du motif de l'hospitalisation, des antécédents personnels et familiaux seront retracées en présence du jeune et de son entourage. Outre cela, un génogramme sera également réalisé par l'assistante sociale et ce, avec l'adolescent. Enfin, pendant l'hospitalisation, des examens neurophysiologiques sont prescrits afin de favoriser le dépistage précoce, le suivi de troubles neurologiques et de certaines pathologies psychiatriques et d'observer objectivement l'évolution de l'efficacité en matière de traitement médicamenteux.*

*En conséquence, l'adolescent est considéré comme inscrit au centre d'une dynamique de systèmes s'articulant entre eux.*

<sup>20</sup> Dumas, J-E., (2014). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*.

<sup>21</sup> Actuellement, le DSM-V existe en version originale (anglaise). De ce fait, j'ai choisi de me référer au DSM-IV – CM -10, encore souvent repris au niveau de la littérature dans les domaines de l'éducation.

<sup>22</sup> Cf. Schéma en annexes.

*Le modèle biopsychosocial décrit les différents contextes de développement dans lesquels chaque enfant et adolescent évoluent, les facteurs de risque personnels, familiaux, sociaux et culturels augmentant la probabilité des troubles psychopathologiques, ainsi que les différentes perspectives de recherche se recoupant dans ce domaine. »*<sup>23</sup> Dès lors, il est indéniable que la santé mentale de l'adolescent est influencée par ces différents systèmes qui s'articulent autour du lui et doivent être pris en compte afin de lui apporter un suivi adapté dans les domaines biopsychosociaux. En définitif, le trouble psychopathologique ne peut être compris et traité à lui seul, c'est-à-dire sans prendre en considération l'individu et ses caractéristiques ainsi que l'environnement, le contexte dans lequel il évolue. Ainsi, les modèles biomédical et biopsychosocial sont deux composantes complémentaires dans le suivi des patients en milieu psychiatrique.

Une autre philosophie de soins du C.R.P. « *Les Marronniers* » est le « *caring* ». Ce concept, destiné aux soins infirmiers, est proposé par J. Watson en 1979. De manière générale, il repose sur une vision humaniste et consiste à établir une relation de confiance et bénéfique au développement du patient. Dès lors, cette approche est définie par son précepteur comme étant « *un ensemble de facteurs (caratifs en opposition au terme curatifs) qui fondent une démarche soignante favorisant soit le développement ou le maintien de la santé, soit une mort paisible* ». <sup>24</sup>

De ce fait, désormais, le patient n'est plus considéré comme un objet de soins mais plutôt comme un être à part entière doté de capacités d'évolution et d'interaction avec l'environnement. Dès lors, l'objectif du C.R.P. « *Les Marronniers* » est de rendre l'individu acteur de son projet de vie et qu'il soit considéré capable de s'impliquer dans les décisions qui affectent sa vie<sup>25</sup>.

*Des groupes de références existent au sein du pavillon « Les Kiwis ». Ils sont composés de membres de l'équipe nursing (infirmiers et éducateurs) dont un « ancien » qui coordonne le groupe en question. Les jours précédents la réunion pluridisciplinaire, des entretiens sont organisés avec les jeunes pour faciliter la circulation de l'information en la divulguant à cette occasion et ce, à l'entière de l'équipe. Cette démarche permet de donner des repères stables*

<sup>23</sup> Ibid.

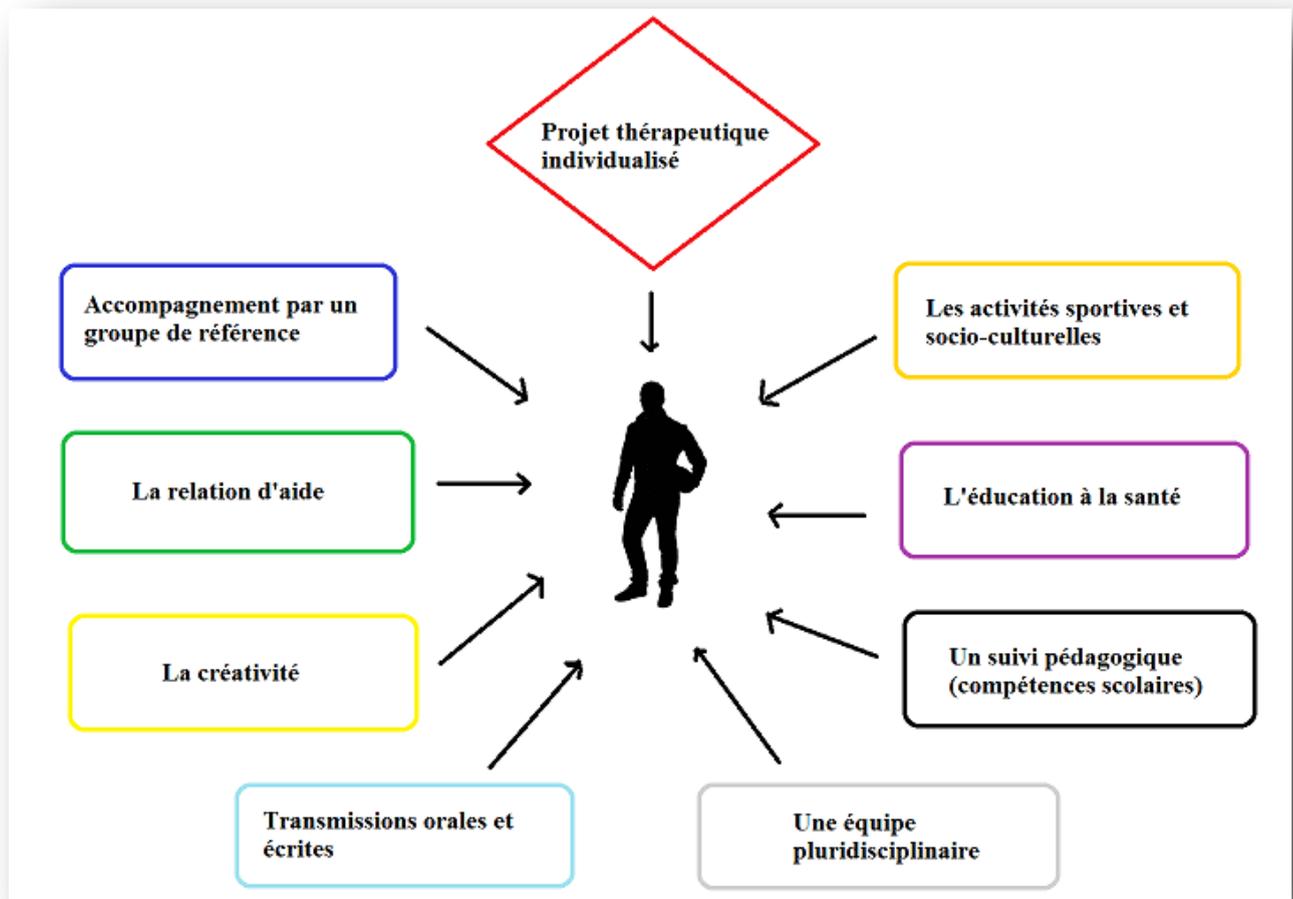
<sup>24</sup> Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI)- consulté en 03/2015 : <https://ifsiduchudenice20122015.files.wordpress.com/2013/08/theorie-du-caring-de-jean-watson.pdf>

<sup>25</sup> « *La philosophie de soins du département infirmier au C.R.P. « Les Marronniers » à Tournai* » - consulté en 03/2015 : <http://www.marronniers.be>.

aux jeunes, la possibilité de formuler leurs attentes et d'exposer leurs projets, d'instaurer une relation de confiance avec l'équipe éducative qui, en retour, a l'opportunité d'apporter un suivi de qualité aux adolescents hospitalisés.

C'est pourquoi, des valeurs comme l'autonomie, la prise en compte de l'environnement, le développement de la bienveillance, le respect, l'action dans l'intérêt du patient, la sécurité, la qualité des soins, le management, le professionnalisme, l'information du patient, les soins actualisés, le code de déontologie, le secret professionnel et la réflexion éthique forment la ligne de conduite du personnel soignant ainsi qu'éducatif et se trouvent au cœur de l'accompagnement du patient.

Pour ce faire, une démarche de soins est suivie par l'équipe pluridisciplinaire au sein du pavillon « Les Kiwis » et ce, toujours dans l'intérêt de l'adolescent<sup>26</sup>.



<sup>26</sup> Ibid.

En ce qui concerne les modalités d'hospitalisation, il est, d'une part, important d'aborder l'existence du projet « PapriKa » qui existe au sein du pavillon « Les Kiwis » et permet aux professionnels d'intervenir en urgence dans une situation dite de « crise » et ce, en apportant des soins sous différentes formes, de manière supplétive aux modules de soins psychothérapeutiques déjà existants, ce qui permet de garantir une prise en charge rapide du jeune soit en ambulatoire (14 jours, renouvelable une fois), soit en milieu hospitalier (5 jours, renouvelable une fois, en lit de crise et 14 jours, renouvelable une fois, en time-out). L'équipe régissant ce projet ne travaille que sous mandat et ne peut donc agir sans l'accord du jeune.

D'autre part, les autres modes d'hospitalisation<sup>27</sup> sont au nombre de cinq :

- **volontaire** : cette procédure n'est applicable qu'avec l'accord du jeune. Une préadmission est organisée à la suite d'un appel des parents, du médecin, ... Trois critères d'admission sont alors à réunir pour que le jeune soit accueilli dans le service (disposer d'un lieu de vie à l'entrée et à la sortie de son hospitalisation, avoir 14 ans et ne pas présenter de déficience mentale plus que légère).

Les assistantes sociales et les psychologues traitent les demandes. Pour que l'admission se concrétise, le médecin doit rencontrer le jeune lors d'une préadmission et être, à l'issue de cette dernière, d'accord pour l'hospitaliser.

- **en collaboration avec le Service d'Aide à la Jeunesse** : ce mode d'hospitalisation s'apparente à celui de l'hospitalisation volontaire, mais se fait d'un commun accord entre le SAJ, le jeune et les parents.

***Voici le déroulement de ce type d'hospitalisation :***

- 1) le SAJ est interpellé par un service de première ligne (parents, professeur, voisin, ...);
- 2) le SAJ rencontre les personnes concernées;
- 3) le conseiller prend une décision et le délégué met en place les mesures prises, un accord est ensuite signé par les différentes parties;
- 4) en cas de un refus ou d'échec de la mesure ou d'impossibilité de solution envisageable et de surcroît d'une mise en danger du mineur, le conseiller est tenu d'interpeller le SPJ.

---

<sup>27</sup> Culot, M. (assistante sociale), (2014). *Informations reçues sur le lieu de stage.*

- **en collaboration avec le Service de Protection Judiciaire** : l'hospitalisation est appliquée sous contrainte, mais le juge essaie tout de même d'avoir l'accord du jeune afin d'assurer la compliance du patient durant la période de soins.

Dans cette éventualité, le parquet est interpellé à la suite d'une non-collaboration et au vu du danger ou de la négligence qui menace le mineur. Le juge de la jeunesse est alors saisi. Deux cas de figure peuvent se présenter :

- mineur en danger : « Art. 38 »,
- mineur délinquant : « Art. 36.4 » (Faits qualifiés d'infraction).

Une rencontre est organisée, en fonction du cas de figure arrêté, avec le Juge de la jeunesse soit :

- en audience publique en cas d'application de l'« Art. 38 » (avec les parents, sans le SPJ), une rencontre est organisée au SPJ avec les services mandatés et une mesure est appliquée ;
- en audience de cabinet en cas d'application de l'« Art. 36.4 » (avec les parents et le SPJ), le SPJ surveille l'évolution de la situation, mais n'applique pas de mesure.

Dans les deux cas de figure, un bilan de la situation sera effectué une fois par an, au minimum.

- **la mise en observation (MEO)** : elle est une mesure instaurée afin d'assurer la protection des personnes malades mentales et caractérisée par un enfermement et une obligation de soins. Ainsi, cette démarche se fait sous contrainte puisqu'elle n'est applicable que quand il y a notamment un refus de soins de la part du patient. Toutefois deux autres critères sont également à réunir afin que la procédure puisse être lancée :
  - mise en péril de sa santé et de sa sécurité,
  - mise en danger grave d'autrui.

Le parquet est interpellé via une hospitalisation faite en urgence accompagnée d'un certificat circonstancié. Il va transmettre les informations au juge de la jeunesse.

Dans les 10 jours, une audience est organisée au sein de l'hôpital avec le jeune, les parents et le médecin. Soit le juge décide de lever la mesure, soit il la maintient 30 jours supplémentaires.

Si une levée est à prévoir dans les 30 jours, aucun certificat circonstancié n'est à fournir. A contrario, si le maintien persiste, le certificat circonstancié sera de mise, une nouvelle audience organisée et le maintien peut être prolongé pour deux ans maximum.

- **hospitalisation de patients français** : cette procédure est peu fréquente. Ces jeunes proviennent de l'aide sociale à l'enfance (ASE) et peuvent être admis en hospitalisation volontaire ou contrainte.

---

*D'un point de vue pratique, je viens de présenter la structure dans laquelle j'ai exercé ma pratique professionnelle cette année et qui se retrouve dès lors au cœur de mon travail de fin d'études.*

*Par ailleurs, dans ce premier chapitre, je me suis attardée sur les caractéristiques du secteur de la santé mentale pour ensuite m'orienter vers la branche pédopsychiatrique davantage dirigée vers l'objet de mon travail et ce, d'un point de vue théorique, mais également pratique. C'est ainsi, que ce cheminement et l'objet de ma problématique « Comment l'éducateur peut-il favoriser le sentiment d'efficacité personnelle des adolescents hospitalisés en milieu psychiatrique ? » m'amènent désormais à aborder l'adolescence, stade du développement qui caractérise entre autres le public accompagné durant mon stage. Cette notion s'avère importante à aborder tant sa complexité est reconnue. J'évoquerai dès lors les caractéristiques propres à ce stade du développement, le flou identitaire ensuite ressenti par les nouvelles générations et enfin les différents liens existants entre l'adolescence et la maladie mentale.*

---

## II. L'adolescence

### A. Définition et caractéristiques développementales

L'adolescence est généralement définie comme un « vécu de crise associé à un ressenti d'effondrement mais aussi à une période de changements, de constructions nouvelles et d'ouvertures »<sup>28</sup>. Le terme adolescence vient du latin « adolescens », participe présent de « adolescere » qui signifie « grandir », en opposition au participe passé « adultus » qui souligne l'acte d'avoir atteint la maturité. Cependant, il peut être considéré que l'adulte demeure lui aussi un être inachevé et toujours en mouvement. En conséquence, selon Philippe Duverger, grandir implique de subir des remaniements « identificatoires », c'est-à-dire tant psychologiques que physiques. L'adolescent est comme entre deux mondes : celui de l'enfance (passé plus ou moins non résolu) et celui des adultes (avenir incertain). Ainsi, il veut être reconnu comme un adulte et disposer des mêmes droits. Cependant, il n'est pas psychologiquement et socialement prêt. Pour parvenir à acquérir ce statut d'adulte assumant ses choix et décisions, il va devoir se détacher de ses parents ou de ses référents.

Quant à l'Organisation mondiale de la santé, elle met en avant que « *l'adolescence est la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans. Elle représente une période de transition critique dans la vie et se caractérise par un rythme important de croissance et de changements qui n'est supérieur que pendant la petite enfance.* »<sup>29</sup>. Les divers remaniements biologiques vécus à cette période du développement sont universels, en d'autres termes, aucun individu ne peut évoluer sur le plan biologique sans subir les divers changements relatifs à la puberté. Cependant, ces derniers fluctuent en fonction du temps, des cultures et des situations socio-économiques. En effet, au cours du 20<sup>ème</sup> siècle, des modifications sont observées et notamment dues à une précocité plus importante de la puberté qui peut avoir un impact sur la mutation des comportements sexuels, à une autonomisation plus tardive, l'« adulescence » comme certains ethnologues l'appellent, à une urbanisation de la population et à une communication au niveau mondial.

Toutefois, l'OMS souligne que considérer l'adolescence uniquement comme une période de changements biologiques serait assez minimaliste. En effet, elle est aussi une période clef du

---

<sup>28</sup> Duverger, P. et al., (2013). « Crise et urgence à l'adolescence ».

<sup>29</sup> Site OMS [en ligne], (2015). « Développement des adolescents ».

développement psychique où l'individu va progressivement se préparer à la vie d'adulte et, de ce fait, tenter de se construire une identité sociale propre, de s'autonomiser sur le plan socio-économique, de développer des compétences dans des relations et des comportements davantage responsables et de se forger un esprit critique. En conséquence, l'adolescence est une phase de l'évolution où l'individu se développe tant sur le plan biologique qu'intellectuel.

Enfin, l'OMS met l'accent sur le fait qu'elle représente également un stade du développement où l'environnement (amis, famille, lois, coutumes, pratiques, ...) peut exercer une influence importante et mener certains adolescents à adopter de nombreux comportements à risque (consommation de substances nocives, relations sexuelles non protégées, ...) pouvant mener à des problèmes de santé mentale et/ou d'adaptation. Dans son processus d'autonomisation ou d'individuation, l'adolescent ne cherche pas le soutien et l'aide dont il a pourtant besoin. En effet, il veut et pense avoir le contrôle sur de nombreux événements à risque dont les conséquences futures ne sont pas mesurées. Ainsi, à cet âge, il s'avère difficile d'anticiper l'avenir suite aux nombreuses difficultés ressenties par l'adolescent dans le présent. Ce phénomène peut les rendre très vulnérables.

---

*En résumé, l'adolescence est une période de remaniements biopsychosociaux inscrits dans les processus d'autonomisation et d'individuation, en d'autres mots, à cette période, l'individu va évoluer tant sur le plan biologique (la puberté qui est universelle) que sur le plan psychologique et social qui joueront tous deux un rôle dans la façon dont il va s'autonomiser et construire son identité sociale.*

*De ce fait, je peux de nouveau constater et affirmer que plusieurs systèmes s'articulent autour de l'adolescent et qu'il importe de les prendre en compte dans le cadre d'un suivi psycho-éducatif. Par ailleurs, l'adolescence est une période évolutive et la puberté apparaît de plus en plus tôt chez les nouvelles générations. En effet, l'OMS la situe entre 10 et 19 ans. Cependant, suite à diverses lectures théoriques, il est aisé de constater qu'il est impossible de déterminer quand elle commence et quand elle se termine. En conséquence, dans nos sociétés modernes, ce stade se prolonge et, au fil du temps, l'individu ressent de plus en plus de difficultés à arriver au stade de maturité correspondant à celui de l'âge adulte. C'est pourquoi, je vais m'évertuer à expliquer les causes de ce phénomène dans le point suivant.*

---

## B. Ancrage d'un flou identitaire

### 1. Entre deux mondes

En 1990, certains auteurs clament que « l'adolescence n'existe pas » dans l'ouvrage « Histoire des tribulations d'un artifice » (P. Huerre, M. Pagan-Reymond, J.-M. Reymond). Dès lors, ce stade du développement en est-il réellement un ou est-il une pure invention de nos sociétés occidentales ?

En 1960, Philippe Ariès étudie l'enfance d'un point de vue historique et, contrairement à l'approche génétique, il tire la conclusion que cette notion est plurielle et générale. En d'autres termes, il est plus adapté de parler des « enfantS », notion du développement existante dans toutes les cultures, et non d' « Enfant », comme tendent à le souligner les travaux génétiques. De ce fait, le terme « enfant » est arboré d'un « S » parce que les enfants sont différents selon les époques et que plusieurs formes sociales de l'enfance existent. Ainsi, l'universalisation du terme mènerait à nier l'évolution du statut de l'enfant à travers les ères et les différentes formes sociales existantes. A contrario, l'adolescence n'est pas une notion qui existe dans toutes les sociétés. Ainsi, certains affirment dès lors qu'elle n'existe pas parce

qu'elle « *ne constitue pas un problème général* »<sup>30</sup> contrairement à l'enfance. En outre, ce principe de « l'adolescence » n'est apparu que récemment (moitié du XIX<sup>ème</sup> - début du XX<sup>ème</sup> siècle en Europe) bien que le terme ne soit pas nouveau. L'école rendue obligatoire et plus particulièrement la période plus longue de scolarisation engendrent une modernisation du terme « Adolescence ». Avant cette époque, les enfants travaillaient très jeunes, étaient tenus à des responsabilités d'adultes et ne pouvaient donc pas connaître cette « *forme particulière d'existence sociale* »<sup>31</sup>. Dès lors en France, l'obligation scolaire passe de treize ans en 1882 (lois scolaires de Jules Ferry) à seize ans en 1959, même si une grande partie des garçons sont déjà considérés comme travailleurs avant cet âge, tandis qu'en Belgique la loi sur l'obligation scolaire n'apparaît qu'en 1886. C'est pourquoi, selon Quentel, il est légitime de considérer que la démocratisation des enseignements secondaires et supérieurs a, sans nul doute, joué un rôle majeur dans la venue de la problématique adolescente. Ainsi, l'adolescence commencera à concerner une majorité de jeunes lorsque la politique en matière scolaire sera l'atteinte du baccalauréat (ou le certificat d'enseignement secondaire supérieur en Belgique) et non plus du certificat d'études primaires.

<sup>30</sup> Quentel, J.-C., (2011). L'adolescence aux marges du social. Yapaka.

<sup>31</sup> Ibid.

A partir de ces constatations, il est essentiel, dans un premier temps, de différencier la « puberté » et l' « adolescence » afin de comprendre l'enjeu réel qui se trame derrière ces deux termes.

En effet, Quentel affirme que nous pouvons considérer que la « puberté » est un phénomène biologique, naturel que l'individu subit sans pouvoir le contrôler. En d'autres termes, il représente un processus de croissance propre à une période du développement de l'Homme. A *contrario*, l' « adolescence » est un phénomène culturel engendré par l'évolution du fonctionnement humain au sein de la société. En conclusion, « nous avons affaire à deux registres de processus différents, renvoyant chacun à un ordre de réalité propre »<sup>32</sup>. La puberté peut donc être considérée comme l'origine de la mise en place de phénomènes, non plus biologiques, mais sociaux. En conséquence, si l'adolescence est considérée comme une construction sociale, il convient de préciser qu'elle découle d'une réalité organisée dans des contextes socio-historiques précis, en réponse à « des préoccupations de nature « politique » »<sup>33</sup>.

En guise d'exemple, Margaret Mead, ethnologue, entame un travail d'observation de la société samoane en Océanie (1930). Son objectif est de comparer ce groupe ethnique à la société étasunienne afin d'en faire émerger des méthodes d'approches éducatives en ce qui concerne les adolescents, perçus comme instables et déréglés aux Etats-Unis. En effet, elle soupçonnait le milieu social d'être la cause des difficultés subies par la jeunesse étasunienne. Contrairement à cette dernière, la jeunesse samoane n'apparaissait pas forcément comme « tendue et tourmentée ». Les jeunes n'avaient « aucune place reconnue » jusqu'à l'âge de 15-16 ans, étaient perçus comme « non-participants » à la société et rien ne les distinguaient entre eux. Ce groupe culturel ne connaît donc pas réellement l'adolescence, au sens propre, même si les individus qui la composent sont confrontés un jour aux métamorphoses physiologiques de la puberté.

---

***En définitif, dans nos sociétés contemporaines, l'adolescence est une réalité sociale en lien avec l'amplification de la scolarisation de la population et l'âge de possibilité d'entrer dans le monde du travail, et correspond par conséquent à l'âge de « l'irresponsabilité » en opposition au statut d'adulte. L'adolescence peut être dès lors considérée comme « une***

---

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>33</sup> Ibid.

*forme de no man's land : mi-enfant – mi-adulte, l'adolescent n'est ni enfant – ni adulte. Il demeure dans une « enfance de culture », c'est-à-dire dans une enfance prolongée au-delà de la fin de l'enfance. »<sup>34</sup> (Quentel, 2011 - Yapaka).*

***Par ailleurs, la prise de responsabilité, l'entrée dans le monde du travail et donc dans l'âge adulte se font de plus en plus tard chez les individus. N'y sont pas étrangers, selon moi, la précarité de l'emploi, le prolongement des études et le manque de repères sociaux notamment dus aux rites de passage qui perdent tous leurs sens aujourd'hui. Dès lors, je vais aborder cette problématique dans le point suivant.***

---

## **2. Rites de passage dans nos sociétés modernes**

Les rites de passage ont toujours existé et persistent dans certaines sociétés traditionnelles. Ils constituent un mode de transmission fondé sur l'expérientiel pour permettre à l'enfant de « grandir », de passer à l'âge adulte.

En effet, à cet âge, on se construit sur l'expérience, seul ou en groupe, à l'intérieur de microsystemes. Les rites initiatiques porteurs de sens n'existant plus, les adolescents d'aujourd'hui s'exposent, de ce fait, régulièrement à des expériences sauvages de rituels souvent incontrôlables qui ont pour effet contraire de retarder le cheminement vers l'âge adulte.

Les sociétés traditionnelles, quant à elles, marquent très précisément le seuil de ce qui faisait état avant et de ce qui fait état après. Il est dès lors opportun de parler de « rites d'initiation » et de se référer à Arnold Van Gennep pour les décrire. Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, il stipule que ces rites toujours d'actualité, définis par trois temps distincts, « préliminaire » (la séparation), « liminaire » (la marge) et « post-liminaire » (l'agrégation), qui guident toute modification temporelle, spatiale et de statut, s'agencent de manière identique à l'initiation. Ainsi, « *celui qu'il s'agit d'initier à sa société va connaître d'abord un moment de séparation qui va le voir quitter ses habitudes sociales et rompre avec le type de relation qu'il entretenait jusque-là avec son entourage. Il va être éloigné de la communauté et va vivre un moment plus ou moins long en marge, avant de pouvoir revenir dans sa société.* »<sup>35</sup>. Ce n'est qu'après ces étapes, qu'il sera intégré à la société comme un membre à part entière. Notons que les rites

---

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Ibid.

sont divergents selon les époques et les cultures dans lesquelles ils s'inscrivent, permettent symboliquement, au terme du processus, de passer d'un monde relatif à l'enfance à celui des adultes. En effet, Rousseau traduisait l'adolescence comme une « *seconde naissance* »<sup>36</sup> par la mort de l'enfant et par une ouverture existentielle réelle. Il est donc nécessaire de « mourir à l'enfance » pour créer des liens sociaux autres et, de ce fait, se construire une identité, un statut social propre.

Voici un extrait de l'œuvre de Rousseau qui explique par des procédés littéraires ce qu'il appelle la « seconde naissance », et qui représente, comme expliqué ci-dessus, cette étape transitoire du développement entre l'enfance et le stade adulte que nous appelons aujourd'hui « adolescence ».

#### **Extrait de l'œuvre de Rousseau « Emile ou De l'éducation », 1762**

*« Mais l'homme, en général, n'est pas fait pour rester toujours dans l'enfance. Il en sort au temps prescrit par la nature ; et ce moment de crise, bien qu'assez court, a de longues influences.*

*Comme le mugissement de la mer précède de loin la tempête, cette orageuse révolution s'annonce par le murmure des passions naissantes ; une fermentation sourde avertit de l'approche du danger. Un changement dans l'humeur, des emportements fréquents, une continuelle agitation d'esprit, rendent l'enfant presque indisciplinable. Il devient sourd à la voix qui le rendait docile ; c'est un lion dans sa fièvre ; il méconnaît son guide, il ne veut plus être gouverné.*

*Aux signes moraux d'une humeur qui s'altère se joignent des changements sensibles dans la figure. Sa physionomie se développe et s'empreint d'un caractère ; le coton rare et doux qui croît au bas de ses joues brunit et prend de la consistance. Sa voix mue, ou plutôt il la perd : il n'est ni enfant ni homme et ne peut prendre le ton d'aucun des deux. Ses yeux, ces organes de l'âme, qui n'ont rien dit jusqu'ici, trouvent un langage et de l'expression ; un feu naissant les anime, leurs regards plus vifs ont encore une sainte innocence, mais ils n'ont plus leur première imbécillité : il sent déjà qu'ils peuvent trop dire ; il commence à savoir les baisser et rougir ; il devient sensible avant de savoir ce qu'il sent ; il est inquiet sans raison de l'être. Tout cela peut venir lentement et vous laisser du temps encore : mais si sa vivacité se rend trop impatiente, si son emportement se change en fureur, s'il irrite et s'attendrit d'un instant à l'autre, s'il verse des pleurs sans sujet, si, près des objets qui commencent à devenir dangereux pour lui, son pouls s'élève et son œil s'enflamme, si la main d'une femme se posant sur la sienne le fait frissonner, s'il se trouble ou s'intimide auprès d'elle, Ulysse, ô sage Ulysse, prends garde à toi ; les outres que tu fermais avec tant de soin sont ouvertes ;*

<sup>36</sup> Rousseau J-J, (1762). Emile ou De l'éducation.

*les vents sont déjà déchaînés ; ne quitte plus un moment le gouvernail, ou tout est perdu.*

*C'est ici la seconde naissance dont j'ai parlé ; c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie, et que rien d'humain n'est étranger à lui. »*

C'est pourquoi, dans nos sociétés modernes où l'adolescent semble manquer de repères et de modèles identificatoires stables, les rites de passage traditionnels paraissent chargés de sens. Les épreuves, qui s'y jouent, servent à des changements psychiques internes (acquérir une identité solide et stable, les règles sociales en vigueur, ...) à l'inverse des rites vides de sens proposés aux adolescents d'aujourd'hui (passage du permis de conduire, du baccalauréat, la première cigarette, la communion, ...) qui ne les aident pas à développer cette identité stable tant recherchée. Face à ce phénomène de « flou identitaire », des spécialistes ont créé le terme d' « *adulthood* »<sup>37</sup> afin de marquer le fait qu'un fossé se creuse entre puberté physiologique et maturité sociale.

Dans cet optique, Anatrella, psychanalyste et spécialiste en psychiatrie sociale, aborde cette problématique dans son article « *Les « adolescents »* » qu'il publie en 2003. Il est le précurseur de cette notion qu'il crée dans les années 1970. Ce terme est une contraction entre les mots « adolescent » et « adulte », autrement dit entre « adu », celui qui a achevé son processus de maturité, et « lescent », celui qui vit ce processus. Ainsi, ces personnes en mal de grandir, s'identifient aux adolescents et bien que, la puberté physiologique soit arrivée à son terme, la maturité sociale est toujours en devenir et psychiquement, elles sont toujours dans un processus identificatoire, de construction de leur personnalité. Quant aux jeunes, ils se trouvent, dès lors, en manque de modèles identificatoires et de repères fondateurs propres à nos sociétés. En effet, nos sociétés occidentales ne favorisent pas les processus d'autonomie, d'indépendance et de responsabilités nécessaires à la construction d'une identité sociale stable. *A contrario*, elles maintiennent un sentiment d'insécurité, d'impuissance et de peur chez les nouvelles générations qui peinent à atteindre cette maturité sociale. C'est pourquoi, en 1994, l'auteur nous expose, dans son livre « *Interminables adolescences* », l'existence d'une société « adolescentique ». En effet, l'adolescence s'éternise, s'allonge de plus en plus et ce, par des conduites juvéniles précoces chez les enfants et tardives dans la vie psychique de beaucoup d'adultes. Anatrella est d'accord pour exprimer que l'adolescence est un fait sociétal, engendré par l'évolution historique de nos conditions de vie, depuis le XVIII<sup>ème</sup>

<sup>37</sup> Anatrella, T., psychanalyste et spécialiste en psychiatrie sociale, (2003). *Les « adolescents »*.

siècle, de nos sociétés modernes dans lesquelles, désormais, l'adolescence représente un « *temps de formation et de préparation* »<sup>38</sup>.

Par ailleurs, l'adolescent entre dans une nouvelle période caractérisée par des activités psychiques différentes de celles de l'enfance qui sont influencées par les diverses transformations biopsychosociales subies et permettant des remaniements de la personnalité mais ce dans une période estimée entre 12 et 30 ans. Dès lors, il est fort de constater que les délais de maturation se sont prolongés et Anatrella décline ce long processus de maturation en trois périodes : la puberté, estimée entre 12 et 17/18 ans, l'adolescence, située entre 17/18 ans et 22/24 ans, puis la post-adolescence, jugée entre 22/23 et 30 ans.

Pour terminer, toujours selon cet auteur, les relations éducatives sont brouillées par la perte statutaire de chacun. En d'autres termes, les rôles ne sont plus définis précisément comme autrefois et les jeunes n'auraient donc plus de repères parentaux stables et sécuritaires. En effet, le culte de la jeunesse par les aînés pose problème quand les jeunes se trouvent face à de grands adolescents qui eux-mêmes ont besoin d'être rassurés, conseillés, aidés, ... C'est pourquoi nous pouvons parler d'une « *société adoléscentrique* » de plus en plus marquée et qui, par définition, « *se conforme de plus en plus aux adolescents, à leurs états de conscience, à leur façon de penser et d'agir* »<sup>39</sup>.

---

*Contrairement aux sociétés traditionnelles, les rites de passage des sociétés modernes sont dénués de sens et ne marquent pas précisément le passage d'un statut à un autre, la transmission d'un savoir ancestral, la prise de responsabilité et d'indépendance, le détachement avec les figures parentales et enfin l'abandon partiel du fonctionnement familial de base. L'avenir de l'adolescent se trouve incertain et dans l'ici et maintenant, la société ne lui donne pas l'occasion de participer activement à la collectivité pour se responsabiliser et s'autonomiser au sein de celle-ci. Dès lors, l'individu va rester « coincé » dans cette période adoléscentaire et, pour en sortir, il n'aura d'autre choix que de fonder ses propres expériences afin d'essayer de se construire une identité sociale stable. Toutefois, ce qui pose problème, c'est qu'il voudra aller toujours plus loin en prenant des*

---

<sup>38</sup> Anatrella, T. (1994). « *Interminables adolescences, les 12-30 ans, puberté, adolescence, post-adolescence : « une société adoléscentrique* » ».

<sup>39</sup> Ibid.

*risques inconsidérés, parfois mortels et que ces comportements à risque auront, dans certains cas, l'effet inverse inconsciemment souhaité.*

---

### 3. Les conduites à risque à l'adolescence

Dans notre société actuelle, les conduites à risque représentent « *une série de comportements disparates, répétitifs ou uniques, mettant symboliquement ou réellement l'existence en danger* »<sup>40</sup>. Selon Le Breton, ces attitudes convergent en trois points que sont la volonté de se mettre, gravement ou superficiellement, en danger, le risque de compromettre son avenir et enfin la mise en péril de sa santé. Ainsi, les adolescents, en proie à ces conduites à risque, vont progressivement diminuer leur potentialité d'intégration sociale et finalement, pris dans un processus identificatoire instable, s'adonner à ces comportements pouvant aboutir à l'errance, à l'addiction excessive ou encore à la dépersonnalisation temporaire. Et pour cause, nous pouvons citer nos sociétés modernes pauvres en repères, les rites de passage insensés, les difficultés à entrer dans la vie et la détresse de l'individu due à une importante vulnérabilité. Dans ce cas, le risque est un moyen substitutif de se construire, avec la possibilité de mettre en péril gravement sa santé et/ou d'hypothéquer son avenir. D'ailleurs, Valleur (1991) a exploité le phénomène de « *conduites ordaliques* » qui constitue une prise de risque selon laquelle l'adolescent s'en remet au hasard pour décider s'il doit vivre ou mourir. C'est pourquoi, il s'oriente volontairement dans des actes potentiellement mortels. En résumé, « *le fantasme ordalique consisterait à s'en remettre corps et âme à une puissance extérieure, pour la laisser décider soit de sa mort, soit de son droit absolu à la vie* »<sup>41</sup>.

En conséquence, l'adolescent en souffrance a l'impression d'être coincé dans une réalité douloureuse, dépossédé de tout avenir, sans possibilité de se construire en tant qu'individu. En adoptant des comportements dangereux, il tente de dégager une issue pour sortir de la réalité écrasante, de trouver un sens à son existence pour enfin assurer son passage à la vie d'adulte.

En outre, ces comportements évoqués peuvent devenir durables chez certains adolescents (addictions, troubles alimentaires, auto-agressions, fugues, ...) ou rester ponctuels et ce, du fait d'une influence environnementale (tentative de suicide, fugue, challenge, ...).

---

<sup>40</sup> Le Breton, D., (2014). Adolescence et conduites à risque. Yapaka.

<sup>41</sup> Hachet, P., (2009). Adolescence et risques. Yapaka.

Par ailleurs, pour donner un sens véritable aux conduites à risque pratiquées par l'adolescent, il convient de prendre en considération l'histoire personnelle, l'environnement social et affectif où il s'inscrit. En effet, ces éléments peuvent leur donner une autre dimension car ces conduites sont souvent le symptôme d'un événement traumatique (abus physiques et sexuels, dysfonctionnement familial, carence affective, ...). Dans cet optique, l'adolescent essaie d'exprimer une détresse, de demander un soutien ou de l'aide et d'être reconnu comme digne d'exister. Ainsi, par exemple pour certains auteurs, la scarification est une tentative de contrôle psychique par le biais du corps et de construction de l'identité<sup>42</sup> (C. Rioult, 2013).

Toutefois, comme expliqué ci-dessus, il est davantage pertinent de considérer l'individu dans sa globalité et de manière individuelle pour comprendre véritablement le sens qui émane de ces comportements hasardeux.

David Le Breton explique que la vulnérabilité de l'adolescent peut être accentuée par les dysfonctionnements familiaux qui occasionnent un manque de sécurité, de considération de la valeur personnelle et d'orientation de sens suffisante. A l'image de la théorie de Françoise Dolto, l'individu, au cours de ce stade du développement, mue, se transforme et devient dès lors vulnérable face à cet océan immense. En d'autres termes, il ne comprend plus ce monde dans lequel il vit et se sent « *coincé* » entre ses fantasmes d'enfant et la réalité du monde adulte. Et s'il ne trouve pas de soutien afin de l'aider à le décortiquer, à le débattre et à se l'approprier, il demeure alors fragile et risque de devenir, à long terme, un être fragilisé. « *Ce flou insécurisant de la relation avec le monde, l'impression d'être étouffé ou dans le vide projette dans ces conduites de sollicitations symboliques de la mort dans une quête de limites pour exister* »<sup>43</sup>.

Cependant, comme évoqué précédemment, l'adoption de ces comportements et leur nature vont dépendre également de l'histoire personnelle de l'adolescent, de ses ressources intérieures et de la solidité de son entourage. Mais à l'inverse des idées reçues, un jeune qui grandit dans une famille maltraitante peut réussir à dépasser sa souffrance et se frayer un chemin vers le passage à la vie d'adulte et ce, sans plus de difficultés. *A contrario*, une famille qui sollicite le dialogue, soutient et aide l'adolescent en cette période difficile, peut découvrir dans la fratrie un jeune en proie à un mal-être. Cette réalité fait penser qu'il existe à l'heure actuelle des facteurs et des sources encore inconnus de cette détresse pubertaire.

---

<sup>42</sup> Rioult, C., (2013). Ados : scarifications et guérison par l'écriture.

<sup>43</sup> Hachet, P., (2009). Adolescence et risques. Yapaka.

Toutefois, ces conduites à risque ne sont pas nécessairement et automatiquement influencées par un engrenage social ou par des événements singuliers, mais par la manière dont l'adolescent gère leurs effets et leurs circonstances. Ainsi, même s'il en cherche continuellement le sens, il reste acteur de son existence et ce, davantage quand il s'adonne à des comportements à risque pour en reprendre le contrôle. « *Je n'ai pas choisi de vivre, mais je peux décider de mourir.* »<sup>44</sup> cite Jeammet, en 1998. Cette citation induit, selon lui, que l'action de mourir n'est, en fait, qu'une façon pour l'adolescent de reprendre le contrôle sur son existence.

Ainsi, Le Breton expose que, dans un premier temps, pour affirmer son existence de manière favorable, il est essentiel que l'adolescent puisse être reconnu dans ce qu'il est et bénéficier d'un lien affectif stable et sécurisant. Lorsqu'il ne le ressent pas comme tel, une recherche de sens existentiel apparaît sous de multiples formes comme celles notamment des conduites à risque. De là découle une souffrance qui s'installe progressivement et accentue davantage la vulnérabilité du jeune.

En conséquence, ces comportements à risque sont adoptés pour essayer de freiner les difficultés, la détresse et tenter de reprendre le contrôle d'une vie dont les limites, la valeur et le sens demeurent inconnus. Pour ce faire, en utilisant et en mettant à l'épreuve les limites corporelles, l'individu essaie de contenir le sentiment d'identité. Ainsi, le corps devient objectal et reste l'unique moyen de se raccrocher au monde et de reprendre possession de son existence. En effet, le corps est l'interface entre le moi et les autres, le monde environnant, entre l'intérieur et l'extérieur. C'est par le biais des limites physiques que l'Homme peut interagir avec le monde, avec l'environnement. Ainsi, de la même manière, le jeune les utilise afin de ressentir la sensation de contrôle sur son existence qu'il ne parvient pas à atteindre via les besoins de reconnaissance et de liens affectifs et sécurisants.

*Au cours de mon stage professionnalisant dans une unité de soins psychiatriques ouverte et destinée à un public d'adolescents, j'ai eu l'occasion d'observer les comportements à risque pratiqués par les jeunes.*

*Selon mes observations, la fugue et l'automutilation ont été les attitudes les plus courantes et les plus significatives sur le terrain. En effet, bon nombre de jeunes hospitalisés avaient*

---

<sup>44</sup> Jeammet, P., (1998). « *Le lien familial : une composante essentielle du développement. Permanence de sa nécessité, diversité de ses modes d'expression.* ».

*recours à une auto-agression plus ou moins grave et/ou à un comportement de fuite du milieu institutionnel.*

*Certains fuyaient seuls, de façon régulière et durable, d'autres en groupe, le temps de quelques heures, s'alcoolisant et/ou allant errer dans des lieux peu propices à leur sécurité et/ou à leur intégrité physique (chantiers, rues sombres et désertes, habitations inconnues, ...). La fugue est un phénomène assez complexe et fluctuant qui permet de révéler une souffrance, un besoin de reconnaissance sociale ou encore un acte unique de comportement à risque pouvant découler d'une influence environnementale, être de courte durée ou durable, répétitif ou isolé, mais aussi individuel ou collectif, ...*

*Il s'agit de comprendre, selon la gravité de l'action, quel sens donner aux actes posés par le jeune. Qu'est-ce qui, dans son histoire personnelle, son état psychique, son environnement... a fait, qu'à un moment donné, il a décidé de prendre la fuite ?*

*L'acte peut être sanctionné pour différentes raisons (désobéissance, mise en danger de sa personne, inquiétude des responsables, etc.), mais il est évident que l'adolescent en souffrance doit pouvoir, en revenant dans son milieu de vie, dans un premier temps obtenir soutien et aide de son entourage.*

---

*La fugue, ou plutôt la « tentative de fugue » qui m'a davantage marquée est celle de deux jeunes filles de 15 et 17 ans, que nous nommerons respectivement Amélie et Lucie. A l'initiative du périple, Lucie avait organisé un rendez-vous chez un homme de 24 ans et prévenu Amélie que tout était prêt pour découcher. Cette dernière a pris peur quand Lucie lui a annoncé qu'elle devrait dormir dans le même lit que cet homme. Dès lors, elle est venue en parler aux adultes.*

*L'équipe a pu réagir et séparer de chambre les adolescentes afin qu'il n'y ait plus aucune influence ni pression entre elles deux.*

*Dans ce cas, au premier abord, l'influence environnementale a beaucoup joué dans la volonté de fuir. Cependant, d'autres éléments pourraient être pris en compte et remettre en question la première observation émise (histoire de vie, détresse, besoin de reconnaissance, besoin de trouver un sens à son existence, ...).*

### o **Les violences auto et hétéro-agressives chez l'adolescent**<sup>45</sup>

La violence est « *la qualité de ce qui agit avec force* » et ne peut être considérée comme étant une caractéristique propre à l'adolescence bien qu'elle y soit inhérente. Elle est certes fréquente chez de nombreux adolescents et devient dès lors un important problème de santé publique. Contrairement aux idées reçues, elle n'est pas une alternative mais plutôt un acte involontaire et contraint qui dépasse l'individu. En effet, l'adolescent se trouve vulnérable de par son désir d'individuation qui engendre un sentiment d'insécurité interne et une dépendance importante à l'environnement favorisant une certaine sécurité. De ce fait, l'individu a recours à la violence pour retrouver un certain pouvoir, le contrôle sur la situation qu'il n'atteint pas dans la recherche de plaisir ou de reconnaissance. Par ailleurs, les contextes sociaux et familiaux comportent des caractéristiques favorisant ce type de conduite.

Le lien d'attachement peut jouer un rôle dans le comportement futur d'auto et d'hétéro-agression de l'adolescent. En effet, dans l'enfance, plus ce dernier aura bénéficié d'un lien sécurisant et stable, plus il aura intériorisé une relation de confiance et de sécurité avec l'environnement et, de ce fait, il sera en mesure de se sécuriser par lui-même, utilisant ses ressources personnelles comme moyens pour reprendre le contrôle de la situation. A contrario, l'enfant, dépendant de son environnement, assurera sa sécurité en rendant l'environnement dépendant de lui notamment par le caprice qui se transformera, à l'adolescence, en comportement d'opposition et de plaintes corporelles. En d'autres mots, la violence portée sur soi ou sur autrui, permet à l'adolescent de prendre l'ascendant sur ce qui lui paraît hors de contrôle et insécurisant.

Comme expliqué précédemment, la violence à l'adolescence peut être auto-agressive et se traduit, notamment, par des automutilations ou des gestes suicidaires. Par ailleurs, il faut distinguer les idées suicidaires, fréquentes à l'adolescence, des tentatives de suicide. Par ailleurs, les différents marquages de la peau sont aussi à différencier. En effet, la scarification vise à se libérer d'une douleur psychique et à appeler à l'aide, tandis que les tatouages et les piercings montrent le souhait de « changer de peau », sont à visée culturelle et traduisent une volonté de construction de l'identité, non problématique à l'adolescence selon Le Breton<sup>46</sup> (2002).

---

<sup>45</sup> Jeammet, P., (2005). « *L'adolescent, aujourd'hui. Réflexions d'un clinicien sur la violence à l'adolescence* ».

<sup>46</sup> Hachet, P., (2009). *Adolescence et risques*. Yapaka.

### ○ **La fugue**

La fugue est « *un acte posé par un mineur qui consiste à quitter le domicile, l'institution, la famille d'accueil sans autorisation* »<sup>47</sup>. Elle est fréquemment le lot des 12/18 ans et concerne autant les filles que les garçons. Selon Pascal Hachet, par l'acte de fuguer, l'adolescent désire acquérir l'attention, l'affection et la reconnaissance de son entourage. L'acte posé, il est important de discuter de la situation avec le jeune et de soulever le mal-être qui se joue sous ce comportement. Toutefois, le recours à la fugue est également une manière pour le jeune de s'ouvrir et de faire reconnaître sa souffrance, ce qui peut l'amener à l'accepter lui-même.

Cependant, tous les adolescents fugueurs ne sont pas forcément en mal de vivre. En effet, la fugue peut aussi, outre le fait d'être engendrée par des éléments déclencheurs (malaise familial, mal-être scolaire ou mal de vivre), être une manière de s'affranchir et de s'autonomiser, survenir dans un moment de crise ou de conflit intrafamilial, être perçue comme un acte amusant et être idéalisée. Toutefois, il convient de rappeler au mineur les risques encourus durant cette période d'errance (mauvaise hygiène, dénutrition, hypothermie, ...). Soulignons que ce comportement à risque est particulièrement fréquent dans les milieux institutionnels, l'aide apportée étant perçue comme négative.

### ○ **La consommation de substances addictives**

Selon Le Breton (2014)<sup>48</sup>, par ce type de conduite, l'adolescent va chercher à définir ses propres limites, à expérimenter, à explorer, à se tester lui-même, notamment en se mesurant à ses pairs et à se constituer une identité propre nécessitant des prises de risque qui touchent parfois à la santé. En effet, aujourd'hui, les rites de passage n'étant plus présents dans nos sociétés modernes, l'adolescent fixe ses propres limites et vise à s'autonomiser et à acquérir une identité par le biais de ses propres expériences, comme l'usage de drogues qui font entrer dans un mode expérientiel particulier (curiosité, recherche de plaisir, nouveauté, ...) exploité par les jeunes et qui constituent un moyen de se désinhiber facilement. Par ailleurs, l'alcoolisation peut être associée au phénomène de groupe et caractériser l'entrée dans une nouvelle forme d'existence sociale. C'est pourquoi, les Docteurs Terranti et Ait Mohand (2004)<sup>49</sup> notifient que l'« initiation » à ce type de comportements addictifs se fait fréquemment sous l'influence des pairs qui traduit le besoin, à cette période, de s'identifier à

---

<sup>47</sup> Durieux, P., (2013). « *Cours de questions spéciales de psychopédagogie* ».

<sup>48</sup> Le Breton, D., (2014). *Adolescence et conduites à risque*. Yapaka.

<sup>49</sup> Dr. Terranti, I et Dr. Ait Mohand, A., (2004). « *La consommation de drogues chez l'adolescent* » – Page consultée en 04/2015 : [http://www.and.s.dz/insp/sante-mentale/TXM3\\_INSP.pdf](http://www.and.s.dz/insp/sante-mentale/TXM3_INSP.pdf).

un groupe, de transgresser les limites fixées par les adultes et ne caractérise donc pas une difficulté psychopathologique.

Toutefois, comme tout comportement à risque, sa répétition et son prolongement dans le temps annoncent un degré de gravité pour la santé de l'individu qui n'est pas à négliger. En outre, ils peuvent traduire un mal-être profond ressenti par le jeune (incapacité à contrôler son angoisse, difficulté d'identification, conflit familial...) ou par le groupe de pairs. La consommation régulière de telles substances peut entraîner une dépendance psychique mais également physique avec des désordres somatiques.

Selon l'Organisation mondiale de la santé<sup>50</sup>, des groupes d'enfants et d'adolescents seraient plus à « risque » que d'autres, plus vulnérables et sujets à ce genre de consommation, comme ceux vivant dans des établissements particuliers, souffrant de troubles, éprouvant des difficultés scolaires, étant confrontés à des dysfonctionnements familiaux et à de la maltraitance et/ou de la négligence ou étant sexuellement exploités. Ces enfants et adolescents sont d'ores et déjà marginalisés à l'intérieur de leur propre communauté et ne parviennent donc pas à créer des liens sociaux positifs et leur environnement manque de ressources pour lutter contre ce phénomène de toxicomanie et ses conséquences.

---

***En définitif, le but de ces conduites à risque n'est pas de mourir mais plutôt, dans un processus identificatoire et inconscient, de reprendre le dessus sur sa vie, d'en ressentir un certain contrôle, « d'affirmer une légitimité à vivre, de se protéger d'une souffrance trop aiguë, d'éloigner la crainte de son insignifiance personnelle »<sup>51</sup>. Afin de donner la possibilité aux jeunes de se construire sur un mode expérientiel porteur de sens, il est essentiel de favoriser les expériences tournées vers la responsabilisation et l'autonomisation et de susciter le développement des compétences et de liens affectifs stables et sécuritaires. Et ce, d'autant plus que l'adolescence est une période clef dans le développement psychique de l'individu, sujet aux troubles psychopathologiques de par sa vulnérabilité.***

---

---

<sup>50</sup> Ibid.

<sup>51</sup> Le Breton, D., (2014). Adolescence et conduites à risque. Yapaka.

## C. Adolescence et maladies mentales

### 1. Frontière entre adolescence et maladie mentale

Selon Jean E. Dumas, un groupe social, qu'il soit restreint ou à l'image de la société, est régi par des règles spécifiques de conduite qui conditionnent, directement ou indirectement, l'individu à adopter des comportements appropriés face à une situation donnée. Avant l'âge adulte, celui-ci a pour challenges d'intérioriser les règles et limites, imposées comme allant de soi par le groupe, et d'apprendre progressivement à s'y conformer. Dès lors, il est commun de considérer anormal tout comportement limite d'un enfant ou d'un adolescent allant à l'encontre de ces normes et perturbant de manière importante le développement relationnel, de l'autonomie personnelle et cognitif, domaine spécifique aux apprentissages scolaires.

Plus précisément, il est nécessaire que ce comportement réponde à plusieurs critères<sup>52</sup> comme l'excès ou l'insuffisance des comportements qui se caractérise par une fréquence et/ou une intensité comportementale différente de celle adoptée par la majorité des personnes dans une situation semblable. Ce critère, bien que statistique, ne suffit pas à déterminer l'anormalité ou non d'un comportement puisque tout écart de la moyenne n'est pas forcément considéré comme pathologique. Ainsi, à titre d'exemple, un enfant à haut potentiel détient une intelligence « hors-norme » selon les statistiques sans qu'il soit pour autant anormal. C'est pareil pour l'enfreinte aux normes qui désigne également tout comportement ne répondant pas favorablement aux attentes familiales, sociales et culturelles dans lesquelles s'inscrit l'individu. C'est pourquoi, on ne peut généraliser ce critère puisque l'évaluation des comportements attendus est faite en fonction du contexte environnemental engendrant des valeurs, des normes, des principes divergents. Il en va de même pour le retard ou le décalage développemental qui correspond à des comportements régressifs, en d'autres mots, à des conduites attendues se manifestant de manière normale à un certain moment du développement, mais qui deviennent pathologiques à un stade ultérieur. Dans ce cas, ces comportements devenus pathologiques empêchent l'individu d'acquérir un panel de compétences affectives sociales et instrumentales adaptées. C'est pareil pour l'entrave au fonctionnement adaptatif qui se rapporte à tout comportement entravant le développement et engendrant ainsi une souffrance du jeune et de son entourage.

---

<sup>52</sup>Dumas, J-E., (2013). Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, p.13-14.

Ces deux derniers critères ne peuvent suffire, à eux seuls, pour déterminer ce qui est pathologique ou ce qui ne l'est pas sur le plan développemental. En effet, un enfant ou un adolescent, qui se conforme parfaitement aux exigences du milieu, est dès lors considéré comme hyperadapté. De ce fait, il est pertinent de combiner les différents critères et, dans ce cas précis, d'associer le critère d'excès et d'insuffisance aux critères développementaux.

Je conclurai ce point par une citation de Dumas qui, à mes yeux, le résume parfaitement : « *C'est dire qu'il est parfois difficile de déterminer qui se comporte normalement et qui a des difficultés majeures – en grande partie parce que cette détermination est autant une question de jugement social et de valeur que de fait. [...] En d'autres termes, un ensemble de comportements peut sembler clairement pathologique à certaines personnes mais pas à d'autres.* »<sup>53</sup>.

Par ailleurs, j'ajouterai à cette idée que certaines situations mènent à la manifestation d'un ensemble de symptômes qui apparaissent comme pathologiques, alors que celle-ci est légitime et qu'*a contrario* son absence serait inquiétante. A l'exemple de la « crise » d'adolescence qui peut paraître pathologique mais qui, en réalité, est caractérisée par un ensemble de symptômes originaires des divers remaniements biopsychosociaux subis par le jeune.

En effet, selon Philippe Duverger et al., il est essentiel de différencier la crise de l'urgence à l'adolescence. Dès lors, ils précisent qu'un adolescent ne peut être hospitalisé à la légère. L'hospitalisation psychiatrique constitue le dernier recours (danger de psychiatrisation). Cependant, elle ne doit cependant pas être niée lorsqu'elle s'avère nécessaire. Le taux d'hospitalisation à partir du service des urgences varie entre 21 % (Boudailliez et al., 2001)<sup>54</sup> et 31 % (Duverger et al., 2011)<sup>55</sup>. Les principales demandes psychiatriques en urgence et aux urgences étaient : les tentatives de suicide (42 %), la situation de crise avec agitation (21 %), les états anxiodépressifs (14 %), les états psychotiques (13 %), la prise de toxiques ou d'alcool (4 %) et les problèmes psychosomatiques (4 %).

Ainsi, à travers leurs recherches, ils ont notamment constaté que 70 % des adolescents qui consultent en urgence ont des antécédents de prise en charge psychiatrique d'où l'importance de la relance et de la continuité des soins. En d'autres termes, 30 % des adolescents qui consultent en urgence ne présentent pas d'état pathologique.

---

<sup>53</sup> Ibid.

<sup>54</sup> Duverger, P., et al., (2013). Crise et urgence à l'adolescence.

<sup>55</sup> Ibid.

*Lors de mon expérience sur le terrain, j'ai effectivement constaté que de nombreux jeunes n'avaient pas leur place au sein du service de soins psychiatriques et pour cause, ils ne présentaient que des formes symptomatiques aiguës de la période adolescente. Les parents, les institutions, l'entourage dépassés par leurs comportements abusifs les considèrent alors, puisqu'ils sont perçus comme ingérables par le milieu socio-affectif, comme des cas pathologiques.*

---

*J'ai assisté à la pré-admission d'une jeune fille qui n'a finalement pas été admise au sein du service tant sa situation ne relevait pas du milieu psychiatrique et ne nécessitait dès lors pas une hospitalisation.*

*Ses parents expliquaient qu'elle mangeait et buvait dans sa chambre, ne rangeait rien dans la maison et était en opposition continue avec son beau-père « qui l'a pourtant élevée ». La situation s'aggravant par des faits de violence verbale et physique entre le beau-père et l'adolescente, les parents ont décidé de se rapprocher d'une unité de soins psychiatriques ouverte pour adolescents.*

*Le Médecin-psychiatre a finalement conseillé à la famille d'entamer sérieusement une thérapie familiale où chacun pourrait s'exprimer et retrouver une place respectable au sein de la famille. Notons qu'ils avaient déjà eu recours à ce suivi, mais, tant le beau-père que la jeune fille, ils ne se rendaient pas toujours aux rendez-vous ce qui avait pour conséquence plausible d'entraver les apports bénéfiques de la démarche.*

En conclusion, nous pouvons aisément dire que parfois l'entourage est dépassé par le comportement de l'adolescent, n'a plus d'emprise sur ce dernier et cherche à retrouver une sérénité intrafamiliale en l'éloignant temporairement du cercle familial. Des dérives découlent d'un tel raisonnement comme les hospitalisations abusives qui mènent à une culpabilisation de l'adolescent et à l'apparition de comorbidités<sup>56</sup>.

Nous l'avons vu, les modalités psychologiques adolescentes dites « normales » sont caractérisées par la volonté d'indépendance et le processus d'individuation défini par une recherche d'identité sociale stable. En effet, l'adolescent rêve d'autonomie et de liberté, mais cette situation est anxiogène pour lui. Le paradoxe est que, dans ces moments d'angoisse, il

---

<sup>56</sup> Dictionnaire « Larousse », (2015) : « Association de deux maladies, psychiques ou physiques, fréquemment observée dans la population (sans causalité établie, contrairement aux complications) ; état qui en résulte ».

aurait besoin du soutien de son entourage, mais ce même soutien peut nuire à son autonomie. De ce fait, il le rejette. Pour étayer cette théorie, P. Jeammet cite entre autres : « *Ce dont j'ai besoin est ce qui me menace* »<sup>57</sup>. Ce phénomène rend l'adolescent vulnérable, sensible et génère des moments de va et vient affectifs appelés « *dysphorie pubertaire* »<sup>58</sup>. Un des enjeux, paradoxal lui aussi, de cette période charnière est le besoin simultané de ressemblance et de différenciation. De ce fait, l'adolescent tente de se construire une identité en s'appuyant sur les différents modèles de son environnement, mais, en même temps, il recherche à se distinguer des autres, à construire sa propre personnalité.

Du côté parental, l'inquiétude est constante, ce qui peut nuire au besoin de liberté et d'autonomie de l'adolescent. Les parents n'ont pas toujours à l'esprit que beaucoup d'adolescents ne font pas de « *crise* » et se portent bien.

Cependant, des études ont montré que plus de 50 % des adolescents confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance présentent de réels troubles mentaux. Nous pouvons en déduire que ces adolescents vivant en milieu socio-éducatif arborent une plus grande vulnérabilité et fragilité.

*Une partie des jeunes accueillis par l'unité de soins psychiatriques ouverte « Les Kiwis » est issue de milieux institutionnels.*

Quant aux principaux aspects neuro-développementaux propres à l'adolescence, deux peuvent être relevés. Ils désignent la prise de risque (tentatives de suicide, rapports sexuels non protégés, violences répétées, troubles alimentaires, addictions, conduite automobile imprudente ou délinquance, ...) et l'impulsivité. En effet, « *il est ainsi montré que les adolescents tendent à choisir les options les plus risquées car ils ressentiraient moins d'aversion au risque et à la perte que les adultes, et parce qu'ils dévalueraient de manière importante les conséquences futures de leurs choix* »<sup>59</sup>.

***Par ailleurs, les conduites à risque relèvent-elles d'un processus « normal » ou pathologique ?***<sup>60</sup>

En psychopathologie, nous parlons de « conduites à risque » lorsqu'un individu se nuit ou nuit gravement à autrui au niveau physique, psychique et social.

<sup>57</sup> Jeammet, P. (psychanalyste et professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, (2009). Paradoxes et dépendance à l'adolescence. Yapaka.

<sup>58</sup> Marcelli, D. et Braconnier, A., (2013). Adolescence et psychopathologie.

<sup>59</sup> Barbalat, G. et al., (2010). « *Approche neuroéconomique de la prise de risque à l'adolescence* ».

<sup>60</sup> Durieux, P., (2013). « *Cours de questions spéciales de psychopédagogie* ».

Tous les domaines touchant à la psychopathologie ne sont pas définis par des frontières distinctes permettant de différencier le « normal » du pathologique. Tous les adolescents s'exposent à des risques plus ou moins importants. Ils se trouvent dans une période où le désir d'essayer et d'explorer est très présent. Ainsi, ils peuvent découvrir quelles sont leurs limites et capacités. Même s'ils s'adonnent à la transgression et à la recherche de limites, ces dernières sont ancrées en eux et leur permettent d'éviter de se mettre en danger de façon inconsidérée. Ce type de comportement est donc un cheminement normal dans le processus de crise d'adolescence.

D'autres ressentent un réel malaise, en d'autres termes une « souffrance pathologique ». Afin de repérer clairement cet état, trois critères sont essentiels :

- pluralité des signes (au niveau scolaire, social, ...),
- durabilité de la souffrance,
- répétition des conduites à risque.

Le jeune se trouvant dans cette situation est à la recherche de limites qui ne sont pas assez ancrées en lui.

---

*« Le normal et le pathologique sont séparés par des frontières statistiques, normatives, développementales et adaptatives, qu'il est souvent difficile d'établir en pratique et, qui toujours implique un jugement social. »<sup>61</sup> (Dumas). En effet, ces frontières ne peuvent être déterminées de façon claire et précise puisqu'il existe une diversité humaine où se jouent et existent des caractéristiques physiques, émotionnelles, intellectuelles et/ou comportementales diverses et un contexte dans lequel s'inscrit l'individu. Par ailleurs, la solution statistique, à elle seule, est difficile à appliquer car elle sera toujours influencée par un excès de jugements de valeur, des biais et des éléments contextuels complexes qui ne permettent pas de différencier les personnes souffrant d'une psychopathologie de celles détenant une santé mentale dite « normale »<sup>62</sup>.*

*En outre, nous avons appris que le domaine pédopsychiatrique a fait son apparition très progressivement, qu'il s'est réellement révélé à partir du 20<sup>ème</sup> siècle et que jusqu'alors les enfants et les adolescents étaient soignés comme des adultes. C'est pourquoi, une part*

---

<sup>61</sup>Dumas, J.-E., (2013). Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

<sup>62</sup>Frances, A., (2013). Sommes-nous tous des malades mentaux ?

*d'ombre reste à soulever en ce qui concerne les troubles infanto-juvéniles et marque dès lors notre héritage historique en matière de santé mentale et de diagnostics. De ce fait, je vais, maintenant, exposer quelques maladies mentales qui touchent les adolescents et que j'ai rencontrées sur le terrain.*

---

## **2. Les troubles psychopathologiques davantage rencontrés sur le terrain et diagnostiqués chez les adolescents**

Cette période clé que représente l'adolescence s'avère propice pour instaurer les bases idéales de la santé à l'âge adulte et prévenir des maladies chroniques potentielles. Ainsi, il est important de se montrer vigilant car de nombreuses conduites et conditions favorisant le développement de troubles psychiques surviennent ou sont accentuées à ce stade de la vie d'un individu. En effet, selon Jane Ferguson, « *en l'absence de suivi, les problèmes de santé et les comportements à risque qui se manifestent à l'adolescence – tabagisme et consommation d'alcool, mauvaise alimentation et sédentarité, surpoids et obésité – ont de graves conséquences sur la santé et le développement des adolescents aujourd'hui, et pourront avoir demain des effets dévastateurs sur leur santé d'adulte* »<sup>63</sup>.

### ***Le trouble réactionnel de l'attachement***<sup>64</sup>

Différentes théories ont été menées pour tenter d'expliquer les causes et facteurs déclencheurs de ce trouble. En effet, beaucoup de spécialistes se sont penchés sur cette pathologie également désignée comme étant un « trouble abandonnique ». Selon Bowlby (1969), l'attachement résulte de comportements émis dans un but de recherche et de maintien de la proximité d'une figure d'attachement (sourire, pleurer, regarder, lancer un objet, vocaliser, ...), sa fonction consistant en une fonction adaptative de protection et d'exploration. Dès lors, l'enfant peut agir sur l'environnement dans un sentiment de sécurité et ce, en s'assurant que le lien persiste, en général par des comportements d'attachement dirigés vers la mère. Au fil du temps, l'enfant va élargir son champ à plusieurs figures d'attachement, qu'il classe en fonction des réponses obtenues à ses divers besoins (de soins, de sécurisation et de

---

<sup>63</sup> Organisation mondiale de la santé, (2014). « *L'OMS appelle à en faire plus pour la santé des adolescents* », - page consultée en 03/2015 : <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/focus-adolescent-health/fr/>.

<sup>64</sup> Cf. schéma en annexes.

protection), et ce, grâce aux interactions sociales qui s'accroissent. En d'autres termes, si le lien d'attachement est reconnu comme suffisamment persistant et sécurisant, l'enfant va pouvoir progressivement s'éloigner de la figure d'attachement et entamer un processus de différenciation permettant de distinguer, au fur et à mesure des expériences positives, ce qui fait partie de lui et ce qui est « l'autre ».

Quant à Anzieu, il voit les choses un peu différemment, même si sa théorie revient à dire que l'enfant va, dans une situation favorable, engager un processus de différenciation avec son environnement. Pour ce faire, il a étudié les différents liens existants entre les contenants psychiques et l'enveloppe corporelle de l'individu, la peau. C'est ce qu'il appelle le « Moi-peau » qu'il définit comme « *une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme « Moi contenant » les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps* »<sup>65</sup>. En d'autres termes, la peau va permettre à l'enfant de différencier ce qui est dehors (l'environnement) et ce qui est à l'intérieur (les processus de pensée). Ainsi, la peau sert d'interface dans ce processus de différenciation avec l'environnement. L'enfant, touché, manipulé, caressé va progressivement discriminer ce qui fait partie de lui et ce qui est extérieur. A contrario, l'enfant délaissé peut dès lors ressentir des difficultés à établir des relations sociales adaptées puisque la peau, par ses propriétés sensorielles, a une fonction essentielle dans la relation à l'autre. En effet, elle permet, par le toucher, de déterminer les limites corporelles et par conséquent ce qui est « Moi » et ce qui est « l'autre ». Dès lors, pour Anzieu « *tous les processus de pensée ont une origine corporelle* »<sup>66</sup>. Ainsi, les expériences sensorielles, amenées via l'enveloppe corporelle, vont influencer les processus de pensée et ce principalement, par les angoisses et les inhibitions correspondantes. En effet, au départ, l'enfant est angoissé à l'idée de la séparation puisque, pour lui, ce qui disparaît de son champ de vision n'existe plus. Ainsi, angoissé par la disparition de ce lien affectif sécurisant et protecteur, il va inhiber ses actions et tenter de retrouver sécurité et protection en cherchant l'adulte du regard. Pour finir, Harlow<sup>67</sup> a fait des expériences sur des singes macaques rhésus en captivité et découvert que, chez le bébé, pour établir un lien mère-enfant sécurisant, la nécessité d'affection prime sur le besoin primaire de nourriture. En effet, les singes, recevant peu ou pas d'affection mais par contre de la nourriture en suffisance, n'oseront pas explorer leur

---

<sup>65</sup> Anzieu, D., (1985). Le « Moi-Peau ».

<sup>66</sup> Ibid.

<sup>67</sup> Godefroid, J., (2011). « *Psychologie : science humaine et science cognitive* ».

environnement ou ne serait-ce bouger de quelques centimètres. Ils vont être facilement effrayés et développer progressivement des troubles émotionnels. *A contrario*, les singes à qui on accorde de l'affection par un système de « mère de laine » et à l'inverse peu de nourriture, explorent l'environnement et se précipitent vers leur mère de substitution chaque fois qu'ils ressentent une angoisse. Nous pouvons en déduire, que le lien sécurisant, réconfortant et chaleureux établi entre la mère et l'enfant est capital dans le développement de ce dernier car il permet de diminuer son stress dans les situations inattendues afin de l'amener à explorer l'environnement et s'autonomiser progressivement.

Par ailleurs, Michel Lemay définit la « *carence affective* » comme « *une rupture dans la rencontre interpersonnelle initiale entre le parent et l'enfant* » et explique que, pour certaines raisons, l'enfant de 0 à 3 ans perd ses points de référence avec l'adulte qui partageait son existence. De ce fait, la carence affective est un processus morbide qui risque d'apparaître lorsqu'un enfant de moins de trois ans a subi la rupture de ses premiers investissements avec les personnes significatives de son entourage sans que cette rupture ait pu être réparée. Plusieurs conséquences comportementales et psychiques seront dès lors observées chez l'enfant carencé (angoisse du sommeil, maladies psychosomatiques, énurésie nocturne, régressions, automutilation, agressivité, difficultés liées au retard d'acquisition du schéma corporel et dans l'acquisition cognitive). Toutefois, la symptomatologie évolue au cours du développement de l'individu. A partir de 7 ans, Michel Lemay caractérise ces enfants de « petits anthropophages de l'amour » car ils ont en eux une avidité affective qui les pousse à dévorer l'adulte dans le temps et dans l'espace. Par ailleurs, ils mettent en place des mécanismes de brisures qui désignent le fait que les enfants sont en demande d'attention et que quand ils l'obtiennent, ils deviennent agressifs envers les individus et les objets qui y sont rattachés et ce pour plusieurs raisons :

- ce que l'adulte leur apporte paraît dérisoire face à cette avidité affective,
- l'acte d'aimer est dangereux, c'est prendre le risque d'être abandonné,
- ces enfants ont une très faible estime d'eux-mêmes,
- ils ont le fantasme d'une mère mythique idéalisée caractérisée tant par un côté aimant que par un côté destructeur.

Plus tard, les jeunes filles carencées tenteront de réparer leur passé par le désir précoce d'avoir un bébé, ce qui peut être dangereux pour l'enfant à venir (risque de maltraitance ou de surprotection). Quant aux jeunes hommes carencés amenés à être pères, ils vont vivre fortement le désir de grossesse au travers de la mère, ce qui engendra une frustration. Ils

désirent être une mère de substitution pour l'enfant et créer une telle relation fusionnelle avec celui-ci est susceptible de déboucher sur un mode incestueux. Si la mère ne le laisse pas entreprendre une telle relation, il peut devenir violent envers l'enfant ou envers lui-même (alcoolisation, surmenage, ...). Le désir de fusion et le manque d'empathie sont autant présents chez la mère que chez le père.

*Les jeunes, que j'ai accompagnés au cours de mon projet, souffraient de ce trouble de façon plus ou moins importante. J'ai observé que ce dernier pouvait se développer autant dans un contexte de surprotection que de délaissement.*

*J., une adolescente de 13 ans, avait un lien très fusionnel avec sa mère et ce, jusqu'à avoir établi un parler qu'elles seules comprenaient. La plupart du temps, cette jeune se faisait comprendre avec un langage non-verbal quand elle s'adressait aux autres et lorsqu'il s'agissait d'accomplir une tâche (se lever, déjeuner, aller à l'école, faire une activité, ...), elle peinait à la faire sans au préalable avoir obtenu toute l'attention du demandeur. Ce comportement devenait épuisant pour l'équipe éducative obligée de toujours négocier pour qu'elle accomplisse telle ou telle action.*

*E. (15 ans) exprimait cette peur de l'abandon d'une autre manière. Si un lien de confiance était établi entre elle et un membre du personnel, elle ne supportait pas que ce dernier ne réponde pas favorablement à ses besoins. Elle devenait, dans ce cas, violente à son égard et parfois, sous la tension, ne parvenait pas à se calmer et pouvait être menaçante. Les liens affectifs avec ses parents étaient quasiment inexistantes. Cependant, son père venait de temps à autre lui rendre visite à l'hôpital et après un laps de temps de trois ans, E. a pu bénéficier d'un week-end en famille.*

*A. (14 ans) attirait l'attention par de perpétuelles demandes ou par la provocation. Lorsqu'il voulait faire une activité, il la commençait, était dans l'excès au niveau des comportements puis demandait pour changer au bout d'un laps de temps assez court. Il ne parvenait pas à finir une tâche et désirait toujours plus, comme une impression que rien ne pouvait tarir ses envies.*

*Il est l'aîné d'une famille assez nombreuse et ne parvient pas à se faire entendre lorsqu'il est avec ses parents et sa fratrie. Les plus petits prennent beaucoup de place et ne lui en laisse pas suffisamment pour se sentir reconnu.*

Par ailleurs, Dumas expose la théorie de l'attachement de Bowlby (1980) selon laquelle l'attachement insécuré aurait toute son importance dans le développement de troubles de l'humeur chez l'enfant et l'adolescent et en serait une des causes majeures. Je m'évertuerai à étayer cette pensée dans le point suivant qui aborde justement ce sujet.

## ***Les troubles de l'humeur***

L'enfant ou l'adolescent subit un changement marqué et prolongé de ses émotions, davantage empreint des sentiments de dépression et de désespoir, d'une perte d'intérêt importante, d'une diminution générale de l'activité (scolaire, familiale, extra-scolaire) ou au contraire d'une agitation maniaque. Les nombreux symptômes associés aux troubles de l'humeur altèrent progressivement le fonctionnement quotidien du jeune et mettent à mal ses relations sociales. Rarement durables, ils sont cependant chroniques et peuvent survenir au travers d'épisodes récurrents altérant un ou plusieurs moments du développement. Ils sont reconnus davantage chroniques, graves et handicapant quand ils surviennent pendant l'enfance ou l'adolescence et caractérisés d'un haut degré de gravité lorsqu'une persistance à l'âge adulte est observée ou la conduite au suicide soupçonnée.

Le trouble dépressif majeur, le trouble dysthymique et le trouble bipolaire sont les trois troubles retrouvés dans la classification des perturbations de l'humeur chez les enfants et les adolescents.

### ***❖ Le trouble dépressif et l'adolescent***

Ce trouble de l'humeur concerne davantage la population mondiale et ce à raison de 350 millions d'individus en 2012. Selon le rapport de l'Organisation mondiale de la santé sur la santé des adolescents dans le monde, il est la principale source de maladie et de handicap dans la tranche d'âge de 10 à 19 ans. Quant au suicide, il est la troisième cause de mortalité chez les jeunes après les accidents de la route et le VIH. Ainsi, dans le monde, 1,3 million d'adolescents ont perdu la vie en 2012. Des études démontrent que 50 % des personnes qui développent un trouble psychique à l'âge adulte manifesteraient déjà leurs premiers symptômes avant 14 ans.

Cette augmentation des épisodes dépressifs chez les adolescents serait due aux multiples remaniements biologiques subis, à une modification des valeurs sociétales et culturelles (la survalorisation de l'image pubertaire par exemple), à des changements considérables des

styles de vie familiale (séparations, divorces), à une multiplication et à une diversité des structures familiales (monoparentales, recomposées, ...), à la disparition des rites de passage et des traditions ainsi qu'à l'environnement scolaire perçu comme moins soutenant et sécurisant.

A la différence des manifestations émotionnelles de la vie quotidienne, la dépression est durable, d'intensité variable (de légère à sévère) et dont la conséquence peut s'avérer mortelle. En effet, cette maladie n'est pas à prendre à la légère puisqu'elle est apparentée à une maladie grave et à différencier de la « *déprime* ». Ainsi découlent de cette maladie, quand elle atteint un degré de sévérité important, une grande souffrance et une mise en péril grave de la vie professionnelle, scolaire et familiale.

Des traitements existent pour lutter contre la maladie, cependant certains facteurs comme « *le manque de ressources, la pénurie de soignants qualifiés, la stigmatisation sociale liée aux troubles mentaux [...] l'erreur d'appréciation* » font obstacle à la prise en charge du patient. D'après l'OMS, des progrès dans le domaine des diagnostics posés sont encore à faire car ils ne s'avèrent pas toujours appropriés et empêchent la prise en charge précoce.

Le symptôme et le syndrome dépressifs (ou dépression mineure) doivent être distingués à l'adolescence. En effet, le symptôme, caractérisé par l'irritabilité et la tristesse, est rencontré chez beaucoup d'adolescents. Il se réfère plutôt à un état éphémère et ne nécessite pas de soins psychiatriques. Quant au syndrome dépressif, il requiert un nombre suffisant de symptômes pour être qualifié comme tel, engendrer une prise en charge du fait de difficultés importantes de fonctionnement et présager le développement à venir d'un trouble dépressif (Gonzalez-Tejera, 2005).

### ❖ *Les différents troubles de l'humeur diagnostiqués chez l'adolescent*

#### ○ *Le trouble dépressif majeur*

L'atteinte de la dépression majeure se caractérise par l'accumulation de minimum cinq des neuf symptômes présents dans le tableau ci-dessous, tiré du DSM-V, dont obligatoirement la présence des deux premiers. D'autres caractéristiques sont à prendre en compte pour le diagnostic, comme la durabilité des symptômes et la survenue d'un ou plusieurs épisodes dépressifs durant au moins deux semaines chacun. Ainsi, l'épisode dépressif isolé est

différencié du trouble dépressif récurrent. Par ailleurs, les mêmes critères sont utilisés quel que soit l'âge ou le sexe.

Tableau 1.1.

**Les symptômes de l'épisode de dépression majeur selon le DSM-IV**

- |    |  |
|----|--|
| 1. | Tristesse ou irritabilité                        |
| 2. | Perte d'intérêt dans les activités habituelles   |
| 3. | Fatigue ou perte d'énergie                       |
| 4. | Culpabilité excessive                            |
| 5. | Ralentissement psychomoteur ou agitation         |
| 6. | Difficultés de sommeil (insomnie ou hypersomnie) |
| 7. | Perte ou gain d'appétit                          |
| 8. | Difficultés de concentration                     |
| 9. | Idées suicidaires ou tentative de suicide        |

○ ***Le trouble dysthymique***

Des symptômes dépressifs doivent être présents chez le jeune pendant au moins un an pour relever d'un tel trouble. La dysthymie est une forme atténuée du spectre dépressif qui n'en demeure pas moins chronique en étant toutefois caractérisé de périodes de rémissions rares qui ne durent pas plus de deux mois.

○ ***Le trouble bipolaire***

Des épisodes d'accroissement de l'énergie et de l'élévation de l'humeur sont alternés avec des épisodes d'abaissement de l'énergie et de la diminution de l'humeur et ce, de façon plus ou moins marquée. En d'autres mots, l'adolescent alterne des périodes d'euphorie pathologique avec des moments de mal-être également pathologique. Si l'humeur est élevée, euphorique voire irritable durant au moins une semaine, il est légitime de parler de manie en comparaison à l'hypomanie pour laquelle une variation des humeurs est évidente mais moins marquée ou d'une durée plus courte.

Par ailleurs, le suicide est considéré comme une comorbidité des troubles de l'humeur alimentée par le sentiment de désespoir. L'attachement insécuré est reconnu par Bowlby comme une des causes majeures de ces troubles. Ce type d'attachement est développé entre le jeune enfant et sa mère (ou autre figure d'attachement) du fait d'une non réponse récurrente

aux besoins, d'un manque d'affection ou de difficultés d'adaptation durant les premiers mois de la vie qui ne permettent pas de tisser entre eux un lien étroit et sécurisant. Des travaux impliquent que l'attachement insécuré amène une prédisposition à ces troubles pour trois raisons : la privation d'un réconfort et d'une attention positive lors d'événements stressants ou perturbants (apprendre à gérer ses émotions négatives), l'apport d'une image hostile et négative de l'environnement (confiance en autrui), le développement d'une image négative et d'une dévalorisation de soi qui amène à penser qu'on n'est pas digne d'être aimé.

*M. (16 ans) exprimait souvent son mal-être et son désir de mourir par le dessin ou l'écriture. Elle dormait souvent et s'isolait dans sa chambre pendant des heures. Parfois elle en sortait et nous confiait des objets tranchants. Son éducatrice référente avait transmis à l'équipe, que depuis la rentrée, M. fuguait pour consommer de l'alcool et de la drogue. Elle se griffait les avant-bras ou le dessus des mains jusqu'au sang et ce, avec des objets contendants. Cette adolescente a toujours vécu dans un milieu institutionnel et a développé un trouble réactionnel de l'attachement.*

## ***Le trouble des conduites***

Ce trouble fait partie des troubles du comportement qui regroupent dans le DSM-IV le trouble des conduites et le trouble oppositionnel avec provocation<sup>68</sup>. Il peut se manifester soit pendant l'enfance, soit pendant l'adolescence. L'environnement du jeune (familial, social, scolaire) joue un rôle important dans son apparition et son évolution. Par ailleurs, il faut veiller à distinguer la manifestation psychopathologique des comportements perturbateurs caractérisant ce trouble, représentant une minorité de jeunes, de ceux émergeant de façon récurrente dans nos sociétés et ne nécessitant pas de suivi psychiatrique. Le trouble des conduites reprend les comportements conflictuels du trouble oppositionnel avec provocation (agressivité, vol, mensonge, provocation, ...) auxquels s'ajoute la violation répétée des droits fondamentaux d'autrui et des normes sociales. Dès lors, ses conséquences seront tant développementales que légales et ce, de façon importante. En outre, ce type de trouble désigne plus particulièrement les troubles du comportement social. Contrairement au trouble oppositionnel avec provocation, se manifestant chez une majorité d'enfants au cours de leur développement, il s'observe à tout moment du développement et ce seulement chez une minorité d'individus.

<sup>68</sup> Dumas, J-E., (2013). Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. : « *Caractérisé par un ensemble de comportements d'opposition, de désobéissance, de provocation et d'hostilité envers les adultes responsables de l'enfant et envers les camarades* ».

Les deux aspects préoccupants de ce trouble sont l'agressivité et la violence, définies comme suit par des spécialistes :

- ✓ l'agressivité : « ensemble d'actions ou de gestes délibérés dont le but est de faire du mal à un individu qui cherchera, s'il le peut, à éviter ce mal » ;
- ✓ la violence : « forme extrême d'agressivité (par ex. blessures graves, viol, meurtre), aux conséquences souvent juridiques autant que cliniques ».

Par conséquent, tout comportement violent est agressif, mais toute conduite agressive n'est pas nécessairement violente.

Enfin, l'évolution extrême de cette psychopathologie est le « trouble de la personnalité antisociale » à l'âge adulte. L'individu aura une fâcheuse tendance à transgresser les normes sociales, à tirer profit et plaisir lorsqu'il abuse d'autrui et agira de façon impulsive, agressive et déraisonnable. Notons que le diagnostic de ce trouble ne peut être posé qu'à partir de 18 ans.

*L., 14 ans, adolescent renfermé et impulsif, pouvait devenir agressif voire violent de façon disproportionnée par rapport aux événements en cours.*

*A titre d'exemple, un vendredi soir, l'équipe l'informe qu'il devra partir un quart d'heure plus tard qu'à l'habitude pour prendre son train et pour cause, un autre adolescent marchant moins vite doit prendre également un train à la même heure. L'équipe avait trouvé judicieux de ne pas les faire partir en même temps afin qu'il n'y ait pas de débordement sur la route. A l'annonce de cette nouvelle, L. a délibérément porté des coups au visage de B., 15 ans, et a menacé de le « démolir ».*

## ***La déficience intellectuelle***

Dumas expose dans « *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* » que cette dernière tire son origine des études réalisées sur la déficience intellectuelle. En effet, nous avons vu, au début du premier chapitre que, quelques siècles auparavant, la « débilité » et la « folie » n'étaient pas tout à fait distinguées. Toutefois, grâce à des travaux de recherche, le domaine de la déficience intellectuelle a pu progressivement se démarquer de la psychiatrie et de la

psychologie clinique. Par ailleurs, les personnes atteintes d'une déficience ont été longtemps rejetées par la société du fait de leur potentielle « *contagion démoniaque* » ; il était important de s'en protéger. De ce fait, on les enfermait dans des asiles pour les empêcher de contaminer autrui et ce, notamment à la Salpêtrière à Paris où « *on y envoyait pêle-mêle les indigents, les chômeurs, les paresseux et incapables, les vieillards sans ressources et sans famille, les libertins, les prostituées, les escrocs, les délinquants et criminels, les fous, les idiots...* » (Misès et al., 1994). En outre, la déficience intellectuelle regorge d'une diversité incroyable tant par ses formes, ses *degrés de sévérité* (léger, moyen, sévère, profond) que par ses diverses manifestations au cours du développement de l'individu.

Par conséquent, elle n'est pas un trouble psychopathologique à part entière, mais elle désigne plutôt un « *ensemble de conditions très diverses ayant trois dénominateurs communs* :

- ✓ *l'enfant ou l'adolescent a un fonctionnement intellectuel nettement inférieur à la moyenne ;*
- ✓ *ce fonctionnement limite son adaptation dans différents domaines importants ;*
- ✓ *le trouble débute avant l'âge de 18 ans, habituellement pendant la petite enfance ou l'enfance* »<sup>69</sup>.

La déficience intellectuelle peut s'accompagner de symptômes (immaturité, insensibilité sociale, passivité, agitation extrême, ...), mais également de troubles psychopathologiques. C'est pourquoi, il a été certifié que 30 à 50 % des personnes souffrant d'une déficience intellectuelle présentent une autre forme de trouble psychopathologique <sup>70</sup>. Ainsi, dans le DSM-IV, il est stipulé que l'hyperkinésie ou le déficit de l'attention, l'hyperactivité, les troubles de l'humeur et les troubles envahissants du développement y sont les plus fréquemment associés.

Les problèmes d'inattention, d'hyperactivité et d'impulsivité, retrouvés chez 36 % des enfants atteints de déficience intellectuelle (Tanila et al., 2003)<sup>71</sup>, découlent tant de l'intolérance de l'environnement face aux comportements inadaptés que des difficultés qu'ils ressentent à se conformer aux exigences contextuelles.

Pour finir, une étiologie précise de la déficience intellectuelle ne peut être établie tant un nombre hétérogène de conditions seraient susceptibles d'être recensé. Toutefois, pour

---

<sup>69</sup> Dumas, J.-E., (2013). Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

<sup>70</sup> Ibid.

<sup>71</sup> Ibid.

organiser les connaissances dans ce domaine, les spécialistes distinguent généralement les difficultés intellectuelles d'origine biologique de celles d'origine sociale, culturelle ou familiale.

*La plupart des adolescents que j'ai rencontrés sur le terrain, et notamment ceux qui ont participé à mon atelier, avaient une déficience intellectuelle allant de légère à modérée pouvant être accompagnée d'un trouble pathologique.*

### **3. Les troubles psychopathologiques peu rencontrés sur le terrain et diagnostiqués chez certains adolescents**

#### ***Les troubles psychotiques aigus***

##### ***○ La schizophrénie infantile***

Elle regroupe un ensemble de troubles graves et persistants nommés « psychoses infantiles », « groupe des schizophrénies » ou encore « spectre schizophrénique ». Par ailleurs, elle se manifeste de façon plus ou moins chronique et, généralement, n'apparaît qu'à la fin de l'adolescence voire au début de l'âge adulte provoquant des souffrances considérables et incompréhensibles pour le jeune lui-même et son entourage. Toutefois, il arrive qu'elle émerge chez certains enfants ou adolescents perturbant ainsi l'ensemble de leur développement, entravant leur fonctionnement cognitif, social, affectif et moteur et dénaturant leur perception de la réalité. Globalement, la schizophrénie :

- « représente une altération qualitative du comportement antérieur de l'enfant ou de l'adolescent ;
- limite son fonctionnement adaptatif dans de nombreux domaines essentiels à la vie quotidienne et perturbe gravement son entourage ;
- entrave considérablement son développement à moyen et long terme, persistant parfois de manière plus ou moins chronique à l'âge adulte »<sup>72</sup>.

En outre, cette psychopathologie, évaluée selon les mêmes critères diagnostiques que pour les adultes, est difficile à diagnostiquer du fait de sa rareté pendant l'enfance et tant ses formes,

---

<sup>72</sup> Ibid.

difficultés comorbides et manifestations sont diversifiées en fonction de l'évolution et du contexte.

Au sein de ce trouble, trois symptômes sont à différencier :

- positif : désigne une exagération ou une distorsion des fonctions cognitives ou perceptuelles et regroupe les idées délirantes ainsi que les hallucinations ;
- négatif : se manifeste par l'inadaptation émotionnelle, l'abolition qui définit l'incapacité à réaliser des tâches quotidiennes, et l'alogie qui désigne la pauvreté du discours et son manque de spontanéité ;
- de désorganisation : est présent dans le discours de l'enfant et son comportement psychomoteur qui sont tous deux désorganisés, répétitifs ou sans but adaptatif.

Les causes peuvent être génétiques ou relever d'une vulnérabilité psychologique (stress).

*W. (17 ans) souffrait d'un trouble schizophrénique. Par ailleurs, à mon arrivée, son état était stabilisé mais la rechute était toujours possible. C'était un adolescent très solitaire engageant peu de relations sociales. Par ailleurs, il manifestait quelques comportements paranoïaques. A titre d'exemple, il m'avait confié que le médecin faisait exprès de planifier des rencontres avec son père auxquelles ce dernier ne pouvait assister. En d'autres mots, qu'il entravait volontairement leur relation père/fils.*

### ○ ***Le trouble paranoïaque***<sup>73</sup>

D'après Juignet, dans l'article "Personnalité paranoïaque", la prévalence concernant cette forme d'organisation psychique serait de 2 à 3 %.

Par ailleurs, elle se traduit souvent par de l'agressivité et de fortes tendances projectives. Ainsi, l'individu va finir, en passant par les différentes étapes du processus de projection (trois stades), par haïr autrui et le rendre responsable de ses propres pensées qu'il considère comme inacceptables. Ainsi, il déclenche inconsciemment un mécanisme de défense qu'est la projection.

D'une part, à la période de l'adolescence, l'individu se retranche derrière des règles, un cadre, des principes très stricts et se montre inflexible à l'égard de son entourage. Si ce dernier le

<sup>73</sup> Juignet, P., (2011). Psychisme : « *Personnalité paranoïaque* » - Page consultée en 04/2015 : <http://www.psychisme.org/Clinique/Paranoia.html>.

contredit, il peut se montrer agressif, excessivement moralisateur et préférer des menaces. Il ne changera en aucun cas de discours car, pour lui, son mode de pensée est le bon et tout ce qui est extérieur est une menace.

D'autre part, un repli sur soi peut être observé chez ce type de personnalité.

En outre, le réel va se mêler au fictif et ainsi permettre à la personne de monter en épingle tout un réseau d'interprétations par rapport à un seul événement. De ce fait, l'individu peut revendiquer des causes réelles (idéologiques, politiques, sociales) ou des événements concernant son entourage en les alimentant par des interprétations. Ainsi, il va pouvoir se montrer convaincant aux yeux de ses interlocuteurs.

Selon l'article, ces délires se nourrissent d'interprétations et d'intuitions afin de devenir tangibles pour le patient. L'accumulation d'idées délirantes et la présence d'une hostilité grandissante peuvent amener au passage à l'acte. C'est pourquoi il est important de déceler au plus vite cet état pathologique afin de le stabiliser.

Il est toutefois à noter que l'adaptation sociale de ces individus est particulièrement bonne ce qui les amène souvent sans difficulté à une excellente réussite scolaire.

En conséquence, les personnes soignantes doivent veiller à être accompagnées, à tenir des propos clairs et sans possibilité d'interprétation ainsi qu'à appuyer leur discours sur des notions légales et procédurières. Cependant, il est très difficile de convaincre une personne qui est en phase aiguë de paranoïa. En général, un traitement neuroleptique est alors prescrit au patient par le médecin-psychiatre de façon journalière (comprimés) ou de façon mensuelle (injection).

*Juste à côté de chez S., (17 ans), un homme est venu construire sa maison. Un jour, ce nouveau voisin lui a proposé de l'emmener en ville. Sur le chemin, cet homme engage la conversation et lui demande quelles sont ses ambitions professionnelles. S. répond qu'il n'a pas vraiment d'idée. Le voisin lui rétorque alors « pourquoi pas maquereau ? ».*

*S. a très mal vécu cette réponse au point de commencer à avoir des idées paranoïaques. Il dit notamment avoir vu des hommes peu fréquentables devant la porte du voisin et que ce dernier construit de hauts murs pour s'adonner à des activités malfaisantes. S. revendique aussi que cet homme veut lui faire du mal ainsi qu'à sa famille. Il justifie cette dernière parole par le fait que ce voisin est bruyant avec toutes ses machines et qu'il a l'impression que cet homme*

*risque un jour de « défoncer » un mur de sa maison. Il ne dort plus la nuit et menace de tuer le voisin s'il était amené à venir chez lui.*

*En effet, S. pouvait devenir agressif lorsqu'il s'agissait d'aborder sa médication. Il ne comprenait pas pourquoi ce traitement, qu'il vit comme une souffrance, lui était infligé. Ainsi, il déclenche inconsciemment un mécanisme de défense qu'est la projection.*

*A l'instar, S. vient régulièrement dans le bureau pour contester l'attitude professionnelle de l'équipe qui, selon lui, n'est pas en accord avec les règles en vigueur dans le pavillon. Il anticipe ses comportements sans que cette dernière n'ait été confrontée aux situations dont il la rend actrice.*

*Lors des premiers jours de son hospitalisation, S. s'est rapidement rapproché des autres jeunes mais a gardé une distance avec l'équipe, la surveillant même du coin de l'œil. Il nous percevait vraiment comme une organisation malveillante et l'a représentée sur un schéma dans sa chambre.*

## ***Les troubles anxieux***

### ***○ La phobie spécifique***

Ce trouble anxieux désigne « une peur prononcée et persistante d'un objet particulier ou d'une situation isolée qui, objectivement, ne représente pas de danger réel »<sup>74</sup>. Cette peur imaginée amène à l'évitement de l'objet ou de la situation phobogène, entrave ou limite le développement et le fonctionnement adaptatif de l'adolescent. Seuls l'objet de la peur et l'expression du trouble permettent de distinguer et d'établir une divergence des manifestations chez l'individu.

Une peur devient pathogène lorsqu'elle est persistante et excessive compte tenu du stade développemental du sujet et de son contexte socioculturel, et que, par ailleurs, elle engendre une détresse importante ou un dysfonctionnement entravant son développement. En outre, ces peurs pathologiques ne peuvent être apaisées par un simple geste rassurant, un appel à la raison ou par un acte de volonté et ce, contrairement aux peurs passagères.

Dans les situations extrêmes, une attaque de panique est susceptible d'apparaître lorsque l'adolescent est confronté à un stimulus phobogène traduit par une tension et une anxiété

---

<sup>74</sup> Ibid.

certaine, une agitation et/ou des symptômes somatiques multiples. L'origine de son anxiété est en mesure de progressivement investir une bonne partie de son temps et de mobiliser bon nombre de ses ressources, notamment physiologiques, au détriment de son fonctionnement adaptatif.

O. (17 ans) avait une phobie de la mort. Elle pouvait être souriante et, sans prévenir, sentir l'angoisse l'envahir ce qui l'amenait à avoir des crises de larmes incontrôlables.

Un matin, elle me confie qu'elle a peur d'avoir perdu son cœur dans les toilettes et qu'elle risque sûrement de mourir. Cette peur infondée qui ne représente fondamentalement aucun danger réel pour sa santé ne pouvait être calmée et ce, même par des discours objectifs et censés. Ces crises de panique survenaient très souvent au début de son hospitalisation. Le temps de l'adolescente était investi par ces angoisses répétées.

---

*Dans ce deuxième chapitre, j'ai expliqué les différentes caractéristiques propres à l'adolescence, qu'elles soient physiques, psychiques, environnementales, sociétales ou familiales. Ensuite, j'ai soulevé la problématique de la frontière très mince entre le normal et le pathologique qui se trouve en corrélation avec l'approche thérapeutique exercée auprès des adolescents, et enfin, je me suis attelée à développer les différentes maladies mentales pouvant apparaître durant la période adolescente.*

*En résumé des deux premières parties de ce travail, je me suis en réalité attardée sur la structure mais également sur le public avec lequel j'ai travaillé durant mes quatre mois de stage. Cette approche théorique et pratique de ces domaines était nécessaire à l'élaboration future de mon raisonnement venant étayer ma problématique, qui je le rappelle, est « Comment l'éducateur peut-il favoriser le sentiment d'efficacité personnelle chez les adolescents hospitalisés en milieu psychiatrique ? ». En effet, je suis partie du général pour me rapprocher petit à petit de mes interventions éducatives exercées sur le terrain et répondant à ma problématique. Ainsi, j'ai choisi de travailler le sentiment d'efficacité personnelle des adolescents hospitalisés en milieu psychiatrique, en fonction de la théorie élaborée par Albert Bandura.*

---

### III. Le sentiment d'efficacité personnelle, théorie élaborée par Albert Bandura

Selon la théorie de Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle désigne « *la croyance (vraie ou fausse) que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche* »<sup>75</sup>. Plus grand est ce sentiment, plus élevés seront les objectifs ainsi que l'engagement dans leur poursuite.

De tout temps, les hommes ont tenté contrôler les événements exerçant un impact sur leur existence. De cette manière, ils se sentent plus aptes à concrétiser leurs désirs d'avenir et, par conséquent, à se prémunir d'événements indésirables. Autrefois, quand ils n'avaient qu'une compréhension et des moyens limités pour maîtriser ou modifier le monde environnant, ils se référaient à des forces surnaturelles censées influencer leur destinée. Ainsi, des rituels étaient effectués afin de s'en protéger ou d'en gagner les faveurs. L'évolution humaine a permis de se détacher de cette vision mystique pour se tourner vers une vision où l'homme a le pouvoir de façonner l'avenir.

En ce sens, la théorie de l'auto-efficacité relève de la théorie sociocognitive. Si nous nous référons aux propos de Bandura, « *une telle conception du fonctionnement humain ne fixe pas les individus dans des rôles d'objets dénués de tout pouvoir et entièrement à la merci des forces de l'environnement non plus qu'elle les établit comme des agents libres qui peuvent déterminer entièrement leurs propres devenir. Les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre.* »<sup>76</sup>. Ainsi, en d'autres mots, les sujets exercent et sont aptes à exercer de l'influence sur leur avenir et leurs actions. Cette théorie repose dès lors sur le principe d'agentivité personnelle, voire collective qui désigne le fait qu'un individu peut être à l'origine d'actes permettant d'atteindre des objectifs précis.

La théorie sociale cognitive (TSC) désigne l'agentivité humaine comme une causalité triadique réciproque. Selon Guerrin (2012), elle précise que « *le fonctionnement humain résulterait d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales* ». En d'autres termes, selon ces précepteurs, le comportement humain s'inscrit dans une optique d'« *agentivité interactive* »

---

<sup>75</sup> Bandura, A. (1982 & 1993). Auto-efficacité.

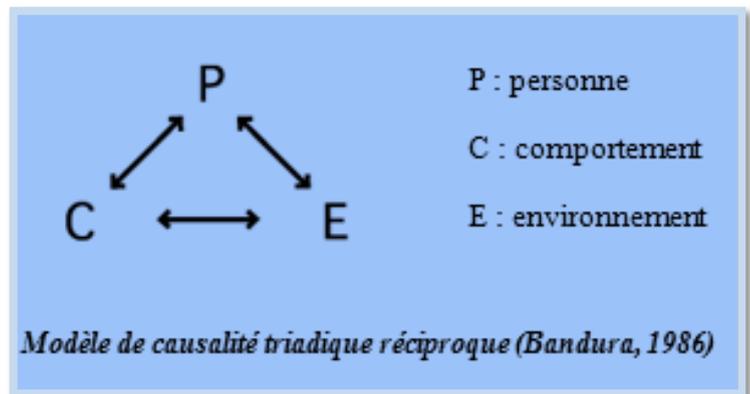
<sup>76</sup> Bandura, A., (2003). Auto-efficacité.

composée de facteurs agissant, deux à deux, les uns sur les autres, et est étranger aux principes de l'action autonome ou automatique.

A savoir (Carré, 2004)<sup>77</sup> :

- Les facteurs internes à la personne (**P**) correspondent aux événements investigués sur les plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions. Ce maillon du schéma de la causalité triadique prend en compte la croyance personnelle en ses capacités, les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives à l'égard de sa personne.
- Les déterminants du comportement (**C**) recensent les patterns d'actions mis en œuvre et les schémas comportementaux.
- Les déterminants environnementaux (**E**) sont en relation avec les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les entraves, les facilitateurs et les réactions qu'ils engendrent.

Il est essentiel d'avoir conscience que « *le sens du modèle implique que les trois facteurs agissent selon des combinatoires variables, à travers une causalité généralement bidirectionnelle, et dans des proportions différentes selon les situations de vie* ».



---

<sup>77</sup> Ibid.

Outre le modèle de causalité triadique, Bandura expose quatre sources relatives au sentiment d'auto-efficacité :

### **L'expérience active de maîtrise**

Elle désigne les réussites antérieures rencontrées par l'individu. Plus il en aura vécu, plus sa croyance en certaines capacités personnelles sera favorisée. « *Une fois qu'un sentiment d'efficacité personnelle a été mis en place grâce à des succès répétés, les échecs ont peu de possibilités de miner la croyance de la personne en ses possibilités* »<sup>78</sup> (Bandura, 2003). Toutefois, les échecs répétés auront un effet négatif sur le sujet puisque son sentiment d'efficacité personnelle risque de diminuer. Par ailleurs, si nous mettons trop rapidement l'individu de façon répétée en situation de réussite et ce, en lui octroyant une certaine facilité, celui-ci sera plus vite découragé par l'échec. Il ne faut donc pas bannir complètement le goût de la défaite et vouloir à tout prix que la personne réussisse car il pourrait susciter un sentiment de résilience et une certaine persévérance dans l'effort.

### **L'expérience vicariante :**

Le sujet évalue naturellement ses propres compétences en fonction de la réalisation d'autrui. Voir les autres agir, réaliser des choses positives pousse l'individu à vouloir faire de même et, dans certains cas, à se surpasser. Cette comparaison sociale, qui semble naturelle chez les individus, peut prendre deux aspects :

#### **❖ La compréhension**

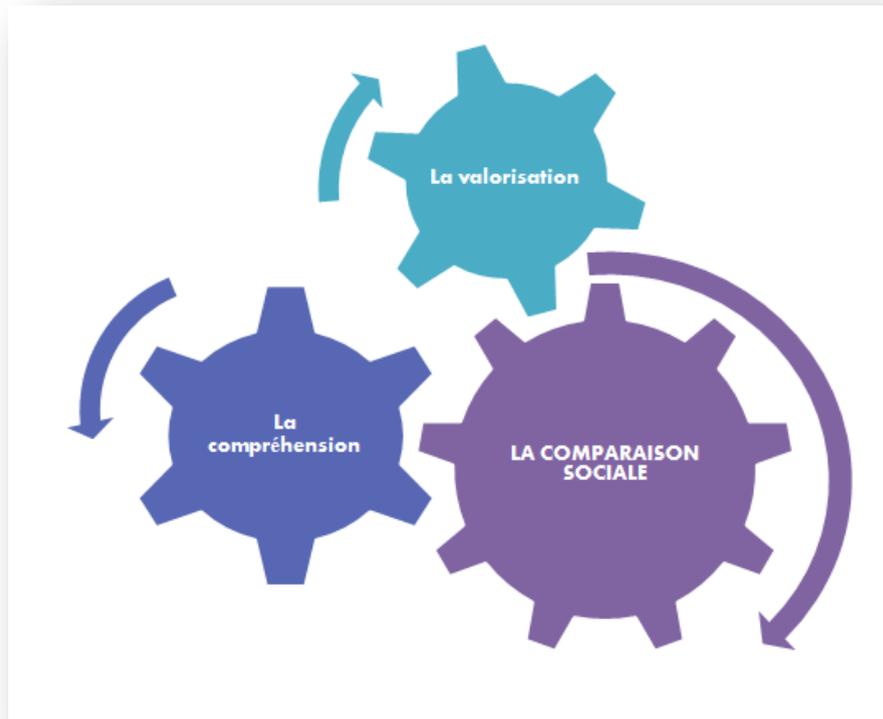
Le sujet aimerait connaître son niveau de maîtrise et cherche des points de comparaison avec autrui de sorte à présager ses propres performances.

#### **□ La valorisation de soi**

Le sujet cherche à se valoriser en se comparant à un pair jugé, en toute subjectivité, comme inférieur à ses propres capacités.

---

<sup>78</sup> Ibid.



### **La persuasion verbale**

Il est plus facile pour le sujet de maintenir son effort et de persévérer face à une difficulté lorsqu'il se sent encouragé, valorisé par des personnes significatives de son entourage. Toutefois, cette méthode ne peut être bénéfique que si elle est associée à une expérience tangible. De même, si les consignes ne sont pas réalistes et en adéquation avec les réelles capacités de l'individu, la méthode risque d'échouer et d'engendrer un effet inverse.

### **Les états physiologiques et émotionnels**

Un état émotionnel positif a pour conséquence de faire augmenter le sentiment d'efficacité personnelle du sujet. *A contrario*, le stress et les humeurs négatives peuvent exercer un effet négatif sur ce même sujet qui évalue alors ses capacités en fonction de son état physiologique et émotionnel. Ainsi, les individus traduisent « *leurs activations physiologiques dans des situations particulièrement stressantes ou éprouvantes comme des signes de vulnérabilité au dysfonctionnement* »<sup>79</sup> (Bandura, 2007). Par conséquent, ils s'attendent à de meilleures performances dans des situations où peu d'activations organiques désagréables seront ressenties. En opposition, des réactions organiques non contrôlées amènent l'individu à ressentir un plus grand stress par l'*auto-activation anticipatoire*. De ce fait, les pensées

<sup>79</sup> Bandura, A., (2007). Auto-efficacité.

négligentes sur les compétences et les réactions organiques sont à même d'engendrer un niveau de stress très élevé et de déboucher inévitablement sur les dysfonctionnements escomptés. Un des moyens pour éviter les effets généralisés de l'état émotionnel sur les croyances d'auto-efficacité est d'améliorer l'état physiologique et d'en éliminer les fausses interprétations, de diminuer le stress et les tendances émotionnelles négatives.

Cependant, au même titre que les autres facteurs, l'information véhiculée par les états physiologiques et émotionnels ne peut aboutir à une évaluation du sentiment d'efficacité personnelle. En effet, cette dernière est susceptible d'être influencée par la transmission de ces messages somatiques. Par exemple, le stress ressenti pendant un examen est en mesure d'être interprété par l'individu comme de l'incompétence.

---

*La théorie sociocognitive d'Albert Bandura relative au sentiment d'efficacité personnelle vient d'être étayée. Ce principe est défini comme « la croyance qu'ont les individus en leurs capacités et ce, dans des domaines spécifiques ». Le sentiment d'auto-efficacité implique la notion d'agentivité humaine qui vient conforter l'idée que l'Homme dispose d'un certain pouvoir sur sa destinée. Par ailleurs, le sentiment d'efficacité perçue peut être influencé par quatre déterminants à savoir l'expérience active de maîtrise, la persuasion verbale, les états émotionnels et physiques et enfin l'expérience vicariante. Dès à présent, je vais expliquer en quoi le sentiment d'efficacité personnelle est différent de l'estime de soi.*

---

## A. Notion différente de l'estime de soi

Les concepts d'estime de soi et d'auto-efficacité se trouvent souvent confondus et utilisés de manière interchangeable <sup>80</sup> (Bandura, 2007). Bien qu'ils soient étroitement liés, ils ne se réfèrent pas aux mêmes données. En effet, comme précédemment expliqué, le sentiment d'efficacité personnelle correspond à l'auto-évaluation de ses propres capacités et a un impact important sur les choix, les efforts et la persévérance entrepris par l'individu face aux challenges. En conséquence, l'auto-efficacité est beaucoup plus prédictive que la notion de l'estime de soi. En effet, elle permet d'anticiper davantage le comportement des personnes via leur sentiment de compétences perçues qu'à partir de ce qu'elles sont réellement capables d'accomplir « dans la mesure où ces croyances déterminent ce que l'individu fera de ce qu'il

---

<sup>80</sup> Ibid.

*connaît et sait faire* »<sup>81</sup>. L'estime de soi, quant à elle, désigne un jugement de ses valeurs personnelles. Selon l'auteur, les deux notions ne se retrouveraient pas systématiquement en corrélation. « *Des personnes peuvent se considérer totalement inefficaces dans une activité donnée, sans pour autant perdre leur estime de soi, parce qu'elles n'engagent pas leur valeur personnelle dans cette activité.* »<sup>82</sup> A l'instar, un adolescent peut tout à fait dire qu'il se sent incapable de réaliser une activité sans pour autant se dévaloriser de façon récurrente. A contrario, s'il se sent très efficace dans un domaine, il ne va pas forcément en tirer une fierté, bien que les individus aient une prédisposition à s'investir dans des activités qui leur apportent un sentiment de valeur personnelle.

Par conséquent, nous avons besoin de plus qu'une estime de soi élevée pour mener à bien nos objectifs et les atteindre. Une solide estime de soi ne conduira pas le sujet à atteindre de grandes performances. Les personnes puisant leur estime d'eux-mêmes en poursuivant des objectifs complexes n'éprouveront pas forcément une meilleure valeur que celui qui recherche d'autres sources de renforcement que la réussite personnelle. Cependant, une grande confiance en ses capacités mène l'individu à s'engager, à se surpasser et à maintenir l'effort nécessaire pour réussir. En définitif, « *l'efficacité personnelle perçue prédit les buts que les gens se fixent et les performances qu'ils obtiennent, tandis que l'estime de soi n'affecte ni les buts personnels ni la performance (Mone & al., 1995)* »<sup>83</sup> (Bandura, 2007).

Par ailleurs, l'estime de soi, au même titre que l'auto-efficacité, serait multidimensionnelle et fluctuante selon le microsystème (professionnel, familial, social) dans lequel elle s'insère. En d'autres termes, un individu peut avoir une haute valeur de lui-même au niveau professionnel et, *a contrario*, un mauvais jugement concernant sa valeur en tant que parent par exemple. De ce fait, avoir une représentation globale de l'estime de soi d'une personne n'est pas révélateur de son jugement de valeur dans chacun des domaines qu'il investit. De même, le jugement de valeur n'est pas le résultat généralisé de croyances d'auto-efficacité spécifique.

Bandura identifie également diverses sources relatives à l'estime de soi. D'une part, ce sentiment peut être basé sur une auto-évaluation de la compétence personnelle pour laquelle l'individu éprouve soit un sentiment de fierté lorsqu'il atteint les critères de réussite, soit de la déception face à un échec. D'autre part, il lui est permis de prendre source dans le regard

---

<sup>81</sup> Ruph, F., (1997). « *Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte* » – Page consultée en 04/2015 : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/15229.pdf>.

<sup>82</sup> Bandura, A., (2007). Auto-efficacité.

<sup>83</sup> Ibid.

d'autrui. Toutefois, le jugement de valeur porté par l'autre, souvent empreint d'idéaux normatifs, concerne davantage les caractéristiques personnelles et le statut social que les compétences. Face à ces critiques, l'individu réévalue, de telle ou telle manière, son propre jugement de valeur. Plus le sujet adoptera des comportements incompatibles aux idéaux normatifs d'autrui, plus il sera en situation de dévalorisation. Ainsi, les compétences et les jugements sociaux ont un réel rôle dans la construction de l'estime de soi (Coopersmith, 1967)<sup>84</sup>. Enfin, les stéréotypes culturels influencent également le développement du sentiment de valeur personnelle. Dès lors, les personnes vont être enfermées dans des catégories (ethniques, sexuelles, d'apparence, ...) valorisées ou au contraire dévalorisées. L'individualité n'est donc plus de mise et laisse place au jugement généralisé. Des conséquences sur l'estime de soi seront d'autant plus graves si ces dévalorisations sont justifiées par l'agissement des personnes concernées. En conséquence, un système social discriminatoire amène des échecs réels qui vont servir de justification à ces pratiques. A l'image des jeunes des banlieues, ces individus peuvent ainsi finir par croire au rôle dégradant qui leur est attribué et y adhérer (Hallie, 1971)<sup>85</sup> pour enfin voir leur estime de soi se dégrader et ce, quelles que soient leurs compétences.

---

*L'estime de soi est donc un « jugement de valeur personnel » qui n'a rien à voir avec l'auto-évaluation des compétences suggérée par le sentiment d'efficacité personnelle. Contrairement à l'estime de soi, ce dernier a un impact important sur les choix, les efforts et la persévérance entrepris par l'individu face aux challenges. Par ailleurs, l'auto- efficacité est beaucoup plus prédictive que la notion de l'estime de soi puisqu'elle permet d'anticiper davantage le comportement des personnes face à une situation donnée. En outre, le sentiment d'efficacité personnelle peut être étroitement lié à l'estime de soi, mais ces deux notions ne se retrouvent pas systématiquement en corrélation.*

*Par conséquent, la théorie d'Albert Bandura sur le sentiment d'auto-efficacité et d'efficacité collective a été précédemment très largement abordée pour désormais être exploitée de manière plus spécifique, à la période de l'adolescence en particulier.*

---

<sup>84</sup> Ibid.

<sup>85</sup> Ibid.

## B. Le sentiment d'efficacité personnelle et adolescence

Les différentes périodes du développement induisent de nouvelles exigences de compétences et de nouveaux défis pour l'efficacité de coping<sup>86</sup>.

En effet, l'adolescence est un stade transitionnel important dans le développement qui implique beaucoup de nouveaux challenges et représente une période formatrice capitale donnant la possibilité d'envisager des rôles d'adulte dans divers domaines. Cependant, la société ne fournit pas beaucoup de missions significatives aux adolescents, ce qui justifie leur difficulté à établir une identité sociale stable. Pourtant, il leur est demandé d'assumer des responsabilités croissantes qui vont jouer un rôle très décisif dans leur parcours. Ainsi, la façon dont ils vont exercer et développer leur efficacité personnelle peut être déterminante sur la direction que va prendre leur existence.

Par ailleurs, contrairement aux idées reçues, la plupart des adolescents gèrent cette période de transition sans perturbation ou tensions excessives. L'adoption des comportements est en lien avec ceux présents dans le cercle familial. Ainsi, les influences et contrôles extérieurs ne seront d'aucune utilité puisqu'ils vont d'ores et déjà se rapprocher d'un environnement social externe en adéquation avec leurs critères comportementaux.

De ce fait, la réussite, grâce à laquelle les risques et challenges sont gérés par l'adolescent, est influencée en partie par *l'intensité de l'efficacité personnelle construite grâce à des expériences antérieures de maîtrise*<sup>87</sup> (Bandura, 2007). Dès lors, les adolescents empreints d'un sentiment d'inefficacité déportent leur vulnérabilité au stress et au dysfonctionnement sur les nouvelles exigences environnementales et les divers remaniements psychiques, physiques et sociaux qu'ils endurent. De même les changements pubertaires influencent indirectement l'évolution de l'auto-efficacité chez l'adolescent et ce, par le biais des facteurs psychosociaux. En d'autres termes, suite à ces modifications biologiques, l'impact sur le développement de l'efficacité personnelle dans les domaines physique et psychosocial dépend du degré d'affectation des performances physiques et du statut social accordé à l'individu au sein du groupe de pairs. Au même titre, la cadence de ces modifications et les réactions auto-évaluatives et sociales à celles-ci influencent fortement la manière dont l'individu gère cette

---

<sup>86</sup> Paulhan, I., (1992). L'année psychologique : Concept « *Elaboré par Lazarus et Launier en 1978 [...]. Selon Lazarus et Folkman (1984), le coping est actuellement défini comme « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu.* », « *Le concept de coping* »

<sup>87</sup> Bandura, A., (2007). Auto-efficacité.

période d'adolescence. Cependant l'apparition précoce de la puberté n'affectera pas les garçons et les filles de la même façon. Lors de cette métamorphose pubertaire, il est moins handicapant pour un garçon d'accroître force et musculature amenant une amélioration du statut social et une meilleure auto-évaluation de l'auto-efficacité. En effet, la précocité du développement peut s'avérer très difficile à vivre chez les filles et mener à des difficultés d'adaptation. Tandis que la prise de poids, de formes et l'arrivée des menstruations, liées à ces remaniements physiques, amènent le rejet par les pairs, ces transformations biologiques conduisent également à la fréquentation d'individus plus âgés et dès lors aux prises de risque précoces (sexualité, alcool, drogues ...) qui progressivement diminuent les aspirations éducatives et la réussite scolaire. Ce qui explique que les filles sont susceptibles de se confronter plus tôt à des situations problématiques dans un but d'améliorer leur sentiment auto-évaluatif d'efficacité personnelle dans les domaines physiques et sociaux.

---

*Chaque stade du développement implique de nouvelles exigences de compétences et de nouveaux challenges. L'adolescence en fait partie et représente une période formatrice capitale pour l'individu. Par ailleurs, la cadence des modifications pubertaires et les réactions auto-évaluatives et sociales à celles-ci déterminent la manière dont l'individu gère cette période et, de ce fait, continue à développer son auto-efficacité.*

*Outre son impact sur la façon dont l'adolescent va se construire, le sentiment d'efficacité personnelle est en étroite liaison avec le domaine des apprentissages scolaires.*

---

### **C. Le sentiment d'efficacité et les apprentissages scolaires**

Outre ces modifications pubertaires, les adolescents doivent également gérer les transitions éducatives. En effet, leurs capacités d'adaptation et leur efficacité personnelle sont mises à rude épreuve puisque le secondaire, milieu dépersonnalisé, constitue un changement environnemental conséquent par rapport au primaire qui, plus familial, prend en compte davantage l'individu. Dès lors, les années qui suivent sont destinées à les préparer à une certaine autonomisation et à un parcours scolaire ultérieur. L'adolescent doit reconstituer son sentiment d'efficacité dans les aptitudes à établir des liens sociaux et à acquérir un statut au sein de ce milieu nouveau et hétérogène. « *Au cours de cette période d'adaptation, les jeunes adolescents perdent un certain sentiment de contrôle, ont moins confiance en eux-mêmes, sont*

*plus sensibles à l'évaluation sociale et souffrent d'une baisse de motivation personnelle* (Eccles et Midgley, 1989) »<sup>88</sup>. Toutefois, les effets de ces transitions éducatives ne se révèlent pas négatifs et/ou durables chez tous les adolescents. Ils peuvent, de ce fait, être favorables au développement de l'efficacité personnelle chez certains.

La santé mentale et le développement de l'adolescent risquent d'être compromis par un sentiment d'inefficacité sociale et scolaire. En effet, il peut s'avérer difficile de construire des relations personnelles solides lorsque l'individu a un sentiment d'efficacité sociale faible. Pourtant, ce sont ces liens soutenant qui vont l'aider à affronter les stressés de la vie et à se frayer un chemin au travers de toutes ces problématiques adolescentes qui, affrontées seul, pourraient l'amener à développer une dépression. Par conséquent, la famille peut être un lien soutenant pour l'adolescent en réduisant de façon directe les effets de la dépression et en favorisant le renforcement de la croyance en son efficacité sociale. Les pairs, quant à eux, auront également un rôle soutenant, mais seulement dans le cas où ils favorisent le sentiment d'efficacité personnelle.

Une fois de plus, une distinction des genres est faite sur la manière dont l'adolescent est amené à vivre cet état pathologique. Les garçons deviennent dépressifs suite à un sentiment d'inefficacité sociale et indirectement scolaire. Ces phénomènes vont d'abord les conduire à des comportements problématiques, à peu de conduites prosociales et à une insuffisance scolaire, puis à la dépression. *A contrario*, les filles glissent vers la dépression suite à un sentiment d'inefficacité scolaire et ce, quel que soit leur niveau de réussite. Par ailleurs, elles se sentent inefficaces dans davantage de domaines qui affectent, de façon plus marquée, leurs relations interpersonnelles.

En définitif, le sentiment d'inefficacité perçu dans le domaine scolaire, les relations, les rôles sociaux et l'aptitude autorégulatrice à résister à l'influence négative des pairs diminuent les attitudes prosociales et favorisent la dépression.

Par ailleurs, la réussite scolaire est-elle influencée par le sentiment d'efficacité personnelle ressenti par l'individu ? En effet, des recherches ont montré que les croyances d'efficacité perçues jouent un rôle dans les performances intellectuelles et ne reflètent pas nécessairement les compétences cognitives.

---

<sup>88</sup> Ibid.

Certaines recherches sur le sentiment perçu d'efficacité scolaire (Collins, 1982 (cité par Bandura, 2003), Bouffard - Bouchard, Parent & Larivée, 1991)<sup>89</sup> démontrent que ce sont les enfants avec un sentiment d'efficacité élevé qui obtiennent les meilleurs résultats aux tests (meilleure gestion du temps, persévérance plus longue et propension moins forte à rejeter précocement les bonnes solutions) et non des enfants d'aptitudes égales avec un sentiment d'efficacité perçu plus faible. En conséquence, il a été mis en évidence que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle dans la réussite scolaire et la motivation.

Basé sur la théorie socio-cognitive de l'agentivité développée par Bandura, le sentiment d'incompétence peut notamment s'expliquer par la survenue d'échecs répétitifs vécus par le sujet. A ce niveau, l'individu devient passif et non plus agent des actions qui affectent sa vie. De plus, la marginalisation et la stigmatisation du statut social des enfants en difficulté scolaire, comme le sont beaucoup d'enfants issus de milieux défavorisés, peuvent les amener à développer, malgré eux, un sentiment d'auto-efficacité faible et à persévérer dans une optique de passivité. « *Les jeunes ont l'impression que quoiqu'ils fassent, ils n'arriveront à rien* »<sup>90</sup>. Par conséquent, selon Périer (2008)<sup>91</sup>, le décrochage scolaire représente, pour ces jeunes, la meilleure solution à adopter pour retrouver une certaine dignité.

En conséquence, d'autres études (Bonino, 2005 ; Soresi, Nota et Ferrari, 2005) montrent que le désinvestissement des jeunes dans le domaine scolaire est influencé par un faible sentiment d'efficacité perçu dans la réussite, des choix d'avenir moins bien préparés et un soutien insuffisant au moment des décisions qui leur sont conférées. Par ailleurs, un taux d'inefficacité perçu en la capacité à réussir peut contribuer à déboucher sur « *des symptômes dépressifs, des comportements d'évitement, de l'anxiété, une faible réussite scolaire et des problèmes de comportement* »<sup>92</sup> qui ont pour conséquences néfastes l'expérience scolaire discernée comme négative et le décrochage scolaire.

---

***Outre les remaniements divers subis, l'adolescent doit également gérer les transitions éducatives relatives à cette période. En effet, le secondaire constitue un changement environnemental important et un milieu demandant une réadaptation importante du***

---

<sup>89</sup> Ibid.

<sup>90</sup> Dietrich, A. et Mikolajczyk, C., (2010). Travail d'étude et de recherche : « *Le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en décrochage scolaire* » – Page consultée en 04/2015 : [http://sites.univ-provence.fr/cefocop/documents/TER%202009\\_2012/TER%202010/TER\\_dietrich\\_mikolajczyk.pdf](http://sites.univ-provence.fr/cefocop/documents/TER%202009_2012/TER%202010/TER_dietrich_mikolajczyk.pdf).

<sup>91</sup> Ibid.

<sup>92</sup> Ibid.

*sentiment d'efficacité dans les aptitudes à établir des liens sociaux et à acquérir un nouveau statut. Toutefois, ces processus ne se révèlent pas négatifs et/ou durables chez tous les jeunes, mais un sentiment d'inefficacité sociale et scolaire est susceptible de compromettre la santé mentale et le développement de l'adolescent.*

*Les jeunes que j'ai accompagnés pendant 15 semaines de stage avaient, pour la majorité, de grosses difficultés scolaires pouvant les mener jusqu'au décrochage. Par ailleurs, pour répondre à ma problématique « Comment l'éducateur peut-il favoriser le sentiment d'efficacité personnelle chez les adolescents hospitalisés en milieu psychiatrique », j'ai choisi d'expérimenter cette interrogation au travers d'un atelier « journal ». L'écriture est, à mon sens, un très bel outil éducatif, intéressant à travailler avec un public adolescent et de surcroît souffrant de pathologies mentales. Dès lors, mon idée était de favoriser positivement leur sentiment d'efficacité personnelle, facteur de la régulation professionnelle et/ou scolaire, dans des domaines spécifiques en lien avec le projet mené.*

---

## **IV. L'écriture, un outil thérapeutique**

### **A. L'écriture, un outil intéressant pour l'éducateur travaillant en milieu psychiatrique**

#### **1. Oser écrire**

L'atelier d'écriture à visée thérapeutique permet principalement à l'individu de prendre du plaisir et/ou d'exprimer une souffrance. Dès lors, il se libère de certaines angoisses par le biais de la littérature. Cependant, cette vision de l'atelier s'avère trop restreinte pour être considérée comme exhaustive. En effet, ce dernier a la possibilité de donner lieu à d'autres formes d'expression et de sentiments.

Les motivations à l'écriture sont modelées par le contexte dans lequel s'inscrit l'atelier et la manière dont il est amené par l'animateur. Pour ce faire, il est préférable de donner la possibilité aux participants d'utiliser différents modes d'expression pour ainsi favoriser un certain « assouplissement psychique »<sup>93</sup> (Chidiac, 2010).

---

<sup>93</sup> Chidiac, N., (2010). Ateliers d'écriture thérapeutique.

*C'est pourquoi j'ai décidé de créer un atelier « journal » afin de laisser le choix aux jeunes en termes d'outils d'expression dans l'optique de mobiliser chez eux plusieurs compétences, susciter la créativité, ouvrir leur champ d'action en combinant plusieurs outils (exemple : l'écriture et la photographie ou le dessin et l'écriture).*

« Oser écrire » est un objectif difficile pour un adolescent qui depuis sa tendre enfance ressent des difficultés à satisfaire les exigences scolaires. En effet, bien souvent, nous lions l'acte d'écrire à l'école et nous n'en voyons pas son utilité dans un autre contexte. Cependant cet outil est modulable à l'infini tant ses formes et utilisations peuvent être diversifiées. En outre, l'arrivée de l'informatique et des téléphones portables incite de moins en moins à avoir recours à l'écriture manuelle. Dès lors, cet acte se réalise majoritairement à l'école ce qui ne laisse plus la possibilité de l'imaginer autrement.

Laisser libre cours à ses pensées et de ce fait risquer d'écrire l'impensable, être confronté au regard des autres, assumer ses pensées et défendre ses idées constituent des facteurs de « blocage ». C'est pourquoi il s'avère essentiel que l'animateur soumette le groupe à certaines règles. Ainsi par exemple, il peut autoriser le débat mais prohiber le jugement. Pour ce faire, il se doit, notamment, d'écrire au même titre que les autres participants dans un souci d'égalité et d'un sentiment de non-jugement. En effet, le plaisir d'écrire n'est pas évident chez tout le monde et certains demandent temps et sécurité pour s'approprier ce sentiment. En effet, le participant a besoin d'un cadre rassurant, d'« *un espace psychique dans un cadre spatio- temporel consacré à l'expression de ses pensées [...]* »<sup>94</sup> (Chidiac, 2010) pour que le plaisir d'écrire apparaisse réellement. Pour ce faire, l'appropriation de la pensée et une adaptation aux différents membres du groupe sont nécessaires à l'épanouissement de l'individu.

Par ailleurs, l'atelier d'écriture constitue un outil modulable tant par ses différentes formes d'expression que par ses thématiques diverses. De ce fait, l'adolescent apparaîtra en mesure de prendre conscience de ses capacités d'adaptation et de sa richesse interne qui lui permettront, par l'écriture, de découvrir des aptitudes et une créativité insoupçonnées ainsi que de mettre à distance des émotions qui le submergent. Cette prise de conscience sera susceptible d'avoir un rôle dans l'amélioration de l'estime de soi, l'intériorisation et la résolution de conflits. Pour ce faire, il semble essentiel de veiller à un suivi continu, ce qui

---

<sup>94</sup> Ibid.

peut s'avérer complexe avec les adolescents puisque le phénomène de discontinuité est propre à leur structure.

Par ailleurs, l'acte d'écrire est perçu, d'une part, par les garçons comme une caractéristique scolaire ce qui les rend réticents à s'y intéresser, et, d'autre part, par les adolescentes comme un aspect répétitif du journal intime ce qui leur paraîtra ennuyeux. En connaissance de cause, l'animateur a la possibilité de s'adapter et de trouver des consignes spécifiques et novatrices afin d'alimenter l'atelier. Cependant, à cet âge, il faut favoriser les contraintes tout en laissant une liberté d'agir. En effet, l'individu est en demande d'autonomisation, de liberté et d'indépendance. Il n'est donc pas aisé dans ce contexte de trouver un juste milieu entre contraintes et liberté d'action.

En conséquence, l'animateur instaure un cadre contenant qui repose sur des consignes d'écriture progressive nécessitant un stimulus extérieur (musique, photo, objet, image, ...), utilisé comme réceptacle et faisant office d'interface entre l'interne (les pensées et les émotions) et l'externe (l'acte d'écrire). Ainsi, « *les processus d'écriture se déroulent comme si l'adolescent écrivait à partir d'un tiers et non à partir de lui-même* »<sup>95</sup> (Chidiac, 2010).

---

***Nous venons de voir, dans le point précédent, quels étaient les « obstacles » à l'acte d'écrire et comment l'animateur de l'atelier pouvait aider les participants à les dépasser. Par ailleurs, l'écriture apporte certains bénéfices au développement des individus.***

---

## 2. Ses bienfaits

La création permet à l'individu de figer le temps, de rassembler, d'unifier ce qui le définit. Ainsi, ce désir de créer se traduit par une volonté d'unicité et d'identité en devenir.

« *J'ai le sentiment que si je ne créais pas, je m'exposerais à une forme de dislocation, à la fois psychique et physique. Je me rassemble dans le geste d'écrire, de dessiner, ces gestes font du lien dans le corps et dans l'esprit.* »<sup>96</sup> (Propos de Louise – Chidiac, 2010).

Hormis le désir de consolider ses liens internes par l'écriture, l'individu tente également d'en créer avec l'extérieur en partageant son œuvre et en étant ainsi soumis au regard de l'autre. Ce

---

<sup>95</sup> Ibid.

<sup>96</sup> Ibid.

processus de construction d'identité par l'écriture est intéressant, lorsque l'animateur travaille avec un public adolescent, puisqu'il constitue la base de la problématique pubertaire.

Justement, une des problématiques adolescentes les plus concernées par la béquille thérapeutique que représente l'écriture s'avère la scarification.

Selon Rioult<sup>97</sup>, cette dernière touche principalement les adolescents âgés de 12 à 20 ans, surtout les filles. Pour certains, elle compose un moyen d'exprimer un mal-être. Cet acte soulage sur l'instant mais son effet n'est que temporaire. Pour d'autres, il permet de laisser une trace, de se distinguer, d'être singulier. Dans les sociétés traditionnelles, la scarification correspond à un rite de passage obligé. C'est ce dernier qui va déterminer l'identité et la place de l'individu dans son groupe. A cette période de la vie, les individus s'expriment ainsi car

« *le corps est ce lieu de fort investissement qu'ils tentent de s'approprier et dont ils veulent contrôler les changements* » (Rioult, 2013). En effet, l'adolescent subit des remaniements divers (au niveau psychologique, relationnel, physique et social), ce qui lui procure de grandes angoisses. Ne sachant pas exprimer ses émotions ni les identifier, il peut avoir recours à la scarification pour les extérioriser.

Catherine Rioult a, elle-même, créé un atelier d'écriture, son objectif recherchant à faire comprendre aux jeunes qu'écrire sur du papier constitue une alternative à leur silence ou à la scarification. Elle explique que l'acte d'écrire caractérise une « *expérience libératrice* » et, que par ce biais, on peut exprimer des propos inadmissibles à l'oral, puisque ce procédé d'écriture permet, notamment, d'échapper au regard d'autrui.

Par ailleurs, cette béquille thérapeutique peut être utilisée dans le cadre de pathologies telles que la phobie, la schizophrénie, le trouble paranoïaque, les troubles de l'humeur, le trouble des conduites, le trouble réactionnel de l'attachement, ... et, de ce fait, jouer un rôle dans la régulation des émotions chez l'adolescent en souffrance. Pour ce faire, il est préférable de favoriser comme objet d'expression l'individu lui-même (son histoire, son vécu, ses émotions, ses souvenirs, ses interrogations, ses croyances, ...). Par ce biais, il va pouvoir « *se dire par les mots, se livrer, se donner, se retrouver, se réapprendre, se revaloriser* »<sup>98</sup>.

---

<sup>97</sup> Rioult, C., (2013). Ados : scarifications et guérison par l'écriture.

<sup>98</sup> Hénil, A. & Mégrier, D., (2000). Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes.

Dans cette démarche, selon Héril et Mégrier (2000)<sup>99</sup>, dans un milieu psychiatrique le premier objectif poursuivi lors d'un atelier d'écriture consiste en la réparation favorisée par la confiance en soi, sans doute fragilisée par la maladie, permettant de redonner une valeur à la communication rompue ou interrompue par l'enfermement psychique causé par le trouble. Le deuxième objectif est de donner un côté ludique et attractif à la langue afin que le patient se la réapproprie. Le troisième permet la prise de conscience par l'individu de ce qui faisait état avant et de ce qui fait état maintenant, en d'autres mots, de faire un bilan afin de « se retrouver » et de mieux se réinsérer. Et enfin, le quatrième amène le patient à découvrir les domaines culturels et artistiques par le biais de la création.

---

*J'ai abordé, de manière générale, comment amener un atelier d'écriture sur le terrain et évoqué quels en seraient ses bienfaits. Désormais, je vais m'attarder sur l'atelier que j'ai réellement mis en place dans l'unité de soins psychiatriques « ouverte » pour adolescents où j'ai réalisé mon stage de 3<sup>ème</sup> année à savoir, un atelier « journal ».*

---

## B. L'atelier « journal »



### Extrait du « Kiwis New's »

« Au travers de cet atelier journal, il est important que chaque jeune ait la possibilité de s'exprimer sur un sujet qu'il s'approprie. En effet, le journal des « *Kiwis* » existe pour permettre aux adolescents de parler de leurs émotions, passions, envies, expériences vécues, rencontres, etc.

L'atelier souhaite aussi donner l'opportunité d'accéder à l'information de manière simple puisque ce sont ses membres qui rédigent les articles et les illustrent. Cette implication donne la possibilité de s'intéresser à l'actualité et à la vie citoyenne ! En effet, prendre connaissance des événements près de chez nous et dans le monde est important. Pour devenir un CRACS (Citoyen responsable, actif, critique et solidaire), il faut commencer par se forger un esprit critique et s'intéresser au monde environnant. »

---

<sup>99</sup> Ibid.

## 1. Plusieurs dimensions éducatives

### ❖ *Une dimension liée aux « Droits des Enfants »*

Mettre en place un tel projet, à savoir créer un journal institutionnel avec des adolescents, c'est donner la possibilité aux jeunes de bénéficier des droits d'expression et de participation qui leur sont octroyés dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant et plus précisément dans différents articles :

« **Article 12** : les États partis garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

**Article 13** : l'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.

**Article 17** : les États partis reconnaissent l'importance de la fonction remplie par les médias et veillent à ce que l'enfant ait accès à une information et à des matériels divers, notamment ceux qui visent à promouvoir son bien-être social, spirituel et moral ainsi que sa santé physique et mentale. »<sup>100</sup>.

### ❖ *Une dimension liée à l'information*

Outre le fait que bénéficier, produire et diffuser des informations soit un droit, il est évident que derrière ces actions l'adolescent pourra :

- cerner le monde dans lequel il vit et, par un accompagnement éducatif, développer son esprit critique ; c'est tout autant de repères pour l'adolescent de comprendre le milieu d'où il est issu que de comprendre le monde sociétal de manière générale ;
- saisir le contenu d'une information, le déchiffrer, l'analyser, repérer la source de l'information et avoir un regard critique sur celle-ci ;

---

<sup>100</sup> Les Francas, (DI). L'éducation en mouvement : « Pratiques éducatives - Education aux médias » – Page consultée en 04/2015 : [http://www.lapressejeunesse.fr/education-aux-medias/realise-ton-journal\\_dossier-pedagogique.pdf](http://www.lapressejeunesse.fr/education-aux-medias/realise-ton-journal_dossier-pedagogique.pdf).

- mesurer l'impact d'une information, comprendre et apprendre à respecter les valeurs en vigueur dans la société (éthique, objectivité, respect de l'autre, ...).

### ❖ *Une dimension liée à différentes formes d'expression*

La création d'un journal implique pour ses réalisateurs l'utilisation et la maîtrise de l'écrit, en d'autres mots, de la lecture (s'informer, se documenter) et de l'écriture (rédiger).

*Cependant, au cours de ma pratique, j'ai remarqué qu'il n'était pas nécessaire d'avoir une bonne maîtrise de ces deux éléments pour pouvoir participer à ce type d'atelier. C'est à l'intervenant d'ajuster ses interventions pour les adapter au mieux aux différents participants.*

Dans cette dimension, l'atelier permet également à l'adolescent :

- d'être sensibilisé à un média, composante du monde qui l'entoure, de façon attrayante afin, notamment, d'en comprendre l'essence et d'apprendre à l'utiliser à bon escient ;
- de s'appuyer sur les apprentissages scolaires, de les maintenir, de les améliorer ou de les conforter et de découvrir l'acte d'écriture et de lecture dans un autre contexte que la sphère scolaire, ce qui procure peut-être chez certains un plus grand plaisir ;
- de s'exercer à la maîtrise des outils médiatiques, favorisant le sens critique, un contexte d'apprentissage positif, la volonté de s'informer et de communiquer, pour arriver à créer ses propres écrits en y associant d'autres dimensions graphiques, si nécessaire.

En effet, le journal implique d'autres supports d'expression tels que :

- la photographie
- le dessin
- les articles de journaux ou de revues
- le quotidien
- les émotions
- son histoire

- les expériences vécues, ...

### ❖ *Une dimension d'action collective*

La richesse d'un tel outil est l'association de plusieurs individus autour d'un même projet qui vont pouvoir, chacun à leur niveau, apporter et mettre au service de la collectivité leur créativité, leurs compétences, leur point de vue, ... De ce fait, chaque jeune a un rôle interdépendant de celui des autres participants.

Par conséquent, les adolescents sont confrontés à :

- la prise de parole face au collectif afin d'argumenter ses choix,
- des moments de concertation, de négociation, de codécision,
- des prises de décision,
- la répartition des tâches,
- l'évaluation de l'avancée du projet collectif,
- la contrainte du temps,
- etc.

### ❖ *Une dimension liée à la réalisation graphique*

La réalisation d'un journal implique une mise en page attractive pour le lecteur en relation avec la dynamique souhaitée.

Le contenu sera d'autant plus agréable à lire et plus facilement retenu s'il est mis en valeur par des images, des photographies, des dessins, des couleurs et que la police d'écriture est adaptée.

Dans ce contexte, les jeunes seront amenés à réaliser collectivement la mise en page (la charte graphique), découvrir et utiliser différents outils et techniques graphiques pour y parvenir.

---

*Plusieurs dimensions éducatives ont été soulignées et se retrouvent dans un tel atelier (celles liées aux droits des enfants, à l'information, à différentes formes d'expression, à une action collective et à la réalisation graphique). Par ailleurs, certains apports éducatifs amenés sur le terrain sont à exposer.*

---

## 2. En pratique...

### ❖ *Ses apports éducatifs au sein de la structure*

Un tel atelier permet de créer un lien entre les dimensions extérieures (scolaire, éducative, familiale, sociale et soignante) et le jeune. Il vient renforcer l'unicité et la cohésion de groupe entre les adolescents qui avancent vers un même objectif.

Etablis, ces liens externes permettent la constitution des liens internes chez l'individu parfois morcelé (Chidiac, 2010)<sup>101</sup>.

En premier lieu, il est essentiel de faire une distinction entre l'atelier d'écriture et les écrits d'articles pour le journal destinés à être publiés, partagés avec des personnes extérieures à l'atelier. Derrière cela, il y a le bénéfice d'une reconnaissance, puisque le journal est lu par l'ensemble du service. Une question déontologique est de ce fait soulevée et concerne l'anonymat des adolescents hospitalisés. Tout article, dessin, photo, ... sont dès lors simplement signés des initiales de son rédacteur. Toutefois, l'adolescent ne manque pas de lire ses productions aux autres jeunes ou au personnel, ce qui lui fournit, à l'interne, une reconnaissance sociale. Ainsi, il peut s'exprimer, prendre la parole sur des thèmes qui lui posent question, sur des intérêts qu'il veut partager, assumer son discours et être reconnu comme sujet, ses productions reflétant son individualité. Dès lors, l'adolescent prend une part importante au sein du service et de l'atelier en devenant acteur d'un projet qu'il a choisi.

Cet outil est également un moyen de découvrir sous un autre angle le jeune qui se dévoile petit à petit, fait part de ses passions, de ses attentes, de ses difficultés, etc. Il favorise l'expression de ses émotions et de sa personnalité, ce qui est important comme nous l'avons vu, à la période de l'adolescence. Quant au personnel, il peut, de par les productions,

---

<sup>101</sup> Chidiac, N., (2010). Ateliers d'écriture thérapeutique.

découvrir des talents et des centres d'intérêt insoupçonnés, observer des difficultés, des ressentis inconnus jusqu'à présent. Ainsi, à partir de ces observations, il s'octroie la possibilité d'affiner sa pratique professionnelle en abordant le jeune d'une manière plus adaptée.

Ceci nous mène au constat que cet atelier est un outil précieux aussi bien pour les adolescents en souffrance que pour l'équipe pluridisciplinaire, permet d'interagir autrement et ne vient, en aucun cas, remplacer tout autre mode de communication mais simplement apporter un appui bénéfique aux jeunes et aux professionnels du terrain.

### **❖ *Un projet inscrit dans le cadre du projet de soins institutionnel et individualisé.***

Dans le premier chapitre, j'ai étayé les deux points d'approches thérapeutiques de la philosophie de soins des « *Marronniers* » à savoir les approches systémique et humaniste. Pour rappel, selon l'approche systémique, la souffrance du patient n'est plus uniquement considérée comme psychique mais également comme inscrite dans un ensemble de systèmes ; selon l'approche humaniste par contre, nommée aussi « *caring* », l'individu n'est plus regardé comme un objet de soins mais comme un acteur capable d'implication dans les décisions qui affectent sa vie.

Par conséquent, ces deux principes sont mis en exergue par un accompagnement multidimensionnel (psycho-affectif, social et cognitif), favorisant l'agentivité et travaillant plusieurs objectifs en accord avec le projet de soins individualisé. Pour ce faire, le jeune est sollicité à développer un sentiment d'auto-efficacité dans des domaines spécifiques, pouvant influencer dans divers systèmes, et ce, toujours en étant acteur de son projet, notamment, par l'obtention d'un pouvoir décisionnel.

Cet accompagnement est adapté aux problématiques rencontrées par le jeune qui bénéficie d'un projet de soins individualisé amené en fonction de son histoire de vie et de son trouble.

### **❖ *L'introduction du projet sur le terrain***

Dès mon arrivée, j'ai annoncé au sein de la structure mon désir d'animer un atelier d'écriture qui a été validé par mes référents de stage. Puis, les jours passant, je me suis rendue compte que cette tâche allait être compliquée au vu du planning des adolescents et de leurs problématiques. Après quelque temps d'observation, j'ai eu l'idée de rassembler les jeunes

autour d'un projet commun, à savoir un journal institutionnel. De ce fait, je préservais l'outil qu'est l'écriture en y associant d'autres dimensions intéressantes.

Au travers de cet atelier, je voulais m'attarder sur le sentiment d'efficacité personnelle des adolescents en souffrance psychique. En effet, l'adolescence est une période clef dans le développement de stratégies sociocognitives permettant de répondre aux nouvelles exigences de compétences et de relever les nouveaux défis qu'elle implique. Par ailleurs, l'auto- efficacité influence l'estime de soi et la régulation des apprentissages scolaires et professionnels des individus, problématique rencontrée sur le terrain. En effet, j'ai notamment observé que certains adolescents peinaient à vouloir se rendre dans certains ateliers ou à l'école. Ces comportements peuvent soulever plusieurs hypothèses et notamment celle d'un sentiment d'efficacité personnelle faible dans certains domaines. Ce dernier peut freiner l'adolescent dans ses apprentissages puisqu'il ne se sent pas capable d'accomplir la tâche demandée.

Après m'être documentée sur le sujet, j'ai exposé ma démarche à l'équipe éducative à savoir réunir les jeunes autour d'un projet « journal institutionnel » dont ils seraient les principaux acteurs afin de travailler le geste graphique, outil thérapeutique intéressant à développer auprès d'un public adolescent, et de mesurer autour de cet atelier le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes avant et après sa réalisation et l'application des déterminants poursuivis par l'éducateur, objectif peu stimulé sur le terrain contrairement à l'estime de soi, l'autonomie, la socialisation, ... et pourtant reconnu comme très important dans le développement sociocognitif de l'individu, en particulier celui des enfants et des adolescents.

Après une observation accrue des éléments du terrain, l'exploitation de principes théoriques et l'énonciation de mon projet à l'équipe éducative, je me suis évertuée à mettre tout ce contenu pratique et théorique en corrélation pour enfin parvenir à la mise en application de mon projet.

### ***❖ Le fonctionnement de l'atelier et l'évolution de la démarche éducative au sein de celui-ci***

1° L'intervenant a connaissance des problématiques individuelles des participants afin de travailler de manière individualisée et adaptée.

2° Le jeune est implicitement invité à rejoindre l'atelier mais aucune obligation n'est émise par l'intervenant.

3° Quand le jeune exprime son désir de rejoindre l'atelier, il est amené à remplir l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle et reçoit une farde dans laquelle il pourra ranger ses productions.

4° Au gré des résultats émis sur l'échelle, l'intervenant et le jeune déterminent ensemble les objectifs à travailler durant les séances qui seront ensuite affichés dans la farde (agentivité).

5° Une fois les objectifs déterminés, l'intervenant amène des outils pour stimuler le jeune (journaux, images, appareil photo, livres, dessins, ...) et ce, toujours en fonction de ses aspirations. Le jeune choisit lui-même le sujet qu'il veut travailler (réflexions, émotions, genre littéraire, ...) et la manière de le traiter (supports, outils graphiques, matériaux, ...).

6° Le jeune travaille à son rythme et selon ses envies, bien qu'un délai de publication soit à respecter. Endéans l'atelier, le rôle de l'intervenant est de veiller au bon fonctionnement des séances qu'elles soient programmées ou informelles, de guider le jeune en difficulté et/ou qui exprime un faible sentiment d'efficacité personnelle quand il s'agit d'accomplir une tâche spécifique (cf. les déterminants de l'auto-efficacité, à savoir les expériences de réussite antérieures, l'observation ou l'imitation des pairs, la persuasion verbale et l'état émotionnel), de le stimuler et l'encourager dans ses démarches, d'apporter des contraintes pour favoriser sa créativité et de souligner les efforts et les réussites qu'il a réalisés.

7° Le journal est publié en début de mois après que les jeunes aient retranscrit leur travail à l'ordinateur.

8° Avant leur départ, les jeunes remplissent une nouvelle fois l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle, ont un entretien semi-directif avec l'intervenant et reçoivent le fruit de leur travail, le journal. Il est essentiel que chaque jeune puisse se rendre compte de ce qu'il a su fournir après tant d'efforts, montrer sa réussite en partageant ses productions avec son entourage et exprimer ce qu'il se sent capable de faire aujourd'hui.

### 9° **Quelques précisions**

- L'intervenant ne donne pas un cadre strict : il amène plutôt des notions au fur et à mesure de la progression du jeune au sein de l'atelier et l'incite à jouer par système d'essais-erreurs. En effet, le cadre doit être structurant et sécurisant, sans pour autant être contraignant.

- L'intervenant n'intervient pas à outrance : le jeune doit expérimenter de lui-même. L'intervenant n'a pas pour mission de « faire à la place de... » mais par contre d'encourager à l'effort afin que le jeune se dépasse et parvienne à une situation de réussite (expérience de maîtrise). La multiplication des réussites peut être atteinte par la fixation de buts atteignables par le jeune en fonction de ses compétences, d'un contexte positif et d'un soutien motivationnel. De plus, il est impératif que le jeune reste acteur de son projet (agentivité).
- L'intervenant ne décide pas à la place du jeune : il peut donner des contraintes pour solliciter sa créativité et l'aider pour la mise en forme informatique mais il ne doit pas imposer un thème ni un outil expressif. Il peut cependant proposer sans imposer.
- L'intervenant doit travailler de façon individualisée et collective : il accompagne le jeune de manière individuelle (objectifs, problématiques, sentiment d'auto-efficacité, aspirations, besoins, attentes, ...) et coordonne, en même temps, le groupe pour parvenir au projet final qu'est le journal institutionnel.

*Sur mon lieu de stage, beaucoup de jeunes étaient en décrochage scolaire, éprouvaient de grandes difficultés pour lire, écrire, compter ou suivaient un type d'enseignement spécialisé. De ce fait, j'ai adapté mes interventions éducatives en fonction du jeune, de ses forces, de ses faiblesses, de ses aspirations et de ses besoins.*

*D'une part, le jeune désireux d'écrire était invité à le faire manuellement avant de passer sur un clavier informatique. J'ai remarqué chez certains que l'ordinateur était un outil idéalisé car préféré à l'écriture manuelle. Par ailleurs, comme ce sont des jeunes majoritairement issus de milieux précaires, une angoisse pouvait parfois apparaître au moment de retranscrire le texte sur un ordinateur. Dès lors, de certains jeunes, j'entendais des phrases telles que « Je ne vais pas y arriver. », « Je n'ai jamais fait ça. », « Comment on fait ? », « Est-ce que tu m'aideras ? », « Est-ce que tu peux le faire à ma place ? ».*

*D'autre part, ils aimaient plutôt s'installer dans un endroit où ils se sentaient à l'aise pour écrire à des moments informels. De ce fait, pour certains, je donnais le blocs-notes et le crayon seulement lorsqu'ils venaient me le demander avant de débriefer ensemble tant sur le fond que sur la forme. D'autres avaient besoin davantage d'aide et d'encouragement,*

*c'est pourquoi, toujours dans l'optique de rendre le jeune acteur de son projet, je débutais alors l'activité avec lui et restais dans les parages sans intervenir outre mesure.*

---

*Lors d'un tel atelier, un lien entre les dimensions extérieures et le jeune s'établit. L'unicité, la cohésion de groupe entre adolescents avançant vers un même objectif et la reconnaissance sociale sont favorisées.*

*Cet atelier permet aussi aux jeunes de s'exprimer, de prendre la parole, d'être reconnus en tant que sujets, d'avoir un certain pouvoir décisionnel en devenant acteurs d'un projet qu'ils ont choisi, ... En vue de futures interventions éducatives, il peut servir d'outil d'observation pour le personnel éducatif. Cet atelier toujours représente un outil supplémentaire précieux tant pour les adolescents en souffrance que pour l'équipe pluridisciplinaire.*

*Les apports éducatifs exposés, il a été ensuite démontré que cet atelier est inscrit dans le cadre du projet de soins institutionnel et individualisé. Son introduction sur le terrain a été par la suite expliquée au même titre que son fonctionnement et l'évolution de la démarche éducative au sein de celui-ci.*

*Dans le point suivant, je vais étayer comment l'éducateur peut favoriser le sentiment d'efficacité personnelle lors d'un tel atelier.*

---

### **3. Comment l'éducateur peut-il y favoriser le sentiment d'efficacité personnelle ?**

Quelques théories explorent la manière dont le sentiment d'efficacité personnelle de l'éducateur pourrait être sollicité, mais aucun document n'exploite cependant spécifiquement l'idée de l'auto-efficacité favorisée par ce professionnel auprès de son public. Toutefois, le sentiment de compétence ressenti par l'éducateur est capable d'influencer celui du jeune. En effet, selon Rupp (1997), le sentiment de compétence dans un domaine précis de l'éducation (une activité, un apprentissage, un entretien de soutien, une médiation, une négociation, un accompagnement au quotidien, ...) serait susceptible d'exercer une influence importante « sur

*les sentiments, les pensées et les conduites des individus en situation d'apprentissage* »<sup>102</sup> et, de ce fait, sur leur propre sentiment d'efficacité perçue. Par conséquent, le sentiment de compétence, qui équivaut à la capacité perçue dans le contrôle d'une situation et dans la possibilité d'atteindre le but fixé, est à même précisément et partiellement de déterminer « *la motivation et l'engagement cognitif dans une situation d'apprentissage ou de résolution de problème, l'effort et la persévérance face aux difficultés, les réactions émotives et affectives et les résultats de l'apprentissage* » (Bandura, 1995; Zimmerman, 1995)<sup>103</sup>. A mon sens, il est dès lors essentiel que l'éducateur ait lui-même un sentiment de compétence perçue élevé dans ce qu'il entreprend auprès de son public afin de favoriser positivement un sentiment d'auto-efficacité chez chaque individu se trouvant en situation d'apprentissage pour bénéficier ainsi d'une plus grande motivation, témoigner d'une plus grande persévérance à l'effort, gérer au mieux ses états émotifs et physiques afin d'atteindre de meilleurs résultats dans une tâche donnée. Par ailleurs, ce point de vue serait en mesure d'être applicable au quotidien mais, pour ce faire, le personnel éducatif devrait détenir « *un solide sens de leurs compétences personnelles pour soutenir les efforts constants exigés par une réalité socialement mouvante, parsemée de difficultés, d'échecs, d'injustices et de frustrations* »<sup>104</sup>. En effet, l'éducateur peut être sujet à la démotivation et à la déresponsabilisation dès lors qu'il est submergé par les désillusions suggérées par la réalité du terrain. Dans ce contexte, il ne persévérera plus lui-même face aux difficultés, ne bénéficiera plus d'une motivation quelconque et se laissera influencé par ses états émotifs et physiques, comportements nullement positifs pour le public accompagné et le sentiment d'auto-efficacité des individus qui le composent.

*Au sein de mon atelier, j'ai favorisé le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes en travaillant la persuasion verbale, l'expérience active de maîtrise et l'expérience vicariante. Les états émotifs et physiques sont très difficiles à aborder et à maîtriser, de ce fait je n'ai pas forcément œuvré sur ce déterminant de l'auto-efficacité.*

***Dans ce quatrième chapitre, je me suis attardée sur l'outil thérapeutique et modulable que représente l'écriture, puis, plus spécifiquement, attachée à expliquer ma démarche au sein***

---

<sup>102</sup> Ruph, F., (1997). « *Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte* » – Page consultée en 04/2015 : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/15229.pdf>

<sup>103</sup> Ibid.

<sup>104</sup> Ibid.

*de l'atelier « journal de bord », pour enfin déterminer de quelle manière l'éducateur est en mesure de favoriser le sentiment d'efficacité personnelle.*

*Dans ce dernier chapitre intitulé « Echelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle », je m'évertuerai par contre à exposer le processus engagé pour conduire à l'auto-évaluation de l'efficacité personnelle des jeunes au sein de l'atelier et l'accompagnement éducatif qui y est rattaché. Ensuite, je me dirigerai vers l'analyse des résultats obtenus à l'échelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle, réalisées par les jeunes avant et après l'atelier, ce qui m'amènera certainement à diverses conclusions me permettant d'élaborer des hypothèses éducatives répondant à ma problématique « Comment l'éducateur peut-il favoriser le sentiment d'efficacité personnelle des adolescents hospitalisés en milieu psychiatrique ? ».*

---

## **V. Echelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle**

J'ai réalisé mon échelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle en m'appuyant sur la théorie sociocognitive d'Albert Bandura<sup>105</sup> et la taxonomie de Benjamin Bloom<sup>106</sup>.

Pour ce faire, il me fallait clairement différencier les capacités et les intentions des individus dans cette échelle. En d'autres mots, pour que ces individus évaluent la force de leur croyance, il convenait mieux de la traduire par « je peux faire » que par « je ferai » puisque ce qui m'intéressait consistait à relever à l'instant T ce que le jeune se sentait capable de faire et non ce qu'il désirait faire ou quelles étaient ses aptitudes réelles dans telle ou telle tâche. Par conséquent, les jeunes étaient conviés à noter la force de leurs croyances sur une échelle de 100 points avec des intervalles de 10 unités. L'échelle est décomposée en quatre parties de 24 ou 25 points, chacune représentée par des éléments classés par ordre croissant allant d'une conviction négative « 0 », en passant par des degrés intermédiaires pour arriver à une complète certitude « 100 ». Ces éléments « Je ne peux pas le faire » (de 0 à 25), « J'ai du mal à la faire » (de 26 à 50), « Je sais plutôt bien le faire » (de 51 à 75), « J'y arrive très bien » (de 76 à 100) sont eux-mêmes traduits par des smiley de couleur suggérant les différentes

---

<sup>105</sup> Bandura, A., 2007. « Auto-efficacité ».

<sup>106</sup> [http://sti.ac-bordeaux.fr/techno/App\\_Pb/La\\_taxonomie.pdf](http://sti.ac-bordeaux.fr/techno/App_Pb/La_taxonomie.pdf) - Page consultée en 10/2014.

expressions. En effet, ces derniers permettaient aux jeunes souffrant de difficultés d'apprentissage de pouvoir remplir la grille sans grande complication.<sup>107</sup>

J'ai préféré créer une échelle allant de 0 à 100 car, d'après Bandura, inclure trop peu de points fait perdre de l'information différenciatrice qui se trouve dès lors moins porteuse de sens. C'est notamment le cas pour une échelle de 0 à 10.

Ensuite, afin de réaliser les items, je me suis penchée sur les tâches répertoriées et à réaliser au sein de l'atelier. Quatre grands domaines, l'écriture, le dessin, la photographie et les interviews, sont en fait apparus. Pour chacun d'entre eux, j'ai classé les items en me référant à la taxonomie de Bloom définie de la sorte : « *La taxonomie organise l'information de façon hiérarchique, de la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts, qui est souvent mise en œuvre par les facultés cognitives dites supérieures.* »<sup>108</sup>. En d'autres termes, elle permet de formuler des items basés sur des niveaux d'apprentissage allant du plus simple au plus compliqué. Cette démarche m'a permis de situer le niveau de compétences perçu des jeunes pour adapter ma pratique professionnelle auprès de ceux-ci lors de l'atelier.

De plus, j'ai précisé dans le deuxième chapitre que les objectifs à atteindre par chaque jeune doivent être « justement » réalisables, ni trop facilement, ni trop durement par rapport à leurs aptitudes réelles. En outre, ce processus permet de favoriser les expériences de réussite ce qui a un impact positif sur le sentiment d'auto-efficacité des individus.

Cette taxonomie aide dès lors à fixer des objectifs adaptés au niveau de compétences perçu des jeunes. Par exemple, la force de la croyance en ses capacités, exprimée pour un item, peut servir à déterminer si un jeune se sent qualifié dans la connaissance des faits, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. En structurant les items de cette manière, l'éducateur est à même de mieux connaître les faiblesses et les forces ressenties par son public, qu'il va mettre en relation avec celles observées et validées par les professionnels qualifiés. De ce fait, il favorisera la progression de l'apprentissage vers des niveaux supérieurs et aidera les jeunes à augmenter leur auto-efficacité de manière adaptée suivant des objectifs précis.

---

<sup>107</sup> Cf. document type en annexes.

<sup>108</sup> Ibid.

Par ailleurs, six niveaux sont à retenir de cette taxonomie, à savoir<sup>109</sup> :

N<sub>1</sub>

**La connaissance** (arranger, définir, dupliquer, étiqueter, lister, mémoriser, nommer, ordonner, identifier, relier, rappeler, répéter, reproduire)

N<sub>4</sub>

**L'analyse** (analyser, estimer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester, cerner)

N<sub>2</sub>

**La compréhension** (classifier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, situer, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, choisir, traduire)

N<sub>5</sub>

**La synthèse** (arranger, assembler, collecter, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer, installer, écrire)

N<sub>3</sub>

**L'application** (appliquer, choisir, démontrer, dramatiser, employer, illustrer, interpréter, opérer, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser, écrire)

N<sub>6</sub>

**L'évaluation** (arranger, argumenter, évaluer, rattacher, choisir, comparer, justifier, estimer, juger, prédire, chiffrer, élaguer, sélectionner, supporter)

---

*Ainsi, la construction de l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle s'est réalisée à partir des théories de Bandura et de Bloom mais également des tâches attendues au sein d'un atelier « journal de bord ».*

*Dès à présent, la démarche quasi expérimentale engagée auprès du public en question va être exposée.*

---

---

<sup>109</sup> Ibid.

## A. Les études quasi expérimentales ou d'intervention

### ❖ *Ma définition*

Ces études se définissent comme suit : un groupe d'individus participe à l'intervention (groupe « cible ») tandis qu'un autre en est tenu à l'écart (groupe « témoin »), les éléments les constituant passant une échelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle.<sup>110</sup>

Le premier cité participe à l'atelier « journal » pendant que l'autre en est tenu à l'écart et se nourrit uniquement d'occupations plus ou moins communes au précédent (école, activités diverses, ergothérapie, ...).

Au bout d'un mois, tous les sujets (« cibles » et « témoins ») repassent l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle. Les résultats sont ensuite analysés et comparés afin de déterminer les effets de l'intervention sur le groupe « cible ». Ce procédé m'a permis, en tant qu'intervenante, d'écarter des variables telles que certaines activités, pratiquées au sein de la structure ou en famille, pouvant interférer dans mon intervention. De ce fait, je savais réellement vérifier l'impact de mon accompagnement sur le sentiment d'auto-efficacité des sujets du groupe « cible » en comparant leurs résultats avec ceux du groupe « témoin ».

---

*Afin de pouvoir affirmer ou infirmer si mon atelier a exercé un impact positif sur le sentiment d'efficacité personnelle des adolescents participants, j'ai réalisé un pré-test et un post-test auprès de deux groupes de jeunes, ceux qui ont participé au projet (groupe « cible) et ceux qui ne s'y sont pas rattachés (groupe « témoin »).*

---

## B. Pré-test et post-test

Afin de déterminer le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes rattachés aux deux groupes formés, j'ai effectué un pré-test et un post-test respectivement avant et après l'atelier. De ce fait, une comparaison des résultats était possible de manière individuelle, collective, ou,

---

<sup>110</sup> Le nombre réduit de sujets au sein de ces groupes n'est pas représentatif de la population générale. Par conséquent, il est plus opportun de parler d'« approche quasi expérimentale ».

en d'autres mots, entre les membres du groupe « cible », mais également de façon générale entre les groupes « cible » et « témoin ».

### **1. Le groupe « cible »**

Les sujets de ce groupe se sont désignés eux-mêmes en exprimant le désir de participer à l'atelier « journal ». Je le rappelle, le but recherché, outre l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle des jeunes dans des domaines spécifiques, est de rendre acteur l'adolescent autour d'un projet collectif. Parmi les participants à l'atelier, trois d'entre eux ont retenu mon attention pour accomplir mon approche quasi expérimentale car ils restaient à moyen terme au sein de la structure. Certes, le sentiment d'efficacité personnelle ne peut s'évaluer sur le court terme, leur présence assurée pour au moins un mois confortait mon choix, le rendait adéquat dans le contexte de mon intervention.

Trois sujets ont été ainsi retenus :

A. (14 ans) de sexe masculin, E. (15 ans) de sexe féminin et J. (13 ans) de sexe féminin.

a. Tableaux type des résultats à l'échelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle<sup>111</sup>

	Pré-test	Post-test	Résultat
<i>Items</i>	<i>Degré du SEP</i>		
<i>Le dessin</i>			
<b>Colorier un dessin</b>			
<b>Reproduire un dessin en le décalquant</b>			
<b>Reproduire un dessin avec l'aide d'un modèle sous les yeux</b>			
<b>Illustrer un dessin ou une image</b>			
<b>Faire un dessin en l'imaginant</b>			
<b>Faire un dessin en l'imaginant et mettre en scène des personnages (comme dans une BD)</b>			

<i>Légende :</i>	
	Augmentation du SEP
	Stagnation du SEP
	Diminution du SEP

<sup>111</sup> Cf. Annexe : résultats à l'échelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle du groupe « cible » et du groupe « témoin ».

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<i>L'écriture</i>			
<b>Recopier un texte</b>			
<b>Réécrire un texte avec mes propres mots</b>			
<b>Ecrire les idées principales d'un texte</b>			
<b>Résumer les idées principales retrouvées dans plusieurs textes</b>			
<b>Créer un texte d'une dizaine de lignes (ou plus) sur une activité, un sujet ou un thème choisi</b>			
<b>Ecrire une histoire</b>			

<i>Items</i>	<b>Pré-test</b>	<b>Post-test</b>	<b>Résultat</b>
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>La photographie</i></b>			
<b>Prendre des photographies d'une activité</b>			
<b>Jouer avec les jeux d'ombre et de lumière sur une photographie</b>			
<b>Illustrer une photographie</b>			
<b>Retravailler une photographie de façon artistique</b>			
<b>Décider soi-même de faire des photographies d'un endroit, d'un objet, d'une personne</b>			
<b>Disposer des objets ou placer des personnes dans un endroit choisi pour les photographier</b>			

<i>Items</i>	<b>Pré-test</b>	<b>Post-test</b>	<b>Résultat</b>
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>Les interviews</i></b>			
<b>Trouver une interview dans un journal, une revue, ...</b>			
<b>Retravailler une interview trouvée dans un journal, une revue, ...</b>			
<b>Se faire interviewer ou donner son avis sur un sujet, un thème, une activité, ...</b>			
<b>Rapporter les propos d'une personne interviewée sur une activité</b>			
<b>Rapporter les propos d'une personne interviewée sur un thème choisi</b>			
<b>Imaginer des questions pour interviewer une personne sur une activité, un sujet ou un thème choisi</b>			

### *b. Décision d'objectifs à atteindre*

A partir des résultats individuels reçus au pré-test, j'ai aidé chaque jeune à déterminer des objectifs de travail atteignables au terme de l'intervention en fonction des compétences réelles observées et connues de l'équipe éducative.

<b>Prénom : A. / Age : 14 ans</b>	<b>Prénom : E. / Age : 15 ans</b>
<i>Travail sur le sentiment d'efficacité personnelle dans les domaines suivants :</i> reproduire un dessin avec un modèle sous les yeux (10), illustrer un dessin ou une image (40), recopier un texte (10), écrire une histoire (0).	<i>Travail sur le sentiment d'efficacité personnelle dans les domaines suivants :</i> recopier un texte (20), écrire les idées principales d'un texte (30), créer un texte d'une dizaine de lignes sur une activité, un sujet ou un thème choisi (50).
<b>Prénom : J. / Age : 13 ans</b>	
<i>Travail sur le sentiment d'efficacité personnelle dans les domaines suivants :</i> prendre des photographies d'une activité (40), illustrer une photographie (40).	

Pour ce faire, à chaque séance, le jeune devait choisir une tâche à accomplir au sein de l'atelier « journal » et ce, en accord avec les objectifs fixés au préalable.

### *c. Les entretiens semi-directifs*

A l'issue de l'intervention, un post-test a été réalisé avec les adolescents du groupe « cible » suivant l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle, mais également un entretien semi-directif permettant à chaque jeune d'exprimer réellement son ressenti en fonction d'un canevas pouvant être élargi au gré de l'entrevue. Ainsi une analyse de contenu, davantage porteuse de sens, peut être mise en corrélation avec l'analyse des résultats obtenus à l'échelle spécifique d'évaluation. Cependant, il sera important de tenir compte, dans l'utilisation de ces deux outils pour l'analyse des résultats, des biais possibles de manière générale à savoir le phénomène de désirabilité sociale et la petitesse de l'échantillon.

## ❖ *Canevas des entretiens semi-directifs*<sup>112</sup>

1. As-tu apprécié l'atelier ?
2. Qu'est-ce qui t'a motivé(e) à y participer ?
3. Que t'a-t-il apporté de positif ?
4. As-tu atteint tes objectifs ?
5. As-tu appris de nouvelles choses ?
6. Qu'est-ce qui te paraissait difficile au départ ?
7. Penses-tu avoir surmonté les difficultés ou au contraire les avoir évitées ?
8. Abandonnais-tu facilement lorsque quelque chose te paraissait difficile ?
9. Te sens-tu capable de faire des choses qui te paraissaient difficiles au départ ?
10. Est-ce que tu t'es senti(e) soutenu(e) dans les moments difficiles, de découragement ?
11. Te sentir soutenu(e), encouragé(e) t'a-t-il aidé(e) à ne pas abandonner, à surmonter les difficultés ?
12. As-tu évité de faire des tâches qui te semblaient désagréables ?
13. Es-tu fier (fière) de ce que tu as réalisé au sein de l'atelier ?
14. Penses-tu que ce que tu as appris te resservira par la suite ?
15. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans cette activité ?
16. As-tu d'autres choses à dire sur les expériences que tu as vécues au sein de l'atelier ?
17. Qu'est-ce que tu penses de ce qu'on a réalisé jusque maintenant ?

---

<sup>112</sup> Inspiré de « l'échelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle » de Sherer et Coll. Traduction et adaptation : Chambon, O. Page consultée en 10/2014 : [http://www.espace-socrate.com/SocProAccueil/Document/Rehabilitation/ee\\_sherer.pdf](http://www.espace-socrate.com/SocProAccueil/Document/Rehabilitation/ee_sherer.pdf).

➔ Cf. Annexe : entretiens semi-directifs du groupe « cible ».

## 2. Le groupe « témoin »<sup>113</sup>

Comme pour le groupe « cible », trois jeunes sélectionnés au hasard font partie du groupe « témoin ». J'avais auparavant vérifié si leur temps de séjour au sein de la structure était suffisamment long pour que l'étude expérimentale soit juste. Ils ont chacun rempli une échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle avant et après l'expérimentation et n'ont pas participé à l'atelier « journal ». Ce groupe est également composé de deux filles et d'un garçon :

S. (17 ans) de sexe masculin, C. (16 ans) de sexe féminin et M. (15 ans) de sexe féminin.

---

*En résumé, mon approche quasi expérimentale consistait à déterminer si l'éducateur pouvait, et de quelle manière en cas de réponse affirmative, avoir un impact positif sur le sentiment d'auto-efficacité des jeunes au sein de l'atelier mis en œuvre.*

*Pour ce faire, deux groupes de trois sujets faisaient partie de cette intervention.*

*Un groupe « cible » qui, dans un premier temps, a été amené à remplir l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'auto-efficacité (pré-test) ; dans un deuxième ensuite, à définir des objectifs individuels à atteindre au terme de la recherche et ce, en fonction des résultats obtenus ; dans un troisième toujours, à participer à l'atelier « journal de bord » ; dans un dernier enfin, à s'auto-évaluer de nouveau suivant la même échelle (post-test) avant d'assister à un entretien semi-directif individuel.*

*Un groupe « témoin », servant à canaliser les variables pouvant interférer dans la recherche, qui a simplement rempli, avant (pré-test) et après (post-test) l'intervention, l'échelle spécifique d'évaluation du sentiment d'auto-efficacité.*

*Cette démarche quasi expérimentale me conduit, dès lors, à faire émerger quelques conclusions.*

---

<sup>113</sup> Cf. Annexe : tableaux des résultats à l'échelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle du groupe « témoin ».

## B. Conclusions relatives aux résultats

### 1. Comparaison spécifique et individuelle des résultats du groupe « cible »

<b>Prénom : A. / Age : 14 ans</b>	
<i>Travail sur le sentiment d'efficacité personnelle dans les domaines suivants durant l'atelier</i>	<i>Résultats obtenus en post-test à l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle</i>
Reproduire un dessin avec un modèle sous les yeux <b>(10)</b>	<b>100</b>
Illustrer un dessin ou une image <b>(40)</b>	<b>80</b>
Recopier un texte <b>(10)</b>	<b>80</b>
Ecrire une histoire <b>(0)</b>	<b>50</b>

Adolescent de 14 ans, A., arrivé dans le cadre de la mise en observation, est l'aîné d'une fratrie de cinq frères et sœurs. Au sein de sa famille, il éprouve des difficultés à trouver une place, ce qu'il a d'ailleurs notifié lors d'un entretien psychologique en stipulant « *qu'il doit faire du bruit pour qu'on s'occupe de lui* ». Ses comportements inadaptés se sont répercutés dans le domaine scolaire car A. est effectivement scolarisé dans un établissement spécialisé où il manifeste une anxiété face à ses pairs, un manque de concentration et des comportements provocateurs.

Quand j'ai commencé à parler de mon projet aux jeunes, A. ne voulait pas y participer parce qu'écrire « *des lignes et des lignes, c'est chiant !* » et qu'il ne serait pas capable d'« *écrire pendant des heures.* ». Dès lors, je l'ai simplement informé sur le fait qu'un journal peut être travaillé avec plusieurs outils (le dessin, la photographie, ...) dont l'écriture.

Au fil des jours écoulés et à la vue de jeunes choisissant de se rattacher au projet, A. m'a demandé un après-midi s'il pouvait lui aussi y participer. A cette occasion, je lui ai proposé de

remplir l'échelle d'évaluation spécifique et expliqué qu'elle servira à déterminer quels objectifs travailler pendant les séances. Au cours d'une discussion, A. me confie qu'il aimerait surtout s'adonner au dessin.

Après qu'il ait rempli le document, nous avons regardé ensemble quels objectifs à atteindre il aimerait fixer, tout en sachant qu'il voudrait principalement utiliser le dessin au sein de l'atelier. Je lui demande de s'attarder sur des items de la catégorie « dessin » où il se sent particulièrement inefficace pour le moment. Il choisit donc d'inscrire dans sa farde

« **Objectif 1** : reproduire un dessin avec un modèle sous les yeux. » et « **Objectif 2** : illustrer un dessin ou une image. ». Je lui suggère ensuite de sélectionner deux autres objectifs dans la catégorie « écriture » qu'il note dans son cahier après avoir arrêté son choix, « **Objectif 3** : recopier un texte. » et « **Objectif 4** : écrire une histoire. ».

Sachant qu'il apprécie le football, je lui propose de réaliser la page des sports et de créer des articles en utilisant notamment, s'il le souhaite, le dessin.

A chaque début de séance (formelle ou informelle), nous discutons des tâches à accomplir durant le temps accordé, à son terme par contre, nous planifions le travail à venir. De compréhensibles et indispensables étapes intermédiaires ont été réalisées avant l'atteinte des objectifs fixés (recherche de l'information, sélection de l'information, découpage et collage d'images, illustration courte de celles-ci, reproduction d'un dessin sur le thème du football, création d'un titre pour la rubrique, retranscription d'informations sur les Diables Rouges et la coupe d'Europe 2016 à partir d'articles de journaux, création d'articles sur les matchs vus à la télévision, ...).

Ainsi, en travaillant progressivement à partir d'objectifs atteignables et fixés au préalable, en responsabilisant A. et en suscitant les facteurs déterminants du sentiment d'efficacité personnelle, j'ai observé qu'il persévérerait plus facilement devant la difficulté, qu'il gagnait en confiance dans ce qu'il entreprenait, qu'il était motivé et favorable à l'apprentissage et surtout très investi.

Par ailleurs, rassurer, motiver, valoriser, prendre en compte ses attentes et aspirations lui permet de diminuer son stress face à une tâche où il se sent particulièrement inefficace. En outre, fier de ce qu'il réalisait, il montrait sa farde aux personnes significatives de son entourage, ce qui peut induire qu'il se sentait responsabilisé, efficace et avait besoin de reconnaissance au travers de ses productions, reflet de sa personnalité.

Les trois premiers objectifs ont réellement été travaillés au sein de l'atelier. Je peux constater que, dans ces domaines, le sentiment d'auto-efficacité d'A. a augmenté de manière significative. *A contrario*, le dernier objectif n'a pas été directement travaillé, pourtant, j'observe également une importante augmentation de son sentiment d'efficacité personnelle à ce niveau.

### **Hypothèses :**

- le vécu d'une expérience vicariante ;
- les expériences de réussites répétées dans la rédaction d'articles ;
- un travail effectué à l'école ou dans un autre atelier.

Par ailleurs, au début des séances, A. manifestait un comportement excessif et provocateur à mon égard ainsi que d'un manque de concentration dans les tâches à accomplir. De par un travail d'accompagnement individuel et un cadre contenant, j'ai su amener ce jeune à contrôler cette énergie et à l'utiliser positivement. Ainsi par exemple, avoir des difficultés de concentration entrave les aptitudes à écrire à l'ordinateur, d'autant plus qu'A. ne se sentait pas du tout à l'aise avec l'outil. Comme il m'expliquait qu'il ne parviendrait pas à retaper un texte, je restais, de ce fait, à côté de lui, l'encourageais lorsqu'il baissait les bras. De plus, la brièveté des articles lui permettait d'être dans un climat de réussite malgré une concentration défaillante.

### ***Extrait de mon cahier d'observations***

#### **Temps 5 :**

*Il est venu le moment de retaper les articles afin de publier le journal prochainement. Je demande à A. s'il se sent prêt à le faire. Il me répond « ouille, ouille, ouille ! » et se met la main sur le front. Il ne semble pas confiant et montre des signes d'angoisse. Je lui explique que je serai à côté de lui et que s'il ne se sent pas encore assez compétent, il pourra s'exercer avant de franchir cette étape. Il me répond qu'il aimerait essayer quand même.*

*Il retape son texte, met du temps et se décourage à plusieurs reprises. Je le motive, lui dicte les phrases pour lui faciliter la tâche. Il continue, se dépasse et arrive au bout du texte. Une fois terminé, il a le sourire et semble fier d'avoir persévéré devant l'obstacle.*

**Temps 6 :**

*A. me demande, cette fois-ci spontanément, de retaper son deuxième texte. Comme j'ai réunion d'équipe, je l'informe que ce n'est pas possible, que nous le ferons demain. Il est déçu et part sans dire un mot.*

**Temps 7 :**

*A. me rappelle mes propos d'hier. Je lui accorde ce moment tant attendu pour retaper son deuxième article. Cette fois, je le laisse face à l'ordinateur mais reste toutefois à proximité. Il s'applique et maîtrise déjà mieux le clavier. Il a encore besoin d'encouragements de temps à autre. Cependant, il a été capable de retaper tout son texte sans autre apport de ma part que de la motivation.*

En ce qui concerne son énergie débordante engendrant des comportements excessifs, il l'a transposée dans le découpage d'articles de journaux. Il récupérait tous les quotidiens et hebdomadaires possibles et les entreposait dans sa chambre afin de pouvoir chercher l'information, la sélectionner et l'utiliser. Toutefois, j'ai dû le freiner dans cette démarche d'entreposer les journaux et lui apprendre à trier et jeter ce dont il n'avait plus besoin après avoir sélectionné l'information car, toujours dans une optique d'excès, sa chambre débordait d'articles. Il en portait toujours sous le bras et allait en demander de nouveaux chaque jour à l'ergothérapeute.

## Extraits de son travail



### Rubrique « Sport » - C'est parti pour les qualifications européennes !

#### Match contre Andorre

Les Diablies rouges ont joués le vendredi 10 octobre 2014 contre Andorre. La Belgique a gagné 6-0. C'est normal, il paraît qu'ils jouaient contre un boulanger, un charpentier, etc.

« Trop facile, mais jouissif » dit la presse.

A.



#### Match contre la Bosnie

La Bosnie a marqué la première (Dzeko, 28ème minute) avant que Nainggolan marque pour les Diablies.

Match nul (1-1)

A.



### Prochain match : rencontre entre la Belgique et le Pays de Galles au Stade Roi Baudoin

Le match se déroulera le dimanche 16 novembre à 18h00.

A.

### Matches à venir...

Dimanche 16 novembre 2014		
18:00	Belgique	Pays de Galles
18:00	Chypre	Andorre
20:45	Israël	Bosnie

Samedi 28 mars 2015		
20:45	Andorre	Bosnie
20:45	Belgique	Chypre
20:45	Israël	Pays de Galles

Mardi 31 mars 2015		
20:45	Israël	Belgique

Vendredi 12 juin 2015		
20:45	Andorre	Chypre
20:45	Bosnie	Israël
20:45	Pays de Galles	Belgique



BELGIQUE - PAYS DE GALLES

<b>Prénom : E. / Age : 15 ans</b>	
<i>Travail sur le sentiment d'efficacité personnelle dans les domaines suivants durant l'atelier</i>	<i>Résultats obtenus en post-test à l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle</i>
Recopier un texte (20)	<b>100</b>
Ecrire les idées principales d'un texte (30)	<b>100</b>
Créer un texte d'une dizaine de lignes sur une activité, un sujet ou un thème choisi (50)	<b>40</b>

E est une adolescente de 15 ans admise sous le régime de la mise en observation du fait d'un passage à l'acte sur un éducateur dans son milieu de vie. Elle est scolarisée dans un enseignement de Type 2 destiné aux enfants et adolescents souffrant d'une déficience intellectuelle allant de modérée à sévère. Dans son dossier, il est écrit qu'elle met à mal régulièrement le projet pédagogique soutenu par l'équipe, qu'elle est accaparante (troubles de l'idéation), qu'elle est susceptible de passer à l'acte sur elle-même et sur autrui (troubles du comportement) et qu'elle souffre d'humeur dépressive (troubles de l'humeur). Elle a très peu de contacts positifs avec sa famille, son père ne venant la voir que très rarement et ses relations fraternelles étant conflictuelles. Au sein des « Kiwis », E. éprouve de grandes difficultés à s'intégrer du fait de ses comportements inadaptés perçus comme gênants par les autres jeunes et de son intolérance au « rejet » pouvant la mener à de l'agressivité.

Au départ, tout comme A., E. ne voulait pas participer à l'atelier. Elle disait que c'était « nul » comme activité et venait perturber les séances. Je l'ai recadrée plusieurs fois en lui expliquant qu'elle avait le choix entre ne pas participer à l'atelier et, dans ce cas, laisser les autres jeunes travailler dans un climat positif ou rester avec le groupe, changer de comportement et s'investir pour le journal. Finalement, au fur et à mesure, elle s'est rapprochée de l'atelier positivement.

## Extrait de mon cahier d'observations

### Temps 1 :

*E. me demande ce qu'on fait lors d'un atelier journal. Je le lui explique et l'interroge sur ce qu'elle aimerait apporter au journal. Elle me répond par « Je ne vois pas ce que je pourrai faire ». Je reviens alors sur notre discussion de l'autre jour où elle exprimait son désir de devenir écrivain. Son regard s'ouvre et elle sourit. Je lui propose d'écrire des textes pour le journal. « Les New's des Kiwis ? » suggère-t-elle. Je lui précise que, dans cette optique, elle devra le faire sous forme de fiction et lui demande si elle sait ce qu'est un « texte de fiction », lui explique ensuite pourquoi nous devons travailler de cette manière. Plus tard, elle me propose spontanément d'appeler sa rubrique « histoire d'un jour ».*

## Extrait de son travail

**Un cheval blessé**



Un matin dans un manège, un cheval s'est brusquement blessé la patte et le maître ne sait plus quoi faire. Donc il l'emmène chez le médecin des chevaux. Et puis, crac boom, le médecin le soigne et le cheval pourra galoper dans le pré dès demain.

Suivant la démarche imposée à A., je lui ai demandé de remplir l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle et de choisir au plus quatre objectifs à travailler durant les séances. Elle a sélectionné comme « **Objectif 1** : recopier un texte. »,

« **Objectif 2** : écrire les idées principales d'un texte. » et « **Objectif 3** : Créer un texte d'une dizaine de lignes sur une activité, un sujet ou un thème choisi. ».

Dans un premier temps, elle s'informe si elle peut faire un article sur un habitant des « Kiwis » assez spécial. Elle me présente sa peluche Teddy qu'elle a depuis son enfance. Par ailleurs, elle aimerait en faire une photo pour illustrer son texte et me convie de la faire. Je lui propose d'expliquer comment utiliser l'appareil et qu'elle le fasse elle-même. Je la rassure en l'informant que ce n'est pas aussi compliqué que ça en a l'air. Par la suite, elle réussit parfaitement à tirer des clichés et prend même du plaisir à en faire.

### Extrait de son travail

**Teddy, le compagnon particulier d'une jeune**

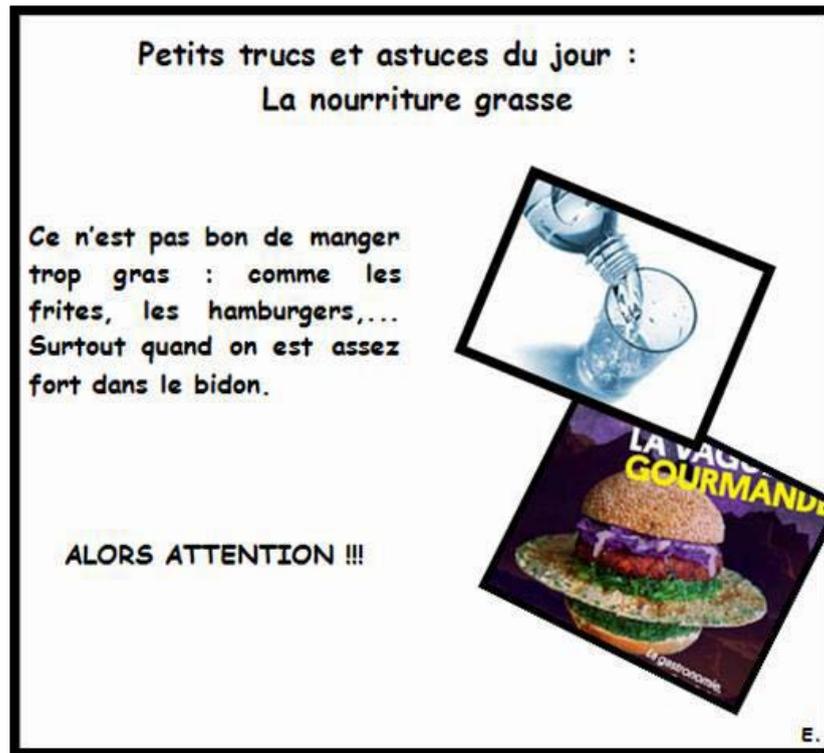
**Il s'appelle Teddy. Il a deux ans, sa maman est une jeune hospitalisée. Pour un jeune bébé cela n'est pas facile de vivre avec d'autres gens, surtout dans un tel endroit.**



**Teddy, un habitant et un compagnon particulier au sein des kiwis.**

Elle me sollicite beaucoup au début pour savoir quelles idées écrire, comment les rédiger, si ce qu'elle avance est intéressant, etc. Puis, elle finit par composer des textes même en mon absence en abordant des thèmes très intéressants (exemple : la malbouffe). Je me rends compte que c'est une jeune fille dotée d'une grande imagination et de compétences insoupçonnées.

## Extrait de son travail



L'augmentation de son sentiment d'auto-efficacité pour les deux premiers objectifs est significative, cependant, pour le dernier, une légère diminution est toutefois observée. Pourtant, les trois ont été travaillés au sein de l'atelier dont le troisième évoqué principalement. J'ai utilisé, comme pour les deux autres jeunes, un des facteurs déterminants du sentiment d'auto-efficacité à savoir la persuasion verbale, favorisé les expériences actives de maîtrise et à moindre échelle les expériences vicariantes.

### Hypothèses :

- E. avait besoin d'un accompagnement plus soutenu ;
- E. n'a pas su gérer ses états physiques et émotionnels ;
- le temps accordé pour cet objectif aurait mérité d'être plus long ;
- des objectifs intermédiaires auraient mérité d'être travaillés ;
- E. a subi des échecs trop répétés auparavant ;
- E. a subi un échec scolaire dans ce domaine récemment.

De ce que j'ai pu observer durant les séances, cette jeune attend beaucoup de l'adulte, surtout qu'il fasse les choses à sa place. Dès lors, elle ne persévère pas devant l'effort si personne

n'est là pour la motiver. Toutefois, si au début elle s'est montrée très dépendante, à la fin elle se dévoilait de plus en plus de façon autonome, persévérante comme quelqu'une responsable au profit d'un but collectif.

Elle a souligné dans une « lettre » au personnel que mon atelier l'avait fort aidée à se dépasser et à oser les choses.

<b>Prénom : J. / Age : 13 ans</b>	
<i>Travail sur le sentiment d'efficacité personnelle dans les domaines suivants durant l'atelier</i>	<i>Résultats obtenus en post-test à l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle</i>
Prendre des photographies d'une activité (40)	<b>100</b>
Illustrer une photographie (40)	<b>80</b>

Adolescente de 13 ans admise dans le cadre d'une mise en observation, J. a vécu dans un contexte de violences intrafamiliales importantes qu'elle reproduit aujourd'hui sur ses parents. Cette jeune souffre également d'un trouble réactionnel de l'attachement et ne communique presque pas à l'oral. En effet, dans sa famille, les actes sont privilégiés aux mots. Par ailleurs, il est avéré qu'elle éprouve d'importants troubles du comportement (agressivité, hostilité, tensions, retrait social, attitude anti-sociale, ...) et des troubles de l'idéation (méfiance). Par ailleurs, elle est issue d'un milieu très précarisé et a grandi autour d'une relation fusionnelle avec sa mère (langage incompréhensible par autrui et propre à elles deux). Au sein du pavillon, J. présente ces caractéristiques et est excessivement prenante avec le personnel féminin. Souvent, il est difficile de communiquer avec elle par un autre canal que le non verbal (cris d'animaux, gestes, refus de communiquer, ...).

J. s'est de suite inscrite dans le projet. Après avoir complété l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle, elle a choisi de travailler la photographie en sélectionnant notamment les « **Objectif 1** : prendre des photographies d'une activité. » et « **Objectif 2** : illustrer une photographie. ».

Cette adolescente n'avait jamais pratiqué cette activité, dès lors, nous avons procédé par toute une série d'objectifs intermédiaires allant de la recherche d'images dans les journaux à l'utilisation basique de l'appareil pour arriver à la mise en place d'objets dans l'espace pour enfin illustrer les photographies sélectionnées et prises par la jeune.

### Extraits de mon cahier d'observations

#### Temps 1 :

*J. regarde les journaux et me montre des articles intéressants sur des sujets que je lui ai demandé de trouver.*

#### Temps 2 :

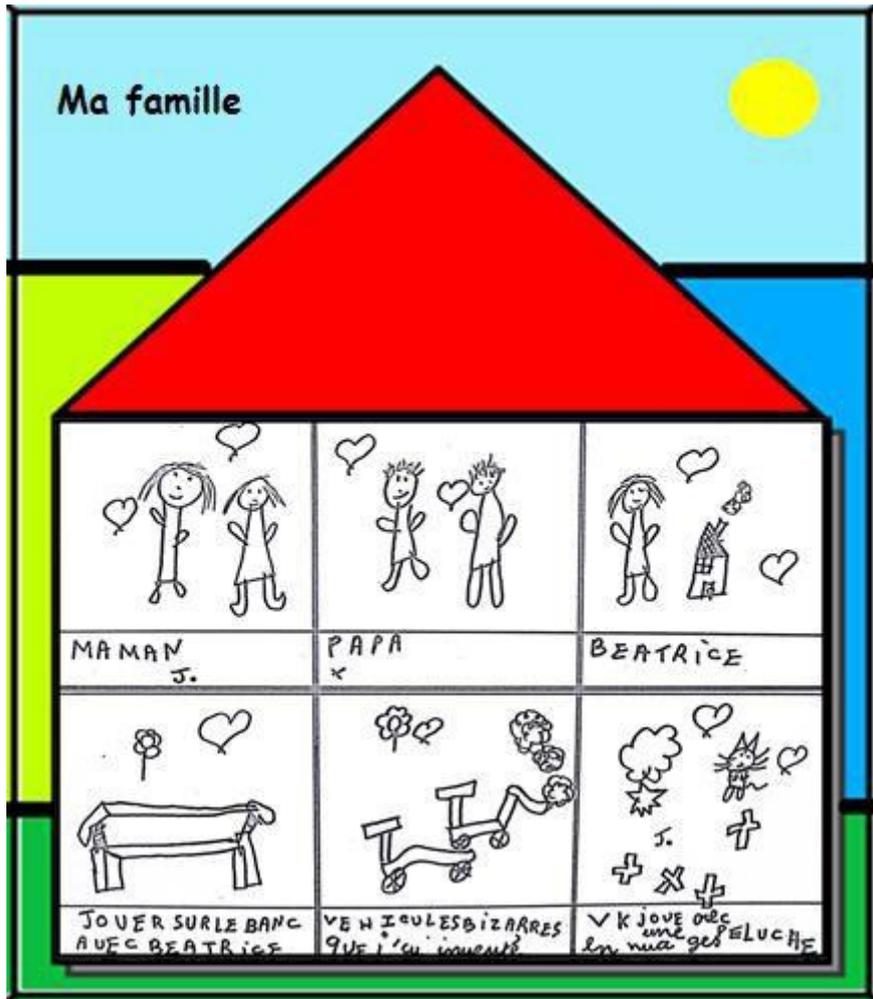
*J. ne désire pas écrire et aimerait que je retranscrive ses pensées sur papier. Elle me dit qu'elle ne sait écrire que quelques mots. Par ailleurs, elle commence à rechercher d'elle-même des images dans les journaux et découpe principalement des visages ou des images d'animaux. Je lui propose, dès lors, de réaliser un patchwork en forme d'animal pour illustrer la page de présentation du journal. Elle choisit de le faire en forme de chat.*

#### Temps 5 :

*J. illustre des dessins (B.D.) et des photographies qu'elle a réalisés elle-même. Par ailleurs, elle parvient à produire des photographies seule en aménageant l'espace si nécessaire.*

### Extraits de son travail





*Photographies prises au sein des « Kiwis » (Noël)*





**Photographies prises en sortie à Liège (Le palais des glaces)**



*Je remarque que son sentiment d'auto-efficacité a augmenté pour les deux objectifs fixés et pour lesquels elle a travaillé durant les séances.*

### **Hypothèses :**

- les objectifs ont été travaillés de manière progressive ;
- les objectifs étaient adaptés aux compétences réelles de l'adolescente ;
- le peu d'objectifs fixés facilite leur atteinte ;
- les facteurs déterminants du sentiment d'efficacité personnelle ont été correctement sollicités ;

- le temps de travail accordé était plus long pour atteindre des objectifs.

## **Conclusion générale des observations recensées et des résultats obtenus dans ce groupe**

Tout d'abord, j'ai globalement observé une amélioration de l'estime de soi et de la confiance en soi chez ces jeunes, notamment par des phrases exprimées telles que « *Est-ce que je peux montrer mes articles à mes parents ?* », « *Est-ce que je peux amener le journal pour le montrer à l'école ?* », « *Regarde M. (éducateur), ce que j'ai écrit. Je vais te le lire !* », ...

Il existait vraiment une volonté de partager cette fierté ressentie et d'obtenir la reconnaissance de l'entourage proche. Hors, au début de ce projet, ces mêmes jeunes ne trouvaient pas d'intérêt réel à participer à cet atelier et voyaient d'un mauvais œil l'acte d'écrire. Pourtant, à ce jour, ils ont tous réalisé des articles et en sont satisfaits. Le sentiment d'efficacité personnelle est un outil permettant notamment cette amélioration de l'estime de soi et de la confiance en soi.

En effet, Bandura a notamment démontré que le sentiment d'auto-efficacité pouvait avoir un certain impact sur ces deux aspects. Toutefois, il est nécessaire que l'atelier proposé ait un sens pour l'individu car s'il se sent inefficace dans ce domaine et n'y porte pas d'intérêt, son estime de soi n'en sera pas particulièrement touchée. *A contrario*, il peut se percevoir très efficace dans l'atelier sans forcément en tirer une fierté. Cependant, les individus ont une prédisposition à s'investir dans des activités qui leur apportent un sentiment de valeur personnelle. De ce fait, j'ai préféré, au-delà du désir de rendre acteurs les adolescents participant au projet, les laisser décider d'y adhérer ou non afin qu'ils en tirent un réel sentiment de valeur personnelle par le biais d'un intérêt certain pour les outils proposés.

Ensuite, une motivation grandissante et une certaine persévérance à l'effort devant les difficultés ont été ressenties au fil du temps. En effet, en jouant sur les facteurs déterminants du sentiment d'efficacité personnelle, il est possible d'amener les personnes à se dépasser, de leur faire prendre conscience de leurs capacités afin qu'elles progressent de façon significative. En effet, le sentiment de compétence n'a rien à voir avec les aptitudes cognitives, de ce fait, une personne peut se sentir inefficace dans un domaine spécifique sans pour autant être dénué de capacités cognitives nécessaires pour réaliser les tâches demandées. Ainsi, par les expériences vicariantes, la persuasion verbale et le contrôle des états physiques et émotionnels, les jeunes sont parvenus à se dépasser, à accumuler les expériences actives de

maîtrise et, dès lors à prendre conscience de certaines de leurs capacités réelles pour enfin arriver à une augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle dans des domaines spécifiques.

Par ailleurs, l'écriture est un des domaines spécifiques répertoriés dans l'atelier. J'ose espérer que l'augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle à ce sujet a exercé un impact, ne serait-ce que minime, sur leur régulation scolaire et leur perception de cet outil, fondamental à l'insertion sociale et professionnelle des individus.

En conséquence, rendre l'adolescent, acteur et plus autonome, lui donner la possibilité de se fixer des buts et lui permettre de se construire une identité propre par des expériences significatives et participatives à la vie collective, lui assurent d'avoir un certain pouvoir décisionnel sur sa vie et d'éviter dès lors de recourir à d'autres méthodes pour se réapproprier un certain contrôle existentiel (auto-agressivité, conduites à risque, ...). En outre, le pouvoir d'agentivité, base de la théorie socio-cognitive concernant le sentiment d'efficacité personnelle élaborée par Bandura, mène à considérer « les individus *comme des agents libres qui peuvent déterminer entièrement leurs propres devenir*. ». Ainsi, ils ne sont plus vus comme des objets de soins et prennent de ce fait une place centrale dans leur hospitalisation et, plus largement, dans leur vie.

Pour terminer, outre les résultats appréhendés d'après l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'efficacité personnelle et via mes observations, les entretiens semi-directifs réalisés auprès de ces trois jeunes leur ont donné l'opportunité de mettre des mots sur leur expérience au sein de l'atelier.

Voici quelques phrases porteuses de sens qui illustrent très bien l'évolution de leur croyance en leurs capacités dans les domaines spécifiques abordés au travers des objectifs qu'ils s'étaient fixés au départ :

A. (14 ans) exprime « *Ça me faisait plaisir de pouvoir dire des choses dans le journal.* ». A la question « *Es-tu fier de ce que tu as réalisé au sein de l'atelier ?* », sa réponse « *Oui, parce que je ne savais pas écrire et je sais écrire maintenant.* » est éclairante.

« *Oui, je me suis rendue compte que j'étais capable de faire tchik et tchak et que le journal pouvait apporter beaucoup de choses aux « Kiwis ».* » est la réponse de E. (15 ans) aux questions « *Qu'est-ce que l'atelier t'a apporté de positif et penses-tu avoir atteint tes objectifs ?* ». Puis, à cette demande « *Penses-tu avoir surmonté les difficultés ou au*

*contraire les avoir évitées ?* », elle rétorque finalement « *Je me suis plongée dedans et j'ai réussi.* » ce qui s'avère également significatif. Il en est de même pour sa réplique « *Ça m'a aidé parce qu'en fait des fois on me disait si tu veux pas le faire, le fais pas et ici on m'a encouragé.* » à l'interrogation « *Te sentir soutenu(e), encouragé(e) t'a-t-il aidé(e) à ne pas abandonner, à surmonter les difficultés ?* ».

Quant à J. (13 ans), s'exprimant beaucoup par des attitudes non-verbales, elle est parvenue à répondre à mes questions avec enthousiasme. A la demande « *Es-tu fière de ce que tu as réalisé au sein de l'atelier ?* », elle répond « *Oui, parce que j'ai aimé faire des choses. J'ai vu que je pouvais faire des choses.* ». A la question « *Et penses-tu avoir atteint les objectifs que tu t'étais fixés au départ ?* » elle souligne encore « *Oui car je m'en sens capable maintenant.* ». Des propos sans équivoque.

## 2. Comparaison générale et collective des résultats entre le groupe « cible » et le groupe « témoin »

Dans ces tableaux, le progrès ou la régression sont exprimés en % pour chaque catégorie d'items dans l'ordre suivant : le dessin, l'écriture, la photographie et les interviews. Ces résultats sont exprimés en « gain relatif » obtenu grâce à cette formule<sup>114</sup> :

Si	Alors
Post $\geq$ Pré	Gain = $100 \times \frac{\text{Post} - \text{Pré}}{\text{Max} - \text{Pré}}$
Post < Pré	Perte = $100 \times \frac{\text{Post} - \text{Pré}}{\text{Pré}}$

Pour le définir, le « *gain relatif* » est, dans ce contexte, un résultat calculé par rapport à ce que le jeune aurait pu encore gagner au maximum au niveau de son sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine spécifique. Dès lors, lorsqu'il obtient 100 % en termes de « gain relatif », c'est qu'il a atteint le maximum de ce qu'il pouvait encore gagner en termes de sentiment d'auto-efficacité dans cette catégorie d'items.

<sup>114</sup> D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique*, Vol. 1. Bruxelles: Editions Labor.

❖ *Exemple d'A. (14 ans) dans le domaine du dessin :*

A	B	C	D	E	F
Prénoms des adolescents	Prétest	Post test	Maximum		Progrès ou Régression
A	320	470	600		53,57

A. a obtenu, lors du post-test, un taux de 470 sur 600 dans la catégorie « dessin ». De ce fait, d'après le calcul du « gain relatif », il a gagné 53,57 % de ce qu'il aurait pu atteindre au maximum par rapport à ce qu'il avait déjà en termes de sentiment d'efficacité personnelle dans ce domaine.

« Le gain relatif – qui est le rapport de ce que l'élève a gagné à ce qu'il aurait pu gagner au maximum – est indépendant du niveau de départ et comme, à un niveau de départ égal, il est proportionnel à la performance, on peut considérer que le gain relatif est proportionnel à ce qu'il veut mesurer » (D'Hainaut, 1975, pp.158-159)<sup>115</sup>.

**Le groupe « cible »**

A. (14 ans), E. (15 ans) et J. (13 ans)

Voici le tableau récapitulatif des résultats obtenus à l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'auto-efficacité de chacun des jeunes faisant partie du groupe « cible » et ce, dans chaque catégorie d'items.

A	B	C	D	E	F
Prénoms des adolescents	Prétest	Post test	Maximum		Progrès ou Régression
A	320	470	600		53,57
A	190	420	600		56,10
A	260	350	600		26,47
A	280	220	600		-21,43
E	510	600	600		100,00
E	300	540	600		80,00
E	410	500	600		47,37
E	390	600	600		100,00
J	520	510	600		-1,92
J	440	540	600		62,50
J	360	510	600		62,50
J	390	600	600		100,00

<sup>115</sup> Ibid.

A partir de ces résultats, une moyenne des gains relatifs concernant le groupe « cible » a émergé.

<b>moyenne des gains relatifs</b>	<b>55,43</b>
-----------------------------------	--------------

### Le groupe « témoin »

#### S. (17 ans), C. (16 ans) et M. (15 ans)

Voici le tableau récapitulatif des résultats obtenus à l'échelle d'évaluation spécifique du sentiment d'auto-efficacité de chacun des jeunes faisant partie du groupe « témoin » et ce, dans chaque catégorie d'items.

A	B	C	D	E	F
Prénoms des adolescents	Prétest	Post test	Maximum		Progrès ou Régression
S	240	430	600		52,78
S	210	460	600		64,10
S	185	430	600		59,04
S	375	500	600		55,56
C	390	357	600		-8,46
C	552	552	600		0,00
C	441	426	600		-3,40
C	387	426	600		18,31
M	269	300	600		9,37
M	320	440	600		42,86
M	340	370	600		11,54
M	270	370	600		30,30

A partir de ces résultats, une moyenne des gains relatifs concernant le groupe « témoin » a été mise en exergue.

<b>moyenne des gains relatifs</b>	<b>27,67</b>
-----------------------------------	--------------

### Conclusion relative aux deux tableaux

A partir de ces résultats, j'ai expérimenté que le sentiment d'auto-efficacité des jeunes présents dans le groupe « cible » a significativement augmenté dans les différentes catégories d'items à quelques exceptions près. En effet, le sentiment d'efficacité personnelle d'A. a fortement diminué dans la catégorie « interviews » de même que celui de J., toutefois de façon moins importante dans celle consacrée au « dessin ». Ces phénomènes sont explicables par la non mise en pratique d'objectifs à atteindre et, dès lors, par un accompagnement moins appuyé auprès de ces deux jeunes autour de leur auto-efficacité dans ces domaines. En outre,

dans le domaine de la « photographie », le gain relatif obtenu pour A. ne peut être considéré comme significatif puisqu'il n'a augmenté que de 26,47 %, car pour D'Hainaut, un gain relatif n'est porteur de sens que lorsqu'il atteint les 30 %. Ainsi, l'explication cohérente susceptible d'être apportée à ce résultat est la même que celle étayée ci-dessus.

Par ailleurs, en ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité des jeunes présents dans le groupe « témoin », il a fortement augmenté chez S. et ce, dans toutes les catégories d'items. Cette constatation peut découler d'un changement de traitement médicamenteux au cours de l'approche quasi expérimentale. En effet, en proie à des délires paranoïaques à son arrivée et de surcroît écarté temporairement du circuit scolaire pour ces raisons, son sentiment d'efficacité personnelle fut susceptible d'être atteint dans ces domaines spécifiques ou l'hypothèse d'une méfiance accrue à l'encontre du personnel hospitalier et éducatif est à même d'être également soulevée, faussant ainsi les résultats lors du pré-test. En outre, en ce qui concerne les deux autres jeunes de ce groupe, seulement deux résultats sont en mesure d'être considérés comme significatifs, à savoir celui de M. dans les domaines de l'écriture et des interviews. Cet événement est autorisé à être mis en relation avec le travail scolaire entrepris auprès de cette jeune lors de son hospitalisation et ce, par l'équipe pédagogique de l'école « Les Ricochets ».

De ce fait, il est aisé de constater que les jeunes faisant partie du groupe « cible », par leur accompagnement dans la démarche de favoriser leur sentiment d'efficacité personnelle dans des domaines spécifiques, ont eu la latitude de bénéficier d'une augmentation significative de ce dernier en termes de gains relatifs. Cette constatation est renforcée par la moyenne des gains relatifs obtenus par chacun des groupes, à savoir 55,43 % par le groupe « cible » et 27,67 % par le groupe « témoin ».

Pour terminer, dans le tableau ci-dessous reprenant la moyenne des gains relatifs de l'ensemble des membres des groupes et ce, pour chaque catégorie d'items, je constate qu'en général, le groupe « cible » a davantage augmenté son sentiment d'efficacité personnelle par rapport au groupe « témoin ». Toutefois, il est à souligner que l'accompagnement au quotidien favorisé par l'équipe éducative et pédagogique exerce un impact certain sur le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes hospitalisés en milieu psychiatrique. Par conséquent, mon atelier apporte un certain plus non négligeable à cette démarche inconsciente d'ores et déjà employée sur le terrain par les professionnels.

<b>Groupes</b>	<b>Prétest</b>	<b>Post test</b>	<b>Maximum</b>	<b>Progrès ou Régression</b>
Groupe cible (Le dessin)	1350	1580	1800	51,11
Groupe témoin (Le dessin)	899	1087	1800	20,87
Groupe cible (L'écriture)	930	1500	1800	65,52
Groupe témoin (L'écriture)	1082	1452	1800	51,53
Groupe cible (la photographie)	1030	1360	1800	42,86
Groupe témoin (la photographie)	966	1226	1800	31,18
Groupe cible (les interviews)	1060	1420	1800	48,65
Groupe témoin (les interviews)	1032	1296	1800	34,38

## CONCLUSION

L'éducateur a réellement un rôle à jouer auprès de son public afin de le rendre acteur dans les décisions qui le concernent. En effet, en tant que professionnel, il fait preuve de soutien et d'encouragement dans le quotidien des individus en difficulté. Son rôle est, dès lors, d'orienter, de conseiller, de guider et non pas de décider « à la place de... ».

Ce faisant, j'ai vraiment voulu mettre l'accent sur cette notion d'agentivité, fil rouge de la prise en charge des individus hospitalisés aux « Marronniers », qui permet, de manière générale, à chacun de se sentir reconnu au sein d'un collectif, d'être considéré comme un individu aux besoins spécifiques, avec une histoire et des aspirations, et non plus comme un objet de soins.

A mon sens, mon projet est innovant puisque aucun autre atelier ne proposait ce type d'approche dans l'accompagnement des adolescents hospitalisés, que ce soit l'utilisation de l'écriture expressive, du concept d'agentivité ou du sentiment d'efficacité personnelle. Dès lors, mon objectif était de proposer un projet bénéfique pour ce public en particulier, mais également d'apporter de nouveaux outils intéressants à développer, selon moi, sur le terrain.

Au sein d'un atelier porteur de sens pour ces jeunes, des objectifs concrets et atteignables fixés par les adolescents eux-mêmes, un accompagnement individuel via les différents déterminants du sentiment d'efficacité personnelle, une collaboration entre les jeunes, un respect de chacun dans ce qu'il entreprenait, les pouvoirs décisionnel et d'action accordés ont favorisé et permis aux jeunes de se réapproprier leur quotidien, de se sentir reconnus, utiles au collectif, d'expérimenter, de se rendre compte de leurs capacités dans certains domaines, de se revaloriser, de retrouver une confiance et une estime au travers de leurs réalisations, de se socialiser et de s'entraider en mobilisant leurs compétences autour d'un travail commun, de mettre des mots sur ce qui les touche, les concerne, les anime, d'activer un processus d'autonomisation et de construction de l'identité, ...

Par ailleurs, des comportements problématiques observés de la part des trois jeunes au sein de la structure ne se retrouvaient plus dans le cadre de mon atelier. Par exemple, J. me parlait de ce qu'elle voulait faire, de son ressenti ; E. n'a pas une seule fois manifesté un comportement violent, au fur et à mesure des séances, A. savait rester calme et concentré quand c'était nécessaire, ... Nous pouvons en déduire qu'effectivement le sentiment d'efficacité personnelle

et le concept d'agentivité, amenant la responsabilisation des individus, ont des répercussions notables. En effet, dans le chapitre sur la théorie du sentiment d'auto-efficacité, j'ai étayé le modèle de causalité triadique qui consiste à dire que par son comportement (C) la personne (P) peut avoir un impact sur son environnement (E) et à l'inverse, que l'environnement (E) peut influencer les comportements (C) que la personne (P) va adopter. Par ailleurs, la personne (P) agit toujours en fonction de son système de croyances et de son environnement. En jouant sur ces différentes variables, l'éducateur peut aider de manière significative un individu à modifier ses comportements. Dans le cadre de mon atelier (environnement), j'ai responsabilisé, rendu acteurs les jeunes (comportement) afin qu'ils changent leur système de croyances en matière de capacités (personne).

En définitif, le sentiment d'efficacité personnelle devrait être connu de tous les professionnels du terrain qui pourraient, de ce fait, l'utiliser en ayant conscience de tous ses bénéfices et de l'entière portée de ses leviers éducatifs. Trop peu connu aujourd'hui ou encore confondu avec l'estime de soi et la confiance en soi, cet objectif éducatif est mal exploité et, à mon sens, les professionnels n'en tirent pas la totalité des avantages auprès de leur public.

Pour ce faire, le projet éducatif individualisé et la mise en place d'objectifs spécifiques et adaptés dans les ateliers seraient des moyens de travailler à bon escient et ce, de manière individuelle mais également collective lors de projets communs, le sentiment d'efficacité personnelle chez les individus. Ce système, porteur de sens pour eux, pourrait faire progresser, de manière significative, des personnes qui ont un sentiment d'inefficacité personnelle dans certains domaines, et dès lors, se laissent porter par les professionnels sans jamais oser se dépasser, persévérer devant l'effort. En outre, par la simple action de favoriser le sentiment d'efficacité personnelle auprès des personnes en souffrance, l'éducateur serait susceptible de susciter l'estime de soi, la confiance en soi, la prise d'autonomie, la régulation dans les domaines scolaires et/ou professionnels.

# Bibliographie

- ✚ Anzieu, D., (1985), **Le Moi-Peau**.
- ✚ Bandura, B. (1982, 1993, 2003, 2007), **Auto-efficacité**.
- ✚ Chidiac, N. (2010), **Ateliers d'écriture thérapeutiques**.
- ✚ Collectif Larousse (2014), **Dictionnaire français « Larousse »**.
- ✚ Davagle, M et al. (2012), **Les carnets de l'éducateur**.
- ✚ D'Hainaut, L., (1975), **Concepts et méthodes de la statistique**, Vol. 1.  
Bruxelles : Editions Labor.
- ✚ Dumas, J.-E., (2014) « **Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent** ».
- ✚ Duverger, P. et al., (2013), **Crise et urgence à l'adolescence**.
- ✚ **Encyclopédia Universalis** (2015).
- ✚ Fédération Wallonie-Bruxelles, (2014), « **Quelle place la société fait-elle à la folie ?** ».
- ✚ Frances, A., (2013), **Sommes-nous tous des malades mentaux ?**
- ✚ Gisle, L. - Institut Scientifique de Santé Publique (2008), « **Santé mentale** ».
- ✚ Godefroid, J., (2011), **Psychologie : science humaine et science cognitive**.
- ✚ Guedj-Bourdiau, M-J et Duverger, P (2013), **Crise et urgence à l'adolescence**.
- ✚ Hachet, P., (2009), **Adolescence et risques**, *Yapaka*.
- ✚ Héril, A. & Mégrier, D., (2000), **Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes**.
- ✚ Itard, J. (2009), **Victor de l'Aveyron**.
- ✚ Jeammet, P., (2009), **Paradoxes et dépendance à l'adolescence**, *Yapaka*.
- ✚ Le Breton, D. (2014), **Adolescence et conduites à risque**, *Yapaka*.
- ✚ Marcelli, D. et Braconnier, A., (2013), **Adolescence et psychopathologie**.
- ✚ Ministère des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes, (2009).
- ✚ Nevid J. & al. (2009), **Psychopathologie** (p. 52).
- ✚ Paulhan, I. (1992), **L'année psychologique**, Volume 92, pp. 545-557.
- ✚ Pinel, P. (1800), **Traité médico-philosophique sur l'aliénation**.
- ✚ Rapport de la Conférence ministérielle européenne de l'OMS, (2006), « **Santé mentale : relever les défis, trouver des solutions** ».
- ✚ Rioult, C. (2013), **Ados : scarifications et guérison par l'écriture**. Odile Jacob.
- ✚ Rousseau, J-J, (1762), **Emile ou De l'éducation**.

- ✚ Van den Eynde M. et Vanhaverbeke J. (2013), **Le secteur de la santé mentale.**
- ✚ Vandervoorde, K. (2008), **Groupe de parole « La loi du 26 juin 1990 sur la protection de la personne des malades mentaux ».**

## Articles

- ✚ Anatrella, T., (1994), « *Interminables adolescences, les 12-30 ans, puberté, adolescence, post-adolescence : « une société adolescente ».*
- ✚ Jeammet, P., (1998), « *Le lien familial : une composante essentielle du développement. Permanence de sa nécessité, diversité de ses modes d'expression ».*
- ✚ Jeammet, P., (2005), « *L'adolescent, aujourd'hui. Réflexions d'un clinicien sur la violence à l'adolescence ».*
- ✚ Barbalat, G. et al., (2010), « *Approche neuroéconomique de la prise de risque à l'adolescence ».*

## Sitographie

- ✚ Action Sociale et Santé en Wallonie, page consultée en 12/2014 : <http://socialsante.wallonie.be/?q=sante/soins-hospitaliers/legislation/etablissements-psychiatriques>
- ✚ Association Francophone des Infirmières spécialisées en santé mentale et Psychiatrique (A.F.I.P.) – [Site] consulté en 02/2015.
- ✚ « Développement des adolescents », Site OMS [en ligne], 2015. [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/)
- ✚ [http://sti.ac-bordeaux.fr/techno/App\\_Pb/La\\_taxonomie.pdf](http://sti.ac-bordeaux.fr/techno/App_Pb/La_taxonomie.pdf), Page consultée en 10/2014.
- ✚ Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI)- consulté en 03/2015 : <https://ifsiduchudenice20122015.files.wordpress.com/2013/08/theorie-du-caring-de-jean-watson.pdf>.

-  « La consommation de drogues chez l'adolescent », Dr. Terranti, I et Dr. Ait Mohand, A., 2004 – Page consultée en 04/2015 : [http://www.and.s.dz/insp/sante-mentale/TXM3\\_INSP.pdf](http://www.and.s.dz/insp/sante-mentale/TXM3_INSP.pdf)
-  « La philosophie de soins du département infirmier au C.R.P. « *Les marronniers* » à Tournai » - consulté en 03/2015 : <http://www.marronniers.be>.
-  « Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte », Ruph, F., 1997 – Page consultée en 04/2015 : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/15229.pdf>
-  « L'OMS appelle à en faire plus pour la santé des adolescents », 2014 - Organisation mondiale de la santé, page consultée en 03/2015 : <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/focus-adolescent-health/fr/>.
-  « Personnalité paranoïaque » (article de revue), Juignet, P., *Psychisme*, 2011- Page consultée en 04/2015 : <http://www.psychisme.org/Clinique/Paranoia.html>.
-  « Pratiques éducatives - Education aux médias », les Francas – L'éducation en mouvement – Page consultée en 04/2015 : [http://www.lapressejeunesse.fr/education-aux-medias/realise-ton-journal\\_dossier-pedagogique.pdf](http://www.lapressejeunesse.fr/education-aux-medias/realise-ton-journal_dossier-pedagogique.pdf).
-  Revue « Histoire des Sciences », page consultée en 12/2014 : <http://www.larecherche.fr/savoirs/histoire-sciences/hasard-ferment-psychotropes-01-04-2007-81379>

## Autres

-  Durieux, P., (2013), « *Cours de questions spéciales de psychopédagogie* ».
-  Culot, M. (assistante sociale), (2014). *Informations reçues sur le lieu de stage*.

# ANNEXES

*Le modèle biopsychosocial de Bronfenbrenner*

**Annexe 1** ..... 123

*Critères diagnostiques reprenant deux versions du trouble réactionnel de l'attachement*

**Annexe 2** ..... 124

*Tableaux des résultats à l'échelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnel du groupe « cible »*

**Annexe 3** ..... 125

*Entretiens semi-directifs réalisés auprès du groupe « cible »*

**Annexe 4** ..... 134

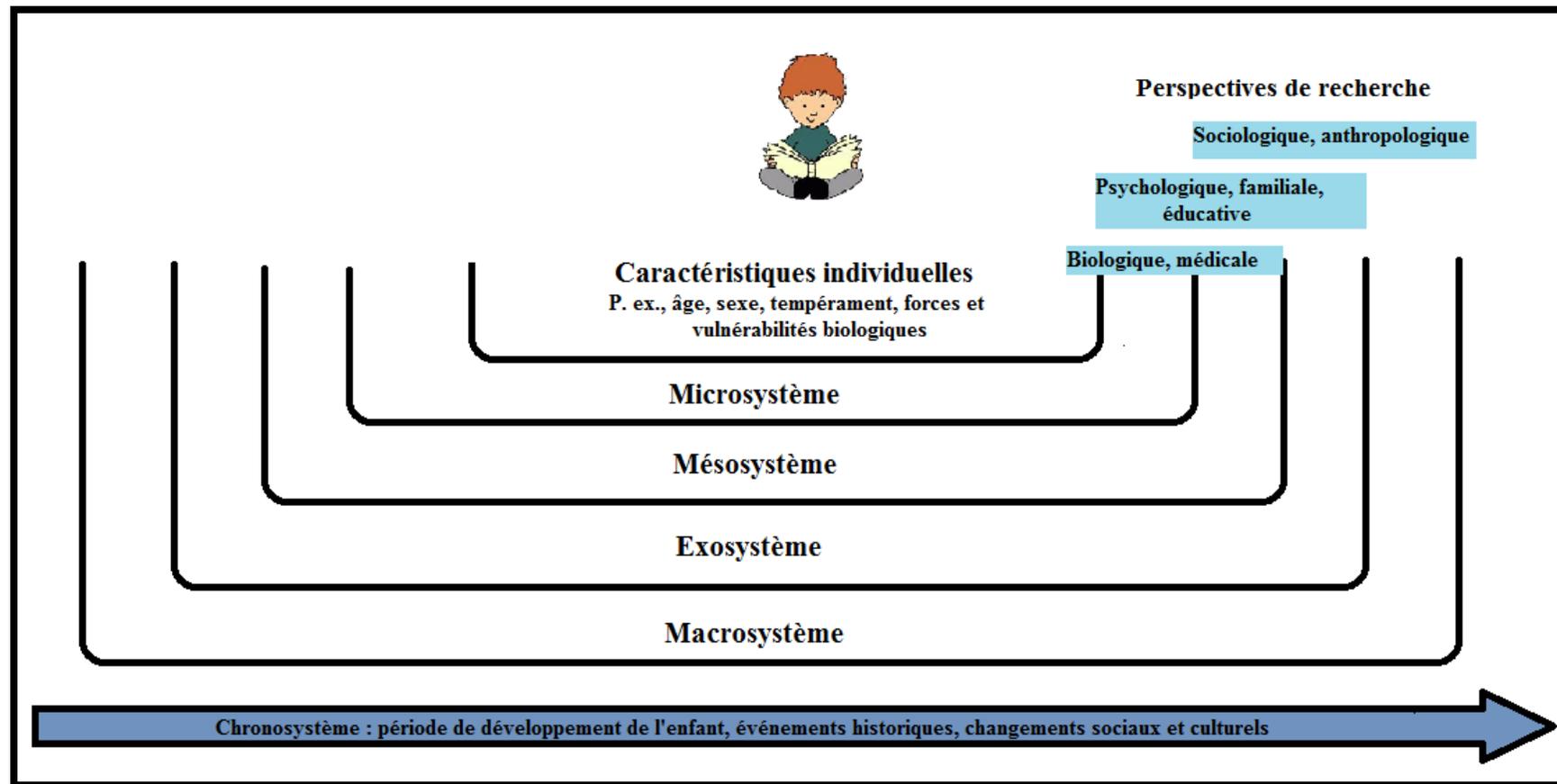
*Tableaux des résultats à l'échelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnel du groupe « témoin »*

**Annexe 5** ..... 139

*Echelle spécifique d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle*

**Annexe 6** .....(Suite et fin des annexes)

## Le modèle biopsychosocial (d'après Bronfenbrenner, 1979, 1999)<sup>116</sup>



### Légende

**Macrosystème** : attitudes, croyances et pratiques éducatives et sociales partagées par la culture de l'enfant et de sa famille

**Exosystème** : systèmes sociaux influençant l'enfant, directement ou indirectement (p. ex. médias, services médicaux et sociaux, quartier)

**Mésosystème** : liens entre les différents éléments du microsystème

**Microsystème** : famille, école, camarades, organisations sociales, culturelles, religieuses auxquelles un enfant participe

<sup>116</sup> Dumas, J-E (2013). Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

**Critères diagnostiques reprenant deux versions du trouble réactionnel de l'attachement (DSM -IV) :**

**Mode de relation sociale gravement perturbé et inapproprié au stade de développement, présent dans la plupart des situations.**

**La perturbation n'est pas seulement imputable à un retard de développement et ne répond pas aux critères d'un trouble envahissant du développement.**

**Début avant l'âge de 5 ans.**

**Nécessite des antécédents de négligence importante.**

**Manque implicite d'une figure d'attachement préférée et identifiable.**

**Trouble réactionnel de l'attachement (TRA) selon de DSM-IV-TR**



**Type désinhibé**

**Liens d'attachement diffus qui se manifestent par une sociabilité indifférenciée et une incapacité marquée à faire preuve d'attachements sélectifs (par exemple, familiarité excessive avec des étrangers ou absence de sélectivité dans le choix des figures d'attachement).**



**Type inhibé**

**Incapacité persistante, dans la plupart des situations, à engager des interactions sociales ou à y répondre d'une manière appropriée au stade de développement, qui se traduit par des réponses excessivement inhibées hypervigilantes ou nettement ambivalentes et contradictoires (par exemple, l'enfant se comporte vis-à-vis des personnes qui prennent soin de lui en alternant tentatives d'approche, réactions de fuite et refus de se laisser consoler, parfois, il montre une vigilance "glacée").**

A. (14 ans) – Entrée le 25/09/2014 – Sortie définitive le 31/10/2014

B. (Mise en observation : 10 + 30 jours)

	Pré-test (04/10/14)	Post-test (30/10/14)	Résultat
<i>Items</i>	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>Le dessin</i></b>			
Colorier un dessin	100	100	—
Reproduire un dessin en le décalquant	50	80	↗
Reproduire un dessin avec l'aide d'un modèle sous les yeux	10	100	↗
Illustrer un dessin ou une image	40	80	↗
Faire un dessin en l'imaginant	70	100	↗
Faire un dessin en l'imaginant et mettre en scène des personnages (comme dans une BD)	50	10	↘

	Pré-test	Post-test	Résultat
<i>Items</i>	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>L'écriture</i></b>			
Recopier un texte	10	80	↗
Réécrire un texte avec mes propres mots	50	80	↗

Ecrire les idées principales d'un texte	30	100	↗
Résumer les idées principales retrouvées dans plusieurs textes	10	60	↗
Créer un texte d'une dizaine de lignes (ou plus) sur une activité, un sujet ou un thème choisi	90	50	↘
Ecrire une histoire	0	50	↗

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>La photographie</i></b>			
Prendre des photographies d'une activité	60	100	↗
Jouer avec les jeux d'ombre et de lumière sur une photographie	20	20	—
Illustrer une photographie	40	40	—
Retravailler une photographie de façon artistique	10	30	↗
Décider soi-même de faire des photographies d'un endroit, d'un objet, d'une personne	70	80	↗

Disposer des objets ou placer des personnes dans un endroit choisi pour les photographier	60	80	↗
---	----	----	---

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<i>Les interviews</i>			
Trouver une interview dans un journal, une revue, ...	50	10	↙
Retravailler une interview trouvée dans un journal, une revue, ...	20	20	—
Se faire interviewer ou donner son avis sur un sujet, un thème, une activité, ...	60	50	↙
Rapporter les propos d'une personne interviewée sur une activité	10	30	↗
Rapporter les propos d'une personne interviewée sur un thème choisi	90	20	↙
Imaginer des questions pour interviewer une personne sur une activité, un sujet ou un thème choisi	50	90	↗

**E. (15 ans) – Entrée le 10/09/2014 – Sortie définitive le 04/11/2014 (Mise en observation : 10 jours / Levée de la mise en observation par le juge puis admission en hospitalisation volontaire)**

	<b>Pré-test (06/10/14)</b>	<b>Post-test (3/11/14)</b>	<b>Résultat</b>
<i>Items</i>	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>Le dessin</i></b>			
Colorier un dessin	<b>100</b>	<b>100</b>	—
Reproduire un dessin en le décalquant	<b>40</b>	<b>100</b>	↗
Reproduire un dessin avec l'aide d'un modèle sous les yeux	<b>70</b>	<b>100</b>	↗
Illustrer un dessin ou une image	<b>100</b>	<b>100</b>	—
Faire un dessin en l'imaginant	<b>100</b>	<b>100</b>	—
Faire un dessin en l'imaginant et mettre en scène des personnages (comme dans une BD)	<b>100</b>	<b>100</b>	—

	<b>Pré-test</b>	<b>Post-test</b>	<b>Résultat</b>
<i>Items</i>	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>L'écriture</i></b>			
Recopier un texte	<b>20</b>	<b>100</b>	↗
Réécrire un texte avec mes propres mots	<b>70</b>	<b>100</b>	↗

Ecrire les idées principales d'un texte	30	100	↗
Résumer les idées principales retrouvées dans plusieurs textes	30	100	↗
Créer un texte d'une dizaine de lignes (ou plus) sur une activité, un sujet ou un thème choisi	50	40	↘
Ecrire une histoire	100	100	—

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<i>La photographie</i>			
Prendre des photographies d'une activité	100	100	—
Jouer avec les jeux d'ombre et de lumière sur une photographie	30	0	↘
Illustrer une photographie	100	100	—
Retravailler une photographie de façon artistique	60	100	↗
Décider soi-même de faire des photographies d'un endroit, d'un objet, d'une personne	30	100	↗
Disposer des objets ou placer des personnes dans un endroit choisi pour les photographier	90	100	↗

<i>Items</i>	<b>Pré-test</b>	<b>Post-test</b>	<b>Résultat</b>
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>Les interviews</i></b>			
<b>Trouver une interview dans un journal, une revue, ...</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	
<b>Retravailler une interview trouvée dans un journal, une revue, ...</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	
<b>Se faire interviewer ou donner son avis sur un sujet, un thème une activité, ...</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	
<b>Rapporter les propos d'une personne interviewée sur une activité</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	
<b>Rapporter les propos d'une personne interviewée sur un thème choisi</b>	<b>70</b>	<b>100</b>	
<b>Imaginer des questions pour interviewer une personne sur une activité, un sujet ou un thème choisi</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

**J. (13 ans) – Entrée le 07/05/2014 (Mode d’hospitalisation de départ : mise en observation) – Sortie définitive : date inconnue à ce jour.**

	<b>Pré-test (01/10/14)</b>	<b>Post-test (18/12/14)</b>	<b>Résultat</b>
<i>Items</i>	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>Le dessin</i></b>			
<b>Colorier un dessin</b>	<b>100</b>	<b>90</b>	
<b>Reproduire un dessin en le décalquant</b>	<b>60</b>	<b>80</b>	
<b>Reproduire un dessin avec l’aide d’un modèle sous les yeux</b>	<b>90</b>	<b>70</b>	
<b>Illustrer un dessin ou une image</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	
<b>Faire un dessin en l’imaginant</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	
<b>Faire un dessin en l’imaginant et mettre en scène des personnages (comme dans une BD)</b>	<b>70</b>	<b>70</b>	

	<b>Pré-test</b>	<b>Post-test</b>	<b>Résultat</b>
<i>Items</i>	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>L’écriture</i></b>			
<b>Recopier un texte</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	
<b>Réécrire un texte avec mes propres mots</b>	<b>70</b>	<b>100</b>	

Ecrire les idées principales d'un texte	70	100	↗
Résumer les idées principales retrouvées dans plusieurs textes	70	90	↗
Créer un texte d'une dizaine de lignes (ou plus) sur une activité, un sujet ou un thème choisi	70	90	↗
Ecrire une histoire	80	60	↘

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>La photographie</i></b>			
Prendre des photographies d'une activité	40	100	↗
Jouer avec les jeux d'ombre et de lumière sur une photographie	40	80	↗
Illustrer une photographie	40	80	↗
Retravailler une photographie de façon artistique	90	80	↘
Décider soi-même de faire des photographies d'un endroit, d'un objet, d'une personne	70	90	↗
Disposer des objets ou placer des personnes dans un endroit choisi pour les photographier	80	80	—

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<i>Les interviews</i>			
Trouver une interview dans un journal, une revue, ...	100	40	↙
Retravailler une interview trouvée dans un journal, une revue, ...	90	50	↙
Se faire interviewer ou donner son avis sur un sujet, un thème une activité, ...	100	60	↙
Rapporter les propos d'une personne interviewée sur une activité	100	50	↙
Rapporter les propos d'une personne interviewée sur un thème choisi	100	80	↙
Imaginer des questions pour interviewer une personne sur une activité, un sujet ou un thème choisi	100	80	↙

**A. (14 ans) – Entrée le 25/09/2014 – Sortie définitive le 31/10/2014 (Mise en observation : 10 + 30 jours)**

**Entretien semi-directif effectué le 30/10/2014**

**1. As-tu apprécié l'atelier ?**

« Oui. »

**2. Qu'est-ce qui t'a motivé(e) à y participer ?**

« Parler des choses qui m'intéressaient, surtout du foot. »

**3. Que t'a-t-il apporté de positif ?**

« Ça me faisait plaisir de pouvoir dire des choses dans le journal. »

**4. As-tu atteint tes objectifs ?**

*(Hochement de tête)* « Je ne savais pas écrire, maintenant je sais écrire. »

**5. As-tu appris de nouvelles choses ?**

« Je ne sais pas... Si ! Taper à l'ordinateur. »

**6. Qu'est-ce qui te paraissait difficile au départ ?**

« Ecrire à l'ordinateur et écrire tout court. »

**7. Penses-tu avoir surmonté les difficultés ou au contraire les avoir évitées ?**

« Non, je faisais avec. »

**8. Abandonnais-tu facilement lorsque quelque chose te paraissait difficile ?**

« Non, je continuais. » **Qu'est-ce qui te faisait continuer ?** « Je ne sais pas ce qui me faisait avancer, mais je continuais quand même. »

**9. Te sens-tu capable de faire des choses qui te paraissaient difficiles au départ ?**

« Oui, écrire à l'ordinateur. »

**10. Est-ce que tu t'es senti(e) soutenu(e) dans les moments difficiles, de découragement ?**

« Oui, comme quand tu as dit l'autre fois « Aller A. » ».

**11. Te sentir soutenu(e), encouragé(e) t'a-t-il aidé(e) à ne pas abandonner, à surmonter les difficultés ?**

« Oui. »

**12. As-tu évité de faire des tâches qui te semblaient désagréables ?**

« Non, je n'ai rien fait de désagréable. »

**13. Es-tu fier (fière) de ce que tu as réalisé au sein de l'atelier ?**

« Oui, parce que je ne savais pas écrire et je sais écrire maintenant. »

**14. Penses-tu que ce que tu as appris te resservira par la suite ?**

« Oui, pour écrire sur YouTube des musiques. » **C'est-à-dire ?** « Bah écrire des musiques pour chanter sur YouTube ! »

**15. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans cette activité ?**

« Rien. »

**16. As-tu d'autres choses à dire sur les expériences que tu as vécues au sein de l'atelier ?**

« Non. »

L'entretien terminé, je lui offre le « prototype » du journal et lui explique qu'étant donné sa sortie définitive demain, je tenais à ce qu'il ait au moins son travail imprimé même si le travail final n'est pas encore abouti.

**17. Qu'est-ce que tu penses de ce qu'on a réalisé jusque maintenant ?**

« Le journal est beau, mais il y a encore du travail ! »

*Il me demande pour le mettre dans sa chambre, le câline et me dit « c'est à moi ! » (comme s'il venait de recevoir, à ses yeux, le plus grand des trésors). Puis, il ajoute : « Je pourrai le montrer à mon papa ? » [...] « Et à mon centre ? »*

**E. (15 ans) – Entrée le 10/09/2014 – Sortie définitive le 04/11/2014 (Mise en observation : 10 jours / Levée de la mise en observation par le juge puis admission en hospitalisation volontaire)**

**Entretien semi-directif effectué le 03 /11 /2014**

**1. As-tu apprécié l'atelier ?**

« Oui. » **Qu'as-tu apprécié le plus ?** « Ce que j'ai apprécié le plus, c'était inventer. »

**2. Qu'est-ce qui t'a motivé(e) à y participer ?**

« Parce qu'en fait participer à l'atelier, c'était la chance de ma vie car j'aimerais devenir écrivain. »

**3. Que t'a-t-il apporté de positif et penses-tu avoir atteint tes objectifs ?**

« Oui, je me suis rendue compte que j'étais capable de faire tchik et tchak et que le journal pouvait apporter beaucoup de choses aux Kiwis. »

**4. As-tu appris de nouvelles choses ?**

Oui. Des fois c'est chiant de s'intéresser à la politique, mais pour devenir intelligent, il faut bien ! Mais y a pas que ça dans la vie, il y a aussi s'instruire. »

**5. Qu'est-ce qui te paraissait difficile au départ ?**

« C'était imaginer, inventer des textes. »

**6. Penses-tu avoir surmonté les difficultés ou au contraire les avoir évitées ?**

« Je les ai plutôt refaites, enfin reconstruites. » **Que veux-tu dire par « Je les ai reconstruites. » ?** « Je me suis plongée dedans et j'ai réussi. »

**7. Abandonnais-tu facilement lorsque quelque chose te paraissait difficile ?**

« Non, j'ai pas abandonné du tout. »

**8. Te sens-tu capable de faire des choses qui te paraissaient difficiles au départ ?**

« Oui, parce qu'au début je ne pouvais pas interviewer des gens et aujourd'hui j'arrive mieux à parler aux gens, à m'intégrer dans un groupe. »

**9. Est-ce que tu t'es senti(e) soutenu(e) dans les moments difficiles, de découragement ?**

« Ouais, parce que t'étais là. Vous m'avez encouragée, dès fois vous m'avez donné des petites carottes à l'âne quoi ! »

**10. Te sentir soutenu(e), encouragé(e) t'a-t-il aidé(e) à ne pas abandonner, à surmonter les difficultés ?**

« Ça m'a aidée parce qu'en fait des fois on me disait si tu veux pas le faire, le fais pas et ici on m'a encouragée. »

**11. As-tu évité de faire des tâches qui te semblaient désagréables ?**

« C'est surtout les autres qui me semblaient désagréables pour les tâches dans « *Les Kiwis* ». Ils me disaient : fais ci, fais ça ! » **Et au sein de l'atelier, as-tu évité de faire des tâches qui te semblaient désagréables ?** « Non, avec toi c'était bien. »

**12. Es-tu fier (fière) de ce que tu as réalisé au sein de l'atelier ?**

« Oui, yes ! »

**13. Penses-tu que ce que tu as appris te resservira par la suite ?**

« Oui, parce que moi qui veux devenir écrivain à la base... »

**14. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans cette activité ?**

« Des fois on pourrait être plus ou moins. Tant qu'on fait tous notre travail... ça aurait été bien d'avoir plus de concentration parce que des fois d'autres foutent le bordel. »

**15. As-tu d'autres choses à dire sur les expériences que tu as vécues au sein de l'atelier ?**

« J'aurais aimé écrire des livres sur Glumen (un personnage que j'avais créé avec un pote). J'aimerais bien recommencer, mais je n'ai plus la force. »

**E :** « Je peux dire un truc ? » **Oui, vas-y.** « L'histoire, c'est nous qui la créons... »

**L'entretien terminé, elle me demande si elle peut avoir le journal. Puis elle va s'asseoir à une table et le montre aux personnes qui l'entourent. Elle se plaît même à**

lire ses productions. Elle fait ensuite découvrir son travail à toute personne qu'elle croise dans le service.

« *Je vais le montrer à mon papa et à ma maman demain* ». Elle le garde un moment avec elle, l'emmène à l'école puis le range au moment du coucher.

**J. (13 ans) – Entrée le 07/05/2014 (Mode d'hospitalisation de départ : mise en observation) – Sortie définitive : date inconnue à ce jour.**

### **Entretien semi-directif effectué le 18/12 /2014**

#### **1. As-tu apprécié l'atelier ?**

« Oui, j'ai aimé faire des photos, faire le journal. Surtout celui pour Noël ! »

#### **2. Qu'est-ce qui t'a motivé(e) à y participer ?**

« Parce que ça m'intéressait et je pouvais être seule donc je suis venue. »

#### **3. Que t'a-t-il apporté de positif ?**

« Ça m'a apporté du calme car dans le groupe on m'embête. Ça m'a calmée. »

#### **Et penses-tu avoir atteint les objectifs que tu t'étais fixés au départ ?**

« Oui car je m'en sens capable maintenant. »

#### **4. As-tu appris de nouvelles choses ?**

« Taper à l'ordinateur et faire des textes. »

#### **5. Qu'est-ce qui te paraissait difficile au départ ?**

« Quand tu m'as dit de retaper un texte. »

#### **6. Penses-tu avoir surmonté les difficultés ou au contraire les avoir évitées ?**

« Je ne sais pas trop. »

#### **7. Abandonnais-tu facilement lorsque quelque chose te paraissait difficile ?**

« Je ne sais pas dire. »

#### **8. Te sens-tu capable de faire des choses qui te paraissent difficiles au départ ?**

« Oui, avant je ne savais pas utiliser l'ordinateur et maintenant je sais le faire. »

#### **9. Est-ce que tu t'es senti(e) soutenu(e) dans les moments difficiles, de découragement ?**

« Un petit peu. »

#### **10. Te sentir soutenu(e), encouragé(e) t'a-t-il aidé(e) à ne pas abandonner, à surmonter les difficultés ?**

« Oui. »

**11. As-tu évité de faire des tâches qui te semblaient désagréables ?**

« Quand tu me demandais d'écrire, je t'ai dit de le faire à ma place parce que je me sentais pas capable de le faire. »

**12. Es-tu fier (fière) de ce que tu as réalisé au sein de l'atelier ?**

« Oui, parce que j'ai aimé faire des choses. J'ai vu que je pouvais faire des choses. »

**13. Penses-tu que ce que tu as appris te resservira par la suite ?**

« Oui, à l'école, dans la vie, ... »

**14. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans cette activité ?**

« Je ne sais pas. »

**15. As-tu d'autres choses à dire sur les expériences que tu as vécues au sein de l'atelier ?**

« Non. »

*D'ordinaire, J. est enfermée dans un mutisme. Elle ne s'exprime pas beaucoup verbalement. Avec cette jeune, la communication s'établit par les gestes, le non-verbal. Lors de l'entretien, elle a parlé, formulé des phrases (ce que je n'osais espérer). Lorsqu'elle découvre le journal, elle montre, à sa façon, sa fierté et sa joie (elle me sourit, me touche les mains, me montre certains articles,...).*

*Echelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle*

- *Pré-test le 25/11/2014*
- *Post test le 29/12/2014*

	Pré-test	Post-test	Résultat
<i>Items</i>	<i>Degré du SEP</i>		
<i>Le dessin</i>			
Colorier un dessin	60	100	↗
Reproduire un dessin en le décalquant	50	70	↗
Reproduire un dessin avec l'aide d'un modèle sous les yeux	40	70	↗
Illustrer un dessin ou une image	40	70	↗
Faire un dessin en l'imaginant	25	60	↗
Faire un dessin en l'imaginant et mettre en scène des personnages (comme dans une BD)	25	60	↗

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>L'écriture</i></b>			
Recopier un texte	40	90	↗
Réécrire un texte avec mes propres mots	50	80	↗
Ecrire les idées principales d'un texte	40	90	↗
Résumer les idées principales retrouvées dans plusieurs textes	20	80	↗
Créer un texte d'une dizaine de lignes (ou plus) sur une activité, un sujet ou un thème choisi	30	70	↗
Ecrire une histoire	30	50	↗

<i>Items</i>	<b>Pré-test</b>	<b>Post-test</b>	<b>Résultat</b>
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>La photographie</i></b>			
Prendre des photographies d'une activité	70	100	↗
Jouer avec les jeux d'ombre et de lumière sur une photographie	10	70	↗
Illustrer une photographie	30	80	↗
Retravailler une photographie de façon artistique	25	70	↗
Décider soi-même de faire des photographies d'un endroit, d'un objet, d'une personne	0	60	↗
Disposer des objets ou placer des personnes dans un endroit choisi pour les photographier	50	50	—

<i>Items</i>	<b>Pré-test</b>	<b>Post-test</b>	<b>Résultat</b>
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>Les interviews</i></b>			
Trouver une interview dans un journal, une revue, ...	80	100	↗
Retravailler une interview trouvée dans un journal, une revue, ...	40	80	↗
Se faire interviewer ou donner son avis sur un sujet, un thème, une activité, ...	75	80	↗

Rapporter les propos d'une personne interviewée sur une activité	60	75	↗
Rapporter les propos d'une personne interviewée sur un thème choisi	60	75	↗
Imaginer des questions pour interviewer une personne sur une activité, un sujet ou un thème choisi	60	90	↗

**C. (16 ans) – Entrée le 24/11/2014 – Sortie définitive le 19/12/2014**

*Echelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle*

- *Pré-test le 25/11/2014*
- *Post-test le 18/12/2014*

	Pré-test	Post-test	Résultat
<i>Items</i>	<i>Degré du SEP</i>		
<i>Le dessin</i>			
Colorier un dessin	83	94	↗
Reproduire un dessin en le décalquant	98	100	↗
Reproduire un dessin avec l'aide d'un modèle sous les yeux	45	45	—
Illustrer un dessin ou une image	65	67	↗

Faire un dessin en l'imaginant	62	36	↙
Faire un dessin en l'imaginant et mettre en scène des personnages (comme dans une BD)	37	15	↙

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>L'écriture</i></b>			
Recopier un texte	100	98	↙
Réécrire un texte avec mes propres mots	87	95	↗
Ecrire les idées principales d'un texte	93	97	↗
Résumer les idées principales retrouvées dans plusieurs textes	72	67	↙
Créer un texte d'une dizaine de lignes (ou plus) sur une activité, un sujet ou un thème choisi	100	97	↙
Ecrire une histoire	100	98	↙

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>La photographie</i></b>			
Prendre des photographies d'une activité	97	97	—
Jouer avec les jeux d'ombre et de lumière sur une photographie	0	38	↗
Illustrer une photographie	100	88	↘
Retravailler une photographie de façon artistique	64	44	↘
Décider soi-même de faire des photographies d'un endroit, d'un objet, d'une personne	96	72	↘
Disposer des objets ou placer des personnes dans un endroit choisi pour les photographier	84	87	↗

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>Les interviews</i></b>			
Trouver une interview dans un journal, une revue, ...	85	87	↗
Retravailler une interview trouvée dans un journal, une revue, ...	66	85	↗
Se faire interviewer ou donner son avis sur un sujet, un thème, une activité, ...	45	35	↘

Rapporter les propos d'une personne interviewée sur une activité	65	74	↗
Rapporter les propos d'une personne interviewée sur un thème choisi	54	73	↗
Imaginer des questions pour interviewer une personne sur une activité, un sujet ou un thème choisi	72	72	—

**M. (15 ans) – Entrée le 17/11/2014 – Sortie définitive indéterminée**

*Echelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle*

➤ *Pré-test le 25/11/2014*

➤ *Post-test le 29/12/2014*

	Pré-test	Post-test	Résultat
<i>Items</i>	<i>Degré du SEP</i>		
<i>Le dessin</i>			
Colorier un dessin	39	70	↗
Reproduire un dessin en le décalquant	70	50	↘
Reproduire un dessin avec l'aide d'un modèle sous les yeux	30	50	↗
Illustrer un dessin ou une image	40	40	—

Faire un dessin en l'imaginant	50	50	—
Faire un dessin en l'imaginant et mettre en scène des personnages (comme dans une BD)	40	40	—

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>L'écriture</i></b>			
Recopier un texte	80	90	↗
Réécrire un texte avec mes propres mots	60	80	↗
Ecrire les idées principales d'un texte	30	70	↗
Résumer les idées principales retrouvées dans plusieurs textes	40	50	↗
Créer un texte d'une dizaine de lignes (ou plus) sur une activité, un sujet ou un thème choisi	50	80	↗
Ecrire une histoire	60	70	↗

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>La photographie</i></b>			
Prendre des photographies d'une activité	70	70	—
Jouer avec les jeux d'ombre et de lumière sur une photographie	60	60	—
Illustrer une photographie	60	60	—
Retravailler une photographie de façon artistique	50	40	↙
Décider soi-même de faire des photographies d'un endroit, d'un objet, d'une personne	60	70	↗
Disposer des objets ou placer des personnes dans un endroit choisi pour les photographier	40	70	↗

<i>Items</i>	Pré-test	Post-test	Résultat
	<i>Degré du SEP</i>		
<b><i>Les interviews</i></b>			
Trouver une interview dans un journal, une revue, ...	50	70	↗
Retravailler une interview trouvée dans un journal, une revue, ...	60	60	—
Se faire interviewer ou donner son avis sur un sujet, un thème une activité, ...	30	60	↗

<b>Rapporter les propos d'une personne interviewée sur une activité</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	
<b>Rapporter les propos d'une personne interviewée sur un thème choisi</b>	<b>60</b>	<b>60</b>	
<b>Imaginer des questions pour interviewer une personne sur une activité, un sujet ou un thème choisi</b>	<b>30</b>	<b>70</b>	





Rue des Carmes, 19b - 7500 TOURNAI  
Tél. : +32(0)69 22 55 12  
Fax : +32(0)69 22 51 03  
Infos : [peda-tournai@heh.be](mailto:peda-tournai@heh.be)

## Haute École en Hainaut

Campus pédagogique Tournai

Section Édicateur Spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Travail de fin d'études :

# Musique et Psychomotricité

*Un atelier musical au service de la psychomotricité  
avec des enfants déficients intellectuels*

**Cuny Julien**

Année académique : 2014+2015

Promotrice : Mme Hergibot Nathalie

Session de juin

Lecteur : M Bernier Xavier



# Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier l'IME l'Eveil, et spécialement Sabine Caron, chef de service, Audrey Michel, éducatrice spécialisée et mon maître de stage, et Frédérique Creton, éducatrice spécialisée, pour leur accompagnement et leurs contributions précieuses à ma formation d'éducateur. Je remercie également tous les enfants avec lesquels j'ai travaillé durant mes stages de deuxième et de troisième années.

Je tiens à remercier tout particulièrement ma promotrice, Madame Nathalie Hergibot, et mon lecteur, Monsieur Xavier Bernier, pour leur investissement et leurs précieux conseils, qui m'ont permis de mener à bien ce Travail de Fin d'Études.

Je remercie Claire Dutilleul, pour son soutien moral et psychologique durant mes trois années de formation, et pour la qualité de nos échanges qui, d'une manière plus ou moins directe, a participé à l'écriture de ce Travail de Fin d'Études.

Et également Romain Cuny, pour les nombreuses conversations sur les handicaps et l'éducation spécialisée, qui ont contribué et contribueront encore longtemps à nourrir mon regard et mon positionnement professionnels.

# Sommaire

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>4</b>
1.1 AVANT-PROPOS	4
1.2 MON CHEMINEMENT	5
<b>2. PRESENTATION DE L'INSTITUTION</b>	<b>9</b>
<b>3. PRÉSENTATION DU PUBLIC</b>	<b>11</b>
3.1 PRÉSENTATION DE L'UNITE 2B	12
3.2 PRÉSENTATION DE L'UNITE 3A	13
<b>4. LES OBJECTIFS PSYCHOMOTEURS DÉVELOPPÉS DANS LE PROJET ÉDUCATIF</b>	<b>14</b>
<b>5. LES COMPÉTENCES</b>	<b>20</b>
<b>5.1 S'APPROPRIER DES OUTILS D'ANALYSE POUR COMPRENDRE LES RÉALITÉS RENCONTRÉES ET CONSTRUIRE DES INTERVENTIONS ADÉQUATES</b>	<b>20</b>
5.1.1 L'ANALYSE DES PROFESSIONNELS AU SERVICE DE MON INTERVENTION ÉDUCATIVE	20
5.1.2 MES OBSERVATIONS AU SERVICE DE MON INTERVENTION ÉDUCATIVE	21
5.1.3 SÉLECTION DES GROUPES TEST ET CRÉATION D'UN OUTIL D'ÉVALUATION	22
<b>5.2 CONSTRUIRE, ÉVALUER ET RÉAJUSTER SES INTERVENTIONS EN IDENTIFIANT LES RESSOURCES ET COMPÉTENCES DES PERSONNES DANS L'« ICI ET MAINTENANT » AFIN D'OUVRIRE LE CHAMP DES POSSIBLES</b>	<b>26</b>
5.2.1 L'ORGANISATION DES SÉANCES D'EXPRESSIONS	26
5.2.2 L'ENREGISTREMENT VIDEO, UN FEEDBACK UTILE A MON REPOSITIONNEMENT	27
<b>5.3 ÊTRE UN ACTEUR INSTITUTIONNEL ET SOCIAL ENGAGÉ</b>	<b>31</b>
5.3.1 LE PROJET INSTITUTIONNEL EN LIEN AVEC MES SÉANCES PRATIQUES	31
5.3.2 MON ATELIER, UNE INITIATIVE PERSONNELLE ET ORIGINALE	33
<b>5.4 COMMUNIQUER : TRADUIRE EN MOTS LES SITUATIONS VÉCUES ET LES ACTIONS ÉDUCATIVES POUR LES PARTAGER ET Y RÉFLÉCHIR AVEC SENS CRITIQUE</b>	<b>35</b>
5.4.1 L'IMPORTANCE DE LA COMMUNICATION DANS LE PROCESSUS DE RÉDACTION D'UN PROJET PERSONNALISÉ PARTAGE DE SCOLARISATION	35
<b>5.5 RESPECTER UN CADRE DÉONTOLOGIQUE ET ADOPTER UNE DÉMARCHE ÉTHIQUE DANS UNE PERSPECTIVE DÉMOCRATIQUE ET DE RESPONSABILITÉ</b>	<b>38</b>
5.5.1 RESPECT DU CADRE DÉONTOLOGIQUE LORS DE MES ATELIERS	38
5.5.2 LE LIEN ENTRE LE CADRE JURIDIQUE, ET UN PROJET PERSONNALISÉ PARTAGE DE SCOLARISATION (PPPS)	39
<b>5.6 DEPLOYER SON « SAVOIR-Y-FAIRE » RELATIONNEL DANS LA RENCONTRE AVEC LA PERSONNE</b>	<b>41</b>
5.6.1 LE CAS DE L'ENFANT L : « UNE RENCONTRE SINGULIÈRE »	41
<b>6. CONCLUSION</b>	<b>45</b>
<b>7. ANNEXES</b>	<b>47</b>
ANNEXE 1	48
ANNEXE 2	51
ANNEXE 3	52
ANNEXE 4	54
ANNEXE 5	55
ANNEXE 6	56
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>60</b>

# 1. Introduction

## 1.1 Avant-propos

La musique est-elle un outil éducatif ? La musique a-t-elle des vertus dans le champ thérapeutique ? La socialisation peut-elle être travaillée par la musique ?

La musique peut-elle servir de moyen de communication pour des personnes qui sont privées de leurs capacités à verbaliser ? La musique peut-elle être au service du travail social ? Le travail social peut-il être au service de la musique ? etc.

Toutes ces questions, et tellement d'autres encore, pourraient être des sujets de TFE potentiels. Et à toutes ces questions, sans la moindre hésitation, je répondrais **OUI** ! La musique peut faire tout cela, elle a tout ces pouvoirs-là ! Et plus encore...

La musique et ses composantes, à savoir le rythme, la mélodie, ont cette capacité incroyable et universelle de réduire la distance entre les êtres humains, de les faire ressentir les mêmes choses au même moment. De colorer émotionnellement les événements de nos vies, de nous faire nous comprendre sans nous parler, sans même nous regarder. De réduire les différences entre les personnes, de les rapprocher, de les unir. De provoquer des états d'euphorie, de nous donner du courage dans l'adversité, de nous faire réfléchir, ou au contraire nous faire lâcher prise...

L'humanité et la musique sont indissociables. Là où il y a des hommes il y a de la musique ! Et je ne pourrais faire le tour de ce que la musique apporte à l'humanité et réciproquement car elles se nourrissent l'une et l'autre dans un élan tourné vers l'infini...

## 1.2 Mon cheminement

L'histoire de ce TFE démarre il y a maintenant une vingtaine d'années. En effet, j'ai commencé l'apprentissage de la guitare à l'âge de douze ans, en école de musique, sous l'influence d'un membre de ma famille que j'admirais et auquel je voulais ressembler. Pour faire un lien direct avec l'éducation et l'importance des modèles d'identification pour les enfants, il est évident que c'est bien un modèle « adulte » qui m'a façonné et m'a orienté, donnant ainsi à mon existence une tournure particulière et significative.

Mes réflexions autour de l'éducation et de la musique ont commencé il y a maintenant une dizaine d'années. En effet, je travaillais en tant qu'assistant d'éducation en milieu ordinaire, dans une école du Jura français. J'allais en renfort éducatif une matinée par semaine auprès d'une institutrice de petite section de maternelle, afin de la soulager et de lui permettre de réaliser des tâches qu'elle ne pouvait réaliser pendant les heures de prise en charge du groupe. Très vite, je me suis posé la question de ce que je pouvais envisager comme activité avec des enfants de 3-4 ans, pendant que l'institutrice vaquait à ses occupations. La musique m'est venue naturellement comme support d'activité, mais il s'agissait de savoir sur quel contenu je pouvais m'appuyer. C'est donc à partir de cet accompagnement que j'ai commencé à m'intéresser à « l'éveil musical ».

J'ai compris rapidement le rôle essentiel des sens et du mouvement dans la pratique que j'avais avec ces jeunes enfants. Mes activités étaient principalement orientées autour de l'ouïe, évidemment, mais j'utilisais également la vue et le toucher, ainsi que des gestes, des postures et du mouvement afin d'animer cet atelier. À ce moment précis, je ne pouvais expliquer de façon théorique ma démarche mais je savais que les enfants appréciaient ces moments « musicaux ».

J'ai donc, pendant plusieurs mois, proposé à des jeunes enfants de 3-4 ans une activité basée sur le chant, la discrimination auditive et visuelle d'instruments, des comptines associées à des gestes, etc.

Pendant la dizaine d'années qui a suivi, au travers de mes différentes expériences dans le domaine socio-éducatif et en parallèle de mon activité de musicien, j'ai essayé autant que possible d'utiliser la musique. Pas toujours pour ce qu'elle est, mais pour ce qu'elle permet, c'est-à-dire pas comme une finalité mais comme un **moyen**, un **média** permettant de changer des comportements, de rapprocher les individus, de favoriser les interactions.

Je suis donc arrivé en formation d'éducateur spécialisé à la Haute École en Hainaut à l'âge de trente ans, avec un vécu professionnel dans le milieu éducatif ordinaire et spécialisé, et dans le domaine musical.

Cette formation était pour moi une étape logique de mon cursus professionnel car elle me permettait enfin de pouvoir mettre des mots et des concepts sur ma pratique, et me donnait une légitimité dans le monde de l'éducation spécialisée.

J'ai bien conscience que je m'engage dans un métier qui n'est pas quotidiennement rythmé par des activités autour de la musique. J'ai fait le choix du métier d'éducateur car il me passionne, correspond à des valeurs auxquelles j'adhère, parce que c'est un métier militant et que la place réservée à la créativité y est importante.

Je suis donc dans une démarche à double casquette : celle d'éducateur et celle de musicien, et je pense d'ailleurs continuer à me former dans ce sens notamment à travers la musicothérapie. Je savais donc en arrivant en formation que mon Travail de Fin d'Études traiterait de l'apport de la musique dans le champ de l'éducation, mais je ne savais pas encore comment.

La solution m'est apparue en deuxième année de formation, lors du cours de psychomotricité. En effet, nous traitons des dominantes éducatives dans le domaine de la psychomotricité<sup>1</sup>, et notamment celle de la structuration temporelle.

<sup>1</sup>Cours de psychomotricité --- 2 ES --- Mme Hergibot --- 2013/2014 Campus pédagogique Tournai --- Chapitre 2 : Schéma Corporel / Latéralité / Structuration Spatiale / Structuration Temporelle.

Le vocabulaire utilisé dans la perception et la connaissance des notions temporelles, à savoir la durée, le rythme, la vitesse ou encore l'intervalle m'a interpellé directement car il est commun avec la musique. C'est à ce moment précis que j'ai commencé à construire ma réflexion sur l'apport de la musique dans le champ de la psychomotricité. J'avais alors pu entrevoir que ces deux disciplines pouvaient certainement s'imbriquer dans une démarche éducative.

J'ai également tout de suite relevé une citation de Jean Piaget : « *L'activité motrice et l'activité psychique ne sont pas des réalités étrangères mais en reliance. C'est à partir de la dynamique de l'action que se construit l'organisation cognitive.* »<sup>2</sup>

Cette dynamique de l'action, dont parle Jean Piaget, ne pouvait-elle pas être insufflée, amorcée par la musique ?

**En d'autres termes, puisque le mouvement et les expériences corporelles sont des facteurs indispensables au développement cognitif, pourquoi ne pas utiliser la musique comme média capable de faciliter ces expérimentations corporelles avec des enfants présentant justement un retard de développement psychomoteur ?**

Je suis donc parti en stage de deuxième année, à l'IME l'Eveil de Loos, avec cette idée en tête et avec l'envie de mettre en place des ateliers reprenant cette réflexion.

Pendant les sept semaines de stage de deuxième année, j'ai donc mis en place des activités que j'estimais en lien avec cette réflexion autour de la musique et de la psychomotricité. J'ai par exemple travaillé autour du vocabulaire corporel avec les enfants sur la chanson *Jean petit qui danse*<sup>3</sup>. J'ai également mis en place des activités d'expression corporelle où les enfants dansaient librement mais devaient adopter des postures précises à l'arrêt de la musique.

---

<sup>2</sup> Cours de psychomotricité --- 2 ES --- Mme Hergibot --- 2013/2014 Campus pédagogique Tournai --- Chapitre 1.

<sup>3</sup> Cours de techniques musicales --- 1 ES --- M. Bernier --- 2012/2013 Campus pédagogique Tournai.

Ce dernier exercice avait pour objectif de travailler l'orientation spatio-corporelle et l'inhibition, ainsi que l'organisation spatio-corporelle et la motricité expressive<sup>4</sup>. Je ne vais pas dresser ici une liste exhaustive de toutes les activités que j'ai pu proposer au cours de mon stage de deuxième année, mais je tenais à montrer qu'il m'avait permis de mettre en place les premiers ateliers en lien avec l'écriture de ce TFE.

J'ai donc quitté mon stage de deuxième année à l'IME l'Eveil avec des sentiments ambivalents. En effet, j'étais très heureux d'avoir mené des activités mettant en relation la musique et la psychomotricité, et j'avais enfin pu mettre des concepts théoriques sur ma pratique. Mais je me sentais frustré car j'avais l'impression d'avoir abordé la question sans l'approfondir. J'avais commencé un travail que je considérais comme inachevé et je sentais que je n'avais pas pu exploiter pleinement le potentiel des enfants de l'unité sur laquelle j'avais travaillé.

Ce sentiment m'a donc poussé, avec l'appui de Madame Caron (chef de service au SESES<sup>5</sup> à l'IME l'Eveil), à demander une dérogation à la Haute École afin de pouvoir faire mon stage de troisième année au sein du même service. Ceci dans le but d'approfondir ce que j'avais pu mettre en place lors de mon stage de deuxième année, et ainsi permettre une continuité intéressante vis-à-vis des enfants avec lesquels j'avais travaillé.

Cette dérogation me fut accordée et je remercie vivement la Haute École de Tournai, car ceci m'a permis de faire le stage que je voulais, et ainsi d'écrire le TFE auquel je tenais depuis longtemps.

C'est ici que je termine cette introduction car je développerai le contenu de mes séances ainsi que les questionnements qui en découlent au travers des pages qui vont suivre. Je tiens également à préciser que, par déontologie, le nom des usagers a été volontairement réduit à une lettre, afin de préserver leur anonymat.

---

<sup>4</sup> Cours de psychomotricité – 2 ES – Mme Hergibot – 2013/2014 Campus pédagogique Tournai --- Chapitre 2 : Dominante éducative, schéma corporel.

<sup>5</sup> Le SESES (Service d'Éducation de Soins et d'Enseignement Spécialisé) et le service enfance (4-12 ans) de l'IME l'Eveil dont le chef de service et Madame Sabine Caron.

## 2. Présentation de l'institution

L'Institut Médico Educatif (I.M.E) l'Éveil, situé à Loos dans la métropole lilloise, n'est qu'un des nombreux satellites dépendant d'une organisation beaucoup plus grande nommée l'Association d'Action Sanitaire et Sociale de la Région de Lille (ASRL).

Elle gère 19 établissements, emploie plus de 1000 salariés et accompagne plus de 1600 personnes, dans 3 départements : le Nord, le Pas-de-Calais, et la Somme.

Son champ d'intervention recoupe un public large puisqu'elle accompagne aussi bien des enfants, des adolescents et des adultes, autour de problématiques aussi différentes que la déficience intellectuelle, sensorielle ou encore des troubles de conduite et de comportement liés à des difficultés sociales. Les établissements dont elle s'occupe vont de l'IME à l'ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail) en passant par des services d'aides ambulatoires et des foyers d'accueil médicalisé, etc.

L'ASRL fut créée le 3 décembre 1959 et à ce titre, occupe une place majeure dans le paysage social de cette région. Elle bénéficie d'une expérience marquée dans le champ de l'enseignement spécialisé depuis plus de quarante ans dans le Nord de la France.

L'IME l'Éveil, quant à lui, a vu le jour en 1963 à Loos et a évolué pour devenir aujourd'hui une institution en capacité d'accueillir 140 enfants de 4 à 20 ans, aux problématiques variées, et répartis par âge et orientation socioprofessionnelle au sein de 3 services :

--- Le premier, dans lequel j'ai effectué mes stages, est nommé le S.E.S.E.S (Service d'Education de Soins et d'Enseignement Spécialisé). Il est spécialisé dans l'accueil des enfants de 4 à 12 ans. Il est divisé en 3 unités.

--- Le second est le service de développement de l'autonomie et des premières formations professionnelles spécialisées. Il est également divisé en 3 unités et accueille les enfants et adolescents de 12 à 20 ans.

--- Le troisième s'attache quant à lui au suivi des jeunes adultes formés au sein de l'IME pendant les 3 années qui suivent la sortie de l'établissement.

À noter qu'un S.E.S.S.D (Service d'Education et de soins spécialisés à Domicile) est également rattaché à l'IME l'Eveil, et dispense un accompagnement en ambulatoire. Sa capacité est de 22 places pour des enfants allant de 0 à 14 ans dont la situation ne justifie pas un placement en institution spécialisée.

### 3. Présentation du public

Les I.M.E s'inscrivent dans le paysage de l'enseignement spécialisé français comme des établissements de prise en charge à la fois éducatifs et thérapeutiques, pour des enfants âgés de 4 à 20 ans présentant des troubles handicapants d'un point de vue cognitif et/ou moteur. Les pathologies, déficiences, carences, rencontrées par les enfants et adolescents présents dans ce type de structure sont à la fois singulières, dans leurs expressions au travers de chaque enfant, et multiples. D'après mes observations et mes lectures, il apparaît que le trait commun, caractéristique des enfants fréquentant ces établissements, est la déficience intellectuelle associée ou non à d'autres handicaps (moteur, socio+culturel, etc.).

Les causes de cette déficience intellectuelle peuvent être multiples. En effet, un certain nombre d'enfants souffrent de pathologies liées à des anomalies chromosomiques (trisomie 21), ou à des troubles envahissant du développement (TED). Mais pour une part très importante des enfants présents au sein de l'IME l'Éveil, nous pouvons parler d'un handicap social, dû à une situation précaire des familles. En effet, la déficience intellectuelle de nombre d'enfants trouve ses origines dans un contexte familial déficitaire. Nous pouvons donc parler de déficience acquise et non innée, dont les causes sont environnementales. Le manque de stimulation, la méconnaissance de certaines pratiques liées à l'exercice de la parentalité, peuvent en effet avoir des conséquences non négligeables sur le développement cognitif, moteur et social d'un enfant et créer les conditions propices à la carence affective. L'affectivité étant une des bases d'un développement cognitif optimal<sup>6</sup> chez le petit enfant, ceux qui en sont privés peuvent présenter une déficience intellectuelle liée à un déficit d'attention et de soin dans les premières étapes de leur développement. Comme nous avons conscience qu'il existe des périodes critiques en terme de développement cognitif, il est tout à fait

<sup>6</sup> MAURY M., « La dépression et les carences affectives chez le nourrissons » disponible via <http://www.medecine.ups-tlse.fr/dcem3/module03/13.DEPRESSIONNOURRISSON3.32.pdf> [consulté le 05/05/15]

logique et explicable que certains enfants finissent avec un déficit de certaines fonctions, dû à leur histoire familiale. Il apparaît, d'après les échanges que j'ai pu avoir avec les cadres de l'institution, et de par ce que j'ai pu observer moi-même sur mon lieu de stage, que l'IME l'Éveil voit ainsi passer plusieurs générations de personnes appartenant à la même famille. Il y a donc bien une reproduction d'un schéma familial défaillant de génération en génération. On ne peut donc s'empêcher de penser que la résilience reste malheureusement un fait bien isolé et qu'elle ne peut s'exercer qu'en de bien peu d'occasions.

### **3.1 Présentation de l'unité 2B**

L'unité 2B est le groupe d'enfants avec lequel j'ai évolué principalement durant les quatre mois de stage. Je prenais en charge ce groupe le mercredi matin pour mes séances d'expression musicale et corporelle. Ce groupe est composé de dix enfants (3 filles et 7 garçons) âgés de 8 à 12 ans, et le niveau est très hétérogène. L'environnement social est également très différent pour les dix enfants du groupe. Trois sont placés en famille d'accueil et une est placée en foyer<sup>7</sup>. Pour les six autres enfants, trois évoluent dans des situations familiales jugées comme « difficiles ». Hormis la déficience intellectuelle commune à tout le groupe, un enfant est atteint de trisomie 21, et une autre enfant souffre d'une pathologie très rare appelée Dyggve-Melchior-Clausen. La prévalence est de l'ordre de moins d'un pour un million. Il s'agit d'une pathologie osseuse, due à une mutation du gène DYM, caractérisée par un nanisme, un thorax en bouclier, une microcéphalie et un déficit intellectuel d'intensité variable (de moyen à sévère). C'est l'enfant la plus âgée du groupe mais également la plus déficiente.

Le groupe a globalement un bon niveau. Il est particulièrement dynamique mais se montre relativement difficile d'un point de vue comportemental. En effet, les enfants peuvent se montrer particulièrement violents, tant verbalement que physiquement. De

---

<sup>7</sup> La famille d'accueil est un substitut familial, où l'enfant est soustrait à son environnement pour être placé sous la responsabilité d'une « autre famille » dont l'un des membres (homme ou femme) est en réalité un travailleur social rémunéré.

Le foyer d'accueil est quant à lui un hébergement de type internat, où plusieurs enfants vivent sous la responsabilité d'une équipe éducative.

par leur attitude, ils paralysent fréquemment l'avancée collective dans les activités. L'une des principales difficultés réside dans le caractère « erratique » de leur comportement. En effet, il est très compliqué d'anticiper les changements d'attitude, ce qui pose de gros problèmes notamment lors des sorties.

## **3.2 Présentation de l'Unité 3A**

Ce groupe est en partie constitué des enfants avec lesquels j'ai travaillé lors de mon stage de deuxième année. Je n'évaluais pas directement sur ce groupe, mais je le prenais en charge le lundi matin dans le cadre de mes séances d'expression musicale et corporelle. Mon intervention éducative sur l'U3A offrait une continuité intéressante entre mes deux stages. En effet, il s'agissait de pouvoir continuer mon action commencée en deuxième année, et de comparer les résultats sur deux groupes d'enfants distincts.

L'unité 3A est composée de dix enfants (7 filles et 3 garçons), âgés de 10 à 12 ans. Trois des enfants du groupe vivent en famille d'accueil, mais les sept autres sont maintenus en milieu familial classique. Ce pourcentage d'enfants encore dans leur milieu familial est plutôt important comparé à l'ensemble de l'institution. La déficience intellectuelle est commune aux dix enfants de l'unité mais le jeune R est également atteint de trisomie 21.

Le groupe a globalement un niveau plus faible que l'U2B. Les enfants sont moins réactifs, et il faut les stimuler d'avantage pour obtenir une participation aux activités. Parallèlement, ils sont également beaucoup plus calmes et disciplinés. Ceci est peut être dû à leur maintien en milieu familial, qui s'explique dans l'ensemble par des parcours de vie moins « compliqués » que pour leurs camarades de l'U2B.

## 4. Les objectifs psychomoteurs développés dans le projet éducatif

Je vais illustrer trois de mes activités sous forme de tableau, afin de préciser mon positionnement lors des séances pratiques. J'ai mis en corrélation les dominantes éducatives et les objectifs propres à la psychomotricité avec des activités « musicales ». Les conditions d'un apprentissage réussi étant souvent en lien avec le plaisir ressenti par l'enfant lors d'une activité<sup>8</sup>, la musique fut un outil formidable, car elle possède la faculté de colorer émotionnellement les instants vécus. J'ai donc choisi de développer ces trois activités, parmi une vingtaine que j'ai pu mener, parce qu'elles sont, de mon point de vue, complémentaires sur les sphères et les objectifs psychomoteurs travaillés.

Je tiens également à préciser que toutes mes séances commençaient par un accueil et se terminaient par un temps calme, dont j'ai exposé le contenu et les objectifs en quelques lignes ci-dessous.

**Accueil :** Les enfants se positionnent en cercle au centre de la pièce et j'explique le contenu de la séance. Ce temps est également nécessaire au rappel des consignes encadrant les différents ateliers du jour, mais aussi celles propres à la vie en collectivité.

**Retour au calme :** Les objectifs sont le travail sur la relaxation, l'inhibition, la maîtrise de la respiration, et sur le tonus en faisant passer l'enfant d'un tonus d'action à un tonus de fond. Ces objectifs sont propres au corps maîtrisé<sup>9</sup>. « *Le corps servira, au fur et à mesure du développement psychomoteur, d'instrument dans le but de s'adapter à l'environnement.* »<sup>10</sup> Je fais donc le choix de morceaux musicaux qui ont pour objectifs de calmer les enfants et de les inviter à se détendre.

---

<sup>8</sup> Cours de psychomotricité --- 3 ES --- Mme Hergibot – 2014/2015 Campus pédagogique Tournai --- Chapitre 2 : Les émotions pour apprendre.

<sup>9</sup> Cours de psychomotricité -- 2 ES --- Mme Hergibot – 2014/2015 Campus pédagogique Tournai – Chapitre 1.

<sup>10</sup> Cours de psychomotricité --- 2 ES --- Mme Hergibot – 2013/2014 Campus pédagogique Tournai --- Chapitre 2 : Dominantes éducatives : Schéma corporel.

**Musiques utilisées :** Apocalyptica --- *Nothing else matters* ; Archive --- *Lights* ; Dead can dance --- *Host of Seraphin* ; Mogwai --- *Heard about you last night* ; Shigeru Umebayashi --- *Opening title* ; Sigur Ros --- *Varældur, Sæglopur* ; etc.

Activité	Consigne	Objectifs Psychomoteurs	Sphères travaillées	Musiques utilisées
<p>« <b>Danser dans un espace de plus en plus réduit</b> »</p> <p>Les enfants dansent librement sur de la musique. Ils ont pour consigne de ne pas rentrer en contact physiquement les uns avec les autres. Je réduis de plus en plus l'espace de danse afin de compliquer l'exercice. Le but est que l'enfant puisse sentir et évaluer correctement sa limite corporelle en la confrontant à celle des autres, et que, par le corps, il trouve une solution pour continuer à respecter la consigne dans un espace réduit<sup>11</sup>.</p>	<p>Danser en suivant la musique et ne pas rentrer en contact physiquement avec son camarade.</p>	<p><b>Dominante éducative :</b> Schéma corporel</p> <p><b>Objectifs psychomoteurs:</b> Organisation spatio+corporelle, motricité globale et expressive</p> <p><b>Dominante éducative :</b> Structuration spatiale</p> <p><b>Objectifs psychomoteurs :</b> Occupation de l'espace, organisation spatiale</p> <p><b>Dominante éducative :</b> Structuration temporelle</p> <p><b>Objectifs psychomoteurs :</b> Le rythme</p>	<p><b>Sphères motrice et cognitive</b></p>	<p>Mozart --- <i>Lacrimosa</i> Muse --- <i>Stockholm syndrome</i> <b>Jocelyn Pook</b> --- <i>Hallelujah</i> <b>Rihanna</b> --- <i>Umbrella</i> <b>Kenny Arkana</b> --- <i>La rage</i> <b>Jamiroquai</b> --- <i>Canned heat</i> <b>Metallica</b> --- <i>Wherever i may roam</i> <b>Beyonce</b> --- <i>Crazy in love</i> etc.</p>

<sup>11</sup> « L'enfant qui n'a pas trouvé de solutions pour son propre corps, trouvera peu de solutions au niveau scolaire. »

DE LIÈVRE B., STAES L., *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*, De Boeck, Bruxelles, 2012, p. 129.

Activité	Consigne	Objectifs Psychomoteurs	Sphères travaillées	Musiques utilisées
<p><b>« Respecter un rythme et adopter une posture »</b></p> <p>Je joue de la percussion et je demande aux enfants d'adapter leurs « danses » au rythme. Ceci a pour but d'obliger les enfants à s'adapter corporellement et de façon rapide aux changements de rythme, et ainsi faire preuve de réactivité et de souplesse. Une fois que le rythme s'arrête, ils doivent prendre une posture définie à l'avance (debout sur un pied, les mains à hauteur des épaules, à quatre pattes, les jambes écartés, etc.).</p>	<p>Bouger au rythme de la percussion et adopter une posture définie à l'avance.</p>	<p><b>Corps maîtrisé :</b> Inhibition</p> <p><b>Dominante éducative :</b> Schéma corporel</p> <p><b>Objectifs psychomoteurs:</b> Orientation spatio-corporelle et organisation spatio-corporelle, motricité globale et expressive</p> <p><b>Dominante éducative :</b> Structuration temporelle</p> <p><b>Objectifs psychomoteurs :</b> Le rythme et l'intervalle</p>	<p><b>Sphères motrice et cognitive</b></p>	<p>Intervenant jouant de la percussion ou de la guitare.</p>

Activité	Consigne	Objectifs Psychomoteurs	Sphères travaillées	Musiques utilisées
<p><b>« Parachute pop corn »</b></p> <p>Les enfants, en cercle, tiennent le parachute. Je diffuse une musique, que j'ai sélectionnée pour son intensité très variable. Je place des balles au milieu du parachute, que les enfants doivent faire « voler comme du pop corn » en tenant compte des variations d'intensité de la musique.</p>	<p>Les enfants doivent secouer le parachute afin de faire sauter les balles comme du pop corn, en tenant compte des variations de la musique.</p>	<p><b>Dominante éducative :</b> Schéma corporel</p> <p><b>Objectif psychomoteur :</b> Organisation spatio-corporelle, motricité fine et motricité globale</p> <p><b>Dominante éducative :</b> Latéralité</p> <p><b>Objectif psychomoteur :</b> Symétrie corporelle</p> <p><b>Dominante éducative :</b> Structuration spatiale</p> <p><b>Objectif psychomoteur :</b> Orientation spatiale</p> <p><b>Dominante éducative :</b> Structuration temporelle</p> <p><b>Objectif psychomoteur :</b> Rythme</p>	<p><b>Sphères motrice, affective et sociale.</b></p>	<p>Grails --- <i>Silk road</i></p>

Je vais maintenant poursuivre la rédaction de mon Travail de Fin d'Études en me basant sur le référentiel de compétences émanant du Conseil supérieur pédagogique. Il reprend en six points les compétences attendues de l'éducateur spécialisé en milieu professionnel. Ce document constitue, de mon point de vue, le référentiel le plus légitime concernant la pratique du métier d'éducateur spécialisé en Belgique francophone<sup>12</sup>. L'illustration de ces six compétences constitue le cœur de ce TFE et met en lien des situations pratiques avec des notions théoriques.

Je n'ai pas conservé l'ordre des compétences comme elles apparaissent dans le référentiel. Tout d'abord, je vais développer trois compétences qui ont un lien direct avec mon projet éducatif, pour ensuite développer trois compétences où j'utilise d'autres situations professionnelles pour les illustrer.

---

<sup>12</sup> Voir Annexe 3 : Conseil général des Hautes Écoles – Fédération Wallonie-Bruxelles.

## **5. Les compétences**

### **5.1 S'approprier des outils d'analyse pour comprendre les réalités rencontrées et construire des interventions adéquates**

Partir de l'analyse de différents professionnels du champ médico-éducatif, afin de construire une intervention éducative répondant au besoin du public. Évaluer cette intervention en créant un outil.

#### **5.1.1 L'analyse des professionnels au service de mon intervention éducative**

La consultation des dossiers relatifs à chaque enfant, ainsi que les différents écrits des professionnels, m'ont permis de poser les bases de mon intervention éducative. En effet, les outils d'analyse que j'ai exploités depuis mon stage de deuxième année m'ont donné l'occasion d'appréhender les problématiques des enfants dans leur globalité. La principale source d'information reste le PPPS. Celui-ci comprend les rapports de l'ensemble des intervenants de l'institution (psychologue, instituteur, éducateur, éducateur sportif, psychomotricien, infirmière, orthophoniste), mais également les rapports médicaux extérieurs à l'établissement ainsi que les notes du psychiatre attaché au service. Pour avoir une idée de l'environnement social de chaque enfant, il faut se référer à l'assistante sociale qui elle possède un dossier reprenant les informations relatives au contexte de vie des enfants. Le PPPS et le dossier social regroupent l'ensemble des écrits, rapports, et analyses transmis par les professionnels, et constituent ainsi une base permettant de se faire une idée précise des forces et des faiblesses de chaque enfant. Grâce à l'ensemble des éléments collectés, j'ai pu recentrer mon intervention et ainsi mettre en place une action éducative autour de la musique et de la psychomotricité.

## 5.1.2 Mes observations au service de mon intervention éducative

Je me suis également appuyé sur les observations et les interprétations que j'avais faites lors de mon stage de deuxième année afin de proposer cet atelier d'expression musicale et corporelle. J'avais remarqué, dans un premier temps, les difficultés notables de l'ensemble des enfants de l'unité à représenter leur corps graphiquement<sup>13</sup>. En effet, leur niveau de représentation se situait d'avantage autour des 3-4 ans<sup>14</sup>, alors même qu'ils étaient âgés, pour les plus jeunes, de 8 ans<sup>15</sup>. Cette observation réalisée au début de mon stage de deuxième année, a ouvert la voie à une prise de conscience plus globale en ce qui concerne la nature et la multiplicité des carences de ces enfants. En effet, ils n'avaient pas forcément acquis le vocabulaire corporel, leurs démarches paraissaient gauches et malhabiles, ils éprouvaient de réelles difficultés à avoir des gestes fins et précis, ils n'arrivaient pas à s'inhiber ni à se relaxer. Par la suite, j'ai remarqué qu'au-delà des prises en charge individuelles en psychomotricité dont bénéficiaient certains enfants, aucune activité d'expression ne leur était proposée. De plus, mon projet étant basé sur une approche multi-sensorielle, il faciliterait d'avantage les apprentissages en favorisant l'approche éducative par les sens<sup>16</sup>. C'est à partir de ce moment que l'idée d'un atelier d'expression musicale pouvant servir d'outil en psychomotricité m'est apparue comme adaptée aux besoins des enfants de l'unité.

---

<sup>13</sup> Cours de psychologie générale, test de Goodenough « le dessin du bonhomme » --- 1 ES --- Mme Godart --- 2012/2013 Campus de pédagogique de Tournai.

<sup>14</sup> Voir Annexe 5 : « Dessin d'un enfant ».

<sup>15</sup> DE LIÈVRE B., STAES L., *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*. De Boeck, Bruxelles, 2012, p. 24.

<sup>16</sup> Cours de psychomotricité --- 3 ES --- Mme Hergibot --- 2014/2015 Campus pédagogique de Tournai. Chapitre 1 : Les sens pour apprendre.

### **5.1.3 Sélection des groupes test et création d'un outil d'évaluation**

Afin de pouvoir mesurer les progressions des enfants par rapport à l'activité proposée, j'ai conçu une grille d'évaluation contenant plusieurs items. Il s'agissait d'observer les compétences propres à chaque enfant, car leur niveau par rapport aux critères que j'évaluais était très hétérogène. Après une semaine d'observations, j'ai donc porté mon choix sur deux groupes d'enfants, appartenant respectivement à l'unité 2B et 3A sur lesquelles j'intervenais avec mon atelier. Les huit enfants (quatre par unité) que j'ai sélectionnés étaient volontairement d'un niveau hétérogène. Quatre enfants présentaient un bon niveau scolaire, tandis que les quatre autres présentaient un niveau plus faible. Il s'agissait pour moi de voir l'impact de l'atelier pendant quatre mois sur des enfants possédant un niveau faible, comme ceux présentant un meilleur potentiel. Parallèlement, j'ai réfléchi à une grille me permettant l'évaluation de compétences touchant à la psychomotricité principalement mais pouvant trouver une correspondance dans l'activité d'expression musicale que j'allais proposer. J'ai donc arrêté mon choix sur une dizaine d'items.

<b>Compétences travaillées</b>	<b>A</b>	<b>CA</b>	<b>NA</b>	<b>Observations</b>
--- Frapper en rythme au moins 30 secondes spontanément				
--- Marcher en rythme au moins 30 secondes spontanément				
--- Et avec un métronome au moins 30 secondes à :				
60 bpm				
90 bpm				
120 bpm				
--- Reproduire sur papier un algorithme				
--- Frapper les syllabes : --- de son prénom --- d'une phrase complète				
--- Réaliser une série de tâches en un temps donné				
--- Reproduire une mélodie simple à la voix (entre 3 et 4 notes)				
--- Occuper l'espace de façon adaptée : --- en mouvement dans une salle --- en écrivant sur une feuille				
--- Utiliser des notions tels que : --- Au dessus --- En dessous --- A coté --- En haut --- En bas --- Devant --- Derrière --- Entre --- Gauche --- Droite				
--- Se détendre et rester parfaitement immobile pendant le temps d'écoute d'une musique (+/- 5 minutes)				
--- Nommer et se repérer : --- dans la semaine --- dans les mois --- dans les saisons				
--- Coopérer afin de réaliser une tâche à plusieurs				

Au fur et à mesure que j'avancais dans mes séances, je me rendais compte que certains de mes items ne correspondaient pas à des compétences que les enfants étaient en mesure d'acquérir. Pour exemple, je prendrai les notions spatiales. En effet, j'essayais dans un premier temps d'évaluer certaines acquisitions comme droite ou gauche. J'ai compris que ceci était bien trop complexe pour des enfants qui n'avaient pas encore acquis des notions relatives à leur propre corps. Comment auraient-ils pu alors accéder à des notions plus complexes comme celles touchant à la spatialisation ? Après plusieurs échanges avec la psychomotricienne de l'institution, ainsi qu'avec ma promotrice, j'ai décidé de concentrer mes efforts lors des séances sur des activités ayant un lien plus direct avec le corps. Il apparaissait plus fondamental pour ces enfants que les séances d'expressions leur permettent d'expérimenter davantage par le mouvement. J'ai compris plus tard qu'une partie de leurs carences se situaient bien en amont de la structuration spatiale ou temporelle. C'est bien un manque au stade sensori-moteur<sup>17</sup> (entre 0 et +/- 24 mois), entraînant chez eux un déficit de perception de leur globalité corporelle, qui est à l'origine de leur retard global au niveau psychomoteur<sup>18</sup>. Partant de ce postulat, j'ai décidé de reconsidérer ma grille d'évaluation, et de la limiter à des items en lien avec des compétences que j'estimais évaluables.

---

<sup>17</sup> PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La psychologie de l'enfant*, édition PUF, 1966. c.f. chapitre 1 « le niveau sensori-moteur ».

<sup>18</sup> Cours de psychomotricité --- 3 ES --- Mme Hergibot – 2014/2015 Campus pédagogique de Tournai. Chapitre 1 : Les sens pour apprendre, 1.5.2 : *Les activités sensori-motrices*.

<b>Compétences travaillées</b>	<b>A</b>	<b>CA</b>	<b>NA</b>	<b>Observations</b>
--- Frapper en rythme au moins 30 secondes spontanément --- Marcher en rythme au moins 30 secondes spontanément --- Et avec un métronome au moins 30 secondes à : 60 bpm 90 bpm 120 bpm				
--- Reproduire sur papier un algorithme				
--- Frapper les syllabes : --- de son prénom --- d'une phrase complète				
--- Reproduire une mélodie simple à la voix (entre 3 et 4 notes)				
--- Occuper l'espace de façon adaptée : --- en mouvement dans une salle --- en écrivant sur une feuille				
--- Se détendre et rester parfaitement immobile pendant le temps d'écoute d'une musique (+/- 5 minutes)				

## **5.2 Construire, évaluer et réajuster ses interventions en identifiant les ressources et compétences des personnes dans l'« ici et maintenant » afin d'ouvrir le champ des possibles**

Construire des interventions dans une logique de travail d'équipe, en s'inscrivant dans la durée et en les réajustant si besoin.
--

### **5.2.1 L'organisation des séances d'expressions**

Dès la première semaine de stage, la question de l'organisation hebdomadaire de mon projet s'est immédiatement posée. Comment organiser une séance par semaine, sur deux unités différentes, en respectant l'emploi du temps des enfants et leur rythme ?

C'est par la concertation d'équipe, que fut décidé que les séances auraient lieu les lundis et mercredis matin. Cette décision était motivée par le fait que les enfants seraient plus disponibles pour travailler en matinée, et qu'après mon départ, les unités allaient continuer au même rythme et les mêmes jours des ateliers en lien avec l'expression artistique (théâtre, expression corporelle, expression musicale, etc.). Ceci offrait donc une cohérence dans les emplois du temps des enfants tout au long de l'année.

Il fallait également tenir compte, dans l'organisation de l'activité, de l'encadrement dont j'avais besoin pour mener à bien mes séances. Certaines activités ne pouvaient se faire sans l'aide de mes collègues. Le travail en équipe était nécessaire à la bonne marche de l'atelier, pour plusieurs raisons. J'avais effectivement besoin de mes collègues pour mener à bien certaines activités qui n'auraient pu se réaliser sans leur présence. Je pense par exemple aux séances de parachute où j'avais besoin que plusieurs adultes aident les enfants à le soulever pendant que j'étais occupé à animer l'activité. Je pense également à un rôle de suivi individuel, que mes collègues devaient endosser lors de certaines séances, afin que celles-ci se déroulent correctement. En effet, il est parfois compliqué de devoir d'une part transmettre des informations sur l'activité et d'autre

part veiller à ce que les enfants puissent profiter un maximum de chaque séance ; certains enfants dont le niveau cognitif était plus bas ne pouvaient participer à l'ensemble des activités et, sans un encadrement suffisant, ceux-ci n'auraient pu tirer autant bénéfice des activités que je mettais en place. Pour exemple je prendrai le cas de la jeune R, présentant la déficience la plus marquée de l'ensemble du service. Elle souffre d'une pathologie génétique osseuse appelée Dyggve-Melchior-Clausen. Cette pathologie occasionne un développement physique et cognitif très handicapant socialement. R ne dépassera jamais la taille d'un mètre et son niveau cognitif est celui d'un enfant de 18 à 24 mois, alors qu'elle est âgée de douze ans. Ses capacités de compréhension et de concentration sont significativement inférieures au reste du groupe et, sans un accompagnement individuel d'une de mes collègues pendant les séances, R n'aurait tout simplement pas pu participer à une majorité des activités que je proposais. Le travail d'équipe était donc nécessaire à mon activité si je voulais obtenir une certaine qualité dans mes interventions, et si je voulais tenir l'objectif d'un apport bénéfique maximum pour chaque enfant.

## **5.2.2 L'enregistrement vidéo, un feedback utile à mon repositionnement**

Afin de parfaire mon intervention et de pouvoir revenir sur les différents moments composant les activités, j'ai opté pour l'enregistrement vidéo de toutes les séances effectuées avec les enfants<sup>19</sup>. Cette méthode présentait plusieurs avantages. Elle me donnait l'occasion de conserver une trace bien utile lors de l'écriture de ce TFE, et elle me permettait également de pouvoir faire le point, le soir même en rentrant chez moi, sur les forces et les faiblesses de la séance du jour, autant du point de vue de mon intervention que du point de vue de chaque enfant. Le visionnage systématique de l'activité m'a permis de pouvoir corriger certaines parties que j'estimais inadaptées ou ne présentant qu'un intérêt relatif dans la perspective qui était la mienne, à savoir utiliser un atelier d'expression musicale comme un outil pouvant aider au

---

<sup>19</sup>Voir compétence n° 5.5 Déontologie, p. 39.

développement psychomoteur chez des enfants déficients intellectuels. J'ai, par exemple, très vite abandonné l'idée d'utiliser le rebond de balle pour marquer un rythme. En effet, après visionnage, je me suis rendu compte que peu d'enfants savaient rattraper la balle et que du coup, l'exercice ne présentait pas un intérêt suffisant.

Une autre illustration concrète de ma capacité à prendre en compte mes observations comme point de départ de mon repositionnement, concerne le retour au calme. En effet, je préparais mes séances en incluant systématiquement un retour au calme, afin de faire descendre l'excitation souvent liée à un atelier de psychomotricité. Mon objectif, au commencement de mes séances, était d'arriver à provoquer un état de détente chez les enfants qui les amènerait à une relaxation et à un état corporel proche de l'immobilité, voire de la somnolence. Après quelques séances, j'avais bien observé, lors des séances comme sur les vidéos, que ceci ne fonctionnait pas. La plupart des enfants ne pouvaient s'empêcher de bouger, de se relever, ou d'aller chercher un autre enfant proche pour jouer. Je me trouvais alors devant une impasse : comment faire en sorte que ces enfants puissent bénéficier d'un temps de relaxation qui leur serait pourtant bénéfique ?

La solution m'est venue après un échange avec la psychomotricienne sur le sujet. En effet, elle m'a conseillé de donner aux enfants des draps en fin de séance et de les laisser les utiliser comme bon leur semble. J'ai donc proposé des couvertures lors du retour au calme, et le résultat ne s'est pas fait attendre puisque nous avons pu constater une nette diminution de l'agitation chez l'ensemble des enfants. En effet, le simple fait de pouvoir s'envelopper, ou se cacher sous une couverture a permis à la majorité d'entre eux d'accéder au calme et de terminer la séance sur une note positive, leur permettant de pouvoir passer à une autre activité de manière sereine et disponible.

Cette expérience m'a permis de faire le lien avec une notion théorique vue dans le cadre du cours de PPHI de deuxième année<sup>20</sup>, où nous avons approché la notion de *holding*, notamment dans le chapitre consacré à l'autisme. Ce concept nous a été présenté comme une technique qui consiste à prendre l'enfant dans ses bras et à le serrer. Cela a pour effet de provoquer un sentiment de sécurité chez l'enfant, ainsi que de lui signifier l'existence de ses limites physiques.

D'après les différentes recherches que j'ai pu faire sur le sujet, le *holding* recouvre une signification plus globale et ne s'arrête pas seulement à une manipulation physique. En effet, ce concept a été développé principalement par Donald Winnicott<sup>21</sup>, et prend en compte l'ensemble des soins maternels physiques mais aussi psychiques. Cette notion est complémentaire du concept du *handling* qui lui est plus spécifiquement dédié aux manipulations physiques du bébé. Le *holding* et le *handling* constituent une approche globale permettant à la « *psyché de s'installer dans le soma* ». <sup>22</sup>

Le *holding* est donc pour Winnicott l'ensemble des soins prodigués par la « *mère* »<sup>23</sup> (protection, bercement, etc.), mais aussi sa capacité à jouer son rôle de pare-exciteur. C'est-à-dire que la mère doit également tempérer les excitations trop fortes, trop importantes qui dépasseraient les capacités de l'enfant à pouvoir les affronter. Il s'agirait donc pour la mère de soutenir « le moi » de l'enfant encore incapable de maîtriser les expériences, bonnes ou mauvaises. Le *holding* correspond donc davantage à un environnement stable et rassurant capable de porter l'enfant physiquement et psychiquement.

---

<sup>20</sup> Cour de PPHI --- 2 ES --- M X. Pottiez --- 2013/2014 Campus pédagogique de Tournai – Le « holding ».

<sup>21</sup> Donald Winnicott : pédiatre, psychiatre et psychanalyste anglais (1896-1971).

<sup>22</sup> LEVERT Isabelle, « La relation précoce mère-enfant », disponible via [http://www.la-psychologie.com/relation\\_parent\\_nourrisson.htm](http://www.la-psychologie.com/relation_parent_nourrisson.htm) [consulté le 11/03/15]

<sup>23</sup> Par « mère » j'entends ici la mère symbolique, le rôle maternel. C'est-à-dire toute personne en lien étroit avec l'enfant et qui lui prodigue soin et attention. La « mère » n'est pas nécessairement biologique et peut très bien être un homme.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que les stimulations sensorielles sont également très importantes dans le développement du tout petit<sup>24</sup>. La personne en charge du nourrisson, par des stimulations proprioceptives, tactiles, auditives, gustatives, olfactives et visuelles donne au tout petit ses premières sensations qui, à force de répétitions se transformeront en perceptions, amorçant ainsi la construction de l'intelligence chez les petits êtres humains. Pour rappeler également l'importance du toucher et le lien avec le concept de *holding*, il est important de préciser que in---utero, « *la peau est le premier organe sensoriel formé et que selon la loi embryologique, plus une fonction se développe tôt plus elle est fondamentale.* »<sup>25</sup> C'est donc bien par la peau, organe enveloppant notre « moi », que se créent nos premières relations au monde, posant ainsi les bases de nos interactions futures.

Ces différents concepts me renvoient à mes observations de stage. Pour une partie des enfants avec lesquels j'ai travaillé, c'est bien l'absence de cet environnement stable et rassurant qui est à l'origine de leur déficience intellectuelle et de leur handicap. C'est par le manque de qualité des soins physiques et psychiques que certains des enfants scolarisés à l'IME l'Éveil souffrent d'une déficience cognitive compromettant leur avenir et leur intégration sociale.

---

<sup>24</sup> Cours de psychomotricité --- 3 ES --- Mme Hergibot – 2014/2015 Campus pédagogique de Tournai --- Chapitre 1 : « Les sens pour apprendre ».

<sup>25</sup> Ibid.

## 5.3 Être un acteur institutionnel et social engagé

Faire preuve d'initiative et d'originalité, tout en s'inscrivant dans un projet institutionnel.

### 5.3.1 Le projet institutionnel en lien avec mes séances pratiques

Le projet institutionnel de l'IME l'Eveil met l'accent sur des apprentissages que je peux relier aux objectifs qui étaient les miens lors de mes séances pratiques. Pour ce faire, je peux citer le projet pédagogique : « *Les repérage dans l'espace et le temps sont au centre des préoccupations éducatives du SESES* ». Ou en encore : « *permettre à l'enfant de pouvoir s'inscrire comme élément constituant d'un groupe en favorisant sa socialisation* ». Dans les deux exemples qui suivent, je vais faire le lien entre les objectifs cités ci-dessus, et les objectifs qui était les miens lors de mes séances.

Je citerai tout d'abord le travail que j'ai réalisé sur la structuration temporelle, et plus particulièrement sur le rythme qui fut au cœur de mes activités durant l'ensemble de mon stage de troisième année. Une mauvaise perception du rythme peut avoir sur l'enfant des conséquences sur son comportement et sa scolarité, comme engendrer des difficultés en lecture, en mathématique, en écriture, voire même dans son élocution<sup>26</sup>. De plus, le rythme est « *un élément important de la structuration temporelle car il combine succession (avant, après), durée (temps long ou court), intervalle (arrêt entre deux temps), vitesse et périodicité* »<sup>27</sup>.

Je prendrai en exemple une activité où les enfants devaient reproduire sur un djembé un rythme que j'avais préalablement joué. Je choisisais volontairement des rythmes simples et courts, permettant ainsi aux enfants de réussir l'exercice en quelques tentatives. Je répétais cet exercice très régulièrement, en proposant des variantes. Je jouais un rythme et les enfants devaient le reproduire en tapant dans leurs mains, ou vocalement, ou encore sur des instruments différents (tambourin, maracas, claves etc.).

---

<sup>26</sup> DE LIÈVRE B., STAES L., La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. De Boeck, Bruxelles, 2012, p. 144.

<sup>27</sup> *Id.*, p. 92.

Ensuite, je leur laissais également l'opportunité de « créer un rythme » et de le passer à leur voisin. Ainsi les enfants répétaient entre eux des rythmes dont ils étaient les auteurs.

L'ensemble de ce travail sur le rythme a d'ailleurs porté ses fruits. En effet, parmi l'ensemble des compétences que j'ai pu évaluer, le rythme est la compétence où j'ai constaté la plus forte progression pour l'ensemble des enfants<sup>28</sup>. Que ce soit en rapport à la vitesse, comme le fait de suivre un métronome, ou que ce soit le fait de frapper les syllabes constituant une phrase, les huit enfants que j'ai évalués, ont montré une amélioration significative entre les premiers et les derniers tests.

D'autre part, j'ai travaillé la socialisation, qui constitue évidemment un des enseignements fondamentaux de l'éducation dispensée en IME.

La musique facilite la communication et favorise les interactions entre les bénéficiaires. « *La musique, écoutée ou jouée, induit (donc sollicite) de l'attention et de la concentration qui se développent au fil des séances. Et cette attention n'est pas sans rejaillir sur l'attention à l'autre en général, cette capacité d'être attentif à l'autre, à son état et à ses besoins.*<sup>29</sup> » J'ai pu le vérifier à de nombreuses reprises lors des ateliers musique et psychomotricité et je prendrai comme exemple l'activité nommée « Se présenter en musique ».

Les enfants, en cercle, devaient marcher en rythme sur un morceau musical (Bjork, *Army of me*) et tour à tour venir au centre du cercle afin de se présenter. Le morceau, dynamique et entraînant, incitait les enfants à se balancer et à bouger, et convient de façon idéale à l'exercice demandé.

L'objectif était de favoriser les échanges entre les enfants, en tant qu'individus mais également en tant que groupe. En effet, l'enfant prend conscience qu'il fait partie d'un collectif qui coordonne une action (marcher en rythme sur la musique), mais qu'il est également un individu à part entière, reconnu au sein du groupe.

De plus, la musique permet de « se mettre en scène » plus facilement, et sert à désamorcer la peur que l'enfant pourrait entretenir en s'avancant devant le groupe pour se présenter. Comme exemple je prendrai la jeune K qui, grâce à la musique, a réussi par moments à dépasser les craintes qu'elle entretient lorsqu'elle doit se présenter devant

---

<sup>28</sup> Voir Annexe 6.

<sup>29</sup> CARRÉ Alain, *Musique et handicap*, Fuzeau, Bressuire, 2006, p. 65.

ses camarades. K est une petite fille extrêmement timide qui rentre peu en relation avec les autres. Les moments de récitation de poésie devant le groupe sont pour elle des moments pénibles où elle ne se sent pas à l'aise, bafouille, gesticule et finit très souvent avec les larmes au bord des yeux. Pendant les activités d'expression musicale, j'ai souvent remarqué qu'elle prenait beaucoup plus d'initiatives, et qu'elle s'avancait plus facilement au-devant du groupe lorsque les consignes ou le jeu le demandait. Ceci a d'ailleurs été observé par l'éducatrice de l'unité 3A où elle est scolarisée. En effet, K ne paraissait plus autant paralysée par le fait de parler devant ses camarades, et montrait plus d'assurance dans la réalisation des activités. Comme le théâtre, la musique permet un investissement de la personne et garantit en même temps une mise à distance par l'aspect « ludique ». Le jeune se sent ainsi autorisé à bouger et se dandiner, car il ne s'agit au fond que d'un jeu, et qu'il n'est pas jugé. Cette mise à distance permet donc aux personnes plus timides de pouvoir se mettre en scène plus facilement, en les autorisant à se détacher de l'image qu'elles peuvent renvoyer au profit d'une expressivité plus spontanée.

### **5.3.2 Mon atelier, une initiative personnelle et originale**

Les séances que j'ai animées sont basées sur mon expérience professionnelle et musicale, et découlent d'un intérêt profond pour la musique comme média dans le domaine de l'éducation spécialisée.

Lorsque je suis arrivé à l'IME l'Éveil en tant que stagiaire de deuxième année, j'ai très vite remarqué que personne n'utilisait la musique à des fins éducatives. Evidemment, les enfants chantaient de temps en temps des comptines, mais c'étaient les seuls « moments musicaux » observés dans leur journée, et ces temps semblaient être plus occupationnels que réellement éducatifs.

Ma démarche s'est donc précisée en troisième année. En effet, mes observations et les rapports des autres professionnels, m'avaient persuadé que ces enfants éprouvaient de réelles difficultés dans leur expression motrice et leur capacité à se représenter.

À partir de ce moment, j'ai dû communiquer sur mon projet et convaincre l'équipe éducative (c'est-à-dire mes futurs collègues pendant mon stage) et surtout les cadres de l'établissement, et particulièrement Madame Caron (chef de service du SESES) de l'intérêt éducatif de ce dernier. Pour ce faire, j'ai été convoqué à un entretien en présence de mon maître de stage où j'ai exposé oralement mon projet. J'ai donc expliqué que mes objectifs étaient de travailler autour des déficiences en psychomotricité des enfants, et notamment le schéma corporel. J'ai également proposé de travailler autour de la relaxation et de l'inhibition, qui sont des compétences révélatrices d'une maîtrise corporelle. En effet, ces enfants étaient également, pour la plupart, incapables de tenir en position assise ou couchée plus de quelques minutes. De plus, j'ai exposé mon ambition de pouvoir travailler la structuration temporelle et spatiale, car elles me semblaient naturellement en lien avec la musique, que j'allais utiliser comme outil éducatif tout au long de mes séances. Les retours de mes collègues sur les activités que j'avais proposées en deuxième année étant plutôt favorable, Madame Caron m'a rapidement fait confiance.

L'activité que je proposais aux enfants allait maintenant rentrer dans leur emploi du temps sur une période couvrant quasiment la moitié de leur année scolaire. J'ai reçu de la part de l'ensemble des intervenants une écoute attentive et curieuse sur l'exposé du contenu de mes séances, et un appui nécessaire en terme de moyens humains et matériels. Madame Caron a montré un intérêt tout particulier au contenu de mes séances, car j'amenais une nouvelle pratique au sein du service SESES, et je diversifiais les accompagnements proposés par l'IME aux unités 2B et 3A. J'ai donc animé mon atelier pendant quatre mois avec le soutien total, à la fois de mes collègues éducatrices et de ma hiérarchie, dans des conditions optimales pour mener à bien mon action éducative. L'institution a donc su reconnaître mon initiative comme étant pertinente, originale et en lien avec les objectifs éducatifs qui sont les siens.

## **5.4 Communiquer : traduire en mots les situations vécues et les actions éducatives pour les partager et y réfléchir avec sens critique**

Pouvoir s'exprimer sur sa pratique dans un registre et un vocabulaire professionnels, à l'écrit comme à l'oral, afin de l'analyser et de la partager en équipe. Avoir un positionnement professionnel afin de servir d'interface aux usagers, aussi bien vis-à-vis des autres bénéficiaires que des autres professionnels, ou encore de la société.

### **5.4.1 L'importance de la communication dans le processus de rédaction d'un Projet Personnalisé Partagé de Scolarisation**

Parmi les attributions de l'éducateur spécialisé travaillant à l'IME l'Eveil, il y a celle de référent. En effet, il est responsable, au sein de l'unité où il travaille, d'un groupe d'enfants (+/- cinq enfants). Cette référence se traduit notamment par la rédaction du Projet Personnalisé Partagé et de Scolarisation (PPPS). Le PPPS fait partie du dossier qui accompagne la scolarité des enfants de l'IME, et est réactualisé par de nouveaux écrits tous les dix-huit mois en réunion d'équipe pluridisciplinaire. Il s'agit d'une « feuille de route », retraçant les objectifs éducatifs à court et moyen termes. Sa rédaction s'appuie sur les forces et les faiblesses de chaque jeune, permettant ainsi un accompagnement individualisé, et donnant à l'enfant les possibilités d'une progression en adéquation avec ses possibilités.

Au cours de mon stage de troisième année, mon maître de stage m'a proposé de m'occuper de la rédaction du PPPS du jeune B. Au cours du processus de rédaction de ce PPPS, j'ai davantage pris conscience de l'importance de la communication entre professionnels, mais également avec l'entourage de l'enfant, à savoir les familles, les représentant légaux, ou les assistants familiaux, selon les situations. La rédaction du projet s'appuie dans un premier temps sur les propres observations de l'éducateur référent, et sur le rapport de l'assistante sociale sur l'environnement de

l'enfant. Ici il s'agit du jeune B, âgé de 9 ans, atteint de trisomie 21 et évoluant dans un environnement social défavorisé. Il n'a plus aucun contact avec sa mère et son représentant légal est son père. Dans la vie de tous les jours, il est élevé par sa grand-mère. Ils vivent dans un logement social à Lille qu'ils partagent avec une partie de la famille (cousin, oncle, tante). D'après l'assistante sociale, ils sont une dizaine à vivre dans un appartement de 60m<sup>2</sup>. La pathologie dont souffre B, et l'environnement social défavorable, sont déjà à considérer dans la rédaction de son PPPS.

Ensuite, après la prise de connaissance du contexte social dans lequel évolue l'enfant, il faut établir une synthèse des observations relatives au comportement du jeune B au sein de l'institution. Il faut pour cela confronter ses observations avec celles de l'autre éducateur au sein de l'unité<sup>30</sup>, et ensuite réunir l'analyse des intervenants éducatifs (éducateur sportif, instituteurs, aide-médico-psychologique), et paramédicaux (psychologue, psychomotricien, orthophoniste). Cela permettra de cerner au mieux l'attitude globale de l'enfant dans l'ensemble des accompagnements qui lui sont proposés.

L'exercice de synthèse est très important car il doit respecter les points de vue de chaque professionnel, et refléter un comportement général de l'enfant. En d'autres termes, il s'agit de mettre en mots des vécus professionnels, de les analyser et de les synthétiser, afin d'être une interface entre le bénéficiaire et les autres intervenants.

En vertu de l'article L311-3 de la loi du 2 janvier 2002 renouvelant le code de l'action sociale et des familles<sup>31</sup>, l'éducateur référent est tenu de prendre contact avec les représentants légaux pour rédiger les attentes de ces derniers concernant le projet personnalisé de l'enfant. J'ai donc pris rendez-vous avec le père et la grand-mère de B afin de procéder au recueil des attentes. Il s'agit de synthétiser les attentes éducatives durant la rencontre avec la famille, mais également de rapporter et de confronter l'attitude du jeune dans son environnement familial et scolaire.

---

<sup>30</sup> Au SESES (service petite enfance), les unités sont organisées autour de deux éducateurs. Ceux-ci travaillent en binôme sur une unité comptant une dizaine d'enfants, chacun ayant la référence de la moitié du groupe environ.

<sup>31</sup> Loi du 2 janvier 2002 Article L311-3 renouvelant le code de l'action social et des familles :  
« Une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. A défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché »

Cet exercice peut se montrer compliqué. L'éducateur doit faire preuve de calme et de discernement afin de ne pas se montrer jugeant, tout en étant respectueux des attentes éducatives exprimées par les représentants de l'enfant. C'est donc bien de qualités de communication, notamment **la communication non violente**<sup>32</sup> dont doit faire preuve ici l'éducateur. Les représentants peuvent avoir une attitude d'opposition, voire d'agressivité, vis-à-vis de celui-ci, et la teneur de certains faits rapportés par les familles peuvent heurter. Il convient de prendre une certaine distance afin de garder l'objectivité nécessaire. Là encore, l'éducateur doit être une interface entre l'enfant et l'environnement social dans lequel il évolue

Une fois tous ces éléments pris en compte, une date de réunion est fixée. Celle-ci a pour objectif l'échange entre professionnels intervenant auprès de l'enfant, afin de débattre des orientations éducatives les plus pertinentes. Dans cette réunion d'équipe, c'est l'éducateur référent qui se doit d'animer et d'orienter les discussions autour du projet de l'enfant. J'ai donc animé la réunion d'équipe concernant le jeune B avec l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire. C'est un moment très enrichissant où tous les professionnels échangent, à travers le prisme de leur spécialisation, sur la situation de l'enfant. L'éducateur référent doit donc, de par sa position privilégiée auprès du bénéficiaire, réaliser une synthèse qui sera validée par le chef de service, qui lui coordonne l'action de l'équipe pluridisciplinaire et s'assure que les objectifs retenus pour l'enfant en réunion d'équipe seront bien appliqués.

Au travers du processus de rédaction du PPPS du jeune B, je pense avoir rempli les critères de communication en milieu professionnel. En effet, la rédaction d'un projet personnalisé demande à l'éducateur de maîtriser la communication orale et écrite, tout en tenant un positionnement professionnel aussi bien devant les autres intervenants que devant l'entourage de l'enfant.

---

<sup>32</sup> Cours de Mécanisme de la Relation Humaine – 2 ES et 3 ES – P. Rivière et C. Authom ---  
2013/2014-2014/2015 Campus pédagogique de Tournai.

## 5.5 Respecter un cadre déontologique et adopter une démarche éthique dans une perspective démocratique et de responsabilité

Être en mesure de proposer un accompagnement respectueux du cadre législatif et déontologique entourant la profession d'éducateur spécialisé.

### 5.5.1 Respect du cadre déontologique lors de mes ateliers

En préparant mes séances d'expression musicale, m'est venue l'idée de filmer les enfants. Cette initiative est motivée par plusieurs raisons : le fait de pouvoir revenir sur les contenus de mes activités afin de les parfaire, d'observer le comportement des enfants dans des situations d'apprentissage, ou encore de conserver une trace sur laquelle m'appuyer pour la rédaction de ce TFE.

Une question se posait toutefois : quelles sont les modalités à respecter pour obtenir le droit de filmer des enfants ? En effet, il me paraissait évident qu'une législation encadrerait le droit à l'image et plus particulièrement celui des mineurs. *Droit à l'image et protection de la vie privée* : « Pour une personne mineure, l'autorisation des parents (ou du responsable) d'un enfant mineur doit obligatoirement être obtenue par écrit. Il n'y a pas d'exceptions possibles (même pour le journal et l'intranet de l'école). Pour un groupe d'enfants, l'autorisation écrite des parents de tous les enfants est obligatoire. »<sup>33</sup> J'ai donc, au préalable de mon action éducative, rassemblé les autorisations parentales<sup>34</sup> stipulant que je suis bien autorisé à filmer les enfants dans le cadre scolaire, pendant les séances d'expression musicale. Cette mesure était donc nécessaire au respect du cadre déontologique entourant la pratique de l'éducateur spécialisé au sein d'une institution de type IME.

<sup>33</sup> « Service-public.fr », site officiel de l'administration française, *Droit à l'image et protection de la vie privée*, disponible via <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F32103.xhtml> [consulté le 02/04/15]

<sup>34</sup> Voir Annexe 4.

## 5.5.2 Le lien entre le cadre juridique, et un projet personnalisé partagé de scolarisation (PPPS)

Comme j'ai pu l'aborder brièvement durant la compétence *Communiquer*<sup>35</sup>, l'action sociale et le handicap sont encadrés en France par différentes lois.

Entre autre, la loi 2002-2 du 2 janvier 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale, et la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Ces deux lois sont évidemment constituées de centaines d'articles qu'il serait trop compliqué et peu pertinent d'analyser dans le cadre de ce TFE. Cependant, quelques directives données par ces lois encadrant l'exercice de la profession sont à connaître afin de proposer un accompagnement conforme à la légalisation.

Un article de la loi de 2002-2 est très utilisé en institution pour son caractère général et synthétique de la prise en charge de personnes mineures ou majeures en établissement social et médico-social. Il s'agit de l'article L311-3 dont j'ai mis une copie en annexe<sup>36</sup>. Cet article fait donc office de référence, et tout professionnel se doit d'en respecter l'ensemble des points s'il veut prétendre à exercer la profession de façon déontologique. Dans l'exemple que je vais illustrer, je m'appuierai particulièrement sur les paragraphes n° 3 et n° 7 de l'article, que j'ai dû respecter dans l'exercice de la fonction d'éducateur.

Le paragraphe 3 insiste sur l'individualisation de l'accompagnement, pour que celui-ci soit le plus adapté aux besoins et à l'âge du bénéficiaire, et qu'il favorise son développement, son insertion et son autonomie.

Dans le cadre de la rédaction du PPPS du jeune B, j'ai premièrement observé le comportement du jeune B. J'ai ensuite confronté mes observations avec celles de mes collègues éducatrices de l'unité, et avec l'ensemble des intervenants professionnels, afin de cerner au maximum les comportements de B dans l'ensemble des accompagnements dont il dispose (à savoir orthophonique, psychologique, séances de psychomotricité, activités sportives et temps scolaire avec l'institutrice spécialisée). Cette démarche est

---

<sup>35</sup> Voir 5.4 Communiquer, p. 36.

<sup>36</sup> Voir Annexe 2.

donc motivée par le fait d'individualiser au maximum le projet de B, en considérant son comportement mais aussi ses aptitudes dans l'ensemble des disciplines et des prises en charge pour ainsi faire correspondre au maximum le projet à ses capacités et ses besoins. Le but étant également de distinguer « *parmi les différents champs éducatifs, ceux qui pourront conduire l'enfant à un progrès réel.* »<sup>37</sup>

La fin du paragraphe 3 insiste sur le fait que le consentement du bénéficiaire, ou de son représentant légal, doit être recherché. La validation, donc la finalisation du PPPS à l'IME l'Eveil, passe par un énième rendez-vous avec le représentant. J'ai donc de nouveau convoqué les représentants de B, afin de rediscuter de l'ensemble du projet, qui ne peut être validé tant que le représentant légal n'a pas apposé sa signature en dernière page. L'ensemble du projet est donc revu par l'éducateur référent en présence des représentants et du chef de service, pour garantir une compréhension maximale de l'ensemble des directions éducatives prises en réunion pluridisciplinaire. L'objectif est de rechercher un consentement mutuel et sincère quant aux dispositions prises pour l'enfant durant les 18 mois de validité du projet.

Le paragraphe n° 7 précise que l'utilisateur, ou son représentant légal, doit participer directement à la conception et à la mise en œuvre du projet. Dans le cadre de la rédaction du PPPS de B j'ai, au préalable, pris rendez-vous avec le représentant légal, afin de réaliser le recueil des attentes éducatives. Les remarques et suggestions du représentant, ici le père et de la grand-mère de B, doivent être prises en considération et figurer dans la rédaction du projet. J'ai donc respecté, quand cela était réalisable, les attentes du père et de la grand-mère de B dans le cadre de la rédaction du PPPS.

L'autonomie à l'habillage, et l'apprentissage de l'équilibre alimentaire étaient leurs principales demandes éducatives, et celles-ci font dorénavant partie du projet éducatif de B.

---

<sup>37</sup> Voir annexe 1, Projet pédagogique du SESES.

## **5.6 Déployer son « savoir-y-faire » relationnel dans la rencontre avec la personne**

Créer une relation professionnelle éducative sur la durée, en tenant compte de la singularité des usagers constituant le groupe.

### **5.6.1 Le cas de l'enfant L : « une rencontre singulière »**

Comme illustration de cette compétence, j'ai choisi de traiter de ma rencontre avec L, un jeune garçon de 9 ans scolarisé dans l'unité 2B. À mon sens, cette rencontre incarne parfaitement la nécessité pour un éducateur de développer un « savoir-y-faire » relationnel afin de tendre vers un positionnement et un accompagnement adaptés au caractère singulier d'un bénéficiaire. Commençons par une présentation de L.

L est un petit garçon de 9 ans. Il souffre d'une déficience intellectuelle et, même si je ne connais pas exactement son QI, il se situe probablement en dessous de 80, comme l'ensemble des enfants scolarisés à l'IME. L vit dans son milieu familial avec son père, sa mère et ses sept sœurs. Il est l'avant-dernier enfant de la fratrie et le seul garçon. Le père et la mère souffrent de déficience intellectuelle et ne travaillent pas. Sur les huit enfants, trois sont scolarisés en milieu ordinaire et cinq en milieu spécialisé. D'après le complément d'informations que j'ai pu avoir de la part du chef de service, le père est très autoritaire, voire violent, et la mère est particulièrement soumise. L se plaint relativement souvent du comportement de ses sœurs, qui l'empêcheraient de dormir de manière récurrente. De plus, L est l'enfant qui passe le plus de temps dans les transports en commun pour venir à l'IME, en moyenne de une heure et demi à deux heures, le matin comme le soir. Nous pouvons donc considérer que l'environnement social de L est relativement « déstructurant », et peu propice à un épanouissement optimal.

Intéressons-nous maintenant au comportement de L au sein de l'unité et de l'IME. Sa principale caractéristique réside dans son incapacité à **gérer les moments de frustration**. Je sais que l'intolérance à la frustration, quand elle prend des proportions extrêmes et quand elle est associée à d'autres comportements symptomatiques, peut faire état d'un trouble de la personnalité de type B, à savoir borderline, antisocial, psychopathe, etc. Elle caractérise des individus dont la construction psychique ne peut être associée ni à la névrose, ni à la psychose<sup>38</sup>. Dans le cas du jeune L, il est évident que, compte tenu de son jeune âge, nous ne pouvons tirer de conclusions hâtives sur son état psychologique. De plus, je ne suis pas apte à poser un diagnostic sûr et pertinent sur la santé mentale du jeune L. Quoi qu'il en soit, au vu de mes connaissances, et de ce que j'ai pu apprendre des différents documents que j'ai pu consulter, le jeune L me préoccupe particulièrement du point de vue de son insertion sociale. En effet, son agressivité, son intolérance à la frustration, le caractère erratique de ses réactions, son attitude d'insoumission vis-à-vis de l'autorité, font de lui l'enfant du groupe le moins apte à la vie en société. D'autres symptômes sont également à prendre en compte au-delà de son instabilité, son impulsivité et son agressivité. Le jeune L n'éprouve pas de regret, se montre très peu empathique et démontre une pauvreté en terme d'affectivité et d'imagination. Tous ces éléments me permettent de me poser différentes questions relatives à l'avenir de cet enfant qui, de plus, vit dans un milieu familial relativement délétère.

Dans le même temps, l'intolérance à la frustration est propre aux jeunes individus qui apprendront en grandissant que nous ne pouvons obtenir tout ce que nous souhaitons et qu'il y a souvent un décalage entre l'envie et la satisfaction<sup>39</sup>. Mais si ce comportement perdure de manière excessive après l'âge de 5 ans, ceci peut être inquiétant. Je ne sais pas à quoi attribuer les comportements excessifs du jeune L. Compte tenu du retard intellectuel et scolaire qui le touche, peut-être qu'un déficit au niveau des comportements adaptés n'est pas forcément si inquiétant, et que ceci se calmera plus tard ? Ce genre de comportement, qui est tout à fait normal dans la petite enfance, devrait alors se calmer pour lui aussi d'ici quelques temps ? Il reste quand

---

<sup>38</sup> Cours de Psychopathologie --- 2 ES --- X. Pottiez --- 2013/2014 Campus pédagogique de Tournai.

<sup>39</sup> DAUMOINE Jean-Jacques, « L'Attachement », disponible via <http://www.psychoressources.com/bibli/attachement.html> [consulté le 30/03/15]

même l'enfant le plus difficile à socialiser pour l'ensemble de l'équipe éducative. Les inquiétudes qu'il nourrit sont au cœur de nombreuses discussions d'équipe, et l'ensemble des professionnels évoluant autour de L manifestent unanimement leurs appréhensions vis-à-vis de son insertion sociale.

Quoi qu'il en soit, la particularité du comportement de L demande, de la part des professionnels qui l'accompagnent, un positionnement différent. En effet, nous ne pouvons adopter avec lui une attitude similaire à celle adoptée avec les autres enfants de l'unité. Ses « crises », violentes et répétées nous poussent à devoir mettre en place des outils différents dans la gestion des tâches quotidiennes. Pour exemple je prendrai la frise que nous avons réalisée avec lui afin de lui permettre de visualiser les différentes activités de la journée. La mise en place de cet outil vient de la constatation que les moments de transition étaient souvent le point de départ du changement de comportement de L. Nous avons déjà remarqué que L manifestait un goût prononcé pour la ritualisation et que tout évènement imprévu, qu'il ne pouvait contrôler, engendrait chez lui une réaction violente disproportionnée. Nous avons donc réalisé une frise représentant une journée type sur laquelle L vient coller les pictogrammes représentant les différentes activités ; l'objectif étant de permettre à L d'anticiper et de prévoir les changements ponctuant la vie de l'unité.

De même, l'attitude de L au sein du groupe engendre de la part de l'équipe éducative une souplesse plus grande vis-à-vis des interdits. En effet, si nous nous en tenons rigoureusement à ce qui peut être toléré ou non au sein de l'unité, L serait constamment puni et écarté du groupe. Son comportement est tel que nous devons faire preuve de réajustements dans notre fonctionnement afin qu'il puisse profiter également des sorties extérieures ou des temps de jeu. Ceci a notamment pour effet de provoquer des désaccords dans l'équipe éducative. Pour ma part, j'ai défendu en réunion l'idée d'une ligne de conduite un peu plus « dure » vis-à-vis du jeune L. Mon sentiment personnel est que nous passons trop de temps à « éviter » que L ne rentre en crise, au détriment d'une cohérence éducative vis-à-vis des autres enfants de l'unité. Il ne s'agit pas simplement de se poser de manière plus autoritaire par rapport au comportement de L, mais de ne pas laisser penser aux autres enfants que les sanctions qui s'appliquent à eux ne s'applique pas à L. De plus, je pense que notre action ne favorise pas l'insertion

de L. Nos efforts consistent à essayer d'éviter chez lui une réaction violente mais sans le confronter directement aux conséquences de ses actes. Ceci favorise bien sûr le calme et l'harmonie au sein du groupe, mais ne peut fonctionner que dans un milieu protégé comme l'IME. Qu'en est-il dans le milieu extérieur ? L ne pourra indéfiniment être protégé de ses actes, et devra en tout état de cause les justifier dans un avenir plus ou moins proche. En d'autres termes, il me semble que nous travaillions certes une intégration plus harmonieuse au sein de l'IME, mais que nous ne le préparions pas suffisamment à la vie en société, qui ne se montrera pas aussi patiente et compréhensive que nous pouvons l'être.

Avec le cas de L, j'ai mieux compris ce que signifiait le fait de construire une relation singulière avec un bénéficiaire. En effet, la façon d'être de ce jeune garçon nécessite un positionnement adapté de la part de l'équipe éducative si l'on veut pouvoir entrer en communication avec lui, et ainsi lui transmettre des valeurs et des outils qui lui serviront à une meilleure intégration sociale. Si nous poussons cette réflexion, c'est avec l'ensemble des bénéficiaires que tout éducateur se doit d'ajuster son comportement, afin de proposer un accompagnement respectant le caractère singulier de tout individu. J'ai choisi le cas du jeune L pour illustrer cette compétence, car il représente à mes yeux l'obligation de souplesse et d'adaptation dont doit faire preuve l'éducateur en milieu professionnel. Déployer un « savoir+y+faire » relationnel, au service d'une éducation transmettant des valeurs humanistes et universelles, tout en considérant le caractère singulier des bénéficiaires dont il a la charge, est une modalité d'accompagnement que se doit de maîtriser l'éducateur spécialisé.

## 6. Conclusion

Ma réflexion sur l'ensemble de ma pratique, que l'écriture de ce TFE m'a permis de concrétiser davantage, laisse évidemment place à des remises en question. Mais je peux déjà affirmer que les déficiences en psychomotricité, que présentent majoritairement les enfants scolarisés en IME, peuvent être travaillées par le biais d'activités musicales. En effet, la musique permet à ces enfants d'aborder de façon ludique des activités en lien avec le corps, le mouvement, et permet un travail que j'estime efficace, au vu de mes évaluations sur la structuration temporelle<sup>40</sup>.

De plus, les conditions d'un apprentissage réussi étant souvent en lien avec les émotions ressenties par l'enfant lors d'une activité<sup>41</sup>, il me semble idéal d'utiliser la musique car elle possède intrinsèquement la faculté de marquer émotionnellement les instants vécus. En effet, la majorité des individus accorde à la musique une tonalité affective, sur laquelle le professionnel peut jouer dans sa démarche éducative.

J'ai un regard plus critique sur l'organisation de mes séances, et sur les objectifs psychomoteurs travaillés tout au long des quatre mois de stage. En effet, j'ai bien conscience que, lors de certaines séances, le temps moteur des enfants était trop faible et que ceci, avec une organisation différente, aurait pu être amélioré. Mais la principale critique, que je suis en capacité de formuler vis-à-vis des activités mises en place, est de n'avoir compris que tardivement que ces enfants avaient besoin de séances reprenant les bases du développement psychomoteur, à savoir des activités sensori-motrices travaillant la globalité corporelle. Ce premier objectif de conscientisation du schéma corporel constitue le socle sur lequel l'enfant appuie tous les futurs apprentissages plus complexes. C'est précisément ceci qui manquait à ces enfants, ils présentaient pour la plupart une carence remontant à cette première

---

<sup>40</sup> Voir point 5.3.1 « Le projet institutionnel en lien avec mes séances pratiques », p. 32.

<sup>41</sup> Cours de psychomotricité C 3 ES C N. Hergibot C 2014/2015 Campus pédagogique Tournai – Chapitre 2 : Les émotions pour apprendre.

étape du développement psychomoteur<sup>42</sup>. J'estime donc ne pas avoir suffisamment travaillé avec ces enfants les mouvements fondamentaux et la perceptivo-motricité, pour leur permettre de mieux intégrer les bases nécessaires à un développement psychomoteur plus harmonieux ; et en adéquation avec les acquisitions requises pour une meilleure autonomie et une meilleure intégration sociale.

Par rapport au référentiel sur lequel je me suis appuyé pour la rédaction de ce TFE, je pense avoir rempli les conditions nécessaires à la validation des six compétences qui sanctionnent l'action de l'éducateur. En effet, j'ai pu, grâce à l'écriture de ce TFE, revenir sur des temps vécus en stage et les mettre en relation avec les compétences attendues d'un éducateur en milieu professionnel, tout en les illustrant avec des apports théoriques. Ce renvoi entre compétences pratiques et apports théoriques est à mon sens une démarche permanente dans laquelle l'éducateur doit s'inscrire toute sa vie professionnelle.

Le regard critique, que je suis maintenant en mesure de formuler vis-à-vis de mon travail avec ces enfants pendant ces quatre mois, est à mon sens nécessaire et formateur. Nécessaire, car le métier d'éducateur spécialisé ne peut être exercé correctement que dans la remise en cause permanente de son action, et de la portée de celle-ci, sur la ou les personnes rencontrées dans le champ de l'éducation spécialisée.

Formateur, car l'écriture de ce TFE m'a permis une mise à distance enrichissante et constructive sur ma pratique, et constitue une démarche intellectuelle que je suis maintenant en mesure d'utiliser comme un outil durant l'ensemble de ma carrière dans le domaine de l'éducation spécialisée.

L'écriture de ce TFE représente pour moi à la fois l'aboutissement d'une formation d'éducateur spécialisé, mais également les prémices d'une réflexion plus globale, concernant une infinité de modalités d'accompagnement, vis-à-vis de publics fragilisés et en risque d'exclusion sociale.

---

<sup>42</sup> Voir point 5.1.3 « Sélection d'un groupe test et création d'un outil d'évaluation », p. 22. Et point 5.2.2 « L'enregistrement vidéo, un feedback utile à mon repositionnement », p. 27.

## **7. Annexes**

## **Annexe 1**

# **Finalités, missions et projet éducatif de l'IME l'Éveil**

Le projet institutionnel regroupant l'ensemble des finalités et missions éducatives propres à l'IME l'Éveil étant relativement dense, je me permets ici d'en faire une brève synthèse. J'exposerai plus particulièrement les objectifs propres au service du SESES où j'ai effectué mon stage.

### **Les objectifs de l'IME l'Eveil**

- Le développement global harmonieux de l'enfant et de l'adolescent à travers une scolarité adaptée au sein de l'institution, ou partagée avec une intégration dans des classes de l'éducation nationale de type CLIS (classe pour l'inclusion scolaire) ou ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire),
- Acquisition d'un savoir faire et d'un savoir être professionnels,
- Accession à la vie sociale,
- Débouchées professionnelles et propositions d'orientation :
  - ❖ Milieu ordinaire – entreprise adaptée,
  - ❖ Milieu de travail protégé : Entreprise et Service d'Aide au Travail (ESAT),
  - ❖ Foyer de vie (Foyer d'Accueil Médicalisé, Maison d'Accueil Spécialisé,)
  - ❖ Accès à des formations diplômantes : contrat d'apprentissage (Programme Régionale d'Insertion des Travailleurs Handicapés),
- Un suivi global de santé

## **Le S.E.S.E.S**

Le S.E.S.E.S accueille une quarantaine d'enfants de 4 à 12 ans, souffrant d'une déficience intellectuelle reconnue par la M.D.P.H (Maison Départementales des personnes handicapées), associée ou non à des troubles de la personnalité, de la communication, et du comportement. La volonté d'une prise en charge différenciée va de paire avec une volonté d'intégration au sein de groupes spécifiques, et ceci avec le concours d'une équipe pluridisciplinaire. Les quarante enfants sont répartis en cinq unités (U1, U2A, U2B, U3A, U3B) en tenant compte de leur niveau et de leur âge.

--- Les objectifs éducatifs sont multiples et visent dans un premier temps l'accès à l'autonomie de l'enfant, notamment dans les actes de la vie quotidienne. Les repérages dans l'espace et le temps, ou encore le développement d'un imaginaire propre à l'enfant, sont également au centre des préoccupations éducatives du SESES.

--- Dans un second temps, il convient de développer les capacités intellectuelles tout en respectant la personnalité de l'enfant et ses capacités de progression. Il est important de repérer parmi l'ensemble des champs éducatifs ceux qui pourront conduire l'enfant à un progrès réel...

--- Et enfin il s'agit de permettre à l'enfant de pouvoir s'inscrire comme élément constituant d'un groupe en favorisant sa socialisation, et de développer des compétences qui lui permettront de s'engager dans une relation constructive à l'autre. L'ouverture au monde est un principe de base de la socialisation, c'est prendre une place au sein d'un collectif et mettre en pratique les règles de vie en société mais aussi acquérir des valeurs humanistes.

Les finalités éducatives tournent principalement autour de trois axes qui sont :

--- L'épanouissement de la personnalité de l'enfant et son développement intellectuel, affectif et corporel.

--- L'accès à une indépendance encouragée et favorisée d'un point de vue social et relationnel.

--- Une ouverture sur l'extérieur sous toutes ses formes (centre de loisirs, partenariat, etc.).

Les différentes actions de soutien sont actives, individualisées, et réalisées dans une perspective de développement de la personnalité, d'investissement social et d'acquisition de l'autonomie. Cet accompagnement, à la fois global et personnalisé, est défini à travers une évaluation approfondie des besoins de l'enfant sous quatre aspects :

--- Pédagogique (enseignant spécialisé ou non)

--- Educatif (éducateur spécialisé, aide médico psychologique, éducateur sportif)

--- Thérapeutique (médecin psychiatre, psychologue, ergothérapeute, orthophoniste, psychomotricien, infirmière)

--- Social (assistante sociale)

Afin de permettre cet accompagnement, l'IME l'Eveil construit autour de l'enfant, avec la contribution de sa famille, un P.P.P.S (Projet Personnalisé Partagé et de Scolarisation, et équivalent du P.E.I belge). Cet écrit doit mettre en avant la potentialité propre à chaque enfant. Le travail à envisager se doit d'être individualisé et c'est dans ce but qu'est élaboré le P.P.P.S, qui doit fixer les lignes de force et les moyens à privilégier dans une collaboration étroite des différents acteurs de la prise en charge. Son but est de définir des objectifs réalisables et adaptés aux besoins de l'enfant en fonction de sa problématique. Il précise les actions éducatives et pédagogiques, les prises en charge paramédicales, le suivi médical, psychologique et social.

## Annexe 2

### Loi 2002-2, Article L311-3

*« L'exercice des droits et libertés individuels est garanti à toute personne prise en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur, lui sont assurés :*

*1° Le respect de sa dignité, de son intégrité, de sa vie privée, de son intimité et de sa sécurité ;*

*2° Sous réserve des pouvoirs reconnus à l'autorité judiciaire et des nécessités liées à la protection des mineurs en danger, le libre choix entre les prestations adaptées qui lui sont offertes soit dans le cadre d'un service à son domicile, soit dans le cadre d'une admission au sein d'un établissement spécialisé ;*

*3° Une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. A défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché ;*

*4° La confidentialité des informations la concernant ;*

*5° L'accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge, sauf dispositions législatives contraires ;*

*6° Une information sur ses droits fondamentaux et les protections particulières légales et contractuelles dont elle bénéficie, ainsi que sur les voies de recours à sa disposition ;*

*7° La participation directe ou avec l'aide de son représentant légal à la conception et à la mise en oeuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui la concerne. »*

## Annexe 3



### Référentiel de compétences de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

① Traduire en mots les situations vécues et les actions éducatives pour les partager et y réfléchir avec sens critique

- Mettre des mots utiles et éclairants sur son expérience professionnelle pour l'analyser, la synthétiser et la partager avec d'autres
- Assumer une fonction d'interface entre les bénéficiaires, les autres professionnels et la société
- Faire preuve d'esprit critique et se remettre en question dans le travail et dans la réflexion d'équipe
- Entretenir une curiosité intellectuelle permettant de personnaliser et d'affiner son approche
- Faire valoir publiquement le métier ainsi que ses choix et démarches professionnels
- Utiliser les différents registres d'écrits et de communications professionnels

② Respecter un cadre déontologique et s'inscrire dans une démarche éthique

- Connaître et respecter les réglementations et les textes de référence (déclaration des droits de l'homme, des droits de l'enfant, droits des personnes hospitalisées, projets institutionnels, ...) cadrant l'exercice du métier dans les secteurs où il travaille
- Connaître le mandat qui est le sien et l'explicitier si besoin
- Faire des choix, spécialement dans des situations problématiques, et prendre des positions responsables
- Réfléchir et expliciter les valeurs et principes qui le guident dans son action
- Comprendre et questionner avec d'autres (en particulier les collègues) les articulations, complémentarités et parfois contradictions existant entre les dimensions juridiques, morales, déontologiques du travail psycho-socio-éducatif afin de garantir une démarche respectueuse de l'éthique
- Faire preuve à la fois de discernement et de souplesse dans la confrontation aux normes et accompagner les personnes dans la construction d'un rapport responsable à ces normes

③ Etre un acteur institutionnel et social engagé

- Faire preuve d'indépendance et d'initiative
- S'engager avec et pour les personnes dont il a la charge
- Travailler et réfléchir en équipe et en réseau
- S'inscrire dans le projet institutionnel et y participer de manière active
- Assumer son rôle social et politique

④ S'approprier des outils d'analyse pour comprendre les réalités rencontrées et construire des interventions adéquates

- S'approprier les outils d'analyse permettant de comprendre les différentes dimensions (sociale, économique, politique, institutionnelle, culturelle, psychologique, environnementale, ...) des réalités humaines auxquelles il a affaire
- Décoder des situations dans leur complexité et construire, sur cette base, des interventions appropriées inscrites dans la durée
- Intégrer le principe d'incertitude dans l'intervention psycho-socio-éducative
- Accorder une attention régulière à l'analyse des pratiques professionnelles
- Réactualiser sa formation pratique en permanence et s'inscrire dans une dynamique de recherche
- Développer et utiliser des outils méthodologiques spécifiques

⑤ Construire, évaluer et réajuster ses interventions en identifiant les ressources et compétences des personnes dans l'« ici et maintenant » afin d'ouvrir le champ des possibles

- Etre ouvert à la rencontre avec les autres dans une dynamique de créativité
- Comprendre « ici et maintenant » les éléments d'une relation ou d'une situation singulière, tant d'une personne que d'un collectif
- Identifier les fragilités, les ressources et les compétences des personnes et des situations
- Construire ses interventions en les inscrivant dans la durée et en tenant compte du travail d'équipe
- Laisser place aux personnes et à leur parole pour ouvrir avec elles le champ des possibles
- Evaluer l'effet de ses interventions et les réajuster si besoin

⑥ Déployer son « savoir-y-faire<sup>1</sup> » relationnel dans la rencontre avec la personne

- Nouer et entretenir une relation de personne à personne en tenant un positionnement professionnel
- Privilégier une approche globale de la personne mobilisant tous les registres relationnels (corporel, verbal, ...)
- Construire des relations singulières ajustées à l'autre ou aux autres et à leur contexte
- Interagir dans le respect et la connaissance de lui-même et des autres
- Permettre à travers l'échange que le vécu des personnes prenne sens pour elles
- Utiliser les outils spécifiques à la relation psycho-socio-éducative inscrite dans la proximité et la durée

<sup>1</sup> « Savoir-y-faire » et non savoir-faire pour souligner l'inscription « ici et maintenant », en lien avec la situation donnée, de ce savoir-faire professionnel. Idem pour « Savoir-y-être ».

## Annexe 4



### AUTORISATION PARENTALE

«Gpe»  
«BUS»

*Année scolaire 2014/2015*

Je soussigné(e) M. et/ou Mme  
autorise(nt) mon enfant «NOM» «PRENOM»

à être filmée et/ou photographiée dans l'enceinte de l'Etablissement de l'IME  
l'Eveil, lors des sorties, activités ou stages professionnels organisés par  
l'I.M.E.

L'usage de ces documents est strictement professionnel. Ces documents  
peuvent être utilisés  
dans le cadre de l'Etablissement ou lors de réunions de travail, liés aux buts  
et objectifs de l'Association (A.S.R.L). Ils peuvent être également produits et  
diffusés auprès des seules familles des jeunes accueillis à l'I.M.E.

OUI

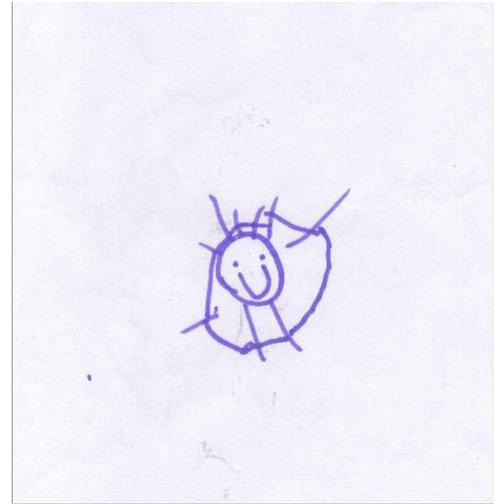
NON

Fait à ....., le .....

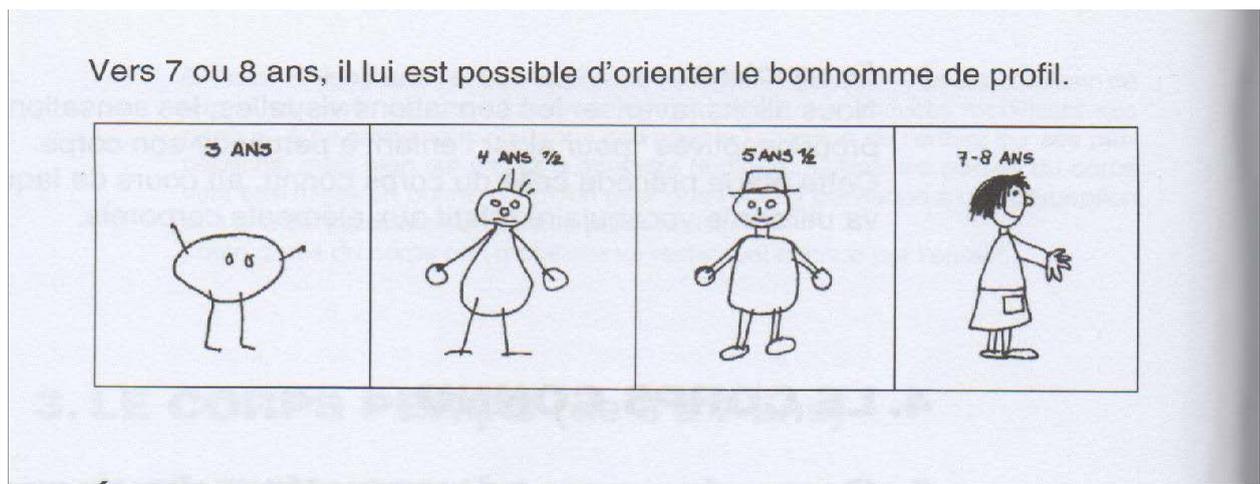
Signature(s) des parents ou représentant légal :

## Annexe 5

Ci-contre un dessin de R, un garçon de l'unité  
2B âgé de 10 ans.



Evolution d'un dessin représentant un bonhomme entre l'âge de 3 ans et l'âge de 7-8 ans.<sup>43</sup>



<sup>43</sup> De Lièvre B, Staes L. La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. p 24 De Boeck, Bruxelles, 2012

## Annexe 6

Evaluation compétence « rythme » de J scolarisé sur l'U2B au 07/10/2014

Compétences travaillées	A	CA	NA	Observations
- Frapper en rythme au moins 30 secondes spontanément			X	Accélère
- Marcher en rythme au moins 30 secondes spontanément			X	↵
- Et avec un métronome au moins 30 secondes à :				
60 bpm			X	Variations importantes
90 bpm			X	
120 bpm			X	
- Frapper les syllabes : - de son prénom - d'une phrase complète	X X			

Même évaluation au 15/01/2015

Compétences travaillées	A	CA	NA	Observations
- Frapper en rythme au moins 30 secondes spontanément			X	irrégulier
- Marcher en rythme au moins 30 secondes spontanément		X		Mieux !!!
- Et avec un métronome au moins 30 secondes à :				
60 bpm		X		} Amélioration
90 bpm	X			
120 bpm	X			
- Frapper les syllabes : - de son prénom - d'une phrase complète	X X			

Evaluation compétence « rythme » de E scolarisée sur l'U2B au 07/10/2014

Compétences travaillées	A	CA	NA	Observations
- Frapper en rythme au moins 30 secondes spontanément			X	} très irrégulière.
- Marcher en rythme au moins 30 secondes spontanément			X	
- Et avec un métronome au moins 30 secondes à :				
60 bpm			X	
90 bpm			X	
120 bpm			X	
- Frapper les syllabes : - de son prénom - d'une phrase complète			X X	trappe plus de syllabe qu'il me faut !

Même évaluation au 15/01/2015

Compétences travaillées	A	CA	NA	Observations
- Frapper en rythme au moins 30 secondes spontanément		X		} oui mais - de 30 sec 30 secondes.
- Marcher en rythme au moins 30 secondes spontanément		X		
- Et avec un métronome au moins 30 secondes à :				} progrès ! mais - de 30 secondes
60 bpm	X			
90 bpm		X		
120 bpm	X			
- Frapper les syllabes : - de son prénom - d'une phrase complète	X X			Nette Amélioration !!!

Evaluation compétence « rythme » de V scolarisée sur l'U3A au 07/10/2014

Compétences travaillées	A	CA	NA	Observations
- Frapper en rythme au moins 30 secondes spontanément		X		irrégulier !
- Marcher en rythme au moins 30 secondes spontanément		X		
- Et avec un métronome au moins 30 secondes à :				} V tient le rythme mais peu de temps
60 bpm			X	
90 bpm			X	
120 bpm			X	
- Frapper les syllabes : - de son prénom - d'une phrase complète	X X			Très bien !

Même évaluation au 15/01/2015

Compétences travaillées	A	CA	NA	Observations
- Frapper en rythme au moins 30 secondes spontanément		X		accélère un peu
- Marcher en rythme au moins 30 secondes spontanément	X			
- Et avec un métronome au moins 30 secondes à :				} Plus à l'aise à 120 ! } progrès
60 bpm	X			
90 bpm		X		
120 bpm	X			
- Frapper les syllabes : - de son prénom - d'une phrase complète	X X			Parfait !

Evaluation compétence « rythme » de J scolarisé sur l'U3A au 07/10/2014

Compétences travaillées	A	CA	NA	Observations
- Frapper en rythme au moins 30 secondes spontanément		X		Accélère un peu
- Marcher en rythme au moins 30 secondes spontanément	X			
- Et avec un métronome au moins 30 secondes à :				} Plus à l'aise sur tempo rapide
60 bpm			X	
90 bpm		X		
120 bpm		X		
- Frapper les syllabes : - de son prénom - d'une phrase complète	X X			

Même évaluation au 15/01/2015

Compétences travaillées	A	CA	NA	Observations
- Frapper en rythme au moins 30 secondes spontanément	X			} Progenion!
- Marcher en rythme au moins 30 secondes spontanément	X			
- Et avec un métronome au moins 30 secondes à :				} Accélère un peu mais quel progrès!!!
60 bpm	X			
90 bpm	X			
120 bpm	X			
- Frapper les syllabes : - de son prénom - d'une phrase complète	X X			Parfait!

# Bibliographie

CARRÉ Alain, *Musique et handicap*, (2006), Fuzeau, Bressuire

DE LIEVRE Bruno, STAES Lucie, (2012), *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*, De Boeck, Bruxelles

PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, (1966), *La psychologie de l'enfant*, éditions PUF.

ROUZEL Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé, éthique et pratique*, (2000), édition Dunod.

## Ressources Internet :

LEVERT Isabelle, « La relation précoce mère-enfant », disponible via [http://www.la-psychologie.com/relation\\_parent\\_nourrisson.htm](http://www.la-psychologie.com/relation_parent_nourrisson.htm) [consulté le 11/03/15]

MAURY M., « La dépression et les carences affectives chez le nourrissons » disponible via <http://www.medecine.ups-tlse.fr/dcem3/module03/13.DEPRESSIONNOURRISSON3.32.pdf> [consulté le 05/05/15]

« Service-public.fr », site officiel de l'administration française, Droit à l'image et protection de la vie privée, disponible via <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F32103.xhtml> [consulté le 02/04/15]

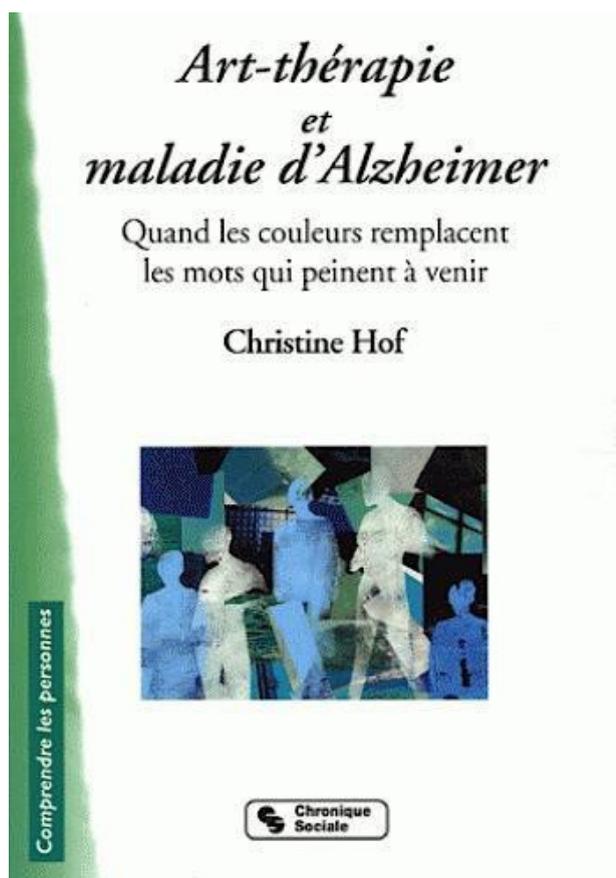
# *Lecta*

## LECTA

# HOF C. (2014). Art-thérapie et maladie d'Alzheimer. Quand les couleurs remplacent les mots qui peinent à venir. Lyon : Chroniques sociales

---

Muriel BLONDEAU  
Maitre-assistante en arts plastiques  
Haute Ecole en Hainaut



Hof, Christine. 2014 (3<sup>ème</sup> édition)

*Art-thérapie et maladie d'Alzheimer*

*Quand les couleurs remplacent les mots qui peinent à venir*

Lyon : Les Editions de la Chronique Sociale,  
130 p.

ISBN : 2367170770

Disponible à la bibliothèque de la HEH de  
Tournai.

Futurs éducateurs, si vous peinez à comprendre pourquoi une activité d'arts plastiques est plus qu'un « bricolage passe-temps », ce livre est fait pour vous !

En partant du cas concret des personnes souffrant d'Alzheimer, l'auteur réalise de manière complète toute une réflexion autour de la construction d'une activité artistique d'accompagnement.

Au pas à pas.

Comme un éducateur qui débiterait une recherche sur le sujet :

Qu'est-ce que la maladie d'Alzheimer ? Comment puis-je prendre des repères par rapport à une maladie que je connais mal ?

Proposer une activité artistique, est-ce vraiment utile ? La perte de la mémoire et de la parole n'est-elle pas inexorable ? Qu'est-ce que mon activité changerait ?

Choisir un local pour atelier, est-ce si important ? Tous les locaux se valent, non ?

Et si l'activité commençait avant que le bénéficiaire ne pénètre dans l'atelier ? Ne puis-je pas déjà donner du sens au trajet à parcourir dans les couloirs ? A la prise de contact ? A l'installation ?

Et si la personne est alitée, ne vaut-il pas mieux renoncer ? Et

puis quel type d'activités proposer ? Pour quels objectifs ? A

quoi dois-je être attentif pour en évaluer les bienfaits ?

Mais que faire du travail terminé ? La personne ne se souviendra probablement pas de l'avoir réalisé, lors de la séance suivante...

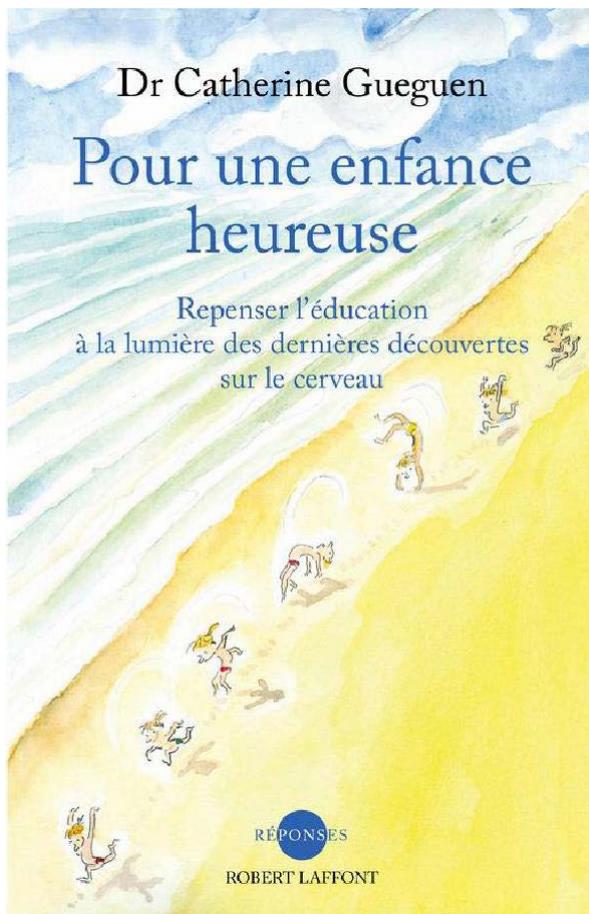
Autant de questions simples et concrètes qu'un éducateur peut être amené à se poser dans son travail.

Ce livre m'est apparu réjouissant de simplicité et d'intelligence. Clair et pratique, il met en confiance quiconque souhaite se lancer dans une activité d'art-thérapie.

**LECTA**  
**GUEGUEN C. (2014).**  
**Pour une enfance heureuse**  
**Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le**  
**cerveau. Paris : Robert Laffont**

---

**Catherine DELVAUX**  
Maitre-assistante en psychologie  
Haute Ecole en Hainaut



Le Dr. Catherine Gueguen est pédiatre, formée en haptonomie et en communication non violente.

Elle exerce à l'institut Franco-britannique, à Levallois-Perret, où elle a une consultation d'haptonomie et de soutien à la parentalité.

Elle a travaillé en crèche et pendant plusieurs années a enseigné l'haptonomie.

Formatrice de professionnels de l'enfance, Catherine Gueguen anime des groupes de travail pour les médecins, psychologues, éducateurs, sages-femmes sur l'aide et le soutien à apporter aux parents.

*« Il doit apprendre à gérer la frustration, laisse-le donc pleurer tout seul ça lui passera, si tu lui prêtes attention, il viendra toujours vers toi au moindre problème. »*

*« Quand il pique une colère, ignore-le ! ce sont des caprices, il te MANIPULE. »*

*« Laisse-le pleurer ou il ne fera jamais ses nuits. »*

*« Tu l'écoutes trop, il s'est blessé d'accord, il est triste, d'accord mais bon dans la vie tout n'est pas toujours facile ! Il doit s'endurcir. »*

*« Il doit apprendre à perdre », « Il fait des bêtises pour attirer l'attention mais il doit apprendre à laisser la place aux autres. »*

Cette lecture m'a permis de mettre en mots ces phrases entendues et comportements observés : la violence éducative ordinaire.

Elle fait partie de notre culture mais n'existe pas partout, elle colore notre système éducatif dans nos familles, dans nos écoles et institutions des plus petits aux aînés.

Elle combine violence physique ou morale (peur, chantage, ...) dans le but de canaliser l'autre. Elle est dite éducative car « bonne » pour l'enfant, ordinaire car acceptée par la majorité.

Et pourtant, cette violence éducative nous permet de comprendre les tristes faits actuels de notre société....

La théorie, qui sous-tend ce livre, permet de comprendre les enfants autrement.

Ce livre prône la bienveillance éducative, qui n'est pas du laxisme, pour accompagner les enfants futurs citoyens de demain. Les écrits de l'auteure permettent un déconditionnement de ces croyances traditionnelles éducatives sous tendues par l'idée que les enfants ont des pulsions à contenir et qui rendent confortables l'arsenal éducatif des punitions, chantages, récompenses, humiliations, etc.

C'est ce que préconise cette émission de télé-réalité « Super Nanny » produite en France : le time out ou isolement afin que l'enfant REFLECHISSE à ses bêtises. Les récentes recherches en neurosciences affectives et sociales prouvent, aujourd'hui, que l'enfant en raison de l'immaturation de son cerveau ne peut prendre du recul par rapport à ses émotions et ses comportements...TOUT SEUL !

En pourtant, le time out « ça fonctionne ». L'enfant revient tout penaud, tout sage ou inerte, selon le point de vue, mais pas parce qu'il a compris mais parce que nous lui retirons un besoin fondamental celui d'être aimé de son parent, attaché et en contact avec lui.

C'est un besoin vital comme celui de manger.

Ce besoin d'attachement, Spitz, Bowlby et d'autres qui ne datent pas d'hier l'ont même rattaché à un besoin physiologique comme celui de manger.

D'ailleurs, vous obtenez la même chose, si vous lui retirez l'opportunité de manger afin de réfléchir ... Il va revenir tout « gentil » ... de faim !

Il a juste compris à se soumettre : est-ce une valeur éducative à développer ? Le libre arbitre, l'esprit critique sont des valeurs à développer chez nos enfants et ce, dès le début.

Sommes-nous dans cet apprentissage lorsque nous lui disons : « tais-toi et fais ce que je te dis, je suis le grand et toi le petit ? ».

J'ai repensé au livre « Libres enfants de Summerhill » de Alexander Neill. A l'époque, je me suis dit «Ca fait du bien de lire ça, ça fait rêver ». Cette liberté donnée aux enfants, cette confiance inconditionnelle qui semblaient rendre ces enfants si autonomes et responsables de leurs vies. Catherine Gueguen nous réveille, ce n'est pas un rêve, on peut agir autrement pour le meilleur de nos enfants.

Autres phrases ...

***« J'ai reçu des claques, je n'en suis pas mort », voire même dans une autre version encore plus perverse « une bonne claque, ça remet les idées claires ! »***

En gros, pour nos enfants, faire leur mal pour leur bien ...c'est NORMAL.

Ils deviendront de futurs citoyens. Je comprends mieux certains propos tenus lors des élections : pour le bien de l'humanité, on considère légitime aussi le time out sous la forme du renvoi de certaines populations ou l'application de violences diverses pour qu'ils comprennent et se soumettent... par peur ou respect de l'autorité.

Et là, je repense à cette célèbre expérience de Stanley Milgram dans les années 60. Comment interpréter ces résultats ?

Sommes-nous prédisposés à nous soumettre à des ordres inhumains sous l'emprise d'une autorité que nous reconnaissons ?

Sommes-nous naturellement sadiques comme a tenté de le proposer Freud ?

Ou la vertu éducative de l'obéissance pourrait en expliquer une partie ?

Prendre du recul vis-à-vis d'une autorité reconnue, faire preuve de libre arbitre, réfléchir avant de dire oui ou non, il pourrait s'agir de la vertu éducative prioritaire.

Pourrions-nous accepter que les enfants remettent en question nos demandes sans le prendre comme de l'opposition, de l'insolence mais comme l'expression naturel de leur libre arbitre et besoin naturel de comprendre ? Pourrions-nous adultes, prendre le temps de réfléchir et prendre du recul vis-à-vis de leurs argumentations et prendre ensuite la décision de continuer à dire oui ou non, plutôt que de rester ancrer dans un « non » par principe de cohérence ?

Ce livre apporte un autre regard sur le développement et le fonctionnement du cerveau des enfants. Il relate les récentes recherches sur l'impact de l'éducation sur l'évolution de l'enfant et les effets à l'âge adulte.

Vous me direz :

*« La bienveillance c'est bien beau mais comment faire quand un enfant ou un adolescent s'oppose ? »*

*« Comment gérer cet enfant qui ne veut pas dormir ? »*

*« Comment comprendre et réagir lorsqu'il m'insulte ? ou frappe ses pairs ? et semble insensible aux punitions ? »*

L'ouvrage propose une série de conseils éducatifs pour les parents et professionnels ainsi que des pistes pour développer ses compétences en bienveillances, comprendre et gérer autrement les situations de conflits, poser des limites respectueuses.

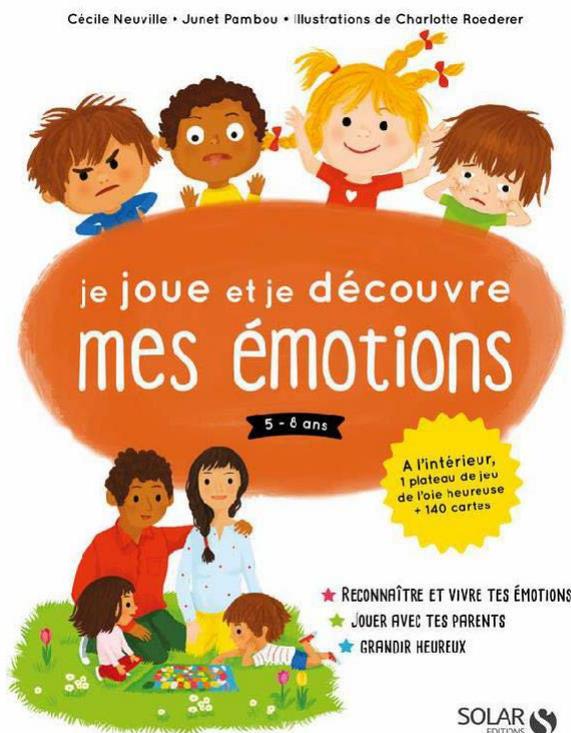
En effet, entre l'autoritarisme et le laxisme, il y a un entre deux et des alternatives.

**Faisons le pari qu'accompagner les enfants dans la bienveillance et l'empathie, changera le monde de demain.**

**LECTA**  
**NEUVILLE C. et PAMBOU J. (2016).**  
**Je joue et je découvre mes émotions.**  
**Paris : Solar**

---

**Catherine DELVAUX**  
Maitre-assistante en psychologie  
Haute Ecole en Hainaut



Cécile Neuville est psychologue formée à la psychologie positive. Elle est auteure des livres « Secret du Bonheur Permanent » et « Apprendre à lâcher-prise » aux éditions Quotidien Malin.

Junet Pambou est passionnée d'histoire et de philosophie, adepte de la psychologie positive, elle est l'initiatrice de Stages Déclic pour les enfants au Gabon et auteure du livre « La science du bien-être au service de l'enfant ».

Je voulais vous faire partager un livre, « deux, trois, voire quatre !

Je le trouve une bonne entrée en matière pour comprendre les émotions et les besoins de l'enfant... et les nôtres aussi !

Les principes théoriques relatifs à la psychologie positive, l'intelligence émotionnelle y sont très bien expliqués. On y trouve aussi des réponses à certaines questions telles que : les émotions, sentiments, humeurs : quelles différences ? A quoi servent les émotions ? Quelles sont-elles ?

Un bon outil qui nous permet de porter un autre regard sur nos propres émotions et celles des enfants.

Comment comprendre les crises de colère ? Comment y réagir de façon adéquate ? Comment apprendre aux enfants à communiquer leurs émotions autrement que par des coups ou des insultes ? Comment en tant qu'adulte parvenir à garder mon calme ?

Il peut être un bon support pour élaborer certaines parties du projet d'un enfant. En effet, les questions proposées dans ce guide affinent notre observation de l'enfant et peuvent permettre de prendre conscience de certains besoins cachés derrière des attitudes inadaptées de celui-ci.

Il est indiqué une tranche d'âge de 5-8 ans mais personnellement, je trouve qu'il peut s'utiliser avec des plus grands.

Enfin, on y retrouve un jeu de l'oie avec des cartes qui peuvent être plastifiées. Ce jeu a pour objectifs de développer le langage des émotions par le jeu, de renforcer les liens entre les joueurs autour de questions qui nous permettent de mieux nous connaître et nous comprendre.

A découvrir et expérimenter.

**LECTA**  
**RVIERE P. (2005).**  
**Dysphasie, autisme, déficience? Sclolarité “ordinaire”,**  
**hôpital de jour, IME?**  
**Le “bleu margarine” ou l’énigme de l’enfant bambara.**  
**Contraste 2005/1, n° 22-23, pp. 209-225**

---

**Sovana RACINE**  
Etudiante en section Educateur spécialisé  
Haute Ecole en Hainaut

L'article s'intéresse à la reconnaissance et à la qualification du terme de déficience mentale. Cette étiquette est apposée lorsque deux critères se trouvent réunis, des capacités intellectuelles inférieures à la moyenne et un déficit du comportement adaptatif. Ainsi, si l'étiquette de « Déficience mentale » n'est pas définitive, le fonctionnement intellectuel inférieur semble l'être. Tout dépend de l'adaptation sociale. S'il y a absence d'inadaptation, il n'y a pas de déficience mentale.

Pourtant, la notion d'adaptation peut s'aborder de deux manières. La première serait l'adaptation d'un sujet en difficulté à la société dans laquelle il vit, grâce à ses capacités d'adaptation et aux moyens spécialisés mis en place par celle-ci ; la seconde, suppose que la société modifie la considération de ce qu'est « la norme » afin de ne plus exclure les personnes ayant une déficience intellectuelle. Cela aurait pour conséquence d'enrayer l'étiquetage en niant la différence des uns et des autres, avec un danger: la non-reconnaissance des épreuves vécues par ces personnes et la privation d'un accompagnement adapté et efficace.

Afin d'étayer la problématique, l'auteur expose une étude clinique où il fut acteur en qualité de pédopsychiatre.

Sona est un enfant qui a appris seul, une méthode d'écriture, alors qu'il éprouvait de graves retards de lecture et de langage.

Lors de la première rencontre avec l'enfant, il était âgé de 7 ans et élevé dans un environnement bilingue. Il présentait de graves difficultés dans la compréhension des mots,

Le départ en IME fut mal vécu par la famille, principalement par le père qui prenait pour référence son pays d'origine où son fils n'aurait pas été "étiqueté", "discriminé", "humilié", selon lui et où ils

auraient pu vivre comme « tout le monde ». Ce passage en IME a pourtant permis un diagnostic des capacités de l'enfant plus précis.

Un Centre Médico Psycho-Psychopédagogique (CMPP) avait reçu l'enfant et l'avait diagnostiqué comme étant atteint « d'autisme » avec repli et retard du langage. Suite à ce diagnostic, le CMPP avait préconisé une hospitalisation en hôpital de jour.

Même en parlant mal et peu, il parlait en son nom, il était vif, suivait les gens du regard, il était souriant et timide face à sa nouvelle école. Son comportement ne correspondait pas à un trouble autistique. Seul le langage semblait déficient, il s'agissait de mots ou de petites phrases, manifestant néanmoins une présence et une conscience psychique. L'échec scolaire restait présent dans son mental, il a vite compris que ses petits frères étaient plus « doués » que lui pour la « chose scolaire ». Ainsi l'auteur apparente plus l'état du garçon à un état dépressif et réactionnel qu'à un état autistique.

Sa mère a eu une grossesse normale, un accouchement normal et à terme. Les premiers problèmes de langage ont été repérés à l'école où le garçon ne semblait pas comprendre le sens des mots. Il manifestait toutefois une envie de s'adapter, car il semblait imiter les autres (comportement observé et rapporté par son enseignante). Ce n'est que plus tard qu'il présente les premiers signes de repli sur lui-même. Des audiogrammes ont montré que ses capacités auditives étaient normales.

Une fois à l'IME, il s'est retrouvé avec d'autres enfants en difficulté et les activités concrètes qui lui furent proposées se révélèrent très faciles à exécuter pour lui.

Au bout d'un certain temps il passa un test WISC III et un test de personnalité. Les résultats montraient une progression dans les tests verbaux, même si le niveau restait inférieur à la « norme ». En revanche, il obtient d'excellents résultats aux tests d'assemblage d'objets montrant une bonne représentation mentale des formes.

Le problème serait une dysphasie de réception induisant une difficulté à discriminer les phonèmes. La discrimination des phonèmes est toujours plus difficile pour une seconde langue. De plus, le repli social a été précédé d'une phase de tentative de compensation de sa quasi-

agnosie verbale et par un comportement adaptatif, où il faisait « comme les autres ».

Ainsi, le diagnostic du CMPP avait certainement été marqué par le caractère réactionnel de l'état du garçon qui devait mal vivre la situation familiale suite à l'annonce de la nécessité de l'envoyer consulter au CMPP.

Reste la question d'une possible déficience intellectuelle, mais il est quasi impossible de discriminer son origine, innée ou acquise, et dans quelles proportions.

Il est donc d'une grande importance d'être attentif aux capacités de l'enfant et de ne pas s'arrêter à ses difficultés. L'adoption d'un comportement adaptatif est le marqueur d'une volonté de modification du comportement, il doit être analysé et travaillé. Le diagnostic ne marque pas une finalité, mais une orientation à suivre pour l'accompagnement. Cela montre également l'importance de la coopération pluridisciplinaire et de l'échange entre les professionnels.

La remise en question et l'analyse de la pratique passe davantage par l'échange, entre les professionnels mais aussi avec les personnes concernées et celles qui pensent l'être moins.

De manière plus individuelle, pour chacun, professionnel ou non, il est toujours de mise de partir des observations afin d'élaborer la description d'une situation le plus clairement et objectivement possible plutôt que de partir des statuts sociaux et médicaux connus dans le but de déterminer dans lequel nous devons définir les personnes.

**BOUCHEREAU X. (2017). La posture éducative. Toulouse :  
Erès**

---

**Bénédicte WANTIER**

Maitre-assistante en langue française  
Haute Ecole en Hainaut



Xavier Bouchereau est éducateur spécialisé. Il a exercé durant dix ans en milieu ouvert et occupe aujourd'hui une fonction de chef de service.

L'écriture a toujours accompagné sa pratique professionnelle, que ce soit pour clarifier une situation, déposer une difficulté, ou encore réfléchir à sa pratique.

Il est l'auteur de « Au cœur des Autres. Journal d'un travailleur social, aux éditions Sciences humaines (2013), de « Les non-dits du travail social » aux éditions Erès (2012) et il vient de publier « La posture éducative », aux éditions Erès également, en 2017.

Dans cet ouvrage, l'auteur nous livre sa définition de la posture éducative, emblématique du travail social. Il la situe d'emblée dans une continuité historique, la reliant à une forme de singularité, à la figure du sujet. L'ouvrage s'articule autour de correspondances, les concepts sont illustrés de témoignages, de récits de professionnels, des récits personnels, permettant au lecteur d'éclairer sa compréhension des concepts par des références concrètes. Quelques schémas synthétisent le propos au fil des pages et chaque chapitre se clôture par des « notes d'humeur » : si l'approche est conceptuelle, elle n'en reste pas moins personnelle.

Il déploie sa réflexion autour de cinq facettes de la posture éducative : cadre, propriétés, fonctions, lieux, et mouvements, pour aboutir enfin à une réflexion autour de l'éthique et de la responsabilité. Les lignes qui suivent en présentent une esquisse.

Xavier Bouchereau aborde les contours de sa définition à partir du cadre de l'action éducative, préalable nécessaire : on ne peut penser la posture professionnelle hors de son cadre du fait de son articulation étroite avec un environnement professionnel. La posture éducative est ici à la fois le produit d'un héritage et d'une politique sociale et elle se situe au confluent de trois logiques : la commande sociale, globale et impersonnelle ; la demande d'aide d'une personne, singulière et intime ; l'engagement professionnel, fluctuant et insaisissable. Le chapitre ouvre ainsi une réflexion sur le cadre, entre liberté et paradoxes.

Les propriétés de la posture éducative sont définies quant à elles à travers l'impact des transformations sociales. A un premier mouvement qualifié de « démarche » (se mettre en marche pour un avenir meilleur) a succédé le « processus ». Ainsi, la logique technicienne a transformé les travailleurs sociaux et rationalisé les pratiques. Cette logique opératoire ne suffit pas, et elle n'est pas neutre. La posture professionnelle ne peut exclure la fonction subjective, elle nécessite un questionnement permanent et se construit entre consistance (une matière faite d'expériences, d'une somme de vécus), une contenance (l'espace de la relation) et une constance (cette relation s'inscrit dans une temporalité).

Les fonctions de la posture éducative, parmi lesquelles « faire tiers », « supporter le transfert », « incarner l'enveloppe temporelle », etc. sont abordées du point de vue du vécu personnel de l'auteur, à travers ses premiers pas enthousiastes dans la vie professionnelle, et ses écueils. Il en ressort le caractère essentiel de « ce qui fait lien », entre deux sujets, le « je » et « l'autre ». Il questionne également la notion de « projet », qui ne peut être un « programme ». La confusion entre le projet-outil pour le professionnel et le projet imaginé par le sujet lui-même est dépassée. C'est bien vers une forme de narration de soi que Xavier Bouchereau nous emmène.

La posture éducative a sa géographie propre et se pense à travers des lieux : la division de l'établissement, le lieu comme signature du social, ouvrant un espace pour penser l'articulation théorie et pratique. Il n'y a en effet pas « ceux qui pensent » et « ceux qui font ». Xavier Bouchereau resitue la praxis de l'éducateur, il ne s'agit pas seulement d'accompagner, mais aussi de réfléchir. La carte d'un paysage se dessine progressivement au fil des pages, avec ici la réunion d'équipe, là, la réunion de synthèse, l'analyse des pratiques, ou encore, la supervision et la régulation. Autant de territoires distincts et complémentaires.

L'accompagnement éducatif est marqué par le mouvement, avec des mouvements visibles : « être à côté », « aller vers », « faire avec », « être hors » et invisibles : le mouvement empathique, les mouvements représentés et la distance éducative, laquelle est décrite dans un rapport d'oscillations, pour se dégager de la construction illusoire de ce que serait « la bonne distance ».

L'ouvrage se termine par une référence à la « clinique du quotidien », de Paul Fustier. La posture éducative se fonde sur un socle éthique, dans la question du « je » dans le rapport à l'autre ». Xavier Bouchereau nous en livre sa vision personnelle, avec ses multiples facettes, celles d'une éthique du renoncement et d'une éthique de l'implication.

Voici donc un ouvrage éclairant, pour comprendre la posture éducative, que nous soyons professionnels, étudiants ou formateurs.

Xavier Bouchereau, dans une langue claire, ponctuée d'illustrations concrètes et balisée de schémas, nous accompagne dans un cheminement vers une définition de la posture éducative. Il met en tension les questions qui traversent l'actualité du social, et notamment la corrélation entre la professionnalisation des métiers du social et les approches technicisées, centrées davantage sur l'opération plutôt que la relation. Un propos éclairant pour relire nos formations, à l'aune de l'hégémonie de la logique des compétences et des modes pédagogiques excentrées de la relation à un sujet, sujet qu'est aussi l'apprenant.

Un livre qui se lit comme le récit d'un voyage, au cœur de l'intimité d'un métier, celui d'éducateur spécialisé.

# **ACTUALITE**

## **Journée de la non violence éducative**

---

**Catherine DELVAUX**

Maitre-assistante en psychologie  
Haute Ecole en Hainaut

Quelle est l'histoire de cette journée ?

L'organisation américaine EPOCH (End Physical Punishment for Children) est à l'origine de cette journée. Elle voulait attirer l'attention sur tous les châtiments corporels infligés aux enfants. En 2006, sont organisés des relais de cette journée et plus de 500 manifestations la célèbrent à travers le monde. On la retrouve appelée « no hitting day », « no smacking day » ou « day of no violence for children ».

En 2001, l'initiative mondiale « End all Corporal Punishment on Children » est lancée avec le soutien des Nations-Unies. Une loi d'interdiction est introduite en 1979, en Suède et depuis 47 autres pays ont amendé leur loi avec l'interdiction des châtiments corporels dans la famille.

Catherine Dumonteil Kremer, fondatrice de la Maison de l'Enfant en France, auteure de « Elever son enfant ...autrement » aux éditions La plage, « Poser des limites à son enfant et le respecter » chez Jouvence, éditrice du magazine en parentalité PEPS, lance l'idée en avril 2004 de relayer cette manifestation Américaine en France. Depuis, chaque année, des parents et associations se mobilisent avec le soutien de la Maison de l'Enfant.

Elle nous fera l'honneur d'animer une conférence sur Tournai en octobre.

**Cette journée en Belgique, à la H.E.H. avec le soutien de Catherine Dumonteil Kremer.**

A l'heure où sont organisées la journée du Nutella, de la confiture et d'autres, il n'est pas un luxe que soit consacrée, une fois l'an, une journée de partage sur les alternatives éducatives aux punitions, menaces, chantages, récompenses, pour éduquer nos enfants ...ou plutôt les accompagner.

Autour du 30 avril 2018, la H.E.H organisera la journée de la non violence éducative autour d'atelier parents, enfants, conférences. Il s'agira de partager nos expériences pour cultiver la joie en famille et en institution, poser des sanctions éducatives, prévenir les difficultés, adopter une communication et des comportements bienveillants.

Les dernières découvertes sur le développement de l'enfant nous montrent que seule une relation empathique et bienveillante permet à l'individu de déployer toutes ses possibilités affectives et intellectuelles.

Faisons le pari qu'accompagner les enfants dans l'empathie et la bienveillance, changera le monde de demain et il en a bien besoin.

# **ACTUALITE**

## **Autour de Art en Moi...**

### **Qu'est-ce que l'art différencié ?**

---

**Loreline HELLIN**

Maitre-assistante en éducation aux médias  
Haute Ecole en Hainaut

Des musées, des galeries, des expos nous transportent vers un monde différent, celui d'une diversité tant dans la manière de voir et d'appréhender l'art que dans la rencontre avec le monde de « l'autre », celui du handicap.

Citons quelques-uns de ces lieux : le musée d'Art Brut de Lausanne. La galerie Art en Marge de Bruxelles. Le MAD de Liège. Le musée d'art spontané de Bruxelles. Nos étudiants de la section éducateurs spécialisés sont invités, tous les deux ans, à l'exposition « Art en moi », biennale organisée à Mons par Inclusion Mons-Borinage. La démarche est d'inviter des institutions très différentes à se réunir autour de l'exposition et de son vernissage bien sûr, mais aussi, autour de rencontres entre animateurs ou de conférences thématiques. Dans certaines de ces institutions, le travail artistique est quotidien ou hebdomadaire et amené par un professionnel (sculpteur, céramiste, dessinateur...) ; pour d'autres, il s'agit simplement du plaisir de venir exposer dans le cloître des FUCAM, en effet, l'atelier se met en place pour produire ce que « Art en moi » exposera.

Le vernissage, et par celui-ci, la rencontre avec l'autre est une démarche très importante. Fiers de leurs œuvres, les artistes expliquent, racontent leur travail. Cette démarche met en avant la valorisation de la personne handicapée et apporte aux personnes dites « normales » un regard neuf sur l'autre et sa différence.

Mais qu'est-ce que c'est vraiment que « l'art différencié » ?

Dubuffet disait " l'art ne dort pas dans les lits qu'on lui fait" !

Terme venant du musée d'Art différencié de Liège, partenaire privilégié du Créahm (créativité/handicap mental), lui-même précurseur de cet art marginal qui conduit des animateurs ou des éducateurs à amener vers une démarche artistique et créative des adultes handicapés mentaux.

Ces personnes donnent le meilleur d'elles-mêmes dans un rendez-vous souvent quotidien avec l'art, au sein de leur institution. Guidés ou juste "promenés sur les chemins de la créativité" par

un animateur artistique, ces artistes à part entière se découvrent et participent à l'aventure d'une vie riche en couleurs, en émotions.

D'où vient que ce savoir instinctif de la composition, de l'expression colorée, de la forme délibérément théâtrale se trouve dans ses œuvres ? Sinon que tout cela jaillit de lui-même, de son vécu, de ses amours, de ses désirs, de sa souffrance ! Et sans doute de tant de choses que nous ne sentons pas ou plus. Dans quel monde vit-il ? Quelles sont ses références ? Quelle est sa douleur, sa joie, son plaisir ? Il est artiste à part entière et ne connaît pas d'autres sentiments.

L'art différencié est sans doute une des expressions les plus vraies de toute la production artistique. L'artiste n'a pas de frontière, de limite, de barrière à cette libération de lui-même, où tout son être se livre, se donne à ce qu'il ressent d'une manière puissante et ultrapersonnelle.

A (re)découvrir absolument !

***ACTUALITE***  
**Séminaire de la FESET**  
**Dilemmes éthiques du travail socio-éducatif: défis dans un monde  
en évolution rapide**

---

Le prochain séminaire de la FESET aura pour thème « Dilemmes éthiques du travail socio-éducatif: défis dans un monde en évolution rapide ».

Rendez-vous au VIA University College à Aarhus, au Danemark, les 7, 8 et 9 mai 2018.

# Table des matières

**Une revue pour le Campus pédagogique de la Haute Ecole en Hainaut**

Christophe BRION

**Réflexions sociales ?**

**Trois rubriques pour un espace de réflexion et de partage**

Christophe BRION

Sylvie COURSELLE

Elisabeth GLORIEUX

Loreline HELLIN

Martin HEYNEN

Nathalie KINIF

Michèle LADRIERE

Xavier POTTIEZ

Bénédicte WANTIER

## ***THEMA***

**Editorial**

**Confiance, éthique et responsabilité.**

**L'impact des nouvelles technologies dans le métier d'éducateur**

Martin HEYNEN

**Petit Poucet derrière les grilles**

Stéphane RASSON

**Quand les nouvelles technologies ouvrent des possibilités de communication à la personne handicapée**

Cynthia ABADIO, Sophie BUNOU, Anne COURTEJOIE, Elise FRANCOIS

**Pédagogie 3.0. Penser autrement l'espace et le présentiel de transmission**

David DESTERBECQ-OKENDA

## ***VARIA***

**Favoriser l'expression des familles en entretien au sein d'un Service d'Aide et d'Intervention Educative. Quels supports mettre en œuvre en tant qu'éducateur et quelles pratiques développer en équipe ?**

Laurine BELOTTI

**Comment l'éducateur peut-il favoriser le sentiment d'efficacité personnelle des enfants hospitalisés en milieu psychiatrique ?**

Sandra MARMIGNON

**Musique et Psychomotricité. Un atelier musical au service de la psychomotricité avec des enfants déficients intellectuels**

Julien CUNY

## ***LECTA***

**HOF C. (2014). Art-thérapie et maladie d'Alzheimer. Quand les couleurs remplacent les mots qui peinent à venir. Lyon : Chronique sociale**

Muriel BLONDEAU

**GUEGUEN C. (2014). Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des découvertes sur le cerveau. Paris : Robert Laffont**

Catherine DELVAUX

**NEUVILLE C. et PAMBOU J. (2016). Je joue et je découvre mes émotions. Paris : Solar**

Catherine DELVAUX

**RIVIERE P. (2005). Dysphasie, autisme, déficience? Scolarité "ordinaire", hôpital de jour, IME? Le "bleu margarine" ou l'énigme de l'enfant Bambara. *Contraste* 2005/1, n° 22-23, pp. 209-225.**

Sovana RACINE

**BOUCHEREAU X. (2017). La posture éducative. Toulouse : Erès**

Bénédicte WANTIER

## ***Actualité***

**Journée de la non violence éducative**

Catherine DELVAUX

**Autour de « Art en moi ». Qu'est-ce que l'art différencié ?**

Loreline HELLIN

**Congrès de la FESET 2018**

## **Haute Ecole en Hainaut**

**Tous droits de reproduction réservés.  
Les propos n'engagent que leurs auteurs.**

**revue-reflectionssociales@heh.be**

**Illustration page de couverture : Michèle Ladrière  
Mise en ligne : Stéphane Van Driessche**

