

Approche méthodologique 2 : Méthodologie de l'analyse d'interventions éducatives

Table des matières

1. Programme – Maie 2.....	2
2. Capacités terminales – Maie 2.....	2
3. Introduction.....	3
4. La fiche de suivi individuel.....	3
5. Fiche de résolutions éducatives et organisationnelles.....	4
6. La feuille d'activités.....	4
7. Le carnet de vie.....	5
8. Pistes de réflexion pour travailler avec des bénéficiaires ayant des troubles psychiatriques... ou pas.....	6
8.1. Ne pas casser les défenses, ne pas intervenir directement en stigmatisant le symptôme	6
8.2. Travailler du côté du positif	6
8.3. Travailler du côté du retour à la réalité.....	7
8.4. Maintenir un cadre cohérent, constant, solide pour rassurer le bénéficiaire et le contenir.....	7
8.5. La sanction.....	8
8.6. « Faire penser » le bénéficiaire.....	8
8.7. En conclusion.....	8
9. Comment travailler avec un bénéficiaire ayant un comportement de type abandonnique ?.....	8
9.1. Quelques notions théoriques.....	8
9.1.1. Description.....	8
9.1.2. Symptômes.....	8
9.1.2.1. les peurs et l'angoisse.....	9
9.1.2.2. l'agressivité.....	9
9.1.2.3. la non-valorisation.....	10
9.1.3. Étiologie.....	11
9.2. Pistes d'actions éducatives.....	12
10. Comment lutter contre les comportements violents ?.....	14
10.1. La discussion.....	14
10.2. Arriver tout de suite, être présent.....	14
10.3. La contention.....	14
10.4. La remise en cause de notre attitude.....	14
10.5. Complémentarité dans le cadre de l'équipe éducative.....	14
10.7. Travailler la prévention.....	15
10.8. Travailler en équipe.....	15
11. « Libres enfants de Summerhill » de A.S. Neill.....	15
12. « Vol au dessus d'un nid de coucou » de Milos Forman.....	15
13. Les caractéristiques d'une sanction éducative.....	16
13.1. Outils systémiques : le génogramme en transparence.....	16
13.2. Théorisation.....	16
14. Analyse d'une situation éducative : Manuella des Mimosas.....	17
15. Analyse d'une situation éducative : la Maison de Nathalie.....	18
16. Analyse d'une situation éducative : Le cas « Zuzu ».....	19
17. Film : « Le Gamin au vélo » des frères Dardenne.....	20

1. Programme – Maie 2

Dans le respect d'un cadre éthique et déontologique et à partir de situations professionnelles, l'étudiant sera capable :

- d'explorer les différentes dimensions qui les caractérisent (individuelles/collectives, éducatives/pédagogiques/sociales,...) ;
- d'établir les liens entre les modèles et apports conceptuels, les grilles d'analyse et les systèmes évoqués ;
- d'expérimenter le travail en équipe et de prendre en compte l'action collective ;
- de se confronter à la complexité de l'action collective ;
- de prendre distance par rapport à ses émotions et d'adopter une attitude professionnelle ;
- de formuler des hypothèses de travail, de recadrer, de traiter les divergences en prenant en compte la réalité des personnes accompagnées et d'évaluer la pertinence de son action ;
- de prendre en compte la dimension stratégique de l'organisation (histoire, règles de fonctionnement) ;
- de se référer au mandat (définition, contexte, limites, cadre, autonomie/indépendance).

2. Capacités terminales – Maie 2

Pour atteindre le seuil de réussite, l'étudiant sera capable :

- à partir de situations professionnelles,
 - d'identifier l'importance de la dimension corporelle dans la relation socio-éducative ;
 - d'analyser la (les) situation(s) à partir des repères relatifs à l'analyse organisationnelle (logiques d'acteurs, logiques d'institutions, enjeux de pouvoir,...), à l'éthique et à la déontologie ;
 - de poser des hypothèses de travail socio-éducatif en tenant compte :
 - des paramètres inhérents aux situations,
 - de la dimension collective du travail de l'éducateur,
 - de la dimension stratégique de l'organisation,
 - du mandat qui lui est donné ;
- d'élaborer un projet professionnel à caractère éducatif et de le justifier en fonction des objectifs préalablement définis et de la méthodologie choisie ;
- d'élaborer un projet de recherche qui intègre les points suivants : objectifs, hypothèses de travail, données à recueillir, modalités de recueil et référents théoriques à mobiliser ;
- de proposer des activités ACSC¹ adaptées qui favorisent le développement global de la personne.

Pour déterminer le degré de maîtrise, il sera tenu compte des critères suivants :

- la capacité à faire des liens avec les autres cours suivis,

1 ACSC : artistiques, culturelles, sportives, corporelles

- le niveau d'intégration des différents outils théoriques et méthodologiques,
- la rigueur des analyses et élaborations,
- le degré de pertinence des justifications,
- la qualité des travaux présentés.

3. Introduction

La méthodologie (ensemble de règles et de principes auxquels on a recours pour atteindre un objectif prédéterminé) mise en place dans les lieux où peuvent travailler des éducateurs est représentée par différents outils qui caractérisent le travail éducatif. Ces outils permettent d'explorer différentes dimensions qui distinguent des situations professionnelles. En effet, ceux-ci permettent d'établir des liens entre les modèles, les apports conceptuels et la complexité de l'action collective ; de prendre distance par rapport à ses émotions et d'adopter une attitude professionnelle ; de formuler des hypothèses de travail, de recadrer, de traiter les divergences en prenant en compte la réalité des personnes accompagnées et d'évaluer la pertinence de son action. Voici différents outils dont certains sont proches d'une conceptualisation théorique.

4. La fiche de suivi individuel

Cette fiche permet simplement de lister des comportements, des faits, des anecdotes propres à un bénéficiaire.

Cela permet d'avoir une vue d'ensemble du bénéficiaire dans le temps. Cela sert dans le cadre des projets de vie et des projets personnalisés individuels.

Chaque éducateur inscrit ce qui lui semble intéressant et qui « parle » du bénéficiaire concerné par la fiche. Les comportements, les faits notés sont aussi bien « neutres », « positifs » et « négatifs ». Ainsi, on a un point de vue sur l'évolution du bénéficiaire. Les écrits restent, les paroles s'envolent.

Fiche de suivi individuel de.....

<u>Date et nom de l'éducateur</u>	<u>Comportements, faits, anecdotes</u>

5. Fiche de résolutions éducatives et organisationnelles

Cette fiche permet de savoir qui fait quoi, comment, quand... Trop souvent des informations se perdent en réunion. Avec cette fiche, les éducateurs peuvent s'organiser rapidement, se partager le travail, ne pas oublier et... avancer dans l'accompagnement des bénéficiaires.

Fiche de résolutions éducatives et organisationnelles

Structure :

Cochez quand c'est fait	Qui ?	Quand ?	Quoi ?
Points en suspens			

6. La feuille d'activités

La feuille d'activité reprend l'ensemble des activités réalisées sur une semaine par les éducateurs.

Ce planning permet une synthèse d'un travail éducatif effectué par l'intermédiaire d'activités.

On retrouve des éléments importants comme les objectifs visés au travers de l'activité et l'évaluation de celle-ci. La feuille d'activité permet donc l'organisation et la réalisation d'un travail éducatif. En

outre, elle peut servir d'ébauche pour conceptualiser et penser l'évolution du travail éducatif.

Feuille d'activités

Semaine du / / *au* / /

	<u>Type d'activité</u>	<u>Lieu d'activité</u>	<u>Objectifs visés</u>	<u>Participants</u>	<u>Personnel encadrant</u>	<u>Evaluation</u>
Lundi						
Mardi						
Mercredi						
Judi						
Vendredi						
Samedi						
Dimanche						

7. Le carnet de vie

Le carnet de vie permet au bénéficiaire de construire son histoire de vie, d'avoir des traces de son passé, de son vécu .

A cet effet, il peut contenir des photos, des articles de journaux, des écrits du bénéficiaire, la synthèse de son projet de vie,...

Il peut se traduire sous forme d'album photo, de cahier, de carnet ou encore de pictoagenda... Ce carnet personnalisé lui appartient et le suivra durant son existence.

Il s'agit ici d'accompagner le bénéficiaire dans son histoire de vie pour lui donner la possibilité de se réapproprier son vécu au travers de souvenirs qui lui appartient, de se construire par rapport à son passé, de voir ce qui est porteur de sens dans son existence.

Une autre fonction du carnet de vie est de créer du lien avec les tiers (parents, tutelle, autres éducateurs,...). Par rapport à des bénéficiaires qui ont parfois des difficultés pour mentaliser leur histoire, leur vécu, le carnet de vie peut servir de support pour raconter son histoire, se la raconter et pouvoir de nouveau la vivre et se l'approprier.

8. Pistes de réflexion pour travailler avec des bénéficiaires ayant des troubles psychiatriques... ou pas.

8.1. Ne pas casser les défenses, ne pas intervenir directement en stigmatisant le symptôme

Certains comportements répétitifs et certaines manières d'être des bénéficiaires peuvent paraître déroutants pour l'éducateur. Même si l'éducateur se doit dans une certaine mesure de rappeler le bénéficiaire à la réalité, il faut quand même donner la possibilité à celui-ci de s'évader de temps en temps dans son monde à lui. Il ne s'agit pas de venir brimer le bénéficiaire dans son imaginaire, dans sa symbolique et parfois même dans son humour mais de cadrer des dérives trop importantes.

C'est à l'éducateur de sentir quand le besoin d'un rappel au cadre est nécessaire. Dans le même ordre d'idée, il faut éviter de stigmatiser le bénéficiaire dans ce qui pose problème chez lui car cela risque de renforcer les comportements déviants et d'étiqueter le bénéficiaire dans une personnalité pathologique dont il aura des difficultés à sortir puisque constamment pointée comme faisant partie de son être.

De plus, certains comportements que mettent en place les bénéficiaires sont des défenses par rapport à une réalité présente ou passée trop difficile à vivre. Casser ces défenses équivaldrait à mettre le bénéficiaire à nu, à lui retirer sa carapace, ce qui le contient et l'aide à vivre au quotidien même si cela s'apparente parfois à des comportements hors-normes et sources de problèmes.

Exemple

Lorsqu'un bénéficiaire vous parle de son monde imaginaire, il ne s'agit pas de venir le « casser » dans ses rêveries.

Lorsqu'un bénéficiaire part de temps en temps dans son « monde » mais que cela ne gêne pas le groupe et ne perturbe pas le cadre outre mesure, ce n'est peut-être pas toujours utile de le rappeler à l'ordre.

Par contre, il s'agit d'intervenir

- lorsque le bénéficiaire se met en danger ;
- lorsqu'il contrevient systématiquement, de manière trop massive aux règles ;
- lorsqu'il empêche le bon déroulement d'une activité ;
- lorsqu'il trouble exagérément les autres bénéficiaires ;
- lorsqu'il entre systématiquement, de manière trop manifeste dans une autre réalité et que cela l'empêche de vivre au quotidien.

8.2. Travailler du côté du positif

En réponse au point 1, l'éducateur doit s'efforcer de travailler du côté du positif, c'est à dire aller rechercher chez le bénéficiaire ce qui va plutôt que ce qui ne va pas (stigmatisation) et partir des aspects positifs de la personne pour construire un travail éducatif en terme de projet, de création,...

ou simplement de vie au quotidien.

8.3. Travailler du côté du retour à la réalité

Lorsqu'un bénéficiaire délire, part dans des hallucinations, décompense dans un monde imaginaire ou une autre réalité de manière exagérée, alors l'éducateur se doit de le rappeler à la réalité du monde dans lequel il est. Comment ? En rappelant le cadre dans lequel il vit.

Exemple :

lui rappeler où il est ;

lui rappeler ce qu'il fait. Pourquoi il le fait ;

lui rappeler les règles de la vie en groupe, du lieu de vie, etc ;

lui rappeler la présence de l'éducateur et le rassurer ;

lui rappeler l'heure, les horaires.

8.4. Maintenir un cadre cohérent, constant, solide pour rassurer le bénéficiaire et le contenir

Définition du cadre

Ce sont les limites, les règles, les balises, les frontières dans lesquels le bénéficiaire vit au quotidien avec le personnel éducatif et qu'il doit respecter. Le cadre est matériel : les murs, les pièces et l'enceinte de la structure, les limites de la ville mais le cadre est aussi immatériel, symbolique comme les règles de vie, l'autorité de l'éducateur, le bien vivre ensemble, une certaine moralité...

Le cadre dans lequel se trouve le bénéficiaire doit être :

- tangible : le bénéficiaire doit pouvoir sentir le caractère contenant du cadre. Bien qu'étant parfois une réalité immatérielle, informelle (qu'on ne dit pas) le bénéficiaire a tout intérêt à ressentir cette réalité comme un élément protecteur, sécurisant, bienveillant ;
- cohérent : le bénéficiaire doit ressentir le cadre comme quelque chose de logique, en prise avec la réalité du milieu de vie et pas comme un fonctionnement décalé qui viendrait des éducateurs mais qui n'aurait aucun sens comme un pouvoir imposé d'en haut mais pas compris des bénéficiaires ;
- constant : le cadre doit être stable dans le temps et dans l'espace, toujours le même... ;
- commun à toute l'équipe éducative : il y va de la crédibilité de l'équipe dans le travail réalisé auprès des bénéficiaires, tous les éducateurs doivent travailler dans le même sens ;
- contenant : pour offrir des règles, des limites mais aussi la sécurité, la protection et ainsi permettre aux bénéficiaires de s'épanouir, créer, se rejouer dans un climat propice ;
- flexible : bien que constant, le cadre doit aussi être flexible. En fonction de la réalité quotidienne et de l'état du bénéficiaire, le cadre doit être adapté, une certaine souplesse n'est pas à exclure ;
- évolutif : le cadre est l'outil principal de l'éducateur, il doit évoluer, changer en fonction des bénéficiaires, de la structure, du projet éducatif, de la vie quotidienne,...

Pourquoi ? Car cela rassure le bénéficiaire dans son fonctionnement, lui permet d'avoir des repères, des limites, des balises. Cela peut diminuer l'anxiété et les crises d'angoisse.

8.5. La sanction

Idéalement, la sanction doit toujours avoir un caractère réparateur. En outre, celle-ci permet aussi au bénéficiaire de se déculpabiliser. En réparant, il paie sa « dette » et ainsi peut se libérer du fardeau de la culpabilité. La sanction est aussi un rappel à la réalité puisqu'elle ramène le bénéficiaire au cadre plus précisément au respect des règles.

8.6. « Faire penser » le bénéficiaire

Il est important de faire réfléchir le bénéficiaire, de le faire penser, de l'aider à symboliser ses créations artistiques par exemple et même sur un plan plus général de se pencher sur son existence. Certains éducateurs parlent de « lui montrer le bonheur » en lui rappelant tout le positif chez sa personne mais aussi en le rassurant en lui disant qu'on est là pour lui et qu'il n'est pas seul.

8.7. En conclusion

Tous ces outils demandent que l'éducateur soit perpétuellement dans une juste distance, pas trop loin et pas trop près du bénéficiaire. Si l'éducateur a un doute par rapport à son propre travail, il peut toujours retourner la situation et se mettre à la place du bénéficiaire et se poser cette question : « est-ce que j'aimerais que... ».

Avant de commencer à travailler, d'une part l'éducateur ne doit jamais perdre de vue qu'il est... un éducateur et se rappeler les fondements de ce « métier » par rapport aux bénéficiaires et d'autre part rester dans une bienveillance permanente.

9. Comment travailler avec un bénéficiaire ayant un comportement de type abandonnique ?

9.1. Quelques notions théoriques

Voici quelques notions théoriques sur le comportement de type abandonnique remaniées et tirées du site internet http://www.aidepsy.be/en_savoir_plus_abandonnisme. Ces notions permettent pour l'éducateur qui s'y intéresse d'approfondir la réflexion et la conceptualisation. La partie 2. « Pistes d'action éducative » propose des solutions de travail plus ancrées dans la réalité du quotidien éducatif.

9.1.1. Description

L'abandonnique redoute par-dessus tout le fait qu'on ne s'occupe plus de lui. Il voit dans ce manque de sollicitude une privation d'amour qu'il ressent comme une frustration. Il réclame des certitudes absolues et des réassurances persistantes, seules certaines personnes élues comme objets sont capables de lui apporter la certitude qui alimente sa sécurité. Il est habité par la hantise d'être abandonné et, projetant sa peur sur l'objet, il lui attribue des arrière-pensées, des doutes, des sentiments d'antipathie, des intentions méchantes ou des mobiles agressifs et hostiles. Cette crainte constante d'être "lâché" met l'objet dans une situation si difficile et si lassante qu'elle peut aboutir à la longue à un lâchage réel. Telle est la fatalité qui pèse sur l'abandonnique, il favorise l'abandon.

9.1.2. Symptômes

Les abandonniques ont toujours deux caractères en commun : l'angoisse et l'agressivité qui se rattachent à un état psychologique initial, caractérisé par l'absence d'un juste sentiment du Moi et de

sa valeur propre. C'est sur l'angoisse qu'éveille tout abandon, sur l'agressivité qu'il fait naître et sur la non-valorisation de soi-même qui en découle, que s'édifie toute la symptomatologie de cette névrose.

9.1.2.1. les peurs et l'angoisse

Non-valorisé, l'enfant se trouve dans un état de faiblesse et d'impuissance qui donne naissance aux terreurs. L'adulte qu'il devient ne peut s'en délivrer, il reste ce qu'il était : un être prématuré devant la vie, incapable de s'y adapter par lui-même, la réalité demeurant pour lui hostile et inaccessible. Pour Odier C., les peurs et angoisses de l'abandonnique, soit à l'état de veille, soit à l'état de sommeil (cauchemar), ont toutes les caractéristiques des terreurs primaires de l'enfant en face des êtres et objets doués par lui d'une toute-puissance maléfique. On peut retrouver des peurs cosmiques (tremblement de terre, ...), physiques (feu, vide, armes, animaux, maladies, mort, ...), psychiques dont l'objet central est la peur de manquer d'amour ou peur de le perdre.

Parmi celles-ci il y a :

- la peur de se montrer tel que l'on est : l'abandonnique doute qu'on puisse l'aimer tel qu'il est, car il a fait la cruelle expérience de l'abandon, alors qu'il se proposait à la tendresse des autres, tout petit, donc sans artifice ;
- la peur du risque affectif : l'angoisse de l'abandon et de la solitude entraînent une peur intense de tout ce qui peut comporter un risque dans ce sens ;
- la peur de la responsabilité : pour éviter ce risque, l'abandonnique ne s'engage affectivement vis-à-vis de rien ni de personne à moins de garanties sérieuses. D'une manière générale, il redoute la responsabilité et a tendance à la rejeter sur autrui ;

Hanté par la peur de perdre l'amour, l'abandonnique cherche à se préserver de ce malheur et de l'angoisse qui l'accompagne par des mesures de protection, tantôt négatives (refus de s'engager, s'infliger l'abandon pour éviter le sentiment d'être le jouet d'autrui. Lâcher pour ne pas être lâché), tantôt positives (dévouement, asservissement à autrui, soin porté à préserver le lien, ...).

9.1.2.2. l'agressivité

Elle est réactionnelle, consécutive aux privations d'amour de l'enfance et susceptible de diminuer, puis de disparaître au cours du traitement. Elle se manifeste par la vengeance, faire subir à l'autre ce dont l'abandonnique a souffert lui-même et menacer, frustrer, abandonner. Il fait payer à autrui ses souffrances passées de mille façons :

- par les exigences sans limite de son besoin d'amour

Exigences liées à la pensée magique, la plus grande preuve d'amour qu'il réclame de l'objet est non seulement d'être compris, mais d'être deviné. Il s'agit de mettre à l'épreuve pour faire la preuve soit en disant le faux pour éprouver le don divinatoire de l'objet, et par là même s'assurer de son intérêt et de sa compréhension, soit de savoir si l'objet aimera malgré tout le sujet tel qu'il est et si désagréable qu'il puisse se montrer, la mesure de son endurance donnant la mesure de son amour.

Exigences liées à la méconnaissance de l'intention, les paroles sont trompeuses, la compréhension intérieure et les sentiments sont sujets à caution. Il lui faut des faits, et ces faits seront envisagés par lui à l'état brut, dépouillés de leur contexte, des circonstances connexes, des intentions de l'objet : "il aurait pu arriver à l'heure s'il l'avait réellement voulu, s'il le désirait vraiment, il pourrait vaincre

tous les obstacles". Le manque de sécurité affective joint à un égocentrisme très primitif abolit le sens du possible, du réel et le fait recourir à la croyance magique en la toute puissance de l'objet.

Exigences liées au besoin d'absolu : l'abandonnique aspire à tout partager avec l'être qu'il aime, à tout savoir, à tout faire avec lui. L'attachement abandonnique est exclusif, il n'admet ni l'absence, ni le partage, c'est tout ou rien.

- par une attitude passive

Demeuré fixé au stade réceptif et captatif de l'enfance, il attend tout d'autrui. Dans les cas aigus, il demeure passif dans tous les domaines de la vie. Cette lacune est exploitée par l'abandonnique dans le sens de sa névrose, pour prolonger la jouissance d'un état infantile d'irresponsabilité et pour avoir barre sur autrui en l'asservissant à ses besoins. On retrouve ici le déplacement d'agressivité tendant à faire supporter par les objets actuels les fautes commises par les parents, et leurs nombreuses conséquences.

- par ses interprétations fantaisistes et son comportement masochiste

Il s'agit dans ce cas d'un masochisme affectif et non d'un masochisme moral comme Freud l'a décrit (retournement contre soi d'un sadisme primitivement dirigé contre autrui, puis refoulé). Odier C. l'a décrit comme primaire, partiellement donné dans la constitution même de l'individu et renforcé par l'abandon, il n'est donc pas le produit d'un refoulement dû au Surmoi. Ses mécanismes, élaborés par le Moi, sont généralement conscients ou préconscients et semblent vouloir d'une part renforcer et justifier le sentiment de non-valeur de soi-même et d'autre part alimenter la rancune initiale et l'empêcher de s'éteindre. La dimension agressive est bien présente : en s'en prenant à soi-même, en niant sa propre valeur, en s'abaissant, en s'avilissant, en se détruisant psychiquement, le sujet sait bien qu'il atteint l'objet, et à travers lui, parfois directement aussi, la mère ou le père coupable du manque d'amour.

On peut observer trois groupes de manifestations masochistes selon Guex G. :

- les manifestations masochistes liées au besoin de mettre à l'épreuve pour faire la preuve : résultat de ses fausses attitudes, ses faux refus, ... qui le privent sans cesse de ce qu'il souhaite, de ce à quoi il aspire. Ils accentuent sa situation d'infériorité, son état de dépendance et aboutissent à l'échec ;

- les manifestations masochistes explosives : scènes de désespoir, crises de dévalorisation dirigées contre l'objet, accès d'angoisse plus ou moins spectaculaires. Plutôt qu'à se faire consoler et rassurer, le sujet vise à blesser l'objet, à le désemparer, à lui donner de la culpabilité, car le propre de ces crises est de mettre en évidence l'irresponsabilité du sujet et la complète responsabilité de l'objet ;

- les manifestations masochistes secrètes : rêveries et fantasmes masochistes de caractère affectif, non sexuel. L'agressivité est présente car dans ses fantasmes, l'objet devient capable de tout, c'est-à-dire du pire : tromperies, infidélité, abandon.

9.1.2.3. la non-valorisation

Les circonstances traumatisantes qui ont privé l'enfant de sécurité affective se sont produites dans ses premières années, alors que tout son développement était encore à faire et que, par conséquent, l'acquisition du sentiment de la valeur de soi-même était à venir. Il ne s'agit donc pas ici d'un sentiment de valeur perdu, mais d'un sentiment de valeur non-acquis. Cette non-valorisation de l'abandonnique en tant qu'objet d'amour s'exprime en premier lieu par des doutes multiples envers lui-même : "je ne vaudrais pas qu'on m'aime". Ces doutes ont tendance à se fixer sur des manifestations extérieures de la personnalité ou sur quelque défaut physique, autour desquels se cristallisent toute l'insécurité du sujet. Le mécanisme de défense en jeu est le rejet de la responsabilité par la projection à l'extérieur des causes du trouble.

Il arrive parfois que des abandonniques se rendent compte de certaines lacunes intérieures, c'est à elles que s'accroche et s'alimente leur sentiment d'impuissance : manque d'intelligence, de culture, ... Ce sont alors ces manques illusoire ou réels qui justifient pour eux leurs échecs affectifs, leurs déceptions en amitié ou en amour. Les doutes de l'abandonnique quant à lui-même sont renforcés par un mécanisme qui procède de la même cause, c'est-à-dire de la non-valorisation, consistant à survaloriser autrui dans la mesure même où l'on se sait dévalorisé. A son tour, la survalorisation des autres engendre la tendance à se comparer sans cesse à eux, à son propre détriment. Cercle fermé, où un mal fait naître un plus grand mal. La non-valorisation affective amène toujours l'abandonnique à un sentiment extrêmement pénible et obsédant d'exclusion, de n'avoir nulle part sa place.

De cette non-valorisation découle une fausse notion de soi-même, un manque de respect et d'un juste intérêt pour soi-même.

9.1.3. Étiologie

Du point de vue psychique, la petite enfance des névrosés adultes, comme celles des enfants directement observés en période d'angoisse d'abandon, présente trois traits caractéristiques :

- une forte affectivité, avec prédominance des besoins affectifs sur les autres besoins ;
- un besoin possessif intense, plus ou moins camouflé, à l'égard des êtres qu'il aime. Intolérance à la privation, à l'absence, au partage ;
- une tendance marquée à l'anxiété.

Le petit abandonnique témoigne d'une sorte de "gloutonnerie" affective (à rapprocher de la gloutonnerie réelle que manifestent certains enfants en période de carence affective). Pour qu'il soit heureux et paisible, il faut qu'il se sente entouré de tous ceux qui l'aiment et qu'il chérisse en retour, que rien ne menace l'unité familiale en général et singulièrement son unité avec la mère et que celle-ci lui donne preuve sur preuve de son amour. Inversement, tout ce qui menace cette unité, tout ce qui lui semble porter atteinte à l'exclusivité du lien, déclenche son désespoir ou sa révolte. Sa sécurité s'effondre avec la même facilité qu'elle se retrouve : il dépend entièrement du climat créé autour de lui, et ce climat lui-même est dû souvent à de très petites choses, des nuances, des riens, qu'un autre enfant ne remarque même pas et qui risquent de passer inaperçus aux yeux de l'adulte inattentif. Facile à éduquer et à adapter aux exigences de la vie pour tout ce qui ne touche pas à l'affectif, car là ne réside pas son intérêt primordial, il manifeste une intolérance quasi absolue à tout ce qui implique un renoncement sur le plan de l'amour possessif.

A un moment de son existence, l'enfant s'est trouvé en face d'une privation d'amour non objectivement motivée, par exemple dans les innombrables cas de "fausse présence" maternelle. Une fausse-présence qui s'oppose à la réalisation d'une concordance correcte et heureuse entre l'action de l'objet et les besoins du sujet, cela se ramène à une présence purement corporelle ou matérielle avec succession d'actes moteurs et de paroles impersonnelles. L'enfant s'est senti seul, ne comprenant pas et s'angoissant. De ces privations-là la mère la plus attentive ne peut donner que des explications superficielles et fausses, que l'enfant enregistre comme telles, puisque les raisons véritables, le plus souvent, lui échappent à elle-même. L'analyse prouve que le besoin de s'expliquer son malheur tourmente alors profondément l'enfant. Il faut qu'il comprenne. Suivant sa nature et ses tendances profondes, il adopte soit le point de vue de l'infériorité "Je ne vaudrais pas qu'on m'aime", soit le point de vue de la culpabilité "C'est ma faute, on ne peut pas m'aimer parce que je suis méchant". Il est rare que la névrose d'abandon s'installe suite à un abandon réel.

On retrouve donc la même étiologie que dans l'angoisse d'abandon, cela laisse supposer qu'un

enfant souffrant d'angoisse d'abandon risque de devenir un adulte abandonnique s'il n'a pas été aidé dans son enfance.

9.2. Pistes d'actions éducatives

Maintenir la bonne distance entre le bénéficiaire et l'éducateur.

Il s'agit, par l'intermédiaire d'actions éducatives (interventions dans le quotidien, activités...) de donner l'opportunité au bénéficiaire de se valoriser lui-même, petit à petit grâce à ses propres comportements.

L'éducateur se doit d'être à la bonne distance qui est celle où le bénéficiaire sait que l'éducateur est présent, pour lui. Ne pas être trop près pour permettre l'autonomie, pour donner la possibilité au bénéficiaire de se valoriser lui-même affectivement grâce à des comportements qui favorisent son indépendance. En même temps, l'éducateur ne doit jamais être trop loin, symboliquement ou physiquement, pour ainsi permettre au bénéficiaire une certaine réassurance, une sécurité affective, un cadre contenant.

Les activités et interventions éducatives peuvent être diverses. Elles servent de support à la mise en place de cette juste distance et donc à permettre l'autonomie affective du bénéficiaire.

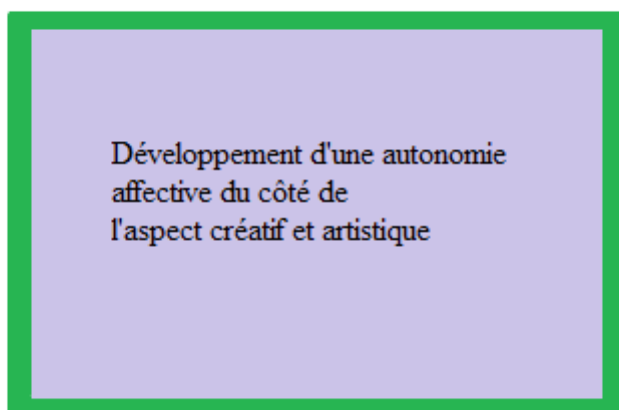
Premier exemple

Dans le cadre d'une activité de création artistique, permettre au bénéficiaire de réaliser une œuvre.

La juste distance pourrait être

- de lui fournir le matériel nécessaire pour la réalisation de l'œuvre (cadre rassurant, soutien affectif, présence symbolique de l'éducateur) ;
- de lui fournir un canevas, un guide (mode d'emploi) pour la construction de l'œuvre (cadre rassurant, soutien affectif, présence symbolique de l'éducateur) ;
- de venir le soutenir lorsqu'il le demande mais de manière non exagérée (soutien affectif, présence physique de l'éducateur) ;
- de lui donner la responsabilité et le choix de l'élaboration de la création sur un plan artistique. (le don est ici une règle donc faisant partie du cadre rassurant et contenant et le travail éducatif se fait au niveau de l'autonomie affective du côté de l'aspect créatif et artistique)

Cadre contenant : le matériel, le mode d'emploi, le soutien affectif de l'éducateur,...



Dans cet exemple, nous avons les deux aspects de la « juste distance ». Le côté « pas trop loin » avec les règles qui assurent l'aspect contenant du cadre (le matériel, le mode d'emploi, le soutien affectif de l'éducateur) et le côté « pas trop près » pour travailler l'autonomie affective du côté de l'aspect créatif du bénéficiaire face à son œuvre.

C'est donc par rapport à ce cadre étayant que va pouvoir venir s'appuyer une autonomie créative et donc revaloriser affectivement le bénéficiaire dans ce qu'il aura pu créer.

En fonction du bénéficiaire, le cadre peut être adapté vers plus ou moins d'autonomie. Par exemple si le bénéficiaire évolue positivement on peut lui laisser le choix des outils ce qui va vers davantage d'autonomie.

Deuxième exemple

Le choix d'un bénéficiaire pour ses vêtements dans une structure résidentielle.

La juste distance pourrait être :

- de lui fournir une tranche horaire dans laquelle le choix des vêtements peut se faire (cadre rassurant, règlement, présence symbolique de l'éducateur) ;
- de lui expliquer quel type de vêtements le bénéficiaire doit choisir en fonction du climat (rappel de la réalité, cadre contenant (le climat), soutien affectif, présence symbolique de l'éducateur) ;
- de lui laisser le choix des vêtements (présence symbolique de l'éducateur qui autorise une autonomie affective)

Les deux premiers points participent plutôt du côté du « pas trop loin » tandis que le troisième point est plutôt du côté du « pas trop près ».

Au delà de l'autonomie affective propre au choix des vêtements, d'autres aspects éducatifs peuvent être mis en place comme la réflexion sur « comment m'habiller en fonction du climat ? »

Par après, en fonction du bénéficiaire, l'éducateur peut adapter son travail éducatif vers plus ou moins d'autonomie en se rapprochant ou en s'éloignant du bénéficiaire.

En conclusion

C'est toujours l'éducateur qui doit rester maître de son cadre, de sa pratique éducative et donc de la relation avec le bénéficiaire. Si l'éducateur joue au yo-yo et que c'est le bénéficiaire qui tient la

corde, alors cela veut dire que c'est le bénéficiaire qui joue avec le cadre et les règles inhérentes à celui-ci. Il n'y a plus de distance éducative, c'est une fois « trop près » et un fois « trop loin ». On comprendra dès lors que l'éducateur risque de se fatiguer très vite dans ce mouvement perpétuel. De plus si un bénéficiaire prend les commandes, cela peut se révéler très vite inquiétant.

A contrario, il ne s'agit pas de confondre ici rigidité et flexibilité. Le cadre est un outil dans lequel le bénéficiaire doit pouvoir s'épanouir. Il ne s'agit donc pas ici de tomber dans l'autoritarisme sous prétexte de maintenir les règles à tout prix. Avec cette réflexion, on revient de nouveau avec la juste distance, la juste mesure...

10. Comment lutter contre les comportements violents ?

10.1. La discussion

- par la parole, le retour au calme,
- connaître les raisons du comportement violent,
- dévier, partir sur un autre sujet,
- l'humour,
- la présence, se mettre à côté d'eux. La seule présence physique de l'éducateur peut calmer le bénéficiaire.

10.2. Arriver tout de suite, être présent

On peut aller voir l'éducateur, il est disponible, il fait preuve d'autorité mais il est présent pour le bénéficiaire.

10.3. La contention

Contenir la personne pour la mettre en sécurité. Sentir la décompression, le moment où le résidant commence à lâcher prise.

Donner le sens en le contenant, continuer à lui parler et puis passer le relais. Ce n'est pas obligatoirement la personne qui a contenu qui ira parler après (débriefing). Débriefing après quand la tension est redescendue mais ne pas attendre un mois et demi pour ne pas raviver la colère.

10.4. La remise en cause de notre attitude

Une équipe éducative, c'est différentes manières d'être, de voir tout en allant dans le même sens sur un plan éducatif. C'est prendre le relais de l'autre lorsqu'on sent que l'autre est à bout.

10.5. Complémentarité dans le cadre de l'équipe éducative.

Ne pas stigmatiser le symptôme, ne pas interpellier le bénéficiaire du côté de ce qui ne va pas chez lui. Éviter de systématiquement souligner ce qui ne va pas et surtout éviter de lui rappeler constamment son statut de personne handicapée.

Ne pas exciter le résidant. Ne pas anticiper un clash.

De manière plus pratique, ne pas tourner le dos à un bénéficiaire « en crise », toujours lui faire face mais en gardant ses distances, éviter de se mettre dos à un mur ou dans un coin.

10.7. Travailler la prévention

Gestion positive des conflits de manière ludique ; on joue. Jeu de rôle sur des situations de conflits. Pour permettre la mentalisation, la prise de conscience chez le bénéficiaire ; pour donner accès à la conceptualisation.

Essayer de déterminer les causes de la violence. Pourquoi tel bénéficiaire a eu ce comportement ? L'observation et l'analyse d'un fait violent permettent parfois de comprendre les causes.

La personne doit pouvoir contester le système dans lequel elle est. La contestation est possible ; cela permet de travailler l'affirmation de soi ; mais il y a des limites et un règlement. La parole libre est possible ; on doit pouvoir entendre ce que le bénéficiaire dit.

10.8. Travailler en équipe

La cohésion d'équipe est indispensable. Il faut se soutenir en tant qu'éducateurs et collègues de travail. Si le bénéficiaire remarque un manque de cohésion, de synergie au niveau de l'équipe éducative alors celui-ci va s'engouffrer dans la brèche et mettre à mal le travail éducatif par des comportements inappropriés.

Les éducateurs chevronnés doivent soutenir et conseiller les éducateurs les plus jeunes et les nouveaux éducateurs. Au besoin l'éducateur ne doit pas hésiter à signaler à un collègue un comportement inadapté avec, bien entendu, toute la diplomatie nécessaire. Il ne s'agit pas ici de rappeler un collègue à l'ordre mais de lui donner un point de vue différent, une autre manière de voir et de faire.

11. « Libres enfants de Summerhill » de A.S. Neill

Exercice sur le livre à lire : « Libres enfants de Summerhill ». Analyse de situations.

12. « Vol au dessus d'un nid de coucou » de Milos Forman

Travail d'analyse du film : après avoir visionné le film « Vol au dessus d'un nid de coucou » de Milos Forman, répondez aux questions suivantes.

1. Mc Murphy est-il fou? Développez votre réponse.
2. Que pensez-vous des activités mises en place dans cette institution par l'équipe soignante? Sont-elles adaptées au public? Quels sont les objectifs de ces activités?
3. Que pensez-vous de l'activité au début du film où l'infirmière discute de la problématique de chacun et leur pose des questions tour à tour en leur demandant leurs opinions et en donnant des interprétations?
4. Dressez le portrait des deux infirmières dans leur pratique au sein de l'institution. (La plus jeune et la plus âgée). Qu'en pensez-vous?
5. Que pensez-vous de ce que Mc Murphy met en place dans le groupe? Quel rôle prend-il au sein de l'institution au début du film? Comment ce rôle évolue-t-il?
6. « Cette musique, c'est toute leur vie », comment interprétez-vous cette phrase citée par l'infirmière?
7. Quel est le rôle des gardiens?
8. Quels sont les niveaux différents d'enfermement (aliénation mentale) que l'on retrouve dans cette institution?

9. Comment interpréter le comportement de l'Indien tout au long du film?
10. Comment interprétez-vous la problématique de Bily sur un plan psychopathologique?
11. En tant qu'éducateur au sein de cette institution, que mettriez-vous en place ?

13. Les caractéristiques d'une sanction éducative

13.1. Outils systémiques² : le génogramme en transparence

Par l'intermédiaire d'un outil systémique appelé génogramme en transparence, les étudiants seront amenés à s'interroger sur leur représentation de la sanction éducative et à s'enrichir des représentations d'autrui.

13.2. Théorisation³

Définition du mot sanction :

La **sanction éducative** est l'acte par lequel un individu réputé légitime valide ou invalide les dires ou les actions d'un second individu dont on considère qu'il est sous la responsabilité du premier. La **sanction** est relative aux normes de la situation sociale dans laquelle elle se situe : règles juridiques, cadres moral ou éthique pour sa version négative, idéaux et critères de valorisation pour sa version positive.

Ici, la sanction éducative est développée dans sa version négative **mais il va de soi qu'il faut toujours et avant tout travailler du côté de l'aspect positif de la sanction en renforçant les comportements positifs du bénéficiaire.**

Elle est éducative :

- quand elle est **comprise** par le bénéficiaire, qu'il comprend le pourquoi de la sanction et qu'on lui rappelle le cadre. A contrario une sanction qui vient juste après un grand moment de frustration, de colère a de grande chance de ne pas être entendue par le bénéficiaire. Il faut donc lui expliquer.
- Quand elle est **rapide** et tombe juste après l'acte délictueux. Plus ce temps est court, plus la sanction sera efficace. Sanctionner une semaine après perd de son efficacité.
- Quand elle est **proportionnée** par rapport à l'acte commis. Une sanction disproportionnée ne fait qu'augmenter la frustration, la colère du bénéficiaire et sera donc inefficace.
- Quand elle est **réparatrice**, c'est-à-dire qu'elle permet une forme de réparation. Exemple: des excuses, la réparation d'un matériel cassé, l'émergence de la parole au travers d'explications...
- Quand elle est **graduée**. En effet, une sanction par rapport à un premier acte commis n'aura pas la même intensité que si les faits délictueux se déroulent pour la quatrième fois.
- Quand elle permet la déculpabilisation, **libératrice** et qu'elle permet au bénéficiaire de tourner la page et de repartir du bon pied en laissant derrière lui le comportement qui lui a valu la sanction.
- Quand elle **visé le comportement posant problème** et pas l'individu. La sanction vise l'acte délictueux et ne stigmatise pas l'individu dans son être, dans sa totalité. Un individu n'est pas

² CAILLE PH., REY Y., Les objets flottants. Méthodes d'entretiens systémiques, éditions Fabert, 2004

³ Référence : <http://cms.ac-martinique.fr/circonscription/francois/file/Sanctionpunition.pdf>

entièrement mauvais mais il faut pouvoir prendre en compte les comportements déviants qui méritent sanction.

- Quand elle rétablit une équité entre les bénéficiaires

Remarque

Il faut éviter la double sanction. Exemple : sanction à la maison et en structure alors que les faits se sont passés à la maison.

En conclusion

La sanction éducative participe à la construction de l'individu. Elle lui permet de grandir. Une sanction est éducative quand elle marque, fonde, établit des limites. Cela implique que l'individu ait participé activement à l'élaboration des règles de vie pour parvenir à exercer son esprit critique au sujet de son propre comportement et de celui du groupe et qu'à l'occasion il réfléchisse sur son acte et ses conséquences ce qui l'amènera à modifier son comportement.

Le terme « punition » doit être évité car il s'agit d'infliger une privation, de faire subir une peine pour une faute commise. La punition est une sanction majorée par une subjectivité de celui qui la donne. C'est pour cela qu'elle est souvent vécue comme injuste ! La punition est une réaction (souvent émotionnelle) à un comportement perçu comme une transgression ou une faute. Souvent la punition sera prise non pour réparer, mais pour accentuer la culpabilité ou servir d'exemple, ce qui explique qu'une punition est une sanction majorée. (« comme cela il ne recommencera pas »). La punition est prise le plus souvent non pas en fonction de ce qui s'est passé, mais en fonction du ressenti, de la résonance chez celui qui découvre la transgression.

14. Analyse d'une situation éducative : Manuella des Mimosas

Questions

1. A partir de la situation suivante, analysez les différentes problématiques qui s'entremêlent au sein de cette situation. Justifiez vos choix au regard de la situation.
2. Posez des hypothèses de travail socio-éducatif en fonction de ces problématiques. Ces hypothèses doivent être bien différenciées les unes des autres et respecter les règles de déontologie. Les solutions peuvent être éducatives, organisationnelles, structurelles,...

Manuella est une bénéficiaire de l'institution « Les Mimosas » où elle est hébergée dans un studio individuel mais avec une présence 24H/24H d'un éducateur. Elle présente des troubles psychiatriques de type schizophrénie et une intelligence moyenne. Elle a 29 ans.

En structure, Manuella a un comportement assez désinvolte sur un plan psycho-affectif, elle « allume » tous les garçons de la structure, créant au sein de celle-ci une ambiance désastreuse. Elle a des relations sexuelles régulières.

Les parents de Manuella sont issus de la classe sociale supérieure, le papa étant médecin. Manuella est sous leur tutelle. Quand elle retourne au domicile, toutes les 6 semaines, elle est suivie par un docteur psychiatre ami de la famille. Au sein de la structure « les mimosas », elle est suivie par le psychiatre de l'institution.

Au sein de la structure, les objectifs de l'équipe éducative pour Manuella sont les suivants :

- favoriser l'autonomie en vue de partir en appartement supervisé
 - course en autonomie
 - gérer le ménage de son petit studio

- gérer la cuisine
- étayer les relations affectives stables

Les relations de Manuella avec sa famille ne sont pas au beau fixe. En effet, Manuella dit avoir été abusée par le grand-père paternel entre 6 ans et 16 ans. La justice s'est emparée de l'histoire et a condamné le grand-père. Malgré le jugement, les parents ne croient pas Manuella qui est stigmatisée comme le vilain petit canard de sa famille. Notamment à Noël lorsque le repas de famille a tourné court car une partie des invités s'en est pris à Manuella (reproches).

Régulièrement, Manuella fait des séjours en psychiatrie dans un hôpital départemental en France lorsqu'elle décompense en retour famille. Cette dernière entretient de bon contact avec l'hôpital psychiatrique par l'intermédiaire de l'ami psychiatre. Les parents de Manuella ne veulent pas que Manuella intègre une autre structure « plus évoluée » comme les appartements supervisés. La famille estime que Manuella n'est pas prête à cause de son instabilité au niveau de son comportement, elle a peur que Manuella ait des relations sexuelles dévoyées car elle sera moins contrôlée par les éducateurs dans les appartements supervisés. En effet, en structure, lors des contacts téléphoniques avec maman, Manuella s'épanche vulgairement sur ses relations sexuelles expliquant celles-ci avec beaucoup de détails. Manuella est soumise au desiderata de sa maman et à peur du jugement de celle-ci. Elle doit se conformer à ces désirs. Par exemple, Lorsque la mère s'oppose au fait qu'elle aille jouer de la batterie alors que l'équipe éducative avait marqué son accord.

Lors d'une réunion de l'équipe éducative, celle-ci s'est retrouvée divisée par rapport aux mesures à prendre concernant les comportements de Manuella. Le chef d'équipe ne prend pas vraiment parti dans les solutions avancées par son équipe, il laisse son équipe se chamailler. Le coordinateur pointe le manque de cohésion de l'équipe éducative. A noter également que lors de cette réunion, un éducateur de l'équipe, délégué syndical, prend la réunion en main pour stigmatiser le fonctionnement institutionnel de toute l'institution au-delà de la structure « Les Mimosas », d'où une réunion qui déborde sur d'autres aspects.

15. Analyse d'une situation éducative : la Maison de Nathalie

Questions

1. A partir de la situation suivante, analysez les différentes problématiques qui s'entremêlent au sein de cette situation. Justifiez vos choix au regard de la situation.
2. Posez des hypothèses de travail socio-éducatif en fonction de ces problématiques. Ces hypothèses doivent être bien différenciées les unes des autres et respecter les règles de déontologie. Les solutions peuvent être éducatives, organisationnelles, structurelles,...

La structure « La maison de Nathalie » accueille des bénéficiaires handicapés mentaux originaires de la France. Dernièrement, la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) a mandaté « La maison de Nathalie » pour accueillir des bénéficiaires ayant des troubles psychiatriques. En effet, suite à un changement dans la politique des hôpitaux psychiatriques en France, des réorientations deviennent nécessaires et il faut trouver de nouveaux lieux d'accueil pour ces bénéficiaires. Les personnes malades mentales chroniques ne peuvent plus rester ad vitam æternam en hôpital, ce dernier ne pouvant pas être considéré comme un lieu de vie.

C'est pourquoi Marc a posé ses valises en octobre 2014 à « La maison de Nathalie ». Auparavant, il était installé dans un appartement supervisé entrecoupé de période de rupture au Centre psychiatrique hospitalier Saint-Anne à Paris. Cette prise en charge dans le cadre d'un appartement

supervisé à été interrompu suite à des dégradations (feu) et des mauvaises fréquentations (cannabis). A partir de ce moment là, il a été déclaré inapte à la vie en autonomie en appartement et a été transféré à l'hôpital. Régulièrement, sa maman et son demi-frère qui habitent Paris lui rendent visite.

Observations faites à « La maison de Nathalie »

Marc a 34 ans, il est sous tutelle. Il ne présente pas de déficience mentale. Il peut décompenser sur un mode mégalomane où il délire en se prenant pour un dieu que l'on rencontre dans des mangas. En outre, en période de crise, il a des troubles hallucinatoires, de l'humeur, du sommeil. Il est hyperactif et peut être méfiant envers les autres résidants (comportements paranoïaques). En dehors de ces comportements inappropriés, Marc vit sa vie au sein de la structure, il est assez individualiste, ne participe pas aux ateliers car il n'y trouve pas son compte avec les autres bénéficiaires. Il écoute et exécute docilement les consignes des éducateurs. Souvent il s'habille avec des vêtements de couleurs non appropriés de manière excentrique. Bref, il est agréable dans les moments stables. Marc retourne à l'hôpital toute les six semaines pour des période de rupture. Bien qu'il regrette sa vie parisienne, Marc revient systématiquement à « La Maison de Nathalie » après sa période d'hospitalisation. Il semble s'y être installé.

Dernièrement, Marc a menacé une éducatrice avec un couteau de cuisine. Il n'y a pas eu de passage à l'acte mais l'éducatrice s'est sentie menacée, a pris peur et s'est mise en arrêt maladie. Ce fait a débouché sur une nouvelle hospitalisation pour Marc.

L'équipe éducative se pose beaucoup de questions par rapport à Marc. A-t-il sa place au sein de la structure ? N'est-il pas en décalage avec le projet institutionnel ? L'équipe a du mal à s'investir vis à vis de Marc.

16. Analyse d'une situation éducative : Le cas « Zuzu »

Questions

1. A partir de la situation suivante, analysez les différentes problématiques qui s'entremêlent au sein de cette situation. Justifiez vos choix au regard de la situation.
2. Posez des hypothèses de travail socio-éducatif en fonction de ces problématiques. Ces hypothèses doivent être bien différenciées les unes des autres et respecter les règles de déontologie. Les solutions peuvent être éducatives, organisationnelles, structurelles,...

Le service résidentiel pour adultes « les Séquoias » de Mont-Saint-Guibert accueille 18 personnes handicapées. Les résidants présentent une déficience modérée à sévère et nécessitent un accompagnement dans les actes de la vie quotidienne. Concrètement, les options éducatives préconisées auprès des résidants visent principalement:

- Le maintien d'aptitudes et le développement de nouvelles compétences;
- La promotion et le maintien de l'autonomie, à quelque niveau qu'elle puisse être ;
- Le bien-être physique, psychologique et affectif ;
- L'élaboration de projets individualisés;
- La socialisation (rencontres, relations inter-individuelles,...) ;

Dernièrement l'équipe éducative est confrontée à de la maltraitance entre résidants. En effet, les éducateurs ont remarqué un changement de comportement chez l'un de leurs résidants trisomiques. Celui-ci se renferme sur lui-même, adopte une attitude prostrée et triste, pleure... Devant ces comportements inquiétants, les éducateurs ont utilisé des pictogrammes pour communiquer avec ce

résidant qui ne parle pas. Le résidant a clairement montré qu'il était victime d'abus sexuels, de violence de la part d'un autre bénéficiaire qu'il a identifié. Visiblement les abus se passeraient la nuit mais on ne peut pas exclure qu'il ne se passe rien la journée.

L'équipe éducative se retrouve démunie par rapport à cette situation, elle accuse la direction pédagogique de ne rien faire par rapport à cette problématique tandis que la direction demande à l'équipe éducative de régler ce problème au sein de la structure.

L'équipe éducative pointe du doigt un bénéficiaire maltraitant en disant qu'il n'a pas sa place dans cette structure, que c'est un loup dans la bergerie et que malgré tous les rapports le concernant et envoyés à la direction, celui-ci est toujours là. La direction rétorque que ce résidant, de par son handicap, a bien sa place dans cette structure et demande à l'équipe de se positionner sur un plan éducatif par rapport à ce bénéficiaire, que l'équipe éducative est responsable de ce qui se passe en structure.

Lors d'une réunion de coordination, l'équipe s'est retrouvée divisée par rapport aux mesures à prendre concernant ce résidant maltraitant. Le chef d'équipe ne prend pas vraiment parti dans les solutions avancées par son équipe, il laisse son équipe se chamailler. Le représentant de la direction pointe le manque de cohésion de l'équipe éducative. En substance, la réunion a notamment tourné autour du travail de nuit où l'éducateur fait des nuits éveillées. Souvent, l'éducateur est dans le bureau au rez-de-chaussée alors que les chambres sont à l'étage ou alors dans la lingerie aussi au rez-de-chaussée pour effectuer des tâches ménagères qui incombent à l'éducateur (exemple : gestion du linge sale pendant une petite partie de la nuit) ce qui laisse le champ libre pour des déplacements nocturnes des résidants à l'étage. Le représentant de la direction rappelle qu'il est interdit de fermer les portes des chambres pour des raisons de sécurité et déontologiques, qu'un seul éducateur la nuit est suffisant et que c'est réglementaire. En ce qui concerne la journée avec les résidants, certains éducateurs témoignent ne pas avoir de problèmes avec ce résidant maltraitant sous-entendant ainsi que ce n'est pas le cas pour tous les éducateurs. A noter également que lors de cette réunion, un éducateur de l'équipe, délégué syndical, prend la réunion en main pour stigmatiser le fonctionnement institutionnel de toute l'institution au-delà de la structure « les Séquoias », d'où une réunion qui déborde sur d'autres aspects.

17. Film : « Le Gamin au vélo » des frères Dardenne

Par rapport à la situation du « Gamin » dans le film, que feriez-vous en tant qu'éducateur ? A l'aide de la méthode vue au cours, déterminez les faits, les hypothèses et les interventions éducatives possibles.