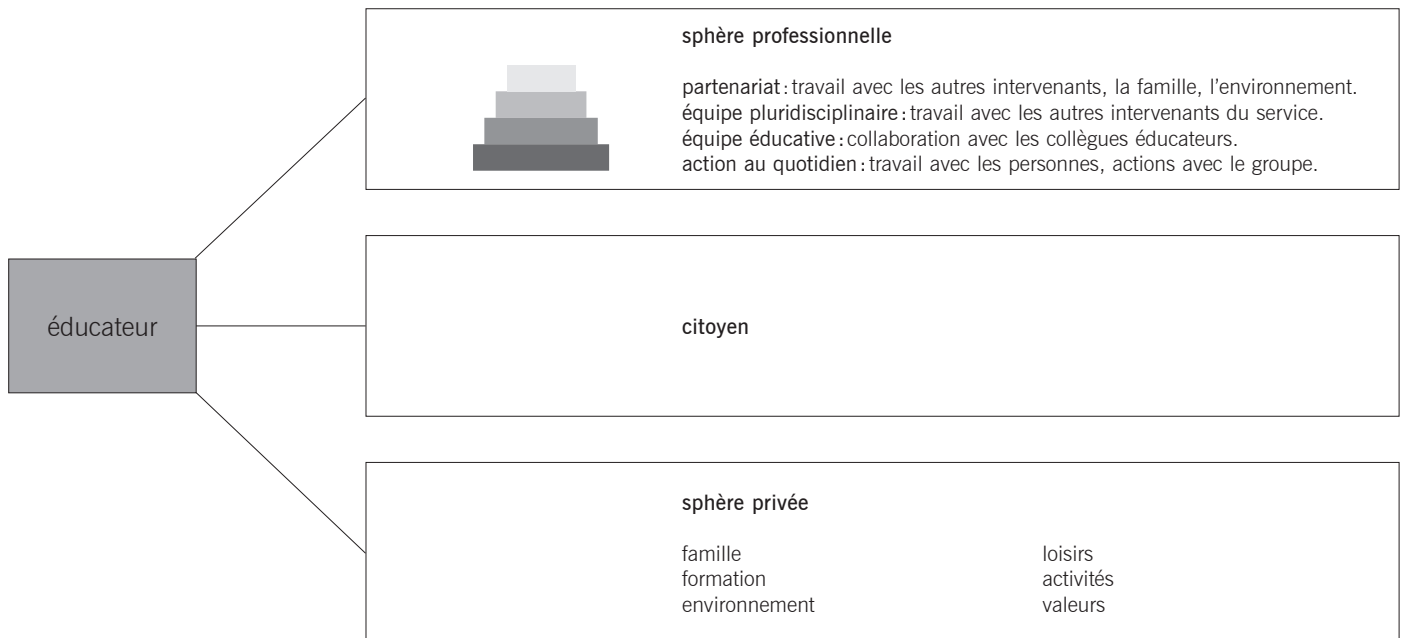


■ curiosités et points de vue le contenu du travail

Représentation des différents niveaux de travail de l'éducateur et des interrelations entre la sphère privée et la sphère professionnelle.



De plus en plus d'éducateurs ont accès aux quatre niveaux de travail représentés dans ce schéma. Chaque niveau fait appel à des compétences particulières qui peuvent être hiérarchisées en tâches plus ou moins "nobles" ou valorisantes. A l'intérieur de ces niveaux, l'importance de la place qu'occupe l'éducateur varie selon le service et la reconnaissance de son professionnalisme. Il y a une perméabilité certaine entre la sphère privée et la sphère professionnelle : l'incidence de l'une sur l'autre dépendra en grande partie de la capacité de prise de distance de l'éducateur et des "dispositifs de protection" qui seront mis en place par le secteur d'activité (à travers la reconnaissance sociale et les conditions de travail), par le service, par l'environnement privé.

■ le travail quotidien et les outils professionnels

■ l'éducateur travaille-t-il de la même manière aujourd'hui qu'il y a vingt ans ?

A cette question, souvent posée aux éducateurs en formation, la réponse spontanée est la suivante : "Non ! les éducateurs travaillent différemment aujourd'hui. Le contexte général a évolué, des techniques

socio-éducatives se sont développées et sont de plus en plus utilisées dans le travail : l'éducateur est plus professionnel aujourd'hui qu'il y a vingt ans."

De fait, la formation accrue des éducateurs, l'évolution sociale et économique, le développement des approches et des techniques qui se sont répandues dans les secteurs de l'aide aux personnes touchent la profession. Mais il nous semble - et la consultation des quelques livres et articles parus dans les années 70 nous montre l'actualité des questions posées alors sur la profession - que ce qui a surtout changé, ce n'est pas tant le travail en lui-même que les manières de le réaliser. Et si les éducateurs sont devenus (heureusement) plus professionnels, la question du sens de leur travail reste constante.

■ faire les lits, la vaisselle, mettre en ordre, laver un résidant qui s'est sali, ... est-ce un travail d'éducateur ?

Selon le service dans lequel il intervient, une part plus ou moins importante du travail de l'éducateur est consacrée aux tâches matérielles et banales de tous les jours, celles qui font partie du travail domestique peu valorisé dans notre société. Certains éducateurs vivent la réalisation de ces activités comme dévalorisantes, non conformes à la représentation qu'ils se sont construite de la profession. Pour d'autres, ces activités nécessaires au déroulement de la vie des groupes sont considérées comme un moyen pédagogique : c'est autant d'occasions d'établir des relations, d'avoir des échanges, de développer des apprentissages chez les enfants, les jeunes ou les adultes avec lesquels ils travaillent.

Pour ces éducateurs, l'important, c'est de (re)donner du sens au quotidien. Pour eux, l'éducatif passe aussi (surtout?) par les gestes de tous les jours.

Au travers d'un repas, par exemple, l'éducateur peut travailler les notions de repères (places à table), d'attente (commencer à manger lorsque tout le monde est servi), de respect des limites (ne pas sortir de table à tout moment), de passage par l'adulte (demander pour être resservi), de communication (échanges avec les autres personnes), de socialisation (manger "proprement"), de motricité (utiliser ses couverts), de construction d'un projet (que faire après le repas?), de travail familial (comment va ton papa?), du collectif (mettre la table)...

Pour d'autres encore, c'est une manière de remplir une partie de leur fonction surtout lorsque la fatigue fait entrevoir qu'il est parfois plus facile de s'occuper de la vaisselle et du linge que de prendre en charge des personnes. La lassitude face aux tâches domestiques sera plus ou moins forte selon la manière dont l'éducateur vit leur réalisation et la possibilité qu'il a ou non d'équilibrer son travail en ayant accès à d'autres tâches.

■ certaines tâches sont-elles réservées en fonction du niveau de qualification des éducateurs (classe 1, 2, 3) ?

Actuellement, il n'existe pas de hiérarchisation explicite dans les tâches remplies par l'éducateur ; qu'il soit classe 1, classe 2 ou classe 3, celui-ci peut avoir accès au même travail. Mais à y regarder de plus près, nous observons des différences plus ou moins prononcées selon les secteurs. Ainsi, dans le secteur de l'aide à la jeunesse où les tâches se diversifient de plus en plus et où le nombre d'autres intervenants spécialisés est relativement restreint (peu ou pas de médecins, psychologues, kinésithérapeutes, logopèdes, ergo-thérapeutes, infirmiers...), les équipes éducatives ont tendance à jouer sur la complémentarité des compétences, à reconnaître que tout le monde ne peut pas tout faire et à utiliser les capacités de chacun. Dans le secteur de l'aide aux personnes handicapées où le travail physique est souvent lourd et le travail éducatif lent, la tendance est plus uniformatrice et tous les éducateurs participent à toutes les tâches. Pour les auteurs de la recherche **De l'usure à l'identité professionnelle, le burn-out des travailleurs**

¹V. PEZET, R. VILLATTE, P. LOGEAY - Edition TSA 1993, pp. 275 - 276.

“...les équipes en meilleure santé psychique et au meilleur fonctionnement sont celles, dans notre enquête, qui :

- d'une part, gommant les différences de rôles entre A.M.P. (aide médico-psychologique), aide-soignant et éducateur spécialisé ; tout le monde fait tout et suit les mêmes horaires;
- d'autre part, privilégient le travail en équipe et construisent leurs projets, leur environnement matériel et leur évaluation ;
- enfin, génèrent des projets individuels d'institution qui mobilisent l'ensemble des travailleurs sociaux de l'institution et pas seulement ceux de l'équipe”.

Tous secteurs confondus, il nous semble cependant que les activités liées au travail avec l'extérieur et au partenariat, ainsi que la mise en place de projets, sont plus souvent prises en charge par les éducateurs spécialisés .

Si toutes les tâches qui sont liées au travail de l'éducateur sont nécessaires, considérer qu'elles ont une même valeur et nier que certaines d'entre elles nécessitent des compétences accrues risquent d'enfermer les uns et les autres (éducateurs) dans l'illusion soit que l'éducateur est capable de tout faire, quelle que soit sa formation, soit qu'il n'est capable de “rien” puisque n'importe qui peut le faire.

Construire des repères, donner une mesure de la complexité des tâches à accomplir permettraient peut-être de mettre en évidence les complémentarités à mettre en œuvre dans le travail d'équipe d'aujourd'hui. Dans ce domaine, une réflexion s'ébauche actuellement sur la notion nouvelle de “responsabilité sociale” qui pourrait permettre à l'éducateur spécialisé de valoriser les compétences liées à sa formation.

■ faut-il utiliser des références théoriques, le “bon sens” n'est-il pas suffisant ?

Au début de sa carrière et en fonction de son bagage de formation, l'éducateur est souvent tenté de s'utiliser lui-même comme référence, ce qu'il appellera “le bon sens”. Si ce “bon sens” peut être un outil précieux dans les situations éducatives simples, il est rarement suffisant en éducation spécialisée où les situations - par définition - sont complexes. Et si s'utiliser soi-même comme référence permet, l'espace d'un moment, de faire face au doute et à l'incertitude qui imprègnent le travail éducatif, les limites seront vite atteintes notamment lors de la confrontation avec les autres membres de l'équipe.

Il peut également être tenté de s'accrocher à telle ou telle théorie ou méthode découverte lors de sa formation ou utilisée sur son lieu de travail. Les théories psychologiques et les méthodes pédagogiques ont un côté rassurant : il y a des balises, des repères communs dans le travail. Mais leur confrontation à la réalité du terrain est souvent décevante. Et nous observons que si quelques institutions utilisent une référence dominante, la plupart développent des pratiques faites d'un mélange de théories et méthodes proches les unes des autres, parfois aussi assez éloignées. En d'autres termes, l'éducateur est souvent amené à utiliser les aspects jugés intéressants de plusieurs approches.

Les références théoriques sont sous-tendues par différentes visions de l'homme, de ses rapports avec lui-même, avec ses semblables et avec l'environnement. L'éducateur aura donc des difficultés à s'inscrire dans un type de travail éducatif qui heurte ses propres convictions.

² Des données plus proches et concrètes, relatives aux travailleurs de la SCP 319.2, sont à consulter dans le rapport de recherche du Fonds ISAJH “Compétences professionnelles et formation continuée” p. 82 à 85 : Différenciation des tâches.

■ pourquoi l'observation des comportements est-elle si importante ?

L'observation apparaît incontestablement comme l'outil premier de l'éducateur. C'est seulement par l'observation fine et professionnelle qu'il pourra découvrir graduellement qui est la personne en face de lui, qu'il évitera de confondre le personnage construit pour les besoins de la cause et la personne. Dans les situations désagréables, nous jouons tous des rôles pour nous protéger ou protéger notre entourage, et le recours au service d'aide, aussi ouvert soit-il, a toujours un côté désagréable. C'est en développant ses compétences d'observateur que l'éducateur avancera dans sa compréhension de la situation, pourra développer des hypothèses de travail, poser un "diagnostic éducatif" qui lui permettra de choisir les moyens adéquats pour son action.

L'observation de l'éducateur ne se résume pas à observer l'autre et son environnement : une observation de son propre comportement dans les différentes situations de travail le renseignera sur certains dysfonctionnements dans la constitution de la relation éducative, l'aidera à se remettre en question et à prendre un recul suffisant dans les situations difficiles.

■ être référent, répondant, garant d'un enfant, d'un jeune, d'une personne handicapée, qu'est-ce que cela implique ?

Depuis une quinzaine d'années, le système du "référent" s'est répandu dans nombre d'institutions et de services. Il nous semble que cette construction professionnelle s'est développée d'une part pour faire face à des problèmes organisationnels, la rotation des éducateurs au sein d'une équipe, et d'autre part pour répondre à un besoin de responsabilisation dans le travail éducatif. Il existe plusieurs versions de ce rôle de l'éducateur, la plus courante étant celle où l'éducateur se voit attribuer un enfant, un jeune, une personne handicapée, avec comme tâche la centralisation de toutes les informations utiles et le développement de rapports privilégiés avec la personne et son environnement. L'avantage de la formule se situe à trois niveaux :

- le bénéficiaire peut identifier clairement le membre de l'équipe éducative qui va s'occuper plus particulièrement de sa situation et par lequel il passera pour toute une série de demandes ;
- l'équipe s'assure ainsi que tous les membres du groupe sont pris en charge ;
 - l'éducateur voit sa responsabilité plus clairement établie et peut occuper une place plus importante dans l'équipe pluridisciplinaire.

Mais il y a également des dérives possibles comme le sur-investissement du rôle et de la personne, l'emprisonnement dans une relation duale (absence de "triangulation"), une moins grande attention, voire un désintérêt, vis-à-vis de ceux dont l'éducateur n'est pas le référent, une difficulté à assumer le rôle.

■ écrire des rapports d'observation, d'évolution et de synthèse prend du temps, est-ce utile ?

Les éducateurs qui aiment rédiger des rapports ne sont pas légions et cet aspect du travail n'enthousiasme guère la profession ! On dit souvent d'ailleurs que la profession d'éducateur est surtout une profession orale. Et pourtant... il nous semble que le passage à l'écriture professionnelle est un "plus" pour l'éducateur. Comment peut-on accompagner et travailler avec une personne sans autre repère que la mémoire fragmentée de chaque éducateur d'une équipe ? Ecrire permet de situer le temps, de se rendre compte des acquis ou des régressions, de l'évolution des situations. Ecrire des rapports, c'est aussi se donner

des moyens pour évaluer le travail accompli, positionner l'action éducative dans un ensemble d'interventions.

Mais cela demande du temps et souvent l'organisation du travail ne le prévoit pas en suffisance.

■ le travail en équipe

■ la rotation du personnel ne pose-t-elle pas un problème aux enfants... et aux éducateurs ?

La rotation des éducateurs est un problème rencontré principalement dans les structures d'hébergement où la présence est requise vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Aujourd'hui la plupart des modes d'organisation du travail tentent de répondre à la fois aux besoins de sécurité et de repères des bénéficiaires et aux besoins de conditions de travail supportables des éducateurs. C'est une question particulièrement sensible de la profession qui ne trouve pas de réponse entièrement satisfaisante (voir pages consacrées aux conditions de travail).

Ici se pose également la question des stagiaires présents au sein des équipes éducatives. Les demandes de formation sur le terrain des futurs éducateurs sont sans cesse en augmentation. Comment les institutions et services arrivent-ils à trouver un juste équilibre entre les demandes des centres de formation et leurs propres besoins, tout en respectant les usagers, leurs repères et références ?

■ pourquoi passer autant de temps en réunions ?

Le temps consacré aux réunions peut varier d'une heure à huit heures par semaine selon les services. Il y a des réunions de coordination qui servent à planifier les activités et à régler les problèmes inhérents au travail d'équipe. D'autres réunions sont consacrées aux échanges sur l'évolution des bénéficiaires et de leurs situations et permettent de faire régulièrement le point sur le travail entrepris, d'élaborer des projets. Les réunions pluridisciplinaires appelées souvent "études de cas" ou "réunions de synthèse" ont pour objectifs de rassembler toutes les informations disponibles pour orienter les actions, fixer les modalités de travail et déterminer les moyens à mettre en œuvre. Les réunions en partenariat permettent de rassembler les différentes parties engagées dans l'action et de faire le point. Enfin, les réunions générales du personnel et les réunions de formation sont là pour favoriser le sentiment d'appartenance, la culture de l'entreprise et l'évolution des compétences.

L'intensité et la fréquence de ces réunions sont peut-être des indicateurs du degré de professionnalisme des services car il nous semble que c'est à partir de la rencontre et des échanges de points de vue que le travail éducatif peut se construire.

■ si les décisions prises en équipe ne sont pas respectées par tous, que se passe-t-il ?

Le travail en équipe est à la fois une richesse et une contrainte pour l'éducateur. Développer une cohérence dans le travail nécessite des concessions réciproques qui ne peuvent se faire qu'à partir du moment où les échanges et les confrontations dépassent les côtés trop émotionnels. C'est un aspect du travail qui demande du temps, une ouverture d'esprit et qui met en jeu les motivations et la place de chacun. L'instabilité fréquente des équipes de travail, outre les problèmes de communication, renforce souvent la difficulté. Les décisions se prennent alors dans un contexte de rapport de pouvoir où les éducateurs dominants s'organisent pour faire passer leur point de vue. Le non-respect des décisions s'apparente ainsi à une sorte de désobéissance de la part de celui ou de ceux dont l'acceptation explicite n'était qu'une forme de soumission.

■ rencontrer les familles, discuter avec les parents, est-ce bien le rôle de l'éducateur ?

Depuis le développement du "milieu ouvert" dans les années 80, les éducateurs ont vu leur travail enrichi de l'intervention auprès des familles et des autres intervenants. Circonscrit d'abord dans le secteur de l'aide à la jeunesse, ce nouveau rôle de l'éducateur se développe graduellement dans les autres secteurs de l'aide socio-éducative et trouve de plus en plus sa place en complémentarité avec l'action de l'assistant social et du psychologue, même si parfois des enjeux de terrain professionnel restent présents. Par sa position particulière, l'éducateur est le professionnel qui connaît le mieux les comportements de la personne : c'est souvent un atout dans les rencontres avec la famille, à partir du moment où l'éducateur peut maîtriser ses affects et laisser place à l'expression des difficultés des parents. Le jeune, l'adulte et sa famille forment un tout. Travailler avec une personne en niant sa réalité familiale, son histoire, c'est comme l'amputer d'une partie de son identité.

■ le psychologue, le médecin attendent beaucoup d'informations de la part des éducateurs sur les comportements des résidents mais de leur côté, ils en donnent très peu. Pourquoi ?

Si cette situation est encore fréquente, elle tient probablement au fait incontournable que c'est l'éducateur qui, par sa position en "première ligne", possède le plus d'éléments d'informations sur les bénéficiaires, informations qui sont nécessaires aux autres intervenants pour leur permettre d'effectuer une part de leur travail. Mais s'ils sont détenteurs d'une masse d'informations, les éducateurs ne savent pas toujours les identifier et les exploiter en suffisance. Que le psychologue, le médecin ou l'assistant social soient des vecteurs qui favorisent l'organisation de ces informations et leur décodage en vue d'augmenter l'efficacité du travail nous semble faire partie de la complémentarité dans le travail interdisciplinaire. Qu'ils en tirent des moyens pour assurer leur position d'expert nous semble plus contestable...

■ le langage du secteur

■ les termes contrat, autonomie, médiation sont aujourd'hui omniprésents dans le secteur que recouvrent-ils ?

Le langage du secteur socio-éducatif a comme particularité d'utiliser des termes courants et empruntés au langage général tout en leur donnant un sens particulier : le nombre de mots utilisés avec des guillemets qui jalonnent ces carnets en témoigne.

Certains termes qui se répandent dans le secteur sont le résultat d'effets de mode. Ainsi, le terme "autonomie" a fait son apparition au moment de la mise en place de certains services du "milieu ouvert" (encore des guillemets...) qui visaient la possibilité pour le jeune de quitter l'institution et de vivre seul avec la visite régulière d'un éducateur : c'était la "mise en autonomie". Mais dire à quelqu'un "Sois autonome !", c'est lui lancer une injonction paradoxale, le processus d'autonomie étant par

essence le résultat de décisions personnelles. Le terme "autonomie" a été, et est toujours, employé pour désigner des états qui n'ont rien d'autonome. Et ce concept est d'autant plus piégeant si on observe les conditions parfois peu autonomes dans lesquelles les éducateurs travaillent eux-mêmes...

Le terme "contrat" est venu enrichir le vocabulaire du secteur. L'APDES, en collaboration avec le CFEL et la boîte de Pandore, lui a consacré une journée d'études au printemps 1995. Dans l'air du temps (contrat social, contrat de sécurité, contrat de société...), ce terme suppose qu'un nouveau rapport peut s'établir entre la personne qui reçoit de l'aide et le travailleur social, nouveau rapport qui se base sur un accord

qui reconnaît à la personne la capacité de faire un choix. Mais à côté de cette tentative d'inscrire l'aide dans un rapport de liberté, l'observation montre que bien souvent les "contrats" passés avec les personnes indiquent surtout ce à quoi celles-ci s'engagent et ressemblent à une liste des efforts que la personne consent à fournir... A-t-elle vraiment le choix?

Les mots "médiation", "médiateur" sont les mots-vedettes du moment. Tout neufs dans le secteur, ils ont probablement de beaux jours devant eux. Ils semblent désigner à leur tour un nouveau rôle, de nouvelles pratiques pour le travailleur social, qu'il soit enseignant, éducateur, assistant social, psychologue, criminologue ou sociologue...

Plusieurs intervenants les ont déjà adoptés, des formations sont mises en place. La philosophie du travail du médiateur s'appuie sur la discussion, la négociation, les accords qui se substituent ainsi apparemment aux contraintes et à la force. Il est encore trop tôt pour en mesurer les impacts sur les pratiques du secteur.

■ la déontologie

■ existe-t-il un code de déontologie chez les éducateurs ?

De par sa profession, l'éducateur est amené d'une part à avoir connaissance de toute une série d'informations de nature privée sur les bénéficiaires de l'aide éducative et leur entourage et d'autre part à exercer une action sur des situations souvent problématiques. Une réflexion sur l'éthique professionnelle et la déontologie - ensemble de règles qui régissent les rapports de professionnels entre eux, avec leurs "clients" et avec la société - existe depuis longtemps, nous serions tentés de dire depuis toujours. Mais aujourd'hui, il n'existe pas de code de déontologie formalisé et spécifique à la profession: les repères déontologiques des éducateurs s'inspirent des principes défendus par l'ensemble des intervenants sociaux.

L'aide à la jeunesse a mis au point un "code de déontologie" du secteur qui... *"fixe les règles et les principes qui doivent servir de référence tant à l'égard des bénéficiaires et des demandeurs de l'aide qu'à ceux qui l'apportent ou qui contribuent à sa mise en oeuvre..."*

Il détermine en outre, la conduite, les devoirs et l'éthique professionnels qui doivent prévaloir dans l'action des intervenants... (il) s'adresse à toutes les personnes et tous les services collaborant à l'application du décret de la Communauté française relatif à l'aide à la jeunesse et qui ont pour mission dans ce cadre d'apporter une aide:

- *aux jeunes en difficulté;*
- *aux personnes qui éprouvent de grosses difficultés dans l'exécution de leurs obligations parentales;*
- *aux enfants dont la santé ou la sécurité est en danger ou dont les conditions d'éducation sont compromises ou de contribuer à la mise en oeuvre de l'aide apportée à ces personnes".*

(Extrait du "code de déontologie" de l'aide à la jeunesse qui comporte 15 articles.)

La démarche du secteur de l'aide à la jeunesse est une première: elle envisage un code pour un ensemble de professions "sans préjudice du présent code, les intervenants veillent à respecter également les règles déontologiques spécifiques à leur professions - art. 1" englobant les codes spécifiques.

Si l'initiative a le mérite de clarifier ce que le secteur demande de la part des différents intervenants, il nous semble que le terme "code de déontologie" renvoie habituellement à une profession et non pas à un secteur d'activité.

■ les différents modèles dont peut s'inspirer le travail éducatif

CFEL, Modèles d'intervention en éducation spécialisée.

Manu Renard, Nathalie Schulz, Andrée Wéry, Marie-Jeanne Désir.

■ modèle Humaniste-Personnaliste

Auteurs de référence : Mounier-Rogers.

■ public cible

Enfants, adolescents et adultes, toute personne qu'elle ait ou non des problèmes.

■ postulats par rapport à la personne :

- la personne est digne de confiance, elle est unique, le fond d'elle-même est positif, c'est une source;
 - elle porte en elle une tendance actualisante (à se réaliser);
- croyance en l'être humain. Amour inconditionnel.

■ rupture d'équilibre ou problèmes dans le développement

L'enfant a une spontanéité innée. Si sa tendance à se réaliser et sa spontanéité sont contrées (ex. : pour être aimé, il doit se conformer à d'autres valeurs que les siennes), il y a déviation et blocage. Amour conditionnel.

■ attitude

Permettre à la personne de retrouver une structure, une ambiance qui lui permettent de retrouver la spontanéité qui a été contrée, ses sources, ses aspirations, ses sentiments, de se réaliser, de s'ouvrir à elle-même.

■ infrastructure (institution, école, thérapie)

Elle permet à l'individu de s'exprimer en tant que personne, d'être entendu, respecté, écouté, compris. Rien n'y est imposé mais proposé. Elle permet à la personne de se développer librement, de faire des choix de manière créative et autonome.

■ attitudes équipe/éducateur

Trois attitudes fondamentales pour que la personne soit reconnue comme sujet :

- La congruence ou realness :
 - être vrai dans ce que l'on vit et ressent par rapport à l'autre.
- L'écoute, l'accueil inconditionnel de l'autre dans ce qu'il vit et partage.
- L'empathie :
 - la capacité de sentir ce que l'autre vit et la capacité de reformuler ce qui a été compris.

Ouverture à l'autre dans la création et le changement, respect et confiance sont des attitudes fondamentales. Il s'agit de créer des espaces où l'autre peut s'exprimer. Dans cette perspective, il est important que l'éducateur soit au clair sur les attitudes qu'il a face à la vie, sur ses valeurs et la façon dont elles se sont formées, sur l'homme qu'il espère voir émerger de l'éducation.

■ contexte historique - 1945

Ce modèle s'est construit dans la perspective psychanalytique, existentialiste mais aussi en réaction à des institutions (famille-école-institutions pour enfants et adolescents) autoritaires, sans respect des besoins des personnes.

■ modèles de référence :

- Psychanalyse.
- La philosophie personaliste.
- Centration sur la personne et non-directivité.

■ objectifs

- Que les personnes soient libres et autonomes, confiantes en elles et dans la vie, ouvertes au changement et à la créativité, aux relations personnelles et vraies avec elles-mêmes et les autres.
- Que la personne se réalise pleinement, qu'elle soit revitalisée dans son désir de connaître et d'apprendre.
- Que la personne redevienne sujet responsable.

■ critique

Croire en l'être humain lui redonne sa position de sujet. Croire que chacun est porteur de son avenir permet l'autonomie et la responsabilisation. L'éducateur est impliqué dans la relation.

Cependant, cette approche met essentiellement l'accent sur le développement personnel. La dimension sociale, les conditions de vie, le collectif y ont peu de place explicite.

La "non-directivité" occulte la question des limites et des règles et du "comment vivre ensemble si rien ne dépasse le sujet et son désir?".

■ école Orthogénique-Chicago

Auteur de référence : Bettelheim.

■ public cible

Enfants, adolescents "fous". Tous ceux dont personne ne veut ou qui sont considérés comme cas désespérés : autistes et psychotiques.

■ postulats par rapport à la personne :

- Confiance dans l'être humain, dans sa capacité de faire des choix pour sa propre vie par rapport aux événements.
- Les personnes peuvent être heureuses si on leur en donne l'occasion. Le contexte de vie et la qualité des relations à l'adulte sont fondamentaux dans le développement.

■ rupture d'équilibre ou problèmes dans le développement

La rupture se situe dans la petite enfance et est le plus souvent liée à la relation mère-enfant. L'enfant a été confronté à des situations destructrices où il n'y a pas eu relation de *mutualité*. La maladie est caractérisée par un trou noir profond et sans issue où l'enfant est emprisonné dans ses angoisses mais où il est protégé de l'indifférence des autres vécue comme une hostilité. Il se coupe du monde et s'enferme dans une "forteresse vide".

■ attitude

Regarder la maladie comme une protection, un puits dans lequel le jeune s'est mis pour échapper à la souffrance. Il y a là un choix vital à respecter. *Le respect du symptôme est central.*

■ infrastructure

- Créer un milieu d'espoir, positif, humain et personnel où l'enfant se sent protégé, où un bien-être physique, affectif lui est garanti, où il est reconnu avec sa souffrance et ses désirs.
- Créer un lieu où l'extérieur ne peut entrer sans autorisation mais ouvert de l'intérieur vers l'extérieur. A l'intérieur, il n'y a pas de serrures. Il n'y a pas de contrôle des déplacements des enfants. L'enfant est libre et protégé. Tout est organisé en fonction de lui. L'extérieur (famille, visiteurs) ne peut entrer dans le monde des enfants.

■ attitudes équipe/éducateur

- L'amour ne suffit pas. La réflexion sur la pratique, son organisation institutionnelle sont indispensables.
 - Il est fondamental de ne pas satisfaire ses propres besoins dans l'aide à autrui.
- Les éducateurs doivent avoir une expérience personnelle qui permet une empathie par rapport à la maladie. Le souci réel de l'autre, la congruence, sont indispensables pour rejoindre l'autre dans son "puits" et s'engager dans une relation humaine patiente et compréhensive dans laquelle chacun a de l'importance pour l'autre (mutualité). L'éducateur doit montrer qu'il a un désir véritable d'aider l'enfant (compréhension unique qui dépend de la personne, de son histoire et de sa personnalité).
- L'autre doit être rejoint dans sa détresse, il s'agit de le solliciter, sans forcer, à sortir de son trou.

■ contexte historique - 1945

Psychanalyste, Bettelheim s'est sorti d'un camp de concentration où il a expérimenté "le désespoir extrême". A sa sortie, il rencontre des enfants psychotiques et est frappé par l'univers de l'asile et sa similitude avec celui des camps. Pour lui, dans ce contexte, les enfants n'ont aucune chance de s'en sortir.

■ modèles de référence

- Psychanalyse.
- Approche institutionnelle et relationnelle de la folie.
- Tout comportement a un sens, il y a à le comprendre...

■ objectifs

- Guérir, sortir de la "forteresse vide".
- Que les enfants puissent renaître à la vie, exprimer leurs émotions et faire la démarche, par eux-mêmes, de rencontrer l'autre, de nouer une relation humaine bénéfique et durable.
- Qu'ils puissent comprendre ce qui leur arrive et l'accepter.
- Qu'ils puissent reprendre un développement qui leur permettra de sortir de l'institution, d'aimer et de travailler.

■ critique

Croire en l'être humain lui redonne sa position de sujet.

L'institution est un lieu de protection. Les éducateurs sont réellement à l'écoute de l'enfant, centrés essentiellement sur son accueil, sa souffrance et la création d'un milieu où son bien-être est primordial. Les contacts avec le milieu familial sont coupés.

La compréhension des problèmes des enfants est reliée à la petite enfance. Cette conception peut culpabiliser les parents.

L'implication des éducateurs tant en temps qu'en investissement permet-elle de continuer longtemps?

■ la psychiatrie alternative : l'antipsychiatrie

Auteurs de référence : Cooper, Laing, Basaglia.

■ public cible

Toutes les personnes qui souffrent d'un désordre de la personnalité et les patients des hôpitaux psychiatriques (jeunes et adultes).

■ postulats par rapport à la personne :

La personne humaine vit dans un réseau de relations et dans un système socio-économique. Toute personne "folle" est avant tout une personne digne d'intérêt, elle a droit à une vie décente et elle a des droits.

La maladie mentale est l'expression d'une souffrance.

■ rupture d'équilibre ou problèmes dans le développement

La souffrance de la personne, sa pathologie est liée à des pressions familiales et sociales insoutenables. Elle est l'expression du dysfonctionnement d'un groupe et des communications (double lien) qui se focalisent sur une personne.

Dans le contexte familial, (Laing et Cooper), la personne malade sacrifie son propre développement, son existence personnelle autonome afin que les autres membres de la famille puissent continuer à vivre normalement et libres de toute culpabilité. La personne, enfermée dans sa maladie, est réduite à son rôle de malade par l'ensemble du réseau.

Basaglia met davantage l'accent sur les contraintes socio-économiques et le système capitaliste comme aliénation du sujet.

■ attitude

Rendre à la personne sa place de sujet, d'acteur. Il faut le traiter comme une personne capable de responsabilité et d'autonomie. La personne et sa famille ont besoin d'aide. La *déculpabilisation* et la *compréhension des processus (familiaux et sociaux)* qui sont à l'origine de l'entrée en "psychiatrie" sont au centre de l'aide. Par ailleurs, les hôpitaux psychiatriques reproduisent dans leur organisation et leur violence l'aliénation vécue et la destruction du sujet. Ils sont à transformer radicalement.

Dans la perspective de Basaglia, il faut vider l'hôpital, développer des structures légères insérées dans la vie sociale. Il faut retisser des réseaux.

Pour Laing et Cooper, la réintégration nécessite un travail avec la famille même si la personne est prise en charge dans une structure de soins.

■ infrastructure

Modification fondamentale de la relation "soignant-soigné" dans le sens d'une proximité relationnelle, abandon de la position hiérarchique qui met à distance le "fou". La liberté de mouvement est introduite dans le milieu qui doit devenir thérapeutique par l'échange entre tous. L'hôpital est orienté vers l'extérieur et aide tant la famille que la personne afin qu'elle puisse quitter la protection de l'institution.

En Italie, avec Basaglia, trois étapes doivent permettre à la personne dite "malade" de se réinscrire dans la communauté: transformation interne de l'asile, retour dans les familles ou en appartement, déplacement des équipes vers un travail avec les personnes, dans la communauté.

■ attitudes équipe/éducateur

- Il s'agit de créer une communauté thérapeutique où chacun est engagé dans la vie collective. Les rôles sont conçus en lien avec la vie du collectif et non en fonction de la hiérarchie et des statuts. Les règles de vie sont liées au fonctionnement de la communauté et s'appliquent tant aux soignants qu'aux soignés. La seule différence, et elle est importante, est que les soignants rentrent chez eux tous les soirs.
- Les membres de l'équipe doivent s'engager dans un travail sur eux-mêmes qui leur permet de travailler sur leurs préjugés et leurs fantasmes. Cela leur permet de mieux comprendre ce qu'ils vivent et de pouvoir rencontrer "la folie" sans craintes. Ils deviennent ainsi plus compréhensifs et plus authentiques avec les personnes en souffrance psychique.
- Le rôle des soignants est d'aider les patients à trouver des solutions raisonnables pour une vie

■ contexte historique - 1945

Que ce soit en Angleterre, en France, en Italie, des soignants s'insurgent contre les conditions de vie dans les "asiles" où les malades sont drogués et souvent parqués à vie. La folie, la normalité sont interrogées dans leurs relations aux réseaux relationnels et à la société. Les institutions sont perçues comme aliénantes et la société comme étouffante (Mai 68).

■ modèles de référence

- Psychanalyse.
- Centration sur la personne insérée dans un réseau, un système.
- La folie est vue dans une perspective socio-politique.
- Marxisme (Basaglia).

■ objectifs

- Changer l'institution comme structure de soins aliénante.
 - Changer les représentations de la société par rapport à la folie.
- Changer les modes de prise en charge en développant un travail communautaire. En Italie, le passage par l'analyse et l'action politique font partie intégrante des objectifs.
- L'hôpital est un moment et un lieu de "passage", où la personne est reconnue comme sujet membre d'un collectif composé des soignants et des soignés. Les objectifs à poursuivre sont la prise de parole, le développement de son autonomie, de ses capacités de choix afin qu'elle puisse vivre dans la société.

■ critique

La psychiatrie alternative et l'antipsychiatrie ont été à l'origine du développement de la psychiatrie communautaire où la personne "malade" continue à vivre dans son quartier avec un suivi ou encore des "appartements supervisés".

En Italie, ce mouvement a amené la suppression des "asiles" publiques et le développement du travail communautaire dans les quartiers.

La conception systémique des problèmes familiaux et sociaux y trouve son ferment.

Cependant, la suppression de l'hôpital peut avoir des effets pervers en ne permettant pas aux familles de "respirer". Ainsi en Italie, la disparition des hôpitaux psychiatriques publics a généré la mise en place d'un réseau privé coûteux pour les familles.

■ la psychothérapie institutionnelle la pédagogie institutionnelle

Auteurs de référence: Tosquelles (L'hôpital de Saint Alban), J. Oury-F. Guattari (hôpital de La Borde), Makarenko-Freinet (Les précurseurs en Pédagogie), F. Oury-A. Vasquez-J. Pain-F. Deligny, F. Dolto (L'école de la Neuville).

■ public cible

Adultes, enfants, avec ou sans problèmes.

Celles-ci ont largement influencé le travail en institution s'occupant d'enfants autistes, psychotiques et prépsychotiques.

■ postulats par rapport à la personne :

La personne accède au statut de sujet dans la mesure où elle est reconnue comme acteur, c'est-à-dire comme porteuse d'une parole signifiante et comme auteur de ses actes dans un réseau relationnel et social.

■ rupture d'équilibre ou problèmes dans le développement

Aliénation de la personne dans un rôle, un personnage qui lui est imposé de l'extérieur. La personne est alors "étrangère à elle-même", elle ne peut devenir un sujet libre et responsable.

Ainsi dans le cadre de la scolarité, l'enfant n'a pas droit à la parole ni un rôle à jouer dans son propre développement. Il est objet des programmes et des désirs d'autrui.

Comme en psychiatrie alternative et l'antipsychiatrie, l'aliénation s'origine tant dans l'histoire du sujet et les processus inconscients que dans l'aliénation sociale qui bloque la personne dans des fonctions et des rôles figés.

■ attitude :

- Par une attitude de respect, d'ouverture, de confiance et d'écoute, permettre à la personne de sortir des rôles prescrits (dont celui de "fou") pour devenir un sujet reconnu comme acteur dans les échanges sociaux.
- La loi médiatise les relations, elle est au-dessus de tous, non comme productrice de règles et de normes mais comme limite, balise. Le travail sur la transgression est central non pour réprimer mais pour fonder ce qui fait du sens et du collectif.

■ infrastructure (institution, école) :

Ce courant fait une *nette distinction* entre "établissement" et "institution".

Quel que soit le lieu, l'institution est privilégiée. Il s'agit d'organiser les échanges et de structurer le milieu de façon telle que soignants-soignés, professeurs-élèves, éducateurs-éduqués coexistent et soient producteurs de l'institution. L'ambiance institutionnelle y est importante.

Il s'agit de sortir des rôles figés de "dominant-dominé" pour mettre au centre la reconnaissance de chacun comme sujet dans un collectif.

■ attitudes équipe/éducateur

La personne, enfant ou adulte, est partenaire de dialogue, partenaire dans l'échange social. La personne est un sujet désirant, porteuse de projets. Tout le monde participe à créer et soutenir l'organisation du milieu de vie.

C'est l'échange et les lieux de parole institués qui régulent l'organisation collective. La structuration d'un milieu vivant et ouvert nécessite un cadre de vie, des limites, des lieux de réunion institutionnelle où chacun peut prendre la parole et où se discutent les règles communes, les activités choisies, les responsabilités.

Participant à cette organisation des échanges et à la prise en charge de

la vie quotidienne, les personnes (quel que soit leur rôle) sont amenées à s'engager dans leur parole et à être sujet, acteur dans le réseau et acteur dans la société.

L'organisation institutionnelle est la condition de la liberté et la liberté, condition de l'organisation.

Dans la **pédagogie institutionnelle**, les enfants sont impliqués dans l'organisation de la classe et de l'école. Les décisions prises dans le Conseil de classe sont instituées mais rien n'est figé, les décisions peuvent évoluer au profit des personnes. L'enseignement n'est pas déterminé par des programmes et des niveaux à atteindre, il est adapté au niveau de chacun.

■ contexte historique (développement à partir de 1960)

Si Freinet, dans le cadre de la pédagogie, est un précurseur des années 1920 et Makarenko, en Russie, des années 40-45, Tosquelles marquera cette approche à l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban en 1940.

Ce courant va cependant se développer dans les approches tant théoriques que vécues dans les années 1965-70.

Il s'agit de reconnaître la personne, enfant ou adulte, comme capable d'agir sur son devenir et sur l'organisation des rapports sociaux. Il s'agit d'une volonté de changer les établissements où l'on prend en charge marginalité et folie pour créer des institutions vivantes où les rapports sociaux se démarquent de la société "bourgeoise" où la personne est uniquement identifiée à ses rôles figés et à son statut.

■ modèles de référence

- Psychanalyse.
- Marxisme.

■ objectifs

- Permettre à chacun de devenir "sujet", acteur responsable de son devenir et participant à l'échange social. Il s'agit de faire "institution", là où il y avait "établissement".
- Soutenir le désir du sujet dans son expression positive. Permettre à la personne de sortir de son impuissance par rapport à son histoire de vie et/ou son statut d'enfant, de malade, d'handicapé, de fou.

■ critique

- Ces modèles ont contribué à la remise en question des lieux de prise en charge (hôpitaux, écoles, homes, ...) au fonctionnement figé où les personnes étaient aliénées dans des rôles et statuts et dans des relations "dominant-dominé". Ces modèles mettent l'accent sur le sujet désirant et acteur. Vu l'importance de la vie institutionnelle comme milieu à construire et où chacun est engagé, une grande attention est accordée aux procédures institutionnelles comme cadre structurant de la vie collective: réunions, organisation des échanges, espace-temps, distribution des responsabilités, ...
- Attention et analyse de la dimension inconsciente à l'œuvre dans la vie collective d'où une interrogation permanente sur la question du désir et de la loi.
- Privilégie les modèles d'organisation participative, autogestionnaire où chacun a une place et est responsable.
- Le risque tient dans une autogestion excessive où tout est décidé collectivement, où les limites sont uniquement celles du groupe avec le risque de lutte de pouvoir, de jeu de séduction, de relations d'amour et de haine non régulées. Un autre risque est le repli de l'institution sur elle-même et son décalage avec la société où elle s'inscrit.

■ l'approche systémique

- étude de la pragmatique de la communication et des systèmes.
(pragmatique : en quoi la communication affecte le comportement)

Auteurs de référence : L. Von Bertalanffy, G. Bateson, P. Watzlawick, J. Haley, D. Jackson, M. Selvini.

■ public cible

Les systèmes humains. Cette approche est souvent liée au travail avec les familles avec un patient désigné, porteur d'un symptôme.

■ postulat par rapport à la personne :

La personne est envisagée comme membre d'un réseau de communication et comme membre de systè-

■ les axiomes de la pragmatique de la communication

- Il est impossible de ne pas communiquer.
 - Dans la communication, deux niveaux : contenu et relation. Une communication ne se borne pas à transmettre un message, elle induit un comportement.
 - Ponctuation de la séquence des faits : une série de communications est une séquence ininterrompue d'échanges.
 - La communication est à la fois digitale et analogique.
 - L'interaction peut se structurer de manière symétrique et complémentaire.

■ propriétés des systèmes en interaction

Définition d'un système humain : un ensemble de personnes et les relations entre ces personnes et leurs comportements de communication. Il est ouvert sur son milieu et s'inscrit dans une durée.

- La totalité : une modification d'un élément entraîne une modification de tous les autres et du système entier. Le système est un tout cohérent et indivisible. Le tout est différent de la somme des parties.
- Rétroaction et homéostasie : liaisons circulaires complexes entre éléments. L'état stable est en général maintenu par des rétroactions négatives qui servent à atténuer les changements et à maintenir une stabilité.
- Equifinalité : les conséquences ne sont pas déterminées par les conditions initiales mais par la nature du processus ou par les paramètres du système.

■ rupture d'équilibre, problèmes dans le développement

Cette approche ne s'intéresse pas à la causalité mais à "Comment les communications et le système sont-ils organisés?"

- Les communications paradoxales ou double contrainte : deux ou plusieurs personnes sont engagées dans une relation "vitale", dans une forte relation complémentaire ; il y a interdiction ou impossibilité de sortir du cadre, en critiquant le paradoxe ou en quittant le système. Par exemple, l'injonction paradoxale : une injonction est faite à laquelle on doit obéir mais à laquelle il faut désobéir pour obéir. "Sois spontané. Ne sois donc pas si docile", ou encore le langage digital est en contradiction avec le langage analogique.
- Les familles ou institutions perturbées semblent particulièrement résistantes au changement. Or, dans une famille, une institution, l'apprentissage, la croissance, la différenciation des membres, l'équilibre du

■ infrastructure :

- Le travail en *milieu ouvert est privilégié*.
 - Lorsqu'il y a séjour dans une institution, il y a lieu de voir comment l'institution prend une place dans le système familial et comment elle peut devenir levier de changement et non acteur "complice" dans le maintien de l'homéostasie.
 - La disqualification des parents et du patient désigné est un puissant moteur de l'homéostasie. Voir les ressources du système.
 - La compréhension de la personne hébergée implique la prise en compte de la famille et de son contexte.

■ attitudes équipe/éducateur

- Les comportements d'une personne sont la meilleure manière d'agir qu'elle a trouvée dans un système donné.
- Les symptômes d'une personne sont à relier à l'organisation des communications et du système. Agir sur la personne seule ne présente pas d'intérêt.
- Se centrer sur le comment ça se passe et sur l'analyse des séquences communicationnelles redondantes et sur comment l'éducateur les entretient. Modifier intentionnellement sa place dans le réseau et voir s'il y a des émergences nouvelles.
- Agir non en apprenant à "mieux" communiquer mais en intervenant pour bloquer les rétroactions négatives qui maintiennent le système dans une organisation qui nécessite des symptômes.
- Parmi les stratégies: les rituels, les tâches, les contre-paradoxes (voir M. Selvini, J. Haley, Don Jackson).
- Dès que l'on intervient dans un système on "en fait partie", y analyser sa place est indispensable.
 - Travail en équipe pluridisciplinaire.
 - Travail en équipe éducative pour élucider comment l'équipe reproduit pour partie l'organisation du

■ contexte historique (développement à partir de 1970)

Les approches de l'antipsychiatrie et de la psychothérapie institutionnelle ont ouvert les portes à l'analyse systémique.

Les intervenants s'étaient rendu compte que dans bien des situations, alors que le patient désigné "allait mieux", un autre membre de la famille prenait le relais.

La lutte contre les établissements maintenant des jeunes, des adultes dans des structures de soins ou d'accueil pour des séjours de longue durée, a favorisé la réflexion sur l'organisation des systèmes et sur les approches en milieu ouvert.

■ modèles de référence

- Rupture avec le modèle analytique. L'inconscient est mis entre parenthèses. Il est considéré comme "une boîte noire".
- La théorie générale des systèmes.
- La théorie de l'information.

■ objectif

Permettre au système de quitter un mode d'organisation rigide ne nécessitant plus un "patient désigné" et aboutissant à un nouvel équilibre.

■ critique

- Cette approche est en rupture radicale avec une compréhension des phénomènes humains en termes de causalité.
- Focalisée sur le "comment ça se passe?", elle met entre parenthèses la dynamique du sujet et se centre sur la manière dont s'organisent les comportements considérés dans leur dimension "communication".
- Mais peut-on faire l'impasse sur la question du sujet, sur son organisation psychique qui s'est construite tout au long de son histoire, et qui a permis la construction de ses modes d'être et de faire?

■ l'approche de la Programmation Neuro-linguistique

Auteurs de référence : Grindler, Bandler.

La PNL est un modèle et non une théorie. Un modèle décrit le fonctionnement d'un système "Comment ça fonctionne?", une théorie, elle, vise à tenter une explication ou une interprétation. "Pourquoi est-ce que le système fonctionne comme cela?".

■ public cible

Toutes personnes souhaitant développer leurs ressources et leurs potentialités d'apprentissage.

■ postulat par rapport à la personne :

- Notre capacité à percevoir, ressentir et penser repose sur notre activité neurologique (cerveau et système nerveux) et le langage structure et reflète notre façon de penser.
- Toute personne a construit une expérience subjective du monde. ("La carte n'est pas le territoire").
 - En fonction de l'expérience subjective de la personne, tout comportement a une intention positive.
- Il est impossible de ne pas communiquer.
 - La tendance première d'un système est de maintenir sa cohérence subjective et donc d'éliminer les informations qui la menacent.
- S'il est possible à une personne d'apprendre une capacité comportementale ou "expérientielle", toute personne, si elle possède le même équipement neurologique, a la possibilité d'apprendre, d'acquérir cette capacité.

■ rupture d'équilibre, problèmes dans le développement

- La question ne se pose pas en termes de causalité mais en terme de comment la personne a organisé et organise son expérience subjective, de comment elle définit ses objectifs, de comment elle prend le feed-back de ce qui lui arrive. Pour la PNL, il n'y a pas d'échecs, il n'y a que du feed-back qui donne de l'information.
- Les problèmes viennent de la manière dont la personne a programmé ses expériences et de l'inadaptation de la programmation aux situations nouvelles.

■ attitude :

La rencontre de l'autre suppose :

- La capacité à établir le rapport avec lui.
 - La compréhension de son expérience subjective qui s'exprime tant au niveau verbal (prédicats et méta- modèles) qu'au niveau non verbal (indices oculaires des composantes sensorielles de l'expérience).
- L'action porte sur des modifications de programmation, sur l'apprentissage de nouvelles modalités de sentir, de penser et d'agir.
- Les outils de la PNL sont multiples (construction de tâches, rituels, ...). Ils mobilisent différents niveaux

■ infrastructure

Le travail est essentiellement centré sur la personne, dans le cadre d'entretiens individuels. Mais les outils peuvent prendre place pour des groupes, dans les processus d'apprentissages, dans le cadre d'une institution, d'une école ou encore dans le secteur médical, le travail créatif ou les techniques de vente.

■ attitudes équipe/éducateur

- La PNL ne cherche pas à expliciter le pourquoi d'un comportement mais s'intéresse au comment la personne fonctionne dans un contexte donné.
- L'action porte sur la fonction positive du symptôme et sur l'apprentissage de comportements plus adaptés aux objectifs de la personne.

■ contexte historique (développement à partir de 1970)

Grinder et Bandler ont opté pour une démarche pragmatique : observer des thérapeutes et des spécialistes de la communication particulièrement efficaces (Milton Erikson, Fritz Perls, Virginia Satir, ...). De leurs observations, ils ont découvert certains modèles d'interaction qui se révélaient performants. Les structures ainsi dégagées peuvent être reproduites et enseignées.

■ modèles de référence

- Linguistique.
- Psychologie cognitive.
- Cybernétique.
- Informatique.

■ objectifs

- Développer les ressources des personnes, enrichir les potentialités de chacun, modifier des apprentissages qui bloquent le sujet dans des répétitions paralysantes.
- Elargir ses capacités à prendre en compte plusieurs points de

■ critique

Comme pour l'approche systémique, il y a rupture avec la théorie en tant que démarche explicative pour se centrer sur le "Comment" est organisé le sujet.

En se centrant essentiellement sur l'apprentissage de conduites nouvelles, la PNL ne tient pas compte de l'organisation sociale et politique.

N'y a-t-il pas sous-jacent le mythe d'un sujet qui peut tout changement dans la mesure où il trouverait les "bons outils"?

■ l'approche comportementaliste

Auteurs de référence: Pavlov et skinner (théories du conditionnement), Méthode Teach avec les enfants autistes, Schopler.

■ public cible

Toutes les personnes ayant un problème d'apprentissage dont les enfants autistes.

■ postulats par rapport à la personne

La personne est considérée uniquement sous l'angle des comportements en tant que conduites adaptées aux stimuli externes (venant de l'environnement) et/ou aux stimuli internes (de nature neuro - physiologique). La personne est susceptible d'apprentissages multiples et complexes lorsqu'elle trouve un intérêt à cet apprentissage.

■ causes de rupture

- La personne a créé des liens inadéquats entre certains stimuli. Ex.: vision d'un oiseau lors d'un accident, création d'un lien entre oiseau et frayeur, d'où phobie des oiseaux.
Déficit dans un apprentissage non réalisé au moment adéquat ou réalisé dans de mauvaises conditions (ex. absence de stimuli externes à un moment indispensable du développement ou par conditionnement opérant avec renforcement négatif).
- Origine organique (équipement génétique déficitaire, perturbations au niveau des neuro-transmetteurs,...) et dysfonctionnement neurologique. L'autisme est expliqué par une étiologie organique.

■ attitude

L'accent est mis sur l'apprentissage de comportements définis comme adéquats par l'intervenant. Le renforcement positif, fondé sur l'intérêt, permet de créer les conditions de réussite de l'apprentissage.

On conditionne les personnes à apprendre des conduites utiles pour elles au niveau de la socialisation et de la communication et à abandonner des conduites qui reçoivent des sanctions négatives.

Les renforcements positifs vont de la friandise aux félicitations et à la valorisation, les renforcements négatifs peuvent prendre des formes telles que la privation mais aussi le retrait relationnel, l'indifférence.

■ infrastructure

Ce courant s'est particulièrement développé dans le cadre scolaire et dans les établissements avec les personnes handicapées mentales et avec les enfants autistes.

L'accent est mis sur les programmes d'apprentissages individualisés (PSI, PEI... valorisation des rôles sociaux, normalisation...).

■ éducateurs/équipe

Une grande place est réservée à l'observation à partir de grilles comportementales.

A partir de là, définition des objectifs qui doivent être orientés vers des apprentissages utiles pour la personne (entre autres, augmentation de son autonomie par rapport aux éducateurs).

Découpe de la procédure en petites séquences précises, observables et évaluables. Il s'agit de parcourir une échelle de progression.

Le programme implique la famille (parents et enfants). Les parents sont considérés comme co-intervenants.

■ contexte historique (1950-1980 (autisme))

La pédagogie fondée sur le conditionnement opérant de Skinner s'est développée dans les années d'après guerre et a fleuri dans l'enseignement programmé où la bonne réponse est accompagnée d'un renforcement (voir l'apprentissage par ordinateur).

Ce courant s'est maximalisé dans le cadre de la pédagogie scolaire où les séquences de leçons doivent être découpées par objectifs opérationnels et où il y a évaluation systématique après la séquence.

Dans le travail avec les personnes handicapées, ce modèle semble s'imposer. Peut-être permet-il aux intervenants de mieux définir leur profession?

■ modèle de référence

- Les théories du conditionnement.
- La pyramide des besoins de Maslow.

■ objectifs

L'accent est mis sur la socialisation et l'autonomie. Permettre à l'enfant autiste de communiquer, de lui apprendre de mieux vivre dans son milieu.

La participation des parents dans un certain nombre de situations leur donne un rôle d'acteur par rapport à leur enfant.

■ critique

Approche individualisée de chaque personne.

Participation de la famille.

Programme éducatif précis, simple, évaluable.

Pas de place formelle au sujet. Le sujet est considéré sous l'angle des besoins et de l'intérêt et non comme un sujet désirant.

Où est la place du projet de la personne ?

Par ailleurs, l'explication de l'autisme, dans ses aspects univoques, n'est pas scientifique.

Le succès de cette approche avec les personnes handicapées pose bien des questions.

■ l'action en milieu ouvert le travail de rue

Les Nomades du vide, La galère.

Auteur de référence : Fr Dubet

■ public cible

Les jeunes de la galère, les zonards, les personnes et les groupes particulièrement exclus. Vivant l'instant présent, ils semblent sans passé et sans projet si ce n'est la survie.

En décrochage et sans attaches, la rue est leur espace. Perte des repères sociaux et de liens avec d'autres personnes ou groupes.

Situation d'anomie (concept développé par le sociologue Emile Durkheim) où il y a absence d'organisation et de loi. Sociabilité flottante.

■ postulat par rapport à la personne

L'être humain ne peut avoir une vie digne de ce nom s'il est quasiment "hors social". Dans son errance, la personne, non seulement, ne se développe plus mais, en plus elle perd le respect d'elle-même, elle s'autodétruit et perd le sens de l'existence humaine (la sienne et celle des autres).

■ causes de rupture

La déstructuration des liens sociaux (famille, école, quartier, travail).

Les raisons en sont multiples : drogue, perte d'emploi, de logement, revenus insuffisants, réfugiés clandestins, les guerres et conflits qui livrent des personnes à des mafias, prostitution...

Le public est essentiellement celui de personnes qui n'entreront jamais de leur plein gré dans des structures d'accueil où la première règle reste de s'y adapter.

■ attitude

- Etre là pour soutenir toute démarche venant de la personne.
 - Ne jamais agir sur le symptôme sans qu'il n'y ait une demande venant des personnes. En effet, une attitude centrée sur le problème ne fait que réduire la personne à ce qui fait souffrance. Etre attentif justement à ce qui n'est pas le problème, aux intérêts même tenus sur lesquels l'éducateur peut s'appuyer pour favoriser des projets qui émergent vraiment de la personne.
 - Construire avec les personnes des relations intenses même si elles sont non durables. L'espoir est un éprouvé de plaisir d'être en relation qui pourra rattacher la personne à quelqu'un et l'inciter à créer d'autres liens et faire d'autres démarches.
 - L'équipe de travailleurs de rue est quelquefois amenée à développer un accueil pour des groupes, des personnes. Dans ce cas, il s'agit d'un accueil sollicité et transitoire. Il s'agit d'aider le groupe, la personne, à structurer son, ses projets et à le faire valoir politiquement au niveau de l'organisation sociale et des services de la commune.

■ infrastructure

La rue... avec un lieu de référence. Une supervision est nécessaire car ce travail sollicite activement l'éducateur au niveau de l'éthique (relations avec la police, confidentialité par rapport à des délits, maintenir la position de ne pas intervenir sur le symptôme...). L'éducateur de rue travaille seul afin de ne pas freiner les confidences et de ne pas être identifié à la police mais ce n'est pas sans poser de questions. Certaines équipes privilégient le travail à deux, ne serait-ce que pour un contrôle mutuel et la sécurité. D'autres travaillent seuls mais avec un collègue à distance de regard.

■ éducateurs/équipe

Connaissance du mode de vie des "zonards" sans tomber dans la fascination du contact intense et sans durée.

Ecoute, création de liens et réponses à des besoins concrets et vitaux.

La supervision professionnelle y est indispensable.

Capacité d'être porteur au niveau du politique de la parole des personnes et des projets qui peuvent émerger

■ contexte historique (1945 et ...1980)

Déjà après la guerre, auprès de groupes désinsérés, on parle de travail de rue. Chaque crise économique et sociale génère ses exclus...

La transformation de la société industrielle salariale accélère l'anomie et la difficulté de sortir d'une sociabilité flottante, sans repères.

■ modèles de référence

- Une constatation de l'adaptation des modes de prise en charge traditionnels pour des personnes en "survie".
- Sans un minimum de liens sociaux, la personne s'autodétruit et détruit l'autre.
 - Il faut rencontrer l'autre tel qu'il est sans vouloir le changer.

■ objectif

Permettre de s'accrocher à certaines personnes qui peuvent soutenir un projet de réinsertion...

■ critique

Ce type de travail s'appuie souvent sur des leaders charismatiques qui semblent être les seuls à pouvoir "aider" les exclus grâce à leur propre personne. La question professionnelle ne s'y pose pas toujours. En Flandre, pour professionnaliser leur action, les travailleurs de rue ont élaboré une charte qui exige une formation continue pour des éducateurs et des assistants sociaux. Un travail à long terme y est-il possible?

■ de quelques débats sur la profession Françoise Gaspar

■ l'éducation spécialisée est-elle une discipline spécifique ?

Au-delà de la question de son utilité sociale, la reconnaissance d'une profession passe par un processus d'identification explicite des disciplines auxquelles elle se réfère, des techniques spécifiques qu'elle développe, des conditions matérielles de son exercice.

Il nous semble que, à l'heure actuelle, la profession d'éducateur souffre d'un déficit dans la légitimation de ses références, d'une fragilité dans la construction de ses outils techniques, d'une relative pauvreté dans ses conditions matérielles.

L'éducation spécialisée n'apparaît pas (encore) comme une discipline en soi, avec un corps de connaissances propres et son identification passe le plus souvent par la définition des lieux où elle s'exerce et des publics auxquels elle s'adresse.

Si, à titre de comparaison, l'art infirmier renvoie à la profession d'infirmier, la logopédie au logopède, la kinésithérapie au kinésithérapeute... , l'éducation spécialisée renvoie, elle, à une multitude d'intervenants. C'est à notre avis un des phénomènes majeurs qui influencent l'état actuel de l'évolution de la profession.

■ éducateur aujourd'hui : un métier à plusieurs facettes

La profession - et la formation - reflètent aujourd'hui les différentes facettes du métier d'éducateur que nous identifions de la manière suivante :

- l'éducateur-parent assurant auprès des enfants qui en sont privés, le rôle des parents ;
 - l'éducateur-pédagogue développant surtout les différents apprentissages de l'autonomie dans les gestes quotidiens, la scolarité, les activités occupationnelles, pré-professionnelles ou professionnelles ;
- l'éducateur-thérapeute plus centré sur les relations individuelles et collectives, sur le développement psycho-relationnel ;
- l'éducateur-intervenant social travaillant en lien direct avec le terrain et l'environnement des personnes et développant une action sociale ;
- l'éducateur-animateur se préoccupant de la mise en place de projets concrets d'activités, de leur organisation et de leur gestion.

Une lecture attentive des différents secteurs décrits dans le deuxième carnet nous laisse entrevoir que si tous les secteurs ont besoin et utilisent ces différents types d'éducateurs, des tendances dominantes se marquent néanmoins : le secteur de la petite enfance et certains services de l'aide à la jeunesse⁴ auraient plutôt besoin d'éducateurs-parents, les secteurs de l'aide à la jeunesse, des maisons d'accueil et des services communaux de proximité utiliseraient plus d'éducateurs du type intervenants sociaux, le secteur de l'aide aux personnes handicapées plus d'éducateurs-pédagogues⁵, le secteur de la santé plus d'éducateurs-thérapeutes et le secteur socioculturel et des maisons de repos plus d'éducateurs-animateurs.

Outre ces profils-types⁶ d'éducateurs, la diversification croissante des modes de prise en charge "...requiert des pédagogies adaptées aux problématiques particulières à chaque type de public... les appellations des fonctions se multiplient : accompagnateurs, concepteurs et gestionnaires de projets, agents ou intervenants en médiation, insertion, prévention, animation, communication..."

Nous avons déjà parlé des différents types d'éducateurs rencontrés dans le secteur de l'aide socio-éducative, cependant la distinction que nous avons mise en évidence est avant tout une distinction technique. Et cette distinction technique ne dit rien de ce qui sous-tend les manières de faire des éducateurs. On peut être éducateur-parent, éducateur-pédagogue, éducateur-thérapeute, éducateur-intervenant social ou éducateur-animateur de plusieurs façons et mettre en œuvre un ensemble de moyens radicalement différents qui seront fonction de la représentation que l'éducateur se fait de son rôle et des valeurs sur lesquelles il s'appuie. Dans le premier carnet, nous avons esquissé les deux modèles qui ont servi de référence à la construction des programmes de formation dans les différentes écoles, le modèle de l'éducateur "meneur d'hommes" et le modèle de l'éducateur "non interventionniste".

Le premier fait appel à des qualités de chef, de meneur et suppose que l'éducateur doit être un modèle d'identification pour le jeune. Ses valeurs reposent sur le don de soi, l'autorité et le sens de l'effort, le respect de la hiérarchie - ce sont des valeurs de l'idéologie-mère holiste (primauté du collectif).

Le second fait appel à des qualités d'observateur, au soutien de la personne dans son expression et suppose que l'éducateur respecte la personnalité de chacun. Ses valeurs reposent sur la connaissance de soi, le développement de la personnalité, la liberté individuelle - ce sont les valeurs de l'idéologie-mère individualiste (primauté de l'individu).

Si ces deux modèles d'éducateurs ont quelque chose de caricatural aujourd'hui, ils gardent l'avantage de montrer les différences fondamentales dans les conceptions du travail éducatif et, en filigrane, colorent toujours les formations proposées par les différentes écoles et les pratiques de terrain.

⁴ Du moins les aspects en milieu ouvert.

⁵ Plus particulièrement dans les services pour adultes.

⁶ Cf. également la typologie développée par Bernard DE BACKER in "Du mur à l'ouvert". Un nouvel âge pour les éducateurs? Editions Luc Pire. 2001.

■ quels sont les lieux où se développent les débats sur la profession ?

Nous identifions cinq lieux distincts à partir desquels les questions sur la profession se profilent, se développent et se structurent : les institutions et services (avec leurs associations et fédérations), les associations professionnelles, les établissements d'enseignement et de formation, les syndicats, les pouvoirs publics (et leurs administrations).

Bien sûr, chacun a des objectifs à rencontrer et des contraintes à surmonter. Les institutions et services, leurs associations et fédérations, assurent d'abord leur survie organisationnelle et financière, ce qui mobilise une part importante de leur énergie. Les associations professionnelles sont peu investies et reflètent la difficulté des éducateurs d'accepter, de reconnaître et de revendiquer leur propre profession, alors que le besoin de rencontres est manifeste et se traduit par le nombre important d'inscriptions aux journées de réflexion organisées. Les écoles observent et hésitent à s'inscrire dans une démarche politique de valorisation de la profession et sont ignorées par les universités. Les syndicats éprouvent des difficultés à pénétrer le champ socio-éducatif, ce qui n'est pas neuf⁷. Néanmoins, c'est sous leur impulsion que des initiatives plus qualitatives (par exemple concernant la formation) se sont développées, suite aux "accords du non-marchand". Les pouvoirs publics et leurs administrations, constituent également des lieux de réflexion importants, étant les représentants de la société qui les a élus (même s'ils sont toujours peu ou prou limités par les questions budgétaires).

Si nous affirmons dans les précédentes éditions des Carnets "être frappés de voir à quel point ces différents lieux semblent" rouler tout seuls, comme si la priorité de chacun était d'abord de défendre ses propres intérêts, ses propres logiques" il semble que des frémissements et même quelques vagues de coopération, de dialogue, ... sont perceptibles depuis peu.

Nous évoquerons, par exemple, le développement des possibilités de formation continuée offertes par les tutelles (ex. : pôles 1, 2 et 3 de l'AWIPH, formations en AAJ, à l'ONE...) les offres paritaires des fonds de formation⁸ des différents secteurs du non-marchand, la Convention-cadre entre ces fonds et l'Enseignement de Promotion sociale, etc...

⁷ Voir également "Du mur à l'ouvert" op.cit. note 5. B. DE BACKER y retrace, entre autres, une histoire du secteur et la naissance d'un mouvement revendicatif avec la création de la commission paritaire en 1973.

⁸ Par exemple le Fonds ISAJH : www.isajh.org

■ la formation de base des éducateurs fait-elle l'objet d'un questionnement ?

La formation de base des éducateurs suscite de nombreux débats, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des écoles, quant à ses aspects qualitatifs et idéologiques. Un premier clivage qui, tout en s'amenuisant au fil des années, reste sensible dans l'ensemble de la profession concerne la différence entre la formation dispensée dans l'enseignement de plein exercice et la formation dans l'Enseignement de promotion sociale.

Les partisans de la première défendent l'importance du nombre d'heures de cours et de stages, le bagage théorique et l'esprit analytique, tandis que les autres mettent en avant l'expérience de vie et d'un terrain professionnel, la maturité et le pragmatisme. Ayant l'expérience de l'une et de l'autre, nous pensons que ces deux filières ont chacune leurs atouts et sont moins opposées que le discours selon lequel l'une serait meilleure que l'autre ne le laisse entendre. Elles se sont construites à partir de et avec le public spécifique qu'elles accueillent. Assurer la formation d'un groupe issu directement de l'enseignement secondaire supérieur et dont la moyenne d'âge se situe autour des vingt ans ou celle d'un groupe d'étudiants ayant un bagage scolaire hétérogène et dont l'âge varie de vingt-deux à cinquante ans requiert des compétences différentes et induit nécessairement - et heureusement - des pratiques différentes.

Un second clivage, objet de polarisation importante, est celui opposant les aspects de la formation théorique à ceux de la formation pratique. Dans les écoles, les réunions pédagogiques sont souvent le lieu où s'anime un subtil rapport de force entre les enseignants chargés des cours à orientation théorique et les enseignants chargés des cours liés à la pratique, les uns se positionnant du point de vue du spécialiste d'un domaine particulier, les autres se référant à l'expérience et à la connaissance du métier (ce clivage n'a pas pour seule raison la discussion sur l'importance respective des axes théoriques et pratiques, il est aussi le reflet, dans une moindre mesure, de la différence de statut et des conditions de travail des enseignants).

Outre ces débats sur les modalités de la formation, celui concernant la dimension idéologique, ou l'ensemble des idées et opinions qui constituent la représentation de l'éducateur "idéal" est bien présent. Il est traversé des courants développés plus après.

Ces débats sur la qualité de la formation ne sont pas circonscrits au sein des seules écoles. Les professionnels et associations y participent également, notamment par le biais de l'accueil et l'encadrement des nombreux stagiaires, de tout type et niveau d'étude, présents sur le terrain. Les rapports écoles/entreprises, à l'instar d'autres secteurs d'activités, restent difficiles et empreints d'une méfiance réciproque, même si nous observons une évolution dans leur rapprochement. Beaucoup d'entreprises voudraient pouvoir disposer d'un personnel mieux formé à leurs besoins immédiats, tandis que la plupart des écoles sont soucieuses de leur indépendance et de leur liberté et veulent former des professionnels qui soient aussi des agents de changements à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise. A ce sujet, relevons l'organisation récente de modules de formation au **tutorat**, qui ont pour objectif d'aider des professionnels à mieux formaliser leur savoir-faire envers des stagiaires ou nouveaux travailleurs mais aussi à dialoguer avec les enseignants et formateurs.

■ à propos de la formation des éducateurs dans les institutions et services ?

Dans les institutions et services, la discussion à propos de la formation des éducateurs se développe essentiellement à deux niveaux : celui de la direction et celui des équipes éducatives. Pour la majorité des directions, la formation spécifique d'éducateur spécialisé est une demande qui va en augmentant, même s'il n'y a pas toujours une approbation complète des contenus de formation et des profils d'éducateurs développés dans les écoles. Il semble bien que le frein le plus important à l'engagement de l'éducateur formé soit d'ordre financier : les subsides alloués pour la masse salariale contraignent les directions à jouer sur les niveaux de qualification du personnel éducatif.

Participer, faire participer les éducateurs à la formation continue n'est pas simple. Différents obstacles⁹ se présentent en effet, par exemple d'ordre organisationnel (que se passe-t-il lorsqu'un éducateur s'absente du service pour des raisons de formation?), financier (l'éducateur doit le plus souvent participer partiellement aux frais liés à la formation), ou socioculturel (il est notoire que dans les entreprises, la demande en matière de formation continue est le fait du personnel le plus qualifié).

Le fait qu'un ou plusieurs membres de l'équipe suivent des formations pose un problème d'organisation du travail. Très (trop?) souvent, l'absence pour raison de formation est supportée par le reste de l'équipe. La négociation déjà difficile des accords sur les moments de prestations et les jours de congés rencontre une contrainte supplémentaire : celle des horaires des formations. Par ailleurs, pour différentes raisons sur lesquelles nous ne nous étendrons pas ici, les heures couvertes en principe par le droit au congé-éducation payé ne sont pas toujours assurées par un remplaçant et c'est alors l'équipe qui doit s'organiser pour compenser l'absence. Un autre aspect rarement abordé de manière explicite est celui des effets de la formation : les éducateurs qui suivent une formation sont amenés à remettre en cause leurs attitudes, leur action et parfois leur rôle à la lumière de leurs découvertes et nouveaux acquis. D'autres en revanche ne parviennent pas à mettre en pratique ce qu'ils ont découvert par la formation. Si ces changements peuvent être appréciés dans les équipes ouvertes et en recherche, ils peuvent être perçus comme dérangeants, voire très dérangeants là où le climat est plus conservateur, particulièrement lorsque l'éducateur en formation met en cause ou veut faire changer les pratiques de ses collègues qu'il juge inadéquates ou nocives pour les bénéficiaires. Selon le contexte et la dynamique propre de l'équipe, ces différents phénomènes auront pour effet soit le renforcement de la solidarité, l'efficacité et la recherche permanente soit, au contraire, une augmentation de la tension, de la démobilité, du chacun pour soi. Nous ajouterons qu'à notre avis les éducateurs engagés dans un processus de formation ne sont pas suffisamment sensibilisés aux effets qu'une modification sauvage (non contrôlée) de leurs attitudes professionnelles peut entraîner dans leurs équipes respectives.

■ et si les différents acteurs se rencontraient plus souvent ?

Les réponses à cette dernière question sont peut-être à élaborer en commun...

Vous avez des idées?...

Partagez-les sur le site de l'asbl Rhizome : www.educ.be

⁹ Les comportements (parfois contradictoires) des intervenants sociaux (et des directions) face à la formation continue sont particulièrement mis en évidence dans l'étude du Fonds ISAJH op.cit.