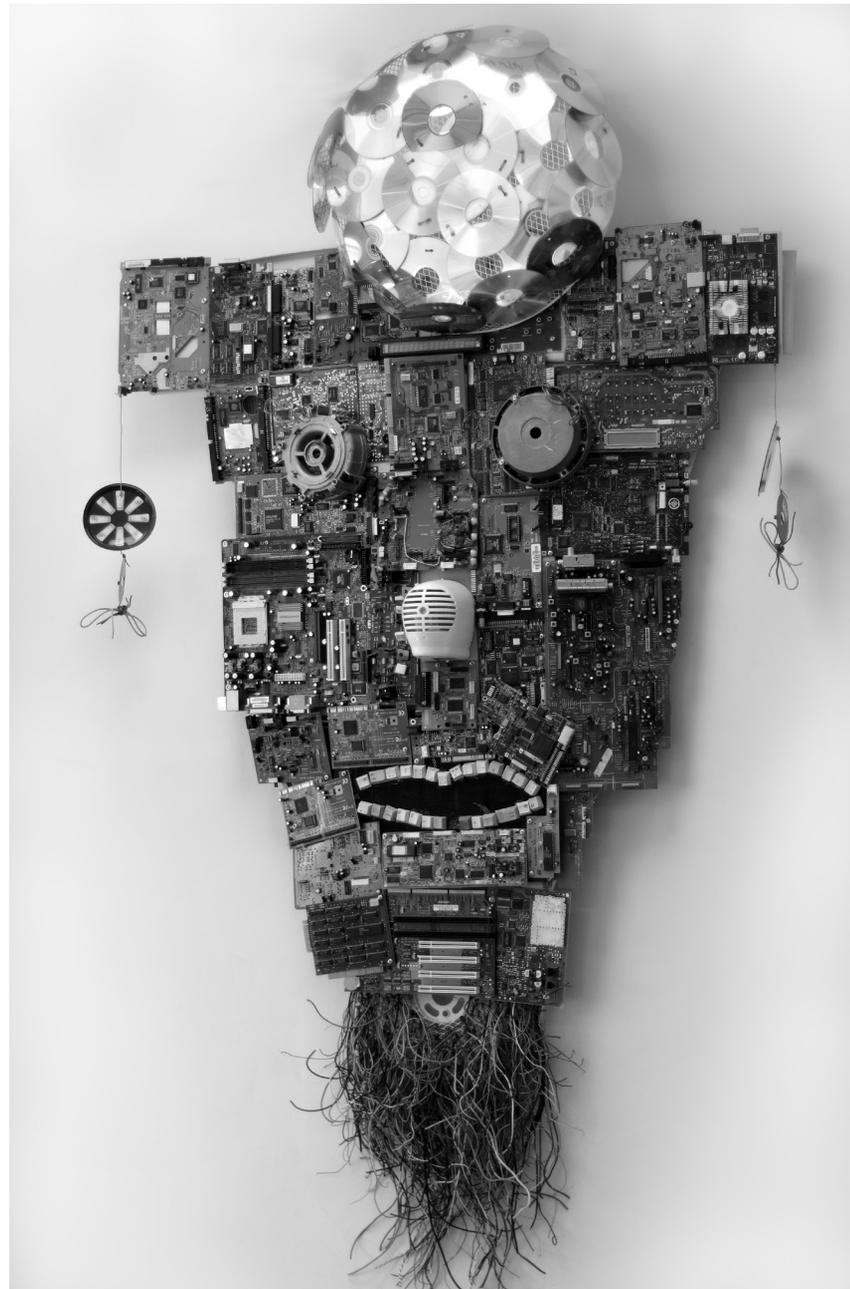

LES CARNETS DE L'ÉDUCATEUR

Exploration de la profession

2013

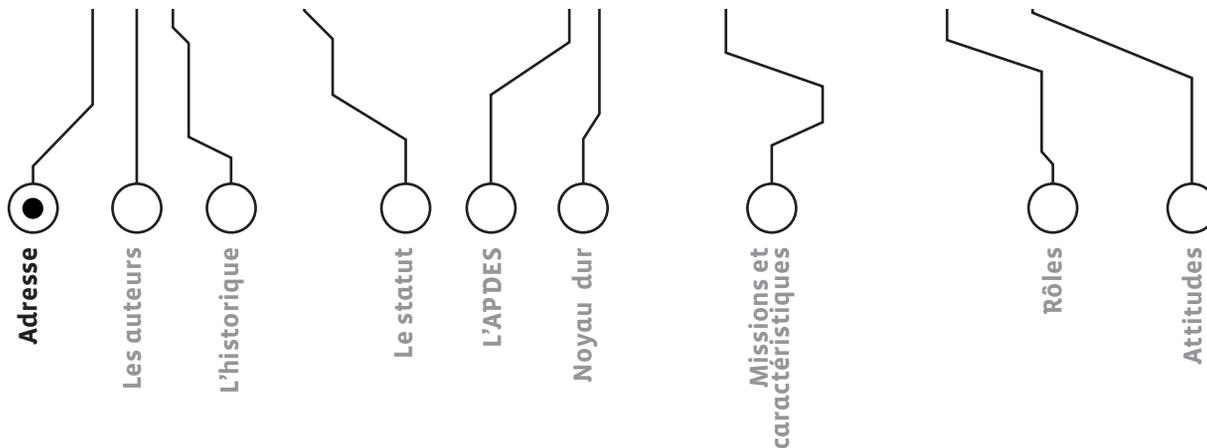


Michel DAVAGLE
Mireille GILLES
Françoise HUVELLE
Luc ISTACE
Michèle VAN DEN EYNDE
Jacques VANHAVERBEKE
Pierre VAN HOYE
Jehan WACQUEZ
Dominique WAUTIER

Œuvre réalisée par l'atelier Recycl'art du Pré-Texte

Photographe : Dimitri Lannoye

Avec le soutien de la CIACO



Adresse aux lectrices et aux lecteurs



Dominique WAUTIER

L'ouvrage que vous avez sous les yeux est, en quelque sorte, **un atlas portatif, un topo-guide, sinon un GPS**. Ses cartes et schémas facilitent des excursions dans les diverses modalités et les nombreux lieux d'exercice d'une profession que l'on pense connaître, alors que - à côté de quelques grands axes - elle fréquente bien des sous-bois, des ruelles et des hameaux ignorés.

Ces Carnets sont dédiés aux étudiants qui se préparent au métier d'éducateur et à ceux qui, l'ayant pratiqué quelque peu, viennent l'approfondir ou découvrir de nouvelles facettes, notamment pour acquérir une qualification en Enseignement de promotion sociale, ou lors de formations continuées.

Dans la foulée, « Les Carnets de l'éducateur » veulent participer à la **valorisation du métier**. Les éducateurs (spécialisés, sociaux, en vie associative, en milieu scolaire...) occupent - parmi les professionnels les plus directement en contact avec les populations en difficulté sociale, économique, culturelle - une place privilégiée pour soutenir, susciter la prise de parole et la participation de ces publics dans notre univers social.

Cette édition 2013 est la cinquième ! Depuis 1996, première sortie avec l'aide du Fonds social ISAJH, les Carnets ont été revus tous les 4 ans, parce que ce monde vit, comme beaucoup d'autres, des changements de tout ordre. Une législature par-ci, une directive européenne par-là, des arrêtés d'application en sus, nous voilà à devoir remettre l'ouvrage sur le métier et les boussoles dans le bon sens pour que les baladins ne s'égarant pas trop.

Que contiennent ces 3 carnets ?

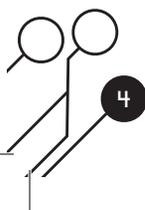
- > **Le premier vise à cerner les contours de la profession** pour tenter d'en dégager les éléments transversaux et essentiels. Ce qui en fait le cœur, les nervures, les rhizomes qui parcourent au jour le jour un métier de « travail sur autrui » mais qui aussi s'exerce en équipe, avec d'autres.
- > **Le second parcourt les territoires** où il s'exerce principalement. Il y a de vastes contrées comme l'aide à la jeunesse et l'aide aux personnes handicapées, dont le paysage s'est tellement diversifié ! Il y a des régions plus cernées mais historiques : l'accueil des adultes, le milieu scolaire, et de nouveaux quartiers où les éducateurs s'avancent, parfois masqués sous le vocable d'intervenant ou travailleur social : en rue, en milieu pénitentiaire...
- > **Le troisième reprend les principales données relatives aux Conditions de travail**, par exemple les types de contrats, les salaires, la durée du temps de travail, etc. C'est la partie immergée du « Mémento du non-marchand » également produit par Rhizome et disponible par abonnement électronique.

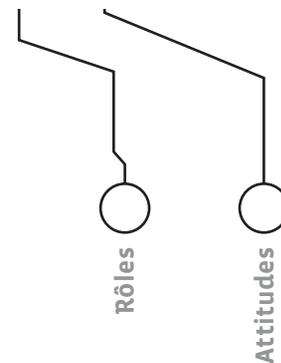
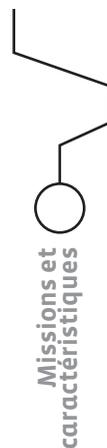
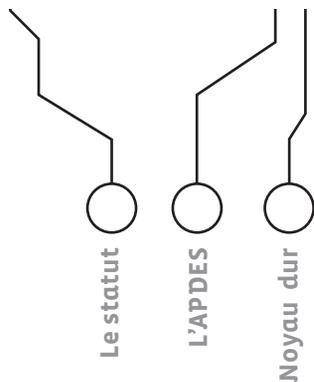
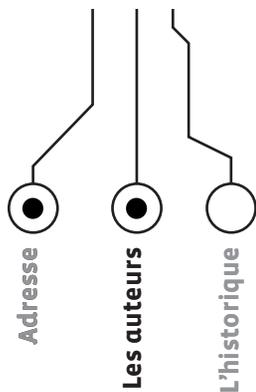
Dernières notices

- > Notre guide du routard est **un produit collectif**. Les auteurs, membres de l'ASBL Rhizome, ont également fait appel à des personnes ressources pour obtenir des informations actualisées ou vérifier l'exactitude des écrits. Ils font aussi appel à des témoignages d'éducateurs pérégrinant dans des contrées différentes, nous faisant découvrir tant le « noyau dur » du tronc commun que ses multiples branches et feuillages.
- > Rhizome est une toute petite association, composée de bénévoles. **Chaque auteur est intervenu à ce titre, et est entièrement responsable de son texte**. Si chacun a toutefois à cœur de vérifier ses écrits, nous ne sommes pas à l'abri d'erreurs que nous vous serions reconnaissants de signaler. Vos avis ou critiques sont aussi les bienvenus. Ils formeront un espace d'échanges profitable à tous.
- > **Éducateur ou éducatrice ?** Toutes les données le montrent : les éducateurs sont majoritairement... Des éducatrices. Alors pourquoi ne pas avoir intitulé ce livre « Les Carnets de l'éducatrice ? ». Ce serait, sans conteste, plus logique et plus démocratique. Toutefois, l'usage et les règles de la langue française (un tantinet imprégnée par la domination masculine) recommandent le genre masculin quand il s'agit de désigner un collectif dans lequel se retrouvent les deux genres. Le terme « éducateur » deviendrait-il dès lors un « épïcène »¹, c'est-à-dire un « nom bisexué » ? Pas tout à fait, car il ne s'agit pas d'un nom et il est clairement marqué au niveau du genre² (ce qui n'est pas le cas de prénoms tels Alix, Camille ou Dominique). Mais il désigne cependant, dans notre esprit, les professionnels des deux genres. Convenons qu'il s'agit d'un « quasi-épïcène »...
- > Vous voici à l'orée de votre randonnée. Qu'elle vous fasse **découvrir les exigences et les richesses de ce métier**. Vous y entreverrez aussi des contradictions, des complexités de mauvais aloi, des labyrinthes, des circuits en marguerite, des voies sans issue, des risques d'éboulement... Il est aussi question pour nous de savoir créer des chemins de traverse, entre professionnels de disciplines différentes et entre secteurs divers.

1 Du grec ancien épikoinos qui signifie « possédé en commun ».

2 A titre d'exemples d'épïcènes on parlera, pour les 2 genres, de la souris, de la girafe, de l'hirondelle, du hibou, du poney et du chamois.





LES AUTEURS

- > **Michel DAVAGLE**, conseiller juridique près des ASBL SEMAFOR et SEMAFORMA d'Ans.
- > **Mireille GILLES**, chargée de cours au Centre d'enseignement supérieur pour adultes à Roux (CESA) et à l'Institut Provincial de Formation Sociale (Namur).
- > **Françoise HUVELLE**, licenciée en Sciences de l'Education, chef éducatrice dans un centre de jour, chargée de cours au CESA, école de promotion sociale formant des éducateurs, intervenante auprès d'équipes éducatives.
- > **Luc ISTACE**, éducateur de formation a obtenu un Master en psychologie. Enseigne depuis 7 ans au CESA à Roux. L'Aide aux Justiciables est devenue son domaine de prédilection. Il exerce son métier depuis bientôt douze ans. Il est amené à intervenir avec les auteurs dans le milieu carcéral mais aussi avec les victimes qui souffrent du traumatisme subi lors d'une agression...
- > **Michèle VAN DEN EYNDE**, directrice du Centre thérapeutique et culturel « Le Gué » à Woluwé-St-Lambert, professeur d'encadrement de stage au CESA. Participe activement (administratrice du C.A.) à la « Plate-forme de Concertation pour la Santé Mentale en Région de Bruxelles-Capitale » depuis de nombreuses années.
- > **Jacques VANHAVERBEKE**, chef éducateur pendant 20 ans dans un SAAE, chargé de cours au Centre d'enseignement supérieur pour adultes à Roux (CESA), formateur et accompagnateur d'équipes de professionnels.
- > **Pierre VAN HOYE**, éducateur pendant plus de 25 ans, professeur de pratique professionnelle au Centre de Promotion Sociale pour Educateurs à Liège (CPSE).
- > **Jehan WACQUEZ**, éducateur pendant 20 ans dans le secteur de la santé mentale avec un public d'enfants et d'adolescents, formateur au Centre de Formation Educationnel Liégeois, Haute Ecole Libre Mosane.
- > **Dominique WAUTIER**, pérégrine depuis trois décennies dans les nombreux méandres, lacets et zigzags du non-marchand.

AINSI QUE :

- > **Virginie BELLEFROID**, Tiphaine DEDONDER, et Albert BAIWIR de l'AWIPH.
- > **Bernard DE BACKER**, sociologue, chercheur au Conseil bruxellois de coordination sociopolitique.
- > **François GILLET**, formateur d'éducateurs spécialisés et coordinateur international à la Haute Ecole de Bruxelles.
- > **Stéphane HEUGENS**, secrétaire général de la Fédération de l'Enseignement de promotion sociale catholique (FEProSoC).
- > **Francis MULDER**, médiateur scolaire.
- > **Emmanuel RENARD**, éducateur spécialisé et philosophe, HELMo-CFEL.
- > **François-Joseph WARLET**, magistrat.

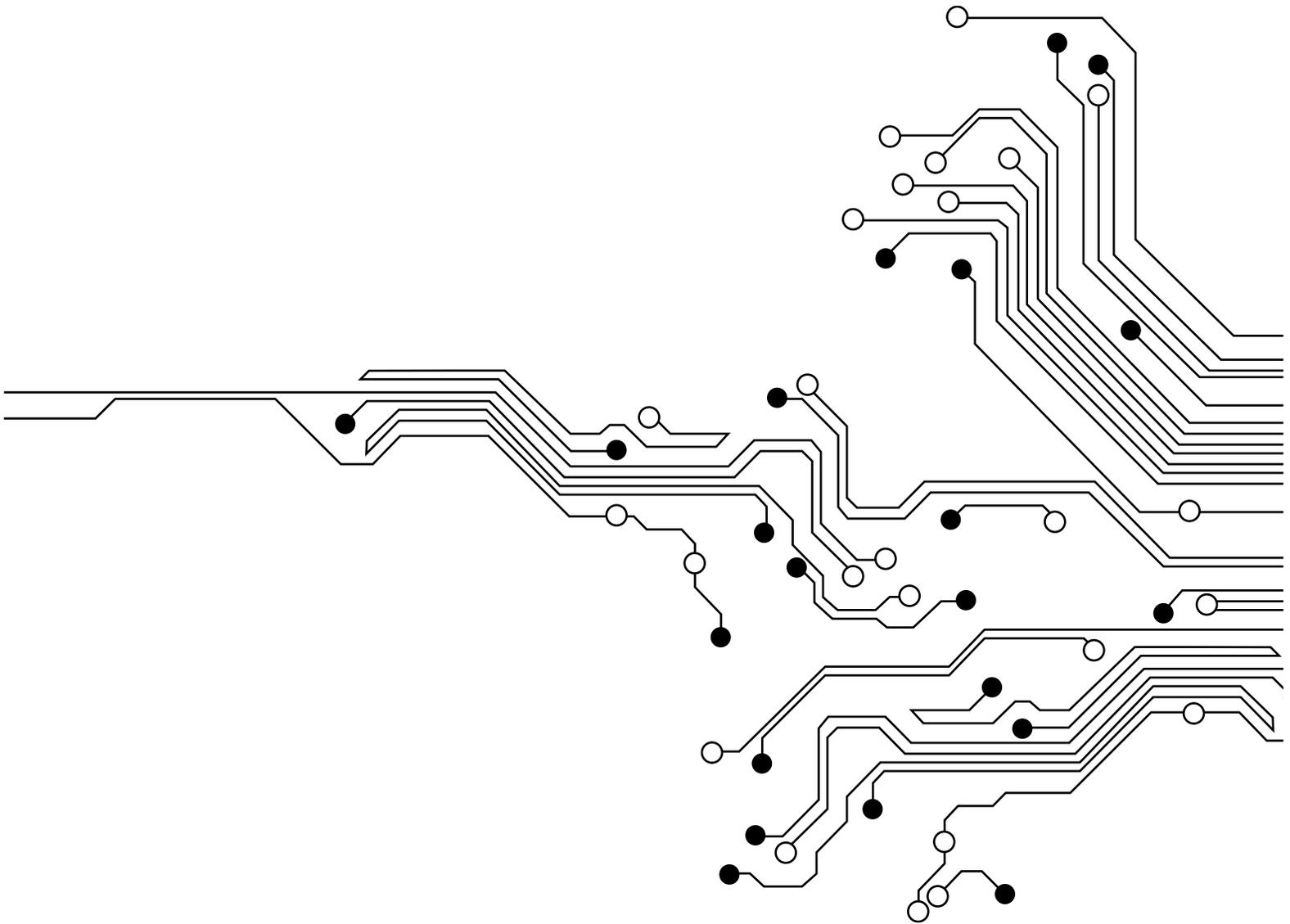
CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE ET GRAMMATICALE :

- > **Stéphane HEUGENS**
- > **Lizzie STENGELE**



PREMIER CARNET

LES CONTOURS DE LA PROFESSION



2010

2000

1990

1980

1970

1950

1800

Historique & fondamentaux du métier



Dominique Wautier

HISTORIQUE DE LA PROFESSION

Ces quelques repères visent à donner **un aperçu de l'évolution de la profession d'éducateur** en parallèle avec celle de certains aspects politiques, économiques et sociaux, de la fin du 19^{ème} siècle à celle du 20^{ème}¹. En ce qui concerne le 21^{ème}, c'est dans l'ensemble de ces Carnets que vous trouverez les informations actualisées sur l'évolution du métier et des lieux où il s'exerce.

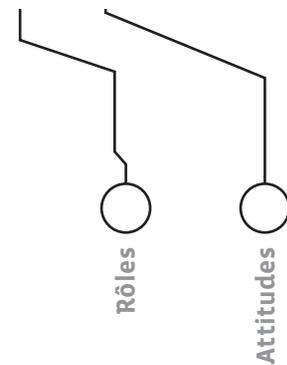
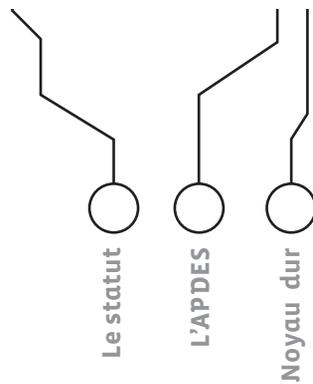
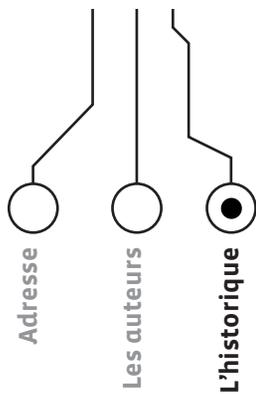
Période de 1800 à 1950

Avant la seconde guerre mondiale, on ne parle pas d'éducateurs en Belgique. Le « personnel » des orphelinats et des quelques écoles et internats pour enfants handicapés est constitué essentiellement de religieux. Dans les « maisons de correction » accueillant les jeunes ayant commis des délits et relevant directement des pouvoirs publics, le personnel est composé essentiellement de surveillants et d'instituteurs. Dans les chauffoirs, asiles et maisons d'accueil, ce sont souvent des religieux ou des bénévoles, voire d'anciens pensionnaires qui assurent la direction, l'accueil et la gestion quotidienne.

Un point commun à ces institutions, tant publiques que privées, réside dans l'absence ou le peu de qualification spécifique du personnel éducatif qui doit surtout montrer de la « bonne volonté », un intérêt pour les enfants, le sens de la « bonne éducation », une disponibilité et un dévouement à toute épreuve.

Si une première école destinée aux éducatrices voit le jour en 1938 (le Parnasse à Bruxelles), **il faut attendre la fin des années 40 et surtout des années 50 pour voir un véritable dispositif de formation se mettre en place**, le « moniteur » devenant progressivement « éducateur ». Des écoles pionnières dans la formation des éducateurs au niveau de l'enseignement supérieur se créent : l'école des cadres de l'Abbaye d'Aulne à Gozée -Thuin) et le Centre de formation éducationnelle à Liège. Proposant des modèles d'éducateurs différents - le « meneur d'hommes » (scoutisme) d'un côté, le modèle personnaliste (humanisme chrétien) de l'autre, ces deux modèles serviront de pôle de référence aux écoles qui se créeront par la suite.

¹ Texte repris en quasi totalité de Françoise GASPARD, dans les éditions précédentes des Carnets.



QUELQUES DATES

1830 Création de l'Etat belge.

Révolution industrielle au XIX^{ème} siècle

La situation socio-économique de la classe ouvrière est catastrophique : pauvreté, misère, promiscuité dominant. Isolement et déstructuration des liens communautaires traditionnels pour les ouvriers migrants dans les villes.

1877 Création de la première école pour enfants handicapés (sourds et aveugles) par les Frères de la Charité à Gand.

1880 et suivantes : création de « chauffoirs » et « asiles » pour vagabonds et ouvriers itinérants au chômage (Namur, Liège, Bruxelles), ceci au plus fort de la crise économique de 1884-1886.

1886 Création de l'Œuvre de l'hospitalité de nuit à Bruxelles (futur « Home Baudouin »).

1887 Premier asile de nuit pour femmes (« Home Victor Du Pré »).

1889 Loi réglementant le travail des enfants.

1891 Nouvelle loi sur le vagabondage et le placement des mineurs. Création de maisons pénitentiaires, d'écoles de réforme pour les jeunes mendiants et vagabonds.

Début du XX^{ème} siècle

1912 Loi « Carton de Wiart » sur la protection de la jeunesse.

1914 Instruction obligatoire de 6 ans à 14 ans.

1918 Création de l'Œuvre nationale de l'enfance (ONE).

Entre-deux guerres

Années 1920 et 30 : Création des premières « maisons d'accueil » pour adultes en difficulté.

1936 Loi sur les congés payés.

1937 Fondation des « Petits Riens ».

1938 Création de l'Ecole supérieure d'éducatrices du Parnasse à Bruxelles.

Période de 1950 à 1970

2010

2000

1990

1980

1970

1950

1940

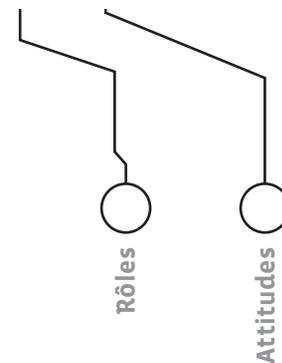
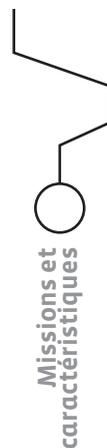
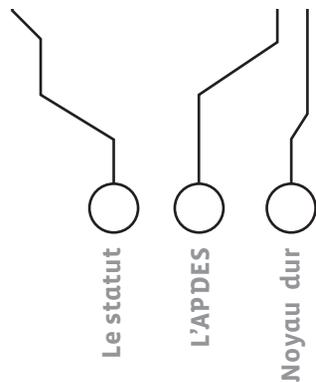
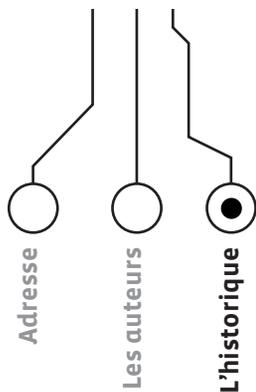
L'élément détonateur retenu par l'Histoire et qui va précipiter la prise de conscience de la nécessité d'une formation solide pour les éducateurs est celui du « scandale de Saint-Hubert » (1956), institution qui sera qualifiée de « bain pour enfants ». Des actes de violence et de maltraitance sont perpétrés par des membres du personnel et ces pratiques seront vigoureusement dénoncées par J. BRUNIN, ancien pupille de l'Assistance et ex-pensionnaire de cette institution. Plus tard, d'autres scandales (Braschaat, Marcinelle...) viendront montrer à l'évidence combien il est important de former le personnel des institutions pour enfants.

1958 : premier dispositif de formation, C'est le premier pas, le premier jalon de la reconnaissance sociale de l'utilité du travail socio-éducatif. Il constitue le premier dispositif signe explicite du début de la professionnalisation de l'éducateur. Les événements successifs qui marqueront ensuite l'émergence de la profession vont s'articuler avec l'évolution des dispositifs juridiques et législatifs du secteur. Comme nous pouvons le voir dans le tableau récapitulatif, les moments forts de la professionnalisation vont d'abord épouser le « tempo » de la mise en place des structures socio-éducatives.

Les années 60 - « Golden Sixties » - voient un déploiement important de mesures en faveur des personnes handicapées et des malades mentaux, tant sur le plan de leur protection que de leur prise en charge médicale, sociale ou psychologique. Dans le secteur de la jeunesse, une nouvelle loi vient modifier profondément celle de 1912 et met également l'accent sur le principe de protection des enfants et des jeunes.

Par ailleurs, une autre loi va permettre le développement de la formation professionnelle de tout adulte (organisée, entre autres, par l'Enseignement de Promotion sociale), via la loi sur les crédits d'heures.

Du côté des éducateurs, nous retiendrons surtout le développement des écoles qui répondent ainsi à la demande croissante - en nombre et en qualité - de ceux qui travaillent avec les personnes en difficulté, ainsi que la participation des éducateurs belges à la première rencontre internationale des professionnels du secteur.



QUELQUES DATES

- 1948** Début de la formation des « moniteurs ». Certains centres de formation de moniteurs deviendront par la suite des écoles d'éducateur.
- 1951** Majorité pénale à 18 ans.
- 1951** Création de l'AIEJI : Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés.
- 1952** Constitution de l'ABEJI : Association belge des éducateurs de jeunes inadaptés.
- 1953** Première proposition de loi sur la protection du titre d'éducateur.
- 1954** Deuxième congrès, à Bruxelles, de l'AIEJI « Les aspects essentiels du travail de l'éducateur spécialisé ».
- 1956** Scandale de St-Hubert « le bain pour enfants ». Création d'un fonds d'assistance prenant en charge les soins de centaines de personnes handicapées.
- 1958** Premières écoles d'éducateurs dans l'enseignement supérieur (plein exercice).
- 1963** Création du « Fonds Marron » et Loi organisant les ateliers protégés.
- 1964** Loi instaurant l'Enseignement de Promotion sociale.
- 1964** Premières formations d'éducateurs du niveau secondaire en Promotion sociale.
- 1965** Nouvelle loi sur la protection de la jeunesse. Instauration des comités de protection de la jeunesse (CPJ).
- 1967** Arrêté royal N°81 créant le Fonds de soins médico-socio-pédagogiques pour handicapés, dit « Fonds 81 ».
- 1969** Loi sur la protection des personnes malades.
- 1969** Formations d'éducateurs du niveau supérieur de type court en Promotion sociale.

2010

2000

1990

1980

1970

1960

1950

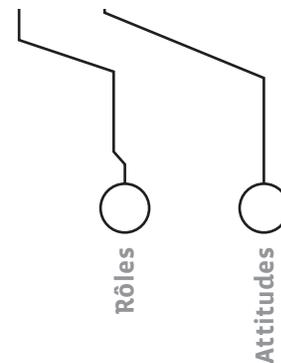
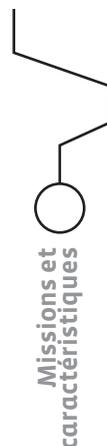
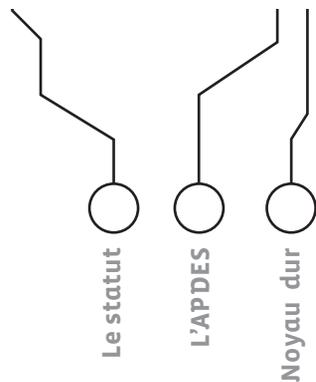
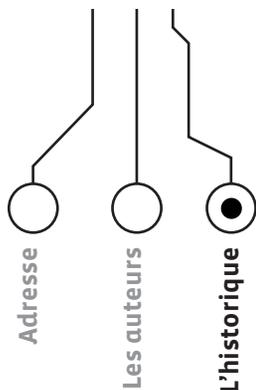
Années 1970

Ces années vont profiter des effets des mesures prises précédemment. On assiste à **la floraison de services d'hébergement**, particulièrement dans le secteur des personnes handicapées. C'est « l'âge d'or » des constructions d'IMP (internats et semi-internats) qui suivent d'abord le développement de l'enseignement spécialisé. Des moyens importants sont dégagés pour l'ensemble du secteur. Un paradoxe : c'est dans ces mêmes années 70 que se développe la crise économique, liée au choc pétrolier.

Dans le domaine politique, le dispositif qui va présider à la réforme de l'Etat belge - la fédéralisation - se met en place.

Chez les éducateurs, plus nombreux et mieux formés, **un long mouvement de revendication se développe** et aboutit à la création de la Commission paritaire des maisons d'éducation et d'hébergement (319), à la signature d'une convention collective de travail octroyant de meilleures conditions de travail. Les écoles notamment de promotion sociale qui ont comme public des travailleurs de terrain sont à la pointe de ce mouvement de professionnalisation du secteur.

Par ailleurs, les premiers projets de loi sur le statut de l'éducateur sont déposés.



QUELQUES DATES

1970 Création de l'enseignement spécial.

1970 Apparition du terme « éducateur social » après le septième congrès de l'AIEJI à Versailles sur le thème « Le rôle social de l'éducateur de jeunes inadaptés ». L'ABEJI devient FNES (Fédération Nationale des Educateurs Sociaux).

1971 A l'initiative de la FNES, premier arrêt de travail et manifestation des éducateurs à Bruxelles. Création de l'UDES (Union des Educateurs Sociaux) : revendications d'un statut avec la FNES.

1972 La FNES et l'UDES fusionnent en une Union Professionnelle des Educateurs Sociaux (UPES) qui cesse bientôt ses activités au bénéfice des organisations syndicales.

1974 Premières grèves des éducateurs. Installation de la commission paritaire 319. Première convention collective de travail.

1975 Deuxième grève des éducateurs. Dépôt d'un projet de loi sur le statut de l'éducateur.

1976 Loi organique sur les CPAS – Centres publics d'aide sociale.

1976 Création de l'APDES (Association Professionnelle des Educateurs Sociaux).

1976 8 mai : journée de rencontre des « enfants du juge » organisée par le CJEF Conseil de la Jeunesse d'Expression Française.

1977 Première édition du « Livre blanc sur la protection de la jeunesse » par le CJEF - Début de la communautarisation des structures de l'aide à la jeunesse.

1977 Nouvelle grève des éducateurs.

1978 Dépôt d'un nouveau projet de loi sur le statut de l'éducateur.

1979 Constitution du GEERES (Groupe Européen d'Echanges et de Recherches en Education Sociale).

2010

2000

Années 1980

Les modifications profondes de l'Etat belge vont produire tous leurs effets : les compétences fédérales, régionales et communautaires sont redéfinies. Les politiques et les modes de gestion se différencient entre le « Nord » et le « Sud ».

En Communauté française, c'est le développement du « milieu ouvert » qui a la cote et les restrictions financières, qui touchent déjà les autres secteurs d'activités, atteignent maintenant le champ socio-éducatif.

De leur côté, les éducateurs continuent à revendiquer un statut professionnel d'une part et l'harmonisation des programmes d'études dans l'enseignement supérieur d'autre part. Cette action aura notamment pour effet de conférer **une équivalence entre les diplômes délivrés par l'enseignement de plein exercice et par l'enseignement de promotion sociale.**

La mise en place du grand marché européen incite les associations d'éducateurs des pays membres de l'Union européenne à définir et à nommer la profession, ainsi qu'à préciser la durée minimale de la formation. Par ailleurs, les besoins sociaux augmentent et se modifient. **Les éducateurs élargissent leurs lieux d'intervention** : centres pour toxicomanes, alphabétisation, écoles de devoirs, maisons de quartier, services d'accompagnement et entreprises d'apprentissage professionnel (qui deviendront les EFT, entreprises de formation par le travail).

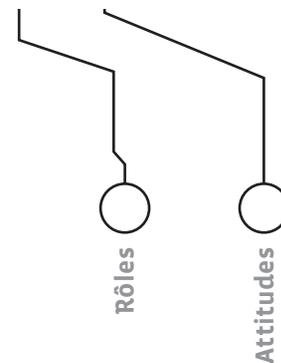
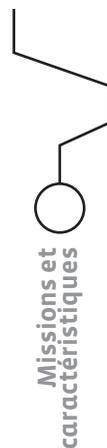
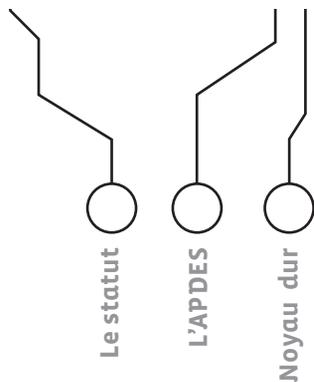
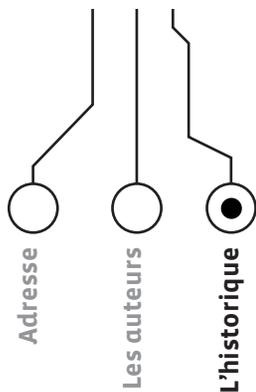
1990

1980

1970

1960

1950



QUELQUES DATES

- 1980** La protection de la jeunesse est transférée à la Communauté française.
- 1980** Dépôt du troisième projet de loi sur le statut de l'éducateur.
- 1981** Première reconnaissance des AMO (Services d'action en milieu ouvert).
- 1982** Dépôt d'un quatrième projet de loi sur le statut de l'éducateur.
- 1987** Arrêtés de reconnaissance des SPEP (Services de Prestation Educative et Philanthropique) et des COE (Centres d'Orientation Educative).
- 1986** Harmonisation des programmes de formation des éducateurs de l'enseignement supérieur de type court (plein exercice et promotion sociale). Toutes les formations passent à trois ans minimum.
- 1988** Extension des compétences communautaires en matière de protection de la jeunesse.

2010

2000

1990

1980

1970

1960

1950

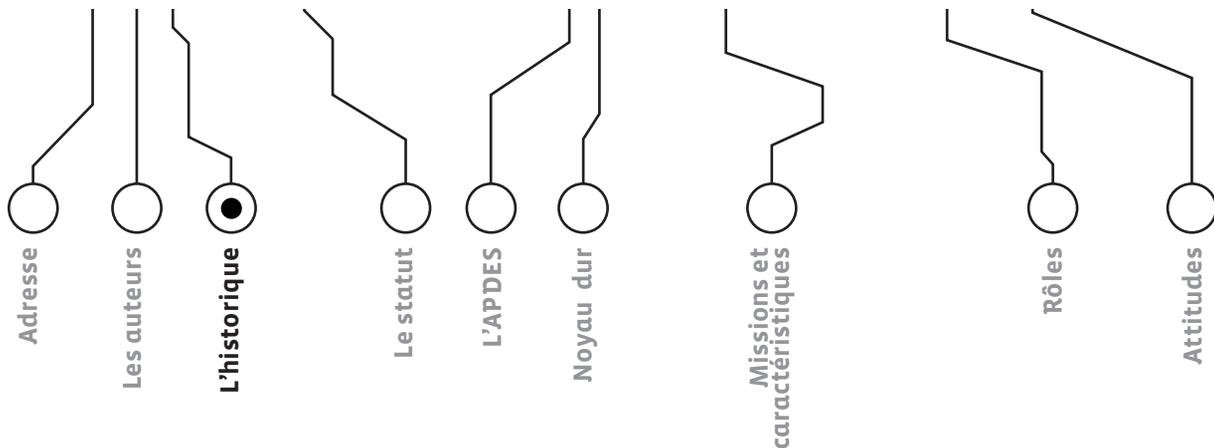
Années 1990

De nouvelles modifications législatives influencent les pratiques du secteur : **la majorité civile à 18 ans**, le décret de l'aide à la jeunesse, le passage du « Fonds 81 » aux Régions wallonne et bruxelloise et la création de l'AWIPH (Agence Wallonne pour l'Intégration des Personnes Handicapées).

Par ailleurs, des fonds importants sont dégagés au niveau fédéral (Ministère de l'Intérieur), dans le cadre de mesures sécuritaires : **les « contrats de sécurité »**.

Du côté des éducateurs, c'est la concrétisation des efforts déployés par les associations pour la reconnaissance de la profession : le projet de loi sur le statut est voté en avril 94 et publié au Moniteur belge en avril 96. Cependant, les arrêtés d'application de cette loi n'ont pas vu le jour. De plus, un recours a été introduit par la Communauté flamande et la Cour d'arbitrage a annulé le premier article de la loi, celui qui définissait la fonction.

Dans le domaine de l'activité professionnelle, les éducateurs semblent s'adapter à l'évolution des secteurs. **Les écoles font le plein**, tout comme les modules de spécialisation et les post-graduats. Les formations universitaires pour adultes rencontrent un succès croissant auprès des éducateurs en particulier dans les domaines de la psychologie, de la pédagogie ou des sciences économiques et sociales.



QUELQUES DATES

1991 Décret de l'aide à la jeunesse.

1991 Nouvelle proposition de loi sur le statut.

1993 Le projet de loi sur le statut de l'éducateur est voté à la Chambre.

1994 Accords de la St-Quentin : l'aide aux handicapés (Fonds 81) est confiée à la Région wallonne, à la COCOF et à la COCOM à Bruxelles.

1994 La loi sur le statut de l'éducateur est votée au Sénat le 29 avril.

1996 Rapport Cornélis (avant-projet de loi concernant les mineurs délinquants). Projet de dépôt d'un « code de déontologie » pour l'ensemble du secteur de l'aide à la jeunesse.

1996 La loi sur le statut de l'éducateur est publiée au Moniteur belge (20 avril).

2000 Arrêté royal du 13 décembre modifiant le champ de compétence de la Commission paritaire 319 pour l'adapter aux nouveaux types de services existant.

(M.B. 10/01/2001).



2010

Années 2000

Les évolutions institutionnelles de l'Etat belge et les politiques européennes ont des répercussions sur l'organisation des secteurs. Et ce n'est pas fini : des choses vont encore bouger vu la 6^{ème} réforme de l'Etat décidée fin 2011. Vous trouverez tout au long de l'édition de ces Carnets les nouveaux services, agréments, les modifications prévues qui, peu ou prou, auront des effets sur le parcours des éducateurs.



2000



1990



1980



1970

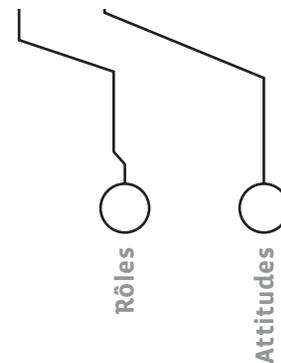
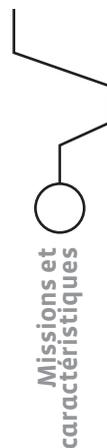
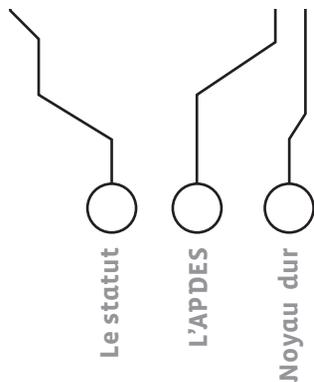
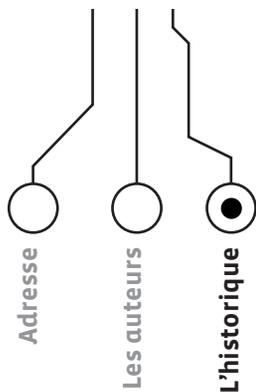


1960



1950

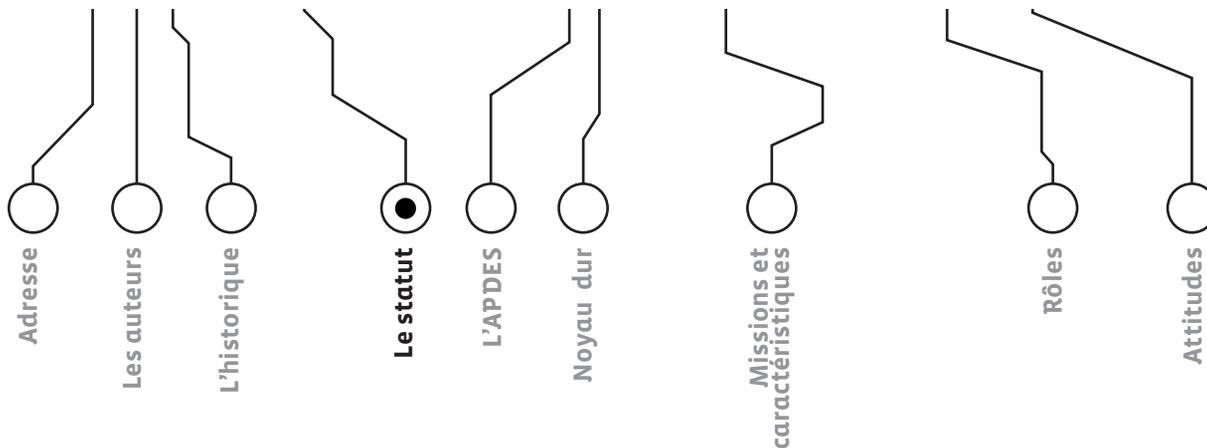




QUELQUES DATES

- 2000** Arrêté royal du 13 décembre modifiant le champ de compétence de la Commission paritaire 319 pour l'adapter aux nouveaux types de services existant (M.B. 10/01/2001).
- 2002** Création du Centre fermé d'Everberg cogéré par les trois Communautés.
- 2004** Décret Bologne relatif à l'intégration de l'enseignement supérieur dans l'espace européen (l'enseignement supérieur de promotion sociale y sera intégré en 2008).
- 2009** Création de 2 autres Centres fermés pour jeunes (à Tongres et à Saint-Hubert).
- 2010** Réforme des soins de santé mentale mise en œuvre par les autorités fédérale et fédérées.
- 2011** Form'Educ² organise un colloque à la Marlagne, et l'Association professionnelle des Educateurs spécialisés, APDES, lance un appel à reconstruction.
- 2011** Avril - La Communauté française adopte l'appellation de Fédération Wallonie-Bruxelles.
- 2011** Octobre - Accord institutionnel pour la sixième réforme de l'Etat.

² Voir le site www.formeduc.be



LE STATUT DE L'ÉDUCATEUR



<http://www.educ.be/utiles/>

Vous y trouverez les sites de :

L'APEF (Association paritaire pour l'emploi et la formation).

Fonds social ISAJH (Institutions et services d'aide aux jeunes et aux handicapés).

Form'Educ : association qui rassemble des formateurs représentant quasi toutes les écoles d'éducateurs spécialisés de la Communauté française de Belgique, tant de Promotion Sociale que de Plein Exercice.

Rhizome : ASBL qui milite pour la valorisation de la profession d'éducateur. Ce sont ses membres qui éditent les « carnets de l'éducateur ».

APDES : association professionnelle des éducateurs spécialisés.

Le texte de loi

Loi du 29 avril 1994, publiée au Moniteur Belge le 20 avril 1996.

NB : Les articles repris en italique ont été annulés par la Cour d'Arbitrage. (Décision de la Cour d'Arbitrage du 17 décembre 1997, publiée au Moniteur Belge le 28 janvier 1998.)

Article 1^{er}

Par éducateur-accompagnateur spécialisé au sens de la présente loi, on entend la personne qui, titulaire du diplôme prévu à l'article 2, favorise par la mise en œuvre de méthodes et de techniques spécifiques, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes qu'il accompagne ou qu'il éduque. Il exerce sa profession soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans le cadre de vie habituel des personnes concernées.

Article 2

§1^{er}. Nul ne peut porter le titre d'éducateur-accompagnateur spécialisé s'il n'est pas titulaire du diplôme fixé par le Roi et délivré à cet effet à l'issue soit d'un enseignement supérieur pédagogique ou social de plein exercice et de type court, section éducateur ou de promotion sociale, organisé, subventionné ou reconnu par le Communauté française (...).



§2. Le Roi prendra, après avoir pris l'avis de chaque communauté visée à l'article 2 de la Constitution ainsi que de toute autre institution à laquelle une communauté aurait délégué en tout ou en partie l'exercice de ses compétences sociales dans un délai de trois ans à dater de la publication de la présente loi au Moniteur belge, les dispositions nécessaires à la structure, à la durée minimale et à la sanction des études d'éducateur-accompagnateur spécialisé et des études qui en assurent le recyclage, la spécialisation et le perfectionnement dans le respect des dispositions du Conseil des Communautés européennes prises à cet égard et dans le respect de la compétence générale en matière d'enseignement attribuée aux communautés dans le cadre des articles 127, §1^{er}, premier alinéa, 2° et 130, §1^{er}, premier alinéa, 3°, de la Constitution.

Article 3

Toute personne titulaire d'un diplôme d'éducateur délivré dans l'enseignement supérieur de plein exercice ou de promotion sociale sera considérée comme remplissant les conditions fixées par l'article 2, §1^{er} et sera autorisée à porter le titre d'éducateur-accompagnateur spécialisé.

Article 4

A défaut de diplôme visé à l'article 3, un autre titre relevant de l'enseignement supérieur social ou pédagogique pourra y être assimilé moyennant un complément de formation spécifique ou une expérience d'au moins cinq ans. Dans ce cas, les intéressés peuvent également porter le titre d'éducateur-accompagnateur spécialisé.

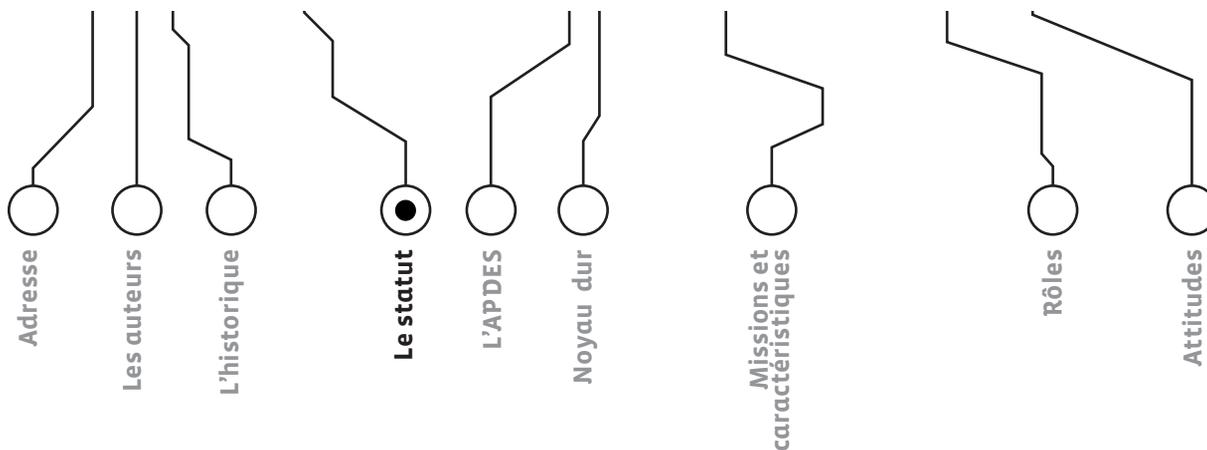
Le Roi déterminera les compléments de formation spécifique ainsi que les critères en matière d'expérience sur avis conforme de la commission visée à l'article 5.

Article 5

Une commission chargée de l'assimilation des titres sera mise en place dans les trois mois qui suivent la publication de la présente loi au Moniteur belge.

La commission est composée par arrêté royal délibéré en Conseil des ministres, pris sur proposition du ministre compétent pour fixer les conditions minimales pour la délivrance des diplômes.

Elle sera présidée par un magistrat et comprendra des représentants de chaque communauté visée à l'article 2 de la Constitution.



LE STATUT DU MÉTIER D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ : UN ÉTAT DES LIEUX



Emmanuel Renard

La question du statut du métier d'éducateur spécialisé, autrement dit de sa reconnaissance, comporte différents aspects en lien les uns avec les autres.

On peut d'abord envisager sa **reconnaissance sociale**, qui renvoie globalement à la question de savoir si le service que rendent les éducateurs spécialisés est reconnu comme socialement utile³. Sans doute notre société reconnaît-elle la nécessité du métier d'éducateur spécialisé, ne fût-ce qu'à travers les structures mises en place par les pouvoirs publics, surtout via la reconnaissance et la subsidiarité de très nombreuses associations où les postes d'éducateurs remplissent le cadre dans une mesure plus ou moins importante. L'appellation « éducateur spécialisé » est en soi connue et partagée dans le public.

C'est **la qualité de cette reconnaissance** qui pose plus problème, comme si, au-delà de son utilité, la profession n'arrivait pas à « accomplir » le trajet de sa reconnaissance pour être reconnue à part entière. Le métier reste en effet marqué par son origine caritative et vocationnelle qui a tendance à laisser dans l'ombre les compétences professionnelles spécifiques qu'il requiert. Trop souvent, l'éducateur spécialisé est encore amené à devoir expliquer ce qui le différencie de l'éducateur « naturel » qu'est susceptible d'être n'importe quel être humain et donc à défendre l'idée que le métier d'éducateur spécialisé rassemble les caractéristiques de n'importe quel métier : gestes professionnels spécifiques, formation qui y conduit, garanties apportées relativement à sa qualité...

A quand la reconnaissance sociale, légale et pécuniaire de l'éducateur ?

Il a fallu, entre les années 50 et 70, que les autorités et le public soient avertis des nombreux manquements constatés dans différents secteurs de l'aide aux personnes où des fonctions éducatives existaient pour que les questions du manque de professionnalisme soient posées et portées par l'association professionnelle naissante⁴. Ce mouvement conduira notamment au dépôt de différentes propositions de loi réglementant la profession.

On va de la sorte vers un autre niveau de reconnaissance : celui qui peut déboucher sur **la reconnaissance légale du statut professionnel**. Les nombreuses tentatives de légiférer à propos de la profession et du titre d'Éducateur spécialisé ont abouti en 1994 à un texte de loi protégeant le titre d'« éducateur-accompagnateur spécialisé » – les aspirations à protéger l'exercice du métier ayant été abandonnées vu la difficulté à définir des « actes professionnels » spécifiques sans rentrer en conflit avec ce que d'autres professionnels de l'intervention sociale côtoyés sur le terrain pouvaient faire. Cette loi définissait le métier, précisait le type de formation qui y donnait accès (graduat « éducateur spécialisé », dans une école supérieure de plein exercice ou de promotion sociale).

³ Cf. à ce sujet Bernard ROBINSON, « Éthique et déontologie », in Le temps de s'écrire en pleine page (Actes du Colloque de l'APDES), La boîte de Pandore, Mars 1996.

⁴ Cf. l'approche historique de ces Carnets de l'éducateur, page 11.

Elle prévoyait également les conditions d'obtention du titre pour les personnes qui exerçaient le métier sans en avoir la formation.

Ce texte a malheureusement été abrogé dans ses articles essentiels par la Cour d'Arbitrage en décembre 1997, en raison d'un conflit de compétence entre les instances fédérales et les instances communautaires... Le statut légal est resté depuis lors coincé dans ce flou même si différents secteurs ont clarifié les rôles, fonctions de l'éducateur et les titres nécessaires à leur exercice.

Enfin, **la reconnaissance peut être pécuniaire** (échelle barémique, etc.). Les situations sont variables selon les secteurs⁵ mais les éducateurs spécialisés sont encore souvent dans une situation moins favorable que des collègues d'autres formations de même niveau.

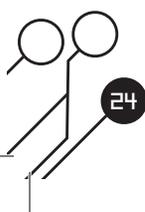
Trois autres constats montrent que la reconnaissance du métier reste problématique :

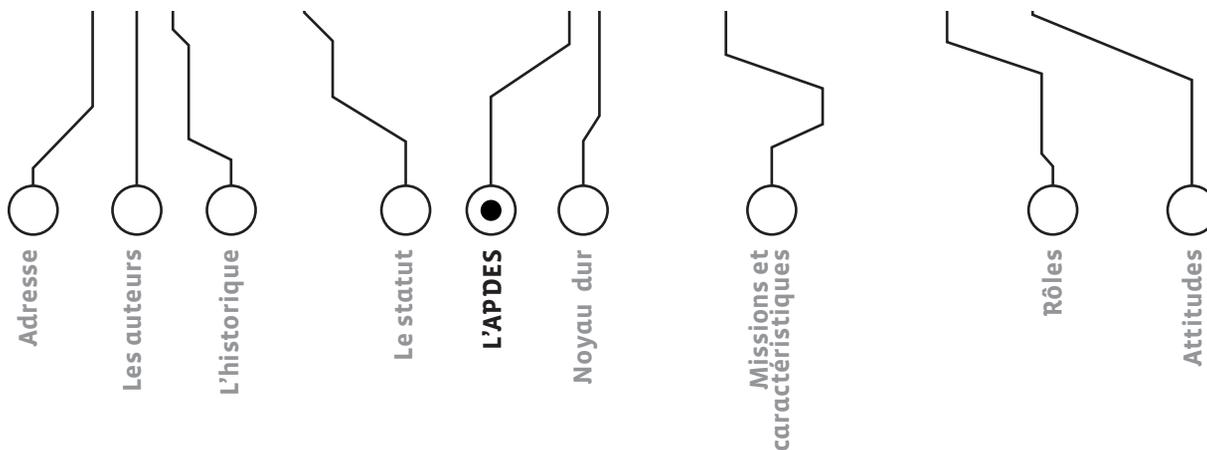
- > **différentes « classes » d'éducateurs ont toujours cohabité sur le terrain.** Ainsi un titre d'« agent d'éducation » (enseignement secondaire obligatoire) ou d'« éducateur » (enseignement secondaire de promotion sociale) – dénommée encore régulièrement « éducateur classe 2 », même si cette terminologie n'a plus cours –, voisine avec le titre Educateur spécialisé⁶ (les « classe 1 ») qui suppose une formation de niveau baccalauréat. La situation existe dans d'autres professions : on connaît ainsi les infirmiers brevetés qui cohabitent avec les infirmiers gradués- bacheliers. Mais dans ce cas la possibilité ou non d'effectuer certains actes techniques différencie les deux niveaux. Pour les éducateurs, aucune différence de ce type. Bien sûr, l'obligation d'engager des éducateurs « classe 1 » pour certains postes existe dans certains secteurs mais on est loin de pouvoir généraliser. La simple logique budgétaire risque de conduire l'employeur à privilégier les éducateurs de « classe 2 » sauf quand la réglementation lui impose l'engagement d'Éducateur spécialisé.
- > **les fonctions d'éducateurs spécialisés restent accessibles à des personnes ayant suivi d'autres formations dans le domaine pédagogique ou social** (instituteur, assistant social, etc.). La loi de 1994 abrogée en 1997 ne porte d'ailleurs que sur le titre légal – et non sur l'exercice du métier – et prévoit explicitement que les professionnels issus de ces formations puissent porter le titre moyennant 5 ans d'expérience. Sans même critiquer la présence de ces professionnels sur le terrain, cette « non-spécialisation » de l'accès à la fonction est source de confusion pour la profession.
- > **sur le plan barémique, la situation varie selon les secteurs.** Ainsi, toutes les fonctions de niveau 1 (suite baccalauréat) sont alignées sur le barème infirmier dans le secteur INAMI. Cependant, dans le secteur « phare » qu'est pour l'emploi des éducateurs spécialisés l'Aide à la Jeunesse, par exemple, les éducateurs spécialisés sont payés à un niveau barémique inférieur à celui d'autres professionnels de niveau similaire (assistant en psychologie, assistant social, etc.). L'AWIPH vient juste, depuis 2008, d'aligner les barèmes de ces différents intervenants. La question met objectivement les professionnels en situation de concurrence, ce qui place les syndicats et les éducateurs dans une position difficile. Les éducateurs sont seuls à pouvoir être éducateurs. Les autres diplômés ont le droit d'exercer la fonction d'éducateur.

Ces différents constats montrent que les éducateurs spécialisés ont sûrement à travailler encore à l'explicitation de leur métier et de sa spécificité, pour ainsi revendiquer et prendre pleinement leur place au sein de la société comme au sein des équipes ... éducatives et pluridisciplinaires, pour le plus grand profit de chacun.

5 Cf. Troisièmes carnets, page 401 et suivantes.

6 L'enseignement supérieur délivre deux titres : l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif et l'éducateur spécialisé en accompagnement socio-sportif.





L'APDES, QU'EST-CE ?

L'association professionnelle des éducateurs spécialisés est une association, indépendante et pluraliste qui a pour objectif de promouvoir les intérêts professionnels de l'éducateur spécialisé dans tous les secteurs de l'intervention sociale en Belgique francophone.

Parce que le statut de l'éducateur spécialisé reste en souffrance, parce que de nouvelles questions se font jour dans les différents secteurs où travaillent des éducateurs spécialisés, aujourd'hui, sous l'impulsion de Form'Educ, l'APDES ressort de l'ombre avec pour but d'interpeller la société et les pouvoirs publics quant à leur responsabilité de maintenir un flou artistique sur la fonction et le titre spécifique d'Éducateur spécialisé. Ce flou ne permet pas au métier et aux porteurs du titre de prendre leur place spécifique dans le travail pluridisciplinaire des secteurs du socio-éducatif.

Concrètement : le métier est sans cesse en mouvement, l'APDES trouve nécessaire de **pouvoir centraliser** ces nouveautés et de prendre la température du monde social dans ses nouveaux aspects, ses nouvelles formes et ramifications afin de **pouvoir nous positionner** à partir des points de vue que le métier nous donne. Qui mieux que les éducateurs connaît le travail et reconnaît son importance ? Et pourtant, les éducateurs sont les premiers à minimiser leurs interventions qui se résument souvent à des actes d'une très grande banalité vus de l'extérieur, donnant l'impression qu'ils peuvent être exercés par n'importe qui ! Se réunir, débattre, échanger, partager, lever des tabous et se soutenir, sont au programme de l'APDES.

L'APDES souhaite baliser une formation, une profession, une action encore fort méconnue et lui assurer un avenir spécifique dans le paysage social et pédagogique.

L'APDES se veut un lieu de représentation des éducateurs spécialisés. Elle se veut un lieu où une identité commune, avec les multiples facettes du métier, peut se construire et s'unifier. On le sait, c'est l'appartenance à un groupe et la construction d'un discours collectif sur un métier qui permet sa lisibilité et qui donne une légitimité à ses actions.

Son but : contribuer à fixer les contours de cette profession et promouvoir la spécificité d'acteurs relationnels le plus souvent de première ligne et inscrits dans la quotidienneté. Au-delà de la reconnaissance du métier, il y a aussi un rôle politique à tenir, ne fut-ce que parce que l'éducateur est un baromètre précis des réalités sociales.

Les membres de l'APDES sont fiers de leur métier et ils entendent le partager.

Vous voulez les rejoindre ? Le site de l'APDES⁷ n'attend que votre participation.

⁷ <http://educ-spe.forums1.net/t2311-apdes-ou-association-professionnelle-des-educateurs-specialises>



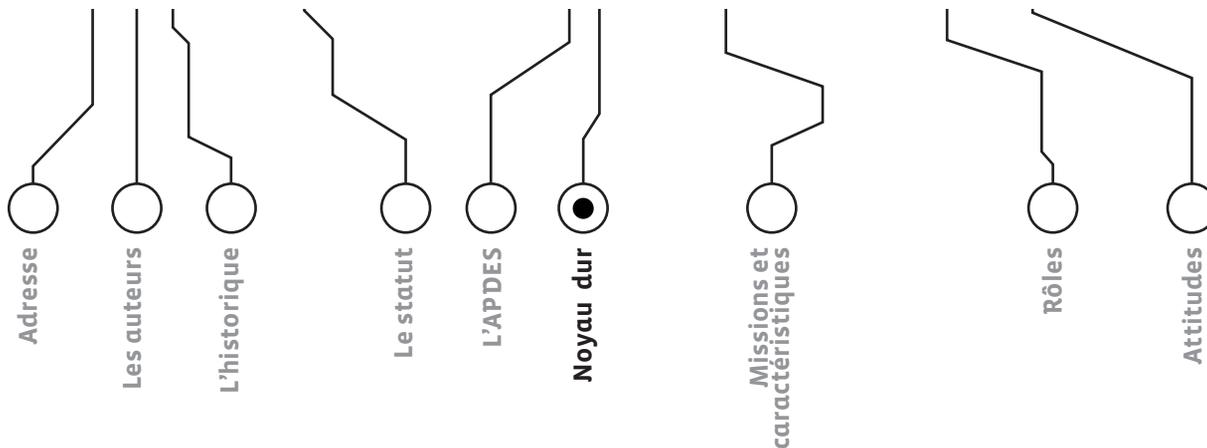
Je n'ai pas honte de ce métier...

Je n'ai pas honte de ce métier, j'en tire aujourd'hui, maintenant que le gros de la troupe est derrière moi, une certaine fierté. Il m'a nourri, il m'a permis de payer une maison et d'élever des enfants. Certes, j'ai également servi le capitalisme ambiant en m'assurant de « faire du social », ce qui est assez paradoxal comme engagement mais je ne suis pas encore parvenu à identifier clairement comment procéder autrement. Je suis propriétaire d'un bout de territoire grâce à un prêt hypothécaire à une banque qui a été grassement rémunérée. En faisant du social, c'est-à-dire en m'activant sur le dos des malheurs et déficiences de pauvres enfants perdus sans collier, j'ai accentué les différences entre les riches et les pauvres. J'avoue que vu sous cet angle, le métier d'éducateur spécialisé a quelque chose de bien déplaisant. Mais les avocats aussi se font du blé grâce aux problèmes des pauvres. Vous me direz qu'heureusement que des vitres sont cassées pour nourrir les vitriers et que la mort est assez universelle pour nourrir ceux dont le métier est de les croquer... Pourtant, chaque mois est à vérifier à l'euro près : avec un métier pareil, sans prime du samedi, je ne peux pas me permettre les grands restaurants, la maison de campagne, les beaux livres. Je dois me contenter de la friterie du coin, de la campagne à la maison et des Livres de Poche. Le métier d'éducateur ne peut qu'engendrer la modestie des moyens matériels. Pratiqué à ma dimension, c'est-à-dire sans perspective de croissance de revenu, il se situe dans un niveau supérieur de type bas. N'importe quel diplôme du même niveau rapporte plus ! Il reste donc nécessaire de conserver jusqu'au bout cette formidable dose d'humanisme et d'idéaux qui fait que dès le début, on ne regarde pas trop ce qui tombe sur son compte et qu'à la fin, on ne regarde même plus. On sait ce qu'on n'aura jamais. En comptant de temps à autre de primitives primes pour les nuits, les jours fériés, on peut monter un peu. Mais c'est fatigant, éphémère et sans illusion si le métier ne sert qu'à tenter de se mettre en vacances ensoleillées aux Canaries. Un « bon » mois avec quelques dimanches et quelques nuits ne permet pas d'éviter les cauchemars devant le prix du mazout, du pain et des études. Mais bon, faut croire que tout cela ne m'a jamais fondamentalement inquiété puisque j'ai continué à pratiquer ce métier sans me mettre la pression pour construire ailleurs une carrière plus rentable. Qu'aurais-je donc pu faire ? Quand je regarde ces mômes, leur chambre, leur lit, quand je lis dans leurs regards la détresse de l'abandon, l'attente du retour espéré, je me dis que je n'ai pas le choix de m'activer pour rendre du sourire, de la joie de vivre, de l'appétit du soleil de chez nous et tous ces ingrédients qui, sans faire jamais de miracle, permettent à la vie de s'écouler comme s'écoulaient nuit et jour les eaux des rivières.

G. DELHASSE, « *Quatre saisons d'un éducateur spécialisé* » Tome 3.

Pour se procurer ce livre : Guy.delhasse@skynet.be





LES FONDAMENTAUX - LE NOYAU DUR DU MÉTIER D'ÉDUCATEUR



Jehan Wacquez



<http://www.educ.be/fondam/>

CCPQ (Commission Communautaire des Professions et Qualifications).

Travail en réseau : site de la clinique de la concertation.

Tableau de bord (BSC).

Site français de l'agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico sociaux. Vous pourrez y trouver des synthèses des recommandations de bonnes pratiques professionnelles dans différents secteurs.

PRÉAMBULE

Les éducateurs – qu'on les appelle spécialisés ou sociaux, qu'ils travaillent dans une association ou en milieu scolaire, exercent leur activité professionnelle dans « le non-marchand ». Ce secteur comprend avant tout des services rendus aux personnes ou à la collectivité, notamment les soins de santé, l'aide sociale, l'enseignement et le socio-culturel. L'éducateur est un travailleur social. Comme pour les autres travailleurs sociaux (au sens large du terme, c'est-à-dire : psychologues, infirmiers-ères, puéricultrices, assistants sociaux...), son activité professionnelle relève d'une forme de mandat que la société lui confie, même si celui-ci peut parfois demeurer flou et peu explicite.

La définition de l'éducateur accompagnateur spécialisé décrite dans la loi, en partie avortée sur le statut⁸, comme « la personne qui favorise par la mise en œuvre de méthodes et de techniques spécifiques, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes qu'il accompagne ou éduque, exerçant sa profession soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans le cadre de vie habituel des personnes concernées » est fort générale. Cette définition ne suffit pas non plus à supprimer le malaise identitaire récurrent depuis les balbutiements de la professionnalisation du métier dans le début des années 60, malaise qui reposait (et peut-être repose encore) tant sur les contours d'une profession multiforme, imprécise et sans référence à un savoir ou à une technique propre, que sur un déficit de reconnaissance sociale du métier. De plus, le métier touche par nature à un travail au cas par cas, impliquant une approche singulière, rétive à la généralisation directe. La conceptualisation de ce travail est complexe.

⁸ Loi du 29/04/94, parue au Moniteur belge du 20/4/96, mais en partie « cassée » par la Cour d'arbitrage, estimant que le législateur fédéral est sorti du cadre de ses compétences et a empiété dans un domaine attribué aux Communautés. Plus précisément, la définition du métier ainsi que la description des formations qui y conduisent, ont été mises entre parenthèse par la Cour d'arbitrage. Il existe donc une loi sur le titre professionnel en partie vidée de son contenu... Travail politique à poursuivre ! Voir pages 23 et 24.

Aujourd'hui, peut-être plus qu'hier, il nous apparaît nécessaire, important et urgent de re-préciser les « incontournables » du métier sur lequel l'éducateur fonde son travail et décline, in fine, son identité professionnelle parce que :

- › dans une évolution de société toujours plus mouvante et dans un contexte de crise qui perdure, les pratiques éducatives, au vu de la complexité grandissante des situations rencontrées, tentent à se morceler et à se spécialiser ;
- › les frontières floues de son espace d'intervention, sa position parfois mal définie par rapport au territoire d'autres professionnels peuvent aussi rendre quelquefois problématique la pratique de l'éducateur et entretenir la difficulté à se définir ;
- › le langage du champ social et éducatif tend à se modifier. Le travail en équipes pluridisciplinaires se développant, les termes « travailleurs sociaux », « intervenants sociaux » se répandent, commençant même à avoir la faveur de certains décideurs ;
- › l'organisation du travail se transforme, les modèles pédagogiques évoluent avec, par exemple, la primauté de l'interpersonnel sur le collectif et la montée en puissance de la notion d'accompagnement individualisé ;
- › le public change, ainsi que les problématiques rencontrées (prostitution, vieillissement des personnes handicapées...);
- › les équipes éducatives sont de plus en plus soumises à des évaluations qualitatives, et en obligation de résultats notamment quantitatifs ;
- › ce métier, au croisement du social, du psychologique, du pédagogique, du médical, du culturel et du juridique cherche sa spécificité, sa différenciation d'autres métiers et partant, sa complémentarité par rapport à eux. Peut-on parler en particulier d'une spécificité de la relation éducative professionnelle ?

A ces questions et ces quêtes, nous ne pensons pas offrir des réponses arrêtées, mais nous espérons apporter divers éclairages sans avoir la prétention d'attribuer au métier une définition unique qui fonderait une identité communément partagée. En effet, si on se rapporte aux écrits sur le métier et aux propos d'acteurs de terrain, **il n'y a pas de réponse simple à la question de la spécificité de ce métier**, traversé et travaillé par une série de tensions, de contradictions, voire de paradoxes dans lesquels est pris celui qui l'exerce. De plus, les conceptions évoluent encore beaucoup pour le moment, notamment à travers les travaux effectués sur les profils de qualification⁹.

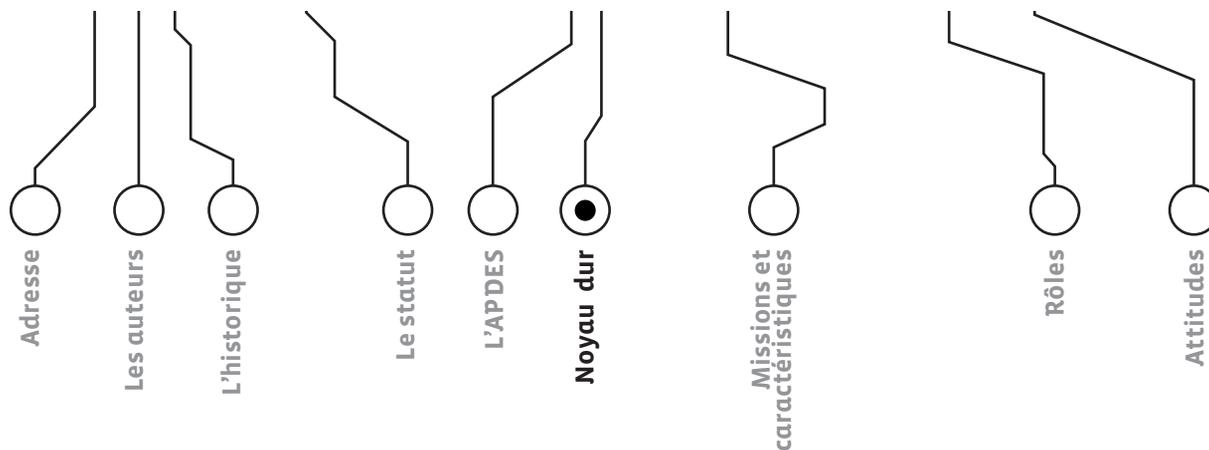
Reste que la visibilité et la lisibilité du métier demandent à se construire et à se dire plus clairement et plus ouvertement tant à l'intérieur de la profession qu'à l'extérieur de celle-ci (public, mandants, autres travailleurs sociaux, pouvoirs publics, citoyens).

En effet, **l'enjeu est de voir si ce métier peut être distingué de celui d'autres intervenants du champ social**, en termes de pratiques, d'approches et de méthodes. Pour tenter de mieux cerner les contours des spécificités du métier, il nous apparaît opportun d'en dégager au préalable ses missions.

L'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 7 avril 1995 exécutant le décret du 27 octobre 1994 dont l'article 7 prévoit la création de la Commission Communautaire des Professions et Qualifications (CCPQ) dont la composition est formellement prévue : elle regroupe les différents partenaires du monde de l'enseignement, des entreprises, des organisations syndicales siégeant au Conseil national du travail, des organisations

⁹ Pour mener à bien ce travail, il fallait créer un cadre légal de rencontre entre le monde du travail et l'enseignement pour élaborer en partenariat des « profils de formation ». Par « profil de formation », on entend l'ensemble des compétences à maîtriser en vue de la délivrance d'une certification à l'issue d'un parcours de formation. Le concept de « profil de formation » trouve son origine dans le décret de la Communauté française du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire (complété par l'Arrêté du 7 avril 1995). Pour poursuivre cet objectif, le dit-décret a prévu en son article 7 la création de la Commission Communautaire des Professions et Qualifications (CCPQ) dont la composition est formellement prévue : elle regroupe les différents partenaires du monde de l'enseignement, des entreprises, des organisations syndicales siégeant au Conseil national du travail, des organisations syndicales professionnelles et des représentants d'autres opérateurs de formation tels l'Enseignement de Promotion sociale, l'Enseignement spécial, le Forem, Bruxelles-Formation, l'IFAPME. La CCPQ a été remplacée par le Service Francophone des Métiers et des Qualifications (Accord de Coopération conclu le 27 mars 2009 par la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création du Service francophone des Métiers et des Qualifications) qui sera appelé à remplacer dans les années qui viennent les profils réalisés par la CCPQ. Il est à noter que l'enseignement supérieur de plein exercice a entrepris lui aussi de formaliser des profils de formation sous la forme d'acquis d'apprentissage répondant au cadre européen des certifications et aux niveaux de connaissances, d'aptitudes, de responsabilité et d'autonomie définis dans celui-ci. L'enseignement de promotion sociale, au niveau secondaire et supérieur, suit les mêmes évolutions.





syndicales professionnelles et des représentants d'autres opérateurs de formations tels l'Enseignement de Promotion sociale, l'Enseignement spécial, l'Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi, l'Institut bruxellois francophone de formation professionnelle, l'Institut de formation permanente des classes moyennes, et des petites et moyennes entreprises.

L'enseignement de promotion sociale a défini le profil professionnel de l'éducateur¹⁰ :

I - CHAMP D'ACTIVITE

Le Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif est un travailleur social qui fonde son action éducative sur :

- › le développement global de la (des) personne(s),
- › l'autonomie de la (des) personne(s) dans une optique de citoyenneté responsable et solidaire,
- › la capacité d'agir comme acteur social et d'inscrire son action dans un mouvement social.

Il intervient auprès de différents publics (enfants, jeunes, adultes, personnes âgées) en construisant et en gérant des collaborations avec d'autres intervenants du secteur et d'autres secteurs.

Il agit soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans le cadre du milieu naturel de vie.

Il s'engage dans un processus articulant action et réflexion pour favoriser la qualité de vie, le développement personnel dans sa relation à soi et aux autres.

Son action s'inscrit dans le cadre de projets éducatifs (individuel, collectif, communautaire) dont les termes définis avec le(s) bénéficiaire(s) et avec l'aide des différents intervenants dans le cadre d'un projet institutionnel et/ou social déterminent ainsi son mandat.

Par une analyse du fonctionnement du système politique, économique, social et culturel, il maîtrise les enjeux des politiques socio-éducatives, se situe par rapport à celles-ci et se positionne en tant qu'acteur social en fonction des missions spécifiques à l'institution où il exerce.

Il situe son travail dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire et/ou d'intervenants extérieurs.

Il s'interroge sur son mode d'intervention et sur la qualité de son accompagnement.

¹⁰ Approuvé par le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale le 27 avril 2006. Ce profil professionnel a servi de référence à l'élaboration du référentiel approuvé par le Gouvernement de la Communauté française le 15 juin 2007.

Dans le respect inconditionnel des personnes et des règles déontologiques, l'éducateur assure :

- › une fonction d'accompagnement et d'éducation en aidant la(les) personne(s) et/ou le groupe au quotidien ;
- › une fonction de reliance en agissant sur le réseau relationnel de la (des) personne(s) et/ou du groupe ;
- › une fonction d'interface en occupant une place centrale au sein de l'équipe pluridisciplinaire ;
- › une fonction d'acteur social en promouvant l'intégration de chacun et la cohésion sociale ;
- › une fonction politique en étant vecteur de changement.

II - TACHES

Le Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif assure une série de tâches qui sont définies par les différentes fonctions énumérées dans le champ d'activité :

une fonction d'accompagnement et d'éducation :

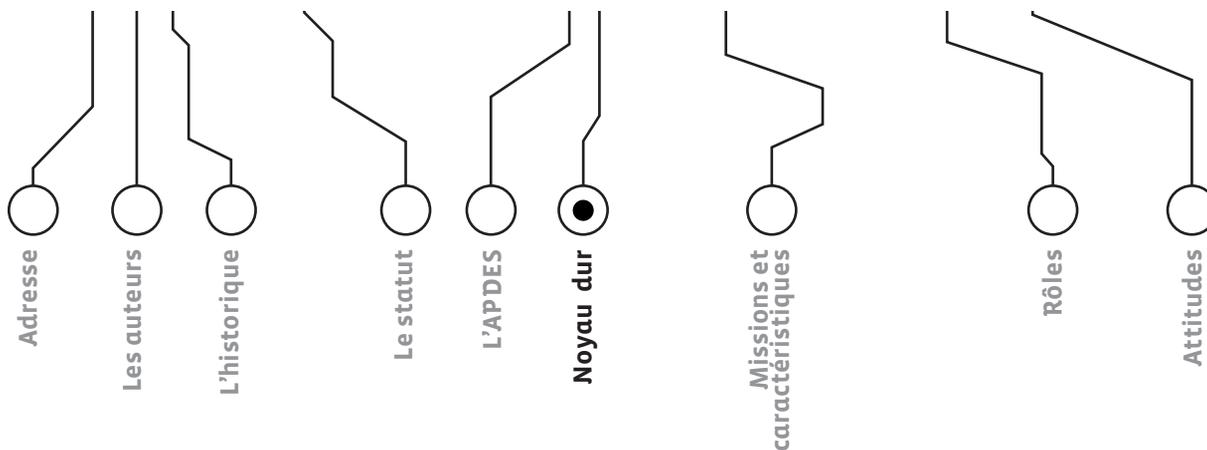
- › rencontrer les personnes dans les différents contextes de vie ;
- › évaluer la situation individuelle, familiale et sociale des personnes par l'observation et l'écoute active des personnes ;
- › participer à l'identification des potentialités, des obstacles et des freins pour promouvoir un projet de vie qui tient compte des réalités sociales ;
- › créer, par des actes de la vie quotidienne fondés sur des méthodologies adaptées, une relation éducative personnalisée ;
- › garantir le respect des personnes, de leurs cultures, de leur histoire familiale et veiller à ce que leur avis soit pris en considération ;
- › participer à des réunions d'équipe qui l'aident à évaluer son intervention éducative ;
- › analyser seul ou avec l'équipe les situations d'accompagnement et leurs enjeux ;
- › délimiter avec les personnes le cadre de son intervention et ses limites.

une fonction de reliance :

- › maintenir ou recréer les liens avec le réseau relationnel (famille, voisinage, structures sociales) ;
- › valoriser les compétences du réseau relationnel et mobiliser la participation de celui-ci en référence au projet des personnes ;
- › susciter le désir et la capacité des personnes à construire un réseau relationnel qui correspond à leurs choix ; privilégier l'élaboration de réseaux relationnels solidaires susceptibles de faire évoluer favorablement les projets individuels et/ou collectifs.

une fonction d'interface :

- › s'intégrer dans une équipe pluridisciplinaire et solliciter les autres intervenants en vue de coordonner les actions et d'assurer une cohérence optimale du dispositif d'accompagnement ;
- › analyser des situations du quotidien, les présenter à l'équipe en les situant dans un contexte élargi d'appartenance sociale ;
- › susciter des rencontres entre différents professionnels, animer des réunions et en assurer le suivi en vue de favoriser la coordination, la concertation et la construction de partenariats ;
- › communiquer oralement et par écrit.



L'éducateur spécialisé est à la fois un porte-parole, un révélateur, un traducteur de ce que vit le sujet et cela par rapport aux autres acteurs et intervenants.

une fonction d'acteur social :

- › décoder les valeurs dominantes de ses interlocuteurs et situer son intervention par rapport à ceux-ci ;
- › organiser ses interventions sur base de la connaissance des réalités sociales et de leur évolution ;
- › s'interroger et interpeller l'institution par rapport au projet institutionnel, au mandat qu'elle lui donne et aux orientations fondamentales qu'elle prend ;
- › intervenir au travers de son activité de façon à promouvoir le respect, la tolérance et le droit à la différence en référence à la convention des droits de l'homme et à la convention des droits de l'enfant ;
- › informer les personnes sur leurs droits, les aider à les faire respecter et les soutenir dans l'exercice de leurs devoirs ;

une fonction politique :

- › s'informer des organes de représentation, participer à la concertation sur l'élaboration des politiques liées au secteur, s'associer avec d'autres éducateurs pour valoriser et faire reconnaître la profession et l'action ;
- › situer son action par rapport au système politique, économique, social et culturel ;
- › contribuer à l'élaboration et à la diffusion d'outils méthodologiques théoriques spécifiques favorisant ainsi le professionnalisme du secteur ;
- › interpeller les pouvoirs subsidiant, dénoncer des situations d'injustices et de non droit ;
- › participer à la construction des représentations et des normes collectives constitutives de son identité professionnelle et sociale ;
- › confronter son expérience à celle d'autres intervenants en rédigeant des écrits structurés et argumentés ;
- › en tant qu'acteur de changement, ouvrir des pistes alternatives à un monde meilleur.

III - DEBOUCHES

- › secteur de l'aide à la jeunesse ;
- › secteur de l'aide aux personnes handicapées ;
- › secteur de la petite enfance ;
- › centres d'accueil pour adultes en difficulté ;
- › service d'aide aux justiciables ;
- › secteur des personnes âgées ;
- › secteur de la santé ;
- › secteur culturel ;
- › secteur de l'insertion socioprofessionnelle ;
- › secteur des services communaux de proximité ;
- › secteur de l'enseignement et du « parascolaire » ;
- › services d'information ;
- › comités de quartier, associations de locataires ;
- › ...



L'écoute : outil de base de l'éducateur

La pratique d'accompagnement fait de l'écoute le premier pôle de sa fonction et le premier rôle de l'accompagnateur. La vie communautaire exige qu'on soit sans cesse à l'écoute du cœur de l'autre.

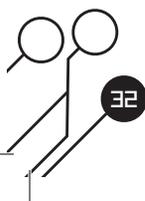
Pour écouter, il faut : être disponible, accueillir l'expression de l'autre, réfléchir sur la pensée de l'autre, réagir à la pensée de l'autre.

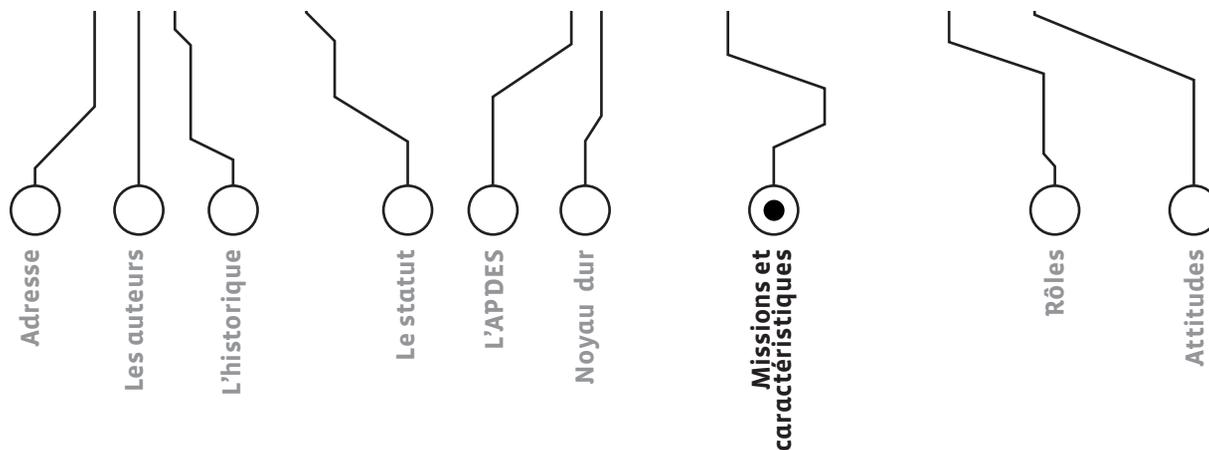
Ces jeunes ont souvent un passé douloureux. Certains ont vu leurs proches se faire tuer, d'autres étaient enfants soldats dans leur pays. J'ai pu observer que ces jeunes ont vraiment une soif d'être écoutés, entendus et reconnus dans leur souffrance, de pouvoir se décharger. Mais ils ne parlent que s'ils se sentent en sécurité et en confiance. Souvent ils choisissent à qui parler pour pouvoir obtenir la réponse qu'ils attendent. Voilà pourquoi il est très important de donner le temps nécessaire au jeune pour qu'il puisse connaître et choisir la personne à qui il veut se confier. Il est certain que les jeunes ont besoin de se sentir en sécurité, mais cela ne suffit pas. Je pense que, tant qu'ils n'ont pas une stabilité psychologique, on ne sait pas ce qui se passe au fond d'eux-mêmes. Voilà pourquoi, il est important de pouvoir écouter et répondre au jeune. Mais répondre au jeune signifie qu'on a entendu la question. L'éducateur à l'écoute des jeunes doit être capable de les encourager, de les orienter et de leur ouvrir les portes de l'avenir.

En tant que travailleur social avec des étrangers, il faut se mettre dans le contexte du pays. Si au pays, le jeune se confie à sa mère, à sa sœur, à sa tante, dans sa solitude, ici il doit me parler à moi, l'éducateur. Il faut accepter d'être sa mère, sa tante, sa sœur à un moment donné pour donner la possibilité au jeune de s'exprimer. Par après, c'est à moi de trouver la distance qu'il faut pour travailler, savoir vers qui l'orienter (psychologue, psychiatre, etc.). L'important, c'est que le jeune ait trouvé à qui parler et avec qui faire « le premier pas ». Mais pour encourager cela, il faut un accompagnement stable et régulier de la part de l'éducateur.

Je voudrais préciser que si je parle d'une écoute, il ne s'agit pas d'une écoute « alibi », ni une écoute donnée comme moyen de faire accepter la parole de l'autre. Pour l'adolescent, le silence de l'adulte n'est pas toujours reçu comme écoute. Le silence peut n'être qu'une caricature d'écoute. Il y a des silences vides, des silences de jugement. Il s'agit donc d'une écoute entendue. Une écoute entendue est une écoute qui se centre sur la personne de l'adolescent, c'est une attitude faite à la fois de disponibilité, d'ouverture vers l'être autrui, vers toutes ses expressions, vers sa parole comme vers ses silences. Il est essentiel de s'assurer que l'adulte (éducateur) qui est en charge de mineurs soit capable d'introspection et donc d'empathie.

N. HRISTOVA, éducatrice, extrait du TFE, CESA, 2008. L'écoute, expérience auprès des MENA.





LES « MISSIONS » DE L'ÉDUCATEUR¹¹



Jehan Wacquez

Professionnel créatif de l'aide à autrui, **l'éducateur spécialisé intervient particulièrement là où il y a souffrance et marginalité**, là où il y a, au sens large, développement et socialisation, là où l'ordre social, familial, psychologique et/ou biologique se fracture, se rompt. A partir d'actions au quotidien, il favorise le développement optimal de toutes les potentialités des personnes. Il reconnaît ces personnes comme sujets dans des rencontres singulières. Il restaure la parole de chaque sujet et leur identité. Il confronte la personne à la loi. Il l'accompagne à faire des choix en lui permettant de mieux se situer vis-à-vis d'elle-même et de son environnement.¹²

Il vise l'inscription sociale d'un sujet dont on recherche l'émancipation et l'autonomisation. Il dénonce les inégalités, soutient les échanges. **Il tisse et renoue les relations sociales et les solidarités.** Il permet que les personnes reconstruisent leur histoire et des projets collectifs. Sa mission le place au croisement d'un mandat que la société lui confie et d'une demande ou d'un besoin singulier. De ce point de vue, l'éducateur s'occupe de cohésion sociale, d'intégration ou de réintégration des membres marginalisés ; il est un des principes actifs de cette articulation.

Il questionne la tension entre exclusion et participation à la vie en société et intervient à partir d'elles et sur elles. Il rappelle en même temps que toute personne fait partie de notre société et interroge cette dernière sur la place qu'elle accorde à chacun. Il cherche à favoriser la négociation et plus largement à se positionner comme acteur social dans son environnement socio-économique. Et si l'action de l'éducateur s'inscrit dans la recherche d'une société plus juste, plus tolérante, elle devient alors politique, au sens premier du terme.

De toutes les professions dites sociales, celle de l'éducateur est peut-être la plus en « prise directe »¹³ avec les dysfonctionnements individuels et collectifs, celle dont la mission essentielle est de créer et/ou de maintenir des liens entre et avec ceux qui se retrouvent en difficulté, en voie de désappropriation de leur existence individuelle et sociale.

Dans un monde où les échanges entre humains sont le plus souvent régis par la marchandise et le spectacle, l'éducateur hérite de la tâche (impossible) de colmater les brèches du lien social mis à mal en devant parfois se garder d'être assigné à des places intenable, celles du sauveur ou du martyr.

Certains auteurs, comme J. ROUZEL, préconisent une approche clinique de l'action éducative. Les éducateurs, selon lui, travaillent à l'intersection des deux champs que sont la réalité sociale et la réalité psychique. La pratique éducative se doit d'investir et d'articuler les trois espaces que sont le social, l'institutionnel et la clinique, sans en lâcher aucun. Cette démarche intégrée consiste aussi à prendre en compte la demande singulière, à s'inscrire dans un projet, à obéir à une mission, sous la garantie et le contrôle d'une institution, et sous la tutelle de la collectivité.

¹¹ Différents extraits ont été empruntés pour partie à des documents provenant du Centre de Formation Educationnelle (Haute Ecole Libre Mosane).

¹² Cette notion d'environnement est à prendre au sens large comprenant, entre autres, l'environnement relationnel de la personne (famille, connaissances...), l'environnement spatial (quartier, village...), l'environnement institutionnel (réseau, services 'partenaires', école, milieu de travail et/ou de loisirs...).

¹³ En ce sens, l'éducateur est souvent considéré comme un travailleur de « première ligne ».



Face à pareilles missions, nous pouvons pointer plusieurs caractéristiques du métier d'éducateur : l'intervention au quotidien, la prise en compte de la globalité de la personne, l'approche de la complexité humaine, le travail avec un groupe et en équipe, l'inscription dans un projet, la diversité de la profession.

L'éducateur, un canif suisse ?

L'INTERVENTION AU QUOTIDIEN: LE SENS DES GESTES PROFESSIONNELS

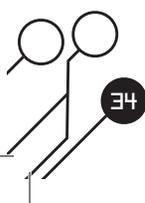
L'éducateur est un travailleur du « quotidien ». Etant près des personnes, il possède une connaissance très fine de ce quotidien. C'est à travers des relations, des activités et des tâches de tous les jours qu'il réalise ses missions. Présent en permanence (à travers l'équipe) ou de manière régulière, il intervient dans la plupart des gestes de la vie quotidienne.

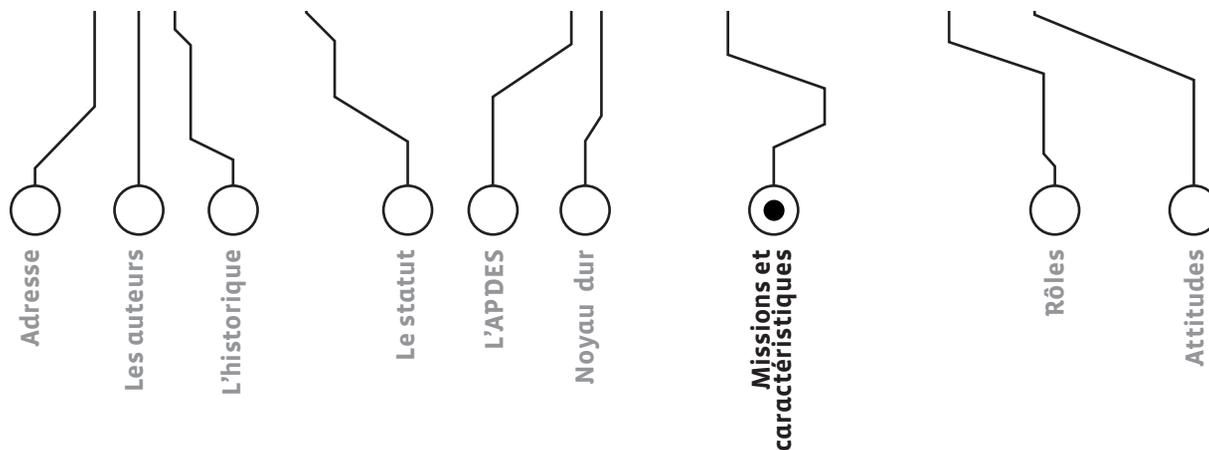
L'importance du travail de l'éducateur réside non pas dans une éventuelle difficulté technique des tâches qu'il accomplit, mais bien dans le sens qu'il donne à son action. S'il s'arrête au « je fais ceci » (préparer un repas, suivre les devoirs d'un enfant, organiser une activité de délasserement, accompagner une personne dans des démarches administratives, écouter un adolescent en crise, mater un jeune enfant...) et se limite à la description de son travail, l'éducateur provoque peu d'intérêt. En revanche, s'il commence à parler du pourquoi et du comment il le fait, alors il rend « signifiant ce qui paraît insignifiant »¹⁴. Beaucoup d'attitudes, de gestes et d'actions peuvent ainsi conduire l'éducateur à développer sa créativité en inscrivant dans le quotidien, dans le routinier et dans le banal une touche originale et inattendue. L'éducateur cherche, essaye, invente à partir de « presque rien ». Ainsi, accompagner et construire ces moments confère à l'éducateur l'exercice d'un « art de savoir s'y prendre »¹⁵.

Si cette caractéristique du travail de l'éducateur peut être source de plaisir, la répétition des gestes peut aussi provoquer une forme de lassitude, renforcée parfois par le peu de reconnaissance sociale de la valeur de ces gestes pourtant indispensables au déroulement de la vie. Néanmoins, cultiver ce regard et ces agissements au quotidien peut se révéler être un gage de pérennité dans l'exercice du métier.

¹⁴ M. CAPUL, M. LEMAY, De l'éducation spécialisée, Erès, 1996, p. 222.

¹⁵ Défini par J. BRICHAUX dans L'éducateur spécialisé en question(s), Erès, 2001, comme cette compétence de pouvoir juger la valeur et le sens des façons d'agir dans des situations urgentes, complexes et en constante évolution rendant ce savoir inassimilable à un simple savoir-faire technique, davantage préoccupé par le résultat à atteindre que par le sens à décrypter ou à construire.





LA GLOBALITÉ DE LA PERSONNE

« L'éducateur appréhende la personne en tant que personne, dans sa globalité et son cheminement - à la différence des autres professionnels qui interviennent de manière partielle ou spécialisée »¹⁶, en ne réduisant pas la personne à ses comportements, à ses interactions, à son intra-psychisme, à ses difficultés, ni même à ses seules ressources et compétences. Cette personne prise dans sa globalité, l'éducateur va l'approcher à travers des relations éducatives inscrites dans un travail d'équipe et cadrées par un mandat ¹⁷, tout en tenant compte de l'ensemble des composantes de la réalité de la personne, celle-ci ayant des liens plus ou moins forts avec sa famille, ses pairs et amis, l'école, le voisinage, le quartier, la communauté, le milieu du travail, etc.

L'éducateur œuvre aux frontières de divers mondes : médical, psychologique, social, culturel, juridique... et opère des liens entre eux. L'éducateur sera bien souvent au carrefour des discours et des actions de divers « spécialistes ». Par son regard et son approche « généraliste », il pourra être amené à exercer une fonction liante et intégrative par rapport aux autres intervenants.

Une approche de la complexité des situations humaines

La complexité grandissante des situations socio-éducatives réclame aussi un geste professionnel très élaboré. Dans un métier marqué par une tension permanente entre les multiples dimensions et enjeux présents dans chaque situation, l'éducateur élargit l'attention singulière qu'il porte au sujet par une analyse multidimensionnelle du contexte où il s'inscrit. Ces situations s'inscrivent à l'intersection de l'individuel et du collectif dans des espaces/temps où l'ordinaire et l'habituel côtoient le surprenant et l'événementiel, et où le travail éducatif se trouve plutôt sur le versant de l'ici et maintenant, de l'agir et du faire.

Dans son activité professionnelle, quel que soit le contexte de travail, l'éducateur spécialisé est toujours confronté à des situations où s'entrecroisent, comme le soulignent FRANSSSEN et P. WALTHERY,¹⁸

- › la commande sociale,
- › un contexte social et institutionnel déterminé et souvent complexe,
- › une dimension collective (groupe de vie, quartier, réseau...),
- › l'échange individuel avec des personnes en difficultés ou simplement en demande,
- › le travail d'équipe,
- › la mise en œuvre de moyens et de techniques favorisant d'abord le développement et la créativité des personnes.

¹⁶ A. FRANSSSEN et P. WALTHERY, Groupes d'intervention sociologique. Les métiers de l'éducateur, Séminaire de la recherche ADAPT pour le Fonds social ISAJH, 1998, p. 59.

¹⁷ La notion de mandat comprend la mission qui est plus ou moins explicitement confiée à l'éducateur par son employeur (via un contrat, une description de fonction, un projet pédagogique) et /ou par les autorités responsables (ex : agrément AWIPH, Service de Protection Jeunesse dans le secteur de l'AJ)... et, in fine, implicitement par la fonction sociale du métier.

¹⁸ A. FRANSSSEN et P. WALTHERY, op cit.

Dans le même ordre d'idée, quel que soit le contexte de travail, l'éducateur « affronte au quotidien des situations complexes caractérisées tout à la fois par l'unicité, la multi-dimensionnalité, la simultanéité, l'urgence et l'incertitude »¹⁹ :

- › **l'unicité** : l'éducateur est confronté chaque jour à une abondance de situations problématiques, dont quelques-unes s'avèrent évidentes mais dont la plupart sont uniques et exceptionnelles. Il est illusoire d'espérer appliquer à une situation éducative la solution qui semble avoir fait merveille dans une situation jugée équivalente. L'éducateur est obligé alors d'individualiser son action.
- › **la multi-dimensionnalité** : les problèmes rencontrés sont le plus souvent le fruit de situations inextricables, où s'enchevêtrent les dimensions sociale, psychologique, pédagogique et institutionnelle. A cette multi-dimensionnalité des situations éducatives correspond une pluralité d'actions.
- › **la simultanéité** : face à un groupe, l'éducateur est contraint de gérer la dynamique de l'ensemble de ses membres, sans en négliger aucun. Mission délicate et parfois impossible que d'affronter le face à face tout en gérant le groupe. De même l'éducateur est amené à soutenir la relation avec des personnes en rupture sociale tout en tenant la loi. L'éducateur doit aussi intégrer en même temps « de l'aléatoire, de l'éphémère, du désir, de l'histoire, de l'événementiel, du sujet agissant dans une dynamique intentionnelle »²⁰.
- › **l'urgence** : dans les réalités éducatives, l'éducateur a rarement le temps de peser le pour et le contre avant d'agir. Il doit répondre immédiatement à ce qui se passe en tenant compte de multiples paramètres dégageés. Le rythme effréné du quotidien socio-éducatif constitue l'obstacle principal au développement d'une réflexion, oh ! combien nécessaire, avant ou après l'action. Le temps de l'urgence risque donc de l'emporter sur le temps de la réflexion et de cantonner dès lors l'éducateur dans la seule dimension de l'agir, avec le risque alors de donner à son métier un côté fort instrumental. Néanmoins, même dans ces situations d'urgence, l'éducateur doit inscrire son travail dans une certaine perspective temporelle.
- › **l'incertitude** : les événements peuvent, à tout moment, prendre un tour inattendu et il est bien difficile d'en anticiper le cours. L'éducateur doit développer sa capacité à réagir opportunément devant l'imprévisibilité d'une situation.

Le travail avec un groupe

Si l'éducateur se doit d'établir une relation individuelle avec chacun, son action se déroule bien souvent dans le cadre d'un groupe qui peut se retrouver sous différentes formes (milieux de vie pour enfants/adolescents/adultes hébergés ; lieux d'animation, d'insertion, de formation ; interventions au sein de familles, de collectivités ; accueil proposé par différents services pour toxicomanes, sans-abri...).

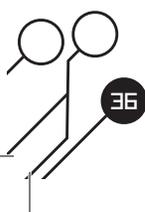
L'encadrement du groupe oblige l'éducateur à créer un minimum de cohésion au sein de ce groupe.

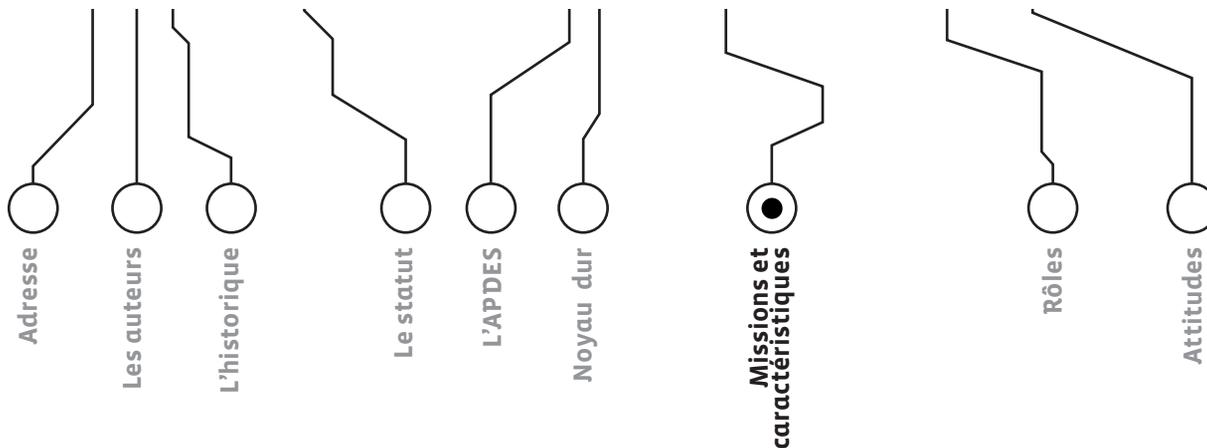
Par les interactions, les buts communs et l'émergence de règles, le groupe, comme lieu de rencontre, permet l'apprentissage de multiples fonctions inhérentes à la vie collective : « prise de responsabilité, négociations en cas de divergences, écoute mutuelle, reconnaissance des canaux de communication, réflexion sur les processus hiérarchiques »²¹. A partir du moment où l'éducateur se trouve impliqué dans un groupe de personnes qui partagent en commun des espaces/temps et des relations plus ou moins obligées, il va devoir s'interroger sur les organisations et sur les fonctions de ce groupe. Ensuite, il va devoir trouver une place qui en tient compte : doit-il se mettre en position de retrait, de médiateur, de leader, etc. ?

19 J. BRICHAUX op.cit, p. 56.

20 J. MARPEAU, Le processus éducatif, édition Erès, 2000, p.32.

21 M. CAPUL, M. LEMAY, op. cit., p 159.





LE TRAVAIL EN ÉQUIPE ET EN PARTENARIAT

L'éducateur ne travaille jamais seul. Même s'il semble évoluer parfois en solitaire, il réalise toujours son travail en lien direct avec d'autres intervenants, d'autres « partenaires ». L'éducateur s'inscrit dans une équipe, une institution et un réseau professionnel porteurs de projets et de mandats qui articulent et donnent sens à son action dans le respect des lois et de la déontologie, de même que de l'éthique de la profession²².

Les intervenants du service : ces différents intervenants peuvent être les collègues éducateurs (on parlera alors d'équipe éducative), mais également les autres professionnels du service : assistants sociaux, psychologues, paramédicaux... La place et le rôle de chacun dépendent de la manière dont les travailleurs ou les pouvoirs de tutelle, subsidiaires ou mandants conçoivent le travail pluridisciplinaire.

Les intervenants extérieurs au service : les centres PMS, l'ONE, les enseignants, les délégués de l'aide à la jeunesse, le CPAS, les centres de guidance... La collaboration avec d'autres services prend de plus en plus d'importance, de même que les pratiques d'association de la famille et du milieu « naturel » de la personne au projet développé. On parlera alors de partenariat et/ou de réseau, reconnaissant à chacun un rôle actif dans l'évolution de la situation qui a nécessité une intervention.

L'INSCRIPTION DANS UN PROJET

Même si l'éducateur est un travailleur du quotidien, intervenant dans un « ici et maintenant », l'action éducative se déroule et s'inscrit aussi largement dans un futur, un projet, en prenant en considération le passé.

Projet de la personne

Toute personne, même la plus handicapée, a des besoins, des désirs (dits et non dits). Le travail de l'éducateur, c'est aussi aider la personne à exprimer et à réaliser son projet à travers des gestes, des paroles, une relation qui s'établit. Travail difficile, qui conduit le professionnel à osciller souvent entre une démarche volontariste : « il faut, tu dois, c'est bon pour toi... », une attitude attentiste : « c'est ton problème, débrouille-toi... » et un accompagnement particulier qui permettra peut-être à la personne de découvrir sa propre voie. Quels que soient les objectifs, les moyens et les lieux, la finalité de l'action éducative est de permettre l'appropriation par la personne de son espace corporel, relationnel, psychique et social. Cette appropriation s'établit en relation, dans un espace médiateur constitué de cadre, de limites et d'interdits. Le concept d'autonomie, préconisé dans beaucoup d'institutions, doit être considéré, à notre avis, dans ce sens-là.

²² Il n'existe pas de code déontologique de l'éducateur spécialisé, mais des codes plus ou moins développés pour certains secteurs (le plus abouti étant celui relatif au secteur de l'Aide à la Jeunesse). Reste que les règles déontologiques générales s'appliquent à l'éducateur et que celui-ci ne peut pas faire l'économie d'une position éthique dans l'exercice de son métier.

Projet de l'organisation, du service

L'éducateur est un acteur au sein d'un service, d'une organisation. Il joue un rôle dans l'élaboration et la réalisation du projet de cette organisation, exprimé la plupart du temps sous forme d'un « projet pédagogique » qui précise la nature de l'activité, les objectifs et les moyens. Ce rôle sera plus ou moins important selon la place qu'occupera, prendra l'éducateur au sein de l'organisation qui l'emploie.

Projet de société

Nous en avons déjà parlé, le travail éducatif a « quelque chose à voir » avec la manière dont notre société se développe, prend ou non en compte ses membres en difficulté momentanée ou permanente, leur reconnaît une place et consent à dégager les moyens nécessaires à leur soutien. Comme acteur de changement social, l'éducateur est souvent amené à prendre une position de contrepoids face aux effets abusifs produits par le système socio-économique.

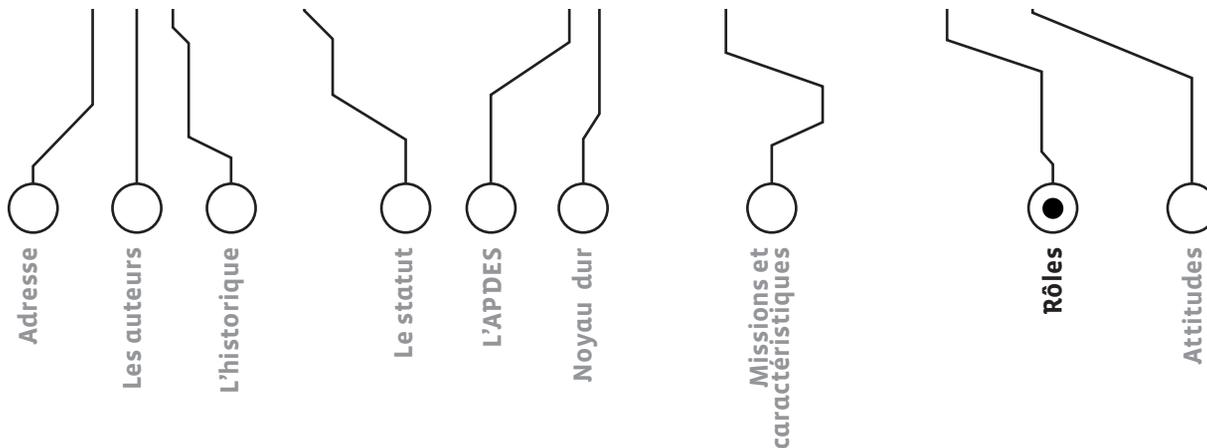
Projet de l'éducateur

Travailler « dans le social » implique le plus souvent un choix, de façon plus ou moins claire, un projet de la part de celui qui l'opère. L'éducateur peut être animé par des raisons multiples avec des discours/actes à plus ou moins forte connotation militante, religieuse, morale, altruiste, réparatrice et/ou idéaliste. Il importe que l'éducateur prenne conscience et questionne la position personnelle et sociale qu'il occupe.

LA DIVERSITÉ DE LA PROFESSION

- › **Diversité des lieux** dans lesquels l'éducateur travaille: institutions d'hébergement, centres de jour, milieu scolaire, maisons de quartier, hôpitaux, maisons familiales, secteur socioculturel, services d'accueil et d'accompagnement intra-muros et extra-muros... L'éducateur semble être partout là où sont les personnes en difficulté.
- › **Diversité des groupes et des personnes** auprès desquels il intervient : jeunes délinquants, mineurs à protéger, personnes handicapées mentales, physiques, sensorielles, enfants et adultes souffrant de troubles mentaux, toxicomanes, personnes âgées, sans-abris, prostitué-e-s... mais aussi des personnes qui n'ont pas de problèmes ou de difficultés particulières.
- › **Diversité des situations** à la fois singulières et plurielles qu'il rencontre : les jeunes qui refusent d'aller à l'école, l'enfant qui réclame ses parents, la personne qui ne peut s'alimenter seule, celle qui ne parle pas, l'adolescent qui a volé, qui est tiraillé par ses appartenances culturelles, celui qui ne sait pas ou plus qui il est, celui qui est déraciné...
- › **Diversité des méthodes de travail** : l'éducateur a devant lui un éventail d'approches et de techniques éducatives parmi lesquelles il n'est pas toujours facile de se retrouver. Dans telle institution, c'est la pédagogie institutionnelle ou l'approche systémique qui est la référence, ailleurs encore l'approche psychanalytique ou comportementaliste, le « PSI » ou le « PIP »²³.
- › **Diversité des conditions matérielles** : selon les moyens et les priorités du service dans lequel il travaille, l'éducateur bénéficie d'un environnement qui peut aller du confortable au misérable, d'outils pédagogiques sophistiqués ou rudimentaires, en abondance ou rares...
- › **Diversité des conditions de travail** : horaire de jour, horaire de nuit ou les deux à la fois, prestations de week-end. Les horaires, salaires, « avantages », sont également très divers de même que l'organisation du travail et les tâches concrètes qui sont confiées à l'éducateur, sa position dans l'équipe de travail, sa reconnaissance à l'intérieur du service.

23 PSI : plan de service individualisé - PIP : plan d'intervention personnalisé.



LES RÔLES



Jehan Wacquez

Après s'être expliqué sur les caractéristiques principales et inhérentes au métier, nous allons voir que l'éducateur va aussi être souvent confronté à une multiplicité de rôles à « endosser ».

Par rapport à ceux-ci et en intégrant un maximum de paramètres liés à la personne, à la situation, au(x) contexte(s), l'éducateur va devoir trouver la position la plus adéquate en permettant à celle-ci d'évoluer au fil des situations et du temps. Tenir cette position peut se révéler parfois ou souvent inconfortable, obligeant de toute façon l'éducateur à des réflexions et des réajustements réguliers voire permanents.

Sur le plan relationnel, l'éducateur se retrouve régulièrement, de manière délibérée ou non, dans des rôles assumés ou obligés, qui le dépassent peu ou prou. « Sur le plan de l'imaginaire, la rencontre avec une personne réveille des images de projection et de refoulement de toutes sortes (attentes, transfert, rivalité...) qui colorent de façon singulière la rencontre présente »²⁴. Et donc comme pôle identificateur et projectif, l'éducateur est amené à « jouer » plus ou moins longuement, en voyageant éventuellement de l'un à l'autre, un rôle « de contenant, de protection, d'accompagnateur, d'auxiliaire du moi, de substitut parental, de témoin de la réalité, d'organisateur, de modificateur de comportement, d'intermédiaire, de révélateur des malaises individuels et sociaux »²⁵.

B. ROBINSON pose que toute situation éducative se joue à trois. Pour lui, le modèle théorique de la relation éducative spécifique devrait situer l'éducateur à la fois dans ses rapports avec le tiers mandataire et dans ses rapports avec la personne et donc situer les rapports de la personne avec ce tiers. Il estime qu'il s'agit, pour l'éducateur, de soutenir le paradoxe qui consiste à être mandaté « et à accompagner un sujet humain dans son expérience subjective unique et originale, ce qui est incompatible avec le mandat. C'est comme s'il s'agissait d'être en même temps dans la loi et hors la loi »²⁶. Cette apparente situation paradoxale peut « piéger » l'éducateur, sauf si celui-ci « négocie des espaces relationnels spécifiques dans le cadre d'un mandat »²⁷.

On peut aussi dire, comme proposé par E. MARTEAU, que le rôle social de l'éducateur est d'**être un véritable « médiateur social »**. Il pose la question des valeurs, explicites ou non dans l'action socio-éducative. « Le médiateur social est-il ce « passeur d'homme » entre exclusion et normalité, ou cet arrangeur de l'entre-deux qui permet à la société et à sa marginalité de se réconcilier?... Est-il ce tiers aidant non-directif ou empathique qui permet à l'individu de renouer avec lui-même?... Est-il porte-parole conscient et conscientisant de l'injustice sociale du système?... Est-il ce bricoleur de médias qui par des techniques éducatives et de communication rend le groupe « contenant » et « relationnel » bien mieux?... Répond-il à la commande du travail social global en se faisant interface du partenariat ou du « travail avec les familles »?... Va-t-il pouvoir se poser en « pivot médiateur » de l'équipe pluridisciplinaire « garant de la cohérence du projet » de la personne en difficultés²⁸ ? ».

²⁴ M. CAPUL, M. LEMAY, op. cit., p 124.

²⁵ op. cit., p 125.

²⁶ B. ROBINSON, cité par M. DE HALLEUX, Le métier d'éducateur: trajectoires sociales et constructions identitaires, thèse présentée à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve, 2007, p 67.

²⁷ Idem.

²⁸ E. MARTEAU, Histoire de l'éducation spécialisée et de la professionnalisation, in Contradictions, n° 87, 1998.

L'éducateur peut parfois se retrouver pris dans un conflit de loyauté entre deux devoirs comme l'indique J. ROUZEL : dénoncer les « conditions inhumaines dans lesquelles sont acculés les plus démunis », ou se borner à exécuter « la commande sociale²⁹ » ? CAPUL et LEMAY parlent d'un « tiraillement continu entre deux pôles : intervenir sur-le-champ par rapport à des difficultés de comportement qui percutent un milieu familial et un environnement social. La relation vise alors l'adaptation du sujet aux exigences d'une société en valorisant les conduites « normées ». Le 2^{ème} pôle vise la modification des situations sociales génératrices d'injustices, de carence, d'exclusion. Alors, pour l'éducateur, il lui semble presque scandaleux de vouloir réadapter le sujet à une micro-culture qui secrète le désordre³⁰».

De même, **le travail éducatif est intrinsèquement lié à l'importance que notre société accorde aux personnes et aux groupes de personnes qui sont en difficulté**. Le travail « réparateur » dépend essentiellement de la conscience que la collectivité développe par rapport à sa responsabilité dans les phénomènes de marginalisation et d'exclusion de certains de ses membres et de sa volonté de consacrer des moyens à leur inclusion ou réintégration.

Cette conscience et cette volonté se traduisent dans des politiques sociales et budgétaires dont l'action de l'éducation est largement tributaire. L'éducateur n'a-t-il pas à exiger les conditions de faisabilité de son action ?



Oublier le relationnel ?

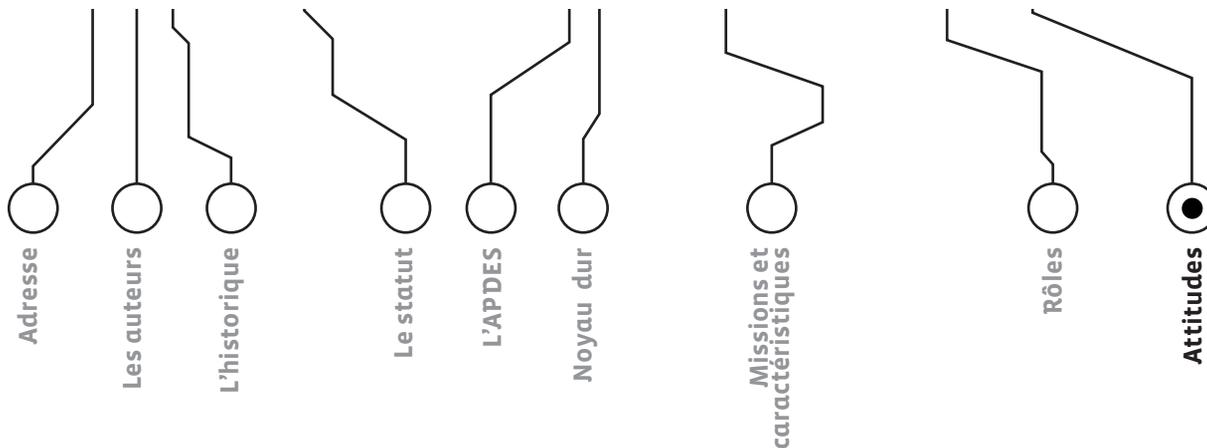
Ce qui s'énonce ou s'écrit comme mission, objet ou valeur, est souvent dissipé par notre quotidien. De ce fait, les attentes de l'institution sont à mon avis impraticables à 100 %, car en passant en revue mon quotidien éducatif, j'ai des difficultés à tout appliquer à la lettre. Nous sommes tellement submergés par le fait de devoir faire régner l'ordre, de travailler le « technique » et faire respecter le règlement, que nous ne pouvons pas mettre en application tout ce que ce mandat souhaite. Nous oublions surtout l'aspect relationnel. « L'aspect relationnel tend à devenir un luxe ». Pour ma part, « faire la police » et laisser de côté mes compétences acquises pour le bénéfice du public ne m'intéresse pas ! Je veux au contraire mettre à profit et ainsi mettre en pratique tous les outils. Je dois donc me donner les moyens de créer du temps au sein de mon quotidien pour assumer un travail d'éducatrice et pas seulement de gardienne. Et là nous évoquons une nouvelle difficulté quotidienne « l'épuisement professionnel ». De plus en plus de responsabilités et d'impératifs de productivité nous attendent quotidiennement ! Malgré le fait que certains jours, nous sommes à trois éducateurs simultanément, j'ai l'impression que le temps nous file entre les doigts. Nous en oublions l'essentiel, les activités pédagogiques sous-jacentes, le contact humain. Le quotidien devient routine et pourtant les imprévus nous côtoient et me motivent personnellement. Mon désir professionnel est d'être une « aventurière du quotidien » motivée et sachant prendre soin des autres ainsi que de moi-même...

V. GROSBUSCH, éducatrice, travaille dans un foyer d'accueil pour adultes.

29 J. ROUZEL, *Le travail d'éducateur spécialisé*, édition Dunod, 1997.

30 M. CAPUL, M. LEMAY, *op. cit.*, p 135.





LES ATTITUDES ÉDUCATIVES



Jehan Wacquez

Comme les pratiques de l'éducateur ne se caractérisent pas par des actes techniques clairement identifiables, celui-ci doit poser des gestes professionnels parfois très élaborés quand il doit y démêler tout l'enchevêtrement des dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales et politiques. Il est ainsi amené dans son travail à faire preuve de plusieurs attitudes socioprofessionnelles.

LA PLACE DU TRAVAIL RELATIONNEL ET SES PARTICULARITÉS

Le travail relationnel, défini souvent comme un « savoir-être », est au centre de l'action éducative : relation d'aide, d'accompagnement, relation de partenariat...

P. GABERAN note que « la relation n'est pas un processus de réparation ou de normalisation mais elle est un temps et un espace à la fois instables et sécurisés, au sein desquels une personne requise pour ses compétences en aide une autre à passer du vivre à l'exister. C'est-à-dire à passer d'une manière d'être là au monde sans que la personne concernée l'ait ni voulu ni accepté, et sans qu'elle ait les moyens de faire autrement que de subir les événements et le temps qui passe, à une manière d'être au monde par laquelle elle apprend d'abord à s'accepter telle qu'elle est afin d'advenir à ce qu'elle veut être, au lieu de se conformer à ce que d'autres, les parents, les institutions ou la société, voudraient qu'elle soit »³¹. Ce travail relationnel se fait souvent dans la présence, cette attitude d'« être simplement là », même si à travers celle-ci, l'éducateur donne l'impression de ne « rien faire ». Ce travail s'inscrit aussi dans tous les gestes, paroles et attitudes de l'éducateur avec ce souci constant de développement à l'égard de la personne « aidée ». En étant dans la relation, l'éducateur tente de mobiliser les ressources de la personne, en laissant place à la singularité du vécu de celle-ci. La relation n'est pas une finalité en soi, mais un moyen d'accès aux réalités larges et complexes de la personne, et à des possibilités d'interventions éducatives appropriées. Dans ce travail relationnel, des attitudes d'écoute³², d'affiliation, d'empathie sont attendues de la part de l'éducateur.

L'éducateur prend en compte la relation dans toutes ses dimensions (physiologiques, corporelles, émotionnelles, psychologiques, cognitives, sociales, culturelles...). C'est dans ce temps de la rencontre et de la relation qu'il contribue à donner sens et valeur aux vécus, qu'il fonde ses actions et ses hypothèses de travail.

³¹ P. GABERAN, La relation éducative, édition Eres, 2003.

³² « L'écoute est essentiellement une disponibilité, un accueil, une réceptivité, une volonté de se tendre affectivement vers l'autre et de le comprendre [...] mais l'écoute est en même temps une mise à (une certaine) distance. Il ne peut davantage y avoir écoute et espace intérieur dans l'indifférenciation et une fusion que dans une irréductible séparation » R. DUFRESNE, La dame à l'imperméable et au petit bouton » Revue Topique, 1974, p. 89-90.

Ce travail relationnel implique, de la part de l'éducateur, de l'engagement suscitant confrontation et transaction avec la personne. Au cœur de cette rencontre de sujet à sujet, l'éducateur prend position comme auteur singulier et social et en même temps donne à la personne l'occasion de prendre cette même position.

« Dans la relation, l'éducateur n'est pas neutre. Il met en jeu sa personne, sa personnalité, ses sentiments, ses goûts, ses opinions, ses passions, ses représentations de lui-même, des autres, du monde, mais il le fait au service d'une cause qui lui est extérieure et il professionnalise ses actes »³³. Son implication n'est pas sans risque : il engage sa personne dans les systèmes relationnels et est affecté par eux, travaillant en proximité avec son public, et donc étant partie constituante de l'échange et de l'intervention. En conséquence, l'éducateur a à interroger son propre rapport à l'autre, amenant par là un nécessaire processus de distanciation. « L'éducateur est sollicité dans son être propre par la rencontre avec le bénéficiaire, renvoyé à sa dualité, entre similitude et altérité, entre vulnérabilité et défense. C'est dans la rencontre que se produit, en même temps qu'elle est sans cesse mise en cause, l'identité de l'éducateur. L'autre renvoie l'éducateur à la question « qui suis-je ? ». **Entrer en relation avec la personne, la comprendre suppose une certaine proximité entre les deux partenaires.** La vulnérabilité de l'éducateur spécialisé quant à son identité propre le dispose à cette participation empathique qui constitue un préalable indispensable à la communication. Mais on voit pointer aussitôt le risque de perte de distance, d'état fusionnel alors que l'éducateur est mandaté par la société à titre de modèle adulte, capable de donner « l'exemple »³⁴. Une confusion entre le vécu de l'éducateur et celui des personnes avec qui il travaille peut « prendre différentes figures et concerner différents registres du vécu – résonance émotionnelle positive ou négative, projection dans le vécu de l'autre... Dans tous les cas, il y a une forme de surinvestissement qui supprime en tout ou en partie la différence entre soi et l'autre, et diminue voire paralyse la capacité d'élaboration de la position d'accompagnement »³⁵. De même, une imbrication possible peut exister entre vie personnelle et professionnelle de l'éducateur. Le recours au cadre institutionnel et au travail d'équipe peut aussi protéger l'éducateur et la personne « aidée » d'une proximité affective trop grande.

L'EXPLICITATION DU SENS DE SA PRATIQUE

C'est en développant ses compétences d'observateur³⁶ que l'éducateur avancera dans sa compréhension de la situation. Il pourra ensuite développer des hypothèses de travail, poser un « diagnostic éducatif » qui lui permettra de choisir les moyens appropriés pour son action.

Par son observation fine et par ses « allers-retours » entre réalité quotidienne et analyse, il veillera, entre autres, à favoriser l'émergence des différents aspects et à porter un regard neuf et « multi-facial » (une même réalité peut être envisagée sous des éclairages variés). Une des tâches de l'éducateur est moins de résoudre un problème, même clairement posé, que de problématiser une situation.

Par un travail de réflexion sur sa pratique, il construit au quotidien un savoir propre. Son art se crée de cette pratique et c'est dans l'élaboration de celle-ci que l'éducateur développe ses savoirs. « Dans ce sens, l'éducateur se définit comme un professionnel interactif et réflexif³⁷ ». Il tient compte du contexte socioculturel et organisationnel, du cadre légal, de l'histoire de la personne, etc. Il comprend, décode des situations complexes. Il se place dans un processus d'analyse permanente de sa pratique, élaborant ainsi un outil réflexif indispensable de prise de recul, qui s'efforce de construire des sens dans une dynamique d'ouverture plus que de restriction.

Par ailleurs, l'éducateur doit être capable de « mettre des mots sur », de « faire savoir son savoir-faire ». Il traduit et partage avec d'autres ses expériences professionnelles. Il s'efforce de « faire-valoir » publiquement le métier ainsi que ses choix et démarches professionnels³⁸.

33 J. ROUZEL, op. cit. p.11.

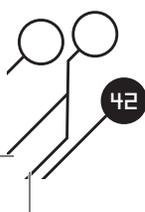
34 M. DE HALLEUX, Le métier d'éducateur: trajectoires sociales et constructions identitaires, thèse présentée à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve, 2007, p. 58.

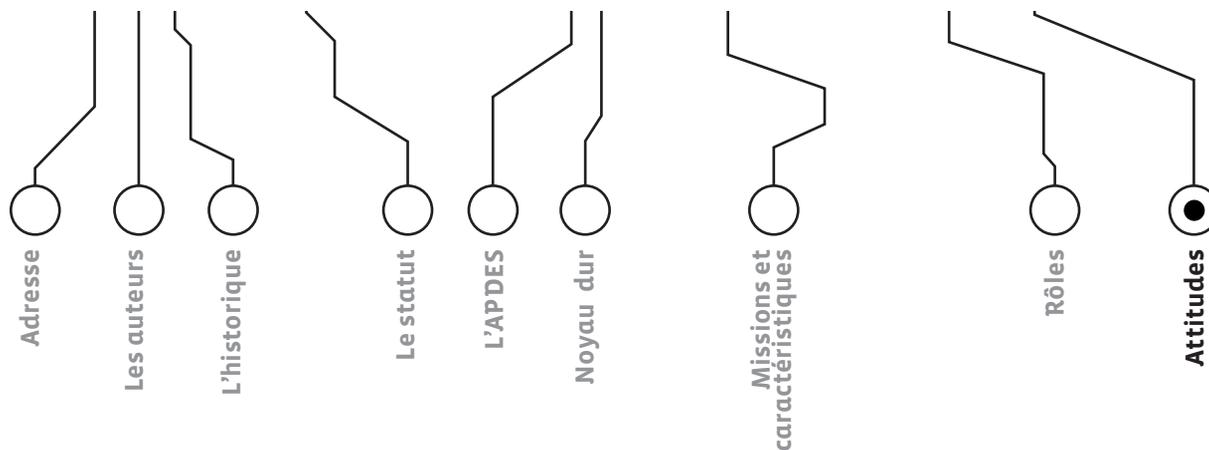
35 E. DEBRAS & E. RENARD, Réflexions sur une pratique de formation en lien , avec des pratiques d'éducation: comment le vécu personnel peut-il fonder une attitude professionnelle, revue Pensée Plurielle, De Boeck, n°17, 6 janvier 2008.

36 Cela implique que l'éducateur soit capable d'identifier le contexte, le déroulement de l'action, les divers faits et gestes des différents protagonistes impliqués, y compris lui-même.

37 B. DE BACKER, Du mur à l'ouvert, un nouvel âge pour les éducateurs? Fonds social ISAJH - Luc Pire, 2001.

38 A cet égard, les écrits professionnels prennent une place de plus en plus prépondérante dans le métier, occupant parfois jusqu'au 1/3 du temps de travail.





L'éducateur doit aussi inscrire son travail à travers une constante préoccupation pour les aspects éthiques (secret professionnel, déontologie).

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 théoriques³⁹ 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.

LA CONSTRUCTION D'INTERVENTIONS ÉDUCATIVES APPROPRIÉES

L'éducateur se retrouve à devoir agir avec pertinence, en allant bien au-delà de ce qui est prescrit, en étant capable de développer une intelligence de la situation, notamment en étant capable d'anticiper et de définir une « stratégie ». Il doit être capable de mobiliser des ressources dans un contexte déterminé. Au-delà de la possession de savoirs et de savoir-faire, l'éducateur se distingue par sa capacité à mettre en œuvre ceux-ci dans un contexte spécifique au moment opportun. La mobilisation des compétences requiert un processus de construction plutôt que de simple application. Face à une situation de répétition, l'éducateur a la possibilité de susciter de nouvelles alternatives, de développer des actions créatives.

« Capable d'identifier un problème, d'y apporter dans le feu de l'action une réponse acceptable sur le plan éthique et adaptée sur le plan conceptuel, et ce grâce à un savoir pratique acquis au gré des circonstances et de la réflexion dont elles ont fait l'objet »⁴⁰, l'éducateur remplit le rôle de facilitateur, de créateur de conditions et de moyens pour que « quelque chose se passe ».

³⁹ Voir les références théoriques à partir de la page 99.

⁴⁰ J. BRICHAUX, op. cit. p.36

L'éducateur tente également de (ré) introduire de l'imprévisible, du risque, du rêve. Ceux-ci sont générateurs d'une complexité plus grande... et donc de changement possible.

L'éducateur tâche de créer des conditions pour que de l'inédit puisse apparaître. Il se forge des outils, supports, médiations de l'échange avec autrui, rendant possibles la parole et l'expression de celui-ci, utilisant au maximum le potentiel du milieu. Pour cela, il peut recourir à diverses manières d'être et de faire comme l'humour, en tant que « langage qui joue avec les sens ou qui se joue du sens »⁴¹, opérant une mise à distance, une déconstruction des représentations, et instaurant de nouveaux rapports à soi et aux autres. L'éducateur doit développer des compétences en situation en se trouvant souvent en « terrain vague » et dans un travail à « main nue ». « Grâce au partage de périodes quotidiennes de vie, l'éducateur appuie sa relation sur un échange verbal et sur tout un réseau d'activités conviviales, de créativité, à visée socialisatrice, de valorisation, de symbolisation, toutes susceptibles de développer un ensemble de potentialités chez la personne »⁴².

Les interventions et leurs multiples sens dans la matière du quotidien

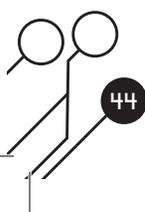
Selon le service dans lequel il intervient, une part plus ou moins importante du travail de l'éducateur est consacrée aux tâches matérielles de tous les jours. Ces activités nécessaires au déroulement de la vie des groupes sont à considérer comme un moyen pédagogique même si elles paraissent dévalorisantes : 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 il travaille.

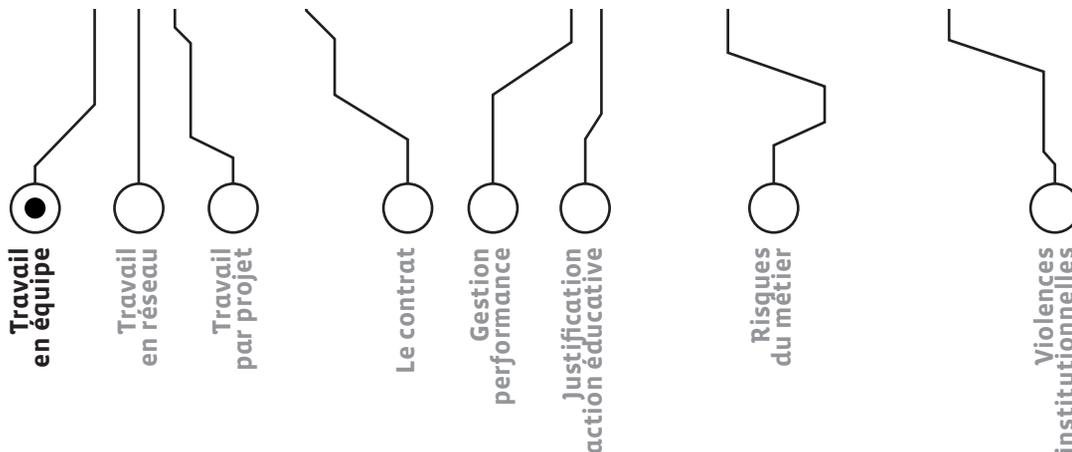
L'important, c'est de (re)donner du sens au quotidien. Au travers d'un repas, par exemple, l'éducateur peut travailler les notions de repères (places à table), d'attente (commencer à manger lorsque tout le monde est servi), de respect des limites (ne pas sortir de table à tout moment), de passage par l'adulte (demander pour être resservi), de communication (échanges avec les autres personnes), de socialisation (manger « proprement »), d'habiletés motrices (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.

41 1 M. CAPUL, M. LEMAY, op. cit.

42 2 M. CAPUL, M. LEMAY, op. cit.





Le métier aujourd'hui 1^{ère} partie

LE TRAVAIL EN ÉQUIPE



Jacques Vanhaverbeke

Dans l'immensité des paysages, cette invitation au voyage est multiple. Multiplicité de lieux ou de formes, il y en a pour tous les goûts. Cette partie des carnets vous invite à explorer deux espaces particuliers : le travail en équipe et en réseau.

Comme pour un voyage, l'aventure se construit en commençant par des projets de natures diverses : projet personnel, projet professionnel, projet pédagogique... se conjuguent dans des structures qui ont intégré les évolutions sociétales.

Les formations de base et continues contribuent à la professionnalisation du métier et l'éducateur d'hier n'est plus celui d'aujourd'hui. C'est à ces découvertes que vous invitent les chapitres suivants, même s'il semble parfois évoluer en solitaire. Il réalise toujours son travail en lien direct avec d'autres collègues et intervenants (travail en équipe) et d'autres « partenaires extérieurs » (travail en réseau).

LE TRAVAIL EN ÉQUIPE

Le travail en équipe varie en fonction des différents lieux où travaillent les éducateurs. Il se concrétise par la réunion d'équipe.

Le rythme des réunions d'équipe

Dans certains secteurs (Aide à la jeunesse, aux personnes handicapées, aux adultes en difficultés...), une demi-journée par semaine de réunion d'équipe est bien souvent prévue à l'horaire, mais cela peut encore varier d'un service à l'autre. Il n'est pas rare de rencontrer des institutions qui se satisfont d'une réunion d'équipe tous les 15 jours, voire tous les mois.

Dans d'autres secteurs (travail de proximité, établissements scolaires, contrats de prévention et de sécurité, aide aux personnes âgées...), les réunions d'équipe s'organisent plutôt de manière informelle, sans qu'il y ait nécessairement un rythme clairement déterminé. Elles s'organisent à la demande, lorsqu'un problème se pose et quand les travailleurs sociaux estiment en avoir le temps et que cela arrange tout le monde !

Enfin, dans certains lieux d'intervention (hôpitaux psychiatriques, soins de santé...) des mini-réunions sont organisées quotidiennement et sont essentiellement destinées à transmettre les informations importantes,

dans le but d'assurer la continuité des soins aux patients. Une réunion plus conséquente, prévue dans l'horaire de travail, permet d'aborder ultérieurement d'autres points.

Dans le monde du social, il est régulièrement dit, par autodérision, que les travailleurs ont la « réunionniste aiguë » et qu'ils passent trop de temps en palabres, au lieu d'agir avec les personnes dont ils assurent le suivi. Pourtant, les professionnels éprouvent régulièrement un sentiment de frustration car ils disent ne pas arriver à aborder tous les points mis à l'ordre du jour de la réunion. Par manque de temps et de difficultés liées à l'animation, des sujets à l'ordre du jour sont déplacés à la réunion suivante, parfois même oubliés ! Trouver un juste équilibre n'est pas facile et lorsque le temps prévu de réunion est mal évalué, les intervenants sociaux ont l'impression d'agir dans l'urgence ou de ne discuter que des enfants, jeunes ou adultes qui ne vont pas bien, alors que ceux qui « se font oublier » ont peut-être besoin de davantage d'attention. Comment rester professionnel dans des services qui organisent des réunions mensuelles ou qui estiment qu'il y a de nombreuses priorités qui passent avant la réunion d'équipe (rendez-vous avec les décideurs, gestion des horaires, démarches avec les bénéficiaires...)

Les formes du travail d'équipe

Les participants aux réunions sont les intervenants du service qui peuvent être les collègues éducateurs (on parlera alors d'équipe éducative), mais également les autres professionnels du service comme l'assistant social, le psychologue, le sociologue, le médecin, l'infirmière, le kiné, l'ergo... (on parlera alors d'équipe pluridisciplinaire). La place et le rôle de chacun dépendant de la manière dont les travailleurs conçoivent le travail pluridisciplinaire.

Les réunions d'équipe revêtent des formes multiples : certaines rassemblent l'ensemble des travailleurs de l'équipe, qu'elle soit éducative ou pluridisciplinaire et tout le monde participe à toute la durée de la réunion.

Dans d'autres cas, un temps de réunion est organisé en présence d'une partie du personnel et, par la suite, d'autres travailleurs viennent s'y adjoindre. Dans certains services, le psychologue et l'assistant social viennent rejoindre l'équipe éducative lorsque celle-ci construit, par exemple, les projets pédagogiques individualisés ou lorsque les professionnels font « le tour des familles »... Il en va parfois de même dans le milieu de la psychiatrie où le médecin psychiatre ne passe qu'un temps limité en réunion d'équipe...

Depuis l'application plus stricte de la réglementation limitant le temps de travail⁴³, il n'est pas rare que l'éducateur qui a « fait la nuit » n'assiste pas à la réunion d'équipe, ce qui ne facilite pas la circulation des informations.

Notons encore que des services associent d'autres catégories de personnel aux réunions d'équipe, à certains moments ou régulièrement et pendant un laps de temps souvent plus court. Cela peut être le cas dans certains services résidentiels où les monitrices ménagères sont invitées à y participer. Il en va de même dans le secteur des soins de santé où le personnel ménager et logistique est parfois associé aux réunions.

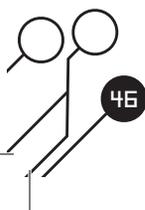
Le contenu

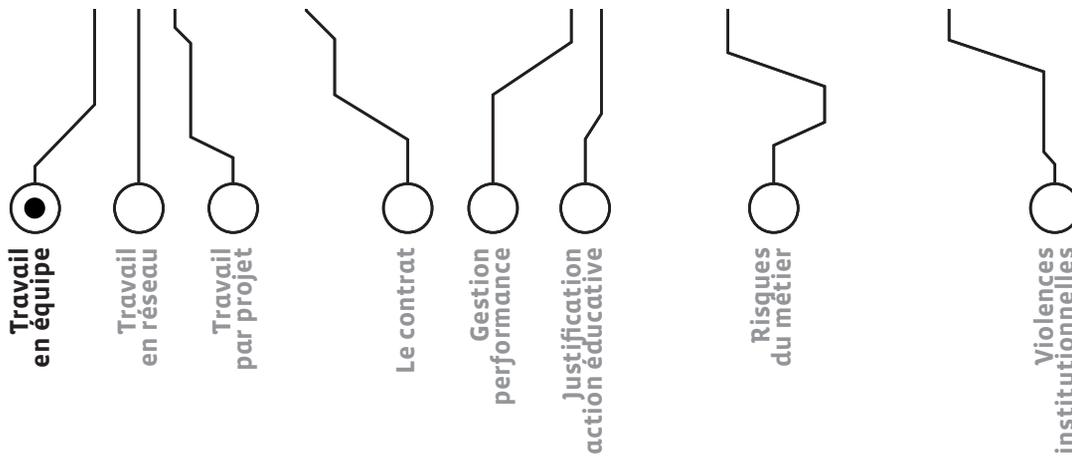
Etant donné l'importance de ces temps de travail en équipe, l'animateur, pilote ou responsable doit pouvoir organiser les points à l'ordre du jour par priorités ou par thématiques et ce, dans le but de structurer les réunions. Il doit également disposer de compétences et d'une méthodologie au niveau de l'animation de la rencontre et de la prise de décision finale qui lui revient ou qui revient à l'équipe. Il y a un temps pour dire (informer) et écouter, un temps pour échanger, un temps pour décider, un temps pour évaluer.

Dans les secteurs d'intervention des éducateurs, la réunion d'équipe est à la fois un lieu :

- > **de circulation des informations** venant de l'interne (des travailleurs de l'équipe, de l'équipe de direction, d'autres travailleurs) et de celles venant de l'extérieur de l'institution (familles, mandants, écoles, hôpitaux, mouvements de jeunesse...);
- > **de transmission d'observations** à propos des personnes avec lesquelles on travaille afin de mieux compren-

⁴³ Sans entrer dans trop de détails : 12 heures maximum en journée et 14 heures possibles, au maximum pendant la nuit.





dre leur fonctionnement, déceler leurs besoins, les accompagner au mieux pour qu'elles puissent construire leur avenir...

- > **d'échanges et de confrontation d'idées, de valeurs et de propositions.** Le travail en équipe s'enrichit de l'expérience, des ressources et des idées de chacun, mais il n'est pas toujours facile de prendre une décision lorsque les valeurs entrent en confrontation avec celles défendues par un collègue. Quelques exemples : si l'on se situe dans une institution qui héberge des bébés, faut-il les nourrir à la demande ou à heures fixes ? Choisit-on de les soigner par homéopathie ou non ? Les éducateurs préparent-ils la panade, achète-t-on des « petits pots » dans le commerce ou confie-t-on cette tâche à une monitrice ménagère ? Quand un enfant de trois ans fait pipi au lit, faut-il le lui faire remarquer tout simplement, l'engueuler et le punir, ne rien lui dire ou, au contraire, le féliciter à chaque fois qu'il ne fait pas pipi ? Si ce même enfant ne vide pas son assiette au repas, va-t-on l'obliger à la vider, le priver de dessert ou lui interdire de sortir de table jusqu'à ce qu'il ait tout mangé ?
- > **d'expression de ses états d'âme, sentiments et émotions** par rapport à certaines situations. La réunion d'équipe peut par exemple être le lieu où l'on exprime sa peur de voir une jeune, suivie en appartement supervisé, sombrer dans la toxicomanie et la prostitution... La réunion peut aussi permettre à quelqu'un de partager son sentiment d'incompétence et son impression de ne plus savoir que faire avec une famille qui « tourne en rond » et ne semble pas s'investir dans un travail familial...
- > **de prise de distance** car c'est une démarche indispensable si l'on veut réaliser un travail social professionnel. La réunion d'équipe donne l'occasion de sortir du mouvement et du quotidien en étant aidé et soutenu par les collègues qui inviteront peut-être à envisager la situation sous d'autres angles ou à prendre d'autres aspects en compte... A titre d'exemple, cela pourrait être plusieurs éducateurs d'une équipe confrontés à la guerre que mène quotidiennement une petite fille qui dit ne rien vouloir manger ou encore une éducatrice se voyant sans cesse observée par un jeune adolescent qui lui parle de sexe à tous les repas...
- > **de gestion de la logistique du service** qui, si elle ne suit pas, rend le travail pénible. Une rigoureuse et saine gestion des horaires n'est-elle pas le gage d'une bonne ambiance de travail et d'une diminution des tensions ? Comment laver les vêtements de 16 enfants si la machine à lessiver tombe en panne ? Est-il possible de travailler correctement lorsque les canalisations des WC sont bouchées ? Que faire lorsque la pièce d'accueil des familles n'a pas été nettoyée ou rangée après le dernier entretien ? Que dire des casseroles non lavées, avec un fond bien carbonisé, lors d'un changement d'éducateurs ? Que faire lorsque l'on ne retrouve plus l'ouvre-boîte parce qu'une monitrice ménagère a décidé de ranger la cuisine différemment sans en informer personne ? Comment réaliser une activité de bricolage si l'on n'a pas pris le temps de décider qui irait acheter le matériel ?...
- > **de réflexion et de créativité**, en essayant de « sortir du cadre », afin de changer des fonctionnements éducatifs répétitifs. Comment travailler autrement avec un enfant qui s'arrange pour être puni tout le temps et que la réponse automatique donnée par l'équipe est de le priver de télévision et de l'obliger à aller se coucher plus tôt ? Que faire avec une personne adulte déficiente mentale qui cherche régulièrement à fuguer et pour qui les éducateurs n'appliquent qu'une solution de renforcement du contrôle : ils « s'attachent à ses basques », ferment les portes à clé ?

- > **de remise en question de ses actes éducatifs et du fonctionnement professionnel.** Facile à dire, mais compliqué à faire ! Même en utilisant une phrase telle que « j'ai du mal à travailler de manière sereine car nous avons pris une décision d'équipe la semaine dernière. Celle-ci consistait à ne plus laisser les enfants jouer avec des petites voitures dans la partie nuit de notre institution. Je me suis rendu compte que tu continuais à laisser les enfants jouer dans cet endroit, en journée. Je ne sais donc plus sur quel pied danser et souhaite que nous en parlions tous ensemble... », le collègue se sentira malgré tout mis personnellement sur la sellette. Il pourrait avoir l'impression « qu'on lui en veut, qu'on cherche à régler des comptes, qu'on le juge... » !
- > **de décision et d'évaluation.** Arriver à ce que toutes les décisions soient obtenues par consensus est un leurre ! Au terme d'échanges où les différents avis sont exprimés et écoutés et de moments où l'on peut décider de ne pas décider pour l'instant, le moment viendra où il faudra prendre une « vraie » décision. Au cours du processus, l'équipe devra rester attentive à l'expression d'un avis plus « marginal » qui doit également être pris en compte... C'est peut-être cette manière de penser qui permettra à l'équipe de trouver des pistes de travail novatrices. L'avis exprimé par un stagiaire ou une personne plus extérieure (médecin, animateur de mouvement de jeunesse...) peut également faire émerger une autre manière d'envisager la situation et d'imaginer des solutions. En fin de processus consultatif, c'est le responsable (chef éducateur, responsable pédagogique, psychologue, directeur...) qui aura la fonction de devoir trancher et de veiller au contrôle du suivi des décisions. Il pourra s'appuyer sur les rapports des réunions d'équipe qui lui seront d'une aide précieuse (ainsi qu'à l'équipe). Ces écrits professionnels remplissent différentes fonctions : en relisant ce qu'il a écrit, à chaque fois qu'une décision est prise pendant la réunion, le « secrétaire » formalise celle-ci et fait la synthèse orale des décisions et de ce à quoi les membres de l'équipe devront se référer. Cette trace écrite permettra également ultérieurement de se remémorer la décision, de vérifier si les engagements (qui fait quoi) ont bien été respectés et de s'en servir pour informer les absents (éducateurs malades, en formation, en récupération ou congé, stagiaires...).

La réunion est le lieu par excellence du travail d'équipe. Elle est le tremplin qui permet de s'arrêter, de se coordonner pour mieux rebondir dans l'action éducative.



Réseau et AMO ?

On est en principe tous citoyens, on a tous des droits et des devoirs, mais certains le sont plus que d'autres et certains sont même complètement relégués. Ce rejet de la société augmente la marginalisation du jeune, augmente son exclusion, au point qu'il n'arrive plus à reconnaître les institutions, à savoir comment s'y adresser, comment leur faire confiance. On essaie dans notre projet d'AMO (Aide en milieu ouvert), par le biais de chantiers, de formations et d'une maturation personnelle, de recréer pour des jeunes fragilisés ces liens-là, en rendant la citoyenneté accessible à tous et en utilisant le volontariat comme outil. On ouvre aussi le projet à des jeunes qui ont terminé un cycle d'études et qui ne sont là que par conviction. On essaie d'assurer cette mixité sociale.

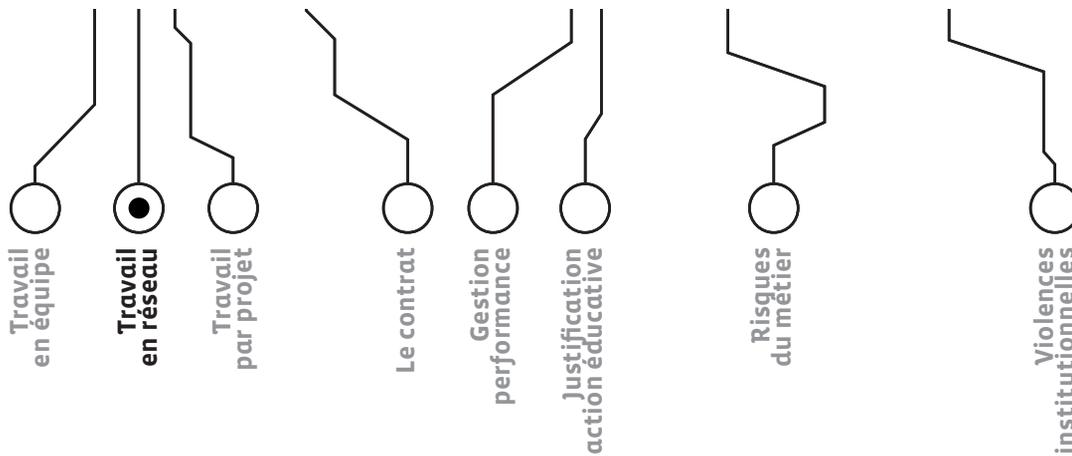
Souvent, les jeunes sont pris dans une dynamique occupationnelle et sont plutôt objets d'éducation. Dans notre projet, on essaie de faire en sorte qu'ils soient plutôt sujets et acteurs de ce projet, en leur donnant un espace d'expression qu'ils peuvent utiliser.

Le jeune vient ici sans contrainte et on le considère comme un adulte responsable. Il peut ainsi prendre conscience qu'il a des droits mais aussi des devoirs. Les bénéfices qu'il en retire sont de se sentir valorisé, utile et reconnu par ses pairs comme par les partenaires avec lesquels et pour lesquels nous travaillons.

Vous comme moi, nous avons un carnet d'adresses bien rempli, ce qui n'est pas le cas de ces jeunes fragilisés ou exclus. Le fait d'avoir suivi certaines formations, d'avoir travaillé sur certains chantiers, d'avoir rencontré des volontaires, leur a permis de créer un réseau qu'ils pourront utiliser par la suite. Leur carnet d'adresses devient leur lien social.

« Le lien, c'est toute une histoire » M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.





LE TRAVAIL EN RÉSEAU



Jacques Vanhaverbeke

Tout comme le travail en équipe, le travail en réseau constitue un appui indispensable à un travail éducatif de qualité.

QUESTIONS DE DÉPART...

- > **Comment accompagner un jeune** en appartement supervisé ou une personne adulte handicapée sans faire appel aux ressources du réseau ?
- > **Quels changements peut-on induire** en travaillant avec une personne sans domicile fixe alors que quantité d'autres services ont échoué ?
- > **Comment mener une action de développement communautaire** ou de quartier sans repérer et utiliser les liens sociaux qui se sont créés dans et à l'extérieur du quartier ?
- > **Peut-on réaliser un travail durable**, que ce soit avec un bébé, un enfant, un adolescent, un adulte ou une personne âgée sans prendre en compte et utiliser les compétences de son premier réseau qui est celui de sa propre famille et de son entourage immédiat ?
- > **Un jeune ou un adulte peut-il s'insérer dans la société** s'il dispose de moins de 30 adresses dans son agenda (encore faut-il qu'il en possède un...)?
- > Un mineur, un jeune tout juste majeur, une personne adulte handicapée en appartement supervisé ne peuvent-ils pas **valoriser et entretenir les contacts** qu'ils ont eus pendant leur passage en institution (à la fois avec les travailleurs sociaux et leurs pairs) ?
- > **L'autonomie**, est-ce la capacité de pouvoir se débrouiller seul ou est-ce celle de pouvoir faire appel en utilisant son réseau de connaissances ?

UNE DÉFINITION⁴⁴

Le travail de réseau trouve son fondement dans l'implication existante, ou à mettre en œuvre, des différents intervenants politiques, administratifs, associatifs, publics, concernés par les problématiques sociales des usagers et ce, afin de définir et mettre en place des stratégies socio-politiques d'action, d'insertion et d'intégration.

Lorsque des travailleurs sociaux décident de travailler en réseau, c'est :

- › qu'il y a un intérêt, un problème ou un défi commun à relever ;
- › qu'il y a un échange volontaire entre les membres, tout en laissant l'autonomie de ceux-ci intacte ;
- › que la structure du réseau n'est pas définie. Elle s'adapte aux circonstances et peut prendre des formes différentes, évoluer au cours du temps, être informelle et légère ou formelle et plus lourde.

UN RÉSEAU, C'EST DU SOLIDE

Commençons par une courte histoire. Lors de la guerre froide entre les Etats-Unis et la Russie, des missiles nucléaires, basés à Cuba, étaient pointés sur le pays de l'oncle Sam... Afin d'éviter que les U.S.A. ne soient coupés du monde et de leurs propres centres de commandement, il a fallu imaginer un système pour éviter qu'une seule ogive n'isole la Maison Blanche de ses contacts privilégiés. C'est dans ce contexte qu'est né Internet, dont les objectifs premiers étaient militaires. C'est aujourd'hui le plus grand réseau de communication du monde, né de la mise en lien de tous les ordinateurs individuels et de serveurs⁴⁵... A chaque fois que vous tapez l'adresse d'un site, précédée de WWW, vous pénétrez dans la « grande et large toile qui entoure le monde » (World Wide Web).

Dans le champ du social, se construire et entretenir des réseaux est indispensable pour ne pas être coupé de contacts privilégiés ou de points d'appui pour soi ou pour les bénéficiaires du travail.

Prenons l'exemple des services de prestations éducatives et philanthropiques, mandatés par les Juges de la jeunesse pour accompagner des jeunes délinquants⁴⁶. Outre leur premier réseau composé par des services sociaux (SAJ, SPJ...) et judiciaires (Parquet, Tribunal de la Jeunesse), les SPEP ne pourraient pas remplir leur mission s'ils ne s'étaient pas construit un réseau d'associations acceptant d'accueillir les jeunes délinquants chez eux, afin de leur permettre de réaliser des actions réparatrices (peindre des locaux, participer à des actions de ramassage d'immondices, participer à des travaux de terrassement...).

UN RÉSEAU VA PARFOIS À L'ENCONTRE DE CERTAINES VALEURS PRÔNÉES PAR NOTRE SOCIÉTÉ

Une des tendances du troisième millénaire est de valoriser l'individualisme, le repli sur soi.

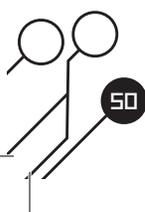
Ces dernières années, de nombreux bistrotts et magasins de quartier ont disparu. Ils étaient des lieux de convivialité, de rencontre entre voisins et d'entretien de liens sociaux.

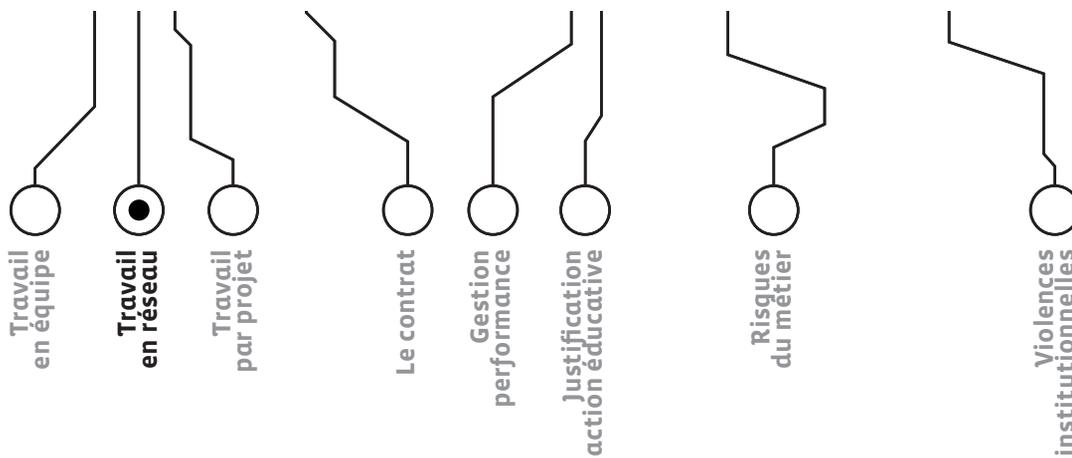
Aujourd'hui, on ne demande même plus sa route car il y a le GPS ; les « mosquitos » ont été imaginés dans le but d'empêcher le regroupement des jeunes à certains endroits ; les bancs publics sont moins longs pour empêcher les SDF d'y dormir et des produits répulsifs sont utilisés (en France) pour empêcher les rassemblements de personnes à certains endroits...

44 « Dictionnaire critique d'action sociale », Sous la direction de BARREYRE, CHANTREAU, LASSUS, Collection travail social, Bayard Editions.

45 Une grande partie d'Internet reste inaccessible au commun des mortels ; « secret défense » oblige !

46 Voir partie consacrée aux SPEP (Aide à la jeunesse), page 202 et suivantes.





Internet propose de nombreux moyens de communication, mais sans aller à la rencontre de l'autre et en restant cloîtré chez soi, assis devant son ordinateur... (dialogue en direct à l'aide d'écrits ou par webcam, sites de rencontre de « l'âme sœur », sites de communautés sociales tel « facebook », courrier électronique, chat...).

A l'inverse de ce mouvement, les réseaux que l'on trouve dans le secteur psycho-médico-social s'appuient sur des valeurs telles que l'importance des liens sociaux, la coopération et la solidarité entre les personnes, la mise en commun de ressources afin de développer de réelles synergies. Ce n'est donc pas gagné que d'aller à contre courant en cherchant à construire un réseau et à l'amplifier. Les résistances, les sentiments de méfiance de départ, la difficulté d'accepter la diversité des pratiques, la crainte de perdre une partie de sa « zone d'influence » et donc de pouvoir en laissant les « autres » marcher sur nos plates-bandes ou la peur d'être « bouffé » par ceux-ci sont autant de freins à la construction d'un contexte de confiance réciproque... « Déjà que ce n'est pas toujours facile de travailler en équipe alors, travailler en réseau, je ne te dis pas ! ». Pourtant dans le social, les formations au travail en réseau et le travail en réseau prennent de plus en plus d'ampleur et y deviennent un signe de crédibilité, d'une plus grande efficacité et de professionnalisme.

Faut-il ajouter que la pénurie de moyens et l'exigence de résultats (évaluation des processus mais aussi des résultats) poussent bon gré, mal gré, les travailleurs sociaux et évidemment leurs employeurs à devoir collaborer dans le respect de leur spécificité et de leur financement.

LE PREMIER RÉSEAU, C'EST LA FAMILLE

Ces vingt dernières années, il est progressivement apparu incontournable de travailler avec la personne accompagnée et avec sa famille. De nombreux services ont été créés en vue de travailler avec des personnes dans leur milieu d'origine (Aide à la jeunesse, handicap, santé, troisième âge...). Les services d'hébergement prennent également en compte la famille et s'appuient sur ses ressources dans le but de trouver des pistes de solutions. Qui est le mieux placé pour comprendre le fonctionnement de la personne, sinon elle-même, entourée de sa famille d'origine, tout comme celle-ci se trouve la mieux placée pour expliquer le pourquoi « ils se sont foutus dans la merde » ?

Les éducateurs s'appuient sur le réseau familial et ont dépassé le stade de la « convocation » à un entretien de famille pour en arriver à « inviter » la famille à s'associer au travail.

UN RÉSEAU, C'EST IMAGINATIF⁴⁷

Un exemple vaut mieux que de longs discours. Prenons donc l'exemple de la ville de Charleroi où essaient de vivre de nombreuses personnes sans domicile fixe. Les médias font d'ailleurs régulièrement écho des problématiques rencontrées par ce public : manque de lits en hiver, personnes SDF retrouvées mortes de froid, manque

⁴⁷ Voir le site de la clinique de la concertation : <http://www.concertation.net/>

de logements... et aussi aux actions menées : installation d'un « village » SDF le long de la Sambre, camp d'été en haut d'un terri, manifestations devant la maison communale, installations de tentes devant l'hôtel social, occupations (« squattage ») de bâtiments inoccupés...

Pour venir en aide et accompagner ces personnes, de nombreux services existent à Charleroi et leurs représentants se réunissent mensuellement sous l'égide d'un service de coordination (Relais social). Le travail en réseau leur permet de mieux se connaître, de s'informer mutuellement, d'améliorer la fluidité et l'efficacité de l'aide donnée par chaque service (essayer d'éviter de faire double emploi, améliorer la qualité de la collaboration, imaginer de nouveaux aspects de l'aide et décider de qui va l'assurer...).

Dans le contexte de ce réseau, les travailleurs sociaux pratiquent « la clinique de la concertation » qui leur permet d'échanger au départ de la situation d'une personne qui semble « tourner en rond » et se satisfaire de sa situation actuelle où elle se met cependant en danger.

Déontologiquement, cette manière de procéder pourrait sembler enfreindre toutes les règles de base : tout est dit à tout le monde et la personne ne semble pas être respectée dans son intégrité !

Mais, à y regarder de plus près, lorsqu'il y a « clinique de la concertation », la personne qui sera au centre de la réunion est prévenue que l'on va parler d'elle. Elle doit marquer son accord et est parfois invitée à participer elle-même à la rencontre.

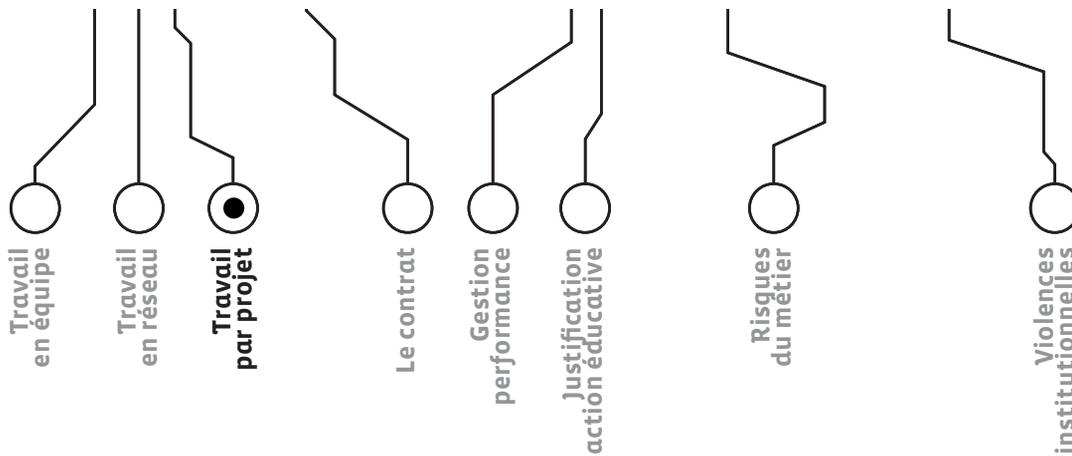


Travailler en réseau

Le réseau constituerait l'ensemble des savoirs avec au centre, le savoir du sujet lui-même. Chaque sujet, même souffrant, a un savoir sur lui-même qui demande à être écouté et reçu en priorité.

- › le savoir des parents. Ils ont construit leur vie avec la douleur, la culpabilité, le deuil... autour de cette personne ;
- › la fratrie. Au fil du temps, des liens particuliers se sont tissés ;
- › les éducateurs qui accompagnent le sujet quotidiennement ;
- › les paramédicaux ;
- › les assistants sociaux ;
- › les médecins généralistes ;
- › les spécialistes ;
- › ...

B. HINNEKENS, éducatrice, travaillant depuis 30 ans, dans le domaine de l'handicap mental.



TRAVAIL PAR PROJET



Jacques Vanhaverbeke

L'INSCRIPTION DANS UN PROJET

L'éducateur est un travailleur du quotidien, intervenant, jour après jour, auprès des personnes. Mais le quotidien, c'est aussi un moment charnière - et combien important - entre un passé (ce que j'ai fait hier) et un avenir (ce que j'espère pour demain) et si l'action éducative se déroule dans un « ici et maintenant », elle s'inscrit aussi largement dans un futur, un projet.

PROJET DE LA PERSONNE

Toute personne, même la plus handicapée, a des besoins, des moments de bonheur, des désirs (dits et non dits). Le travail de l'éducateur, c'est aussi d'aider la personne à exprimer et à réaliser son projet à travers des gestes, des paroles, une relation qui s'établit. Travail difficile, qui conduit le professionnel à osciller souvent entre une démarche volontariste : « il faut, tu dois, c'est bon pour toi... », une attitude attentiste : « c'est ton problème, débrouille-toi... » et un accompagnement qui permettra peut-être à la personne de découvrir sa propre voie.

PROJET DE L'ORGANISATION, DU SERVICE

L'éducateur est un **acteur au sein d'un service**, d'une organisation. Il joue un rôle dans l'élaboration et la réalisation du projet de cette organisation, exprimé la plupart du temps sous forme d'un « projet pédagogique » qui précise la nature de l'activité, les objectifs et les moyens. Ce rôle sera plus ou moins important selon la place qu'occupera, prendra l'éducateur au sein de l'organisation qui l'emploie. Le projet pédagogique est en quelque sorte la grille d'(auto)évaluation du travail de l'éducateur.

PROJET DE SOCIÉTÉ

Le travail éducatif a « quelque chose à voir » avec la manière dont notre société se développe, prend ou non en compte ses membres en difficulté momentanée ou permanente, leur reconnaît une place et consent à dégager les moyens nécessaires à leur soutien.

PROJET DE L'ÉDUCATEUR

Travailler « dans le social » implique le plus souvent un choix, un projet de la part de celui qui l'opère. C'est peut-être se situer d'abord et avant tout du côté des personnes en état de besoin pour faire en sorte que cet état se modifie et que la personne puisse accéder à un plus dans la voie de son projet et de son autonomie.

RESTONS SUR NOS GARDES...

La réalisation d'un projet peut induire de nombreuses dérives si l'on n'y prend pas garde! Voici un relevé de certaines questions que l'éducateur devrait se poser.

Peut-on demander à quelqu'un de se projeter dans l'avenir s'il ne possède pas les conditions de vie minimum et si pour le moment, il vit au jour le jour, sans trop penser à demain (situation SDF, personnes démunies, personnes toxicomanes...)?

Le projet n'est-il pas trop souvent le résultat de ce que le travailleur social souhaite pour la personne (ce sera bien pour lui), alors qu'un véritable projet se négocie, s'inscrit dans le temps, se construit avec la personne accompagnée et son entourage, se réadapte ? N'a-t-on pas tendance, par exemple, à fixer les objectifs qu'une famille doit atteindre, alors que le boulot consisterait davantage à travailler avec la famille pour qu'elle puisse clarifier ses propres objectifs et à l'accompagner pour qu'elle puisse les réaliser ?

- › Dans certains services, les stagiaires éducateurs ou assistants sociaux en formation « doivent » mener un projet d'activités... Cela se traduit souvent par la réalisation, sans trop de concertation, d'une activité liée à des techniques éducatives (multimédia, dessin, théâtre, bricolage...). Travailler au départ du quotidien, n'est-ce pas également mener un projet pour la personne ? Un projet n'est pas nécessairement quelque chose de grandiose ou de « sortant de l'ordinaire »... Mener un projet, cela ne peut-il pas être tout simplement, après concertation et accord de la personne, l'accompagner dans l'apprentissage à devenir capable de tenir une fourchette dans sa main pour manger, à se savonner en prenant une douche, à pouvoir aller faire des courses sans dire bonjour à n'importe qui, à donner un bain à son bébé en prenant du plaisir de le voir détendu, à s'intéresser au travail scolaire de son fils en consultant et signant son journal de classe ?
- › N'est-il pas indispensable d'adapter le projet en cours de route ? Mener un projet trop figé et avec des objectifs trop imposants et éloignés dans le temps n'empêchera-t-il pas la personne d'être valorisée régulièrement dans ses efforts et de retrouver une meilleure estime de soi ?
- › Lorsque vient le moment d'évaluer le projet, mettons-nous le focus sur le résultat final ou sur le processus en lui-même ?

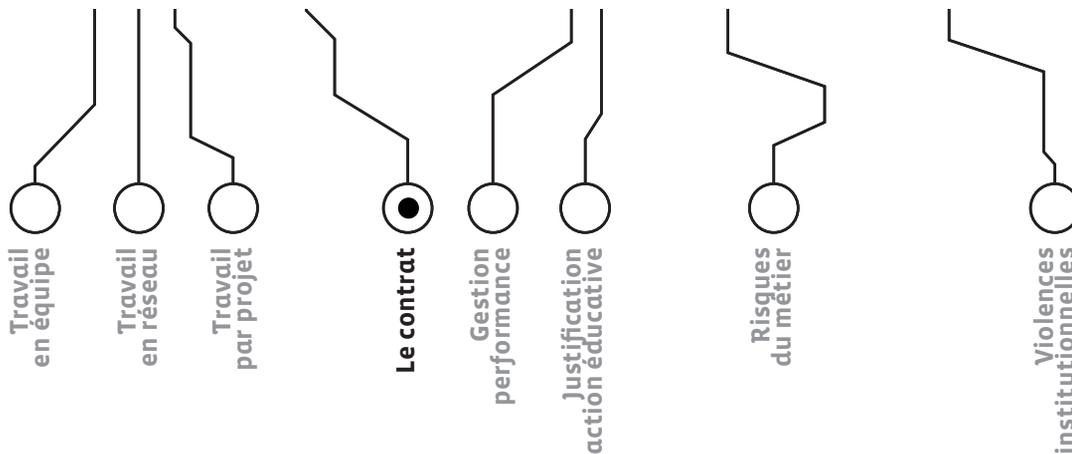
A titre d'illustration, prenons l'exemple d'une personne handicapée adulte, hébergée en semaine, dont le projet est de pouvoir se rendre seule, en train, pour rejoindre ses parents le week-end.

Diverses actions (séquences) éducatives pourront être menées avec cette personne. En voici quelques-unes : expliquer le projet à la personne de manière à ce qu'elle puisse prendre conscience de l'ensemble du processus, repérer le parcours entre l'institution et la gare, expliquer la manière de prendre un ticket, apprendre à payer le prix du ticket et à compter l'argent en retour, lui donner confiance lorsqu'elle communique avec d'autres personnes qui pourraient l'aider, montrer l'horloge et les panneaux signalétiques, indiquer le quai où elle doit se rendre, expérimenter les escalators, expliquer quel train il doit prendre sur ce quai (plusieurs se suivent), lui apprendre à se choisir une place assise et éventuellement la préparer à devoir rester debout s'il y a trop de monde, la rassurer quant au regard des autres, lui expliquer le rôle du contrôleur, l'aider à descendre au bon endroit, lui apprendre à quitter le quai pour se rendre à la gare où attendent ses parents, donner des consignes pour qu'elle patiente au cas où ses parents auraient du retard, lui apprendre à trouver un téléphone et à téléphoner à l'institution au cas où il y aurait un problème... Ensuite, il faut encore lui apprendre à pouvoir gérer le chemin inverse, à savoir le retour de sa famille en institution d'hébergement !

Au terme de deux mois d'essais et d'erreurs, tous les acteurs impliqués se rendent à l'évidence : la personne déficiente mentale n'a pas le niveau suffisant, pour le moment, pour gérer ces trajets (moments de panique, perte de repères, difficultés à mémoriser les consignes...), car les finalités du projet initial n'ont pas été atteintes. Il faudra toujours qu'elle soit accompagnée d'une autre personne.

Deux lectures de cette histoire sont possibles.

La première serait de dire que le projet a échoué. Une seconde serait de s'attarder sur le processus lui-même car ce projet a permis d'obtenir des mini-victoires qui revêtent toute leur importance car chacune d'elle permet de valoriser la personne. Cela pourrait être la capacité de pouvoir se déplacer en rue sans se mettre en danger ou le fait de pouvoir s'adresser à un guichetier pour acheter un ticket, ou encore de pouvoir gérer de l'argent...



LE CONTRAT



Jacques Vanhaverbeke

De plus en plus de services travaillent par contrat. En France, c'est devenu un outil à la mode dans de nombreux secteurs éducatifs... Il n'est pas impossible que nous suivions le même chemin d'ici peu...

CÔTÉ PILE : UN OUTIL ÉDUCATIF

Le contrat permet de formaliser des engagements réciproques. Prenons le cas d'un service résidentiel pour adultes (aide aux personnes handicapées) qui prend le temps d'analyser, de manière approfondie, la demande lors de l'admission. Un travail intensif de réflexion, de qualité, étalé dans le temps, est mené avec la personne accueillie, sa famille et parfois certaines autres ressources. La parole est donnée aux participants afin que chacun puisse mettre des mots sur sa manière de comprendre le pourquoi du placement, ainsi que sur les objectifs à atteindre. C'est à partir de là qu'un contrat pourra être rédigé et signé par les différents acteurs. Les objectifs à atteindre, ainsi que les engagements de chacun (y compris et surtout ceux des travailleurs sociaux) pourront alors y figurer.

CÔTÉ FACE : CONTRAT DE TOUS LES DANGERS...

De nos jours, de trop nombreux « contrats » n'en sont pas car on y retrouve les engagements des personnes sur lesquelles se centre le travail, sans mentionner ceux des travailleurs sociaux ! Situation intrigante car, lorsque vous signez un contrat d'assurance, ce à quoi vous devez vous conformer y figure, mais les engagements de la compagnie également. Sans cela, ce ne serait pas un contrat !

Pourquoi dès lors rédiger des contrats qui n'engagent qu'une des parties et qui ne sont que trop souvent « copie conforme » de points déjà repris dans le règlement ! Dans bien des cas, ces soi-disant contrats sont établis après une crise et servent de digue pour tenter d'empêcher de nouveaux débordements et surtout de moyen qui permettra d'exclure la personne dès qu'elle fera à nouveau « n'importe quoi » !

Prenons l'exemple d'un jeune de 13 ans, étiqueté « caractériel » et pris en charge dans un service résidentiel, pour jeunes, spécialisé dans ce type d'accueil (anciennement IMP 140). Au quotidien, cet adolescent a un fonctionnement provocant, parfois agressif, qui entraîne un épuisement, un ras le bol et un certain rejet de la part des membres de l'équipe éducative. Un soir, il est surpris, dans sa chambre, en train d'avoir une relation sexuelle consentie avec un autre jeune. Aussitôt, les éducateurs décident de convoquer (et non pas d'inviter) les parents. En leur présence, ils font signer un contrat par le jeune. Il s'engage à ce que cela ne se reproduise plus, sous peine d'exclusion.

Quelques temps plus tard, il est à nouveau « pris la main dans le sac » et se voit exclure de l'institution car il met les autres en danger et n'a pas respecté le contrat qu'il a lui-même signé en présence de sa famille.

Où ira ce jeune par la suite ? Que fera la famille démunie face à cette situation ? Quel service « plus spécialisé » que l'institution précédente pourra accueillir à nouveau ce jeune en dépassant les a priori ? Comment cet adolescent vivra-t-il à nouveau cette rupture, ce nouvel abandon ? Pourquoi a-t-il été pointé comme étant le bouc émissaire car il semble y avoir deux poids, deux mesures (l'autre jeune a été simplement réprimandé car l'hypothèse était que ce n'était qu'un « suiveur » et qu'il ne pouvait pas faire autrement !) ? En quoi ce départ arrange-t-il les travailleurs de l'équipe éducative ?



La pluridisciplinarité c'est :

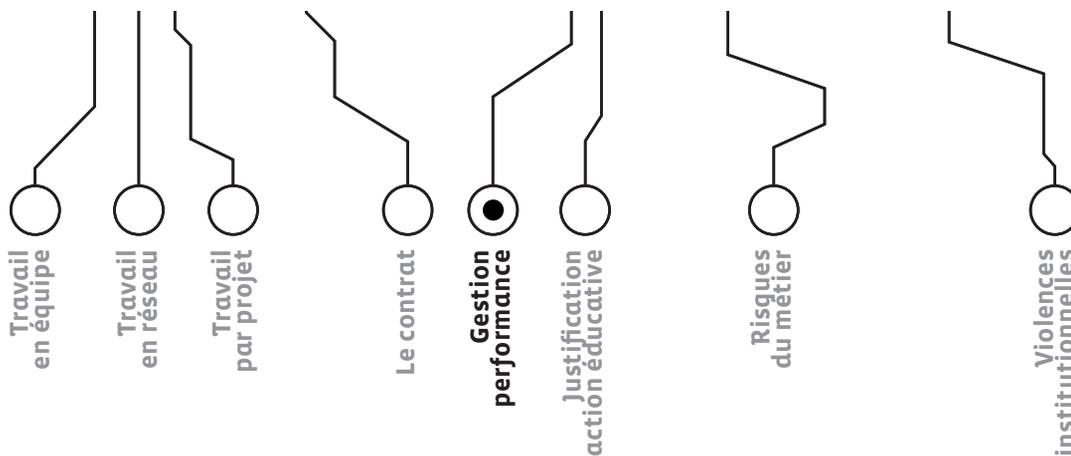
Les intervenants (éducateur, logopède, kiné, psychomotricien, médecin généraliste ou spécialiste, psychologue, assistant social, infirmier, ...) travaillent chacun avec leur bagage, partagent leurs observations et leurs moyens d'interventions. Ils transmettent un savoir et apportent chacun leur sac de blé au moulin.

La transdisciplinarité c'est :

Les intervenants partagent leur vécu en accueillant la parole de l'autre comme source de recherche, de questionnement. En plus d'apporter son sac de blé au moulin, il s'agit de faire tourner le moulin pour avoir une belle farine !

B. HINNEKENS, éducatrice, travaillant depuis 30 ans, dans le domaine de l'handicap mental.





LA GESTION DE LA PERFORMANCE



Michel Davagle

Ce terme de « performance » que les éducateurs abhorrent devient de plus en plus le centre des préoccupations des gestionnaires d'établissements ou de services d'éducation spécialisée. La performance permet en fait de vérifier si l'entreprise a atteint ses objectifs, ceux-ci n'étant pas dans une organisation sans but lucratif exclusivement financiers. Il s'agit donc bien de mesurer la performance globale de l'entreprise sociale.⁴⁸

On pourrait certes se demander s'il est pertinent de mesurer la performance d'une institution qui accueille des personnes handicapées ou des jeunes placés en vertu d'une disposition du décret de l'Aide à la Jeunesse. La réponse à cette question est qu'aujourd'hui il est important (et même indispensable) que de telles institutions puissent **évaluer la qualité de leurs projets** et puissent rendre compte de leur action à leur pouvoir subsidiant qui, au nom de la société⁴⁹, les mandate pour effectuer un travail d'éducation. Autrement dit, l'institution doit pouvoir objectiver le travail qu'elle réalise et elle doit pouvoir l'évaluer. Mais cette évaluation doit aussi permettre à l'organisation de consolider son action ou de concevoir d'autres moyens pour atteindre les objectifs souhaités. En fait le gestionnaire doit aujourd'hui se positionner devant l'entreprise qu'il gère de la même façon que l'éducateur se positionne devant Joseph envers lequel il assure le rôle de « garant ».

Un management à l'image du secteur marchand ?

L'organisation doit donc avoir une bonne vision de son fonctionnement en vue de mieux se préparer pour l'avenir. Cette évaluation de la performance devrait être permanente ou, à tout le moins, régulière. Ainsi l'aspect financier doit être l'une des préoccupations régulières du gestionnaire car attendre le bilan de fin d'année (qui est en fait déposé en mai ou en juin de l'année suivante) et constater que le déficit est croissant est une mauvaise attitude car des mesures auraient pu être prises plus rapidement, ce qui aurait, à tout le moins, évité de constater un déficit aussi important. Il en est de même en matière de gestion du personnel. En effet, nous savons tous que les problèmes importants trop longtemps « refoulés » réapparaissent un jour ou l'autre souvent avec une force décuplée. Aussi **l'évaluation de la politique de bien-être du personnel doit-elle être un souci régulier du gestionnaire** et ce, **afin de pouvoir, au besoin, modifier l'organisation de l'entreprise**, aider le personnel dans ses difficultés, voire licencier les travailleurs qui ne témoignent plus du dynamisme nécessaire pour réaliser le travail pour lequel ils ont été engagés.

Afin d'assurer cette gestion prospective, le gestionnaire va s'aider de tableaux de bord, ceux-ci pouvant être considérés comme des instruments de pilotage mis à sa disposition pour prendre des décisions et agir en vue de l'atteinte d'un but qui concourt à la réalisation d'objectifs stratégiques.

⁴⁸ N. CRUTZEN et H. MONCHAMPS, « La gestion de la performance des entreprises sociales », in La Bonne gouvernance dans les ASBL, Les Dossiers d'ASBL Actualités, Liège, EDIPRO, 2011, pp. 158 et s.

⁴⁹ L'éducateur n'est pas investi d'une mission divine. Il est un salarié qui doit exécuter son travail conformément aux ordres donnés par l'entreprise sociale, celle-ci devant satisfaire aux conditions d'agrément et de subventionnement édictées par le pouvoir subsidiant.

Le tableau de bord doit permettre :

- › de comparer les prévisions avec les réalisations, d'analyser les écarts ;
- › de mesurer les performances et les résultats de l'entreprise ;
- › d'améliorer le système d'information préexistant dans l'entreprise ;
- › d'évaluer les délégations des pouvoirs et de fournir des informations.

Mais un tableau de bord n'est qu'un outil de gestion. Au gestionnaire d'en tirer les éléments pertinents pour chaque situation donnée.

Pour un peu vous initier à ce mode de pensée, nous vous présentons très brièvement le **Balanced scorecard** (BSC) élaboré par Kaplan et Norton. Vous constaterez que le tableau de bord s'articule autour de quatre axes :

Perspective financière

Quelle est notre performance au sens des administrateurs de l'ASBL ?

Perspective client

Quelle est notre performance au sens des clients ?

Processus interne

Quels sont nos avantages internes ?

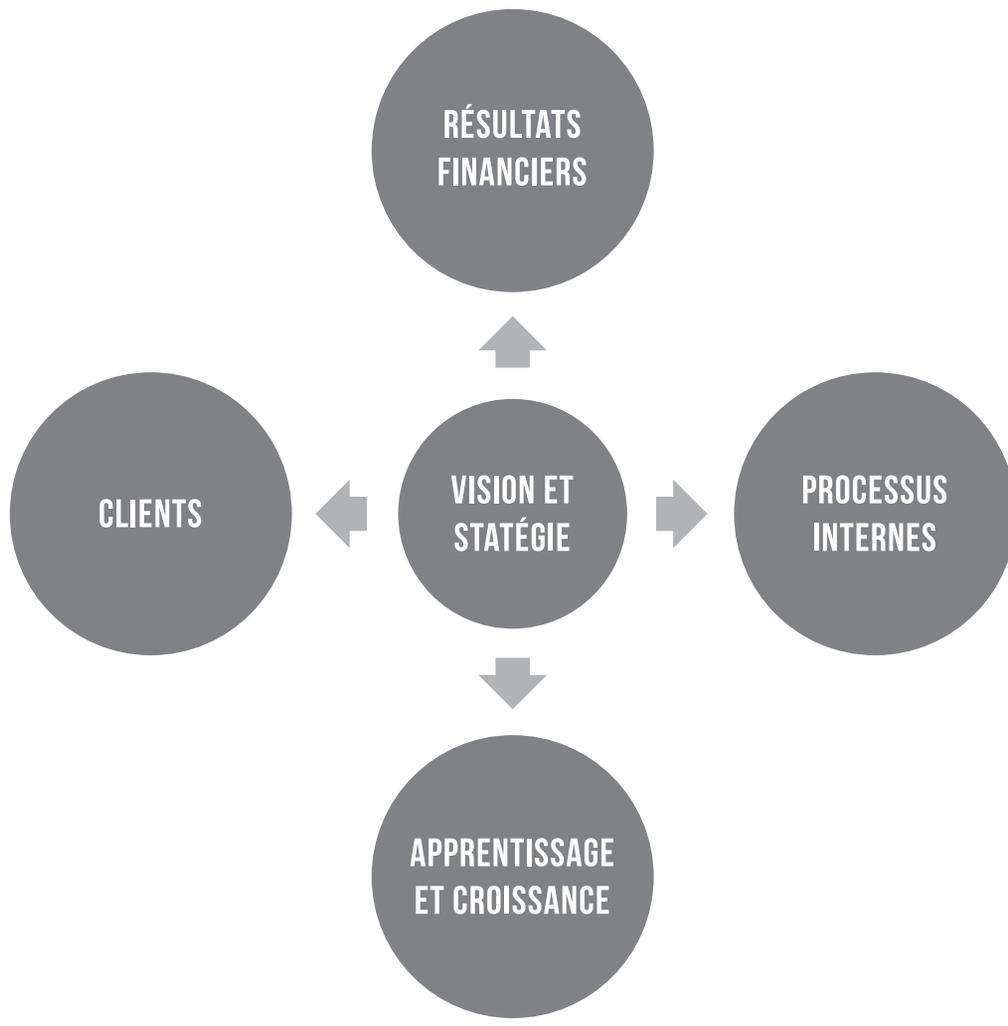
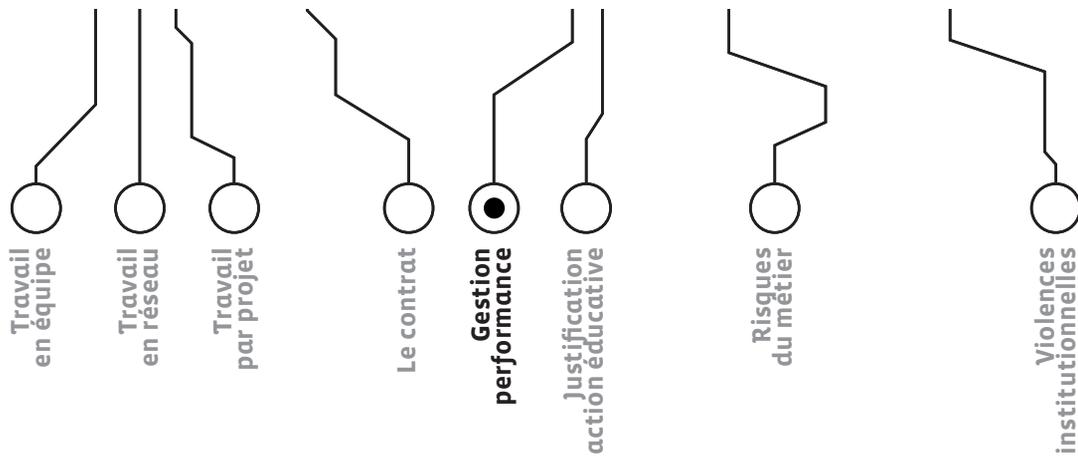
Apprentissage et croissance

Allons-nous progresser et comment ?

L'ensemble du BSC s'articule donc autour de quatre perspectives inter-reliées et complémentaires. L'insertion de la dimension humaine et le décloisonnement des différents axes offrent une vision nouvelle, moderne de la gestion de l'entreprise particulièrement adaptée au secteur associatif. En plus de la mesure de la performance, le Balanced scorecard peut également contribuer grandement à la définition d'une politique performante de contrôle interne.⁵⁰

Tout ceci nous conduit à dire que le mode de gestion des institutions est en mutation, qu'elle se veut plus professionnelle mais aussi plus contrôlante.

50 I. GOOS, « Le tableau de bord NORTON KAPLAN (Balanced Scorecard) », in La Bonne gouvernance dans les ASBL, Les Dossiers d'ASBL Actualités, Liège, EDIPRO, 2011, pp. 168 et s.





« De l'origine métaphysique d'une crotte de nez »...

On nous parle de plus en plus de démarches de qualité. Comme si, dans ce que nous mettons en place dans notre travail au quotidien, nous avons occulté le fait d'amener constamment un mieux faire. Mais voilà, ce mieux faire n'est pas inscrit dans un mode de fonctionnement invariable et avalisé par une instance supérieure, il est avant tout adaptatif à l'humain, à la relation humaine.

Car comment être dans la prévisibilité de réponses attendues, alors que tout, par la présence de notre travail dans l'ici et maintenant, nous amène à gérer d'abord l'imprévu, le spontané, le non-conforme... Comment mesurer dans la relation le moment complice, le soulagement d'une confiance, le petit geste qui console ? Et comment quantifier l'humain sans le réduire à sa (ses) problématique(s), symptômes ?

La vision globale et spécifique de la personne semble être de moins en moins de mise dans les hautes sphères des politiques qui nous gouvernent, au profit de marches à suivre, de tâches à réaliser qui vont mettre des emplâtres sur les comportements inadaptés, sans chercher à en faire une autre lecture, tant que sur le papier ou dans les statistiques, on peut montrer la courbe ascendante des résultats.

Il semble qu'une logique est en marche, tristement réactive à cette rentabilité marchande toute puissante, et nous ramène à une vision linéaire de notre métier, où des soi-disant procédures vont sans faillir amener des résultats escomptés.

C'est comme une grande lessive : mon linge ne peut être que blanc puisque j'utilise la lessive antitaches nouvelle génération. A la recherche de solutions claires, évidentes, la rectitude linéaire de la cause à effet, (à la température idéale et écologique de 15 degrés) donne directement une voie à suivre... C'est du moins le message que l'on voudrait nous faire passer.

Sauf que voilà, ça ne marche pas... Crotte de nez !

Il y a cette crotte de nez bien incrustée, non prévue au programme, qui résiste à ma démarche qualitative du linge le plus propre possible. Lessive inadéquate, ou température trop basse, je n'en sais rien, mais en tout cas, publicité mensongère...

Premier constat : Ne pas croire aveuglement dans les solutions toutes faites et qui sont censées fonctionner indifféremment quel que soit la personne ou le problème posé. Ne pas croire non plus que le plus blanc (le karchérisé, dirait un certain Nicolas) est ce qu'il y a de mieux (le plus conforme n'est pas nécessairement le mieux adapté...), car à force de vouloir tout blanc, on en perd la richesse et la diversité des couleurs...

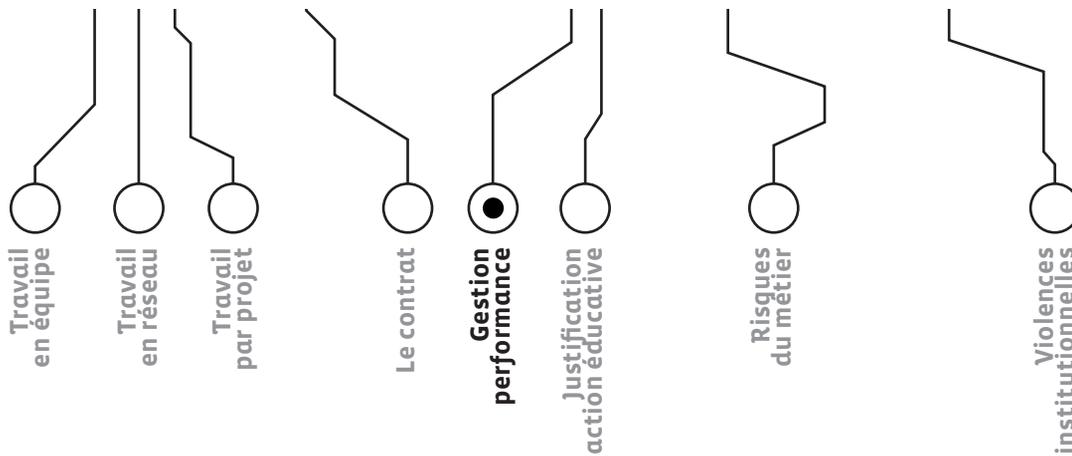
Mon cerveau vagabonde rapidement en dehors de cette démarche linéaire. Des questions existentielles me viennent rapidement à l'esprit : comment cette crotte de nez s'est-elle retrouvée dans le dos de mon beau pull de laine ? Acte de vengeance, de malveillance, ou simplement accident éternueux impétueux ?

Deuxième constat : ce n'est pas tant trouver une solution au problème qui compte, il me faut avant tout essayer de comprendre sa genèse, ce qui a motivé l'acte ou le comportement, plutôt que d'uniquement tenter de l'exorciser dans des objectifs à réaliser, des résultats à obtenir...

Une question peut être alors : quelle est mon implication de départ dans l'émergence de la crotte de nez dans mon dos : ai-je été malveillant, pas suffisamment vigilant, ou simplement cet acte de barbarie n'est-il qu'un acte de délinquance aveugle où ma personne n'est pas spécifiquement visée ?

Troisième constat : les questions amènent à d'autres questions qui amènent à des remises en question. Il me faut contextualiser le phénomène dans un ensemble de paramètres dont je fais partie...





Et donc, admettre aussi que, hors de ce contexte, je peux faire dire à l'évènement ce que je veux...

Je suis sûr et certain que j'ai montré et démontré à tout le monde le bien-fondé de l'utilisation du mouchoir, dans mes recommandations de bonnes pratiques... Mais ces conseils avisés, rassurants, cadrants, est-ce qu'ils sont sur le même niveau de lecture que la crotte de nez dans mon dos ?

Quatrième constat : mes évidences (mes protocoles) m'enferment souvent dans une seule lecture d'un certain niveau de réalité. Il me faut élargir le champ à d'autres repères, qui tiennent compte d'autres enjeux peut-être plus implicites dans mon relationnel à l'autre. Et donc accepter, pour que cette relation soit singulière, que certaines zones d'incertitude persistent, que l'affectif puisse y jouer un rôle, et que le dialogue soit une donnée préalable à tout autre chose...

Ainsi, la démarche qualité, dans notre métier n'est pas, comme certains l'attendent, de laver plus blanc ou de rendre le jeune que nous accompagnons à coup sûr conforme à ce qui est objectif, planifié par cette société en mal de rentabilité à tout prix...

Non, nous, notre préoccupation, c'est de nous occuper des crottes de nez ou autres surprises du même genre qui, quoiqu'il arrive font en sorte que le linge n'est jamais plus blanc que blanc. Les crottes de nez, qu'on se le dise, c'est notre matière première pour travailler à la structuration de l'enfant dans son rapport à la loi, dans son estime de lui-même, dans sa confiance au monde et à l'adulte. Ces crottes de nez expriment les manques, manques d'amour, manques de limites, manques de stimulations, le seuil de frustration au plus bas, la difficulté d'exprimer les ressentis de façon adéquate, la tristesse, le déni... Ce sont aussi les rêves : rêves de grandeur et d'ailleurs,

rêves d'être autre chose, rêves d'être reconnu, aimé, rêves parfois hors champs, mais qui portent, supportent, donnent l'envie d'aller au-delà, de continuer, malgré cela, malgré tout... Manques et envies, des indémodables quelle que soit la lessive utilisée... Et elles sont multiples, engagées, personnalisées, les réponses avec lesquelles nous essayons tant bien que mal d'étayer le jeune dans un mieux-être au monde, et où nous lui donnons la possibilité d'être acteur, de poser des choix, si lui le désire...

Et dès lors, et c'est important, ce n'est pas à nous à faire cette grande lessive du bien propre à n'importe quel prix. Nous n'en n'avons ni le pouvoir, ni les capacités. Le pouvoir, ce sont bien ces crottes de nez de ce jeune qui nous interpellent, qui nous font sortir du rang parce que derrière, il y a cette confiance déposée maladroitement qui nous dit : « je veux bien que tu me donnes un coup de main pour m'accepter tel que je suis, pour avancer dans ce que je veux être, pour voir clair en moi, pour faire autre chose ou autrement avec mes émotions... »

Alors, comme Gaberan nous le suggère, soutenons « l'hypothèse que la relation éducative n'est pas un processus de réparation ou de normalisation de l'individu, mais qu'elle est un temps et un espace, à la fois instables et sécurisés, au sein desquels une personne requise pour ses compétences en aide une autre à passer du vivre à l'exister ».

B. BRASSEUR, IMP « La Providence » à Etalle. Mars 2010.

RESPONSABILISATION ET JUSTIFICATIONS DE L'ACTION ÉDUCATIVE



Pierre Van Hoya

La notion « d'accompagnement » est actuellement une référence identitaire du métier d'éducateur. Être avec, être à côté, être devant, derrière... Ces réflexions sur les définitions et l'identité du métier reflètent le cheminement de nombreux professionnels ou futurs professionnels. Cette notion mérite d'être explorée afin de mettre en lumière la complexité des actions éducatives.

La revue de psychothérapie institutionnelle « Institutions » consacre un numéro intitulé « Accompagner ». Pierre Delion, psychiatre français reprend une définition d'Alain Rey : « accompagner » veut d'abord dire « prendre pour compagnon » puis « se joindre à quelqu'un, notamment pour faire un déplacement en commun », puis en musique « jouer d'un instrument en même temps que la voix ou un autre instrument assume la partie principale.⁵¹ »

J'ai coutume de dire que ma grand-mère également m'accompagnait. Qu'est-ce qui différencie ma grand-mère d'un professionnel de l'éducation ?

Pierre Delion invite à conjuguer des grands verbes de la psychothérapie institutionnelle « accompagner, accueillir, penser et transformer, qui indiquent le transfert, le respect du désir de l'autre, les constructions plurielles d'institutions...⁵² »

Le Mouvement pour l'accompagnement et l'insertion sociale en propose la définition suivante : « Accompagner une personne en difficulté, c'est l'aider à réaliser son projet personnel en milieu ordinaire, c'est respecter sa différence, en l'inscrivant dans une réelle citoyenneté. Accompagner, c'est accomplir une action dynamique permanente, allant vers le mieux faire et le mieux être de l'utilisateur. »⁵³

Jean Oury⁵⁴, pour sa part, se méfie du terme « accompagner » car il questionne la position que l'éducateur occupe. Il rappelle l'intérêt de la réflexion autour du statut, du rôle et de la fonction en lien avec les étiquettes portées sur les publics. « Nous faisons partie de la même espèce » rappelle-t-il.

Cette notion d'accompagnement semble largement reprise par les professionnels en lien avec la mise en place d'une logique de responsabilisation. Cette démarche se réalise dans des cadres institutionnels dont les missions ont été définies. Les professionnels sont mandatés et agissent en référence à un projet éducatif, analysent les situations, définissent des problèmes « qui font problème », déterminent des objectifs pour réaliser leurs interventions qu'ils évaluent à plusieurs. Auparavant, ils auront développé des compétences relationnelles permettant d'établir LA relation avec la personne, sujet de l'intervention.

Jean-Paul Mugnier aborde dans son livre « Les stratégies de l'indifférence »⁵⁵ un chapitre sur l'engagement et développe la notion de responsabilisation. Il écrit :

« Aider l'autre, a fortiori contre son gré, nous amène par conséquent à partager la responsabilité du déroulement de sa vie, partage qui nous engage envers lui comme une promesse ». A ce sujet, Jean-Marie Domenach, dans son livre « La responsabilité », rappelle ce lien étroit entre responsabilité et promesse. Après avoir cité la définition du Littré : « obligation de répondre de ses actes », il explique que cette définition est proche de l'étymologie puisque « responsable est formé sur réponse, en latin spondeo, ce qui signifie promettre solennellement, promettre sur l'honneur, en particulier sa fille en mariage ».

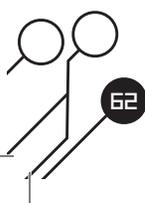
51 DELION Pierre, Editorial de la revue Institutions, n° 49-Accompagner, mars 2012, p. 5.

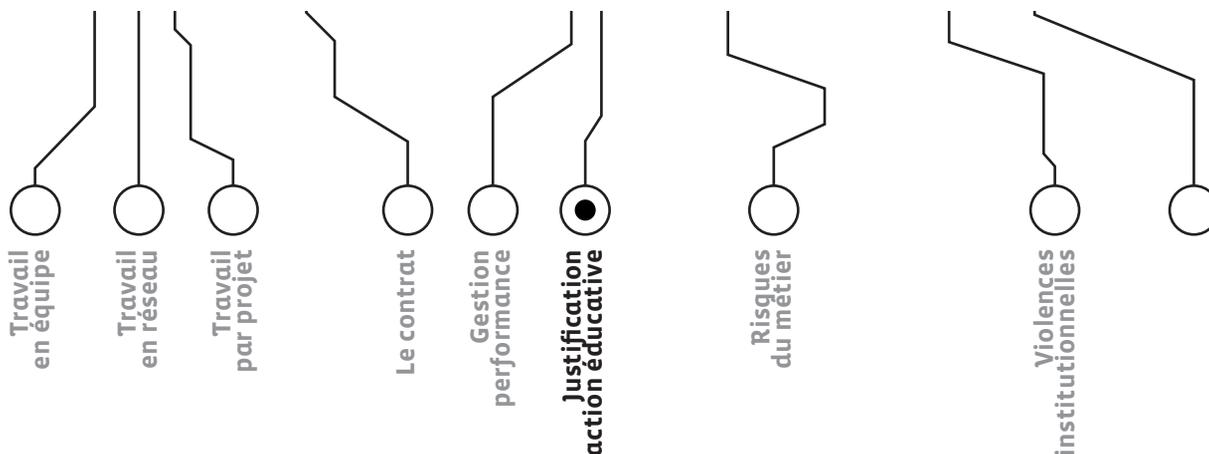
52 Idem p 7.

53 Accompagner : une nouvelle exigence pour le travail social. ASH, n° 1940, septembre 1995 cité par BOUFERMACHE A et DOUARD TH in « De la rupture à la confiance », édition Matrice, 2004, p 128.

54 JEAN OURY, journée internationale de psychothérapie institutionnelle, 24 mars 2012, Bruxelles.

55 MUGNIER JP, 1998, « Les stratégies de l'indifférence », éditions ESF, P. 42.





JP Mugnier poursuit « Emmanuel Lévinas apporte un éclairage complémentaire à cette définition en précisant que le mot hébreu pour responsable - ahaï- comprend à la fois le mot autre (aher) et le mot frère (ah), ce qui suggère qu'être responsable serait pouvoir répondre à l'anonyme question « Où es-tu ? » un « Me voici » réponse revenant à établir un lien avec autrui. A partir de cette réflexion, (...) la capacité du professionnel à dire « Me voici » tant que l'autre formule une demande, explicite ou non, à travers la manifestation d'une souffrance, seront les indices révélateurs de son engagement et, au-delà, sa capacité à reconnaître sa responsabilité pour autrui ».

« La responsabilité du professionnel repose sur l'émergence d'une capacité à penser les mécanismes en œuvre conduisant au passage à l'acte auto ou hétéro destructeur ».

Il y a lieu de penser ce qui se cache derrière les comportements symptômes permettant de voir l'invisible, de déceler l'indicible. J'ai rencontré un professionnel de l'éducation, aujourd'hui pensionné, eh oui, cela existe, qui partageait sa vision de l'éducation « c'est être là ». Courte définition mais ô combien chargée de sens !

Voici un exemple de formulation : « tu dois savoir que tu peux compter sur moi, même si tu fais tout pour me décourager. Tu ne pourras pas m'empêcher de me sentir concerné par ce qui t'arrive ».

Dans certains projets pédagogiques, cette notion de responsabilisation est explicite : la philosophie de travail prend appui sur la notion de responsabilisation et par là, pose la question de la responsabilité de l'intervenant, de son engagement.

Voici un extrait du projet pédagogique de La Pommeraie, service résidentiel pour adultes à Tihange :

« Les hommes et les femmes vivant avec un handicap sont au centre de l'interaction engagée sur le plan familial, social, médical, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Ils posent des actes dont ils sont responsables. Ce processus de responsabilisation est long à saisir, c'est un co-apprentissage quotidien, obstiné et constant entre l'intervenant et le résident. Il permet l'accès à l'état de citoyen(ne). Il importe aussi de le considérer comme sujet souffrant. Ils sont des interlocuteurs, des interlocutrices de premier plan dans la relation d'aide. Cela signifie que nous ne répondons pas à tous leurs besoins, préférant les aider à apporter leurs propres réponses ; le contraire pourrait inhiber leur désir de curiosité. Cela nous invite aussi à éviter d'aborder ces personnes uniquement au travers de ce qui leur manque (ne voir que le handicap) et, renforçant alors l'étiquetage, d'en faire notre propre objet de désir, le privant d'un espace de liberté suffisant pour se créer un personnage en évolution. Au contraire, inviter les hommes et les femmes à se situer par rapport à des normes institutionnelles et sociétales permet qu'ils et elles ouvrent l'espace de leur propre libre arbitre ».⁵⁶

Ici trois niveaux de réflexion sont mis en évidence dans ce projet à propos de la responsabilisation : la personne est considérée comme sujet, l'action prend en compte les compétences et ressources en plus de la différence qu'est le handicap et les professionnels ne se substituent pas à la personne. Il y a lieu de « faire avec » et non de « faire à la place ».

⁵⁶ Extrait du projet pédagogique avec l'accord du service.

Responsabilisation et risques

Si la question de la demande fait l'objet d'une analyse approfondie, les questions sur les limites de nos interventions restent fondamentales notamment sur ce qui touche la notion de danger, peu balisée dans les textes. La démarche d'analyse se doit de précéder l'action et il est régulièrement demandé aux professionnels de « voir la situation sous un autre angle », de donner un autre sens à des comportements parfois destructeurs. Il y a lieu de penser la différence et d'agir différemment afin de ne plus « entretenir le problème ». Cette démarche repose sur l'expérimentation de certains comportements : le droit à l'erreur permet l'évolution tant pour le jeune que pour le professionnel en reposant sur une base éthique qui balise l'intervention. La responsabilité des professionnels n'est-elle pas de prendre des risques mesurés afin de susciter des nouveaux comportements ?

Actuellement, les logiques sécuritaires, la « tolérance zéro » freinent la prise de risque et favorisent une logique de sanction. De plus, les professionnels font état de pressions et d'impuissance face à une « obligation de résultats ». A quoi servent les deniers publics ? Comment justifiez-vous vos actions ? La morale de l'efficacité fait son apparition : objectifs mesurables, efficacité de l'intervention, attentes de changement, démarches qualité, normes Iso, management du social...

L'identification des pressions peut être une démarche d'analyse constructive : pressions du dessus, comme par exemple un juge de la Jeunesse ou un autre mandant, ou simplement pressions de la direction. Les pressions de conformité viennent plutôt de l'équipe et des co-équipiers autour de l'application des règles et/ou des sanctions. Les pressions du dessous constituent une autre forme venant du public : pressions de la famille, d'un père, d'une sœur, d'une tante... incluant parfois une logique de performance.

Le risque de « marchandisation » du social apparaît : il faut produire. Or dans les questions de la nature humaine, il y a besoin de temps, de respect du rythme de la personne et de la famille, de la rejoindre dans ses difficultés et non pas (seulement) de s'adapter à nos pratiques institutionnelles. Les situations sont complexes, telles ou telles actions ne produisent pas nécessairement de changement.

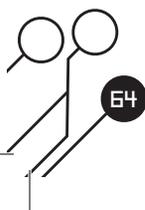
La maxime suivante circule parmi les professionnels : « nous avons une obligation de moyens et non de résultats ». Ces moyens sont de la responsabilité des professionnels.

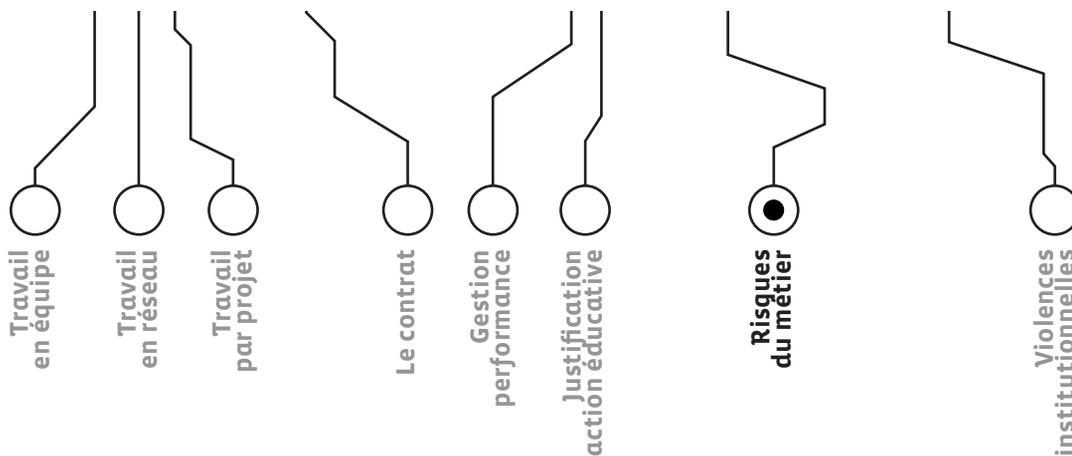
Risques de technicisation

Depuis plusieurs années, nous assistons au développement et à la circulation de connaissances spécifiques (analyse transactionnelle, systémique, PNL, méthode Teach, Lockzy...). Des formations continues sont régulièrement proposées et contribuent à l'amélioration des pratiques. Il y a cependant un danger de technicisation de l'intervention. Les théories ne sont pas à appliquer à la lettre. Ces techniques sont à adapter au public, à la personne sujet de l'intervention, aux mandats et aux styles des intervenants.

Les pratiques d'évaluation sont plus nombreuses, le nombre de personnes concernées par les interventions se multiplie tant dans le public, la famille, la famille élargie, le réseau que chez les professionnels. La durée des mandats est revue de manière régulière. Le nombre de services présents dans une situation est parfois conséquent et pose le problème de la coordination des actions. On parle de familles en détresse multiple mobilisant les professionnels. L'intervention est morcelée : dans une même situation, un service de l'Aide à la jeunesse intervient, une assistante sociale du CPAS, un service d'aide familiale, un psychologue d'un service de santé mentale, une maison médicale, l'éducateur de l'école...

Les services sont de plus en plus diversifiés, les professionnels ont des missions spécifiques, de plus en plus pointues. Dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse, les arrêtés de 1999 ont désigné 14 types de services, pour l'agence wallonne de la personne handicapée, 12 types de services... L'action de l'éducateur touche d'autres secteurs : aide aux adultes, travail de rue, enseignement, maisons de repos, crèches, contrat sécurité...





Ces évolutions impliquent que les professionnels doivent de plus en plus rendre compte de leur travail à travers des réunions avec d'autres professionnels, dans des rapports... La tradition orale du métier fait place de plus en plus à la pratique de l'écriture. Le travail devient plus visible et contribue à la transparence de la profession. Le professionnel se doit d'être plus précis dans son discours, les concepts tels que le bien-être, l'autonomie, la socialisation deviennent des termes génériques dont il est difficile de percevoir le sens précis.

Cette visibilité, la complexité des situations, le travail transdisciplinaire, le travail d'écriture, les pratiques d'évaluation... sont autant de facteurs de stress. L'épuisement professionnel fait partie des réflexions de certaines équipes.



Créer du temps...

« Ce qui s'énonce ou s'écrit comme mission, objet ou valeur, est souvent dissipé par notre quotidien. De ce fait, les attentes de l'institution sont à mon avis impraticables à 100 %, car en passant en revue mon quotidien éducatif, j'ai des difficultés à tout appliquer à la lettre. Nous sommes tellement submergés par le fait de devoir faire régner l'ordre, de travailler le « technique » et faire respecter le règlement, que nous ne pouvons pas mettre en application tout ce que ce mandat souhaite. Nous oublions surtout l'aspect relationnel. « L'aspect relationnel tend à devenir un luxe ». Pour ma part, « faire la police » et laisser de côté mes compétences acquises pour le bénéfice du public ne m'intéresse pas ! Je veux au contraire mettre à profit et ainsi mettre en pratique tous les outils. Je dois donc me donner les moyens de créer du temps au sein de mon quotidien pour assumer un travail d'éducatrice et pas seulement de gardienne. Et là nous évoquons une nouvelle difficulté quotidienne « l'épuisement professionnel ». De plus en plus de responsabilités et d'impératifs de productivités nous attendent quotidiennement ! Malgré le fait que certains jours nous sommes à trois éducateurs simultanément, j'ai l'impression que le temps nous file entre les doigts. Nous en oublions l'essentiel, les activités pédagogiques sous-jacentes, le contact humain. Le quotidien devient routine et pourtant les imprévus nous côtoient et me motivent personnellement. Mon désir professionnel est d'être une « aventurière du quotidien⁵⁷ » motivée et sachant prendre soin des autres ainsi que de moi-même... »

Virginie Grosbusch, éducatrice travaille dans un foyer d'accueil pour adultes.

57 Expression utilisée par ROUZEL J, Le quotidien en éducation spécialisée, Dunod, 2002.

Risques et société

Une autre évolution mise en lumière par les sociologues est le passage de l'Etat Providence à l'Etat social Actif, c'est-à-dire « un État social « actif entreprenant » qui vise à une « société de personnes actives » sans renoncer à l'ancienne ambition de l'État social, c'est-à-dire une protection sociale adéquate ».⁵⁸ Ce changement de paradigme a pour conséquence que l'état s'immisce beaucoup plus dans l'aide sociale. Par exemple, cette obligation de projet pédagogique individuel ou l'obligation pour des allocataires sociaux, afin d'obtenir leur droit fondamental à bénéficier de cette ressource, à s'inscrire dans des plans de formation ou d'insertion.

L'aide sociale est conditionnée à un projet qui relève de la responsabilité individuelle. L'Etat social Actif constitue « un déplacement de l'équilibre droits-devoirs : on passe de la responsabilité collective à l'égard de risques collectifs à un concept qui met en avant les risques individuels et la responsabilité individuelle... Le problème majeur d'une telle approche est son caractère partiel : à la limite, elle rend l'exclu responsable de son exclusion et exonère le système qui génère l'exclusion... ».⁵⁹

Même si la pédagogie du projet rend l'intervention dynamique, certains parlent d'une « obligation » de projet incompatible avec la réalité de certains publics.

On constate le développement d'une intervention plus individuelle au détriment d'une intervention groupale, collective. L'individualisation des pédagogies (projet éducatif individuel, approche centrée sur la personne...) favorise la lecture individuelle des comportements. Les valeurs néo-libérales traversent le secteur. Nous constatons que l'éducateur est en recul par rapport à la dimension d'acteur politique. Il omet la nécessité d'élargir l'analyse aux contextes socio-politiques et les lectures politiques des situations ont tendance à disparaître. Les projets pédagogiques des services font régulièrement référence à l'épanouissement et au bien-être de la personne, peu de projets mettent en évidence des dimensions collectives. Actuellement, nous assistons à un retour d'un travail autour de la dimension groupale : ce sont les groupes de paroles et les activités à caractère artistique.

Le risque et la loi

Une autre dimension en recul est l'éducateur garant du droit. Il s'agit d'une attitude, d'un réflexe que le professionnel peut avoir en se posant la question si son action ou l'action de son service respecte les législations en vigueur. Ou une autre attitude permettant de vérifier, de garantir que les droits de la personne sont reconnus. Dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse, les mineurs ayant commis un fait qualifié infraction et les mineurs dépendant de l'aide contrainte ont un avocat qui leur est commis d'office. Cet acteur est parfois « oublié » et l'éducateur peut servir de trait d'union entre le jeune et cet autre acteur.

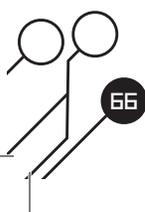
Les services « droits des jeunes » sont des services d'aide en milieu ouvert et répondent à la demande notamment des professionnels de l'éducation. Ils font le constat qu'ils sont parfois fort sollicités pour les questions de droits scolaires (recours, exclusions...) alors que leurs missions sont plus larges.

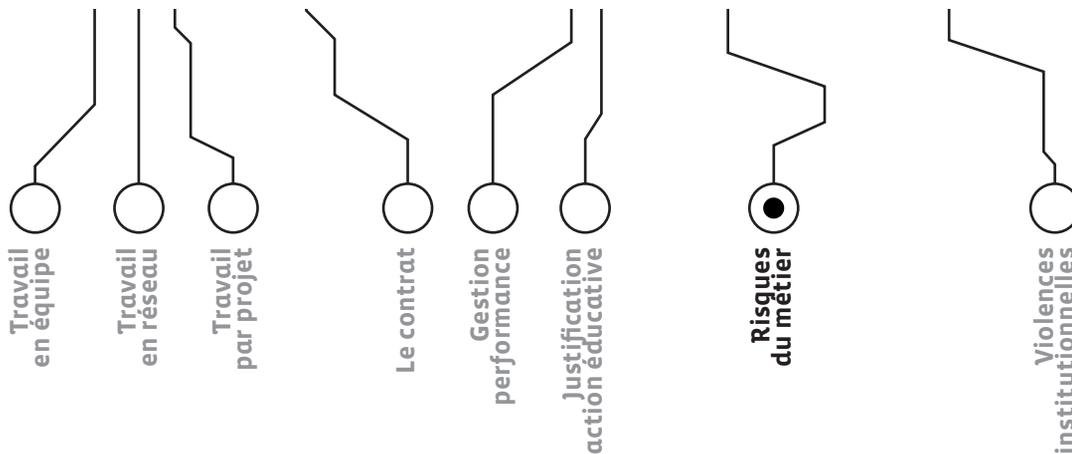
Prendre le risque d'une approche corporelle

Une toute autre dimension en recul est l'approche corporelle dans la pratique de l'éducateur. Lorsque le langage verbal est limité, un décodage du non verbal permet de lire des situations notamment pour des personnes handicapées profondes. Certaines personnes handicapées s'expriment par le corps et le langage du professionnel peut passer par un « corps à corps ». Le contexte des « affaires » de pédophilie en Belgique a provoqué une

⁵⁸ CASSIERS I, POCHET P. et VIELLE. P.

⁵⁹ VALENDUC.C., « Les nouveaux enjeux de la protection sociale » dans la Revue Nouvelle, n° 12, 2003, p 80.





méfiance des professionnels entre eux et vis-à-vis de l'extérieur : prendre un enfant sur ses genoux, donner des bains à un public du sexe opposé, faire des massages. Ces actions ont posé question.

Les lectures et approches corporelles restent nécessaires pour des publics ayant un accès limité à la parole. Les actes éducatifs se doivent d'être différents des techniques d'entretien et constituent dès lors une autre complexité du travail éducatif.

L'association « form'éduc » qui réunit des enseignants des établissements de plein exercice et de promotion sociale pour la formation des éducateurs proposeront prochainement un colloque sur le thème « l'éducateur et le corps ».

Informez-vous sur www.formeduc.be



Témoignage

« Les hommes et les femmes vivant avec un handicap sont au centre de l'interaction engagée sur le plan familial, social, médical à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Ils posent des actes dont ils sont responsables. Ce processus de responsabilisation est long à saisir, c'est un co-apprentissage quotidien, obstiné et constant entre l'intervenant et le résident. Il permet l'accès à l'état de citoyen(ne). Il importe aussi de le considérer comme sujet souffrant. Ils sont des interlocuteurs, des interlocutrices de premier plan dans la relation d'aide. Cela signifie que nous ne répondons pas à tous leurs besoins, préférant les aider à apporter leurs propres réponses ; le contraire pourrait inhiber leur désir de curiosité. Cela nous invite aussi à éviter d'aborder ces personnes uniquement au travers de ce qui leur manque (ne voir que le handicap) et, renforçant alors l'étiquetage, d'en faire notre propre objet de désir, le privant d'un espace de liberté suffisant pour se créer un personnage en évolution. Au contraire, inviter les hommes et les femmes à se situer par rapport à des normes institutionnelles et sociétales permet qu'ils et elles ouvrent l'espace de leur propre libre arbitre ».

Extrait du projet pédagogique de La Pommeraie, service résidentiel pour adultes à Tihange.



LA QUESTION DES VIOLENCES INSTITUTIONNELLES



Pierre Van Hove

L'équipe de l'asbl Rhizome a souhaité aborder la question des violences institutionnelles suite aux constats de certaines pratiques institutionnelles. Le tabou sur ces violences a été levé durant les années 90 notamment suite aux travaux de Tomkiewicz et de Marie France Hirigoyen qui a abordé la question du harcèlement moral. La question de la fatigue professionnelle a été également abordée dans une recherche du Fonds social ISAJH.

Stanislaw Tomkiewicz nous propose la définition suivante : « on appelle violence institutionnelle toute action commise dans ou par une institution, ou toute absence d'action, qui cause à l'enfant une souffrance physique ou psychique inutile et/ou qui entrave son évolution ultérieure ».

Jacques Pain définit la violence comme « l'affirmation vitale de soi » (Rosenzweig, 1983), comme « l'abus sous toutes ses formes et en tout lieu » (Pain, 1997). Il poursuit : « nous entendons les violences des actions ou des attitudes violentes, ou ressenties comme violentes, c'est-à-dire usant directement, ou indirectement, de la force, de la contrainte, ou les permettant. Ou encore des actions ou des attitudes, ouvertes ou diffuses, de « malmenances institutionnelles » » (Pain, 1987, 1992)⁶⁰.

Il termine par cette réflexion : « **la violence, c'est ce qui nous fait violence** ».

Stanislaw Tomkiewicz différencie les violences et parle de violences en bosse et de violences en creux.

Violences en bosse

Violences physiques : gifles, taloches, oreilles et cheveux tirés, crachats, coups et secousses brutales. De tels actes relèvent soit d'une insuffisance pédagogique, soit plus rarement de la pathologie psychologique de l'intervenant. Elles constituent une réponse inadéquate à la désobéissance de l'enfant.

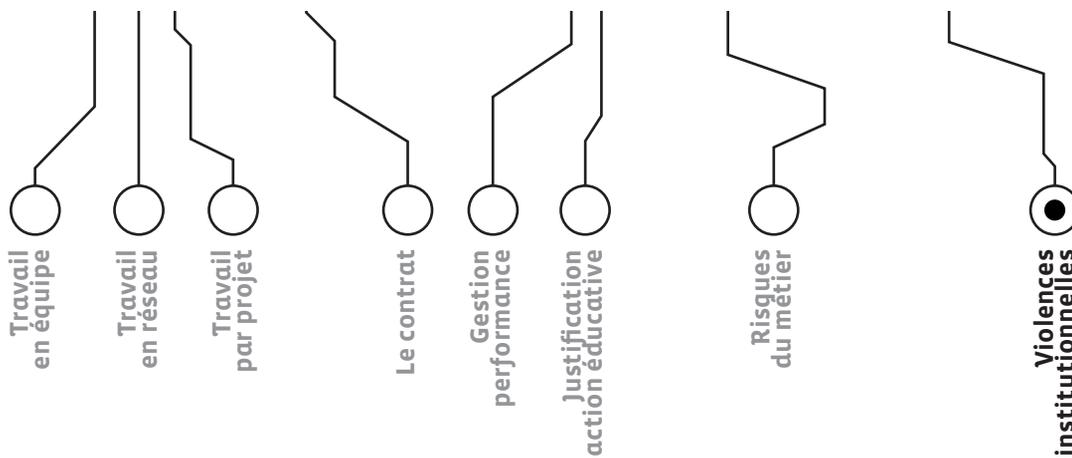
Violences psychologiques (les plus répandues) : à la base, on trouve le non-respect de l'utilisateur à qui l'on dénie le caractère de personne, parce que enfant ou jeune, on le considère comme un être de manque ou dévié, nécessitant un redressement, une réparation, parfois même au nom d'intérêts supérieurs. Exemples :

- › la non-participation du jeune aux décisions concernant son propre sort et la vie quotidienne de l'institution,
- › la non-information sur les droits et devoirs de l'institution,
- › le non-respect de l'intimité et de la vie personnelle dans les chambres, dans le courrier,
- › des exigences dépassant les possibilités actuelles du jeune exprimées sous forme de contrôle thérapeutique, qui enfoncent le jeune dans sa névrose d'échec et renforcent sa vision négative qu'il a de lui-même et son absence d'estime de soi,
- › des paroles blessantes dénigrantes pour le jeune et pour sa famille.

Violences sexuelles : elles restent clandestines, secrètes et méticuleusement cachées. L'auteur quand il est découvert dénie presque toujours les faits. Souvent l'institution se souciant davantage de son image de marque que de la souffrance du jeune couvre l'abuseur d'autant plus qu'il est investi de pouvoir, de responsabilités et de respectabilité. Elle devient responsable et coupable de son silence.

⁶⁰ Pain Jacques, « La violence institutionnelle? Aller plus loin dans la question sociale », Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, n°24, De Boeck, 2000, p139.





Violences en creux

Il s'agit de violences par inaction, négligence ou laisser-aller et elles sont encore très répandues. Ce sont des institutions anomiques (anomie : absence d'organisation naturelle ou légale) qui se contentent de survivre, pratiquent le gardiennage qu'elles justifient par le manque de moyens matériels, l'avarice des pouvoirs publics.

La morosité, la tristesse, l'ennui qui règnent dans ces institutions sont d'autant plus insupportables que la direction mène une politique offensive de marketing, se présentant comme maître et garant de vertus adaptées aux usagers.

Stanislaw Tomkiewicz et Pascal Vivet ont écrit un ouvrage de référence à ce sujet : « Aimer mal, châtier bien, enquêtes sur les violences dans des institutions pour enfants et adolescents » (Seuil, 1991). Quant à Hannelore Schröd⁶¹, elle aborde cette facette de la violence au départ des intervenants.

L'action de l'intervenant se situe généralement dans une marge de manœuvre entre deux extrêmes que sont :

- › la banalisation : elle a l'avantage d'éviter l'angoisse,
- › la dramatisation : elle justifie l'inaction quant à l'évolution possible du milieu familial. Il peut s'établir un véritable fonctionnement en miroir par rapport à la famille maltraitante.

Ainsi les facteurs personnels, les liens avec sa propre famille d'origine, son propre système de valeur, la représentation de la famille, l'identité professionnelle, le mandat, la déontologie sont autant de pistes de réflexions à explorer. Le but est de réintroduire du doute dans nos actions et c'est un point commun que nous avons avec les familles.

Le contexte institutionnel rejaille sur le travail avec le jeune et la famille ; quelques pistes de réflexion dans le chef des intervenants :

- › la toute-puissance opposée à l'impuissance ;
- › la non-reconnaissance entre les professionnels, le respect des mandats ;
- › la disqualification, les alliances partielles ;
- › les représailles ;
- › une ambiance de persécution ;
- › la peur de la relation au pouvoir ;
- › l'urgence, la surcharge de travail, la notion du temps ;

⁶¹ Colloque Parole d'Enfants, « VIOLENCE AGIE, VIOLENCE SUBIE », Paris, Unesco, mars 1999.

- › la trahison, la tromperie ;
- › un semblant de collaboration, la circulation de l'information ;
- › des violences verbales, des violences dans les actes.

Nous pouvons ajouter d'autres formes de violences de la part des professionnels comme appeler la personne par le symptôme comme un handicapé, un autiste, un caractériel... Certaines formes d'ironie, la manière dont est appliqué le règlement d'ordre intérieur, certaines formes de sanctions.

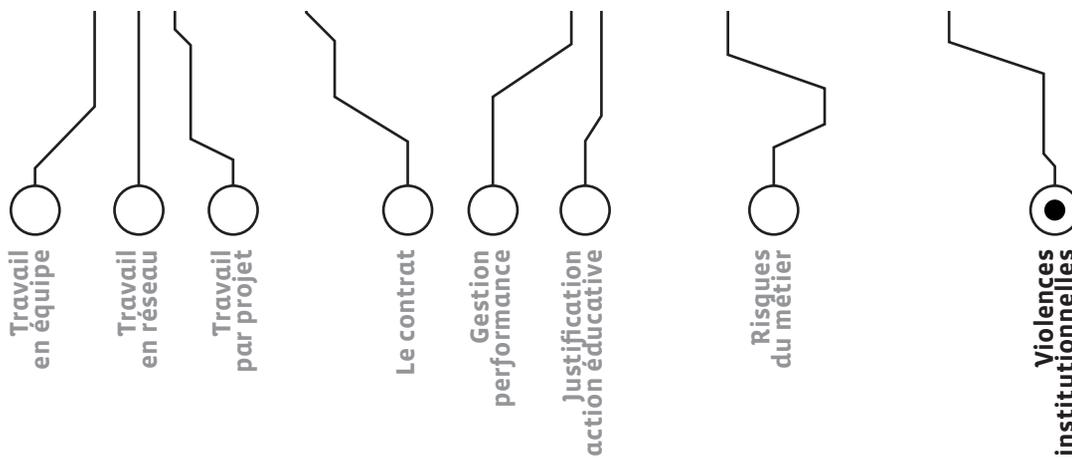
La violence du public n'autorise pas la violence des intervenants.

D'autre part, les violences subies par les professionnels sont parfois nombreuses comme le maintien précaire de l'emploi. Par exemple, une éducatrice qui ne sait pas si elle sera présente sur son lieu de travail le mois prochain alors qu'elle est engagée depuis 7 ans sous contrat à durée déterminée. L'insécurité d'emploi, la non-reconnaissance par la hiérarchie, les pressions liées à l'obtention de résultats, le manque de lieux de parole ou de réunions ou de supervision, la non-reconnaissance de la formation sont autant de sources de difficultés de la part des professionnels.

Pistes de réflexion et d'action

Quelques pistes pour ne pas sombrer dans le défaitisme :

- › une préoccupation constante du problème de la violence potentielle du service et des adultes ;
- › le maintien du principe d'ouverture des institutions : collaborations multiples avec d'autres services, l'accueil de stagiaires... ;
- › une vigilance à éviter la banalisation des premières impressions -« ce qui choque »- en pensant que si d'autres se sont accoutumés à ce qui se passe, nous nous y ferons aussi ;
- › une analyse individuelle et collective des situations où nous nous sentons dépassés ou impuissants : éviter le principe d'action-réaction pour introduire le principe action-réflexion-réaction avec une indispensable prise de recul sur les événements ;
- › le développement de démarches de formation et de supervision ;
- › une éthique participative où la parole circule visant à la prise en compte de l'avis de chacun ;
- › une capacité à se différencier de ses collègues pour permettre l'interpellation ;
- › chercher à constituer un « conseil éthique » ;
- › le respect des législations en vigueur ;
- › un développement des notions de bientraitance :
 - saluer, dire bonjour à chaque personne autant de fois que vous vous croisez ;
 - respecter l'intimité, le territoire de l'intime : cela passe par du papier toilette dans des cabinets propres ;
 - matérialiser les limites : porte pleine où l'on frappe avant d'entrer ;
 - appliquer les règles à tous, usagers et professionnels ;
 - être attentif à la restitution de notre propre violence. Comment restituer notre propre agressivité et nos violences pour pouvoir l'exprimer de manière éducative, partageable et tolérable ?
 - définir de façon claire le cadre de l'intervention : quelle que soit la compétence du professionnel, si le cadre n'est pas défini et compris par l'utilisateur, le rendement sera médiocre ;



- > connaître et respecter les rôles et les mandats ;
- > instaurer des espaces et des groupes de paroles pour les usagers et les professionnels : « tout ce qui n’a pas su se dire sont des espaces de grandes difficultés » (X Pommereau, 2005) ;
- > mettre en place des démarches qui apaisent le public ;
- > oser la gentillesse ;
- > introduire la notion de non-assistance à la notion d’humanité et proposer que le service réalise une charte d’attitude (Jacques Pain)⁶² ;
- > miser et faire le pari de l’intelligence du collègue et de l’intelligence collective ;
- > porter une attention bienveillante sur le travail du personnel d’entretien confronté à un public qui inscrit sa souffrance dans l’espace ;
- > s’engager dans des actions, des projets qui contribuent à augmenter l’estime de soi ;
- > se ressourcer en créant de la convivialité entre les professionnels dans le service : ambiance soutenante ;
- > ne pas se sentir obligé de réussir à tous les coups : principe d’humilité passant par la possibilité de reconnaître notre ignorance, notre incertitude ;
- > rechercher les ressources et compétences des collègues : dire ce que j’apprécie : on ne peut croire en sa valeur que si on perçoit autour de soi des signes d’être reconnu ;
- > prendre pour vérité que l’efficacité de l’intervenant est dans son investissement dans l’intervention ;
- > contribuer à la construction de modèles d’intervention qui donnent des directions ;
- > considérer que le degré de confort, de bien-être de l’intervenant a une incidence primordiale : prendre soin de soi, de ses émotions ;
- > prendre en compte son besoin de sécurité : pour parler de soi, il faut être en confiance et en sécurité. Se donner du temps , prendre son temps.
- > ...

Se poser la question : en quoi les politiques sociales sont-elles aliénantes pour notre public ? Nous pouvons élargir la question : en quoi sont-elles aliénantes pour le service et pour les professionnels ?

Réfléchir à la capacité de chaque service à créer de la déviance (effet Basaglia) ; Hannelore Schröd pose la question suivante : « Si nous étions en difficulté, aimerions-nous qu’on s’occupe de nos problèmes de la manière dont nous nous occupons des problèmes des autres ? ».

62 Pain Jacques, « La violence institutionnelle? Aller plus loin dans la question sociale », Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, n°24, De Boeck, 2000, p 139.

En conclusion

Voici brièvement quelques éléments permettant de mieux appréhender les évolutions du travail éducatif dans un contexte où les pratiques varient d'un service à l'autre et que le métier se professionnalise même s'il reste du chemin à parcourir.

La question de la responsabilisation prend son sens avec l'analyse du contexte pour chaque situation afin d'éviter de stigmatiser le bénéficiaire. Le professionnel inscrit son action dans des cadres institutionnels de son service, du secteur dans lequel il travaille. A titre d'illustration, lorsqu'un juge de la Jeunesse mandate un SAIE⁶³ pour une réinsertion familiale après un séjour en IPPJ⁶⁴, il prend une responsabilité qu'il partage avec le service qui lui-même délègue les missions du service à l'équipe puis à l'un ou l'autre professionnel.

Pour conclure, **ce qui rend passionnant le travail éducatif, c'est qu'il a toujours une part d'inachevé.**



Educapeute ?

L'éducateur n'est pas un thérapeute. Cependant, l'apport thérapeutique peut être utile dans sa relation à l'autre mais pas dans son travail. Aussi, je pense qu'il serait intéressant d'offrir une formation de base commune pour les professionnels du social (éducateur, assistant social, ergothérapeute, psychologue, ...) et leur permettre de choisir leur option spécifique à mi-parcours de leur formation.

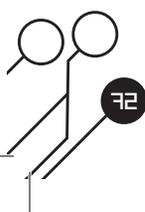
L'institution est thérapeutique par son dispositif institutionnel et non pas par les entretiens psychologiques qui sont occasionnellement offerts à l'usager. Pour travailler son intimité, celui-ci doit le faire dans un lieu qui le lui permet, c'est à dire hors de l'institution.

Je voudrais souligner à nouveau le fait que, bien que l'éducateur puisse poser (parfois à son insu) des actes thérapeutiques, il n'est pas pour autant thérapeute. Je pense que la première moitié du travail de l'éducateur se définit d'un point de vue extérieur, par rapport aux repères, au cadre, à la réalité dans lesquels la personne vit. L'aspect cadré passe par donner des repères, partager des idées pratiques des choses à faire, organiser des ateliers... Cet aspect organisationnel, vécu dans la réalité, est un territoire commun entre l'éducateur et le thérapeute. L'autre moitié du travail d'éducateur concerne l'intérieur. Eduquer consiste à partir de l'intérieur de la personne. C'est là, selon moi, qu'il y a intersection (et non pas confusion) car j'estime qu'il y a une frontière commune entre les approches éducative et thérapeutique. A titre personnel, je me retrouve plus dans la dimension intérieure du métier d'éducateur : l'« épanouisseur », l'« educapeute ».

M-L. d'ASSEMBOURG, éducatrice, extrait tfe. cesa, 2008.

63 Pour les SAIE, voir page 195 et suivantes.

64 Pour les IPPJ, voir page 163 et suivantes.





Mutations



Evolution des structures



Dimension internationale



Formation



Diversité de la profession

Le métier aujourd'hui 2^{ème} partie

LES MUTATIONS QUI TRAVERSENT LE CHAMP SOCIAL



Françoise Huvelle

Le champ social est traversés par différents phénomènes émergents⁶⁵ que nous aborderons brièvement. Chacun en effet mériterait d'être précisé et argumenté⁶⁶.

AU NIVEAU SOCIÉTAL

Force est de constater notamment l'érosion des formes anciennes de solidarité, la dilution des repères qu'offraient les rôles sociaux, la modification des rapports au temps et à l'espace, les normes changeantes au sein de la famille, la sortie de la régulation sociale par l'autorité. Les rapports de force s'installent entre les cultures, etc.

L'entreprise devient une machine à exclure, le travail ne fonctionne plus comme grand intégrateur, provoquant dès lors sentiment d'insécurité et souffrance au travail. Les situations socio-économiques personnelles et collectives se précarisent. Les problématiques et donc les difficultés se complexifient, se cumulent et s'interalimentent.

AU NIVEAU DE L'INDIVIDU

Les mutations socio-économiques se répercutent au niveau des individus. Chacun doit faire face, individuellement, à de nouvelles contraintes. Précédemment, c'est-à-dire avant les années 1975, la cohésion au sein des groupes sociaux permettait aux personnes de faire face, ensemble, aux aléas de la vie. Dans la logique de la « lutte des classes », les groupes de pression formaient un contre-pouvoir efficace et soutenaient la solidarité. Actuellement, cette solidarité s'estompe ; l'individu solidaire fait place à l'individu solitaire. La citoyenneté se réduit parfois à de la mitoyenneté. Nous avons affaire à « la lutte des places » (chacun pour soi !) Il s'ensuit que nous sommes à la fois plus libres (c'est mon choix !) et plus exposés (chacun pour soi !), plus responsables (c'est ma vie !) et plus incertains (ai-je bien choisi ?), plus autonomes et plus fragiles. Les trajectoires personnelles s'individualisent. La contrainte, le devoir d'obéissance à une instance supérieure (au père, à la famille, au groupe social, à l'autorité au sens d'A. Arendt, etc.) ne s'imposent plus avec autant de vigueur. La pression vient de l'intérieur de l'individu et prend la forme de l'autocontrôle (je dois, il faut que je...). L'individu agit en son nom propre. C'est à lui de se mettre en branle, de prendre des initiatives, de se responsabiliser, de s'engager pour se tenir dans le monde. L'auto conscience s'est substituée à la conscience de groupe, de classe, de masse.

65 « Jusqu'ici tout va bien... » Argumentaire du colloque de la ligue bruxelloise francophone pour la santé mentale. Mai 2007.

66 Lire à ces propos des auteurs tels que R. CASTEL, M. GAUCHET, A. EHRENBURG, BOLTANSKY... et des revues telles : La Vigilante de l'APEF (e.a. les N° 0, 22 et 27), Mental Idées N°10.

Le métier aujourd'hui : deuxième partie



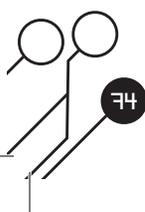
On le remarque dans le champ de l'Aide à la jeunesse où l'abaissement de la majorité pénale a pour effet de considérer les jeunes comme devant être plus rapidement responsables de leurs actes et moins comme des êtres en besoin de protection (il n'avait qu'à..., elle aurait dû...). **On le voit, chacun porte, individuellement, et de plus en plus tôt la responsabilité de sa vie.** Pour être dans la norme, chacun doit se montrer capable de se prendre en charge. L'idéal à atteindre est donc d'être capable, d'être à la hauteur.

Face à de telles exigences, un autre langage se construit concernant les difficultés que rencontrent les personnes. La définition des déviations change. Il suffit d'entendre comment les intervenants sociaux parlent actuellement des problématiques rencontrées (il ne bouge pas, il n'est pas motivé, elle n'est pas à la hauteur, elle ne sait pas faire ceci cela, il est passif, elle n'y arrive pas, etc.). Les problématiques sont décrites en termes de déficit, de passivité, d'apathie, de difficulté à initier l'action associée à une insécurité identitaire⁶⁷. **Impuissance, panne dépressive, fatigue d'être soi touchent ceux qui ne sont pas à la hauteur** de cet idéal de capacité à prendre sa vie en charge et à s'insérer dans la vie sociale. Depuis quelques années, la prolifération de l'usage du terme de dépression montre bien comment les intervenants nomment autrement les difficultés. On peut voir aussi le nombre de livres qui sortent sur la question de ce nouveau trouble : la démotivation ou le manque de motivation. Il y a trente ans, les éducateurs dénonçaient plutôt l'opposition, la délinquance, la désobéissance (il ne respecte pas les règles, elle ne s'intègre pas dans le groupe, il ne respecte pas l'autorité parentale, etc.). Il est vrai que cette époque présentait un autre idéal : l'obéissance, la soumission à l'ordre établi, le respect de l'autorité supérieure, la prévalence du social (groupe, famille, etc.) sur l'individu. Tout cela n'a pas disparu mais **on peut constater sur le terrain des nouvelles difficultés** : désinsertion, désaffiliation, errance, nouvelles formes de violence et d'automutilation, prolifération des assuétudes, éclatement des repères générationnels, difficultés à s'inscrire dans le lien social, à tenir sa place.

Dans le fil de ces constats, la commande sociale et les formes de prise en charge se modifient. **L'individu devient un sujet perpétuellement à accompagner, à activer, un sujet qui doit se justifier.** Pour exemple, la contractualisation des droits sociaux. Paradoxalement, la notion de droit individuel n'a jamais été aussi présente et nombre de personnes, parce qu'il en va de leur survie en tant que sujets, exigent que leur situation personnelle soit résolue individuellement. Ce que le système social et économique voire culturel encourage en privilégiant une approche individualisée des problématiques, des solutions, des trajectoires et donc des moyens à mettre en œuvre.

L'éducateur est donc amené à accompagner autrement les personnes. Dans cet accompagnement, il ne doit pas perdre de vue que le discours sur les difficultés humaines s'est modifié parce que l'idéal que vise la société a changé : il s'agit que les individus soient « capables de ». Il suffit de lire les missions définies dans beaucoup de projets pédagogiques. Ceux-ci mettent en avant l'objectif d'aider les individus « à être capable de..., à être autonome ». **Il y a une vigilance éthique à avoir.** Cet appel à l'autonomie qui est dans l'air du temps ne doit pas renforcer la solitude des individus, ni alimenter le discours socio-économique qui renforce ses exigences au niveau de chaque individu pris isolément.

67 « La fatigue d'être soi. Dépression et société », A. EHRENBURG, p. 179. Odile Jacob, 1999.



Mutations

Evolution des structures

Dimension internationale

Formation

Diversité de la profession

EVOLUTION DES STRUCTURES ET DES LIEUX DE TRAVAIL



Bernard De Backer

Le métier d'éducateur - quels que soient les types d'approches, les paradigmes éducatifs, les publics et les problématiques rencontrées- se pratique dans un collectif de travail, une structure d'action (service, milieu d'accueil, centre, maison, institution, école...)⁶⁸. Autant l'organisation externe de celle-ci, c'est-à-dire la place que la structure occupe dans le dispositif global d'action sociale, culturelle ou éducative, que son organisation interne, influe de manière plus ou moins importante sur l'exercice quotidien du métier.

Un service d'hébergement pour personne handicapée, une école, une maison de jeunes, une crèche, un service d'action en milieu ouvert, une entreprise de travail adapté sont des structures reconnues qui occupent une place bien particulière dans le champ de l'action socio-éducative et culturelle. Et l'on n'est pas éducateur dans une école comme on peut l'être avec des adultes déficients mentaux ou des jeunes délinquants ; on ne travaille pas de la même façon en milieu ouvert, en service ambulatoire ou en maison d'hébergement.

Ce champ d'action n'est pas découpé n'importe comment : il est traversé par des lignes de partage qui découlent des évolutions socioculturelles et politiques, incarnées dans de multiples textes législatifs qui organisent un secteur, déterminent les modalités d'agrément et de subventionnement des organisations. Pour prendre une image parlante, on peut appeler cela un « paysage institutionnel ». Comme dans les autres paysages, on peut y voir des maisons, de grands immeubles, de petites échoppes, des véhicules, des résidents et des voyageurs, des chemins en sens divers, des passages, des cul-de-sac, des frontières et des terrains en friche. Et ce paysage, comme tous les autres paysages, a évolué avec le temps.

Spécialisation, individualisation, mobilité, ouverture

Dans l'immédiat après-guerre (celle de 40-45), il y avait surtout des « homes » dans le paysage, de grosses structures qui hébergeaient tantôt des jeunes (handicapés, orphelins, mineurs en danger ou délinquants), tantôt des adultes (personnes âgées, personnes handicapées, malades mentaux). Ces « homes » étaient la plupart du temps situés à l'écart de la société, souvent à la campagne ou dans des zones périphériques. Les résidents « internes » y passaient de très longues périodes, voire toute leur vie⁶⁹. C'était des « institutions totales », fermées et délimitées par des « murs ». On y gérait surtout des groupes, sans trop s'attarder aux individualités. Quand les pensionnaires sortaient pour des promenades, c'était souvent en groupe, voire en uniforme, comme dans la chanson interprétée par Barbara (1958)...

⁶⁸ Les dénominations varient selon les secteurs et les régions : on parle de « milieu d'accueil » pour la petite enfance, de « service » pour l'aide à la jeunesse, de « maison » pour les adultes en difficulté et les personnes âgées, etc.

⁶⁹ Ce n'est pas le cas des « chauffoirs » et « asiles de nuits » pour les personnes sans-abri. Ces institutions n'offraient qu'un lit pour deux ou trois nuits.

En casquette à galons dorés
En capote à boutons dorés
Tout au long
des jeudis sans fin
Voyez passer les orphelins.

Comme on peut s'en douter, travailler comme éducateur dans ces grandes structures était très différent de l'exercice actuel du métier, et ceci à de nombreux points de vue. Mais comme dans la chanson, les murs tomberont...

Si l'on veut résumer rapidement les transformations de ce paysage institutionnel, on pourrait parler de fractionnement, de spécialisation et de raccourcissement. Les « homes » ont disparu au profit d'unités plus petites, ces unités se sont spécialisées pour des publics, des problématiques ou des modes d'intervention de plus en plus spécifiques, et l'intervention est de plus brève durée (mais avec souvent passage de témoin vers un autre service spécialisé).

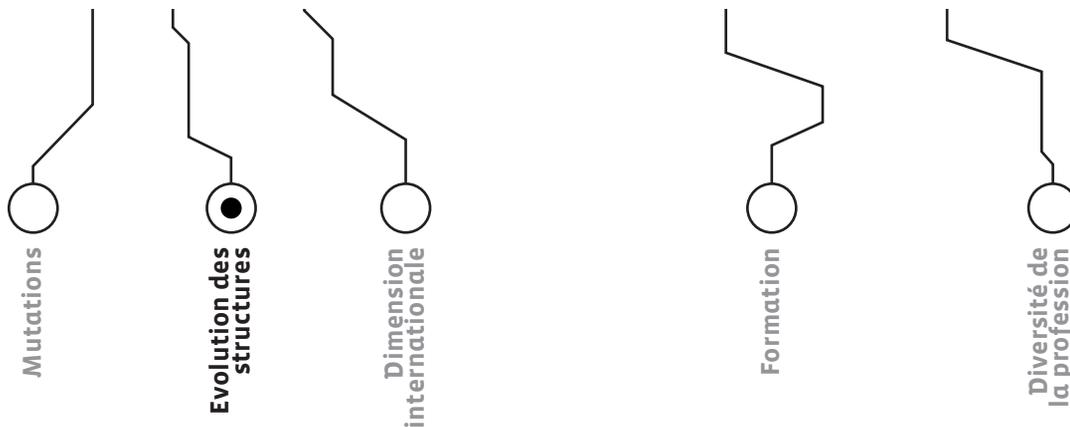
Notre premier paysage comportait de grands ensembles lourds, peu différenciés et peu mobiles, dans lesquels les « pensionnaires » demeuraient longtemps. On n'y circulait pas beaucoup. Le second paysage est beaucoup plus agité et mobile : on y voit des usagers circuler d'un endroit à l'autre, des éducateurs entrer et sortir des institutions, aller dans les familles, travailler dans les rues... Et surtout : l'on tient de plus en plus compte des singularités individuelles des personnes, de leur milieu de vie, de leur environnement. Les organisations se subdivisent également souvent en interne, par création d'unités de vie et de services plus spécialisés en fonction des publics et des problématiques.

Comme ce paysage, à l'image d'une société plus « fluide », est en mouvement permanent, la durée de vie de certaines structures est parfois très courte, expérimentale. Ce sont les « projets-pilotes » conventionnés que les tutelles soutiennent pour une période déterminée afin de tester un nouveau mode d'intervention. L'éducation, quant à elle, suit le même mouvement et passe de « prise en charge » à « accompagnement » ou « intervention éducative ».

Morcellement, individualisme, errance et vide

A ce mouvement de fractionnement et de diversification du paysage vient se superposer la complexification de la Belgique. Les réformes successives de l'Etat depuis les années 1980 ont débouché sur un transfert de compétences de l'Etat central vers les communautés et les régions, puis entre les communautés et les régions elles-mêmes. Résultat des courses à l'intérieur de la francophonie (pour ne pas parler de la Flandre et de la Communauté germanophone) : les structures régionalisées ne portent pas toujours les mêmes noms en Wallonie et à Bruxelles (sans oublier les différences entre COCOF et COCOM...), les administrations sont différentes, les textes législatifs également⁷⁰. Bref, un bel imbroglio pour une partie du secteur où travaillent des éducateurs. Dans certains cas, ce sont plusieurs tutelles et deux administrations différentes qui soutiennent un type d'organisation, car celle-ci intervient auprès de personnes dont les problématiques cumulent de deux tutelles. Et quand ce type de structure est de surcroît un « projet-pilote », bonjour la complexité ! Et la sixième réforme de l'Etat qui sera mise en œuvre à partir de 2012 avec de nouveau des « transferts de compétences » nous promet quelque pagaille...

⁷⁰ A titre d'exemple le secteur de l'aide aux personnes handicapées est passé de 2 à 18 types de services pour la seule francophonie (hors COCOM). On trouve le même morcellement dans l'Aide à la jeunesse, secteur qui relève lui d'une seule tutelle, la Communauté française.



Comme souvent dans la vie sociale et dans la vie tout court, les gains obtenus sur certains points se payent de pertes sur d'autres, et parfois de conséquences imprévues. Ainsi, l'évolution du champ institutionnel, couplée aux changements des modèles culturels, aboutit incontestablement à des modes de travail éducatif plus respectueux des personnes et de leur milieu, plus adaptés à leurs problèmes et à leurs singularités, moins enfermants et plus responsabilisants.

Mais cette spécialisation, parfois à outrance, débouche sur un fractionnement des interventions, de plus en plus ponctuelles, ce qui peut mettre à mal le lien qui se tisse avec l'éducateur et diluer sa responsabilité dans un réseau impalpable et acéphale. Dans certains cas, les types d'intervention et les référents éducatifs varient d'un service à l'autre, et l'utilisateur peut se trouver coincé entre deux modèles très différents.

Le fractionnement croissant du paysage incite par ailleurs à organiser des coordinations internes et externes entre la multitude de petits services qui n'interviennent que pour une fraction ou une partie du parcours. D'où l'appel récurrent au réseau, aux complémentarités, aux synergies et autres plates-formes de concertation, parfois grandes dévoreuses de temps et d'énergie.

Dans certains cas, le primat donné à l'intervention en milieu de vie (pour des raisons autant budgétaires que pédagogiques et philosophiques), au détriment de la prise en charge résidentielle, risque de maintenir une personne (jeune ou adulte) dans un environnement délétère qui peut compromettre gravement ses chances d'évolution, voire sa survie psychologique et physique dans certains cas (enfants dans certaines familles, adultes vivant dans la rue).

Enfin, l'appel à l'autonomie et à la responsabilisation des usagers dans le cadre de « l'Etat social actif » (mais qui est aussi une vieille revendication de terrain, ne l'oublions pas) ne peut être qu'une vaine ritournelle si les usagers en question ne disposent pas des ressources minimales pour l'assumer. Demander à une personne sans abri, minée par la solitude, la dégradation de l'image de soi, la maladie physique et mentale, de surcroît sans formation et perspective de logement et d'emploi, de « construire un projet » pour « accéder à son autonomie » est évidemment totalement contre-productif.

Comme on peut le voir, les évolutions du champ institutionnel sont inséparables de celles des modèles culturels qui guident l'action éducative. C'est bien parce que l'institution « totalitaire » a été un moment perçue comme enfermante et aliénante que les structures se sont faites plus petites et plus ouvertes sur le monde. Mais hors des murs, certains usagers comme certains éducateurs se sont retrouvés et se retrouvent encore perdus...



Illustrations des évolutions du champ institutionnel :

Evolution du secteur de l'aide aux personnes handicapées (ex Fonds 81).

Mineurs			Adultes		
Belgique unitaire - 2 types de services					
Résidentiel	Semi-résidentiel	Ambulatoire	Résidentiel	Semi-résidentiel	Ambulatoire
Homes			Homes		
Communauté française de Belgique (1980) – 4 types de services					
Internats	Semi-internats		Homes	Centres de jour	
Région wallonne (AWIPH, 1995) – 12 types de services					
Services résidentiels pour jeunes (SR) Services de placement familial (SPF)	Services d'accueil de jour pour jeunes (SAJJ) Services d'accueil de jour pour jeunes non scolarisables (SAJJNS)	Services d'aide précoce (SAP) Services d'aide à l'intégration (SAI)	Services résidentiels pour adultes (SRA) Services résidentiels de nuit pour adultes (SRNA) Services résidentiels de transition (SRT)	Services d'accueil de jour pour adultes (SAJA)	Services d'accompagnement pour adultes (SA) Services d'aide à la vie journalière (SAVJ)
Région bruxelloise COCOF (SBFPH, 1999) – 6 types de services					
Centres d'hébergement pour enfants (CHE)	Centres de jour pour enfants	Services d'accompagnement (SA)	Centres d'hébergement pour adultes (CHA)	Centres de jour pour adultes (CJA)	Services d'accompagnement (SA) + Services AVJ (bico. COCOM)

Mutations

Evolution des structures

Dimension internationale

Formation

Diversité de la profession

DIMENSION INTERNATIONALE DU MÉTIER D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ



François Gillet

Des étiquettes différentes et des valeurs communes

Educator social, Social care worker ou Youth and community worker, Sozial erzieher, Sozial pedagog, opvoeder-begeleider, voilà quelques exemples de termes qu'on trouve en Europe pour désigner ce qu'en Français de Suisse, de France ou de Belgique on appelle « Educateur spécialisé ». En Afrique et en Amérique latine on parle parfois d'éducateur mais cette profession est mal précisée ou confondue avec celle de travailleur social ou d'enseignant. En Asie, comme aux USA, la profession est peu représentée. Au Québec, enfin, le vocabulaire est riche puisque on parle d'Éducateur spécialisé ou de Psycho-éducateur suivant le niveau de formation ; quant à distinguer clairement sur le terrain la différence entre ces deux professions c'est une autre histoire.

L'identité du métier est-elle volatile, se perd-t-elle aux quatre coins de notre planète, serait-elle plus sensible aux fluctuations culturelles qu'aux valeurs fondamentales de la profession ?

Oui et Non.

Oui, car les contextes géographiques et historiques différents, la diversité des langues, les initiatives politiques parfois contradictoires ont façonné des visions différentes de l'éducation, de la notion de marginalité et de son traitement, de ce que nous appelons « le social » et les métiers du social. A titre d'exemple dans plusieurs pays d'Amérique latine, le terme **Educator social** signifie Educateur « alternatif », au sens du professionnel qui cherche une autre voie pour éduquer⁷¹. Souvent, sur ce continent, le mot social est associé à l'idée de faire autrement, d'oser l'alternative avec une dimension sociopolitique très présente dans le travail quotidien. Un éducateur n'est pas d'abord là pour accompagner les personnes dans les challenges de leur vie. Il les accompagne dans la remise en question d'une société qui rend possible, voire accentue dans son fonctionnement-même les misères et les injustices dont elles souffrent. Chez nous la vision est inversée. Ainsi en va-t-il de bien d'autres aspects, les priorités ne sont pas les mêmes, la hiérarchie des valeurs diffère souvent d'une culture à l'autre.

Non, car derrière les priorités, les noms et les étiquettes différentes, affleure une sensibilité commune, une conscience d'exercer une même profession, un même métier dans des contextes culturels différents. C'est ce que vivent les membres d'associations internationales comme l'AIEJI, l'association internationale des éducateurs⁷² où se rencontrent des « éducateurs » des cinq continents, ou la FESET, association européenne des « écoles d'éducateurs »⁷³. Ces associations organisent tous les deux ans des congrès, dans lesquels les thèmes discutés résonnent profondément chez les professionnels de toute origine. On voit qu'au delà des frontières, avec leurs mots et leurs expériences culturelles différentes, ces éducateurs de tous pays finissent par se reconnaître et pointer des valeurs communes qui sont à la base du métier : travail interpersonnel et relationnel, pari d'éducabilité de chacun-e, sens de la solidarité, de l'altérité, de la justice sociale, travail avec les groupes et les individus etc. D'autres associations internationales qui réfléchissent et fédèrent les métiers du social, ENSACT⁷⁴ ou AIFRIS⁷⁵ par exemple, accordent une place non négligeable aux éducateurs et mettent en discussion la manière dont ces

71 Rosa María Torres del Castillo : « The Social Educator in a Globalised World » Copenhagen, AIEJI Congress 2009.

72 AIEJI : Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (expression un peu désuète qui reflète le travail des éducateurs dans les années 1950 époque de la fondation en France de cette association, NdA) www.aieji.net

73 FESET : Formation européenne des Educateurs - European Social Education Training - feset.org

74 ENSACT - European Net of Social Action - ensact.org

75 AIFRIS Association Internationale pour la Recherche, la Formation et l'Intervention Sociale.

différents métiers sont articulés suivant les régions du monde : Assistant social, Educateur social, Psychologue, Travailleur du médico-social, animateur socioculturel, Travailleur de rue. Tous, d'où qu'ils soient, sont amenés tôt ou tard à collaborer et à croiser leurs interventions s'ils veulent être efficaces. La valeur « travail d'équipe » trouve ainsi pour les éducateurs une double dimension dans le monde entier correspondant à deux aspects du travail au quotidien : -travail en équipe éducative comme lieu de synergie indispensable pour traverser les défis éducatifs, travail en équipe interprofessionnelle comme force fédératrice des compétences permettant d'affronter la multidimensionalité des situations rencontrées.

La part essentielle du travail individuel est aussi reconnue dans tous les pays : métier de proximité, de présence au quotidien dans l'ici et maintenant, dans la rencontre de l'autre au corps à corps, au cœur à cœur, l'éducateur paie de sa personne au sens large du terme.

Dans l'évolution actuelle des sociétés, on observe un paradoxe entre le travail individuel (coincé dans une ingénierie de « l'état social actif » qui pense « activer » tout citoyen aussi démuné soit-il) et le travail en groupe et avec les groupes, le travail communautaire. Ce paradoxe individuel/communautaire est plus sensible en Europe et aux U.S.A. Il est moins présent en Afrique et en Amérique latine, des continents où la question du lien social est vitale, vu la pauvreté d'une grande partie des populations et l'extrême disparité des richesses qu'on y rencontre. L'éducateur est au cœur de ces questions car il se reconnaît, dans les pays tant du Nord que du Sud, comme acteur de ces deux dimensions, un artiste de la rencontre entre l'individu et le groupe, au cœur même des difficultés sociales. Il sait, de par son travail, combien la solidarité du groupe peut être une occasion pour l'individu et combien celui-ci peut apporter au groupe.

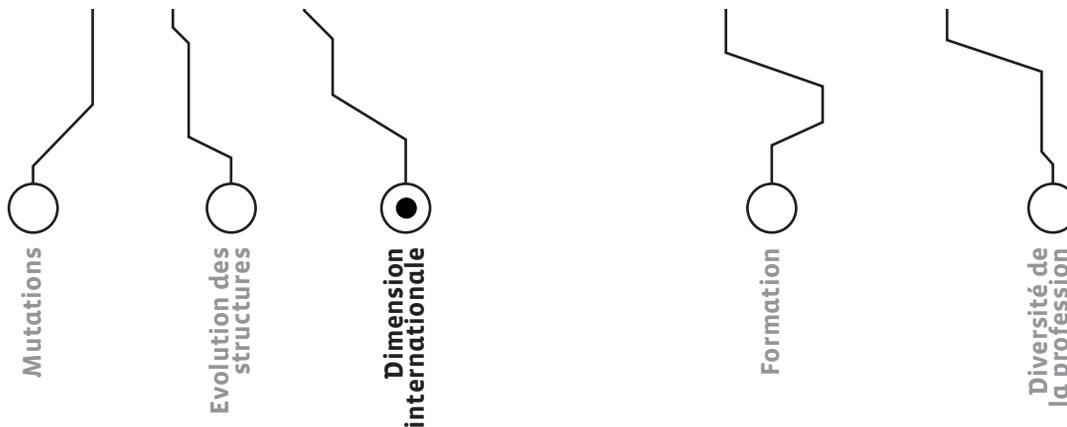
Du travail pour les éducateurs au niveau international

On pense d'abord aux ONG, ces organisations non-gouvernementales qui interviennent souvent là où les pouvoirs publics sont impuissants à rencontrer des situations de détresse ou de misère humaine, sociale ou environnementale. Effectivement, des organisations telles Greenpeace, Médecins sans frontière, Croix-Rouge, Educateurs sans frontières, WWF engagent tant des volontaires que des professionnels dans un profil d'éducateur pour intervenir dans le cadre de projets à dimension humanitaire. Il existe aussi des projets Nord-Sud qui naissent spontanément sous l'impulsion d'une personnalité ou d'une association locale et dans lesquelles on trouve régulièrement des éducateurs. Le caractère local est souvent enrichi de la présence de collaborateurs venant d'autres pays, jeunes travailleurs en recherche de nouveaux horizons et prêts à vivre dans un esprit d'échange d'expériences. On a heureusement, dans le secteur social du moins, dépassé le point de vue « missionnaire » et colonialiste qui consistait, autrefois, à penser que l'Occident a tout à apporter aux pays « en voie de développement ». L'humanitaire s'achemine lentement, même si de vieux réflexes ont parfois la vie dure, vers une reconnaissance de la richesse de chaque société. Là où se trouve moins d'abondance matérielle, voire une franche pénurie, on trouve souvent des solidarités et des énergies collectives, des capacités de rebondir et de bricoler des solutions et surtout une joie de vivre qui font bien envie aux occidentaux qui observent parfois incrédules ces ressources inexplicables.

Voici trois exemples choisis parmi beaucoup, dans lesquels des éducateurs ont joué un rôle central :

- › **Projets de microcrédit au Burkina.** Des éducateurs engagés dans des associations de femmes les accompagnent dans la recherche et la construction d'un statut professionnel. Ces projets les aident à s'installer dans un métier pour lequel elles sont compétentes sans avoir eu jusque là le moyen de le valoriser (commerce, artisanat, service aux personnes). Avec une petite somme d'argent et les conseils de leurs pairs dans l'association, elles réussissent à fonder leur activité. Ces projets sont dans la lignée directe de la Grameen Bank fondée dans les années 1970 par Mohammad Yunus au Bangladesh et travaillant le principe de la micro-finance autogérée⁷⁶. L'effet le plus intéressant sur le plan éducatif est que ces mécanismes de financement et les capitaux qui en découlent sont propriété collective du groupe qui les génère : ils vont être gérés collectivement, chaque membre de l'association contribuant par sa cotisation à constituer la richesse qui va permettre de financer les crédits accordés. En termes plus occidentaux on pourrait parler « d'investissement social mutualisé » : la somme peut paraître dérisoire financièrement parlant mais le « return social » est impressionnant. Ici on

76 YUNUS Mohammad Banker to the Poor: Micro-Lending and the Battle Against World Poverty; Public Affairs; 2003



voit à l'œuvre une valeur centrale du métier : du travail d'équipe, et de la mise en commun naît une richesse humaine extraordinaire au regard des moyens mis en œuvre.

- › **Programme de reconstruction du cycle alimentaire pour des communautés locales dans des pays d'Amérique latine** (Equateur, Pérou et Bolivie notamment). Le travail consiste à sensibiliser les familles aux initiatives qu'elles peuvent développer en (re)cultivant un lopin dans des régions où l'agriculture industrielle a privé les paysans de leurs terres et donc de leur outil de subsistance. Les fruits et légumes à cultiver permettent de repenser la chaîne alimentaire dans son ensemble : connaissance des sols, des semences, des techniques de culture et de récolte, du stockage et de la mise en conserve, de la cuisine et de l'équilibre alimentaire, de la (re)découverte de la richesse des recettes locales, adaptées aux aliments régionaux. A tous les stades de la chaîne, des éducateurs interviennent pour encourager les échanges et les mises en commun qui boostent ces projets et permettent de redonner de la dignité alimentaire à des collectivités entières. Il y a de plus dans ces projets une dimension citoyenne, de lutte voire d'activisme social, dans la mesure où ces populations doivent souvent se réapproprier des terres dont elles ont été injustement privées pour des raisons macro-économiques qui les dépassent. C'est aussi un travail éducatif passionnant de les accompagner dans la recherche et le rétablissement de leur dignité de paysan. On voit aujourd'hui comment le mouvement Ekta parishad en Inde fait des émules dans le monde entier et jusqu'en Europe⁷⁷.
- › **« Thérapie Morita » Au Japon**, dans le travail psychiatrique avec des adolescents, une rencontre originale entre la psychanalyse et la tradition Zen locale (le Zen So to) a permis au Dr Shoma Morita⁷⁸ de mettre en place une méthode d'accompagnement psycho-éducatif des jeunes souffrant de différentes maladies mentales. Il apporte de la philosophie Zen cette qualité du retour sur soi-même qui permet à un jeune en crise psychologique grave de se recentrer et de retrouver des énergies de vie fondamentale en affrontant une solitude accompagnée (Rest-time) pouvant aller de quelques jours à plusieurs semaines, suivant le type de problème. Le jeune, après cette période d'isolement (suivi de près par des psychothérapeutes) va être invité à choisir l'une ou l'autre activité où il peut mettre en œuvre une expression de ce qu'il y a rencontré. Des activités artistiques, activités nature, artisanats, activités corporelles sont proposés. On verra des éducateurs intervenir pour accompagner ces jeunes dans la traversée de leurs troubles grâce notamment (et c'est ici le cœur du travail éducatif) à l'expression et à la construction, dans un espace intermédiaire d'art et de matière, de la suite possible de leur parcours. Cette méthode s'est répandue un peu partout dans les hôpitaux au Japon (et dans d'autres pays d'Asie) et fait ressembler certains services de psychiatrie Ado à des centres culturels pour jeunes! Une chose est certaine, les éducateurs y sont nombreux et leur travail interpelle souvent les visiteurs occidentaux.

Stages internationaux pour étudiants éducateurs du monde entier

Les étudiants des écoles d'éducateurs ont manifesté, dès l'origine de ces écoles, leur intérêt pour réaliser des stages internationaux. Dans « L'invention de l'enfance inadaptée »⁷⁹ Maurice Capul nous montre comment l'école de Toulouse dans les années 1950 déjà, va être un moteur pour permettre des échanges entre étudiants de différents pays européens. C'est d'ailleurs dans ce contexte que vont naître et se développer l'AIEJI et la FESET

77 Ekta Parishad- Les paysans sans terre- Photorécit, Frères des Hommes, France, 2008.

78 MORITA Shoma - Morita therapy and the true nature of anxiety based disorders 1998 States University New York Press.

79 CAPUL Maurice (sous la Dir de) L'invention de l'enfance inadaptée : l'exemple de Toulouse Saint-Simon. Ed. Eres 2010.

dont nous parlions plus haut. Stages d'étudiants, échanges et correspondances entre formateurs, projets de recherche et de formation inter-écoles et inter-pays vont fleurir sur cette dynamique internationale. Bien plus tard, dès les années 1980, des programmes européens comme Erasmus ou Leonardo vont apporter une reconnaissance et un soutien officiels à ces échanges. Aujourd'hui le succès des bourses Erasmus et des autres, hors Europe, dans le cadre des accords WBI (Wallonie-Bruxelles International) ou du BIJ (Bureau international de la jeunesse) par exemple n'est plus à vanter. Et les étudiants éducateurs y sont avantageusement représentés. Que dire en plus de tous les étudiants qui financent eux-mêmes une bonne partie de leurs projets internationaux, sinon qu'ils montrent par là une volonté à entrer dans ce type de projet même quand le soutien financier officiel est difficile. Un autre aspect spectaculaire est l'intérêt grandissant des étudiants pour les pays hors-Europe. Dans la plupart des écoles belges, une forte majorité d'étudiants s'envole vers l'Afrique, l'Amérique latine et, dans une moindre mesure, l'Asie, pour y vivre leurs stages dans le cadre de projets Nord-Sud ou Est-Ouest. Un succès particulier est à noter pour le Québec avec lequel beaucoup d'écoles ont aussi des partenariats : ce pays offre à la fois le dépaysement de l'Amérique du Nord tout en conservant l'avantage linguistique d'être un pays francophone.

Comment expliquer un tel engouement ?

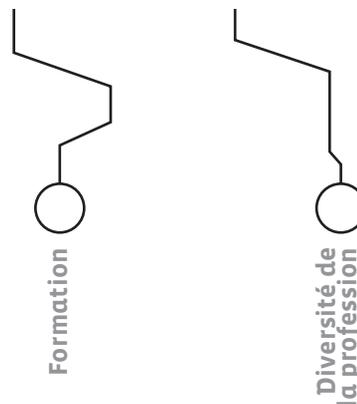
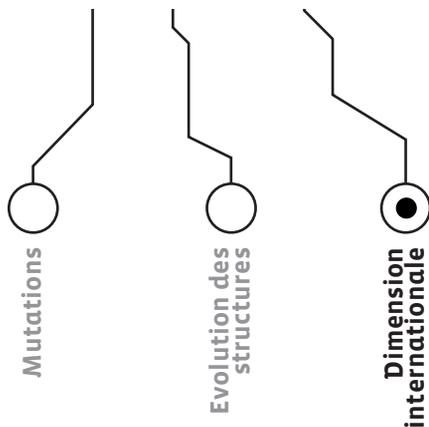
Il semble que les stages internationaux, s'ils sont bien préparés, soient une occasion d'approfondir les valeurs fondamentales de notre métier. Insistons sur l'importance de cette préparation qui amène l'étudiant à anticiper les défis qu'il aura à affronter. Des écoles organisent pour cela un séminaire spécial où ils préparent six mois, voire un an à l'avance les départs à l'étranger. En complément, il est important que là où les étudiants atterrissent, ils aient un encadrement de qualité, un suivi d'accompagnement et de formation au travers de leur pratique professionnelle et du dépaysement culturel, tout en gardant un lien régulier avec les formateurs de leur école d'origine. Le retour de stage est également un double défi puisqu'il amène l'étudiant à redevenir citoyen de son pays et étudiant de son école. Cette période du ré-atterrissage demande un certain temps et pas mal de travail de débriefing.

« Mercredi, retour d'Afrique à Zaventem... Ca y est, j'y suis ! Dans mon pays, ma ville, ma maison. Les rues, les forêts, les champs. La pluie! Ma pluie adorée. Moi qui ai toujours préféré attendre la pluie pour sortir me balader, me voilà de nouveau comblé. Evidemment retrouver la famille et les amis pour raconter, montrer les photos, expliquer la culture... La première semaine était vraiment euphorique. On veut revoir tout le monde et tout le monde veut te revoir. Soirées, bon repas, resto, balades... Tout se passe bien. Une anecdote amusante lors d'une soirée dans un bar: une personne que je n'avais jamais vue, vient discuter un peu avec moi et, à un moment, elle me demande pourquoi je parle comme un noir? J'ai trouvé ça génial ». Pierre 3^{ème} educ.

Quelles sont donc ces valeurs que l'expérience internationale met en évidence ? Difficile de l'exposer toutes ici. Pointons-en deux :

La question de l'altérité, la rencontre de l'autre différent, valeur-clé du métier, est poussée encore un peu plus loin lorsqu'on décide travailler les situations particulières des personnes dans un autre pays, avec une autre culture voire une autre langue. Le stage international élargit le défi, puisqu'il amène l'étudiant à ré-envisager, dans son dépaysement, le contexte global dans lequel il travaille puisque certaines valeurs données comme acquises dans son pays d'origine ne vont pas apparaître ici. Dans un stage « national », l'étudiant est plus dans le questionnement « micro », local, qui pourra certes s'élargir ensuite vers le « macro » (mais le fait-il si souvent ?). Dans un stage international, l'étudiant est amené à s'adapter à cette société autre, dès sa descente d'avion, et à travailler ensuite cette adaptation dans le site de son lieu de stage. Exemple : le lien entre l'éducation des enfants faite par les habitants d'un quartier (et pas les seuls parents) telle qu'elle est souvent vécue en Afrique et l'impact que ceci peut avoir sur le travail avec les enfants des rues. Le questionnement sur le lien entre parents et enfants va donc être doublement stimulé.

Le comment et le pourquoi. En international, le dépaysement, la manière autre des collègues de travailler, de penser, d'être, amène parfois l'étudiant à se poser la question du « pourquoi » c'est ainsi. Le pourquoi est un aspect incontournable de l'expérience internationale et donne une richesse particulière au travail méthodologique de l'éducateur. Il l'amène pour certains gestes professionnels nouveaux à s'interroger sur le comment



on fait et pourquoi on le fait ainsi ? Les exemples sont infinis: le côté rudoyant de certains éducateurs dans les pays latinos, la question de la place du religieux et du rituel dans les pays du Maghreb, le sourire énigmatique des asiatiques, le rapport Homme/Femme vécu différemment et de manière interpellante dans tous les pays du monde ! L'expérience internationale est vraiment une occasion d'interroger autrement l'humain, l'autre, soi-même et le travail relationnel.

*Il est utile également de savoir que des projets internationaux ont vu le jour chez nous, deux ASBL de l'Aide à la jeunesse mettent en œuvre des projets de collaboration avec l'Afrique, à savoir au Maroc et au Benin. Il s'agit de favoriser la rencontre des cultures et des réalités singulières de chacun. Cette confrontation, assortie d'un projet de collaboration, vise à relativiser notre réalité occidentale, réinstaller de l'altérité et de la coopération et permet au jeune de prendre du recul sur sa réalité, de se construire dans un projet alternatif, **Il s'agit de projet de « rupture ».***

En guise de conclusion

L'éducateur est un métier de l'ici et du maintenant, du travail auprès des petits, des humbles ou des parias. A priori il semble éloigné de préoccupations internationales qui évoquent plutôt les grandes conférences où se discutent entre puissants les intérêts de la planète. Cependant nous voyons que ce métier existe un peu partout dans le monde et qu'il y répond à des besoins pressants. Au travers des différentes formes qu'il prend ici et là on voit bien qu'une identité profonde est à l'œuvre qui permet aux éducateurs de tous pays de se reconnaître et d'apporter dans la richesse de leurs échanges une valeur ajoutée à la profession. Agir local et penser global semble ici aussi être le cheminement de l'avenir.



<http://www.educ.be/formation/>

Informations sur les titres

Site Forméduc

Répertoire des opérateurs de formation

Site du Fonds social ISAJH

Site du SIEP : filières de formation

Tout sur le Plan de formation

La formation initiale

En une décennie, de nombreux changements ont concerné directement ou indirectement toutes les filières de formation d'éducateur⁸⁰. Nous aborderons cela d'abord sur le plan de l'enseignement secondaire et ensuite de l'enseignement supérieur, tout en gardant à l'esprit qu'il y a pour chacun de ces niveaux deux filières d'études, à savoir l'enseignement de plein exercice et l'enseignement de promotion sociale.

L'enseignement secondaire

En 2000, la Commission communautaire des professions et des qualifications -CCPQ⁸¹- a entamé et finalisé la description et la définition du profil de qualification et du profil de formation de l'« Agent d'éducation » d'une part et de l'« Animateur » d'autre part.

L'intérêt de cette démarche réside dans le fait que ces profils, et en particulier celui de l'agent d'éducation, ont été réalisés en collaboration avec les milieux professionnels (employeurs, syndicats, éducateurs de terrain) et les opérateurs d'enseignement secondaire (plein exercice et promotion sociale).

En plein exercice

L'appellation « Agent d'éducation » a cours dans l'enseignement de plein exercice et cette filière d'étude est organisée au niveau du dernier degré de l'enseignement technique secondaire supérieur (5-6 TQ). Elle délivre un Certificat de qualification. Le Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS) accompagne souvent la délivrance de ce titre pour autant que l'élève réussisse la formation de base.

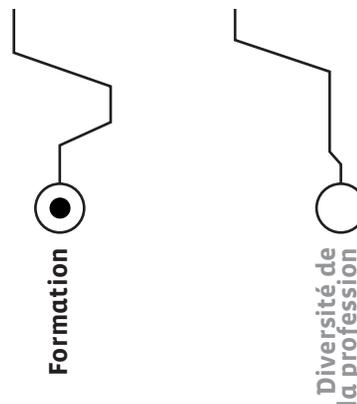
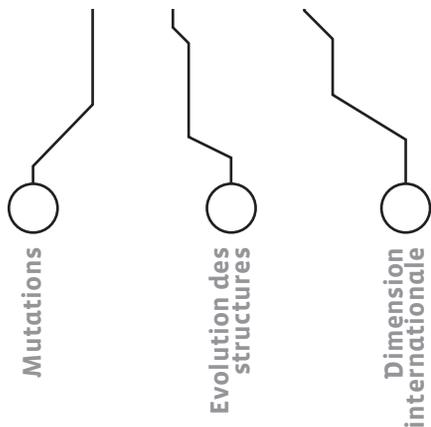
Environ 60 écoles proposent cette filière qui rencontre un très vif succès, ce qui n'est pas sans poser problème pour l'accès aux stages et au marché du travail qui est loin d'absorber tous les diplômés. Vous trouverez toutes ces offres en vous référant au SIEP⁸² (www.siep.be).

80 Rappelons que dans de nombreux secteurs, la fonction d'éducateur n'est pas limitée aux porteurs de ce titre.

81 Remplacée depuis le 1er septembre 2009 par le Service francophone des professions et des qualifications - SFMQ .

82 Le Service d'Information des Etudes et Professions - SIEP - a des bureaux à Bruxelles, Liège, Namur, Mons et Charleroi www.siep.be





En Enseignement de Promotion sociale

Contrairement à celui de plein exercice, l'enseignement de promotion sociale n'a pas voulu retenir l'appellation par trop utilitariste définie par la CCPQ. Le titre délivré par l'enseignement de promotion sociale est le « Certificat de qualification Éducateur ».

Celui-ci est reconnu correspondant au certificat de qualification Agent d'éducation. Ce sont en effet les mêmes compétences qui sont proposées dans les deux filières de formation.

En outre, l'enseignement secondaire de promotion sociale, après avoir défini un profil professionnel de l'éducateur, a développé un dossier pédagogique modulaire déclinant contenus, capacités et compétences suivis par les établissements qui organisent cette section : 2 à Bruxelles, une à Frameries, à Charleroi (Roux), à Erquennes, à Namur et à Liège.

L'accès se fait sur base du titre de C2D⁸³, ou d'un examen d'admission. En général, ces études sont organisées en 3 ans. Une de leurs particularités réside dans l'importance des stages à réaliser, au minimum 600 périodes, que quelques écoles doublent, tant la formation sur le terrain et l'alternance entre théorie et pratique fondent la pédagogie de cette section.

Il est à noter que les étudiants qui la réussissent peuvent suivre un complément de formation pour obtenir un CESS, gage d'entrée dans certaines administrations et dans l'enseignement supérieur que nous allons aborder.

L'enseignement supérieur

Pour l'enseignement supérieur, l'élément contextuel majeur consiste en la mise en conformité avec les principes dits de Bologne.

D'une part, les titres s'en sont trouvés modifiés (pas toujours avec bonheur nous semble-t-il) puisque le Graduat d'éducateur spécialisé s'est vu donner pour nom soit « Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif », soit « Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement socio-sportif ». Ce dernier titre remplaçant les études d'éducateur sportif.

D'autre part, l'arrivée d'un titre commun a imposé aux deux filières de formation (plein exercice et promotion sociale) de classer le premier titre dans l'enseignement supérieur pédagogique et ce, pour des raisons plus liées à un taux d'encadrement favorable, que pour des raisons de classement effectif de la fonction.

Tous les acteurs s'entendent en effet pour affirmer que l'éducateur est avant tout un « intervenant social » et non un « pédagogue ».

Enfin, et même si l'enseignement de promotion sociale avait une longueur d'avance sur ce point, le passage en

⁸³ Certificat du 2^{ème} degré.

ECTS (unité de valeur valorisable d'un cursus et surtout d'un opérateur à l'autre) a poussé tous les établissements à revoir les compétences, les contenus, voire l'organisation et le cursus de formation.

En outre, ces formations sont positionnées au niveau 6 du cadre européen des certifications. Sont attendus des éducateurs spécialisés : « la maîtrise de savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes », « des aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études », « la capacité à gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles et à prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif »⁸⁴.

En plein exercice

Trois années sont organisées dans une douzaine de Hautes Ecoles de la Communauté Wallonie-Bruxelles. Le contenu des formations est défini par le décret pris en 2004, mais il est décliné par les différentes écoles selon leur projet pédagogique. Les intitulés et contenus varient donc sensiblement d'une Haute Ecole à l'autre, même si les compétences visées sont clairement identiques. Ce sera d'autant plus vrai que l'enseignement supérieur de plein exercice déclinera désormais ses formations en « acquis d'apprentissage » qui forment les savoirs, les aptitudes.

Ici aussi, l'importance du nombre d'étudiants, et en particulier d'étudiantes qui s'y inscrivent, ne manque pas d'interpeller.

En Enseignement de Promotion sociale

Depuis 2007, l'enseignement de promotion sociale organise le « Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif ». Le titre délivré est correspondant à celui du plein exercice et ce d'autant que le dossier pédagogique modulaire a été reconnu comme certifiant les mêmes compétences que celles vérifiées par les départements des Hautes Ecoles.

A noter qu'ici aussi, l'enseignement de promotion sociale a élaboré un profil professionnel du Bachelier correspondant au niveau de l'enseignement supérieur. Sensiblement différent du profil de niveau secondaire, il y intègre notamment toute la dimension de la réflexion sur les fonctions de l'éducateur et fait une place importante aux enjeux de la fonction éducative et d'accompagnement social.

Sauf rupture sociale dûment constatée, les candidats qui s'inscrivent dans l'enseignement de promotion sociale ne pourront être diplômés avant l'âge de 23 ans. Certaines écoles limitent toutefois l'accès aux étudiants âgés d'au moins 21 ou 22 ans, afin de ne pas créer de concurrence à l'enseignement de plein exercice d'une part, et de sauvegarder la spécificité d'un enseignement pour adultes d'autre part.

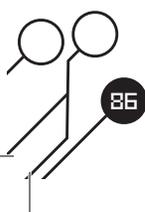
En outre, l'enseignement de promotion sociale devrait, grâce au système modulaire capitalisable, permettre aux travailleurs de terrain de mener plus facilement de front leur formation continue et leur travail, voire de faire valider les compétences acquises par leur expérience professionnelle.

L'importance des inscriptions est également impressionnante ici, même si il faut nuancer cette constatation par le fait qu'on compte beaucoup de travailleurs de terrain qui sont à la poursuite d'un titre donnant accès aux fonctions et barèmes d'un éducateur de classe 1.

L'accès se fait sur base du titre de CESS ou sur celle d'un examen d'admission. Ces études sont d'une durée minimale de 3 ans.

Une de leurs particularités réside dans l'importance des stages à réaliser, au minimum 600 périodes, que cer-

84 Conseil PARLEMENT EUROPÉEN: RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Journal officiel de Union européenne 06 mai 2008.



Mutations

Evolution des structures

Dimension internationale

Formation

Diversité de la profession

taines écoles vont jusqu'à doubler. La formation par le terrain et l'aller-retour entre théorie et pratique fondent également la pédagogie de cette section destinée à des adultes.

Voir aussi le Site www.enseignement.be

La formation continuée

La formation continuée prend de plus en plus d'importance et fait partie intégrante du travail, dans tous les secteurs, et a fortiori, dans les organismes du secteur non-marchand. Comment pourrait-il en être autrement ?

La multiplicité des types de services et leur spécialisation, celle des problématiques présentées par les bénéficiaires, des modes de prise en charge, la mobilité professionnelle, et la lourdeur toujours croissante des situations et des personnes à accompagner... font que tout éducateur sorti à un moment x de l'enseignement devra poursuivre l'entretien de ses connaissances et le développement de ses compétences.

La formation continuée se déroule sur l'axe du temps, mais aussi de l'espace : tout au long et partout dans la vie « life long and live wide learning ».

Si la formation peut se poursuivre dans des lieux mis en place pour cela, qu'ils soient organisés par les pouvoirs publics (Hautes Ecoles, Etablissements d'enseignement de promotion sociale...) ou privés (associatifs ou commerciaux), l'acquisition et le développement des compétences se fait également dans des lieux moins formels, par exemple lors de rencontres de professionnels, dans des colloques, et sur le lieu de travail par des échanges entre pairs.

Relevons que les équipes de travail du non-marchand pratiquent souvent l'accompagnement et la **supervision d'équipe** sur le lieu de travail pour ce faire.

La démarche du « **Plan de formation pluriannuel et concerté** » encouragée par les partenaires sociaux du non-marchand permet de structurer les moments, les modalités et les priorités en matière de formation continuée. Une attention est également de plus en plus donnée aux travailleurs moins formés au départ et à toutes les fonctions d'un service⁸⁵.

Les Fonds sociaux des Commissions paritaires du Non-marchand offrent également de nombreuses possibilités de formation, in ou out, dont le « Catalogue FORMAPEF », le lancement d'Appels à projets, etc.

Vous trouverez « tout » sur le Plan de formation, la Supervision collective, le catalogue FORMAPEF et les initiatives des Fonds sociaux sur www.apefasbl.org

85 Cf. l'étude du Fonds ISAJH sur l'accès aux formations des travailleurs peu qualifiés dans le champ de la 319.2 : www.isajh.org



<http://www.educ.be/diversite/>

Plan Tandem

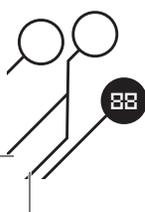
Commissions paritaires du non-marchand

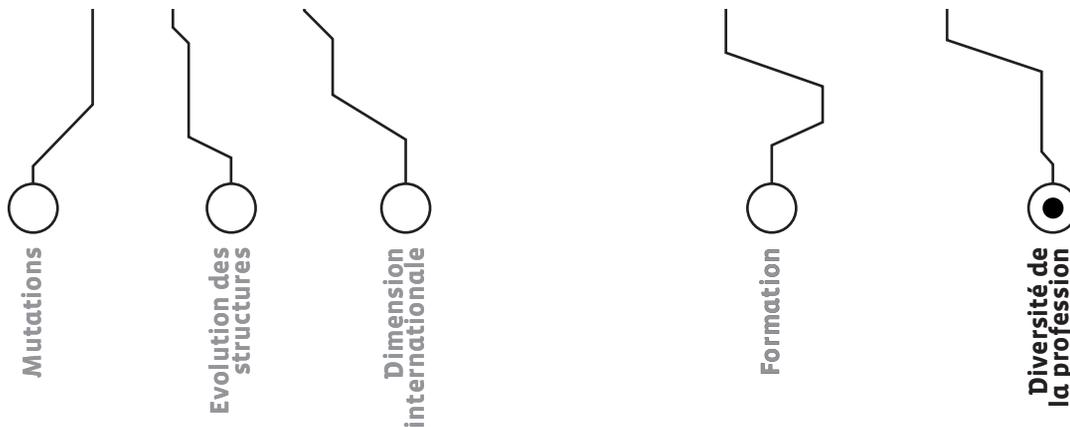
En parcourant ce carnet, comment ne pas répondre à cette interrogation par : diversité !

Tentons l'exercice de dresser le profil modal de l'éducateur, celui qui est le plus fréquent mais bien entendu pas le seul : « une éducatrice, de 39 ans, diplômée, travaillant depuis plus de 15 ans avec des adultes en situation de handicap, dans la même association, et aujourd'hui à temps partiel ». A partir de ce sommet de la courbe de Gauss, détaillons quelques dimensions importantes du métier, pour rendre compte de sa diversité.

- **Educatrice.** La féminisation est un fait important. Dans quasi tous les secteurs, les éducatrices sont majoritaires, parfois jusqu'à 70 %, comme dans l'aide aux personnes handicapées. Elles sont toutefois moins présentes aux postes de gestion (chef de groupe, direction...).
- **Age :** les éducateurs « avancent en âge », et si autrefois on ne restait pas toute sa vie dans le métier, c'est plus fréquemment le cas maintenant. Les conditions de travail sont meilleures, la professionnalisation augmente. Ce qui entraîne parfois une certaine fatigue professionnelle. Nombreux sont celles et ceux qui peuvent d'ailleurs bénéficier de mesures générales comme le crédit-temps, complétées par des mesures spécifiques telles le Plan Tandem⁸⁶.
- **Ancienneté :** la mobilité semble plus faible, et l'ancienneté dans une même organisation tend dès lors à augmenter, tout comme l'ancienneté générale, liée à l'âge.
- **Populations et secteur :** une majorité des éducateurs travaillent aujourd'hui avec des adultes, de 18 à Ceux-ci sont bien sûr des bénéficiaires : personnes handicapées, patients, adultes en difficultés... mais aussi, dans les secteurs dont les bénéficiaires sont des mineurs, les éducateurs passent du temps avec les parents, les enseignants, et d'autres interlocuteurs (monde judiciaire, médical, etc.).
- **Conditions de travail.** Elles sont en général moins mauvaises : salaires et divers avantages sont le résultat de combats collectifs multiples, et du niveau général de financement du non-marchand.
- **Qualification :** elle augmente, même si elle n'est pas toujours celle d'éducateur spécialisé. Un éducateur peut en effet avoir une autre formation de niveau supérieur (enseignant, assistant social, universitaire...) ou secondaire (secondaire général ou technique, à orientation sociale ou pas). Les classe 3 deviennent rares, les 4 ayant disparu.
- **Compétences :** elles sont plus finement requises vu les situations des publics et les modes de prise en charge. Comment les acquérir et surtout les entretenir ? Par la formation initiale bien sûr, mais aussi par les diverses modalités de formation continue, que ce soit sur le lieu de travail ou à l'extérieur, tout au long de la carrière.
- **Le temps partiel** est plus fréquent, surtout pour les jeunes et les plus âgés. Ces derniers peuvent en effet bénéficier de mesures de fin de carrière et, pour les remplacer, les jeunes doivent souvent se contenter du temps partiel libéré par les anciens... Certains employeurs préfèrent aussi avoir recours au temps partiel pour disposer d'équipes plus flexibles et plus diverses en individualités.

⁸⁶ Cf. www.plantandem.be





- › La représentation collective s'est structurée, pour le secteur privé associatif ou commercial, dans les diverses commissions paritaires du non-marchand : 318, 319, 327, 329, 330, 332⁸⁷. Le secteur public a lui ses propres modalités de relations collectives.
- › Les lieux de travail sont majoritairement associatifs (ASBL reconnues et subventionnées à divers degrés), mais aussi publics (milieu scolaire, services organisés par les provinces, les communes ou CPAS, IPPJ...). Des employeurs sont également des sociétés commerciales comme des maisons de repos, certains milieux d'accueil de personnes handicapées adultes.

Une typologie des métiers de l'éducateur dans la 319.2 (aide à la jeunesse, aide aux personnes handicapées et aux adultes en difficulté), dressée suite à des recherches⁸⁸, semble toujours bien d'actualité :

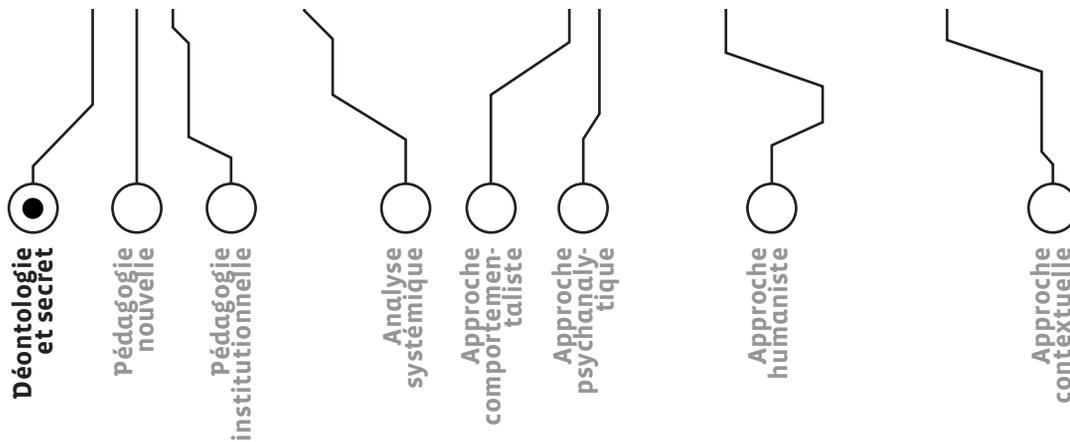
- › accompagnateur d'adultes handicapés en milieu résidentiel ;
- › accompagnateur d'adultes en difficultés psychosociales ;
- › éducateur-référent de mineurs en milieu résidentiel ;
- › éducateur intervenant social en milieu ouvert ;
- › éducateur en hébergement de crise de courte durée.

On peut trouver des profils similaires à ceux décrits ci-dessus dans d'autres secteurs, par exemple ceux de la santé mentale, de la toxicomanie ou le travail de rue. En revanche, l'exercice du métier en milieu scolaire semble assez différent, de même, pour de toutes autres raisons, en milieu pénitentiaire.

Nous sommes donc loin de l'ancien chromo que certains se feraient encore de l'éducateur qui joue au foot dans une institution pour « enfants placés ».

87 Cf. www.emploi.belgique.be Rubrique Concertation sociale.

88 Bernard De Backer, Du mur à l'ouvert. Un nouvel âge pour les éducateurs ? Fonds social ISAJH – Luc Pire, 2001.



Références théoriques et outils éducatifs

LA DÉONTOLOGIE ET L'ÉTHIQUE



Françoise Huvelle

Deux constats nous permettent de saisir la portée éthique du métier d'intervenant social.

IL EST INTERDIT DE SE MÊLER DE LA VIE D'AUTRUI

Le métier d'éducateur, parmi tous les métiers relevant de la dimension relationnelle, est bien un métier qui transgresse ce principe fondamental. En effet, en intervenant dans la vie d'autrui, en entrant dans sa sphère privée, l'éducateur pratique de l'ingérence. S'ingérer, par définition, c'est s'immiscer sans droit. Le droit d'ingérence est donc le droit de s'ingérer sans droit !!!! Voilà l'éducateur pointé comme transgresseur, pratiquant une position en marge de la loi.

LE MÉTIER D'ÉDUCATEUR EST UN MÉTIER DE POUVOIR

En effet, toute relation d'aide est une relation asymétrique, inégalitaire. Celui qui apporte l'aide est en position d'expertise, de maîtrise, de savoir, de pouvoir. Le bénéficiaire de l'aide est en position fragilisée, de demande, d'appel, d'attente, d'obligation parfois, de non savoir et de non pouvoir. Un proverbe africain dit que la main de celui qui donne est au-dessus de la main de celui qui reçoit. Cette métaphore met bien en évidence la domination inhérente à la position de celui qui « donne ». Voilà l'éducateur épinglé comme personne de pouvoir et transgresseur ! Nous sommes loin de l'image d'Epinal d'altruisme, de don de soi, d'acte gratuit, d'attention à l'autre, de bienveillance. Du coup, la belle « vocation » se colore d'enjeux plus subtils, faisant référence à l'emprise sur l'autre, la maîtrise, l'ingérence.

On peut tirer deux conséquences de ce double constat.

> A un niveau personnel :

on ne peut éviter de se poser les questions « qui suis-je pour m'être lancé(e) dans un tel métier ? Quel désir énigmatique me pousse et me maintient dans cette voie ? ».

> A un niveau professionnel :

il faut que soient établies des conditions qui autorisent et justifient cette prise de pouvoir et cette transgression. Cinq balises donnent un cadre à l'intervention de l'éducateur.

LES CONDITIONS QUI AUTORISENT LE MÉTIER D'ÉDUCATEUR

UNE DEMANDE

Il faut qu'il y ait une demande qui justifie l'intervention de l'éducateur. Cette demande peut émaner du bénéficiaire lui-même, de ses parents, d'une instance institutionnelle, etc. La demande prend par exemple la forme d'un mandat quand cette demande émane d'une instance judiciaire. Il peut s'agir aussi d'une commande sociale, d'une mission confiée à des institutions. A partir de cette demande, c'est l'option de la coopération qui allègera la pression issue de l'asymétrie des positions.

UNE COMPÉTENCE

Il est fondamental que l'éducateur ait certaines compétences, qu'il maîtrise savoirs, savoir-faire et savoir être lui permettant d'intervenir avec professionnalisme. Il doit « savoir y faire » en situation. C'est d'ailleurs parce que l'intervenant présente de telles capacités qu'une demande peut lui être adressée ainsi qu'à son service. Toutes les formations d'éducateur, tant initiales que continuées, doivent concourir à développer ces compétences pratiques, théoriques et méthodologiques.

UNE FINALITÉ LÉGITIME

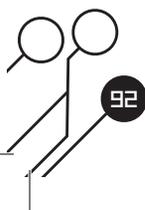
L'intervention éducative doit avoir une visée légitime, concourant à des finalités ayant une certaine valeur reconnue par une société. On parle alors de missions qui sont définies le plus souvent dans le projet institutionnel. Par exemple la protection de l'enfant, le bien-être des personnes handicapées, etc. Ici, des questions davantage éthiques, philosophiques et politiques se posent concernant certaines interventions éducatives. Quelle est la **valeur** reconnue qui va orienter notre action ? Où est placé le curseur entre aide sociale et contrôle de la population, entre prévention et répression, entre protection et pénalisation, etc. ?

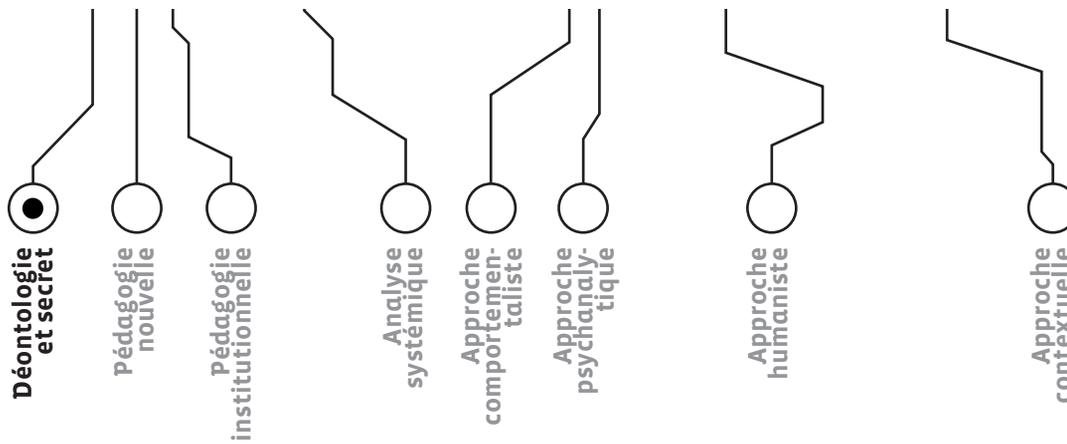
UN CADRE JURIDIQUE

Une série de dispositions légales encadrent la relation éducative et le cadre institutionnel. Déclaration des droits de l'Homme et de l'Enfant, loi sur l'assistance à personne en danger, dispositions légales telles que le secret professionnel relevant du code pénal ou telles que la responsabilité civile relevant du code civil, etc. On le voit, il y a bien un ensemble de **textes de loi**, de niveaux et de valeurs différentes qui concernent plus particulièrement les métiers relationnels. Ces textes permettent deux choses :

- › Ils cadrent la relation asymétrique. Cet ensemble de principes fondamentaux, de règles, de prescriptions, permet de situer, non sans contradictions et paradoxes, la **responsabilité et l'engagement** de l'intervenant, les limites de son intervention, les droits des bénéficiaires, etc. Sa visée peut être comprise comme une tentative d'éviter les abus inhérents à la relation asymétrique d'aide.
- › Ils permettent au travail relationnel d'avoir lieu. Une relation d'aide ne peut exister si le bénéficiaire n'a pas la garantie que ce qu'il révélera, par exemple concernant sa vie privée, sera marqué du sceau de la **confidentialité**. Cette obligation de confidentialité est une condition pour que la confiance et le travail de parole soient possibles.

La **déontologie** s'inscrit dans cette quatrième condition. Un code de déontologie se définit comme étant « un ensemble de règles qui régissent les rapports de professionnels entre eux, avec leurs « clients » et avec la so-





ciété». Il n'existe pas de code de déontologie formalisé et spécifique à la profession. L'Aide à la Jeunesse a établi un code de déontologie qui «fixe les règles et les principes 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 œuvre...». Si l'initiative a le mérite de clarifier la conduite, les devoirs et l'éthique professionnels qui doivent prévaloir auprès des professionnels de l'AAJ, il nous semble qu'un Code de Déontologie renvoie à toute profession et non à un secteur d'activité.

UNE ETHIQUE

« Les droits, qu'ils soient de l'Homme, de l'Enfant, etc. en restent souvent au niveau de prescriptions de principe qui laissent relativement indéterminées les dispositions institutionnelles concrètes grâce auxquelles ils pourront effectivement être mis en œuvre⁸⁹ ». Comme le disait Jean Yann, « les hommes naissent libres et égaux et après ils se démerdent ! »

Certaines valeurs, certaines règles se trouvent parfois mises en tension quand on est confronté à l'épreuve du terrain. Dans le centre d'accueil de personnes sans abris, allons-nous privilégier la liberté ou la sécurité des résidents ? Mon service va-t-il accompagner cette dame en fin de vie qui demande à mourir dans la rue ? Vais-je laisser sortir les filles ce soir alors que la règle dit que non ?

La question du sens et de l'interprétation

Devant le délitement de l'autorité traditionnelle, la tendance générale vire au sécuritaire comme s'il suffisait de faire marcher l'homme au pas en injectant des rappels de valeurs, des suppléments de morale, des appels à la loi. On perçoit là un surinvestissement de la dimension répressive et préventive.

Une règle sert, dans tous les sens du mot. Elle est un outil et elle enserre, limite. A l'inverse, il faut se méfier de servir la règle. Evitons un rapport légaliste, rigoriste, fétichiste à la norme. Il y a là un travail sans cesse d'interprétation, de hiérarchisation de valeurs à fournir.

Les règles et les normes permettent au groupe social de vivre ensemble (c'est le sens même du mot interdit : ce qu'on se dit entre nous). Si nul n'est censé ignorer la loi, l'éthique porte la question du sens et de l'interprétation de toute loi. L'éthique, d'une certaine façon, tente de venir régler ce qui excède des règles et des lois. La nécessité, prônée par tous, d'une éthique montre l'importance de ce réglage de l'excédentaire.

« L'éthique est un débat, une décision, une crise. Sinon, c'est la norme, la moralité ou la loi⁹⁰ ».

On le voit dans les exemples cités plus haut, la question éthique intervient quand il existe une certaine zone d'incertitude concernant la détermination de l'action. L'éthique, c'est quand il n'y a pas ou plus d'étiquette⁹¹

⁸⁹ Ladrrière, J., Les enjeux de la rationalité, 1977, p 141.

⁹⁰ Guyomard, P., Le désir d'éthique. Paris, éd. Aubier, 1998, op. cit., p 24.

⁹¹ Expression de Jacques-Alain Miller, psychanalyste.

accrochée, comme à un vêtement à laver, qui nous prescrit un mode d'emploi à suivre. « Il n'y a donc pas place pour une démarche éthique là où le cours de choses s'impose de façon absolue, ne laissant ouverte aucune zone d'indétermination où pourrait venir s'insérer l'action humaine⁹² ».

La responsabilité et le principe du choix

La question éthique intervient donc quand cette détermination de l'action implique la responsabilité et le principe du choix. « Il y a problème éthique lorsqu'une situation est donnée, qu'elle appelle ou du moins suggère une action à entreprendre, que cette action se présente comme relevant d'une responsabilité véritable et que les seules caractéristiques de la situation ne suffisent pas à orienter l'action⁹³ ». Ce pouvoir effectif est à entendre à la fois comme une liberté et une responsabilité. Dans le champ de l'accompagnement, l'éducateur est donc le plus souvent confronté à des choix éthiques. On peut dès lors parler de **risque** éthique à l'inverse d'une **éthique parapluie** qui dédouanerait le sujet de toute prise de risque.

La perspective du sujet, de la parole et du désir singuliers.

« A la perspective morale d'une fabrication d'habitudes qui assure au Moi sa bonne ordonnance et sa conformité, l'éthique substitue la perspective du sujet, de la parole et du désir singuliers. Là où la morale lie, canalise, unifie, l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'ex-sistence hors des moules et des empreintes⁹⁴ ».

L'éthique pose que la relation ne vise pas la maîtrise de l'autre, sa dé-finition, sa mise en conformité mais qu'elle se confronte à de l'inépuisable, à l'infini des personnes et des situations⁹⁵.

Son mode d'action est téléologique, pas toutefois au sens où elle constituerait un but préétabli qu'il s'agirait d'atteindre, mais au sens où elle inscrit, en chaque action véritablement consciente de ce qu'elle fait, une tension interne. Cette tension n'est pas une détermination, elle est un appel, une attraction, une disposition directionnelle, non la position d'un contenu⁹⁶.

L'éthique ouvre un champ de création

« Il n'y a action effective que dans l'épaisseur des situations, et c'est à ce niveau que se décide le sort de l'éthique, sa qualité et par là le destin de la volonté libre⁹⁷ ».

« Il faut donc qu'intervienne, au cœur de l'action, une véritable invention éthique, un effort créateur⁹⁸ ».

92 Ladrrière, J., op. cit., p 151.

93 Ladrrière, J., op. cit., p 152.

94 Imbert, F. La question de l'éthique dans le champ éducatif. Paris, Matrice, 1987, p 8.

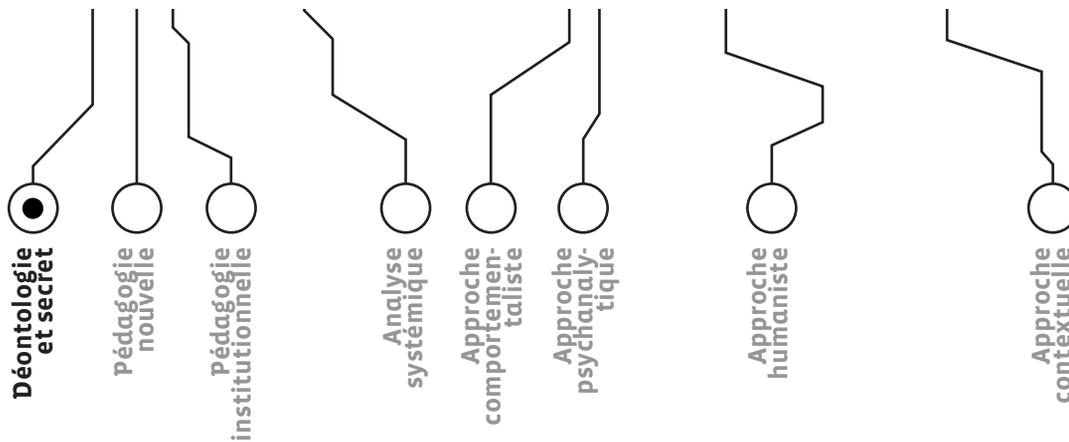
95 Imbert, F. op. cit., p 70.

96 Ladrrière, J., op. cit., p 141.

97 Ladrrière, J., op. cit., p 140.

98 Ladrrière, J., op. cit., p 141-142.





Le pays des rêves...

Il était une fois une fille, une fille ordinaire, souriante, pleine de joie de vivre. Elle rêvait de choses simples comme tout le monde : d'être libre, d'être aimée, enfin d'être heureuse tout simplement. Elle était née dans un pays magnifique, rempli de soleil où les gens se parlaient, vivaient comme une grande famille. Ils s'aidaient dans les moments difficiles...et les moments difficiles, ce n'est pas ça qui manquait là-bas !

Un jour la vie là-bas est devenue impossible. Les petits moments difficiles sont devenus une vie insupportable, un combat permanent. Son joli sourire a disparu : comment encore sourire dans la misère ? La misère, est inimaginable, inexplicable, il faut la vivre pour la comprendre !

Elle est obligée de quitter son pays, sa famille, ses amis, tout ce qu'elle aime de tout son cœur, pour chercher le bonheur ailleurs dans un pays inconnu. Elle n'avait jamais quitté son pays auparavant, mais c'était là son dernier espoir!

Elle regarde ses amis, ils sont tous là pour lui dire au revoir une dernière fois. Sa mère a le cœur déchiré de voir sa fille partir, mais que lui offrir de plus sinon lui laisser cette liberté, pour pouvoir vivre comme tout le monde « là-bas ».

Mais une fois « là-bas » dans le pays de ses rêves, elle n'est pas comme tout le monde. Ah non ...elle est étrangère ! Et la vie d'une étrangère ce n'est pas du tout ce qu'elle avait espéré ! Elle doit justifier son départ, remplir des papiers et répondre aux questions. Elle doit donner ses empreintes comme un criminel. Elle se demande pourquoi, mais elle comprend vite, c'est parce qu'elle est « étrangère », et « l'étranger », « là-bas » c'est quelqu'un de dangereux, de malhonnête, de mal élevé, quelqu'un qui prend le travail des autres, alors qu'elle fait le « sale boulot » accepté uniquement par des étrangers.

Pour elle, le sale boulot n'existe pas. Du moment qu'elle gagne sa vie elle est contente, tellement contente qu'elle a presque retrouvé son sourire. Elle peut manger trois fois par jour, ça elle avait oublié ce que c'était dans son pays. Donc elle est contente on peut même dire « heureuse ». Enfin...presque. Loin de chez elle, elle ne peut pas être vraiment heureuse. Il y a toujours un « vide » quelque part dans son cœur, un « vide » qui ne sera jamais rempli, une cicatrice qui ne sera jamais guérie. Elle a un joli prénom, mais la plupart des gens l'appellent « l'étrangère ». Elle a sa personnalité et plein de qualités, mais beaucoup de gens ne veulent pas voir cela, ni l'accepter. Pour certains, un étranger ne peut pas avoir de qualités, ni être intelligent.

Aujourd'hui cette fille qui vit dans le « pays de ses rêves » lutte pour un autre monde, un « monde de rêves ». On ne doit pas oublier que nous faisons tous partie de ce monde. Est-ce que son rêve se réalisera ? Cela dépend de moi, de toi, de nous.

N. HRISTOVA, éducatrice, extrait du TFE, CESA, 2008.

LE SECRET PROFESSIONNEL EST-IL DEVENU RELATIF ?



François-Joseph WARLET

Le secret professionnel est-il devenu relatif ?

La question, assurément, sous-tend la réponse : NON !

Tous ceux que le métier ou l'activité place en situation d'être confident nécessaire de certaines personnes se trouvent tenus par le secret professionnel, et celui-ci est absolu.

Pour celui qui n'est pas familiarisé à la matière, en tout cas sous son angle juridique, il est sans doute utile de rappeler que la règle du secret professionnel se trouve inscrite dans le code pénal, à l'article 458, en ces termes :

« Les médecins, chirurgiens, officiers de santé, pharmaciens, sages-femmes et toutes autres personnes dépositaires par état ou par profession, des secrets qu'on leur confie, qui, hors le cas où ils sont appelés à rendre témoignage en justice ou devant une commission parlementaire et celui où la loi les oblige à faire connaître ces secrets, les auront révélés, seront punis d'un emprisonnement de huit jours à six mois et d'une amende de cent (x 5) euros à cinq cents (x 5) euros ».

Le texte de cette disposition contient donc en elle-même deux exceptions :

- > 1. l'hypothèse du témoignage en justice,
- > 2. les cas où la loi « oblige » à faire connaître,

La jurisprudence⁹⁹ en a ajouté une troisième :

- > 3. sur base de l'état de nécessité, afin d'éviter un péril imminent et grave pour l'intégrité d'un tiers

Il faut bien être conscient cependant que loin de réduire la portée de la règle, ces exceptions la renforcent.

Non seulement en effet ces cas restent peu nombreux mais en outre ils s'interprètent restrictivement. Ainsi, notamment, ce professionnel légalement invité par un juge¹⁰⁰ à révéler ce qu'il a pu apprendre sous le sceau du secret conserve le droit de se taire¹⁰¹.

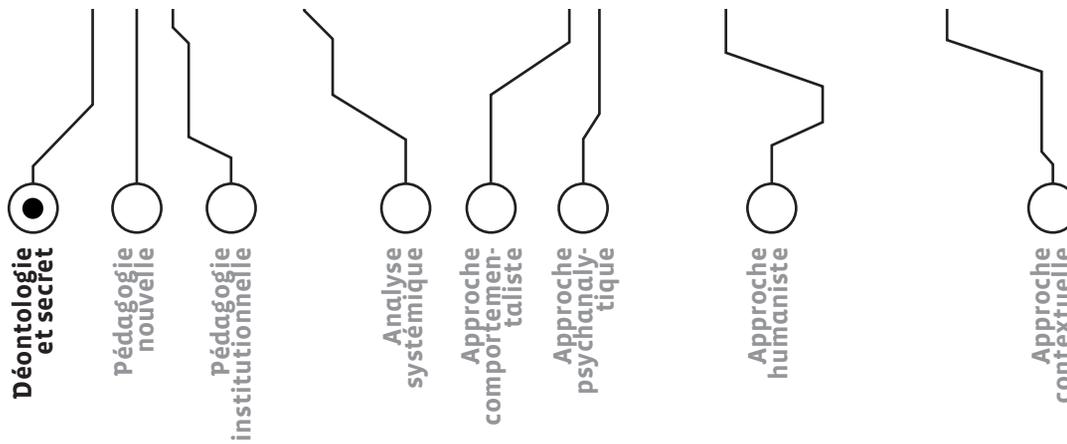
Quant à l'état de nécessité, à nouveau il ne peut être fait place ici à la moindre légèreté : il n'est possible de se départir de son obligation au secret professionnel que pour autant qu'aucune autre solution ne soit humainement envisageable et qu'à défaut, une autre personne coure un danger grave et imminent pour son intégrité physique (point n'est question d'un risque de type patrimonial).

99 Outre la loi (au sens large du terme), la jurisprudence est, avec la doctrine et la coutume, l'une des quatre sources du droit.

100 On exclut ici un service de police (v. Cass., 26 septembre 1966, Pas., I, 1967, p. 89), et même un membre du parquet du procureur du Roi.

101 Sous la condition toutefois que ce silence phrase pas finie ! Il appartient au juge de vérifier si le secret professionnel invoqué n'est pas détourné de la nécessité sociale dans laquelle il trouve sa justification (Anvers, 18 septembre 2000, Rev. dr. santé 2000-2001, 290).





Reste que, en fonction de la situation de chacun, l'intensité même de ce risque peut être appréciée diversement: nous ne sommes pas égaux face aux dangers ou aux agressions. Et c'est bien en fonction de ces considérations que le législateur est intervenu à plusieurs reprises¹⁰² pour apporter des critères d'appréciation plus clairs relativement à certaines catégories de personnes pour qui la rigueur du principe doit pouvoir céder.

C'est l'objet de l'article 458bis du Code pénal :

« Toute personne qui, par état ou par profession, est dépositaire de secrets et a de ce fait connaissance d'une infraction prévue aux articles ..., qui a été commise sur un mineur ou sur une personne qui est vulnérable en raison de son âge, d'un état de grossesse, [de la violence entre partenaires]¹⁰³, d'une maladie, d'une infirmité ou d'une déficience physique ou mentale peut, sans préjudice des obligations que lui impose l'article 422bis, en informer le procureur du Roi, soit lorsqu'il existe un danger grave et imminent pour l'intégrité physique ou mentale du mineur ou de la personne vulnérable visée, et qu'elle n'est pas en mesure, seule ou avec l'aide de tiers, de protéger cette intégrité, soit lorsqu'il y a des indices d'un danger sérieux et réel que d'autres mineurs ou personnes vulnérables visées soient victimes des infractions prévues aux articles précités et qu'elle n'est pas en mesure, seule ou avec l'aide de tiers, de protéger cette intégrité ».

Certes aucune définition précise n'est donnée de ce que, dans le cadre d'application de la loi, il faut entendre par « maladie », « infirmité », ... Mais ces situations sont évidemment à mettre en relation avec la nature de l'acte commis ou de la menace manifestée. La lecture peut d'ailleurs en être faite à la lumière de la jurisprudence préexistante qui n'a pas manqué d'inspirer le législateur.

Cela étant, nous soulignerons qu'en visant expressément l'article 422bis du Code pénal¹⁰⁴, le législateur exprime clairement que celui qui est autorisé à dénoncer des faits délictueux ou des menaces graves reste tenu de veiller à porter assistance à la victime de ces faits.

A tort enfin, certains voudraient aussi voir dans le concept de secret partagé une autre exception au caractère absolu de la règle du secret professionnel.

Cette pratique est certes aujourd'hui largement tolérée, voire admise, comme un mode de travail devenu indispensable pour nombre d'équipes, pluridisciplinaires ou non.

Elle n'est au demeurant, comme son intitulé le révèle clairement, que le partage de ce qui reste un secret professionnel.

La simple allégation d'être « **entre collègues** » ou d'être « **tous assermentés** » ne suffit assurément pas.

Le caractère absolu du secret professionnel impose d'ailleurs qu'il ne puisse être partagé avec d'autres que moyennant le respect rigoureux de règles extrêmement exigeantes qu'il faut ici rappeler brièvement.

¹⁰² Lois des 28 novembre 2000, 30 novembre 2011 et 23 février 2012.

¹⁰³ Entrera en vigueur le 1^{er} mars 2013.

¹⁰⁴ Concerne la prévention de non-assistance à personne en danger.

- › le maître du secret¹⁰⁵ doit être informé¹⁰⁶ de ce qui va faire l'objet du partage et (2) des personnes avec qui le secret va être partagé;
- › il faut tenter d'obtenir l'accord du maître du secret sur ce partage;
- › l'on ne peut partager qu'avec des personnes elles-mêmes soumises au secret professionnel;
- › l'on ne peut partager le secret qu'avec des personnes tenues à la même mission;
- › le partage doit être limité à ce qui est strictement nécessaire pour la réalisation de la mission commune.

Il serait utile de développer la nature, l'objectif et les modalités de mise en œuvre de chacune de ces règles mais il faut en tout cas se garder de s'en écarter, faute de quoi l'on ne pourra s'étonner d'être l'objet de plaintes ou de poursuites... pénales, rappelons-le.

105 Ainsi dénommé car c'est de lui que provient le secret

106 A mettre en rapport, le cas échéant, avec les principes contenus dans la loi du 22 août 2002 relative aux droits du patient.



Confidences, vous avez dit confidences ?

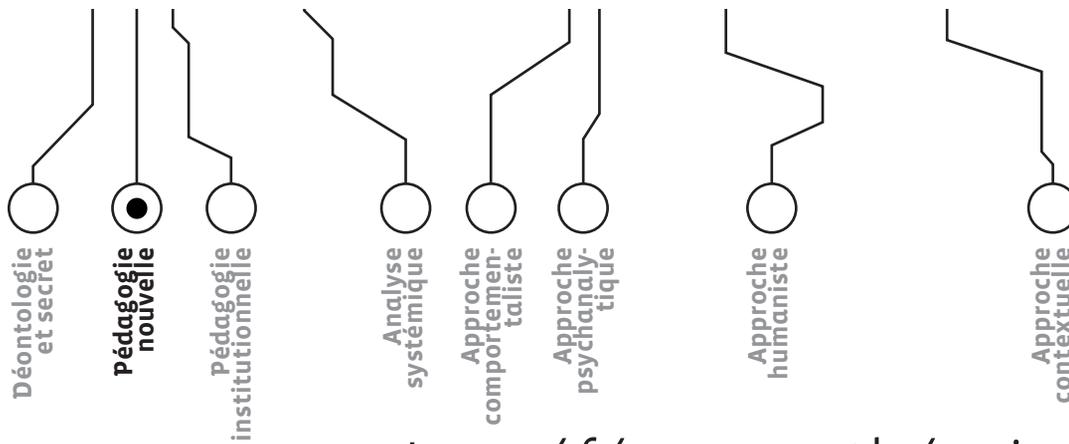
Un éducateur, dans la trentaine, reçoit des lettres de confidences d'une jeune fille de 16 ans, qui n'a jamais connu son père et qui le situe le plus souvent comme référent « paternel », même si certains propos lui donnent une impression parfois que cela « déborde » sur des sentiments amoureux. Afin sans doute de retrouver une maîtrise dans cette relation et de ne pas laisser un sentiment d'ambiguïté, l'éducateur décide alors de laisser les lettres dans le bureau, à la portée de ses collègues, et prévient la jeune fille de cette démarche.

On voit bien ici que la perte de maîtrise de la relation met à mal « la personne » de l'éducateur au détriment du « personnage » au risque peut-être de casser une mise en confiance. Le personnage (ce qui serait l'idéal masculin ou l'idéal paternel) pourrait pourtant servir de support à des discussions sur les attentes de cette jeune fille par rapport, par exemple, à un petit ami...

Bien sûr, notre « besoin » de maîtriser nous ramène souvent vers les fonctions d'agent institutionnel, vers des mandats que l'on voudrait les plus précis possible, vers des tâches définies ou des règles qui semblent nous mettre au maximum à l'abri des impondérables. Il en faut, bien sûr, des balises, mais dans un juste équilibre. Car à entrer trop dans le sécuritaire, nous risquons d'occulter ces personnages que chacun de nous représente pour chacun des jeunes. La crainte est alors de perdre ce mouvement, cette dynamique qui fait évoluer, non pas le jeune en tant que tel, mais bien la relation établie avec lui et donc, en finalité, nos systèmes d'attente réciproques. Or cet équilibre amène vers le plaisir partagé, le plaisir d'être ensemble, la convivialité, prémices à une relation structurante.

B. BRASSEUR, IMP « La Providence » à Etalle. Mars 2010.





Les références théoriques et méthodologiques dans le travail éducatif



Françoise Huvelle

Le chapitre précédent évoquait les conditions inhérentes au métier. Pour orienter son action, différents modèles et théories servent de balises et permettent de comprendre les problématiques rencontrées et de dégager des pistes d'action. Souvent, la formation théorique de l'éducateur est présentée comme étant « un peu de tout ». BRICHAUX signale que la formation ne doit pas se limiter à une caricature : « ne savoir rien sur presque tout ! ». Certains éducateurs résistent à se frotter aux théories. Pour eux, l'intuition, le vécu de terrain sont les principales boussoles. Pourtant, le va-et-vient entre pratique et théorie est opérant : le sens des situations s'éclaire par la théorie et la théorie se vérifie (ou pas), se corrige en se confrontant à la pratique de terrain. Une théorie doit être praticable et donc, comme dit Lacan, « une théorie tient tant qu'on n'en a pas trouvée une meilleure ». Elle doit être « un outil précis, conséquent et opératoire¹⁰⁷ ».

Chaque théorie s'inscrit dans un contexte historique. Dans le champ de la relation, les questions soulevées par chaque théorie ont davantage une portée existentielle. Les initiateurs de ces théories se sont frottés à des questions fondamentales concernant l'être humain. On verra que chaque courant, chaque théorie véhicule une certaine conception de l'individu, de ses relations, du lien social.

A chaque modèle ses principes de base, postulats, axiomes permettant de saisir la problématique qui est en jeu et de dégager des attitudes éducatives à développer. Dans certaines institutions, ces théories servent de système de références implicite ou explicite. Nous n'en ferons pas ici un relevé exhaustif. Nous présenterons celles qui, historiquement, ont marqué et marquent encore les pratiques socio-éducatives.

LA PÉDAGOGIE NOUVELLE



Françoise Huvelle

Contexte historique

Les fondateurs : A. MAKARENKO (1940) – C. FREINET (1896-1966).

Célestin Freinet est l'un des pionniers de la pédagogie nouvelle (P.N.). Il dénonce le fait que, dans le cadre de l'école, l'enfant n'aie ni le droit à la parole ni un rôle à jouer dans son propre développement. Ce dernier est réduit à être objet de programmes et des désirs d'autrui. La P.N. se veut active et coopérative. La parole est donnée aux enfants, au groupe.

¹⁰⁷ LEMAY M. et CAPUL M., De l'éducation spécialisée. Ed. Erès, 2002, p. 20.

Cette pédagogie continue à inspirer des pratiques relevant de l'enseignement et des pratiques avec des enfants et adolescents (ex. : méthodologie du projet).

Concepts Clés :

- › la P.N. s'appuie sur l'expression de l'enfant, la communication et la créativité ;
- › elle valorise l'autonomie, la responsabilisation et la coopération ;
- › elle soutient l'apprentissage personnalisé et le droit au tâtonnement expérimental.

Problématiques abordées :

c'est la question de faire « grandir » un enfant qui est centrale. La socialisation, l'apprentissage, l'échec et la réussite sont au centre du questionnement.

Postulats par rapport à la personne :

- › l'enfant a des capacités. L'éducation nouvelle se place dans une logique de « la réussite pour tous... » en permettant de donner libre cours aux intérêts innés des enfants ;
- › chacun peut avoir une place, sa place, reconnue par le groupe. Il s'agit de respecter à la fois la dimension sociale et l'individualité de l'enfant.

Conception du lien social :

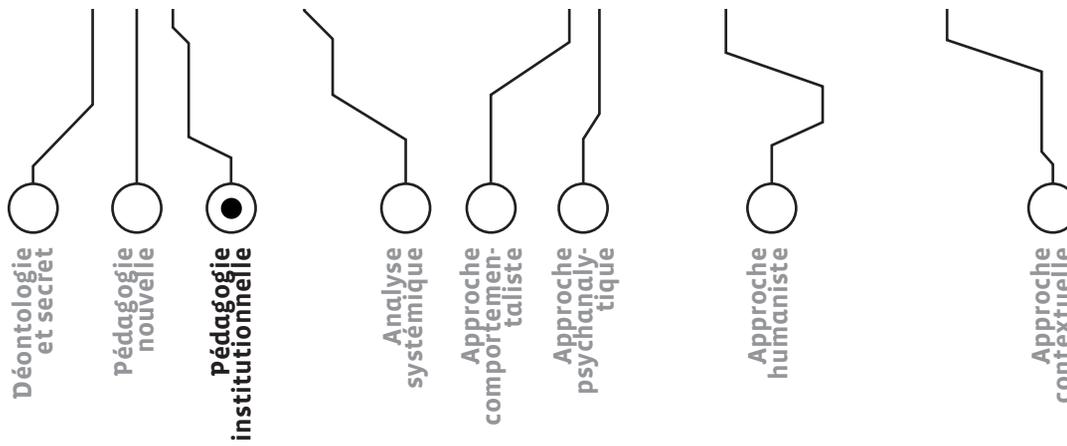
le groupe est le lieu même d'expérimentation de la relation à l'autre. Les institutions sont des lieux psychiques qui doivent autoriser l'émergence et la parole de sujets.

Conception du travail éducatif :

le travail en classe vise l'individualisation et la socialisation. L'apprentissage se base sur l'expérimentation en fonction des intérêts de l'enfant. Il s'agit pour le groupe de s'organiser face à la vacance du pouvoir. Confronté aux conflits, le groupe est invité à créer des instances de concertation et de jugement.

Attitudes éducatives :

- › renforcer le sentiment de responsabilité individuelle et sociale en partageant le pouvoir ;
- › faire disparaître la compétition égoïste et la remplacer par la coopération ;
- › pratiquer la coéducation des sexes ;
- › préparer le futur citoyen mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme ;
- › soutenir les lois fondamentales instituées qui deviennent le principe même d'une éthique du respect : ne pas faire de mal, ne pas se moquer. « Ma liberté s'arrête là où commence celle des autres ». C'est le contrat social de J-J. ROUSSEAU ;
- › mettre le groupe au travail pour qu'il institue son propre règlement.



PÉDAGOGIE ET PSYCHOTHÉRAPIE INSTITUTIONNELLES



Françoise Huvelle

Contexte historique

Fondateurs : F. TOSQUELLES – F. OURY – A. VASQUEZ – F. GUATTARI – J. PAIN - F. DELIGNY.

La pédagogie institutionnelle (P.I.) naît de la rencontre de F. OURY et A. VASQUEZ. Elle se réclame de la pédagogie FREINET, en y associant un travail sur le développement de la personnalité, la dynamique des groupes et les apports de la psychologie sociale, la sociologie, la psychanalyse avec les travaux de FREUD, LACAN, DOLTO, etc.

C'est davantage dans le cadre institutionnel que cette approche est exploitée avec tout public.

Ce courant est né au sein même des établissements qui prenaient en charge les personnes concernées par la marginalité et la folie. La volonté à la base de ce mouvement était de sortir les institutions de leur sclérose et d'inventer une institution vivante où les rapports se démarquaient de la société « bourgeoise » dans laquelle la personne est uniquement identifiée à des rôles figés et à son statut. Les promoteurs de la psychothérapie institutionnelle dénoncent le rapport dominant – dominé, la hiérarchie soignant – soigné, enseignant – enseigné.

Concepts clés :

> le désir :

il s'agit de soutenir le désir du sujet dans son expression positive et de permettre à la personne de sortir de son impuissance par rapport à son histoire et/ou son statut d'enfant, de malade, de personne handicapée, de fou. Les promoteurs de ce courant soutiennent qu'il existe des processus inconscients tout autant chez les soignants que chez les soignés, ce qui nécessite la mise en place d'un dispositif institutionnel adéquat ;

> la loi :

c'est la loi qui 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 y est central non pour réprimer mais pour fonder ce qui fait du sens et du collectif.

Les successeurs de ce courant feront ensuite la distinction entre l'institué et l'instituant. L'institué couvre l'ensemble des règles qui préexiste au groupe et qui sert de cadre symbolique au fonctionnement du groupe. L'instituant couvre l'ensemble des règles que le groupe se construit, au fil de son fonctionnement, de son histoire, de ses besoins. Ces règles, s'instituant au jour le jour, sont sans cesse ajustées à la réalité vécue par le groupe. Cette distinction entre institué et instituant a permis de sortir des dérives de la pédagogie institutionnelle où toute règle pouvait tout le temps s'abolir, se renégocier, etc.

Postulat par rapport à la personne

La personne, enfant ou adulte, est partenaire de dialogue, partenaire dans l'échange social. La personne est un sujet désirant, porteur de projets, porteur d'une parole signifiante et auteur de ses actes dans un réseau relationnel et social.



Il y a chez les promoteurs de la P.I. une confiance dans l'être humain, dans ses capacités à se développer comme personne libre et responsable, capable d'agir sur son devenir et sur l'organisation des rapports sociaux. Dans ce sens, des rapports symétriques entre éducateurs – éduqués sont prônés.

La P.I. mettra donc en avant le concept d'institution plutôt que celui de groupe. Elle instaure le collectif comme lieu pour organiser les échanges et structurer la thérapie.

Problématique abordée

La P.I. dénonce l'aliénation de la personne dans un rôle, un personnage qui lui est imposé de l'extérieur notamment sur le modèle de dominant - dominé. La personne est alors étrangère à elle-même, elle ne peut devenir un sujet libre et responsable.

Conception du travail éducatif

L'institution est perçue comme lieu de création permettant au sujet de devenir acteur responsable de son devenir et participant à l'échange social. Il s'agit de sortir des rôles figés pour mettre au centre la reconnaissance de chacun comme sujet dans un collectif. C'est un traitement « par » le groupe et l'institution que soutient la P.I. Les échanges doivent se structurer de façon telle que soignants - soignés, professeurs - élèves, éducateurs - éduqués coexistent de façon égalitaire et soient producteurs de l'institution. En conséquence, tout le monde participe à créer et à soutenir l'organisation du milieu de vie. La psychothérapie s'opère par la structuration de ce milieu vivant et ouvert. Cela passe par la mise en place de limites, de lieux de réunion institutionnelle où chacun peut prendre la parole et où se discutent les règles, les activités, les responsabilités. Les relations réelles, telles qu'elles se nouent ici et maintenant, sont analysées afin de dénouer les conflits de la vie quotidienne. Les personnes (quel que soit leur rôle) sont amenées à s'engager dans leur parole et à être sujets, actrices dans un réseau et dans la société.

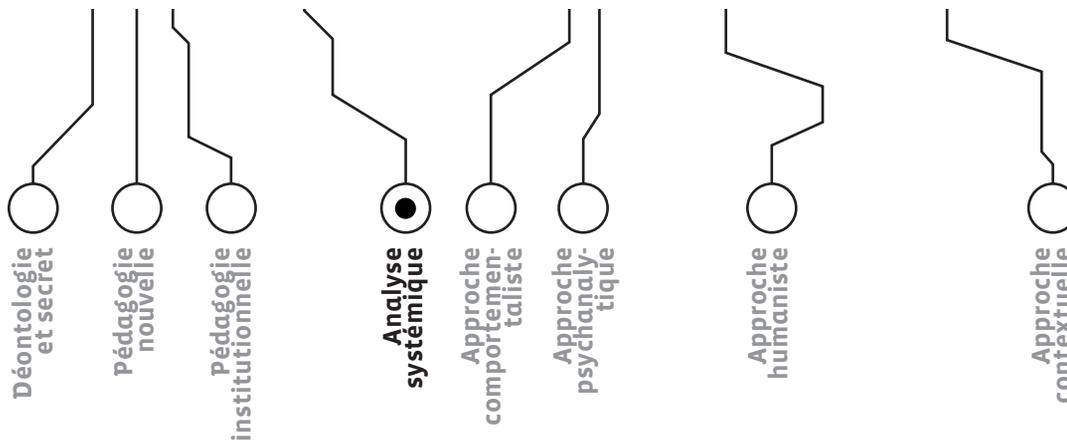
Attitude de l'éducateur

Par une attitude de respect, d'ouverture, de confiance et d'écoute, il permet à la personne de sortir des rôles prescrits (dont celui de fou) pour devenir un sujet reconnu comme acteur dans les échanges sociaux. Les intervenants attachent une grande importance à l'ambiance qui règne dans l'institution. L'éducateur se présente comme un « facilitateur » des relations. Il permet les prises de décision collectives qui rendront possibles l'innovation, l'action, l'autoévaluation, en un mot l'éducation.

Critiques et dérives possibles

La P.I. privilégie les modèles d'organisation participatives, autogestionnaires où chacun a une place et est responsable. Le risque tient dans une autogestion excessive où tout est décidé collectivement par tout le monde, où les limites sont uniquement celles du groupe avec le risque de luttes de pouvoir, de jeux 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 dans laquelle elle s'inscrit.

Tenir sa place dans le groupe, s'y sentir responsable, jouer le jeu de la démocratie, de la négociation est parfois extrêmement difficile pour certains bénéficiaires. Des patients tels que les psychotiques présentent de réelles difficultés dans leurs rapports à l'autre. Il semble difficile alors d'utiliser comme méthode de traitement l'inscription dans le collectif, alors que, justement, ce qui leur pose problème concerne la relation à l'autre.



L'ANALYSE SYSTÉMIQUE¹⁰⁸



Françoise Huvelle

Contexte historique

Fondateurs, promoteurs.

P. WATZLAWICK (1972) Une logique de la communication, M. SELVINI, V. SATIR.

G. BATESON (1977) Vers une écologie de l'esprit.

D. JACKSON, M. ERICKSON, S. MINUCHIN, M. BOWEN, C. WHITAKER, M. ELKAÏM.

J. DE ROSNAY (1975) Le microscope.

E. MORIN : Le paradigme perdu : la nature humaine.

Les années cinquante voient se constituer l'école dite de Palo Alto en Californie. Elle désigne un ensemble de chercheurs qui ont travaillé dans la même mouvance intellectuelle. Leurs thèmes de préoccupation : la théorie de la communication, les méthodologies du changement, les thérapeutiques nouvelles. Cette thérapie, appelée aussi « analyse systémique » ou « thérapie familiale » privilégie une approche pratique des interactions sociales dans lesquelles s'inscrivent telle ou telle pathologie individuelle. Tout ensemble humain est compris comme un « système », tel que la famille, etc. Cette approche est souvent liée au travail avec les familles concernant un patient désigné, porteur du symptôme.

Concepts clés

L'approche systémique s'est construite en s'appuyant sur une théorie générale de la communication et des systèmes. Sur le plan théorique, la communication se base, non plus sur un schéma linéaire de l'émetteur - récepteur avec des relations univoques de cause à effet, mais avec une vision « orchestrale » systémique des transactions effectuées. Une série d'axiomes et de lois des systèmes forment l'assise de l'analyse systémique (A.S.). Nous vous en présentons quelques-uns :

- › « Il est impossible de ne pas communiquer ».
- › Dans la communication, il y a toujours deux niveaux en présence : le contenu et la relation. La communication ne se borne pas à communiquer un message, elle induit un type de relation.
- › La communication peut être digitale ou analogique. Une étude faite par A. MEHRABIAN de l'institut de Pennsylvanie a pu calculer lors d'une recherche effectuée en 1970 que seuls 7% de la communication seraient

¹⁰⁸ Synthèse réalisée à partir de F. GASPARD, Les carnets de l'éducateur, version 2000, De l'éducation spécialisée de CAPUL M. et LEMAY M., Erès, 2002. Encyclopédie Universalis. Avec l'aide précieuse de L. ISTACE, psychologue.

traduits en mots (digitale), et que 38% le seraient par les caractéristiques de la voix, timbre, volume, intonation, rythme et 55% par le corps (gestes, mimiques, expressions, etc.). C'est le niveau analogique.

- › Un système est plus que la somme de ses éléments.
- › Un système n'est pas réductible à la somme de ses éléments car de l'interaction entre ces éléments naissent des qualités émergentes. Dès que l'on intervient dans un système, on en fait partie.
- › Il y a une impossibilité de rester observateur neutre et extérieur. Y analyser sa place est donc indispensable.
- › Chaque système vise son homéostasie.

C'est-à-dire son maintien dans un certain équilibre. Le symptôme, par exemple le bouc émissaire dans une institution, est perçu comme étant un mécanisme d'autorégulation permettant de maintenir l'équilibre du système. Les familles et les institutions semblent particulièrement résistantes aux changements. Or dans une famille ou une institution, l'apprentissage, la croissance, la différenciation des membres et l'équilibre du système exigent tant l'homéostasie que le changement.

- › Au sein de chaque système se développent des « jeux ».

Il s'agit d'alliances, de coalitions sous forme de dyades, triades, des fidélités horizontales (de même génération) ou verticales (trans-générationnelles), des secrets, etc. Les comportements y sont décrits comme étant soit symétriques (en miroir) soit complémentaires.

Conception du travail éducatif

L'analyse systémique a pour tâche d'explorer les opérations potentielles d'un système. Elle ne remet pas en cause le système existant, elle cherche à le rendre plus efficace. La famille est considérée comme un système vivant. Par exemple, les éléments d'un système rétroagissent les uns sur les autres en réseaux (boucles de rétroaction). Ce processus a pour effet d'amplifier, d'accentuer, d'accélérer un processus en cours (effet boule de neige), source d'évolution ou de blocage. Le système entre alors dans des cercles vicieux d'actions - réponses.

Conception de la personne

L'originalité de l'approche systémique est de refuser de prendre en compte un comportement, une situation de façon isolée, mais de l'inscrire dans la dynamique des éléments qui l'entourent. La personne est envisagée comme membre d'un réseau de communication et comme membre de systèmes. Les systémiciens dénoncent le fait que souvent, le malaise familial ou institutionnel tend à se polariser sur un des membres. Ils soutiennent que celui qui « va mal » est à entendre comme le révélateur du mal-être du système. Il est en quelque sorte, le patient désigné du système, celui qui est mis en avant. La cause du symptôme n'est donc pas psychique individuelle, dans une lecture linéaire (cause - effet). La cause du symptôme est à comprendre de manière circulaire, en lien complexe avec les autres éléments du système. En suivant ce principe circulaire, les causes du symptôme deviennent tout autant des effets.

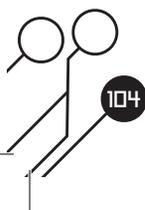
Conception du lien social

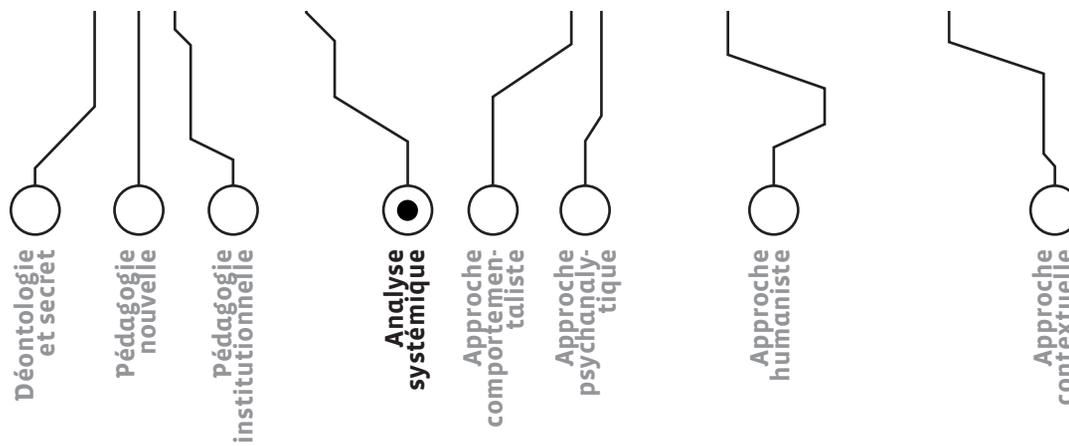
Le système, tel le système familial ou institutionnel, est plus grand, plus riche, plus varié que la simple somme ou juxtaposition des individus qui le composent.

Conception de la problématique traitée

C'est le système qui dysfonctionne et non pas l'individu qui est malade.

Les problématiques sont abordées dans une logique systémique. Les auteurs ont mis en évidence dans des cas de psychose, des communications paradoxales ou doubles contraintes, nommées « double bind ». Deux ou plusieurs personnes sont engagées dans une relation « vitale » de type complémentaire. Il y a interdiction ou impossibilité de sortir du cadre, en critiquant le paradoxe ou en quittant le système. Par exemple, les injonctions





paradoxaux du type : « sois spontané », « sois autonome » sont des injonctions, et donc il faut obéir, mais en même temps, il faut désobéir pour y obéir. Il y a un double lien, un double commandement, un message à deux niveaux paradoxaux. L'interlocuteur ne peut répondre aux deux niveaux en même temps et s'il répond à un des deux niveaux, il se met en contradiction avec l'autre niveau.

Conception du traitement

La thérapie vise bien le changement du système en se centrant sur les interactions existentielles afin de permettre au système de guérir de ses plaies et aux acteurs de se redistribuer les atouts pour de nouveaux jeux.

L'efficacité du traitement ne vient pas de ce que le thérapeute informe le patient, afin que celui-ci prenne conscience de ses problèmes. L'efficacité repose sur le principe d'amener le patient à découvrir d'autres règles du jeu. C'est le principe du recadrage. Si le but du « traitement » est bien la disparition du symptôme ou de la perturbation, cette disparition doit correspondre à un remodelage de la constellation familiale.

Attitudes éducatives

L'intervenant, donc l'éducateur pour ce qui nous intéresse, tente de comprendre les processus de communication dans lesquels tous les membres du système sont enfermés. L'analyse systémique invite à se centrer sur « comment cela se passe » plutôt que sur la cause.

L'intervenant n'est pas un observateur neutre et extérieur au système. Il fait partie du système et peut, de l'intérieur, provoquer des changements.

Il faut abandonner une lecture des situations où il y aurait des victimes et des bourreaux, où l'un est à l'origine des problèmes de l'autre. Cette conception tente d'éviter la culpabilisation notamment des parents : ils ne sont plus considérés comme les auteurs responsables de l'inadaptation de leur enfant, mais comme les participants d'un dysfonctionnement global dont ils peuvent être à tout de rôle et en fonction des situations tantôt auteurs, tantôt victimes, tantôt acteurs ou tantôt déclencheurs. Ainsi, lorsqu'il y a séjour en 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 du fonctionnement du système.

La compréhension de l'usager implique la prise en compte de la famille et de son contexte. Les comportements d'une personne sont perçus comme étant la meilleure manière d'agir qu'elle ait trouvée dans un système donné.

Le travail en équipe éducative doit donc permettre d'élucider comment l'équipe reproduit, pour partie, l'organisation du système qui a amené son intervention.

Critiques et dérives possibles

Les intervenants ne réalisant pas qu'ils font partie du système, pourraient dès lors perdre de vue qu'ils interviennent avec leur prisme, leur grille personnelle de lecture.

L'approche de Palo Alto recherche le « comment » s'est installé un symptôme plutôt que d'en rechercher le « pourquoi », la cause. Elle s'occupe des comportements produits dans l'ici et maintenant. L'éducateur ne se focalise pas sur le passé, sur l'histoire vécue, sur l'inconscient. Cette prise de position risque de faire oublier les mécanismes transférentiels et contre – transférentiels en jeu dans toute relation.

Les situations réelles rencontrées sur le terrain ne correspondent pas toujours à des perturbations de la personnalité liées aux systèmes familiaux (l'autisme, la majorité des psychoses infantiles, les déficiences mentales, les handicaps moteurs et sensoriels).

L'APPROCHE COGNITIVO-COMPORTEMENTALE



Françoise Huvelle

Contexte historique

Précurseurs, fondateurs, auteurs de référence.

Théorie béhavioriste : SKINNER (1904-1990), WATSON (1904-1990), SCHOPLER. Dans le droit fil de DARWIN qui pose une continuité évolutive entre les facultés mentales animales et humaines.

Théorie cognitive : PIAGET (1896-1980).

Ces approches seront et sont encore enrichies par l'apport des neurosciences.

Le courant comportementaliste génère diverses applications dans les domaines tels que la prévention, le dépistage, le diagnostic, l'évaluation de l'ajustement au milieu et au contexte situationnel. Il propose aussi une nosographie¹⁰⁹ basée sur le repérage et la répétition des comportements définis comme dysfonctionnant.

Piaget s'intéresse à la genèse des connaissances. Il pose la dimension construite de nos connaissances (constructivisme). L'humain apprend par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. Les recherches se concentrent ensuite sur les conditions d'apprentissage : comment apprendre à apprendre. Processus mentaux, mémoire, motivation, environnement, stratégies d'apprentissage sont les domaines privilégiés de recherche. Actuellement le cognitivisme anglo-saxon suggère que l'individu est une vaste centrale qui gère l'information. Exemple d'application : la méthode TEACH avec les enfants autistes.

Concepts clés

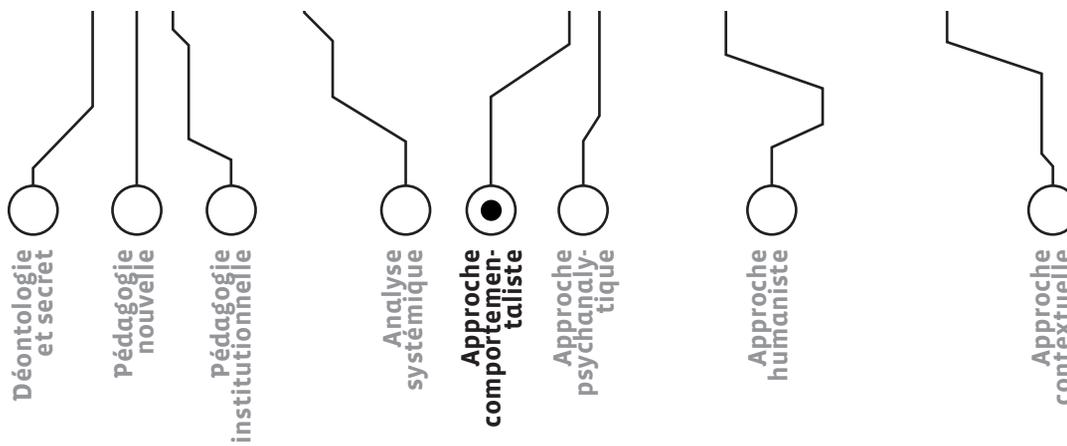
L'approche de Pavlov et à sa suite de Skinner et Watson veut se limiter à prendre en compte uniquement les phénomènes observables, susceptibles de faire l'objet d'une expérimentation, c'est-à-dire les manières d'agir, les conduites objectives d'un individu et ce, indépendamment de son état de conscience. Les comportements sont compris comme étant des réponses à des stimuli extérieurs. D'où l'origine du terme « connexionisme » en lien avec la connexion entre S et R. On distingue d'une part les comportements innés : un stimulus (S) déclenche une réponse réflexe (R) et d'autre part, les comportements appris par différents modes de conditionnement repris ci-dessous. La recherche porte sur la relation entre S et R et sur les conditions d'apparition des comportements réponses, sans aucune adjonction d'interprétation. Ce qui se passe au niveau mental entre le temps S et le temps R est considéré comme une boîte noire. Les états mentaux internes n'étant pas des faits observables, ils ne sont pas pris en compte.

Le conditionnement répétant repose sur l'association d'un stimulus neutre et d'un stimulus qui provoque une réponse réflexe. L'individu subit donc l'influence extérieure de manière passive.

Le conditionnement opérant, (S-R-S) de SKINNER vise quant à lui à faire produire un comportement volontaire.

¹⁰⁹ La nosographie est une branche de la médecine qui classe les maladies en fonction de certains critères.





L'individu agit donc volontairement sur le milieu en visant un certain but. Il s'agira ensuite de renforcer ce comportement positivement (récompense, encouragement) ou négativement (punition, retrait relationnel). Ce renforcement agit comme un stimulus subséquent.

Le connexionisme des années 70 pose l'analogie entre le traitement humain de l'information et son traitement par la machine. Comme la machine, l'esprit humain reçoit ou saisit de l'information, la formate, la traite, c'est-à-dire la transforme, la conserve en mémoire de façon transitoire, et fournit au terme du processus une « sortie » informationnelle, qui peut être utilisée pour une action¹¹⁰». Dans ce cas, le monde préexiste à l'individu. Une autre direction plus récente met en évidence qu'au contraire, le monde est construit par celui qui le perçoit.

Conception de la problématique traitée

Le symptôme est défini comme relevant d'un trouble du jugement et comme réponse inadéquate à un stimulus. L'approche cognitive se centre sur les problématiques liées à l'apprentissage.

Conception de l'individu

La personne est considérée uniquement sous l'angle du comportement en tant que conduite adaptée, ou non, à des stimuli internes (neurophysiologiques) et externes (environnementaux).

Par exemple, l'autisme infantile résulte d'un déficit de la fonction cognitive et est considéré comme étant un trouble du jugement. Ce type de diagnostic sera ensuite enrichi par des recherches portant sur les dysfonctionnements de l'attention, de la mémoire et de l'encodage ou de l'organisation des informations. Les acquis des neurosciences ouvriront la voie à une étiologie organique de l'autisme (équipement génétique déficitaire, perturbation des neurotransmetteurs...).

Conception du traitement

Le traitement s'applique comme un programme (séance d'écologie), défini à partir de ce que l'on peut observer directement, à partir de grilles comportementales. L'intervenant découpe l'apprentissage en séquences précises, évaluables, permettant l'acquisition progressive de comportements dits adéquats, en termes de socialisation et de communication. Dans le travail institutionnel, les parents sont sollicités en tant que partenaires du traitement.

Critiques et dérives possibles

La mise au point de techniques en vue de modifier des comportements jugés pathologiques ou indésirables, par exemple asociaux, c'est-à-dire non conformes à une certaine conception de la société, a suscité de vives objections théoriques, cliniques, déontologiques et politiques. La réduction de l'individu à un dispositif de traitement et de stockage de l'information¹¹¹ pose problème. Certaines pratiques institutionnelles ont montré des dérives concernant l'usage des renforcements négatifs, frôlant peu ou prou la maltraitance au nom du bien que l'on veut pour l'autre. L'abord très technique de la rééducation comportementale apporte une orientation précise et un sens sécurisant à l'intervention éducative. Mais cette approche évacue la dimension relationnelle qui est cœur de l'intervention éducative. Il n'y a aucune prise en compte du sens, de l'intentionnalité des symptômes et des mécanismes inconscients qui les génèrent. Le sujet est traité sous l'angle des besoins et de l'intérêt et

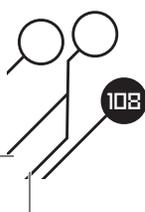
¹¹⁰ Dictionnaire des sciences cognitives p.76.

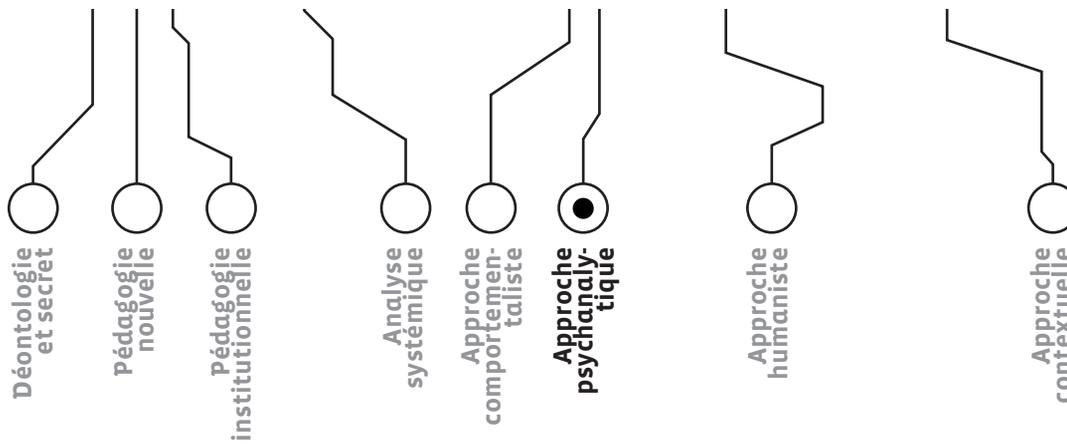
¹¹¹ BONNET C., Psychologie, intelligence artificielle et automatique, Mardaga, 1986.

non comme un sujet désirant. La question théorique centrale reste de savoir si les déficits ou les anomalies cognitives du jugement qui sont observés dans les pathologies mentales sont des causes ou seulement des effets du processus pathologique. Il y a amalgame entre maladie psychique et comportement déviant. Aborder la complexité psychique par le strict biais « comportemental », n'est-ce pas prendre le risque que les phénomènes personnels, familiaux ou sociaux soient soumis aux idées reçues et aux clichés les plus ségrégatifs ? Réduire la psyché à une série de catégories observables et évaluables fait l'impasse sur la complexité de l'être parlant. Cette approche s'inscrit dans une idéologie plus large qui vise à réduire toute souffrance ou le malaise d'ordre personnel ou social à une cause strictement biologique ou comportementale, faisant l'impasse sur l'humain comme être parlant. Cet abord, que sous-tend la notion de « trouble de la conduite », permet d'introduire des recommandations de dépistage en laissant supposer, par ces préceptes, qu'un diagnostic médical précoce de la délinquance – c'est-à-dire du rapport d'un sujet à la Loi - serait enfin accessible par des moyens « scientifiques ». Ainsi, l'éducation devient une domestication et le lien parental un pattern de comportement.

« L'abord comportemental est largement insuffisant pour recouvrir la richesse des données cliniques récoltées par d'autres pratiques, plus largement basées sur des entretiens non standardisés et impliquant la participation active du souffrant. Il ne permet pas de répondre sur le long terme aux défis thérapeutiques que posent les diverses formes contemporaines de rupture ou d'altération du lien social. L'abord « cognitif », s'il est porteur d'espoirs de traitement pour les affections purement neurologiques, présente le leurre d'une investigation neuronale de la pensée humaine qui ne serait ajournée que par l'attente de techniques « d'imagerie mentale » plus performantes. La visée de ce rêve « scientifique » est de pénétrer de façon transparente la psyché de ses contemporains – ce qui ne serait plus de la science mais un retour à l'obscurantisme le plus noir ¹¹² ».

112 Touche pas à ma conduite, écoute d'abord ce qu'elle tait ». Appel des praticiens de l'écoute. Meeting à Bruxelles le 14 juin 2008 contre la bio domestication de l'humain, organisé par des praticiens à l'écoute.





APPROCHE PSYCHANALYTIQUE



Françoise Huvelle

Contexte historique

Fondateurs : S. FREUD (1856-1939), D. WINNICOTT (1896-1971), M. KLEIN (1882-1960), C. G. JUNG (1875-1961), J. LACAN (1901-1981).

FREUD est considéré comme le père de la psychanalyse. Par sa pratique de l'hypnose, il fait la découverte que « faire parler » produit des effets et qu'un symptôme vient à la place d'une verbalisation qui n'a pas pu se faire. Dans le droit fil de FREUD, LACAN nommera d'ailleurs le discours : « un dire qui secourt ». C'est à partir de là que FREUD renonce à l'hypnose pour se centrer sur le travail d'association libre des idées. Actuellement, la psychanalyse sort d'une pratique exclusive en cabinet. La psychanalyse se branche sur les questions actuelles telle la désinsertion et développe une pratique institutionnelle. Certains concepts s'avèrent être opérants pour orienter le travail des équipes éducatives.

Concepts clés

› Le symptôme

Dans sa pratique d'analyste, FREUD fait l'expérience que même lorsque la verbalisation a lieu, la personne résiste à lâcher son symptôme. Au contraire, elle y tient. Le symptôme est considéré comme une trouvaille, une tentative de solution permettant au sujet de se tenir dans le monde. Il n'est donc pas à éradiquer. Il faut comprendre à quoi il sert pour chaque sujet.

› Le langage

L'être humain se singularise en tant qu'être parlant. Le langage ne se réduit pas à de la communication fonctionnelle (émetteur, contenu, récepteur, etc.). Certains mots dits, entendus, rêvés (des signifiants, dirait Lacan) se répètent, insistent. Ce sont plus que de simples informations ayant une signification. Ils déterminent le sujet dans sa trajectoire de vie. Petit exemple: tel enfant est vissé au verbe « voler » et fixé à une position de voleur. Le travail de la cure lui a permis de déplacer l'identification et de s'accrocher à l'aviateur qui « vole » librement dans le ciel. On voit là à l'œuvre la dimension symbolique du langage et l'inconscient en jeu et qu'il ne s'agit pas d'un dysfonctionnement de la communication qui serait à rectifier. Le thérapeute doit se constituer comme adresse possible de ce travail sur la chaîne des signifiants.

› Le désir et la loi

La loi, à ne pas confondre avec la règle, est surtout une autorisation qui ouvre au champ du désir: elle pose un interdit localisé, précis (par ex. l'interdit de l'inceste : « non !, pas ta mère »). Par là, la loi autorise le désir (« oui » à toutes les autres femmes).

Conception de la personne

Il y a un malaise structurel : l'humain n'est pas préparé au monde. L'animal a l'instinct comme boussole pour s'orienter. L'humain est plutôt démuné. L'homme est confronté au réel : un impossible à supporter auquel chacun est confronté. Comme dit CAMON, « il est difficile d'être une femme, toutes s'en plaignent. Il est impossible

d'être un homme, aucun n'y parvient ». Aucun savoir, aucun apprentissage ne peut préparer à la vie, à la bonne ou à la mauvaise rencontre, au malentendu, au traumatisme. S'éloignant des références à la normalité ou à l'anormalité, la psychanalyse pose plutôt que chaque être humain se défend face au Réel. Dans ce monde de l'embrouille, chacun se débrouille plus ou moins bien, avec le rapport au monde qui est le sien. Lacan reprend les structures freudiennes, les 3 structures, 3 rapports au monde (névrose, psychose et perversion) avec lesquelles chacun s'arrange plus ou moins bien.

Conception de la problématique à traiter

En institution, comme en pratique privée, il n'y a pas de savoir **a priori** concernant le bien à vouloir pour le sujet, le sens des symptômes. Ceux que l'on rencontre fréquemment en institution sont : violence, automutilation, passage à l'acte, retrait du monde, délire, hallucination, etc. De nouveaux symptômes apparaissent en lien avec notre modernité : addiction, nouvelles formes de marquage du corps, panne du désir, etc. Pas d'interprétation à poser, de symptôme à lever. D'abord offrir un lieu d'asile, d'abri pour des sujets dont parfois l'état implique l'exclusion sociale. Le savoir théorique, construit par les équipes éducatives concernant les structures, et un accompagnement au cas par cas peuvent permettre d'orienter le positionnement des intervenants et de repérer quelle est la fonction du symptôme. Les questions deviennent alors : comment permettre au sujet d'aménager un rapport à ce symptôme qui soit moins sclérosant, moins douloureux, moins encombrant ? Comment être présent à un autiste qui n'entre pas dans le circuit de la demande et du désir ? Comment s'adresser à un sujet qui interprète les dires et les actes comme des agressions ? Comment être là avec un sujet qui vit son corps comme un déchet insignifiant dont il ne prend plus aucun soin ? On le voit, le premier traitement porte sur l'intervenant lui-même et non sur la personne.

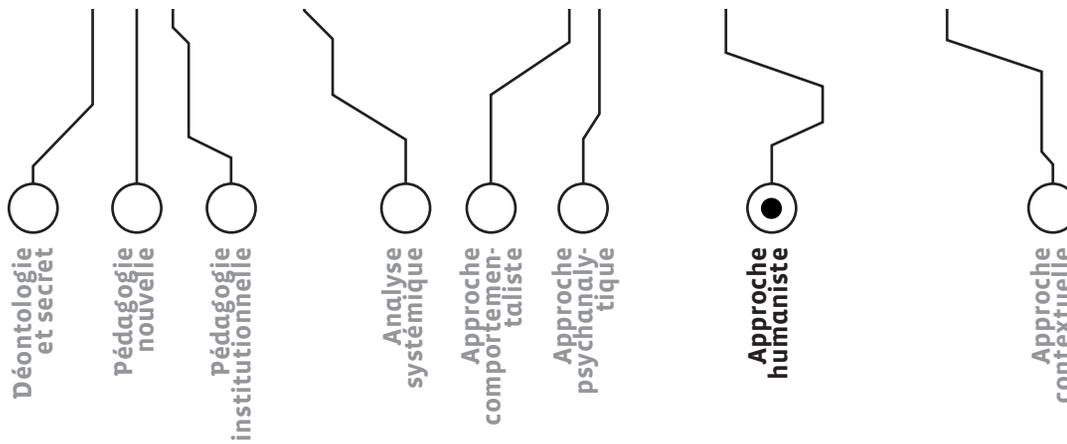
Attitude éducative

Le travail est relationnel : calculer sa modalité de présence à l'autre, mesurer comment on s'adresse à la personne pour lui permettre un certain apaisement. Il est nécessaire d'être à plusieurs, de développer une pratique de terrain en équipe pour éviter la toute présence, la toute puissance que les intervenants incarnent parfois.

Critiques et dérives

Une des principales critiques porte sur la prise en compte uniquement de l'individu hors de tout contexte relationnel et social, dimension développée notamment dans l'approche systémique. Cette dimension est pourtant prise en compte. La relation intersubjective, avec la notion de transfert est au cœur du travail. L'intervenant calcule, régule sa relation au bénéficiaire et les équipes s'interrogent sur le lien social que chaque sujet peut soutenir et sur la place qu'il occupe dans la constellation familiale. Les intervenants sont aussi amenés, au niveau politique, à s'intéresser à la production de nouveaux symptômes qui émergent dans notre modernité : désaffiliation, désinsertion, etc. Parfois, les références psychanalytiques constituent un corpus de savoir qui peut renforcer chez l'intervenant le sentiment de contrôle, de maîtrise, de savoir sur l'autre, ce qui va à l'encontre de l'effet recherché sur le terrain. Il arrive que certains professionnels jargonnent, ce qui ne permet pas malheureusement une confrontation et une explicitation aisée des pratiques hors du champ des « initiés ».

CAMON F. **La maladie humaine**, Paris, Gallimard, 1984.



LE MODÈLE HUMANISTE ROGERIEN



Françoise Huvelle

Contexte historique

Fondateurs, auteurs de référence : C. ROGERS (1896-1971), E. MOUNIER (1905-1950).

ROGERS est d'abord un humaniste qui défend une approche positive et optimiste de l'être humain. Il propose une théorie du soi, de la conscience du soi, de la responsabilité de soi. MOUNIER promeut le personalisme et non l'individualisme : autrui n'est pas une limite mais une ressource. « Le moi ne peut être conçu sans un toi ».

Conception de la personne

ROGERS attribue à l'homme une force de développement personnel et un potentiel d'autodétermination et de changement. Il réintroduit la notion de conscience dans l'étude du comportement. En cela, il se décale de FREUD qui postule l'importance de l'inconscient.

Concepts clés

Non directivité dans l'entretien : ROGERS encourage le développement de la liberté d'expression de la parole mais aussi la responsabilité de cette liberté. L'individu est responsable de son existence. Rogers n'impose aucun modèle et se réfère à la conception phénoménologique selon laquelle la personnalité de chacun se forge à partir de la manière dont il perçoit et interprète l'expérience vécue.

L'authenticité : congruence, correspondance exacte entre l'expérience vécue, le sentiment éprouvé et la conscience que l'on en a. Il s'agit de se présenter à l'autre comme être réel, non comme une façade, un rôle : il s'agit de penser ce que je dis et ce que je dis ouvertement exprime mes sentiments les plus profonds, sans masque, ni détour, ni défense. « Etre vraiment soi ». Dès lors, la communication se place nécessairement dans un contexte de perceptions personnelles et non de faits.

L'empathie : capacité de se mettre à la place de son patient, d'entrer dans son univers et de le voir sous le même angle que lui. Cette compréhension empathique opère grâce notamment à des reformulations en miroir ayant une visée cathartique.

Considération inconditionnelle positive : une attention, une disponibilité sans réserve envers le patient, sans analyse ni jugement. Elle favorise le travail d'expression et crée le sentiment d'être compris.

Conception de la problématique traitée

L'individu a une grande difficulté à reconnaître, laisser exister et exprimer ouvertement ses sentiments comme étant les siens. Il a tendance à attribuer et à reprocher à l'autre une série de faits.

Conception du traitement

La relation d'aide est une rencontre vécue entre deux personnes. Ce qui est opérant de la part de l'intervenant, ce sont ses dispositions profondes envers le client (selon l'expression de Rogers), son degré plus ou moins grand

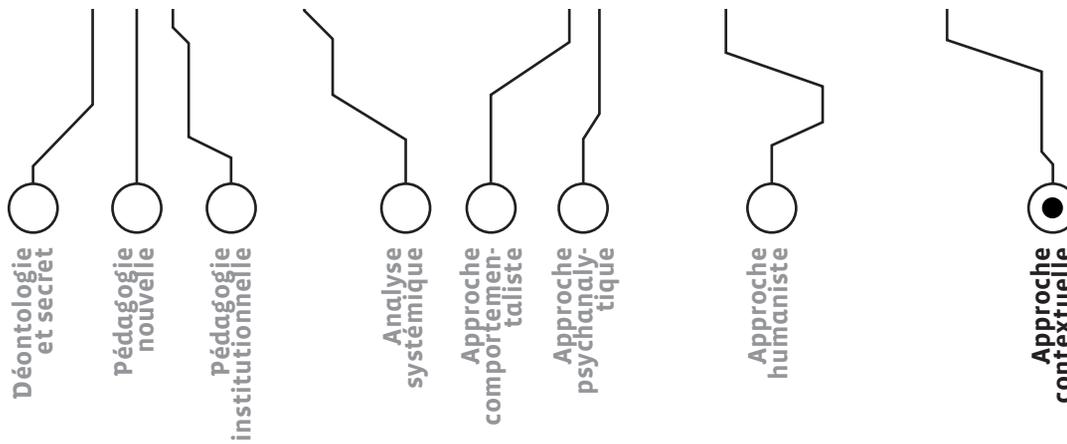
de disponibilité à l'égard de ses propres émotions et celles du patient, son degré d'authenticité et de cohérence interne. Ces théories appliquées à la pédagogie visent à permettre au sujet de combiner dans l'apprentissage la plus grande autonomie et la responsabilité (autoévaluation), le formateur devenant une personne ressource à la disposition de l'étudiant. Il valorise ses ressources internes.

Attitude éducative

- › Se situer à l'intérieur du cadre de référence du « client » ;
- › Valoriser ses ressources internes et sa possibilité d'expression ;
- › Pratiquer une écoute active, confiante, chaleureuse et positive ;
- › Adopter une position de non jugement.

Critiques et dérives

Croire en l'être humain lui redonne sa position de sujet. 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 » mal comprise pourrait aboutir à occulter la question des limites et des règles du « comment vivre ensemble ».



FORMATION CONTINUE DES ÉDUCATEURS



Françoise Huvelle

Les mutations sociales amènent les équipes à se former à de nouvelles pratiques.

L'accélération et la radicalité des mutations sociales déconcertent. Les changements de conditions de vie entraînent une souffrance psychosociale qui bouscule les professionnels¹¹³.

LA FORMATION AU LIEN

A partir des problématiques et des urgences qui émergent sur le terrain, les équipes organisent « in situ » des formations sur des thématiques précises. Actuellement, celles qui portent sur la problématique du lien tiennent compte des configurations du lien social traversant tous les secteurs.

La question du lien amène l'éducateur à se poser comme « tisseur de lien¹¹⁴ ». Des formations s'organisent sur les dispositifs collectifs, communautaires, interculturels, intergénérationnels. On se forme à la médiation dans le champ scolaire, pénal et familial. Le travail en réseau se développe. L'approche contextuelle permet d'aborder les situations dans leur complexité. Ces dispositifs complètent le travail avec les familles déjà bien installé dans certains secteurs. Dans un contexte de pluralisation des valeurs, travailler en équipe et fixer des orientations se complexifient. Des supervisions¹¹⁵ institutionnelles, organisationnelles, cliniques et centrées sur les projets se généralisent. Des formations sur le travail en équipe s'organisent.

Beaucoup d'écrits circulent concernant ces diverses formations. Il nous a semblé que l'approche contextuelle et le travail en réseau étaient moins bien représentés. C'est pourquoi nous vous en faisons une présentation succincte.

LE TRAVAIL EN RÉSEAU¹¹⁶

Le travail en réseau repose sur le principe de faire appel à des ressources issues des relations sociales horizontales, par contraste avec la ligne hiérarchique verticale. C'est donc faire appel à une autre forme de pouvoir, non plus centralisé mais partagé. Le réseau fonctionne comme une intelligence collective bien utile dans un monde d'incertitude et de complexité. Le réseau se constitue autour et au nom d'un ou de plusieurs objectifs définis en commun. Alors que dans la logique institutionnelle, c'est d'abord l'institution qui se crée puis qui définit ses objectifs.

Dans l'accompagnement de la personne en difficultés, le réseau auquel il est fait appel peut être la trame de ses relations interpersonnelles, les personnes importantes pour elle. On distingue le réseau primaire : famille, famille élargie, voisins, collègues de travail, pairs, ... et le réseau secondaire dont font parties les différents intervenants sociaux. Il peut s'agir aussi de toutes les personnes qui s'intéressent à la personne accompagnée. L'important est de mobiliser des compétences complémentaires, de permettre le redéploiement de réciprocités, de solidarités et de recréer du lien social.

113 COLINET L. ; in Revue mental 10/05/07. p 25.

114 Voir à ce propos « Le lien, c'est toute une histoire », M. DETIFFE et CH. MYTTENAERE. A la rencontre du secteur de l'AAJ. M.D. Edition. 2004.

115 Voir le dépliant « La supervision collective dans le non-marchand » qui clarifie cette pratique sur www.apefasbl.org

116 Synthèse et citations issues des écrits de P. VAN HOYE. CPSE. Voir également dans ce carnet, page 50 et suivantes.

Le travail en réseau concerne aussi le travail entre intervenants et entre institutions. Par exemple, il s'agit de s'interroger sur les actions préalablement réalisées par d'autres services, de tirer profit de leurs expériences présentes et passées et de permettre le croisement des savoirs. L'impact, ici, a une portée d'efficacité et d'économie dans les réponses aux besoins des publics en difficultés. Il permet le développement de la créativité et tend à diminuer le sentiment d'impuissance.

CRITIQUE ET DÉRIVES POSSIBLES

La présentation et la mise en lumière du réseau relationnel peuvent mettre à mal et faire fuir certaines personnes qui ne peuvent s'insérer dans le lien social qu'en multipliant et cloisonnant les intervenants et en ne s'inscrivant jamais pleinement dans un cadre institutionnel. Le décroisement institutionnel que produit le réseau peut provoquer l'augmentation de contrôle social, le tout savoir, la toute maîtrise sur la personne, la mise à mal du secret professionnel, la dilution des responsabilités et la fermeture du réseau dans un entre soi réducteur.

Consécutif à la promotion d'une pratique en réseau, le subventionnement par institution risque d'être supplanté par un subventionnement par projet, propre à la logique de réseau. Cela renforcerait un subventionnement limité, au coup par coup, qui fragilise la pérennité des institutions et la sécurité d'emploi des professionnels. Ceux-ci ont bien d'autres choses à faire que de courir après des subventions ou de mettre en valeur des projets vitrines, qui satisfont toujours momentanément certains pouvoirs subsidiant.

L'APPROCHE CONTEXTUELLE¹¹⁷



Françoise Huvelle

L'approche contextuelle et le concept d'éthique relationnelle ont été créés par Y. BOSZORMENYI-NAGY, thérapeute familial, à la base de la notion de loyauté en analyse systémique. L'approche contextuelle ouvre une perspective nouvelle pour la compréhension du fonctionnement des relations interpersonnelles. Elle recentre la relation comme condition d'accès à l'individualisation, à l'autonomie.

Cette approche se fonde sur une vision dialectique des relations humaines : c'est le respect d'un principe d'équité et de réciprocité qui constitue le ciment de toute relation proche et qui est à la base de la dimension éthique des relations interpersonnelles. Ses concepts tels que la loyauté, la reconnaissance, le mérite, les légitimités destructives et constructives, la confiance, la fiabilité et la légitimité montrent aussi toute leur utilité pour l'abord de l'humain dans le champ de l'organisation et enrichissent pleinement les préceptes de l'analyse systémique.

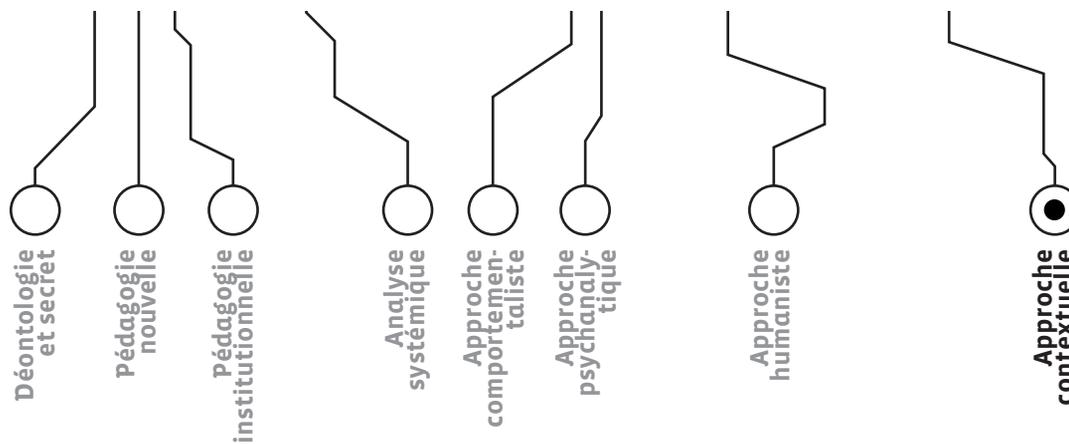
La dimension éthique des relations interpersonnelles concerne la justice des relations (équité), à savoir l'équilibre de ces relations, la balance entre les mérites acquis et les obligations contractées (redevances). Une relation est équitable – juste – s'il y a un équilibre correct entre ce qui est donné et ce qui est reçu, entre les droits et les obligations. L'équité, ici, n'est pas à entendre comme ce qui sous-tend un échange commercial symétrique, ni comme une notion juridique, ni comme un sentiment psychologique d'avoir été traité (in)justement. C'est une notion existentielle, une donnée humaine universelle, qui ne relève ni de la culture, ni de la morale, mais bien du contexte des mérites et des obligations réciproques entre les personnes. Elle tient compte des générations précédentes et de la façon dont l'héritage qui en provient sera utilisé par l'individu au cours de sa vie et ensuite par les générations suivantes.

Ces concepts s'actualisent au niveau des intervenants à travers une attention particulière portée aux relations. « Quelles sont ou quelles ont été les contributions effectives de chaque personne au sein de son organisation (famille, équipe, groupe social, etc.) ? Comment circule la reconnaissance dans l'organisation ? Comment la contribution de chacun a-t-elle été reconnue ?¹¹⁸ ». Ces interventions nécessitent une partialité multidirectionnelle comme attitude chez l'intervenant. Il s'agit pour lui de prendre successivement parti pour chaque membre de l'organisation présent et absent et de tenter d'être empathique à l'égard de tout le monde.

¹¹⁷ Synthèse et citations issues des écrits de P. VAN HOYE. CPSE.

¹¹⁸ VAN HAVERBEKE CH. Regards croisés sur les organisations humaines. Analyse systémique et approche contextuelle ». Lettre Contact n° 49, mars 2004, CFIP.





D'AUTRES FORMATIONS SUR DES THÉMATIQUES TRANSVERSALES AUX SECTEURS

La maltraitance, le harcèlement, le vieillissement de la population, les nouvelles formes de pathologie mentale, l'utilisation de grilles d'évaluation, la gestion de crise, de conflit, de violence, de risques, toutes ces thématiques de formation sont bien en accord avec les mutations actuelles.

DES FORMATIONS À DES PROBLÉMATIQUES SPÉCIFIQUES AUX SECTEURS

Les problématiques spécifiques aux publics et aux cadres institutionnels¹¹⁹ nécessitent la formation à des méthodologies spéciales. Voici, tous azimuts une série de méthodologies auxquelles se forment les éducateurs et les équipes : techniques de communication non verbale, PNL, résilience, casita, coaching, gestalt-thérapie, thérapie brève, Snøezelen, méthode Petö, vie sexuelle et affective, gestion de projet, accompagnement de l'apprentissage, etc.

Le terme de thérapie est annexé à bien des méthodologies (hippothérapie, musicothérapie, etc.) et renvoie à la notion de prise en charge sur le long terme et à tous les niveaux.

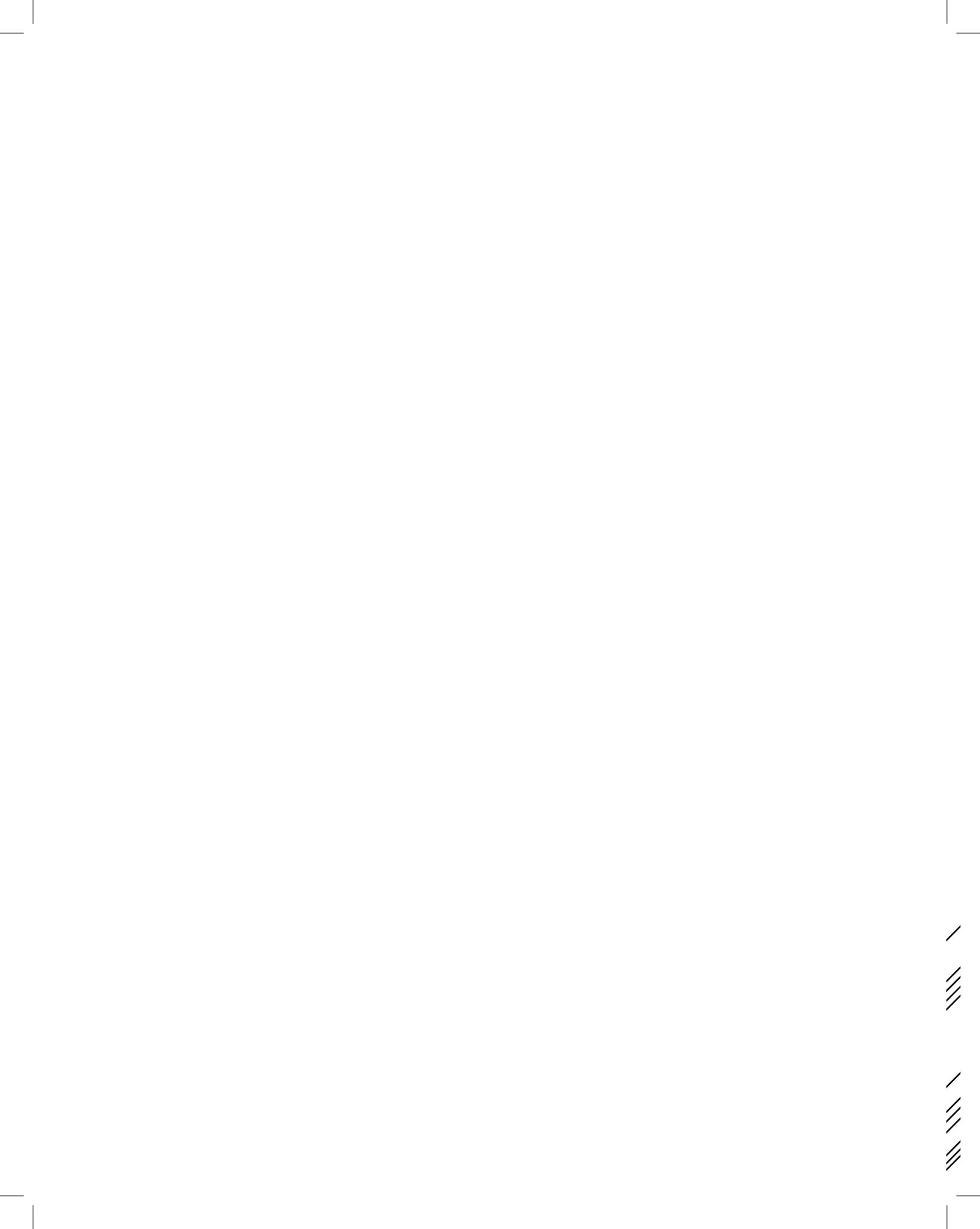
Par le foisonnement de ces formations, on voit bien le désir des éducateurs (et des équipes) d'améliorer l'accompagnement, d'objectiver leurs interventions, de rechercher le sens de leurs actions, en se dégageant d'une approche trop subjective. L'éducateur cherche à construire des modèles de compréhension, à dégager des références communes, à effectuer des évaluations de son travail.

Les théories, modèles, grilles pour penser, décoder les situations, les comportements et les problématiques lui permettent de (re)trouver une rigueur, une assurance dans son travail.

Cet appui sur la technicité et les connaissances doit lui permettre de prendre du recul, ce qui ne veut pas dire reculer devant la dimension relationnelle qui est au cœur du métier et qui le plonge continuellement dans l'instantané et l'imprévisible.

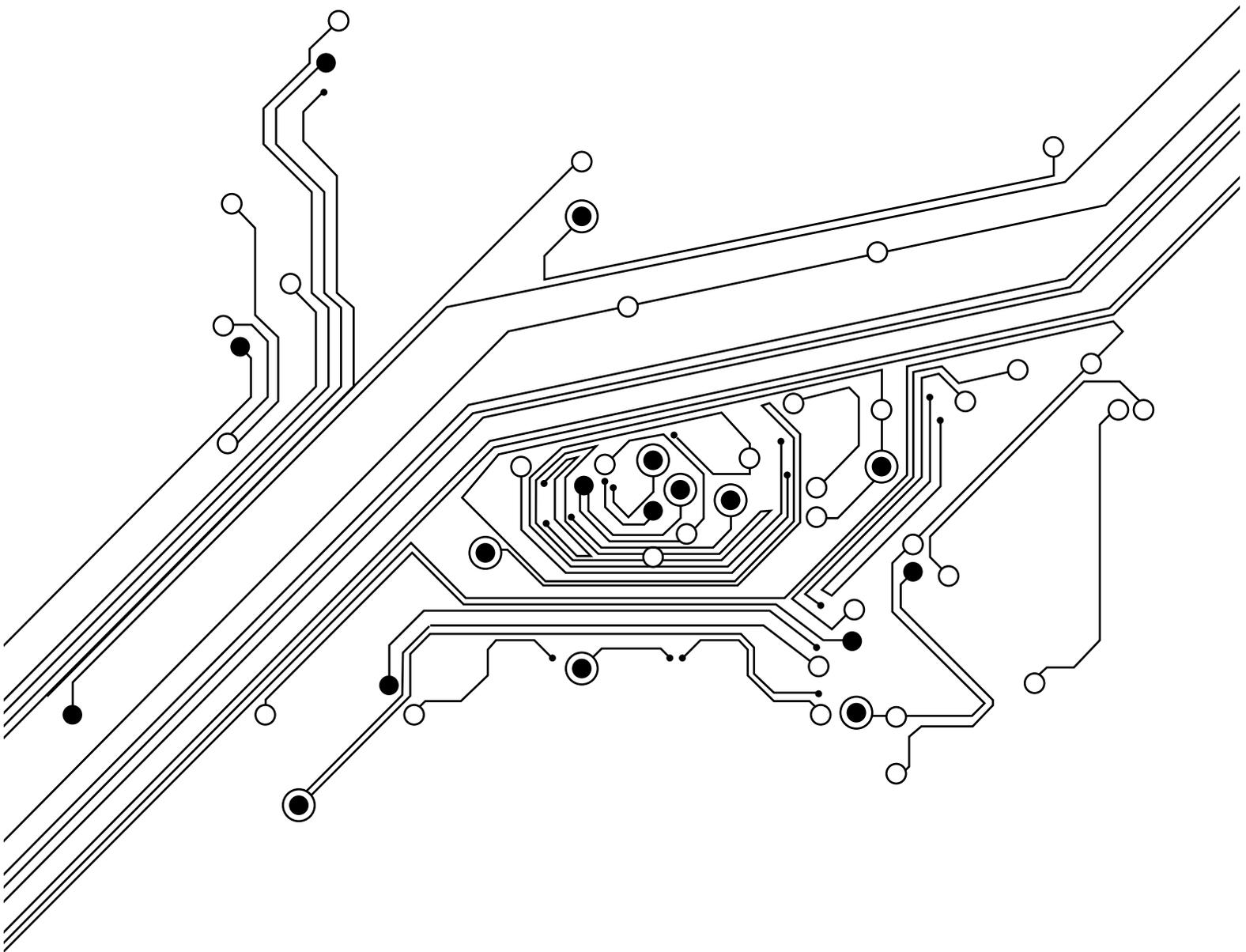
Devant les mutations sociales qui sont en marche, l'éducateur est amené à choisir entre différentes postures. De nouvelles questions éthiques jaillissent. Et c'est souvent dans l'urgence qu'il doit pouvoir les repérer, les assumer et « savoir y faire » en situation.

119. Voir à ce propos les publications suite aux Educ'Actions organisés en 2001, 2004 et 2007 par le Fonds Social ISAJH. Les éducateurs étaient invités à présenter les projets novateurs et les méthodologies spécifiques de leur institution.



DEUXIÈME CARNET

LES SECTEURS ÉDUCATIFS



Même si vous commencez votre lecture par ce deuxième carnet, il est aussi votre atlas de poche. Nous entrons sur les terrains concrets où « les métiers » d'éducateur peuvent s'exercer.

Dans notre Belgikistan, célèbre pour l'empilement de strates et couches de compétences, il sera question ici de pratiquer la géologie. Du précambrien au pléistocène, en passant par le mésozoïque et le miocène, il vous faudra faire preuve de discernement pour remettre « l'église au milieu du village » et comprendre la tectonique des forces en présence.

C'est aussi une des facettes du métier : comprendre où l'on est et d'où l'on vient. Ce périple permet d'appréhender un métier qui, au départ d'un « noyau dur », se déploie sur les mille et un reliefs de cette planète arc-en-ciel.



La carte générale



Dominique Wautier



<http://www.educ.be/carte/>

Portails et sites :

- > Fédéral
- > Fédération Wallonie-Bruxelles
- > Région Wallonne
- > COCOF
- > Confédération bruxelloise des entreprises du non-marchand
- > Union des entreprises à profit social
- > Conseil bruxellois de coordination sociopolitique CBCS

Le « champ de l'aide sociale » est organisé en Belgique par 3 dispositifs : la sécurité sociale, l'assistance sociale et les services d'aide aux personnes. Les compétences sont exercées par les pouvoirs législatif et exécutif des 3 niveaux fédéral, communautaire et régional.

Les matières qui nous occupent dans ces Carnets sont principalement personnalisables, c'est-à-dire « se situant dans le domaine de la vie personnelle et dans lesquelles la langue tient une place importante », qui sont des compétences attribuées aux Communautés.

Néanmoins, avec les dispositifs de sécurité sociale et d'assistance sociale qu'il gère, l'Etat fédéral conserve des compétences importantes en matière de santé et d'aide sociale.

Cette dernière phrase, nous pouvons encore l'écrire jusqu'en septembre 2011.

Les longues négociations qui ont suivi les élections de juin 2010 ont en effet abouti à l'accord institutionnel pour la 6ème réforme de l'Etat en octobre 2011.

Il prévoit des transferts de compétences fédérales aux entités fédérées (Régions et Communautés), entre autres, en matière de soins de santé, d'aide aux personnes (âgées, handicapées...), d'aides à l'emploi et de politique familiale.

Cette mise en place demandera un certain délai, dans la mesure où elle implique des négociations et des mises au point avec les entités fédérées.

Il est d'ores et déjà certain que le transfert du financement de ces mesures sera insuffisant. Pour faire face aux besoins actuels et futurs, notamment au vieillissement de la population, des moyens supplémentaires devront être dégagés par les Régions et Communautés. Ceux-ci le seront soit par de nouvelles recettes, de nouvelles économies mais aussi une nouvelle répartition des budgets ce qui laisse supposer de nouveaux arbitrages entre les grands secteurs qui gèreront les trois dispositifs cités ci-dessus.

Mais outre la délimitation de ces transferts (compétences et budgets), devront également être abordées des questions de mode d'organisation et de gestion. Quelle sera l'implication des partenaires sociaux et des acteurs dans ces nouvelles structures ? Le modèle de gestion paritaire sera-t-il maintenu ? Quelles nouvelles administrations et structures seront mises en place ? Pour Bruxelles, la question est d'autant plus compliquée que se superposent les compétences communautaires, régionales et bicommunautaires.

Les fédérations d'employeurs du non-marchand ont réagi en interpellant les autorités. Vous trouverez plus d'informations sur les sites de la Confédération bruxelloise des entreprises du non-marchand (www.cbenm-bcspo.be), de l'Union des entreprises à profit social (www.unipso.be) et du Conseil bruxellois de coordination sociopolitique www.cbcs.be

Les paragraphes suivants sont donc susceptibles de connaître plusieurs modifications au cours des années 2013 - 2014 et suivantes.

La sécurité sociale organise un système de solidarité et d'assurances obligatoires, alimenté par des cotisations perçues par l'ONSS auprès des employeurs, des salariés, des indépendants, des fonctionnaires, et par une subvention de l'Etat.

Les 4 branches principales en sont : l'assurance maladie-invalidité, les pensions, les allocations de chômage et pré-pensions, et les allocations familiales. Les cotisations perçues sont réparties entre les parastataux ad hoc : INAMI, ONP, ONEm, ONAFTS, etc.

Ces organismes paient soit directement les bénéficiaires ou leurs ayants droit (pensions, allocations familiales), soit passent par des organismes intermédiaires qui traitent les dossiers de leurs « affiliés » comme les mutualités (remboursement des prestations de soins de santé) ou les syndicats (allocations de chômage), etc.

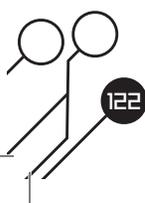
La sécurité sociale remplace des revenus (dans le cas des pensions, des allocations de chômage) ou les complète en cas de maladie ou de présence d'enfants.

Le dispositif d'assistance sociale est également de compétence fédérale: il s'agit principalement des conditions d'octroi du minimum de moyens d'existence dit **minimex** (loi du 7/8/74), du revenu garanti aux personnes âgées (loi du 1/4/69) et des allocations pour handicapés (loi du 27/2/87). L'octroi de ces aides aux personnes concernées est opéré, après contrôle de leurs éventuels autres revenus, par les Centres publics d'action sociale (CPAS). Ces derniers interviennent, en général, pour moitié dans le financement de l'aide.

Les services d'aide aux personnes (matières « personnalisables ») sont organisés par les Communautés et par les Régions.

Depuis 1994, suite aux accords de la Saint-Michel pris entre partis flamands et francophones, l'article 138 de la Constitution permet aux Conseil et Gouvernement de la Région wallonne et au groupe linguistique français du Conseil de la Région de Bruxelles-Capitale et à son Collège d'exercer en tout ou en partie des compétences de la Communauté française. L'article 139 prévoit des dispositions du même type entre la Région wallonne et la Communauté germanophone.

Les accords de la Saint-Quentin, pris entre des partis francophones ont confié, dès 1994, la gestion d'une partie des matières communautaires à la Région wallonne et à la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-capitale, la COCOF. C'est alors l'assemblée législative correspondante qui légifère (le Parlement wallon et l'Assemblée de la COCOF) et l'exécutif qui gère (Gouvernement de la Région wallonne et Collège de la COCOF).



Les matières personnalisables qui restent exercées par la Communauté française, appelée désormais « **Fédération Wallonie- Bruxelles¹²⁰** » sont :

- › l'aide à la jeunesse (la protection sociale et la protection judiciaire);
- › la petite enfance et les missions de l'ONE;
- › la prévention en matière de santé;
- › l'enseignement (du fondamental au supérieur en passant par le spécialisé ou celui de promotion sociale).

Les matières personnalisables exercées par la Région wallonne et par la COCOF sont :

- › l'aide aux personnes handicapées;
- › les services d'aide familiale à domicile;
- › l'aide aux adultes en difficulté (ce transfert date du 1/1/1998);
- › le contrôle des maisons de repos et la politique d'aide aux personnes âgées;
- › la santé pour ce qui ne relève ni de l'assurance-maladie ni de la prévention;
- › la formation professionnelle;
- › l'accueil et l'intégration des immigrés.

Consultez les portails et sites :

Fédéral : www.belgium.be

Fédération Wallonie-Bruxelles www.federation-wallonie-bruxelles.be

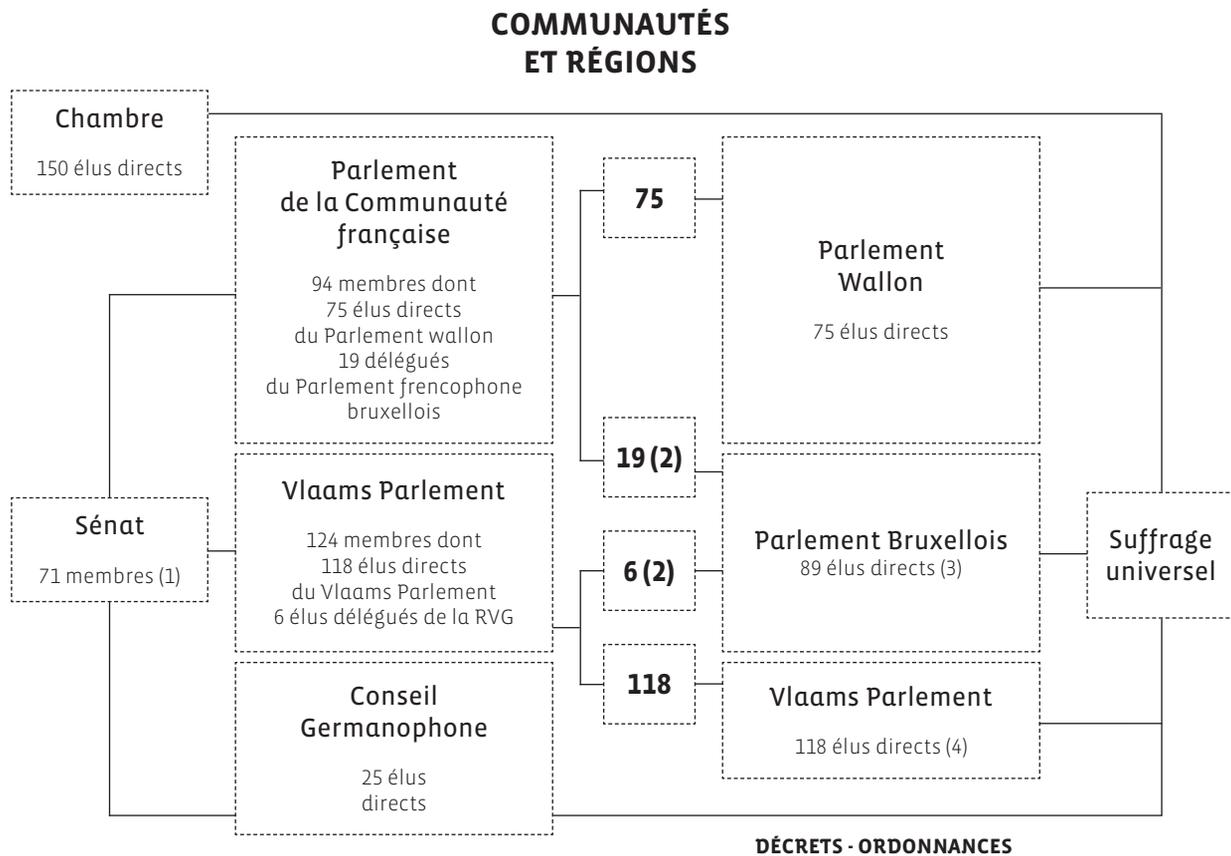
Région Wallonne www.wallonie.be

COCOF www.cocof.irisnet.be

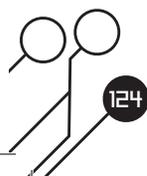
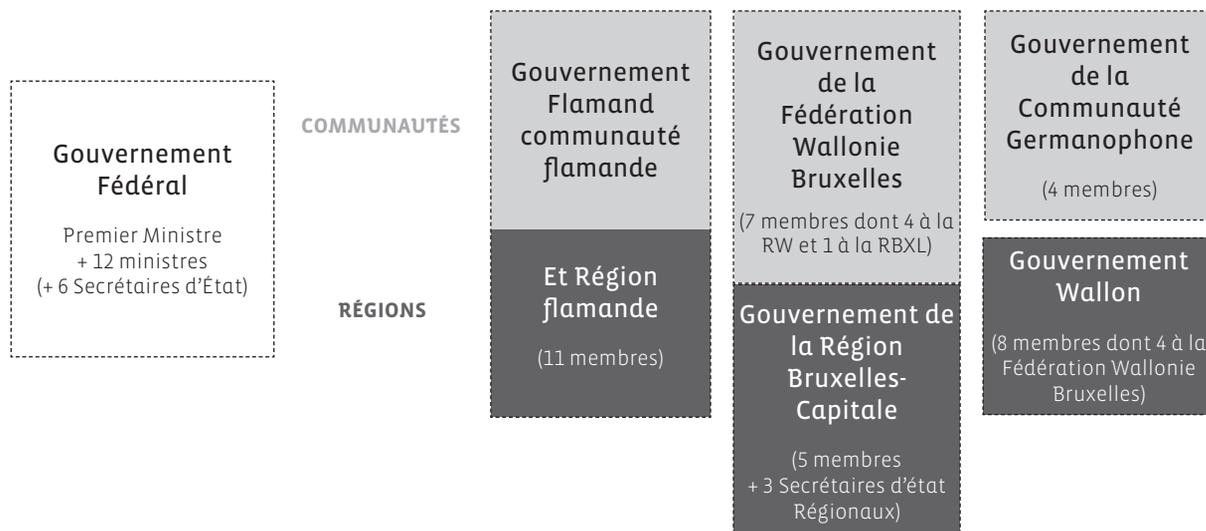
¹²⁰ Partant du fait que seule l'appellation « Communauté française » est reprise dans la Constitution et les lois y relatives, celle-ci continue à être utilisée dans tous les textes légaux.

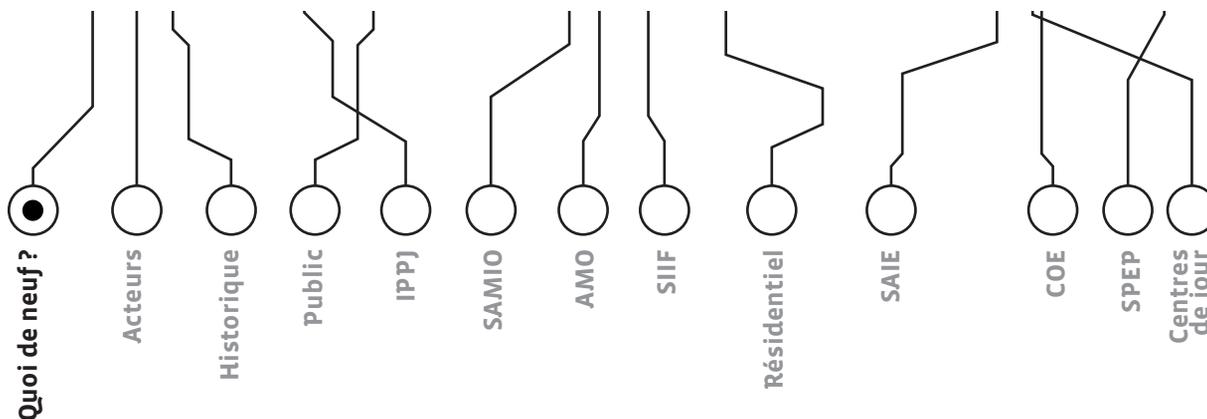
ÉTAT FÉDÉRAL

Pouvoir législatif (Lois)



Pouvoir exécutif (Arrêtés)





Aide à la jeunesse



Jacques Vanhaverbeke

Merci à :

- > **Pascal RIGOT**, Conseiller au Cabinet de la Ministre Evelyne Huytebroeck, Prévention générale, CAAJ, CCAJ, Gestion des services privés, Service d'accrochage scolaire
- > **Bénédicte HENDRICK**, Conseillère AMO au Cabinet de la Ministre Evelyne Huytebroeck, Prévention générale, IPPJ, Formation
- > **Arille CORNET**, collaborateur à la Direction des méthodes, de la recherche, de la formation et des statistiques



www.educ.be/aaaj

Site officiel de l'Aide à la jeunesse. Vous y trouverez de nombreuses ressources : les sujets d'actualité, les services, l'administration, la législation (code de déontologie), des dossiers, des publications, les résultats de recherches...

Site de l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'Aide à la jeunesse.

Vous y découvrirez :

- > un inventaire des politiques et des institutions que la Communauté française soutient dans les domaines de l'enfance et de la jeunesse, ainsi que des informations de type socio-économique susceptibles d'éclairer ces politiques ;
- > un outil de réflexion qui exploite ces informations dans des avis ou encore dans des études ou recherches ;
- > un outil de promotion des droits de l'enfant et d'initiatives nouvelles de nature à améliorer le bien-être des enfants et des jeunes en Communauté française.

Site destiné aux parents, adolescents, enfants et professionnels (un onglet leur est à chaque fois destiné).

Ce qui est remarquable dans ce site, c'est qu'une quantité de publications traitant de sujets d'actualité sont téléchargeables gratuitement. Voici quelques thématiques abordées :

- > approche systémique de la maltraitance d'enfants ;
- > beaux-parents, beaux-enfants, rien n'est simple !
- > comment comprendre qu'une mère puisse tuer ses propres enfants ?

- > des abus sexuels extra-familiaux à l'exploitation sexuelle des enfants via Internet ;
- > et si on parlait de la violence des intervenants : regard dans les coulisses du théâtre des bonnes intentions ;
- > faut-il châtier les parents qui donnent une fessée ?
- > ...

De courtes vidéos (de 5 à 10 minutes) sont également mises à disposition dont une centrée sur le jeu des trois figures.

Ce projet vise à former les enseignantes maternelles au jeu de rôle des trois figures. Jouer une heure par semaine à l'agresseur, à la victime et au redresseur de torts soutient non seulement les objectifs classiques de l'enseignement maternel et a également des effets bénéfiques en termes de prévention de la violence.

Et de plus, on s'amuse !

Site de la bibliothèque de l'Aide à la jeunesse. Il reprend livres, revues et documents... traitant de sujets propres à la petite enfance (Fonds ONE) et à l'Aide à la jeunesse (Fonds AAJ). Il est ensuite possible de les consulter à Bruxelles ou de les commander.

Equipes SOS.

SODER (service d'observation et développement émotionnel et relationnel).

Projet pédagogique du centre Fédéral fermé de Saint Hubert.



Le travail dans les cités

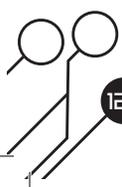
Cela fait trois ans, qu'à deux, nous travaillons dans les cités de la région. Quand on a dit qu'on allait travailler en cité, on nous a traitées de folles, qu'est-ce que vous allez faire là, vous allez vous faire violer, attention à vos bagnoles ; enfin, on a tout entendu. On n'a jamais rencontré le moindre problème.

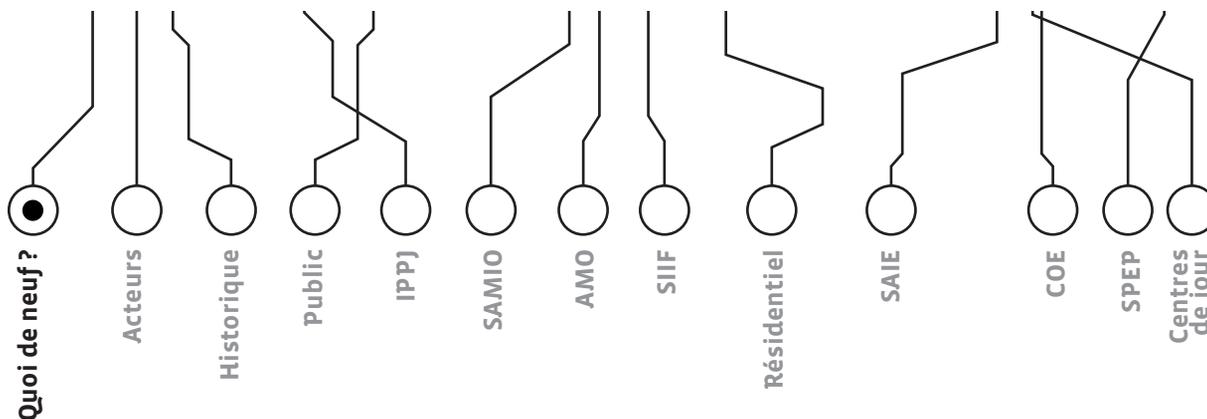
Mais, pour l'anecdote, on a eu deux hommes qui sont venus travailler avec nous, il y en a un qui sortait toutes les deux minutes pour voir si les pipettes de ses pneus étaient toujours là ! Il n'a tenu que 15 jours ! Ces hommes avaient vraiment peur !

Les jeunes ont compris qu'ils pouvaient compter sur nous, ils n'hésitent pas à nous poser des questions. Cela a pris énormément de temps. La première année, ils nous ont testées pour vérifier si on allait répéter les informations qu'ils nous livraient, si la police allait débarquer... Ce n'est qu'avec beaucoup de prudence et de temps qu'on a gagné leur confiance.

Il faut savoir que les cités où il y a de gros problèmes, ce sont celles où il n'y a aucun travailleur social dans les rues et où l'on sent vraiment qu'il y a une crainte des jeunes, comme s'ils étaient de purs gangsters.

« Le lien, c'est toute une histoire », M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.





Carte d'identité

Secteur public et privé

Pouvoir de tutelle : Communauté française dépendant du Ministère de la santé, de l'enfance et de l'Aide à la jeunesse.

Educateurs : pour l'ensemble du secteur, environ 2600 éducateurs dont un peu plus de 200 pour les IPPJ.

Commission paritaire 319.02 pour le secteur privé.

Services non mandatés travaillant dans le milieu de vie.

Les AMO (services d'aide en milieu ouvert) : 80

Services mandatés ¹²¹

Services résidentiels

Les CAEVM (centres d'aide aux enfants victimes de maltraitances) : 3

Les SAAE (services d'accueil et d'aide éducative) : 120

Les COO (centres d'observation et d'orientation) : 6

Les CPA (centres de premier accueil) : 1

Les CAU (centres d'accueil d'urgence) : 7

Les CAS (centres d'accueil spécialisés) : 6

Les PPP (services ayant un projet pédagogique particulier) : 29 (plus 3)

Les IPPJ (institutions publiques de protection de la jeunesse) : 5

Le centre fédéral de Saint Hubert (en remplacement d' Everberg destiné aux néerlandophones) : 1

Services non résidentiels

Les COE (centres d'orientation éducative) : 20

Les SAIE (services d'aide et d'intervention éducative) : 43

Les SPEP (services de prestations éducatives et philanthropiques) : 13 (moins 1)

Les CJ (centres de jour) : 3

Les SPF (services de placement familial) : 16

Les SIIF : Service d'Intervention Intensive en Famille : 6 nouveaux services (en 2012 ces services seront « englobés » dans les SAIE).

Les SAMIO : Services d'Accompagnement, de mobilisation intensifs et d'observation : 3 nouvelles équipes.

.....
121 Données actualisées septembre 2012.



J'ai très peur

Je suis enceinte de six mois et j'ai presque 17 ans. Ça fait trois mois et demi que je suis placée en IPPJ et que je suis dans le flou total sans savoir ce qui va se passer.

J'ai l'impression de me retrouver dans un film. Je n'arrive pas à y croire. Ce n'est pas possible ce qui est en train de se passer.

J'ai dérapé une fois et tous savent ici que je ne suis pas une fille dangereuse. Qu'on me punisse, passe encore, mais qu'on ne punisse pas mon bébé !

Personne dans l'institution ne trouve normal qu'on me tienne enfermée. Je pourrais être en liberté jusqu'au jugement, qui n'aura peut-être lieu que dans deux ans.

Ma grossesse, je l'ai désirée et je voudrais la vivre au calme. Or, ici, c'est impossible. Ça crie tout le temps. Les filles sont très jeunes dans leur tête. Un jour, elles se disent : « Oui, il faut faire attention parce qu'elle est enceinte » puis deux secondes après, c'est un coup de coude dans le ventre. Rien n'est modifié dans le règlement pour moi. Tous les mardis, je dois laver par terre. Je dois nettoyer les couloirs à l'eau et faire toutes les corvées, que j'aie mal au dos ou que je sois fatiguée.

Je pensais qu'un juge de la jeunesse était là pour écouter le jeune et trouver la meilleure solution à un problème. Je suis tombée sur un juge qui n'utilise que des mots de la correctionnelle destinés aux majeurs quand il me parle et qui regarde par la fenêtre quand j'essaie de m'adresser à lui. Dès le début, il m'a dit : « Pour moi, que tu sois enceinte ou pas, il n'y a rien qui change ». C'est choquant qu'il ne puisse pas tenir compte de mon bébé dans mes projets d'avenir.

Pour maintenir le lien avec mon bébé, je lui parle mais, et c'est très bizarre ce qui se passe dans ma tête, l'instant d'après, j'essaie de me dire que je suis pas enceinte. Pour une première grossesse, ce n'est pas du tout l'idéal.

En plus, je n'ai pas le droit d'être en relation avec le papa de l'enfant, ni même avec ma belle-mère. Il faut que j'arrive à passer des échographies en douce, pour que mon compagnon puisse suivre le développement de son enfant.

Je sais que cet enfant ressent tout ce que je vis, alors est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut se préoccuper un peu de l'image de la vie qu'il se fait et des conséquences que cela peut avoir ?

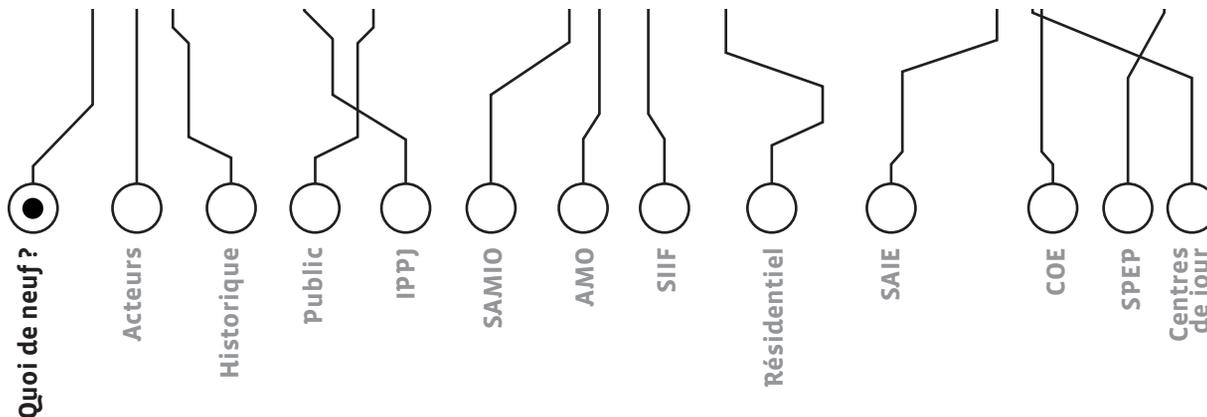
Honnêtement, pour mon enfant, je n'ai pas l'impression d'être dans un cadre de protection de la jeunesse. Je suis emprisonnée dans mes peurs. J'ai peur de ma nervosité, j'ai peur des complications... J'ai très peur de ce qui va se passer.

D'autant qu'il n'y a rien d'envisagé. J'aurais dû être placée en maison maternelle, mais mon juge a décrété que non. Quant à ma déléguée, elle me dit qu'il ne faut pas espérer que je puisse rentrer chez moi non plus. Il y a vraiment un gros problème. Si le juge me laisse ici jusqu'à l'accouchement, qu'est-ce qu'il va faire de moi après ? Quant aux intervenants de l'IPPJ, ils me disent qu'il est hors de question de me garder. Même jusqu'à terme, ils ne veulent pas me laisser ici.

J'ai très peur.

« *Le lien, c'est toute une histoire* », M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.





Budget des dépenses pour l'année 2012

Dépenses relatives à l'entretien des élèves confiés aux Institutions publiques de protection de la jeunesse, aux Centres d'Everberg et de Saint-Hubert (y compris les frais de correspondance, d'action en milieu ouvert), frais de réception et de nourriture des participants aux formations et réunions organisées dans les locaux des IPPJ et aux Centres d'Everberg et de Saint-Hubert : **1.883.000 €**

Subvention au Service « Ecoute-Enfants » de la Communauté française : **144.000 €**

Crédit variable destiné à subventionner des actions et des mesures d'aide à la jeunesse et de protection de la jeunesse : **11.705.000 €**

Subsides aux jeunes, particuliers et services, couvrant les interventions d'aide décidées dans le cadre du décret du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse : **1.655.000 €**

Subventions pour frais particuliers des services d'aide en milieu ouvert : **82.000 €**

Subventions des services d'aide en milieu ouvert : **18.469.000 €**

Subventions des centres d'orientation éducative : **6.790.000 €**

Subventions des services de prestations éducatives et philanthropiques : **3.894.000 €**

Subventions des mesures d'aide et de protection mises en œuvre par les services d'hébergement : **137.632.000 €**

Subventions des centres de jour : **780.000 €**

Subventions des services d'aide et d'intervention éducative : **14.432.000 €**

Subventions aux projets SAIE post-IPPJ (en voie d'agrément) (nouveau) : **173.000 €**

Subventions aux projets mettant en œuvre les séjours de rupture (en voie d'agrément) (nouveau) : **874.000 €**



Depuis la publication des derniers carnets de l'éducateur (2008), certains changements significatifs ont remodelé une partie du paysage de l'aide à la jeunesse.

Afin de vous donner l'envie de visiter le paysage de l'aide à la jeunesse, voici un avant-goût des changements que vous allez explorer de manière plus approfondie si vous entamez le périple.

Aider les jeunes délinquants ?

Parlons d'abord de la contrée spécialisée dans l'aide **aux jeunes ayant commis des faits qualifiés infraction**.

Remplacer les murs par les relations ?

Les médias mettent régulièrement en lumière des comportements interpellants et inacceptables de certains jeunes. Citons quelques événements récents qui nous sont restés en mémoire et qui ont suscité beaucoup de questions.

Il y a eu Marius qui, après avoir participé à l'assassinat de Joe, s'est retrouvé en IPPJ. Quelques temps après, quelqu'un l'a aperçu en train d'assister à un match de football. Ce type de sorties faisait intégralement partie

du projet pédagogique développé par l'IPPJ. Quel tollé cela n'a-t-il pas suscité ! Beaucoup se sont demandés s'il fallait payer des éducateurs pour accompagner un assassin à un match de foot ?

Il y a aussi eu Junior, 19 ans qui séjournait en IPPJ pour le meurtre d'un pianiste. Lors d'une de ses sorties, il a d'abord étranglé et laissé pour morte la mère de sa fille pour ensuite violer et étrangler la grand'mère de 76 ans et finir par étouffer sa petite fille de 18 mois. Là encore, le fonctionnement des IPPJ a été remis en question : Comment est-il possible que l'équipe éducative de l'IPPJ lui ait accordé des sorties ?

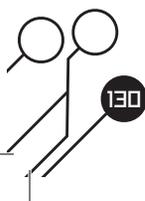
Il y a encore eu cette bande d'enfants qui ont mis le feu à une entreprise désaffectée (un pompier est mort), d'autres jeunes ados qui saccagent et pillent des bâtiments scolaires, des jeunes qui brûlent des voitures...

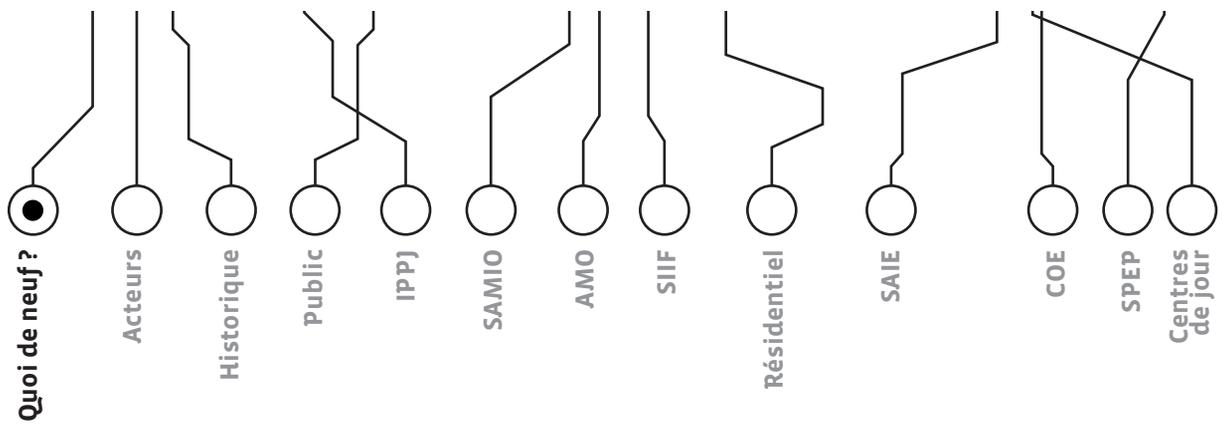
Le 19 décembre 2010, quatre surveillants ont été hospitalisés après l'agression perpétrée par trois jeunes desais au centre fédéral fermé de Saint-Hubert. L'un des surveillants a reçu plusieurs coups de fourchette au visage. Les collègues de l'agent, venus l'aider, ont également été victimes de multiples blessures.

À la suite de l'incident, le personnel a pris la décision de débrayer.

En août 2012, des bandes urbaines, également composées de jeunes mineurs, s'attaquent violemment aux forces de l'ordre qui déposent un préavis de grève car leurs agresseurs sont immédiatement relâchés et ont un sentiment d'impunité !

De tels faits fortement médiatisés amènent les décideurs politiques à monter rapidement sur le devant de la scène afin de faire face à la pression populaire qui demande plus de répression. Des rustines sont trop souvent utilisées pour éviter que de tels actes violents ne se reproduisent... « On » essaye de rechercher des coupables et, trop souvent, ce sont les services spécialisés de l'aide à la jeunesse qui sont remis en question ! La pression de l'opinion publique semble exiger de faire quelque chose et vite, quitte à faire n'importe quoi pour donner l'impression de...





270 km peuvent séparer le Juge de la jeunesse de Bruxelles
d'un jeune placé à Saint Hubert !

Cette tendance à remplacer la protection des jeunes par une répression et des sanctions accrues a trouvé un porte-drapeau en la personne de Nicolas Sarkozy. Six lignes seulement suffisent à circonscrire sa pensée dont la concrétisation aurait été de créer une « carte génétique » permettant de suivre l'histoire de l'enfant:

« Il y a mille deux cents ou mille trois cents jeunes qui se suicident en France chaque année, ce n'est pas parce que leurs parents s'en sont mal occupés ! Mais parce que, génétiquement, ils avaient une fragilité, une douleur préalable. Prenez les fumeurs : certains développent un cancer, d'autres non. Les premiers ont une faiblesse physiologique héréditaire. Les circonstances ne font pas tout, la part de l'inné est immense ».

Heureusement que la politique menée en Communauté Française reste bien une politique protectionnelle ! Pour illustrer la position de certains magistrats, je tiens à reprendre ici des passages de l'interview de Mr Eric Janssens, magistrat de la jeunesse (dans « Le Soir » du 1^{er} décembre 2011) :

« Tous les signes sont au rouge : pauvreté galopante, problèmes de cadre, de repères et de limites au sein des familles, besoin criant de soutien à la parentalité... Nous recevons des jeunes de plus en plus abîmés, des cas de plus en plus lourds...

Tout le monde s'accorde pour dire qu'il faut travailler en amont, dans le milieu de vie du jeune par un accompagnement intensif. Il est temps de remplacer les murs par des relations !

Avant d'être délinquants, la très grande majorité des mineurs sont avant tout en difficulté ou en danger, comme victimes des adultes... ».



Le Centre fédéral de Saint Hubert

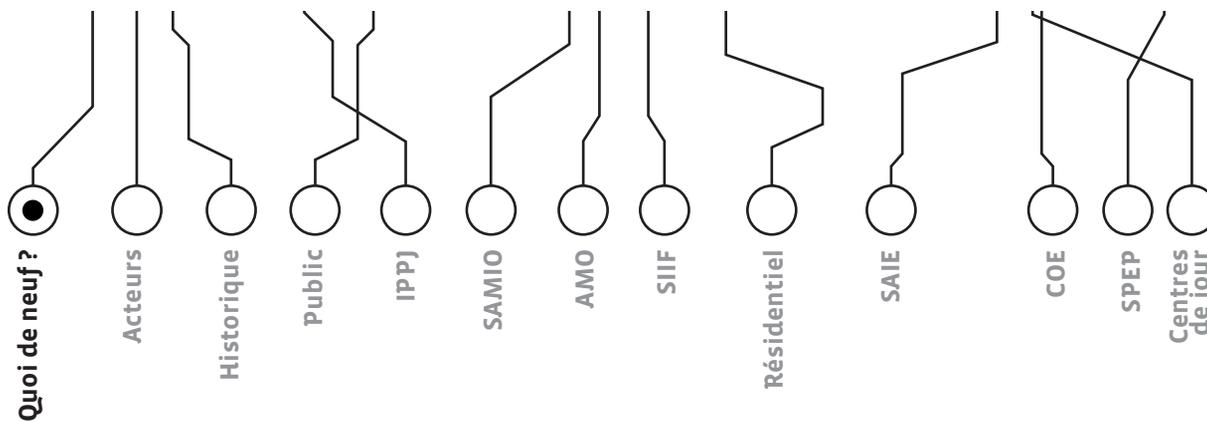
Inauguré le 1^{er} avril 2010, il accueille des jeunes résidant dans un des 13 arrondissements judiciaires de la Communauté française. Il y a trois ans, ces jeunes étaient pris en charge au centre fermé d'Everberg qui lui, reste toujours fonctionnel pour les jeunes issus de la partie néerlandophone du pays.

Pendant ces deux premières années de fonctionnement (2010-2012), le nombre de places disponibles (trois sections de vie dont deux comprenant 13 chambres et une comprenant 11 chambres) a été évalué comme étant suffisant. Il n'y a jamais eu de sur occupation. Nous abordons le contenu du travail éducatif à la page 154.

La localisation de ce centre fermé pose malgré tout des problèmes, à la fois d'ordre financier et de gestion des ressources humaines.

Des jeunes domiciliés à Bruxelles sont régulièrement enfermés à Saint Hubert. Le Juge de la jeunesse qui rencontre régulièrement celui-ci afin d'évaluer sa situation doit veiller à ce que le trajet Saint Hubert – Bruxelles soit organisé (1h35 de trajet aller et la même chose au retour : 270 km)... Et que dire alors des contacts entre le jeune et son avocat ? Il n'est donc pas facile de travailler dans une certaine souplesse !

Ces trajets entraînent également un coût financier important. Ce sont bien souvent des chauffeurs de taxis qui sont chargés de ces déplacements !



Les SAMIO

Ce sont les Services d'Accompagnement, de mobilisation intensifs et d'observation. Trois équipes, travaillant sous mandat, ont été créées et réparties de manière régionale. Ces services sont attachés administrativement aux SPJ.

Pendant les plages d'intervention (du lundi au dimanche de 7 à 22 h), une permanence téléphonique est assurée par le coordinateur ou par la personne qu'il délègue. En plus du coordinateur, il y a 10 éducateurs pour Bruxelles, et à chaque fois 8 pour la région de Mons-Nivelles et 8 pour celle de Liège.

Le premier objectif est que chaque jeune délinquant puisse bénéficier d'un accompagnement personnalisé. Chaque jeune délinquant a ainsi « son » éducateur. L'autre objectif de ces services est de pouvoir intervenir rapidement, à la demande des Juges de la jeunesse, très peu de temps après que l'acte délictueux ait été posé par un jeune ou sur un jeune.

Le SPEP Affiliations

Une dernière modification du paysage, que l'on ne peut passer sous silence, a été la fermeture du **SPEP Affiliations**. Dans les derniers carnets, nous avons longuement évoqué les objectifs de travail d'un nouveau service de prestation éducative et philanthropique dénommé « Affiliation ». Celui-ci était né des lois du 15 mai et du 13 juin 2006 qui modifiaient la loi de 1965 relative à la Protection de la Jeunesse dans le cadre des jeunes ayant commis des faits qualifiés infractions. C'est dans ces nouveaux textes qu'apparaissait la notion de « **Stage Parental** ». En plus de l'acte « hors la Loi » posé par le jeune, le législateur avait voulu prendre en compte la dimension contextuelle et familiale en interpellant le ou les parents du jeune à propos de leur responsabilité parentale. La durée prévue par le législateur pour le stage parental était de 6 semaines à 3 mois, mais selon les intervenants sociaux, il était possible qu'un étalement plus important (6 mois) soit envisageable pour des résultats plus durables.

Cette mission a donc été confiée, sous la forme d'un projet pilote, à un nouveau SPEP créé en août 2007 qui organisait et prenait en charge cette nouvelle mesure pour l'ensemble de la Communauté française.

À la mi-juillet 2009, il a été mis fin au travail remarquable (voir la description détaillée dans les carnets 2008) de ce service et ce, sans aucune évaluation ! Le pouvoir Fédéral ayant dénoncé l'accord qui le liait aux Communautés pour l'organisation et le financement de ces fameux stages.

Cette mesure avait fait bondir nombre d'acteurs de l'Aide à la jeunesse. Les stages parentaux, imposés par les juges de la jeunesse à des parents dépassés par les « grosses bêtises » de leurs rejetons ont fait long feu.

Le SPEP Affiliations n'avait été informé de rien !



Ca va changer... demain!

Moi, j'en profite tant que je suis mineur. Je dis pas que je vais encore en faire mais... Faut en profiter tant qu'on est mineur. Je veux dire, quand on est mineur, on est « intouch »... Enfin, je vais pas dire intouchable mais quasiment intouchable. Tout le monde a fait des conneries, tout le monde a volé une fois dans sa vie... C'est qu'un passage. Je vais pas focaliser toute ma vie sur mon adolescence, quoi. Mais quand je serai majeur, quand je vais devenir adulte, ça va changer, quoi... Enfin, j'espère, à mon avis, oui.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.

Les jeunes à protéger ?

Découvrons à présent les grands changements qui concernent les jeunes à protéger.

Les SIIF

Juin 2009 a vu naître **six nouveaux services spécialisés** dans la prise en charge pour les petits de 0 à 6 ans en situation de négligence grave, potentielle ou avérée. Les SIIF, Service d'Intervention Intensive en Famille, sont nés des suites de tragiques décès d'enfants victimes de maltraitements graves où s'est posée la question du manque d'articulation entre les services médico-psycho-sociaux présents. Les SIIF se veulent, aussi souvent que possible, une alternative au placement. Il s'agit d'un projet pilote prévu pour un laps de temps de deux ans qui vient de prendre fin.

A l'avenir, ces services seront pérennisés, mais seront intégrés ou considérés comme des SAIE.¹²²

Les équipes interviennent en situation d'urgence pour une durée de quinze jours. Les SIIF peuvent également mettre en place **un accompagnement socio-éducatif** pour une période de trois mois (éventuellement) renouvelable une fois. Elle encourage et tente d'**optimiser au maximum les ressources de la famille.**

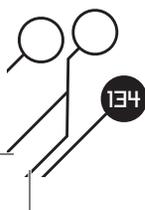
Les points forts de cette intervention se situent sans aucun doute dans l'intensité avec un minimum de cinq heures de présence hebdomadaire en famille. Ceci permet une présence et un soutien régulier nécessaires afin de permettre une réelle avancée.

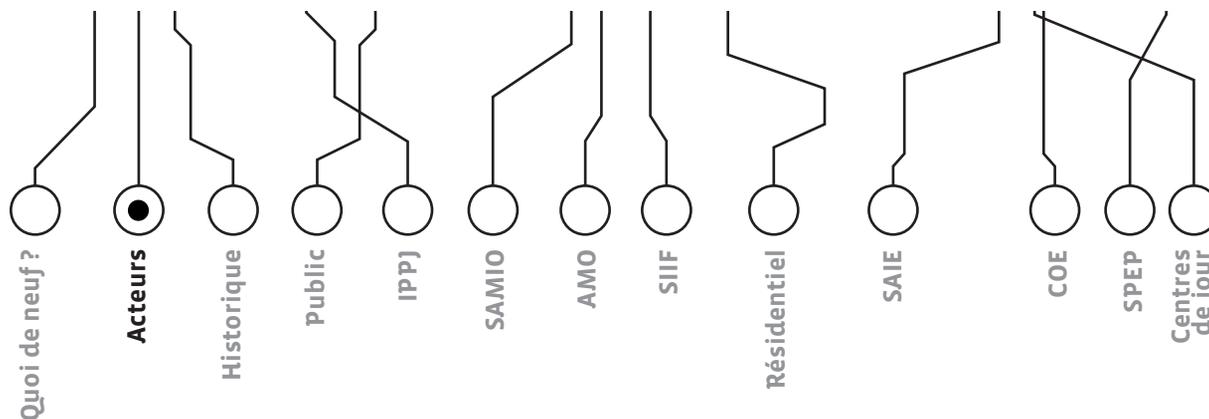
Ce projet novateur rencontre bel et bien les besoins du terrain. A savoir, travailler de manière préventive et/ou précoce au sein de la famille en lien avec son réseau personnel et professionnel. Cette dynamique inclut tous les membres de la famille sans oublier la fratrie et implique prioritairement **les parents comme partenaires principaux.**

Renforcement de certains dispositifs et services existants

En 2011, davantage d'éducateurs ont été engagés dans les SAAE, les SAIE et les COE. En compensation, les institutions ont dû augmenter la prise en charge intra-muros qui est passée de 80% du taux d'occupation moyen par an à 92%.

¹²² Synthèse réalisée au départ de l'écrit de Fatima AYNACI - Coordinatrice du SIIF « L'Accueil » Charleroi.





Il y a également eu une augmentation du nombre de prises en charge de la part de chaque SAIE.

Les 20 ans du Décret de l'AAJ

En 2012, nous avons soufflé les 20 bougies du Décret de l'Aide à la jeunesse.

Des actions festives ont eu lieu dans différentes villes de la Communauté Française. Ce fut l'occasion de nombreuses rencontres entre travailleurs de différents secteurs, de découvrir les actions spécifiques menées par les services et surtout de découvrir que le secteur de l'aide à la jeunesse reste toujours aussi créatif.

LES ACTEURS

Trois catégories de services

L'Aide à la jeunesse pilote à la fois ses propres services spécialisés, mais travaille, en amont avec les services de première ligne et demande la collaboration de structures spécialisées subsidiées par d'autres pouvoirs de tutelle.

- › **Les services de première ligne** travaillent en amont de services spécialisés de l'Aide à la jeunesse que sont, par exemple, l'ONE¹²³ (infirmières qui se rendent à domicile, consultations ONE pour nourrissons), les centres CPMS (communément encore dénommés « Centres de guidance en milieu scolaire »), les hôpitaux, les services APEP (Equipes d'aide et de prévention enfants-parents encore appelées équipes SOS enfants¹²⁴) les hôpitaux, mais aussi le CPAS, la Police, les centres de planning familial, les centres de santé mentale, les maisons de jeunes, les établissements scolaires...

Certains de ces services peuvent être au départ de signalements de mauvais traitements ou de difficultés familiales rencontrées par un bébé, un enfant ou un adolescent et enclencher l'intervention des services de protection de la jeunesse. Sur le terrain, ils travaillent également avec les familles dans le but d'éviter le placement. Ils peuvent déceler des difficultés, mais également accompagner et aider les familles en vue de les surmonter.

- › **Les services subventionnés** par la Communauté française sont des services spécialisés sous la tutelle du Ministère de l'Aide à la jeunesse. La gestion administrative et pédagogique, quant à elle, est sous la responsabilité de la Direction générale de l'Aide à la jeunesse (DGAJ). Son budget est voté par le Gouvernement de la Communauté française.

Nous sommes ici en présence de services non mandatés et de services mandatés.

Les services non mandatés¹²⁵ sont les services d'aide en milieu ouvert (AMO). Leur cadre de travail les amène à répondre à la demande directe des enfants et des jeunes. Les travailleurs sociaux n'agissent donc jamais sans demande et accord explicite du jeune. Prenons l'exemple d'un préadolescent ayant fugué de chez ses parents et venant chercher de l'aide dans un service AMO. Les travailleurs sociaux qui l'accueilleront pourront, si telle est sa demande, aider ce jeune à clarifier sa situation et à envisager des pistes de solutions mais ils ne pourront, en aucun cas, prendre contact avec la famille de celui-ci, sauf s'il en exprime le souhait. Rien n'est donc fait à la place du jeune, le travail des éducateurs consistant en l'accompagnement et au soutien de celui-ci.

123 Voir chapitre consacré à la Petite enfance. Page 215 et suivantes.

124 Voir le site www.one.be/mildacc/sos.htm

125 Hormis quelques services développant des Projets Pédagogiques Particuliers (PPP). Voir page 187.

Les autres services spécialisés sont tous mandatés. Cela signifie concrètement qu'il faut toujours passer par un mandant qui définira le cadre de travail du service spécialisé qui accompagnera le jeune concerné. Il n'est donc nullement question, par exemple, qu'un adolescent puisse débarquer dans un service résidentiel avec ses bagages, sans être passé par un mandant qui définira le cadre de travail du service qui hébergera ou non le jeune en question.



Soupçonné !

Heu, une tentative de meurtre ou je sais pas quoi. On me soupçonne d'avoir fait ça. Moi j'ai déjà dit à la justice, j'ai déjà été au tribunal et moi je n'ai rien à me reprocher. J'ai dit tout ce qu'il fallait que je dise et j'ai rien à voir et tout. Je sais même pas encore pourquoi je suis... je reste ici. Nous, moi, ma famille, on n'a jamais vraiment eu de problèmes pour l'instant, jamais, jamais. Je sais pas pourquoi on me soupçonne de tout ça.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.

Les différents mandants de l'Aide à la jeunesse sont¹²⁶: le Conseiller du Service d'Aide à la jeunesse (SAJ), le Directeur du Service de protection judiciaire (SPJ) et le Juge de la jeunesse. Ils sont habilités à prendre « des mesures¹²⁷ » et ont chacun un rôle précis à jouer.

Le Conseiller a comme tâches d'essayer de réunir le jeune et sa famille afin de clarifier la situation et de négocier une solution qui semble la plus adaptée. Il décidera des mesures à prendre, les formalisera par écrit et obtiendra la signature d'un maximum de personnes concernées. C'est ce que l'on appelle « l'aide volontaire ou acceptée ».

Le Juge de la jeunesse a pour missions d'imaginer et définir des solutions appropriées pour les jeunes ayant commis des délits, de prendre des mesures d'urgence dans les cas de mise en danger directe d'un bébé, d'un enfant ou d'un jeune, de trancher lorsqu'il y a des désaccords au sein d'une famille par rapport à des mesures proposées par le Conseiller ou lorsqu'il n'y a pas eu d'accord chez celui-ci. Nous nous retrouvons ici dans le cadre des mesures de l'aide contrainte.

Le Directeur du SPJ quant à lui, veille à appliquer et concrétiser les décisions prises par le Juge de la jeunesse en cas d'aide contrainte. Si un juge décide, par exemple, que la mesure la plus appropriée d'aide contrainte et de protection d'un jeune consiste en un placement en institution résidentielle, le Directeur du SPJ aura comme tâches de trouver l'institution adaptée, de concrétiser et de superviser le placement.

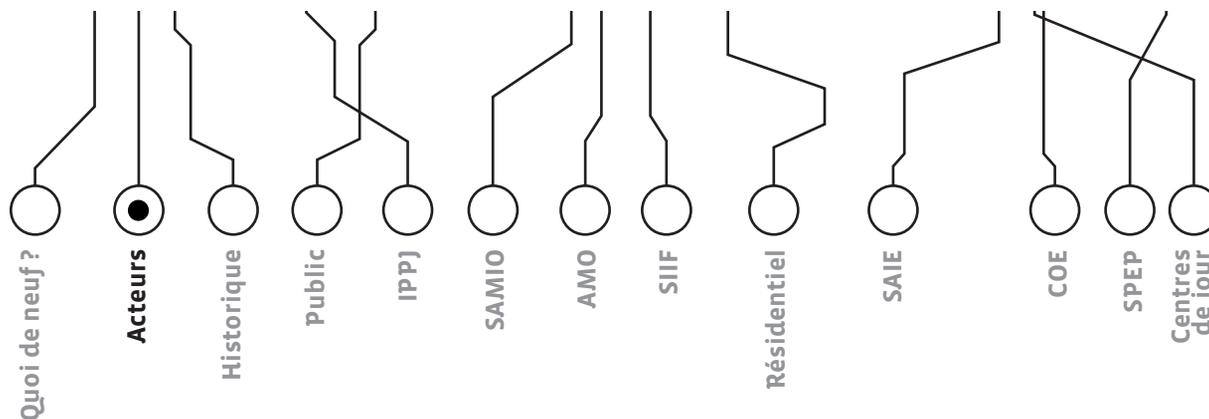
Ces services spécialisés se singularisent également par le fait que certains d'entre eux assurent une prise en charge du jeune dans son milieu de vie, d'autres hors du milieu de vie et d'autres encore peuvent travailler hors et dans le milieu de vie.

Le projet pédagogique de certains services est principalement construit en vue de l'**accueil et/ou de l'accompagnement éducatif et pédagogique de jeunes délinquants** (CAS, IPPJ, SPEP, centre fédéral fermé). D'autres sont **spécialisés dans l'accueil de bébés, d'enfants et de jeunes en difficultés à protéger** (SAAE, SAIE, COO, CPA, CAEVM, AMO...). D'autres encore peuvent **travailler sous les deux registres** (COE, CAU, SAAE...).

126 Voir pages 146.

127 Mesure : décision prise par un conseiller de l'Aide à la jeunesse organisant la prise en charge d'un jeune de manière résidentielle ou non résidentielle en application, des articles 36, 38 et 39 du décret du 4 mars 1991 ou une décision prise par un juge de la jeunesse organisant la prise en charge d'un jeune de manière résidentielle, non résidentielle, en Institution Publique de Protection de la Jeunesse (IPPJ) ou au centre fédéral fermé à Saint Hubert, en application des articles 36/2, 36/4 et 37 de la Loi du 8 avril 1965.





Nous sommes donc bien en présence d'une grande diversité de services spécialisés dont chaque projet pédagogique spécifique permet de répondre au mieux à la problématique propre au jeune et à sa famille.

› **Les services qui travaillent en aval** moyennant un subventionnement par jeune.

Il arrive régulièrement qu'un bébé, un enfant ou un jeune à protéger soit pris en charge par des services subventionnés par la Communauté française qui ne relèvent pas de l'Aide à la jeunesse.

Dans ce cas, les mesures ont été prises par les mandants (Conseiller SAJ, Directeur SPJ, Juge de la jeunesse) qui font alors appel à la collaboration de ces autres services moyennant un subside par jeune, payé par la DGAJ.

Voici quelques-uns de ces services où travaillent également de nombreux éducateurs :

- › les services d'accueil spécialisés de la Petite enfance (SASPE)¹²⁸;
- › les services résidentiels pour jeunes (SRJ)¹²⁹ ;
- › les internats scolaires¹³⁰;
- › les services d'accueil pour adultes en difficulté (plus particulièrement ceux appelés anciennement maisons maternelles)¹³¹.

128 Voir secteur de la petite enfance. Page 215 et suivantes. Pouvoir de tutelle : ONE Communauté française.

129 Voir secteur de l'aide aux personnes handicapées. Page 225 et suivantes. Services Résidentiels pour Jeunes. Pouvoir de tutelle : AWIPH (Région wallonne) ou COCOF (Région Bruxelloise).

130 Voir secteur consacré au milieu scolaire. Page 311 et suivantes. Pouvoir de tutelle : Ministère de l'enseignement - Communauté française.

131 Voir secteur de l'accueil des adultes en difficulté. Page 265 et suivantes. Pouvoir de tutelle : Région Wallonne.



Message...

Les juges, ils crient pas par plaisir. C'est plutôt pour faire comprendre. Parce que les juges sont beaucoup plus sympathiques que les flics. Eux, font régner la loi aussi, la justice mais... Lui, c'était plutôt un message qu'il voulait me faire passer.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.

DEUX HISTOIRES DE VIE POUR MIEUX COMPRENDRE

La première histoire, celle de Bernadette, relève de la dimension de l'enfant à protéger. La seconde histoire relatara celle de Marc, qui glisse lentement sur la pente de la délinquance. Des commentaires repérables grâce au caractère en italique permettront de faire des liens avec le système de prise en charge et d'accompagnement de l'Aide à la jeunesse.

L'histoire de Bernadette

Bernadette, 3 ans fait toujours pipi dans sa culotte. Le papa et la maman essaient par tous les moyens de « la rendre propre ». Les parents pensent tous les deux qu'ils ne pourront pas mettre leur fille à l'école si celle-ci continue à être incontinente. Pour peu, ils en auraient un sentiment de honte et l'impression d'être de mauvais parents.

Après avoir tenté vainement le chantage à la récompense, le papa, soutenu par sa femme, commence par punir sa petite fille en utilisant les « trucs » qu'utilisait son propre père pour le punir lorsqu'il était petit, à savoir : mettre au coin, donner des fessées, priver de télévision, mettre au lit de suite après le souper, priver de dessert... mais rien n'y fait. La situation monte en escalade et **les parents se sentent de plus en plus dépassés** jusqu'au jour où Bernadette se plante devant son papa et pisse dans sa culotte en écartant ostensiblement les jambes et en le fixant des yeux. Le papa n'en peut plus. Il lui semble que sa fille le nargue, le provoque, met à mal son autorité paternelle. Il se retrouve soudainement confronté à sa propre incompétence et « pète un câble » en giflant violemment sa petite au visage et en l'enfermant, dans la cave.

Depuis quelques temps, les voisins sont alertés, intrigués et inquiétés par les multiples cris et pleurs de Bernadette et aujourd'hui, la crise semble avoir atteint son paroxysme. Sans plus attendre, ils téléphonent à la Police de quartier.

Rapidement arrivés sur place, les policiers constatent que Bernadette est enfermée dans la cave et que ses joues portent les marques de plusieurs fortes gifles (marques de doigts).

Le Parquet est alerté et un Juge de la jeunesse est désigné en vue de prendre les mesures d'urgence. Bernadette et ses parents sont conduits par la police devant ce Juge qui décide de placer Bernadette, en urgence, dans un SAAE (service d'accueil et d'aide éducative) qui est un service d'hébergement dépendant de l'Aide à la jeunesse.

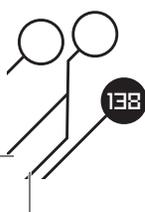
Premier arrêt sur image...

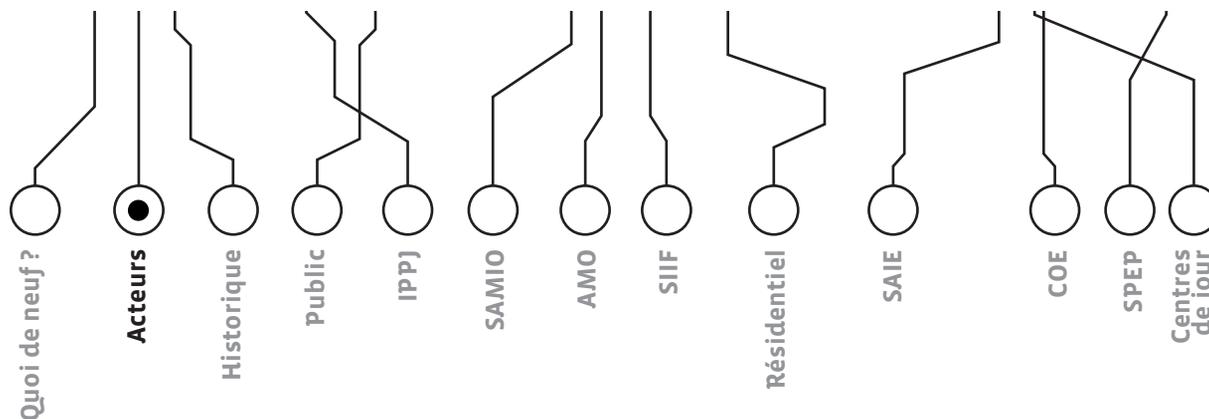
Le Parquet est « la gare de triage » de tous les signalements. Il utilise les moyens à sa disposition (Police, enquête de voisinage, devoirs d'enquête...) pour évaluer le degré d'urgence et de dangerosité de la situation. C'est ce même Parquet qui désignera ou non un Juge de la jeunesse pour assurer le suivi de la situation.

Le Juge de la jeunesse est habilité à prendre des mesures d'urgence lorsque la santé physique et psychique d'un jeune se trouve être directement menacée ; ce qui semble manifestement être le cas dans la situation de Bernadette. Il peut décider de mesures en s'appuyant sur l'article 39 du Décret de mars 91. Dans ce cas de figure, le Juge dispose de 14 jours plus 60 jours afin de mettre le Conseiller du SAJ dans le coup et de lui permettre de trouver une solution négociée avec la famille.

Pour le SAAE, le mandant est de toute évidence le Juge de la jeunesse.

Mentionnons également que le Juge aurait pu choisir un autre type de service résidentiel (COO, CPA, CAEVM...), voire un service assurant un travail en maintenant Bernadette dans son milieu de vie (SAIE, COE, centre de jour...).





Poursuivons notre histoire...

En attendant la rencontre au SAJ, les éducateurs et travailleurs sociaux du SAAE ne se contentent pas d'héberger Bernadette, mais entament déjà un travail avec la famille afin de dépasser cette crise.

Après deux à trois semaines, les parents, Bernadette et les référents familiaux du SAAE sont convoqués au SAJ.

Ils y rencontrent le Conseiller qui permet à la fois aux parents d'exprimer leurs difficultés, mais également leur tristesse d'avoir réagi de manière aussi violente et leur volonté de pouvoir vivre à nouveau harmonieusement avec Bernadette. **Une mesure d'aide est négociée et signée.** Les parents s'engagent à collaborer avec le SAAE pour que leur fille, qu'ils disent aimer plus que tout au monde, puisse réintégrer son milieu familial.

Nouvel arrêt sur image...

Le placement dans le cadre de mesures d'urgence est transformé en mesure d'aide acceptée qui est à présent pilotée par le Conseiller du SAJ. Ces nouvelles mesures sont prises dans le cadre de l'article 36 du Décret de Mars 91. Le dossier ouvert auprès du Juge de la jeunesse est refermé.

Pour le SAAE, le mandat devient alors le Conseiller du SAJ et le mandat est clairement défini dans l'écrit reprenant les mesures d'aide.

L'histoire continue...

Après deux mois de travail familial, Bernadette, qui ne fait plus pipi, souhaite et semble prête à aller à l'école, le Conseiller met fin à la mesure de placement et, en accord avec tous les intéressés, prend une nouvelle mesure de suivi par le SAAE dans le milieu familial (code M). Bernadette retrouve sa maison...

Dernier arrêt sur image...

Le Conseiller met fin aux mesures de placement et prend une nouvelle mesure, à savoir le suivi de Bernadette et de ses parents, par les référents de l'institution résidentielle, dans le milieu de vie naturel de l'enfant.

Si « tout va bien », au terme du suivi familial (le droit à l'échec et aux essais et erreurs existent), le dossier pourra être fermé auprès du Conseiller du SAJ.

Marc et son histoire

Marc a 14 ans et ses parents sont séparés depuis plus de 5 ans. Il vit chez sa maman qui co-habite depuis un an avec un nouvel ami. Cette situation est difficile à vivre pour Marc qui est en pleine adolescence, il préfère zoner avec ses copains et copines dans le quartier. Il fume régulièrement des joints et s’amuse, avec son groupe de jeunes, à taguer certains panneaux de signalisation et des lieux publics. Depuis quelques mois, il préfère la rue à l’école et se retrouve en décrochage scolaire. La maman a essayé de redresser la barre, mais elle n’y arrive pas et son conjoint actuel ne souhaite pas s’en mêler : « ton fils, c’est ton fils et moi je ne veux pas d’histoires » ! Elle a tenté de mettre le papa de Marc dans le coup, mais celui-ci dit qu’elle est faible, qu’elle n’arrive pas à mettre des limites et que c’est à elle de se débrouiller : « tu l’as voulu, tu l’as eu » !

Après avoir fait appel au CPMS (centre psycho-médico-social scolaire) de l’école que fréquentait Marc, la maman décide de faire appel au SAJ.

Un rendez-vous est fixé chez le Conseiller et outre la présence de la maman et de Marc, le papa a accepté de participer à cette rencontre.

Après de longs échanges, les parents marquent leur accord pour un suivi par un service d’aide et d’intervention éducative (SAIE), ce qui permet à Marc de rester dans son milieu de vie. Ce dernier n’est pas du tout d’accord avec cette mesure. Le Conseiller l’informe donc qu’il peut faire appel, qu’il disposera d’un avocat et que la famille se retrouvera prochainement devant le Juge de la jeunesse qui tranchera.

Premier arrêt sur image...

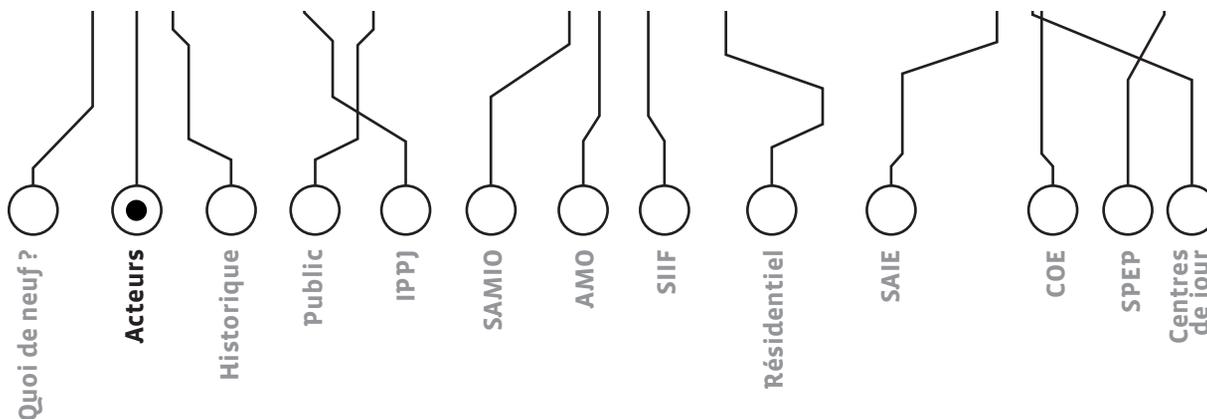
Avant toute intervention des services spécialisés de l’AAJ, **les services de première ligne peuvent jouer un rôle important**. Dans le cas de Marc, ils ont essayé d’être à son écoute afin de mieux comprendre les raisons de son décrochage. Ils ont également essayé de soutenir la maman qui se trouvait perdue face aux comportements de son fils. Ce sont les travailleurs sociaux du CPMS qui ont proposé à la maman de prendre contact avec le Service d’Aide à la jeunesse de l’arrondissement judiciaire.

La rencontre chez le Conseiller avait comme objectifs de clarifier la situation et de proposer une mesure d’aide dans le cadre d’une aide acceptée. Le papa et la maman ont marqué leur accord, mais leur fils décide de refuser d’être suivi par un SAIE, à la fois par esprit de contradiction et d’affirmation de soi, mais également par peur de perdre ses copains et sa liberté. Ces mesures sont prises dans le cadre de l’article 36 du décret de mars 91, mais comme Marc s’y oppose et qu’il a 14 ans, le Conseiller va lui proposer d’introduire un recours dans le cadre de l’article 37 de ce même décret. Marc sera assisté d’un avocat et sera convoqué, avec ses parents, au Tribunal de la jeunesse.

Si Marc maintient son désaccord par rapport à la proposition d’aide du Conseiller, acceptée par ses parents, le Juge de la jeunesse aura alors comme mission de trancher et de décider des mesures les plus appropriées pour le mieux-être du jeune et de sa famille. Le Directeur du SPJ prendra ensuite le relais afin de mettre la décision en application. Il désignera, par exemple, le SAIE de la région qui assurera le suivi de Marc en le maintenant dans sa famille d’origine.

Dans ce cas, les mesures d’aide prises entreraient dans le cadre de l’aide contrainte. Pour le SAIE, le mandant sera alors le Directeur du SPJ.

Si, par contre Marc revenait sur sa décision de s’opposer à la proposition du Conseiller et de ses parents, les mesures d’aide rentreraient dans le cadre de l’aide acceptée, les différents acteurs signeraient le document reprenant ces mesures d’aide et le SAIE serait mandaté par le Conseiller du SAJ (Article 37 du décret de mars 91).



Marc commet des faits qualifiés infraction...

Avant la rencontre avec le Juge de la jeunesse, Marc manifeste de plus en plus son mal de vivre. Il est arrêté une première fois à la sortie d'une grande surface avec un Ipad volé dans un rayon. Constat est fait par la Police Fédérale. Deux jours plus tard, pendant le week-end, il s'introduit avec deux de ses copains dans son école et saccage le mobilier, vide des extincteurs, casse des fenêtres et met le feu au réfectoire. **Il est rapidement appréhendé par les forces de l'ordre et est conduit devant le Juge de la jeunesse.**

Nouvel arrêt sur image...

L'histoire de Marc prend une autre tournure : il pose des actes qualifiés d'infractions et, dans ce cas, les mesures d'aide ou sanctionnelles ne peuvent être prises que par le Parquet de la jeunesse ou un Juge de la jeunesse (article 36,4 de la Loi de 65, réformé en juin 2006). Au vu de la situation de Marc, **le Juge pourrait puiser dans une large panoplie de mesures d'aide comme :**

- › un rappel à l'ordre, à la loi et aux règles pour le bien vivre en société qui peut prendre la forme d'une admonestation ;
- › un rappel des limites à respecter, accompagné d'un engagement des parents et de Marc de se faire suivre par un centre de santé mentale ou de se rendre dans un service d'aide en milieu ouvert (AMO) afin d'être aidés et accompagnés dans leurs difficultés ;
- › mandater un service spécialisé de l'Aide à la jeunesse qui travaillerait avec Marc, tout en le maintenant dans sa famille (dans un SPEP : Marc sera accompagné et le Juge peut décider de lui imposer de réaliser un certain nombre d'heures de prestations bénévoles en vue de réparer ses délits). Le Juge de la jeunesse pourrait également lui proposer une démarche de médiation auteur-victime, tout comme en amont, le Parquet aurait pu la lui proposer avant la saisine du Juge de la jeunesse ;
- › Marc peut également être suivi par une équipe de travailleurs sociaux ou hébergé dans une institution résidentielle (SAAE : service résidentiel « classique », COO : service résidentiel disposant de plus de moyens et pouvant accueillir Marc pendant une période limitée dans le but de l'observer et de l'orienter, CAU : service résidentiel disposant de plus de moyens et dont le projet pédagogique est adapté à l'accueil de ce type de jeunes, IPPJ : Institution Publique de Protection de la Jeunesse composée de différentes sections ayant chacune des projets spécifiques, CAS : Centre d'accueil spécialisé dans l'hébergement de jeunes ayant un fonctionnement semblable à celui de Marc).

Marc s'enfonce de plus en plus...

La décision du Juge tombe : Marc devra réaliser 50 heures de prestations éducatives et philanthropiques en étant encadré par un SPEP. Selon le souhait du juge, le jeune devrait effectuer la mesure réparatrice imposée, de préférence dans une école.

N'ayant pas d'autre issue, Marc réalise son travail, mais sans grande conviction.

Lors des deux années suivantes, Marc trouve le moyen d'organiser la vente de stupéfiants dans son quartier, son école et les boîtes de nuit qu'il fréquente. Il étend progressivement son réseau et utilise ses copains comme revendeurs.

L'argent rentre facilement, mais le jour de ses 16 ans, il est arrêté, suite à une dénonciation d'un de ses dealers mal payé !

Marc se retrouve à nouveau devant le Juge de la jeunesse.

Vu la gravité des faits, un nouveau panel de mesures et de sanctions sont à la disposition du Juge. Un placement en section fermée en IPPJ ? Un placement dans une autre institution spécialisée telle un CAU ou un CAS ? Proposer des mesures d'offres restauratrices comme par exemple la CRG¹³²? Va-t-il tout simplement décider de se dessaisir du dossier (Marc vient d'avoir 16 ans, âge de la majorité pénale en Belgique) et le placer au nouveau Centre fédéral fermé de Saint Hubert ou confronter Marc avec le système judiciaire destiné aux majeurs ? ... Suite au prochain épisode.



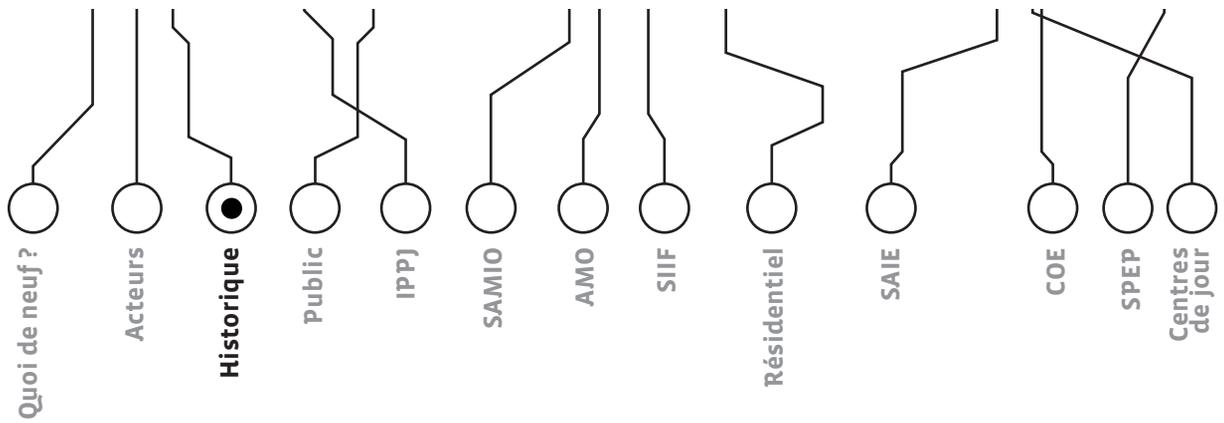
La confiance est au centre du travail...

Là, c'est un centre d'accueil d'urgence, c'est pas un centre fermé, donc... On n'a pas totale liberté, mais on a quand même une certaine liberté, je vais dire... Si on veut sortir, on demande la permission, on peut sortir. Si on veut aller au cinéma, on demande la permission, on peut aller au cinéma. Ca va, enfin. C'est un centre d'accueil d'urgence, quoi... Ca joue sur la confiance aussi, beaucoup. Si maintenant, il me dit « oui, tu peux aller au cinéma » et que je reviens avec les flics. Ils vont dire « ça va, on sait pas travailler avec lui, on a essayé de lui faire confiance, mais... ». Dans un centre d'accueil d'urgence, on va là-bas pour trouver une solution.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.

132 Voir concertation restauratrice en groupe. Page





AIDE À LA JEUNESSE : L'EXPÉDITION



Jacques Vanhaverbeke

Après avoir tenté de dépeindre une image globale du secteur de l'Aide à la jeunesse, nous allons à présent nous immerger progressivement dans ce paysage afin d'en découvrir un maximum de facettes. La piste sera heureusement fléchée.

Nous allons d'abord fixer des balises afin de mieux nous repérer dans **l'histoire du secteur de l'Aide à la jeunesse**.

Ce retour vers le passé retracera l'évolution de la loi, de la réglementation et du mode de prise en charge pour aboutir à la description de la situation actuelle et à un questionnement pour le futur.

Ensuite, nous irons à la **rencontre du public, des services et de ses travailleurs**.

AU FIL DU TEMPS

Comment parler des institutions et services qui utilisent des éducateurs sans connaître le contexte légal et administratif de leur histoire et de leurs réalités d'aujourd'hui? Ce serait voyager à l'aveuglette avec le risque de se perdre ou de ne rien voir des curiosités et des particularités de certaines contrées!

Nous chercherons donc à clarifier le contexte dans lequel s'inscrit la politique de l'Aide à la jeunesse et à comprendre l'évolution de sa conception dans le temps.

C'est grâce à ce retour dans le passé que se profileront les contours des repères juridiques actuels de l'aide sociale et les silhouettes des mandataires d'aujourd'hui.

Quelques balises



Au XIX^e siècle

Avant l'indépendance de la Belgique

Le père disposait quasiment du droit de vie et de mort sur ses enfants.

La délinquance du jeune ne faisait l'objet d'aucune mesure bien spécifique. Le jeune qui commettait des actes répréhensibles encourait une sanction, tout comme un adulte.

Les mineurs et les adultes étaient condamnés aux mêmes peines (fouet, prison, peine de mort...).

De l'indépendance à la loi Carton de Wiart

Au fur et à mesure que l'on se rapproche du début du vingtième siècle, l'enfant devient progressivement l'enjeu et la cible des premières législations protectrices. Il y a les « enfants incorrigibles » qu'il faut emprisonner, les « enfants moralement abandonnés » qu'il faut protéger et les « enfants martyrs » qu'il faut sauver.

Des enfants emprisonnés et des enfants éduqués

Les enfants délinquants vont être séparés des adultes dans les prisons.

En 1840 est créé le premier pénitencier pour garçons à Saint-Hubert.

Les jeunes vagabonds, mendiants et abandonnés seront traités de manière différente. Ils seront éduqués par le travail agricole dans des écoles de réforme. L'éducation l'emporte progressivement sur la répression.



Des pénitenciers pour enfants !

Les pénitenciers pour enfants sont conçus pour la punition, le redressement et la moralisation des enfants coupables.

La vie y est rythmée par la cloche : lever 6h, coucher 20h, huit heures de travail manuel dans les ateliers ou dans les champs, deux heures d'école; le reste du temps est consacré aux repas, à la récréation et à la prière.

Brochure exposition AAJ : www.aidealajeunesse.be



Au XX^e siècle

Des enfants martyrs à protéger

Une action du privé

Au début des années 1900, l'opinion publique se mobilise et les associations privées d'aide à l'enfance se multiplient. Congrès, campagnes de presse, publications de brochures attirent l'attention sur l'enfance malheureuse.

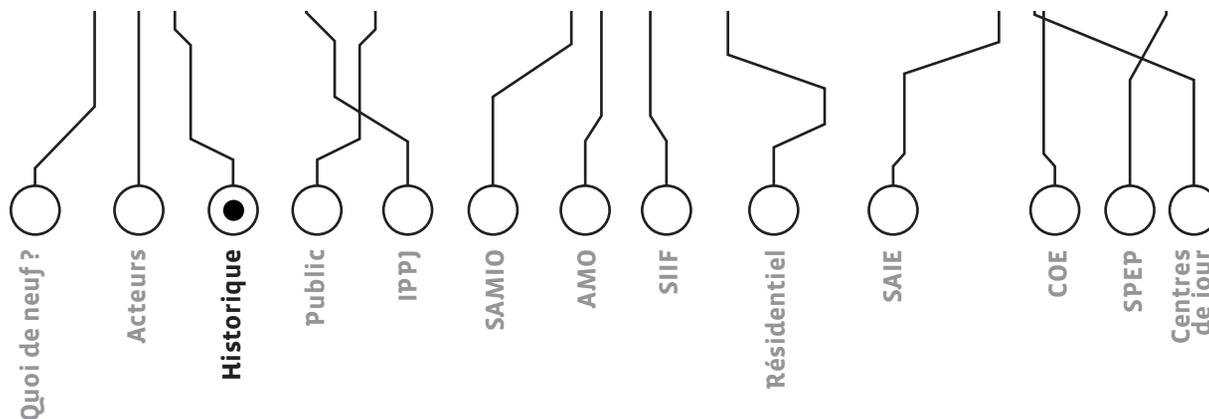
Des établissements d'accueil provisoire ou de longue durée sont ouverts.

Une action du public

Au même moment, l'Etat Belge se penche sur la nécessité de lutter contre les abus du père en restreignant son autorité.

D'un point de vue civil, le droit de puissance paternelle ne va plus être un droit absolu entre les mains des parents, mais va faire l'objet d'un contrôle. La loi de 1912 instaurera même la possibilité d'être déchu de la puissance paternelle.





La loi sur la protection de l'enfance : Loi Carton de Wiart (15 mai 1912)

Cette loi a pour origine la conviction que le mineur, qu'il commette un fait qualifié « infraction » ou qu'il soit l'objet de mauvais traitements (santé, sécurité, moralité), est un enfant en danger qui nécessite une protection (contre lui-même ou contre les autres). La loi de 1912 veut donc protéger l'enfant lorsque par négligence grave, mauvais traitement, abus d'autorité, inconduite, les parents mettent en péril la santé, la sécurité ou la moralité des enfants.

Par ailleurs, cette loi fixe la majorité pénale à 16 ans. Avant cet âge, il n'y a plus de peines, puisque le mineur est tenu pour irresponsable. Il n'y a donc pas de sanction pénale possible, mais des mesures de garde, de préservation et d'éducation. Enfin, la loi institue les Juges des enfants qui seront chargés de s'intéresser à la personnalité des mineurs en danger et de prendre des mesures adaptées à leur situation.



La délinquance est-elle une maladie ?

Des établissements spéciaux d'observation sont créés à Mol pour les garçons en 1913 et à Saint-Servais pour les filles en 1922. Les mineurs sont soumis à des examens médico-psychologiques qui déterminent le type de placement adapté à chaque cas.

On s'oriente vers la médicalisation de la délinquance et vers l'individualisation du traitement.

Brochure exposition AAJ : www.aidealajeunesse.be

La loi du 8 avril 1965

Cette loi est basée sur le postulat qu'avant de devenir délinquant, le jeune a connu un état de détresse et de danger. Si on avait pu le détecter et le secourir à temps, il n'aurait pas plongé dans la délinquance.

Il y a donc nécessité d'une intervention avant la judiciarisation pour dépister le mineur en difficulté de manière suffisamment précoce (travail de prévention).

C'est dans le but de mener une action sociale préventive que sont créés les comités de protection de la jeunesse (CPJ) qui ont dans leurs attributions de promouvoir, d'orienter ou d'ordonner, sur le plan local ou régional, les initiatives en faveur de la protection de la jeunesse.

Ils sont également chargés d'intervenir à l'égard de tout mineur dont la santé, la sécurité ou la moralité est mise en danger, pour autant que l'aide soit sollicitée ou acceptée.

Par ailleurs, les Juges de la jeunesse continuent à intervenir à deux niveaux :

- › dans le cas où la protection sociale à l'égard des familles ou des jeunes échoue, ils disposent alors de moyens de contrainte ;

- › dans les cas où le mineur « donne de graves sujets de mécontentement à ses parents », dans le cas des mineurs en danger, des mineurs « trouvés mendiants ou vagabonds », des mineurs poursuivis du chef d'un fait qualifié « infraction ».

Le décret de l'Aide à la jeunesse (4 mars 1991)

Un contexte

C'est la fédéralisation de l'Etat Belge qui a conduit, en 1980, au transfert de la protection de la jeunesse de l'Etat fédéral à la Communauté française puis, en 1988 à l'extension des compétences communautaires en matière de protection de la jeunesse.

En outre, deux éléments favorisent à cette même époque l'émergence d'un décret fondé sur la reconnaissance des droits de l'enfant : la signature de la Convention internationale des droits de l'enfant en 1989 et la loi de 1990 modifiant l'âge de la majorité ramené à 18 ans.

Les principes directeurs du décret du 4 mars 1991

Le décret de l'Aide à la jeunesse confirme le processus de « déjudiciarisation » déjà entamé. Il affirme l'importance de la prévention et de l'aide dans le milieu de vie et souligne particulièrement le droit et la complémentarité de l'aide spécialisée.

Le processus de déjudiciarisation exprime la volonté de la Communauté française de prendre en charge les situations des mineurs confrontés à des problèmes d'ordre social et pour lesquels une prise en charge par les autorités judiciaires ne s'impose pas. Les jeunes qui ont commis des délits dépendront du Juge de la jeunesse (Gouvernement Fédéral). Les mesures de protection et d'aide seront du ressort de la Communauté française (Conseiller du SAJ et Directeur du SPJ).

Le décret veut promouvoir les actions de prévention pour éviter la marginalisation des jeunes. De telles initiatives doivent être stimulées dans chaque arrondissement judiciaire par le Service de l'Aide à la jeunesse (SAJ) et le Conseil d'arrondissement de l'Aide à la jeunesse (CAAJ).

Le maintien du jeune dans son milieu de vie sera la norme. Le placement sera l'exception. Cette manière d'agir permettra d'éviter la rupture avec son milieu social et familial.

Dans cette optique là, si une aide spécialisée est mise en place, non seulement le jeune et sa famille doivent être informés et entendus mais le jeune doit pouvoir donner son point de vue personnel. En outre, l'aide spécialisée est complémentaire à l'aide sociale générale. Cette aide spécialisée est dispensée dans le cas où les services dits de première ligne n'ont pu apporter l'aide appropriée. Enfin, l'aide sociale générale peut être dispensée à tous les jeunes comme peuvent le faire les services de première ligne tels les CPAS, les CPMS, les centres de santé mentale...

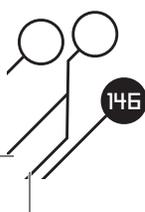
La loi et le décret, deux repères pour trois acteurs

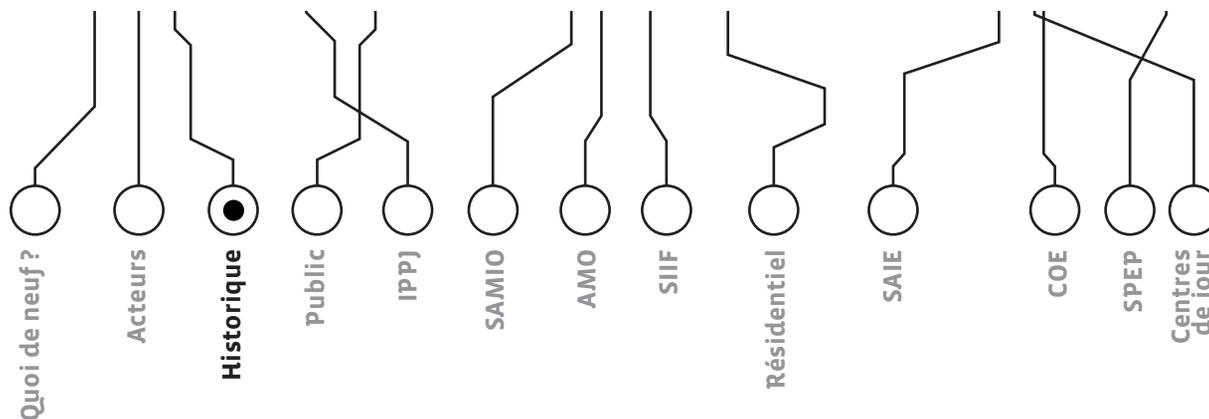
Le Conseiller : le nouveau-né du décret

Personnage nouveau-né du décret, le Conseiller de l'Aide à la jeunesse est le « Nord magnétique » vers lequel les familles et les jeunes peuvent se diriger en cas de difficultés.

C'est un fonctionnaire de la Communauté française. Il dirige le service de l'Aide à la jeunesse (SAJ) composé d'une équipe de travailleurs sociaux (les délégués du SAJ) qui l'assistent dans ses missions.

Le Conseiller peut décider d'apporter une aide spécialisée sur base volontaire négociée et acceptée par la famille et par le jeune s'il a plus de 14 ans.





Le Conseiller, c'est « l'homme » de l'écoute et de la négociation. Il essaye de réunir les informations nécessaires à l'éclaircissement des situations. Il tente d'aborder la problématique sous ses différentes facettes en écoutant les acteurs familiaux. Pour trouver une solution appropriée, il peut tenter de mobiliser les ressources familiales. Il propose des solutions au jeune et à sa famille et finalise la décision collective dans un programme d'aide signé par tous (article 36,6 du décret).

Toutefois, si un adulte ou un jeune de plus de 14 ans manifeste son désaccord vis-à-vis du consensus, un recours est possible auprès du Juge de la jeunesse (article 37 du décret).

Le Directeur : le grand organisateur

Fonctionnaire de la Communauté française, il est assisté du service de protection judiciaire (SPJ) qu'il dirige.

C'est le deuxième homme du trio. Il intervient en aval de la décision imposée par le Juge de la jeunesse.

Il mettra en œuvre les mesures d'aide imposées par le Juge de la jeunesse qui pourra décider que la mesure d'aide la plus appropriée pour tel enfant est le placement en famille d'accueil, par exemple. Le Directeur contactera le service de placement familial et concrétisera aussi le placement du mineur.

Par ailleurs, le Directeur du SPJ peut, en cours d'application de la mesure, renégocier un accord entre les différents membres de la famille. S'il réussit ce tour de force, tout le monde retournera chez le Conseiller pour signer un contrat d'aide non plus imposé par le juge, mais accepté par les différentes parties (article 36,6 du décret).

Le Juge de la jeunesse : juge et arbitre

Le Juge de la jeunesse dépend du Ministère de la justice (Gouvernement Fédéral). Le décret de mars 1991 déjudiciarise l'Aide à la jeunesse. Nous venons de voir que le volet de l'aide négociée et acceptée a été prioritairement confié au Conseiller de l'Aide à la jeunesse. Toutefois, le Juge de la jeunesse peut prendre des mesures de protection à l'encontre de mineurs ayant commis un fait qualifié « infraction » (article 36.4 de la loi de 1965).

Par ailleurs, il est habilité à prendre des mesures d'urgence au cas où l'intégrité physique ou psychique de l'enfant est exposée directement à un péril grave (article 39 du décret). La durée maximale de ces mesures est de 74 jours. Cette période doit être mise à profit pour trouver une solution négociée (article 36,6 du décret, compétences SAJ) ou imposée s'il n'y a pas d'accord entre les parties concernées (article 38 du décret, compétences SPJ).

Le Juge de la jeunesse intervient également lorsque l'état de danger dans lequel se trouve un enfant est tel qu'il faille imposer une mesure pour le protéger de lui-même ou de la négligence ou de la mauvaise volonté des personnes qui en ont la garde (article 38 du décret) et qu'aucun programme d'aide n'a pu être accepté chez le Conseiller. La mesure sera alors mise en œuvre par le Directeur de l'Aide à la jeunesse.

Il peut également être amené à jouer le rôle d'arbitre lorsque tout le monde n'est pas d'accord sur les mesures proposées par le Conseiller ou le Directeur. Le Juge devra trancher et choisir la mesure d'aide la plus adéquate (article 37).



Faire preuve de créativité

Je pense vraiment qu'il faut retrouver une énergie toute neuve, qu'il faut continuer de soutenir les initiatives originales qui offrent un cadre structurant aux jeunes tout en les valorisant. Je crois aussi qu'il faut inventer de nouvelles voies d'interventions solidaires et respectueuses du jeune.

Il faut oser s'aventurer hors des sentiers battus.

C'est en créant l'insolite, en partageant l'inhabituel avec d'autres, que l'on réapprend à vivre.

« Le lien, c'est toute une histoire », M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.



Prévenir ?

La prévention, j'y crois beaucoup mais elle n'existe pas pour moi. Je voudrais bien qu'on me la montre. Ma pratique de juge de la jeunesse, confronté chaque jour aux mineurs délinquants, me fait dire qu'on n'a pas encore trouvé comment faire du bon travail avec les jeunes. Il me semble qu'on fait plus du rafistolage qu'autre chose. Il faudrait vraiment se mettre à réfléchir sur nos types d'interventions.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.



Mais, que font les Juges ?

Les juges, ils placent... Eux, ils s'en foutent, je vais dire. Eux, ils rentrent chez eux vers quatre heures, cinq heures, six heures... C'est pas eux qui restent trois mois, six mois ici. Donc pour eux, ils n'ont qu'à prononcer le mot « Wauthier Braine, IPPJ » et c'est parti. Et nous, on arrive ici, ils pensent pas à ce qu'on vit. C'est facile de dire : « tu vas à Wauthier Braine... », c'est pas dur mais si eux, ils venaient, ils verraient c'est quoi. La juge décide de la vie des gens... Mais d'un côté, s'il y avait pas de juge, ce serait l'anarchie mais, c'est trop facile pour eux de dire « placé ». C'est facile à placer dans une maison comme ici, et d'avoir sa famille... Enfermé c'est autre chose !

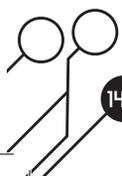
www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.

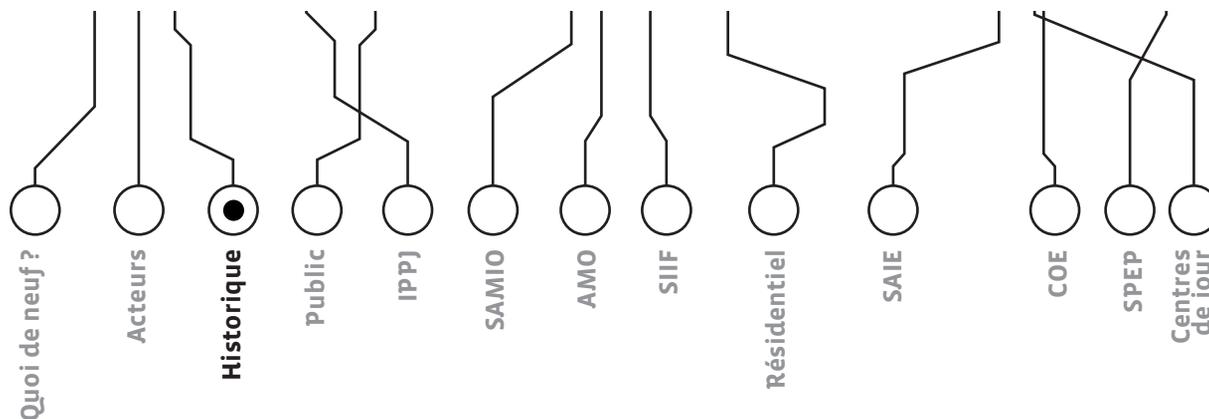


Un juge sympa

Il est sympa à mort. Oui franchement point de vue juge, je suis très bien tombé parce qu'ici bon c'est le juge. Le juge, même s'il a pas un caractère fort, d'un point de vue judiciaire, il est vachement plus fort que moi quoi. Il peut me foutre dans la merde, comme il peut m'aider à m'en sortir. Et je préfère être calme, être sérieux, faire ce que je dois faire, comme ça il m'aide à m'en sortir.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.





Les arrêtés de mars 1999

Les arrêtés du Gouvernement de la Communauté française de mars 1999 font office d'architecte paysager : ils remodelent le paysage de l'Aide à la jeunesse. Cette réforme des services a profondément modifié l'offre de prise en charge. De nouveaux services sont créés (SAIE, Centres de jour...), les services d'aide en milieu ouvert (AMO) augmentent en nombre et les institutions résidentielles se centrent davantage sur l'accueil d'enfants venant de leur arrondissement judiciaire.

Les services d'accueil et d'aide éducative¹³³ (SAE) sont même autorisés à travailler avec un enfant et sa famille, sans qu'il y ait eu placement en milieu résidentiel.

La volonté des dirigeants politiques s'est clairement affirmée : le résidentiel doit se diversifier et travailler davantage avec la famille.

Juin 1999 : création de services pour mineurs étrangers non accompagnés (MENA)

Le 2 août 1999, deux jeunes Guinéens (14 et 15 ans) sont morts de froid et d'asphyxie en tentant de gagner la Belgique, cachés sous le train d'atterrissage d'un Airbus de la Sabena. Chacun d'eux était porteur d'une carte d'étudiant d'une école pré-universitaire de Conakry. L'un avait emmené son carnet scolaire reprenant les cotes obtenues au cours de l'année écoulée. Ils possédaient une lettre démontrant que Yaguine et Fodé connaissaient l'ampleur des risques qu'ils couraient. L'un portait trois pantalons ainsi qu'un gros pull, une veste, un bonnet et des sandalettes en plastique.

Chaque année, entre 1000 et 2000 enfants et adolescents arrivent en Belgique, sans adulte qui les accompagne et sans personne pour les accueillir. Pire, certains d'entre eux sont parfois victimes de réseaux de traite des êtres humains ou contraints à commettre des vols. Ces jeunes ont voulu fuir les difficultés sociales, culturelles, économiques ou politiques de leur pays d'origine. Arrivés dans notre pays, ils vivent ensuite seuls les déchirements qu'impliquent nécessairement cet exil. Ils se trouvent rapidement confrontés au choc des différences culturelles, mais aussi aux structures administratives, complexes, auxquelles ils doivent s'adresser pour leur séjour dans notre pays. Il convient d'y ajouter, pour un bon nombre d'entre eux, les problèmes liés à la langue !

¹³³ C'est la nouvelle appellation pour les anciennes institutions résidentielles.



Quelques données chiffrées

Profil des MENA : Garçons : 78,5% âgés de 16 ou 17 ans. Pour les 3 premiers mois de l'année 2011, il y avait 57,7% de Mena venant d'Afghanistan et près de 15% venant de Guinée.

Nombre de MENA

2006 : 384

2007 : 435

2008 : 470

2009 : 711

2010 : 896

2011 : 483 pour les 3 premiers mois de l'année

Places d'accueil pour les MENA en 2011

Fedasil

COO 100

Places Mena 406

Jeunes autonomes 183

Places de transit 31

Croix-Rouge néerlandophone

Places Mena 118

Croix-Rouge francophone

Places Mena 46

Places de transit 15

CPAS - OCMW

ILA134 161

Autres

Broeders van Liefde 50

Les Sept Lieues 10

Hôtels 135

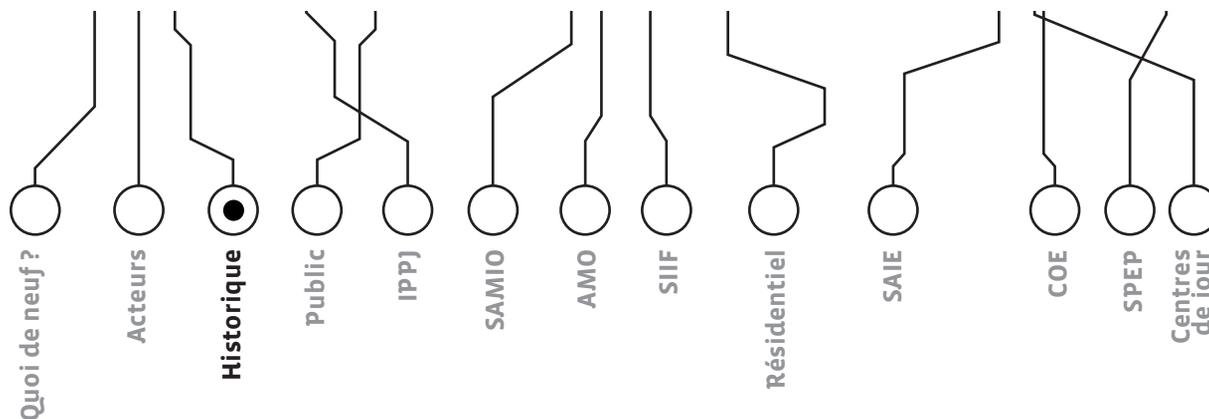
Total 1.255

134 ILA : initiatives locales d'accueil.

Deuxième carnet

150





L'accueil des Mena est organisé en trois phases :

L'observation et l'orientation : dans un premier temps, le MENA est accueilli dans un Centre d'Observation et d'Orientation (COO), indépendamment de son statut administratif. Il y a deux centres de ce type offrant chacun 50 places d'accueil. Il faut savoir que le taux d'occupation est régulièrement dépassé !

L'objectif consiste, par l'observation et les échanges, à déterminer le type de structure d'accueil à laquelle le mineur doit être adressé (orientation). En principe, les jeunes y restent de deux à quatre semaines.

La transition : après la phase d'orientation, l'accueil du MENA se fait dans une structure appropriée. Il séjourne alors dans un groupe de vie autonome avec une équipe propre d'accompagnateurs et d'éducateurs.

Après une certaine période (de quatre à douze mois), les jeunes de 17 à 18 ans peuvent éventuellement être orientés vers une initiative locale d'accueil offrant aux jeunes un accueil individuel supervisé dans un logement autonome.

La solution durable : jusqu'à ses 18 ans, le mineur étranger non-accompagné ne peut pas être reconduit à la frontière, indépendamment du fait qu'il ait ou non introduit une demande d'asile. Si, avant ses 18 ans, il est reconnu comme réfugié ou s'il obtient un autre statut de séjour, il a droit à l'aide financière d'un CPAS. Une fois qu'il a 18 ans, le jeune dont la demande d'asile n'a été suivie d'aucune décision est envoyé dans une structure d'accueil pour demandeurs d'asile adultes. Une fois qu'il a 18 ans, tout jeune qui ne possède pas de permis de séjour doit quitter le réseau d'accueil.

L'encadrement dans les MENA

Pendant la phase d'observation et d'orientation, chaque COO dispose de 30,5 ETP pour cinquante jeunes. L'effectif comprend plusieurs fonctions dont huit experts sociaux qui sont chargés de l'encadrement individuel des jeunes. Ces experts sociaux travaillent en collaboration avec huit accompagnateurs/éducateurs, qui eux organisent la vie quotidienne des jeunes. Trois travailleurs sociaux organisent les différentes coordinations de la structure d'accueil.

L'équipe se complète de deux veilleurs de nuit et quatre membres du personnel composent le service logistique, dont l'un est chauffeur. Cette équipe se complète également par un psychologue, un infirmier, un médecin à temps partiel, un gestionnaire administratif, un comptable, et un directeur.

Pendant la phase de transition, les travailleurs réalisent un travail d'accompagnement, un travail d'aide sociale général pour ces jeunes. Le cadre du personnel prévoit quatorze personnes pour quarante jeunes accueillis. Ce cadre comprend deux assistants sociaux, onze éducateurs pour quarante jeunes (soit 3,5 jeunes par éducateur) et un responsable ou coordinateur.

Lors de la phase d'autonomie encadrée qui se caractérise par l'encadrement plus individuel. Il est prévu, au minimum, un et demi ETP pour huit jeunes.

Regrettons enfin que des mineurs étrangers continuent à se retrouver, quel que soit leur âge, détenus dans des centres fermés pour adultes situés à la frontière, principalement le centre dit « 127bis » situé à Zaventem.

Poésie tirée du « livre blanc »

« Jeunes... si jeunes et déjà plein de difficultés...
Pourtant, ils ne demandent qu'à être écoutés et en sécurité.
Leur pays et parfois leur famille ont dû être quittés,
Tout ça pour se retrouver dans une chambre de 6 mètres carrés.

A leur arrivée, ils n'ont pas toujours été bien acceptés ;
Pourtant, ils font TOUT pour pouvoir s'intégrer.
C'est vrai, on le sait...Les racistes ont toujours existé,
MAIS on devrait leur expliquer...
Leur expliquer combien cela est difficile,
De se retrouver plongé dans une autre culture.
On sait tous que la vie ne tient qu'à un fil,
Alors pourquoi avec eux être si dur ?

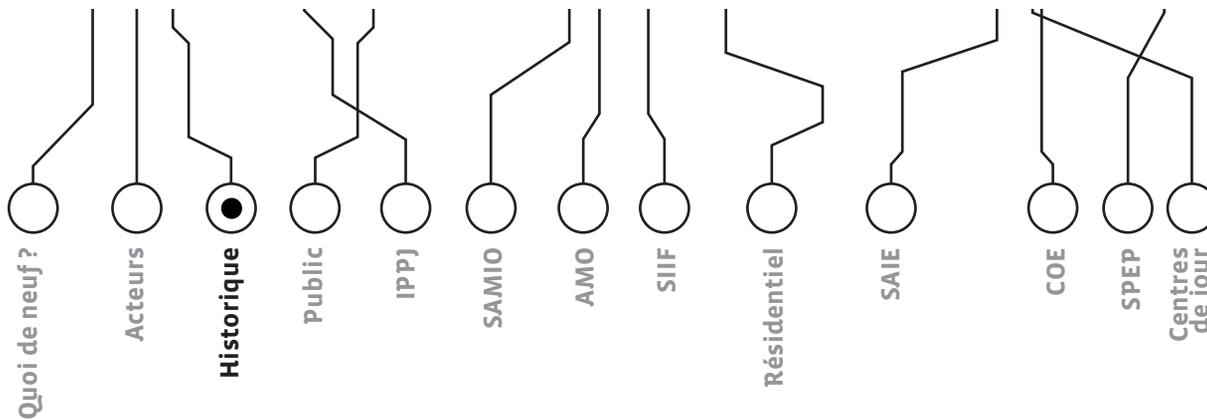
Les gens ont beaucoup trop de préjugés,
Alors qu'il leur suffirait d'écouter...
Ecouter ces jeunes parler de leur origine et de leur culture,
Afin de mieux comprendre ce qu'ils endurent.

Ces jeunes ont peu de choses à offrir :
Leur connaissance, leur différence...un sourire...

Cessons de cultiver l'indifférence
Et laissons-nous séduire par la différence,
Car cela amènera à beaucoup moins de souffrance.

Caroline B.

N. HRISTOVA, éducatrice, extrait du TFE, CESA, 2008.



 Au XXI^e siècle

Le Centre fédéral fermé (dit d'Everberg) (février 2002)

Ce service a pour mission de donner une réponse forte à la délinquance des jeunes. Il accueille des garçons mineurs de plus de 14 ans ayant commis une infraction grave (meurtres, coups et blessures, vols avec effraction, viols en groupe, deal...), souvent en groupe (46 placements sur 120) et avec armes (23 placements sur 120). Les délinquants y sont envoyés par les Juges de la jeunesse pour une période de maximum 2 mois et 5 jours. Ce sont des éducateurs dépendant des Communautés qui encadraient ces jeunes au sein de ce centre fermé qui possédait une capacité d'accueil de 24 jeunes pour la Wallonie et autant pour la Flandre. Vingt-sept éducateurs francophones y travaillaient. Ils côtoyaient des éducateurs flamands, des gardiens flamands et francophones. Depuis la mi-2010, seuls les juges néerlandophones y envoient des jeunes, puisque un centre fédéral fermé s'est ouvert (si l'on peut dire...) à Saint-Hubert (voir page 155)).

La réforme de la loi de 1965 sur la Protection de la jeunesse (13 juin 2006)

Cette réforme, qui concerne tout le volet délinquance de l'Aide à la jeunesse, a tardé à venir ! L'idée était déjà dans l'air du temps au début des années 80, avec l'avant-projet de réforme proposé par le Ministre Jean Gol.

Après de nombreuses propositions, d'houleux débats parlementaires et de multiples amendements, la réforme de la loi de 65, à l'instar des fromages belges, se compose d'un peu de tout.

Cette réforme est avant tout le résultat d'un effet de balancier et d'une tension constante entre le modèle sanctionnel (davantage revendiqué par la partie flamande du pays) et le modèle protectionnel (philosophie qui trouve quelques ardents défenseurs dans la partie francophone de la Belgique). Il semble que cette modification de la loi mette plutôt l'accent sur l'aspect sanctionnel. Le meurtre fortement médiatisé d'un adolescent commis par un mineur (l'affaire de Joe) a renforcé cette idée faussement répandue d'une délinquance de plus en plus dangereuse à laquelle il faudrait donner des réponses fortes. Cet événement fut du pain béni pour sortir au grand jour la réforme.

Quelques changements

La mise en œuvre de cette réforme implique une série de nouvelles mesures prises par la Communauté française, dont notamment les stages parentaux, par ailleurs abandonnés depuis (voir page 202 et suivantes) la médiation et la concertation restauratrice en groupe (CRG).

Les stages parentaux s'appliquent aux parents qui manifestent un désintérêt caractérisé à l'égard de la délinquance d'un mineur condamné à la condition que ce désintérêt contribue à la délinquance du mineur. Il s'agit d'une mesure complémentaire à une mesure imposée par le magistrat de la jeunesse qui doit être bénéfique au jeune. Elle ne peut être ordonnée qu'en fin de mesure et ne peut pas s'imaginer ni comme première mesure ni comme mesure provisoire.

Le stage parental sanctionne un comportement défaillant dans le chef des parents. Toutefois, une telle réponse revêt également un caractère d'aide et d'assistance. Les stages sont étalés sur une durée de 12 semaines, ce qui représente une intervention totale de 20 heures auprès des parents.

Si ce stage parental, ordonné par un Juge, n'est pas suivi par les parents, le Tribunal de la jeunesse peut les condamner à un emprisonnement de 1 à 7 jours et/ou à une amende. Cette sanction donne donc un caractère obligatoire à ce stage.

La mission d'organiser ces stages parentaux avait donc été confiée, sous la forme d'un projet pilote, à un nouveau SPEP créé en août 2007 qui organisait et prenait en charge cette nouvelle mesure pour l'ensemble de la Communauté française.

À la mi-juillet 2009, il a été mis fin au travail ; le pouvoir Fédéral ayant dénoncé l'accord qui le liait aux Communautés pour l'organisation et le financement de ces fameux stages.

Les SIIF (juin 2009)

Les SIIF : Service d'Intervention Intensive en Famille.

Juin 2009 a vu naître six nouveaux services spécialisés dans la prise en charge pour les petits de 0 à 6 ans en situation de négligence grave, potentielle ou avérée. Les SIIF, Service d'Intervention Intensive en Famille, sont nés des suites de tragiques décès d'enfants victimes de maltraitances graves où s'est posée la question du manque d'articulation entre les services médico-psycho-sociaux présents. Les SIIF se veulent, aussi souvent que possible, une alternative au placement. Il s'agit d'un projet pilote prévu pour un laps de temps de deux ans qui vient de prendre fin.

À l'avenir, ces services seront pérennisés, mais seront intégrés dans des SAIE.

Le centre Fédéral de Saint Hubert

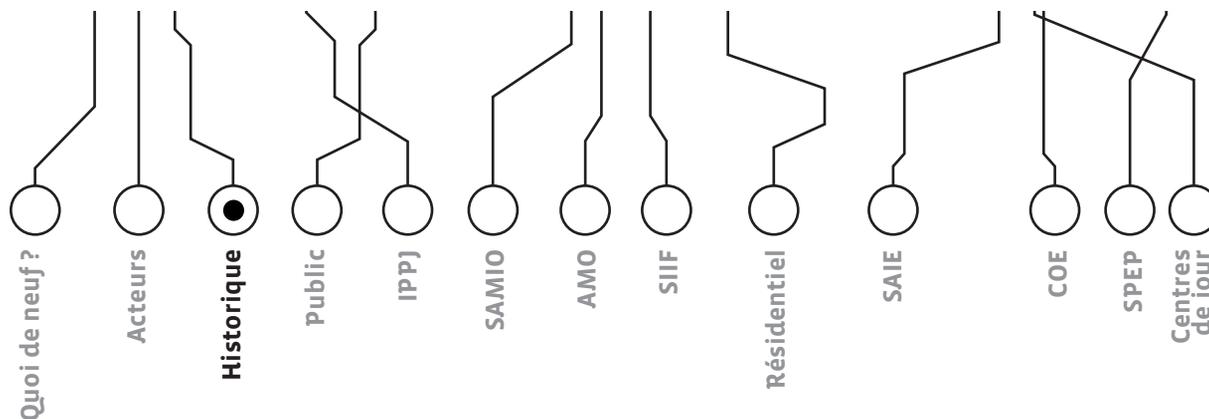
Inauguré le 1^{er} avril 2010, il accueille des jeunes résidant dans un des 13 arrondissements judiciaires de la Communauté française. Il y a trois ans, ces jeunes étaient pris en charge au centre fermé d'Everberg qui lui, reste toujours fonctionnel pour les jeunes issus de la partie néerlandophone du pays.

L'établissement, qui ressemble à un établissement pénitentiaire, héberge des jeunes de 14 à 18 ans, auteurs de faits qui, dans une juridiction pour adultes seraient passibles d'une peine de prison de 5 à 10 ans (vols, agressions, crimes, viols...).

Ce centre fermé est cogéré par le Fédéral, qui assure l'ordre et la sécurité (90 agents) et la Communauté française, qui gère le projet pédagogique (55 éducateurs, 6 assistants sociaux, 6 psys...).

Les jeunes sont placés là sur base d'une ordonnance prise par un magistrat « jeunesse ». Ils peuvent y rester 65 jours au maximum (5 jours de détention « préventive », et un placement d'un mois renouvelable un mois). Les règles de sécurité y sont très strictes (activités, vie en commun...) et le cadre est celui d'une prison (cellules individuelles, grillages, vidéo-vigilance...). Mais le personnel pédagogique y développe un projet global (enseignement, sport, habitudes sociales, travail sur la responsabilité, l'empathie avec les victimes, etc.).

Pendant ces deux premières années de fonctionnement (2010-2012), le nombre de places disponibles (trois sections de vie dont deux comprenant 13 chambres et une comprenant 11 chambres) a été évalué comme étant suffisant. Il n'y a jamais eu de sur occupation.



Le personnel¹³⁵

Les membres du personnel sont au nombre de 89,5 équivalents temps-plein pour 37 places.

Outre 4 ETP direction, 4 membres du personnel administratif, 2 membres du personnel technique, le personnel de Saint Hubert est également composé de 53 éducateurs intra-muros, 9 enseignants-formateurs, 12,5 ETP de personnel psychosocial (psychologues (6), assistants sociaux (6) et ½ ETP psychiatre). Enfin, il y a 5 ETP CDD de remplacement sans compter des moyens ajoutés (1 ETP) par l'enseignement de promotion sociale dans le cadre du projet européen RE-INSERT.

Projet pédagogique

http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/professionnel/documents/Services/PP_StHubert.pdf

Communiqué de presse de Bernard De Vos, délégué général aux droits de l'enfant : 12 janvier 2012

http://www.dgde.cfwb.be/index.php?id=dgde_detail&tx_ttnews%5Btt_news%5D=404&cHash=730e61dd2c

« La prison ne guérit pas, ne dissuade pas, ne soigne pas. L'enfermement est trop souvent considéré comme étant la solution première aux problèmes sociaux, économiques, culturels... de notre société, là où c'est la prévention et une action politique volontariste qui devraient être mobilisées.

Une analyse comparée des sanctions disciplinaires montre qu'il y a 15 fois plus de sanctions prises dans la section des dessais de Saint-Hubert qu'à la prison de Forest. La consultation des registres disciplinaires montre aussi que les motifs de sanctions, le nombre moyen de sanctions, le recours au régime strict et sa durée moyenne, le recours à l'isolement sont plus élevés dans la section des dessais que dans les sections « éducation » de Saint-Hubert ou qu'à la prison de Forest.

La multiplication voire le cumul des sanctions, chez les mêmes jeunes, montrent les limites du système actuel et questionnent le sens de la réparation pour les mineurs d'âge concernés ».

.....
135 Données au 1/12/2011



Les éducateurs : des fils de pute ?

Les éducateurs c'est des fils de pute. Ils pèlent les couilles et c'est eux qui décident, ils disent «fais ça, va à l'étude...» Vous dites non? Putain, pas de week-end. Vous êtes ici deux semaines, vous rigolez avec quelqu'un, vous lui donnez une bête claque, ils peuvent vous monter en isolement 24 heures. Des petits trucs. Ils m'ont pas donné mon week-end pour des couilles, parce qu'il s'est passé un truc ici... Dans une chambre, ils sont redescendus, ils ont foutu la merde, ils ont été chez quelqu'un, ils lui ont mis de la mousse à raser partout sur lui, ils ont mis de l'eau autour... Et ils accusent toute la section. Et les bêtes flamands, ils leur ont donné le week-end et à certains non.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.



Séjours en prison...

Il y avait pas de place en IPPJ, alors j'ai été deux semaines en prison. Alors t'es encore plus seul. J'ai eu le temps de réfléchir quoi ! On pouvait pas être avec les adultes et tout ça quoi. Il y a la télé, mais la télé tout le temps...

J'ai déjà été quinze jours ou vingt jours à Saint-Gilles et à Forest et j'ai survécu. Mais non, moi qu'est-ce que j'en ai à foutre. Surtout moi je regarde la télé toute la journée dans ma cellule et j'ai ma petite ronde et c'est tout hein. On va pas commencer à me casser les couilles.

La prison, ça, c'est pas un autre monde que l'IPPJ, mais c'est déjà différent. Une prison, rien qu'à voir, comment c'est, c'est impressionnant ! Je préfère venir six mois en IPPJ que d'aller quinze jours en prison, parce que la prison ça fait toujours un choc. Les matons, ici sont pas très sympas, c'est affreux, quoi !

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.

Les SAMIO (1^{er} mars 2011)

Ces nouveaux services d'Accompagnement, de mobilisation intensifs et d'observation sont composés de trois équipes réparties de manière régionale et sont attachées administrativement aux SPJ. Ils ont une capacité globale de 117 prises en charge simultanées de jeunes ayant commis des faits qualifiés infractions.

Pendant les plages d'intervention (du lundi au dimanche de 7 à 22 h), une permanence téléphonique est assurée par le coordinateur ou par la personne qu'il délègue. En plus du coordinateur, il y a 10 éducateurs pour Bruxelles, et à chaque fois 8 pour la région de Mons- Nivelles et 8 pour celle de Liège.

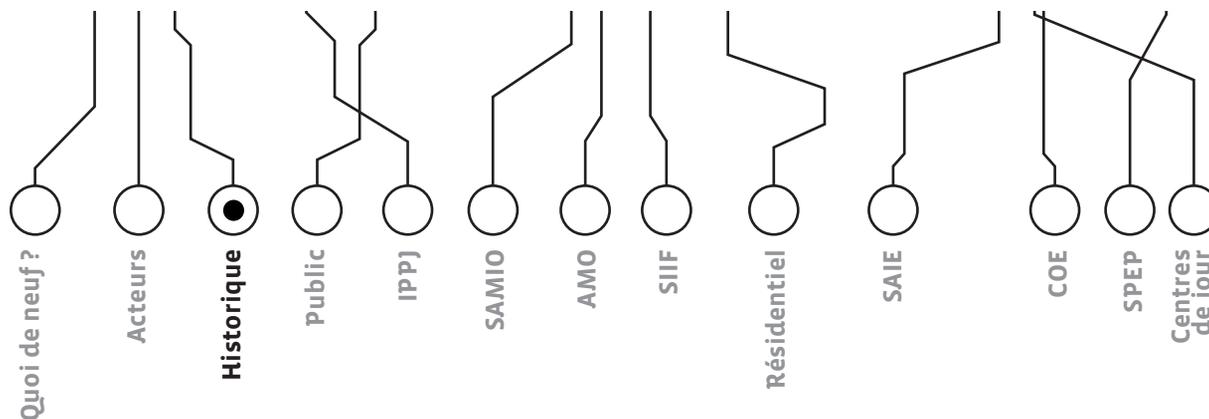
Les objectifs de ces services, ainsi que le travail éducatif sont décrits plus loin¹³⁶.

L'application du Décret à Bruxelles ?

En 2012, le Décret de mars 91, relatif à l'Aide à la jeunesse n'est toujours pas d'application à Bruxelles. La raison en est simple. L'Aide à la jeunesse est une matière qui a été communautarisée : Communauté française, Communauté flamande et Communauté germanophone. A Bruxelles, cependant, deux communautés sont présentes :

.....
¹³⁶ Voir page 175.





la Communauté française et la Communauté flamande et les modes de fonctionnements sont différents. Il y aurait donc nécessité d'harmoniser un peu les choses dans la région ! En conséquence, s'y retrouver dans le fonctionnement du système de l'Aide à la jeunesse, dans l'arrondissement judiciaire de Bruxelles-Halle-Vilvorde, n'est pas une balade de santé ! Cela fait, à présent, 20 ans que les articles 37, 38 et 39 du décret de l'Aide à jeunesse ne sont pas d'application dans cet arrondissement pour cause de bi-communautarisme. Les choses vont bouger -mais dans quel sens? - avec la « scission » de BHV.

Wait and see...



Pas de chance : ça existe !

Fondamentalement, on ne peut travailler le lien entre un jeune et sa famille que lorsqu'il y a des accroches entre les parents et leurs enfants. Quand il n'y a pas d'accroches, là je dis qu'on peut aller se rhabiller, on peut essayer tout ce qu'on veut, ça ne marche pas.

Il faut faire le deuil de cette utopie qui dit qu'un enfant est toujours mieux dans sa famille.

Il faut faire savoir aux gens que des jeunes qui n'ont pas eu de chance dans la vie, ça existe et qu'ils ne sont pas tous délinquants. Ils sont déjà mis de côté par leurs parents, si la société les écarte, il ne faut pas s'étonner de les retrouver dans quatre ou cinq ans à faire des mauvais coups.

« *Le lien, c'est toute une histoire* », M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.



LE PAYSAGE DE L'AIDE À LA JEUNESSE ET SES CARACTÉRISTIQUES

Source des données statistiques : Mémento de l'Enfance et de la Jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles 2010.

Le public concerné

Les jeunes concernés par le secteur de l'aide à la jeunesse sont âgés de 0 à 18 ans, mais des prolongations sont possibles jusqu'à 20 ans.

Les bébés et les enfants peuvent être pris en charge par les différents services dans le but de les protéger en cas de maltraitances, négligences, lors de conflits entre parents ou de difficultés momentanées.

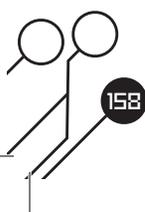
Les jeunes préadolescents et adolescents concernés par l'AAJ sont répartis en deux catégories, dont la frontière est souvent floue. **Il y a d'un côté les jeunes qui ont besoin d'être protégés et de l'autre les jeunes qui ont commis des délits.** Ces faits qualifiés infractions doivent avoir été constatés par la police fédérale ou locale et conduiront le jeune devant le Juge de la jeunesse.

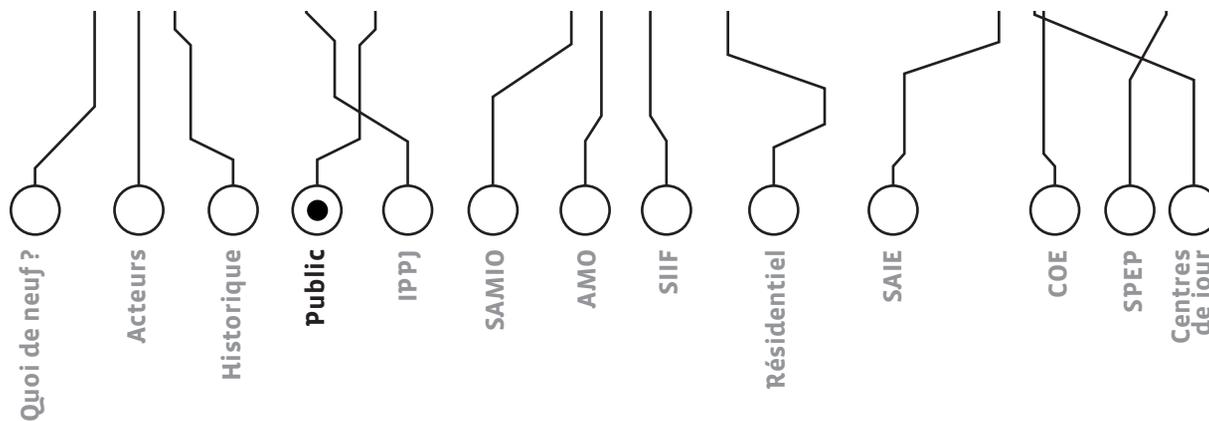
La frontière entre ces deux catégories de jeunes n'est pas toujours claire. Certains gestes délinquants ne sont-ils pas le symptôme de l'expression du mal-être du jeune ? Dans bien des cas, n'est-il pas souhaitable de le protéger et de l'accompagner, au lieu de le sanctionner ? Mais, par ailleurs, mettre des limites à un jeune en perte de repères n'est-il pas également indispensable pendant la période de l'adolescence ? Le Juge de la jeunesse sera confronté à des choix... Tout sera donc question de dosage, d'analyse du parcours du jeune, de l'existence d'un soutien familial ou non, d'objectifs à atteindre, de place ou non dans certains services spécialisés...

En 2010, 38.947 jeunes ont été en contact avec le Service d'aide à la jeunesse (SAJ : 56% aide consentie) ou le Service de protection judiciaire (SPJ : 44% aide contrainte).

96 % des jeunes pris en charge par l'aide à la jeunesse en 2010 sont des jeunes en difficulté ou en danger. Seuls 4 % d'entre eux ont été pris en charge uniquement parce qu'ils avaient commis ou étaient suspectés d'avoir commis un fait qualifié infraction.

En 10 ans, il y a eu une augmentation de 56% du nombre de jeunes en difficulté pris en charge dans les SAJ/SPJ (près de 7000 jeunes en plus). Il y a plus de garçons (56%) que de filles (44%).





Jeunes pris en charge pour la première fois

En 2010, 13.841 jeunes en difficulté ou en danger se sont adressés ou ont été orientés pour la première fois vers l'aide à la jeunesse. Ils représentent 37 % des jeunes en difficulté ou en danger pris en charge par les SAJ/SPJ en 2010. Près d'une fois sur deux (47 % des jeunes), ce sont les usagers eux-mêmes (le jeunes, ses parents, ses familiais) qui demandent l'aide du SAJ.

Trois fois sur 10 (30 % des jeunes), une demande d'intervention provient du Parquet ou de la police.

Pour plus d'un quart des jeunes, une demande d'intervention émane d'un ou de plusieurs services de première ligne (Ecole, équipe SOS-Enfants, CPMS, Hôpitaux...).

L'âge moyen de prise en charge avoisine les 10 ans, mais les jeunes pris en charge sont soit des bébés (moins d'un an), soit des adolescents à partir de 13 ans.

La durée moyenne de prise en charge des jeunes en difficultés ou en danger est de 2 ans dans le cadre de l'aide consentie. Elle est de 56 mois pour l'aide contrainte.

6 jeunes sur 10 ont été pris en charge quotidiennement dans leur milieu de vie. Les autres 40 % l'ont été hors du milieu familial, comme par exemple: familles d'accueil (29%), Service d'accueil et d'aide éducative (23%), SAIE (9%), COE (8%), SRJ (6%) PPP (3%), SASPE (3%), hôpital (2%)...

Dans cette liste, nous pouvons repérer deux types de services qui ne dépendent pas directement de l'administration de l'aide à la jeunesse, à savoir les SASPE qui sont subsidiés par l'ONE et les SRJ qui dépendent de l'AWIPH (Région Wallonne) ou COCOF à Bruxelles.

Des jeunes sont hospitalisés pour réaliser un bilan santé et poser un premier diagnostic en attendant de trouver une place dans un service d'aide spécialisée.



Ils deviennent fous...

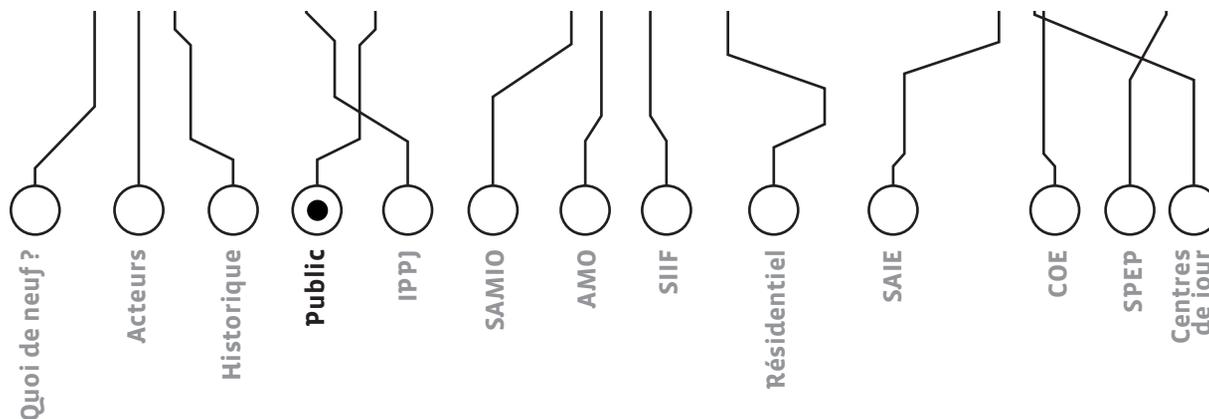
Moi, je dors le soir, c'est tout. Il y a pas à dormir à la sieste. Moi, je sais même pas pourquoi ils ont mis ce truc, la sieste, on n'a pas besoin de se reposer. Non... D'un côté, ça nous fait réfléchir un peu, même si on est en chambre, ça nous fait réfléchir à des trucs. Mais parfois, on en a marre. Ouais, si je trouve pas quelque chose à faire, obligé. Il faut que je trouve quelque chose à faire dans ma chambre. Ouais, parce que sinon, je vais rester comme ça, à écouter la radio et j'ai pas besoin d'écouter la radio. Je dessine, je sais pas.. Je lis, je dessine, j'écoute de la musique, j'écris, je fais plein de trucs dans ma chambre. Mais parfois, si j'ai pas quelque chose à faire, je fais que toquer. Je toque, je toque, jusqu'à ce qu'ils viennent ouvrir la porte, je toque, je toque. Normalement, on doit sortir à deux heures et demi, il nous sort à trois heures, quatre heures... Et ça va ? Ils deviennent fous ici. Sérieux, ouais, il y en a qui disent « jusqu'à une heure et demi », les autres, ils nous laissent jusqu'à trois heures, trois heures quart... Ils deviennent fous. Au début, ça va, on connaît pas les horaires, on se dit « ouais, ils vont bientôt nous lever... », mais quand on connaît bien l'horaire, après, j'ai péti un plomb dans ma chambre.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.



160

Deuxième carnet



Quotidiennement :

3400 jeunes pris en charge par des familles d'accueil ;

2700 SAAE

1100 internat scolaire

1100 SAIE

1000 COE

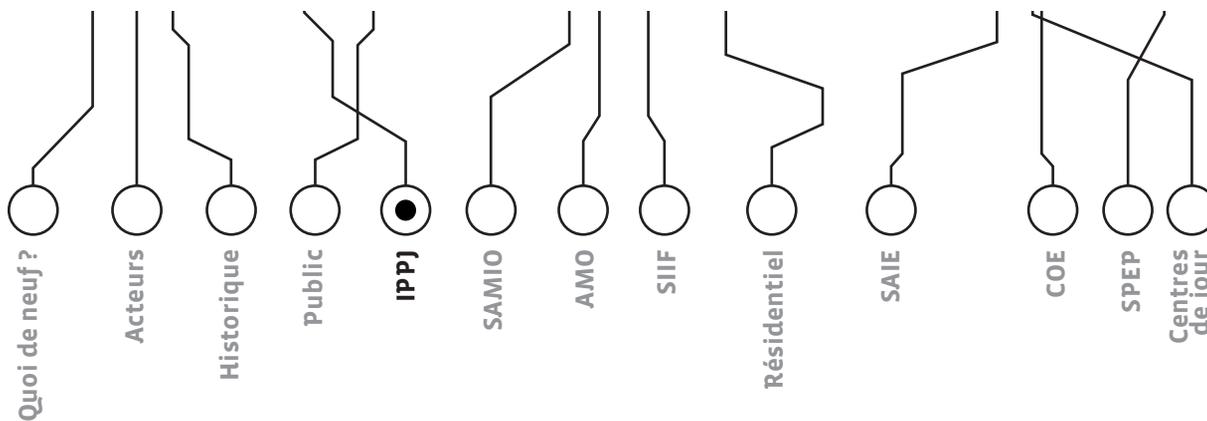
700 SRJ

Les chiffres le démontrent : avant l'âge de 12 ans, seules des mesures de protection sont prises. A partir de 12 ans, on commence à avoir un certain nombre de jeunes pris en charge pour des faits qualifiés infractions. Entre 15 et 16 ans, le nombre de jeunes pris en charge pour la première fois pour des délits double et à partir de 16 ans, les jeunes pris en charge pour des faits qualifiés infractions sont plus nombreux que les jeunes du même âge pris en charge parce qu'ils sont en difficulté ou en danger.

Le personnel : données de janvier 2012. (Source : DGA).

Par personne (et non pas en ETP).

Type de service	Chefs éducs	coordinateurs	Chefs de groupe	Educs classe I	Educs classe II	Educs classe III
AMO	3	3		222	54	31
CAEVM	1	2		20	10	-
CAS	4	1		69	16	2
CAU	4	6		65	16	3
CJ	1	2		10	1	-
COE	1	-		23	-	-
COO	4	3		46	10	4
CPA	4	1		17	3	-
PPP	20	15		212	76	17
SAAE	150	12	5	1132	401	76
SAIE	14	16		189	24	-
SPEP				46	-	-
PROTUTELLE				6	-	-



IPPJ 137



Jacques Vanhaverbeke

SURVOL¹³⁸

Dans les carnets 2008, nous écrivions : « Une ritournelle régulièrement reprise par les médias est celle du manque de places en IPPJ et plus précisément dans les services fermés. Un samedi d'avril 2008, neuf mineurs avaient été interpellés et mis à la disposition du parquet de Bruxelles. Un de ces jeunes a été placé en section ouverte d'une IPPJ. Mais, faute de place, deux autres, l'un soupçonné de vol et l'autre d'être l'auteur d'un violent arrachage de sac, avaient été relaxés. L'adolescent qui avait tenté d'arracher un sac à une dame, a été déféré devant un Juge de la jeunesse qui estimait que des mesures d'encadrement devaient être prises. Il avait cependant été contraint de relaxer le mineur faute de place en IPPJ ou au centre fermé d'Everberg ».

Il semblerait que, ces derniers temps, cette difficulté, tant décrite par les magistrats de la jeunesse soit aplanie depuis l'ouverture du centre fédéral fermé de Saint-Hubert¹³⁹.

En Communauté française, quatre institutions peuvent héberger des garçons : les IPPJ de Fraipont, Wauthier-Braine, Braine-le-Château et Jumet. Une seule institution est habilitée à héberger des filles : l'IPPJ de Saint-Servais. On peut y accueillir des filles en milieu qualifié d'ouvert ou en milieu fermé.

Les différentes équipes éducatives et pluridisciplinaires sont mixtes.

Certains jeunes peuvent y être accueillis dans des sections à régime éducatif ouvert. Fraipont comprend également un service fonctionnant en régime fermé et Braine-le-Château accueille uniquement des garçons en régime fermé.

REPÈRES HISTORIQUES

Dans la partie historique consacrée au secteur de l'Aide à la jeunesse, nous avons vu qu'au **XIX^e siècle**, des « maisons pénitentiaires » étaient ouvertes, de manière à séparer le jeune délinquant de l'adulte.

Des écoles de réforme de l'état prenaient en charge les enfants vagabonds, mendiants et abandonnés.

A la fin du XIX^e siècle, ces deux types d'institutions seront fusionnés pour devenir les écoles de bienfaisance de l'état qui seront rebaptisées établissements d'observation et d'éducation surveillée de l'état, en 1921.

¹³⁷ Pour le centre Fédéral fermé de Saint-Hubert : voir page 154.

¹³⁸ Données statistiques reprises du rapport statistique intégré publié en juillet 2011.

¹³⁹ Voir page 154.

Dans les années 1950, il y a une crise des établissements d'éducation de l'état. En 1954, Saint-Hubert est fermé, suite au scandale des mineurs maltraités. Cette fermeture est aussitôt suivie par l'ouverture d'une institution-pilote, celle de Wauthier-Braine en 1955.

Dans les années 1960, ces services avaient toujours un statut national et les jeunes pouvaient aussi bien être placés en Flandre qu'en Wallonie! Si un jeune présentait de trop grandes difficultés au niveau de la discipline, il était placé en régime fermé à Mol, la Wallonie ne disposant pas de service fermé sur son territoire.

Au début des années 70, avec la communautarisation des compétences fédérales relatives aux personnes, il y eut obligation, pour les Juges de la jeunesse, de placer les jeunes francophones sur le territoire de la Communauté française.

Pendant près de dix années, il n'y eut plus de régime fermé dans la partie francophone du pays. Cette décennie fut témoin d'une sous-utilisation importante de ces institutions rebaptisées Institutions Publiques de Protection de la Jeunesse (IPPJ).

En 1981, est créée la section fermée de Braine-le-Château avec une capacité d'accueil de dix jeunes.

En 1990, la section fermée de Fraipont voit le jour.

En 2000, les IPPJ pour garçons de Fraipont (10) et de Braine-le-Château (20) possèdent des services d'accueil en milieu fermé. L'IPPJ pour filles de Saint-Servais possède, quant à elle, 5 places en milieu fermé.

En 2008, les IPPJ peuvent accueillir des garçons et des filles délinquants en milieu fermé et en milieu ouvert.

Quoi de neuf depuis 2008 ?

On notera l'ouverture le 18 janvier 2010 d'un nouveau service à régime fermé dans l'institution de Wauthier-Braine. Ce service, dénommé le SODER (Service d'Observation et de Développement Emotionnel et Relationnel) d'une capacité de 10 places, accueille les jeunes pour une durée de trois mois non renouvelables.

On notera aussi que le nombre de places disponibles dans le cadre d'une mesure de placement provisoire est passé de 26 à 37 le 21 mai 2010, suite à l'ouverture du centre fédéral fermé de Saint-Hubert qui s'est substitué au centre d'Everberg pour l'accueil provisoire des jeunes résidant dans un des 13 arrondissements judiciaires de la Communauté française.

Le 1^{er} mars 2009 s'est ouvert un nouveau service d'accompagnement post institutionnel des jeunes placés à l'IPPJ de Braine-le-Château. Ce service, baptisé « Tandem », assure actuellement le suivi de 15 jeunes et se singularise des services API par une prise en charge à visée plus thérapeutique pour une durée de trois mois, renouvelable une fois.

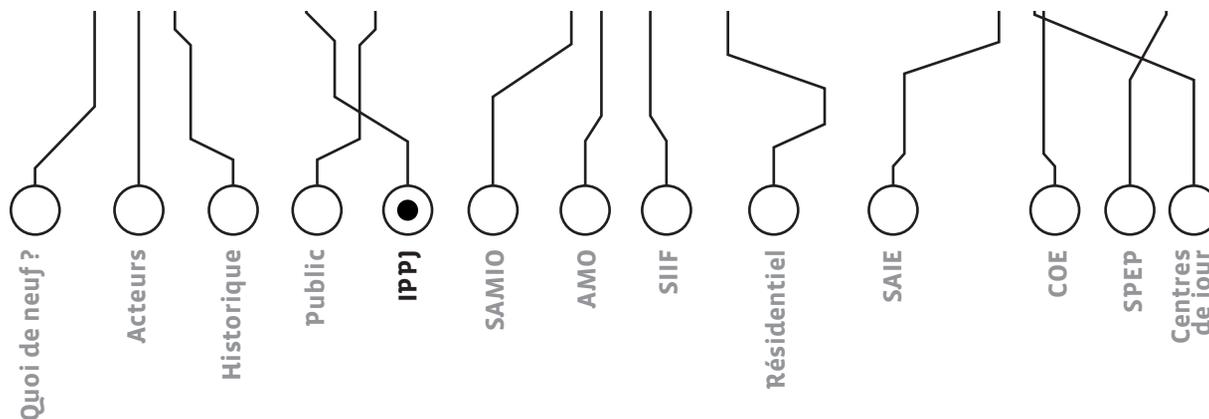


Etre enfermé...

On vous lève le matin, vous prenez votre douche, vous déjeunez, vous avez des cours, puis vous dînez. Puis, vous allez en sieste une heure, puis, vous ressortez, vous avez des cours puis vous avez des activités. Ça dépend des jours, la même chose tous les jours. Ça devenait une habitude, on va dire... de jour en jour, ça devenait une habitude. Au début que je suis arrivé... j'aimais pas. Qu'est-ce que j'aimais pas? D'être enfermé. [Après], on va dire, vous avez pas trop le choix, c'est tout le temps la même chose, donc, il faut bien se mettre dans le bain.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.





PUBLIC CIBLE

Population prise en charge

Il y a donc au 1^{er} janvier 2011 **327 prises en charge disponibles** (en comptant les suivis post institutionnels) parmi lesquelles on dénombre 221 places pour des mesures non coercitives et 106 places pour des mesures privatives de liberté.

Spécificité des services	Garçons	Filles
Régime ouvert	110	34
API/Tandem (*)	69	42
Total régime ouvert	219	5
Régime fermé IPPJ	64	0
Centre fédéral	37	
Total mesures privatives de liberté	101	5
Total	320	47

Les jeunes accueillis en IPPJ sont, en principe, tous âgés au minimum de 12 ans et au maximum de 18 ans (avec des exceptions en deçà de 12 ans et au-delà de 18 ans et jusqu'à 20 ans maximum).

La prise en charge en **milieu éducatif ouvert** (jeunes de plus de 12 ans) est réservée à des jeunes poursuivis pour des faits qualifiés « infraction ». Il s'agit plutôt de primo délinquants, mais dont le délit est significatif. Ce sont des adolescents qui se situent entre l'état d'enfant et l'état d'adulte, en quête de leur identité. Ils n'ont pas voulu faire comme tout le monde. Ils ont voulu donner l'impression d'être « quelqu'un ». Ils ont tenté des expériences, montré leurs difficultés à respecter des limites, et se sont retrouvés placés par un magistrat.

Par leur acte, parfois significatif d'un mal de vivre, ils tentent de communiquer, mais peut-être aussi de connaître le bonheur car, le message que fait passer notre société de consommation, est que reconnaissance et bonheur passent entre autres par la possession d'objets.

D'autres ont fait tout un parcours, comme un pèlerinage. Ces jeunes sont des usagers multirécidivistes des mesures d'aide ou de placements et de délinquances sérieuses ou répétitives. Certains sont de jeunes délinquants dont on peut craindre que, devenus adultes, ils poursuivent sur cette voie. Les actes délictueux des garçons, souvent liés à la toxicomanie, s'accompagnent d'actes de violences et se concrétisent par des vols (voitures, personnes, habitations). Quant aux filles, elles font partie de bandes et de groupes de jeunes toxicomanes et peuvent avoir un long parcours de fugues.

Le régime éducatif fermé (jeunes de plus de 12 ans) est exclusivement destiné à des jeunes poursuivis pour un fait qualifié « crime » ou « délit » (homicides, agressions, viols...).

Il importe de souligner que la mission de garde assurée par les IPPJ revêt une dimension éducative et pédagogique, elle-même garantie par des moyens suffisants octroyés par la Communauté française. En aucun cas, les institutions publiques à régime fermé ne peuvent fonctionner sous la forme de prisons déguisées, de lieux de détention préventive camouflée. Ce sont des institutions pédagogiques.

L'organisation d'une mesure d'isolement est autorisée uniquement au sein des IPPJ. Elle peut également être prise en régime éducatif ouvert. Cette mesure est entourée de garanties : communication de la mesure à l'autorité de placement et accord de celle-ci dès que l'isolement excède 24 heures, et ce pour un délai qui ne peut dépasser 8 jours renouvelables.

Nous retrouvons ici des jeunes qui présentent le même type de délinquance que celui des jeunes accueillis en régime ouvert, mais en plus fort. L'aspect répétitif est davantage marqué et la dangerosité est plus présente encore (viol, agression...). Souvent, un jeune est placé en section fermée lorsque l'on ne sait plus très bien comment faire. La société se trouve démunie et il est alors indispensable de contenir ce jeune, de le limiter dans ses actions. C'est comme une dernière chance, un ultime essai.

Quelques données chiffrées nous aident à mieux cerner la population hébergée dans les IPPJ¹⁴⁰.

Les garçons font toujours l'objet de davantage de placements en IPPJ (84%) que les filles (16%). En 2010, 111 garçons et 12 filles ont été placés en régime fermé.

Pour les 1174 jeunes dont la DGAJ dispose de la date de naissance, la moyenne d'âge de placement est de 15 ans et 8,5 mois. Le minimum est de 12 ans et le maximum est de 19 ans. La loi prévoit l'âge minimum que doit avoir atteint le jeune pour pouvoir être placé dans tel ou tel régime : 12 ans pour le milieu ouvert et 14 ans pour le régime fermé (avec une possibilité d'accueillir les mineurs entre 12 et 14 ans pour des situations exceptionnelles).

De manière générale pour les placements clôturés sur les 5 dernières années, la moyenne est de 57,5 jours.

On retient que 404 jeunes ont fait l'objet de plus d'un placement en 2010.

Les prestations d'intérêt général représentent 10,3% de ces mesures antérieures.

On note, à l'issue du placement, comme les années antérieures, une majorité de retour en famille avec ou sans conditions (40,5%). Suivent ensuite les orientations en institutions publiques.

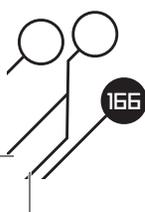


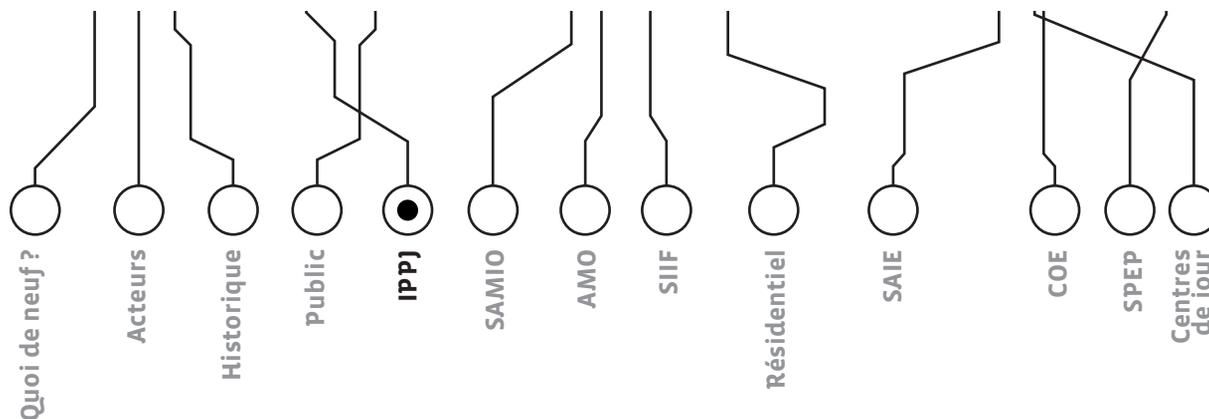
Je veux sortir d'ici !

Je veux quand même sortir d'ici et rentrer à l'école. Mais, j'ai peur d'aller à l'école maintenant. Avant, j'allais à l'école, je connaissais tout le monde. Maintenant, je veux retourner à l'école. Et j'ai peur des autres. J'ai peur d'aller dans une école. J'ai peur, moi, que les autres me rejettent, parce que je me sens sale à l'intérieur de moi. Ces bêtises... Moi, j'ai peur parce que la prochaine bêtise, c'est ... Je suis obligé de me comporter bien, ça va être dur. C'est pas un problème de délinquance, ni un problème psy, de malade mental, mais j'ai peur que quelqu'un me provoque à l'école. J'ai peur d'être dehors, mais j'ai envie de voir parce que je vais pas rester enfermé toute ma vie non plus... Je veux voir comment ça se passe dehors mais ... ça fait pas longtemps que je suis enfermé, hein... Ça fait à peine deux ans. C'est pas beaucoup, il y en a qui font dix ans ou plus...

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.

¹⁴⁰ Source : rapport statistique 2010, réalisé par Nicole Clarembaux et publié en juillet 2011 par le DGAJ.





Motifs les plus importants de placement

	%
Absentéisme, déscolarisation	15,5
Non-respect des conditions	13,1
Problème familial	11,9
Fugues	7,2
Consommation de drogue	6,8
Problème de comportement	5,8
Autres motifs	39,7

En 2010, comme pour les années précédentes, la première problématique est celle de l'absentéisme ou du décrochage scolaire, suivie par celle du non-respect des conditions (dont certainement celle de suivre un cursus scolaire). La problématique de la fugue a légèrement diminué (7,2%) et se situe en quatrième position après celle liée aux difficultés familiales (11,9%).

Au niveau de la situation familiale, une majorité des parents des jeunes sont divorcés ou séparés : 48,3%. On remarquera que 12,8% des jeunes ont perdu un parent au moins.

Si on additionne toutes les situations où un des parents (père ou mère) se retrouve seul, on obtient tout de même un pourcentage de 60,4%.

40,4% des jeunes vivent chez leur mère, 27,3% jeunes vivent chez leurs parents, 8,6 chez leur père. On note à nouveau le faible nombre de jeunes hébergés dans une structure appartenant à l'aide à la jeunesse : 4,4% en 2010.

Ventilation des faits qualifiés infraction sur base de la ventilation du Parquet

ATTEINTE AUX BIENS	1370	53,4%
VOL ET EXTORSION	1162	45,2%
ATTEINTE VIOLENTE A LA PROPRIETE	169	6,6%
ATTEINTE ASTUCIEUSE A LA PROPRIETE	39	1,6%
ATTEINTE AUX PERSONNES	637	24,1%
HOMICIDE VOLONTAIRE	26	0,9 %
COUPS ET BLESSURES VOLONTAIRES	425	16,6%
ATTEINTE A L'HONNEUR ET A LA CONSIDERATION	18	0,8 %
ATTEINTE SEXUELLE	142	5,5 %
RACISME ET XENOPHOBIE	4	0,2 %
HOMICIDE ET COUPS ET BLESSURES INVOLONTAIRES	5	0,1 %
STUPEFIANT	275	10,7
AUTRES FAITS QUALIFIES INFRACTION	247	9,5

LE PERSONNEL ¹⁴¹

Données pour l'ensemble des 5 IPPJ. Chiffres exprimés en équivalents temps-plein (ETP)

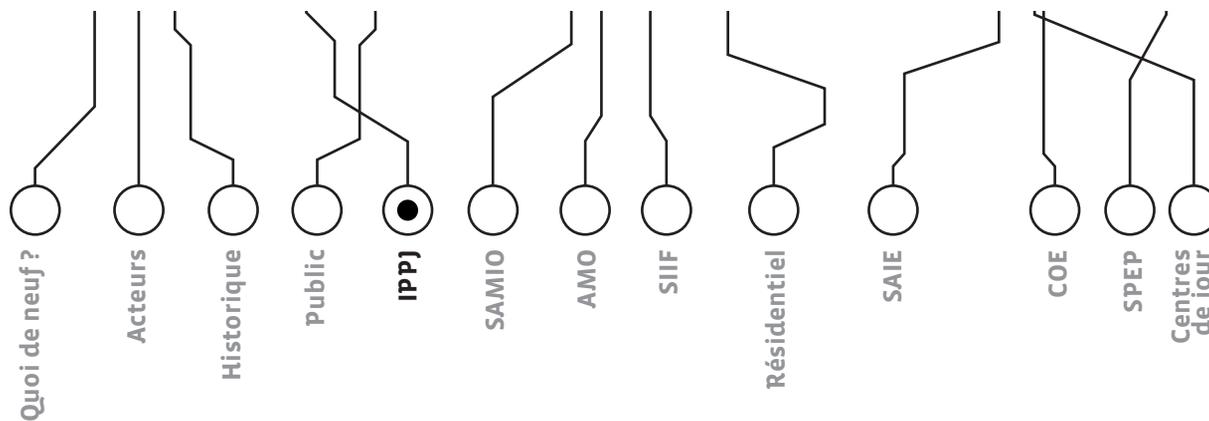
Direction	32
Personnel administratif	31
Personnel de surveillance (qui sont aussi des éducateurs)	106
Personnel technique (cuisine, entretien, chauffeurs)	72
Personnel psycho-médico-social (psychologues, assistants sociaux, infirmiers, médecins, psychiatres)	43,55
Enseignants/formateur	43
Educateurs intra muros	214
Educateurs extra-muros – équipes API	26
Conseillers philosophiques et religieux	8,5
CDD de remplacement (peuvent aussi être éducateurs)	40,1
TOTAL	616,15

L'éducateur travaille en équipe et est entouré d'une équipe pluridisciplinaire qui est à la disposition, tant des jeunes placés, que des adultes qui travaillent avec eux.

Outre les postes de direction auxquels est lié du personnel administratif, nous y trouvons des médecins, des psychiatres, des psychologues, des assistants sociaux. Avec les éducateurs ils constituent les membres de l'équipe pluridisciplinaire.

.....
¹⁴¹ Données chiffrées au 1/12/2011.





Une part importante du personnel est également chargée de l'enseignement à l'intérieur de certaines IPPJ.

Des postes de surveillants de nuit et de jour en milieu fermé complètent l'encadrement direct des jeunes.

Enfin, des postes sont plus directement liés à la maintenance et l'entretien des bâtiments et à la logistique (cuisine, nettoyage...).

Pour tout jeune confié, pour une période excédant 45 jours, au groupe des institutions publiques, un rapport médico-psychologique est établi par l'équipe pluridisciplinaire de l'institution. Une étude sociale est également réalisée par la section sociale du Service de protection judiciaire (SPJ).

Ces rapports et études sont communiqués au juge, au service de protection judiciaire et à l'institution concernée (pour l'étude sociale), endéans les 75 jours de la date de prise en charge.

Des études trimestrielles complètent ces rapports et études.

Sur base de ces avis circonstanciés, la sortie du jeune doit pouvoir être envisagée.

Les éducateurs sont régulièrement mandatés pour assurer le suivi du jeune lorsqu'il est sorti de l'IPPJ pour retourner dans sa famille d'origine ou dans son propre logement. Ce travail s'appelle l'accompagnement post institutionnel (API).

LE TRAVAIL ÉDUCATIF ET LA MULTIPLICITÉ DES SERVICES

Les IPPJ proposent différents services ou unités de vie ayant un projet pédagogique spécifique et adapté à la problématique de chaque jeune.

Pour les éducateurs, outre la possibilité de mobilité verticale (carrière et promotion), il y a des possibilités de mobilité horizontale : faire un métier de manière différente dans la même institution en changeant de service.

Sans entrer dans trop de détails, voici les différents types de services que l'on peut retrouver en IPPJ, avec une brève présentation du contenu du travail éducatif. Pour une meilleure visibilité, nous avons répertorié ces services en fonction de trois contextes différents, à savoir :

- › le régime ouvert ;
- › le régime fermé ;
- › le travail extra-muros.

En régime ouvert

Le service d'accueil : 15 jours maximum

C'est un placement qui marque un temps d'arrêt pour éviter l'escalade, pour donner au jeune le temps de souffler et de réfléchir à sa situation et pour donner aux intervenants le temps de mettre en place un projet de réinsertion dans un rythme de vie plus normal. Le travail des éducateurs consiste à gérer la vie de tous les jours et surtout à mettre l'accent sur l'hygiène corporelle, les animations, l'écoute plus individualisée et l'observation. Un bref rapport de comportement est rédigé au terme du séjour et est communiqué à l'autorité de placement.

Le service d'accueil, tout en n'ayant pas dans ses prérogatives la recherche de solutions au terme du placement, est à la disposition des autorités et des autres services et institutions amenés à intervenir dans la situation du jeune.

Le service d'observation et d'orientation : 40 jours maximum

Dans ce type de service, l'éducateur participe avec le jeune à l'élaboration d'un projet de réinsertion, notamment en accomplissant avec lui des démarches extérieures. Le travail y est centré sur un éclaircissement de la situation globale du jeune (famille, école, milieu de vie) pour éviter des placements inadéquats successifs.

L'équipe éducative s'efforce de faire des liens avec un travail pédagogique entamé par d'autres intervenants avant son arrivée en IPPJ.

Des collaborations extérieures sont établies, de manière à assurer un travail en continuité au terme du séjour. Enfin, il arrive que les travailleurs préparent le passage du jeune dans un des services d'éducation ou d'accompagnement en milieu extra-institutionnel.

Cette section propose aussi au jeune des activités médiatrices lui donnant l'occasion de découvrir davantage ses ressources personnelles, sa place dans la société, le sens qu'il peut donner à sa vie.

Les activités informatives, récréatives, sportives, d'expression... sont axées sur la maîtrise de soi.

Chaque jeune participe à l'élaboration de son programme d'orientation avec l'équipe éducative. Ce travail est très individualisé.

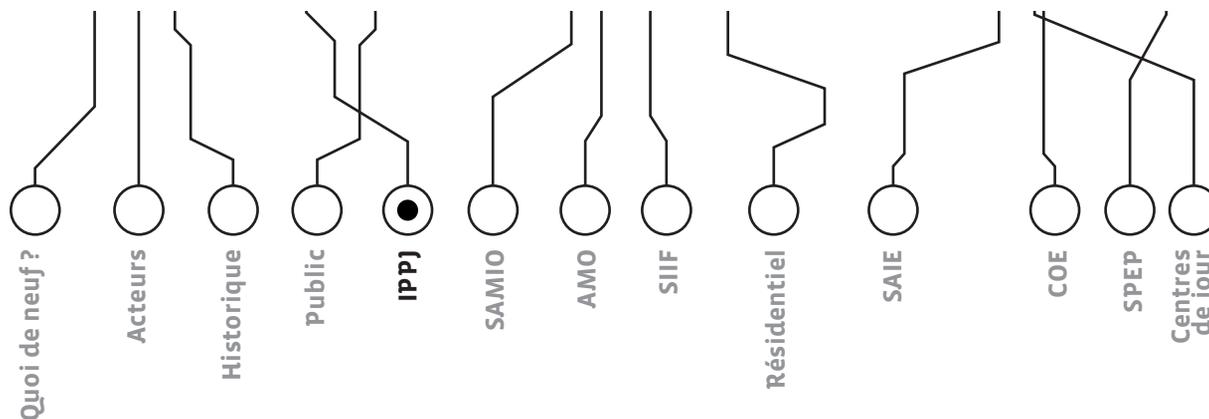
Le service d'éducation avec occupation scolaire : durée indéterminée

Dans ce service, l'éducateur va accompagner le jeune pour qu'il puisse construire une relation individuelle qui pourra favoriser une meilleure structuration de sa personnalité et une meilleure adaptation à la société.

Le programme éducatif comprend un enseignement reconnu par la Communauté française, des activités sportives, la restauration des relations familiales et des contacts avec l'extérieur, notamment par la réalisation d'un programme progressif de sorties allant d'une sortie encadrée de quelques heures à l'octroi d'un congé de longue durée à l'essai.

L'éducateur prend le groupe en charge en dehors des activités scolaires. Celles-ci sont menées à l'intérieur de l'IPPJ. Il y a une complémentarité entre l'équipe éducative et l'équipe enseignante.

Le travail relationnel est plus important en raison de la durée du séjour.



En régime fermé

L'observation et l'orientation : 30 jours maximum

Service qui accueille le jeune pendant une période de 30 jours maximum, afin de permettre l'élaboration d'un bilan et une proposition d'orientation vers un autre service.

Le service d'orientation en régime fermé : 3 mois maximum

Il s'agit de l'accueil, de l'observation, de la clarification et de la construction d'un projet en trois mois. Au terme de cette période, un rapport médico-psychologique est rédigé. Le premier mois se caractérise par un enfermement strict. Les éducateurs prennent les jeunes en charge toute la journée et l'encadrement est renforcé. Le travail éducatif est essentiellement basé sur le relationnel et le jeune est amené à participer à la construction de son projet d'avenir. Les animations et l'occupationnel ont une place prépondérante dans la vie de tous les jours.

A partir du deuxième mois, des démarches nécessitées par le travail d'orientation sont organisées avec le jeune (visites en famille, d'institution, ...). Pendant le troisième mois, une activité pédagogique individualisée et encadrée est organisée à l'extérieur, de même que des travaux d'initiation aux techniques professionnelles dans l'enceinte élargie de la section fermée.

L'individualisation (St Servais (filles)) : 42 jours

C'est un service à régime fermé disposant de 5 places, dont une réservée à l'urgence.

La durée de placement dans ce service est de 42 jours maximum.

L'objectif poursuivi par le placement est de tenter d'identifier et de décoder les divers facteurs intervenant dans le processus délinquant de l'adolescente en vue d'une reconstruction positive de son image par différents moyens : la prise de conscience, la réflexion sur le vécu et les événements à l'origine du placement, la réintégration progressive des normes sociales et éducatives par la mise en place de limites concrètes, le soutien de la réadaptation par le biais d'ateliers de créativité expressive, la préparation au retour dans l'institution d'origine ou au passage en régime ouvert, par un travail soutenu de collaboration avec les différents intervenants.

Un rapport médico-psychologique est rédigé au terme du séjour et communiqué à l'autorité de placement.

Le service d'éducation avec occupation scolaire : durée indéterminée

Nous n'allons pas développer le travail éducatif réalisé dans ce service car il est sensiblement identique à celui qui est mené dans le même type de service, mais en régime ouvert (voir ci-dessus).

Le service d'observation et développement émotionnel et relationnel : 3 mois¹⁴²

Ce service, dénommé le SODER a été créé le 18 janvier 2010 dans l'institution de Wauthier-Braine. Le travail s'articule autour de 4 grands principes :

- › la collaboration avec les familles des mineurs placés afin de tenir compte des caractéristiques du mineur et de son environnement ;
- › la prise de conscience des torts causés aux victimes des faits commis ;
- › une collaboration efficace avant et après le séjour en IPPJ afin d'éviter que le mineur ne soit « ballotté » d'un service à l'autre, sans continuité suffisante. La sortie de l'IPPJ ne signifie évidemment pas que s'arrêtent le suivi et le travail entamé avec ces adolescents ;
- › Une collaboration étroite avec les écoles d'où proviennent les mineurs ou qu'ils intégreront à l'issue de leur placement.

Les jeunes bénéficient d'une prise en charge globale par une équipe disciplinaire composée de 36 équivalents temps plein, pour fonctionner en continu. Les adolescents y suivent des cours généraux, un atelier citoyenneté, des cours de philosophie et des cours d'éducation physique dans le cadre d'un horaire scolaire.

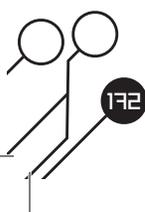
Cette prise en charge générale sera accompagnée d'un travail spécifique sur le développement de compétences relationnelles, notamment via le théâtre et les jeux de rôle. Les acquis seront vérifiés durant la dernière semaine de placement (moyennant avis du magistrat en charge) par le biais d'un projet philanthropique d'aide et de soutien à des personnes en difficulté, mené dans des institutions extérieures.

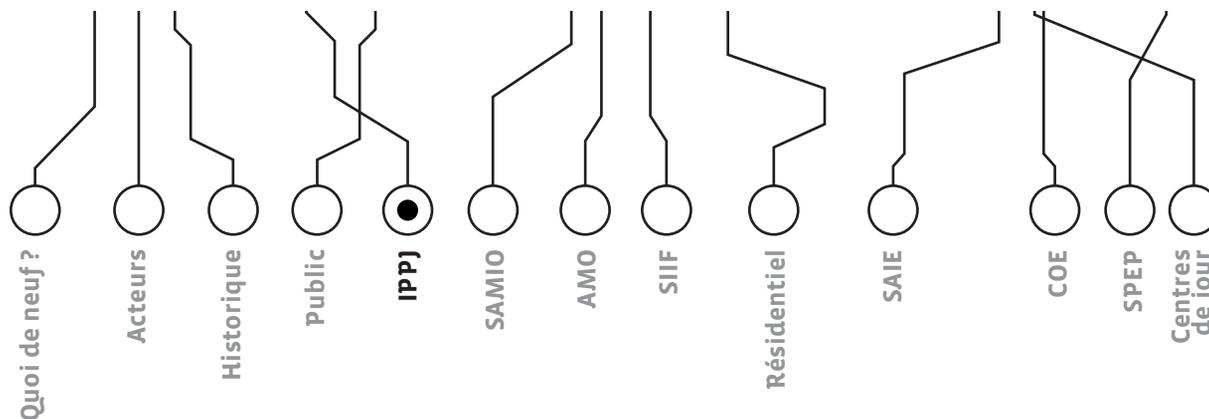
En dehors de ces périodes, c'est l'équipe éducative qui assure le suivi et la poursuite du travail pédagogique, en collaboration avec le service psycho-médico-social.

Un rapport médico-psychologique et un rapport de fin de séjour seront ensuite adressés au magistrat pour l'éclairer sur les progrès réalisés et la teneur du projet personnel de l'adolescent.

L'horaire et les réunions de travail permettent d'apprécier l'ensemble des compétences de chaque jeune et de définir avec précision les pistes utiles pour l'avenir. La disposition des lieux permet une concertation permanente entre membres de l'équipe.

142 Tiré du fascicule de présentation du SODER. http://evelyne.huytebroeck.be/IMG/pdf_fascicule_presentation_SODER.pdf





Le Travail extra-muros

Educateurs extra-muros – équipes API

26 ETP

L'accompagnement post-institutionnel (API) : 6 mois, renouvelable une fois et le service d'intervention familiale – Tandem : 3 mois, renouvelable une fois.

Les objectifs de l'accompagnement post institutionnel sont les suivants :

- › poursuivre le travail entamé au centre fermé en vue d'accompagner le mineur à prendre conscience des conséquences des actes qu'il a posé et notamment des torts causés **aux victimes** ;
- › accompagner le mineur à construire et consolider un projet d'avenir et veiller à créer des relais avec des services adéquats ou des personnes ressources dans le réseau du jeune. Travailler en étroite collaboration avec les familles et avec les établissements scolaires ;
- › travailler en étroite collaboration avec l'ensemble des services agréés et services publics du secteur de l'Aide à la jeunesse (notamment, les délégués des SPJ et les intervenants du centre fermé de Saint-Hubert).

Ce type de travail, qui démarre au terme de l'hébergement en IPPJ ou au terme d'un placement au centre Fédéral fermé de Saint-Hubert, doit permettre à un jeune d'acquérir les éléments indispensables à une évolution positive, et donc de diminuer les risques de récidive, par un accompagnement individuel intensif du jeune dans son milieu (famille, autonomie), en vue de sa réinsertion familiale, scolaire et sociale.

Les registres de travail et d'interventions du service d'accompagnement sont multiples. Au-delà de la guidance éducative, l'équipe d'accompagnement et son responsable sont souvent amenés à pratiquer tant de la médiation familiale ou scolaire que de la guidance sociale. Les éducateurs veillent à épauler le jeune dans les difficultés qu'il va rencontrer en famille, à l'école, chez ses patrons, dans ses loisirs. Pour ce faire, ils rencontrent le mineur et les personnes qui l'entourent là où ils évoluent. Des synergies sont établies avec des organismes tels les AMO, COE, SAIE...

Aujourd'hui, 163 jeunes peuvent être pris en charge simultanément, à la fois par les services API, généralisés à toutes les IPPJ depuis 2002, le service « Tandem » à l'IPPJ de Braine-le-Château (projet d'intervention familiale) et les suivis post-IPPJ assurés depuis le 1^{er} mars 2007 par 14 SAIE et PPP qui ont été renforcés pour assurer cette mission.



C'est quoi un bon éduc?

Un bon éducateur, si j'ai un problème, je peux aller parler avec, il est toujours là, je peux aller le trouver. Par exemple, on a un problème avec la famille, il va appeler la famille, essayer de parler avec. D'autres éducateurs, ils disent « arrête de me parler de ta famille, c'est pas mon problème... ». Ici, c'est tous des bons éducateurs avec les jeunes. Je peux leur parler quand je veux. Si j'ai peur de téléphoner à quelqu'un, il veut bien le faire pour moi. Ça arrive, certains sont placés en institution, et ils savent ce que leurs parents en pensent. Donc, l'éducateur peut téléphoner pour essayer de calmer la conversation.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.

Pour terminer, parlons un peu du projet « Tandem » qui pourrait s'apparenter à un service API, mais qui possède néanmoins certaines autres caractéristiques, à savoir :

- › ce service dépend de l'IPPJ de Braine-le-Château ;
- › la durée d'accompagnement est plus courte (3 mois renouvelables une fois) ;
- › les travailleurs de l'équipe sont tous formés à la thérapie brève (école de Palo Alto) ;
- › l'approche est plus thérapeutique ;
- › les familles des jeunes qui sont suivis disposent de ressources suffisantes pour s'en sortir. Elles acceptent de se mobiliser pour trouver des solutions aux difficultés d'ordre relationnel ou que le jeune peut avoir par rapport à lui-même.



Désolé, c'est complet !

C'est une véritable galère de trouver une place en hébergement. Ça pose une véritable question. Je suis parfois confrontée à la question : « Mais, dans le fond, pourquoi mettre ce jeune en IPPJ ? » Et de ne pas trouver pourquoi.

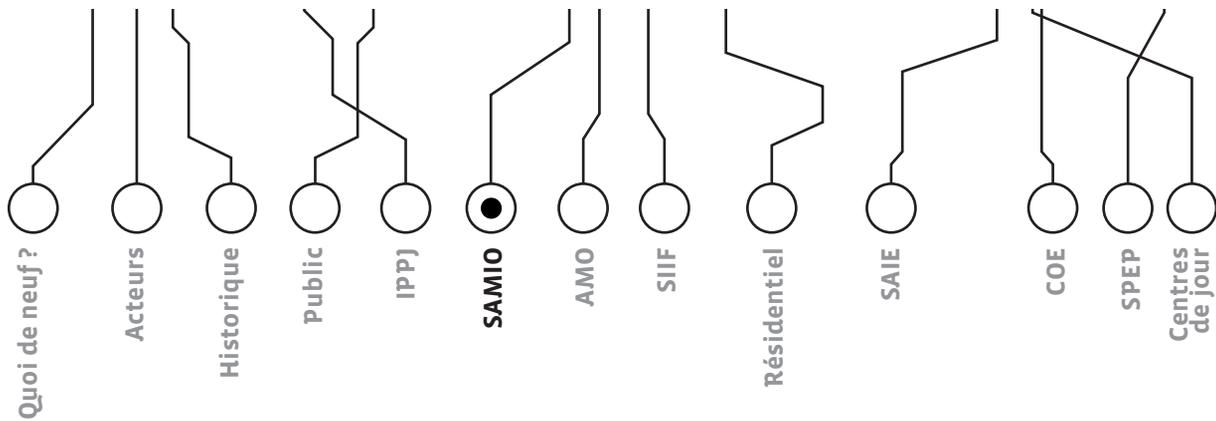
D'autres adolescents pourraient quitter l'IPPJ mais ils y restent six mois de plus parce qu'on ne trouve pas d'institution pouvant les accueillir et leurs ordonnances sont prolongées. D'autre part, je ne vois pas pourquoi ces mêmes ordonnances ne seraient pas raccourcies quand une autre possibilité semble plus adéquate.

Il faut être clair, il y a en IPPJ des jeunes, filles et garçons, qui ont vraiment leur place et d'autres qui ne l'ont vraiment pas, ou plus, et qui sont en attente de trouver une autre solution. Est-ce qu'on respecte les jeunes en agissant ainsi ?

Nous sommes confrontés à des situations de plus en plus difficiles et je crois qu'il faut pouvoir se remettre en question, que ce soit sur le plan éducatif, psychologique ou social. On y réfléchit. Mais les choses évoluent lentement.

« Le lien, c'est toute une histoire », M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.





J'ai presque tout fait...

Déjà petit, je commençais à faire des vols. A l'âge de huit ans, j'ai commencé à voler avec ma sœur. Dans les « Dial », dans les « Aldi » et tout ça, waaa, on commençait à faire des vols. D'abord des petits bonbons et puis c'est monté aux circuits. Puis des circuits de voitures, c'est... C'est monté à plein de trucs. Et puis j'ai commencé à fumer... La cigarette et puis c'est passé à autre chose, puis j'ai commencé à faire des vols de voitures et puis des braquages. J'ai fait des tas de trucs, des tas de trucs. Car-jackings... Tout. J'ai presque tout fait. Puis voilà, quoi. C'est vraiment ennuyant quand on pense à ça. Parce qu'on se dit « si j'avais pas fait tout ça, j'aurais jamais eu de problème, je serais jamais ici à l'IPPJ de Jumet » Rien du tout. Eh ben, quand on pense trop tard, voilà le résultat, quoi. Maintenant, il faut assumer.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.

SAMIO



Jacques Vanhaverbeke

Ces nouveaux services d'Accompagnement, de mobilisation intensifs et d'observation sont composés de trois équipes et sont attachés administrativement aux SPJ. Ils ont une capacité globale de 117 prises en charge simultanées de jeunes ayant commis des faits qualifiés infraction.

Pendant les plages d'intervention (du lundi au dimanche de 7 à 22h), une permanence téléphonique est assurée par le coordinateur ou par la personne qu'il délègue. En plus du coordinateur, il y a 10 éducateurs pour Bruxelles, et à chaque fois 8 pour la région de Mons-Nivelles et 8 pour celle de Liège.

Les objectifs de ces services sont décrits comme suit dans leur projet pédagogique :

- › observer le jeune, approcher le milieu où il est élevé, déterminer son intérêt et les moyens appropriés à son éducation ou à son traitement ;
- › soutenir et amener le jeune à établir un bilan de ses ressources et difficultés ;
- › engager le jeune à mobiliser ses ressources ;
- › amener le jeune à augmenter son niveau de conscience concernant le sens et l'impact des faits pour lesquels il est poursuivi sur la ou les victimes, la communauté, sa famille et lui-même ;
- › orienter et soutenir le jeune dans la recherche de solutions à ses difficultés scolaires, occupationnelles, familiales, etc. ;

- › élaborer des propositions d'orientation tenant compte des caractéristiques du jeune et de son environnement.

Le travail est composé de différentes facettes¹⁴³ :

Les visites et rencontres

Les entrevues en tête-à-tête avec le jeune se font de manière prévue ou imprévue, au domicile du jeune, au SPJ, dans un lieu public ou dans tout autre lieu jugé propice selon les circonstances. Elles se réalisent à la demande de l'équipe (de l'intervenant éducatif), du jeune, de sa famille, d'un membre de son réseau...

Elles peuvent prendre plusieurs formes : discussion à propos du quotidien, évaluation de problèmes, recadrage, information, renforcement positif, encouragement, rappel des règles et conditions...

Les visites et rencontres avec la famille sont toujours en lien avec le jeune et sa situation. Elles se font de manière prévue en accord avec la famille. Elles se réalisent à la demande de l'équipe, du jeune ou de la famille. Elles peuvent se faire en présence du jeune ou sans lui, généralement au domicile des parents.

Elles peuvent prendre plusieurs formes : information, évaluation de la situation, rappel des règles, exposé de difficultés, soutien à la parentalité, recadrage, encouragement...

Les visites et rencontres avec les membres du réseau peuvent être organisées avec toute personne intervenant dans la vie sociale du jeune : professeur, intervenant éducatif, moniteur sportif, membre de la famille élargie, ami, patron, maître de stage, animateur de club ou d'association...

Il y a enfin les visites et rencontres avec les acteurs formels de la mesure : magistrat, délégué, avocat. Elles prennent le plus souvent une forme d'évaluation ou de recadrage et participent ainsi à la mise en œuvre de l'encadrement du jeune.

Les activités

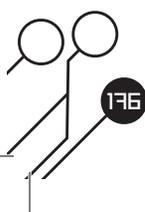
Elles peuvent être d'ordre sportif, culturel, d'expression ou philanthropique; individualisées ou de petit groupe. En lien direct avec sa réalité, elles permettent d'exposer le jeune à de nouvelles actions, de nouvelles réflexions, de nouvelles expériences pouvant déboucher sur de nouveaux centres d'intérêt pro sociaux. Grâce aux valeurs présentes dans ces activités (curiosité, esprit d'équipe, générosité, respect des règles...), elles permettent au jeune d'expérimenter, de comparer et donc de réadapter sa propre échelle de valeurs. Elles sont également source d'observations et d'échanges privilégiés entre le jeune et l'intervenant éducatif. Enfin, elles peuvent être le terrain d'expérimentation de nouveaux acquis, de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes et participer ainsi à une forme d'évaluation.

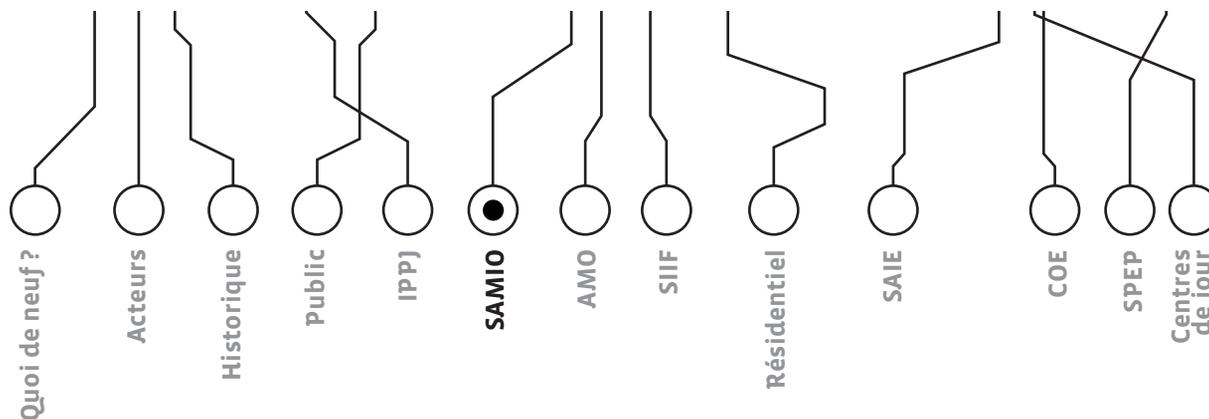
Elles participent à la mise en œuvre de l'encadrement et de l'accompagnement du jeune.

L'acquisition d'habiletés sociales

Tous les jeunes (qu'ils soient ou non « délinquants ») sont en apprentissage des compétences utiles à la vie en société. Les jeunes réputés en difficulté montrent le plus souvent d'importantes carences dans cet apprentissage.

143 Tiré du document consultable sur le site http://evelyne.huytebroeck.be/IMG/pdf/projet_peda_SAMIO.pdf





La section éducative recherche des lieux d'apprentissage formel d'habiletés sociales et, à défaut d'en trouver un disponible et adéquat, en propose elle-même. Le programme d'apprentissage est individualisé, en lien direct avec la réalité du jeune et les objectifs poursuivis avec lui. Le cas échéant, il peut cependant s'organiser avec un petit groupe de jeunes permettant ainsi un entraînement, une expérimentation « privée » souvent moins effrayante que les essais dans la « vraie vie » (Exemples : gestion de la colère, empathie, résolution des problèmes, etc.).

Les interventions dans l'environnement quotidien du jeune

L'intervenant éducatif peut accompagner le jeune dans toute démarche qu'il effectue. Il peut le faire soit à la demande du jeune, de sa famille ou de sa propre initiative.

Les buts de l'accompagnement du jeune sont multiples. Il peut servir à aider le jeune à accomplir une action pour laquelle il est peu sûr de lui, à observer comment il se comporte, à évaluer si un nouveau comportement est acquis, à entrer en contact avec les proches du jeune, à soutenir le jeune lors d'une démarche difficile, à prévenir la récurrence, à anticiper les difficultés...

Il s'agit également de soutenir le jeune dans le développement d'alternatives comportementales pro sociales et de favoriser les expériences de succès (réintégrer l'école, le travail, les loisirs).

Accompagnement de la famille

Parfois la famille peut se sentir en difficulté face au jeune, à ses comportements, aux démarches à accomplir pour et avec lui... Considérant la famille comme partenaire dans l'encadrement, l'intervenant éducatif peut la soutenir si elle en éprouve le besoin ou s'il remarque des difficultés. Cet accompagnement est temporaire et son objectif est de permettre à la famille de réinvestir sa fonction.

Soutien du réseau du jeune

Il en va ici de même que pour la famille. L'objectif poursuivi est que le jeune trouve dans son réseau des réponses à ses besoins et des ressources. Cependant, les membres de ce réseau peuvent avoir eux-mêmes, ponctuellement, besoin d'un soutien, d'aide, d'échanges, d'encouragement... concernant leur manière d'interagir avec le jeune. L'intervenant éducatif peut remplir ce rôle tout en gardant à l'esprit que l'objectif n'est pas de se substituer aux acteurs du réseau mais de leur permettre d'être autonomes dans leur interrelation avec le jeune.

Les contacts téléphoniques

Ils peuvent être spontanés ou prévus, à l'initiative du jeune, de sa famille, d'un membre de son réseau, des intervenants éducatifs et peuvent concerner tout élément de la vie du jeune durant le suivi. Une permanence téléphonique est prévue du lundi au dimanche de 7 à 22h.

Le jeune peut également contacter son intervenant éducatif référent via son numéro de téléphone portable professionnel.

Lorsque l'intervenant éducatif n'est pas en période de travail, le jeune peut, en cas de besoin, contacter le numéro d'urgence. Il a ainsi toujours l'opportunité de demander et de recevoir écoute, conseil, assistance...

Les contacts téléphoniques participent à la mise en œuvre de l'encadrement et de l'accompagnement du jeune.



SURVOL

Les services d'aide en milieu ouvert sont subsidiés par l'administration de l'Aide à la jeunesse.

Ils travaillent sans mandat, à la demande des jeunes et en les maintenant dans leur milieu de vie.

Leur démarche part du postulat « placer un enfant déplacer un problème ? ». Autrement dit, le placement n'enclenche-t-il pas un processus de reproduction de génération en génération ?

Ne compromet-il pas les chances de réinsertion d'un jeune au point d'en faire un assisté à vie ?

Placer n'est-ce pas remplacer un traumatisme par un autre ?

Pourquoi ne pas agir sur le terrain par le biais d'une assistance active et financière moins lourde finalement, moins réductrice, moins intrusive pour les familles ?

Ces questions ont mobilisé des travailleurs sociaux qui ont créé les services d'aide en milieu ouvert.

AU FIL DU TEMPS

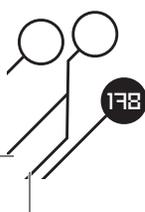
L'histoire des AMO (Aide en milieu ouvert) démarre récemment. A la fin des années 1970, des intervenants auprès de jeunes ont pris conscience que le placement institutionnel n'était pas la solution à tous les problèmes et qu'il était important d'essayer de maintenir le jeune dans son milieu de vie.

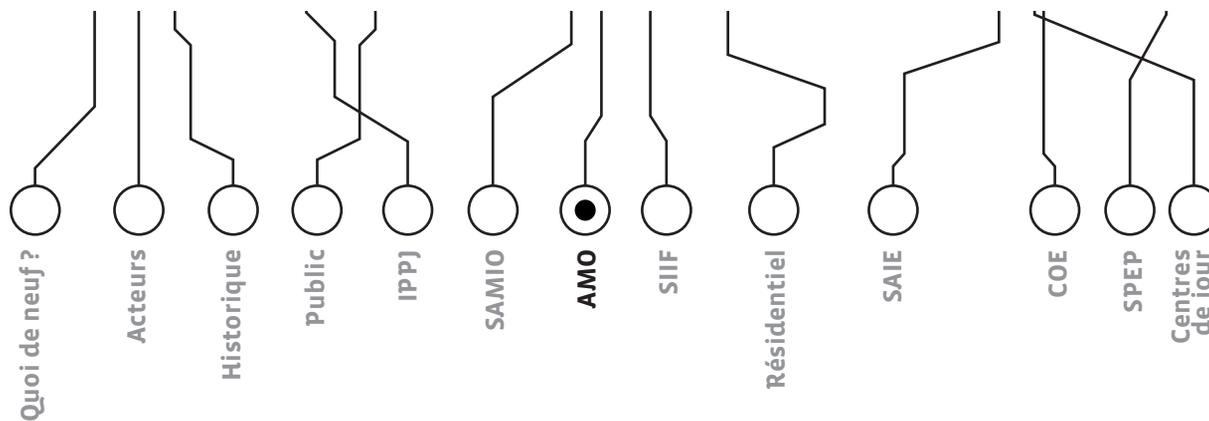
Innovatrice et relativement isolée au départ, l'action en milieu ouvert reçoit une première reconnaissance en février 1981. Un arrêté royal ouvre la possibilité de conventionner des « organismes collaborant à la protection de la jeunesse ».

Les AMO sont dès lors subventionnées par l'administration de l'Aide à la jeunesse et travaillent sans mandat avec les jeunes. Ils accompagnent ceux-ci, uniquement à leur demande.

L'arrêté de l'Exécutif du 21 décembre 1989 consacre ce type d'action. L'aide dans le milieu de vie, de même que les aspects préventifs qui y sont liés, sont jugés prioritaires par le décret de mars 1991.

Le 24 avril 1995 est promulgué un nouvel arrêté relatif à l'agrément de subventions aux services d'aide en milieu ouvert (AMO). Les AMO peuvent développer toute activité de prévention contribuant à atteindre leur objectif principal. Ils présentent de nombreuses modalités d'intervention, toutes sous-tendues par un même objectif de prévention.





AXES DE TRAVAIL

L'aide spécialisée des AMO s'organise autour de deux axes principaux : l'aide individuelle et l'action communautaire.

L'aide individuelle comprend prioritairement :

- > un travail d'écoute,
- > une orientation,
- > un accompagnement,
- > un travail de conciliation visant la restauration du lien avec la famille et son environnement,
- > un soutien à la famille et aux familiers du jeune dans l'exercice de leurs compétences parentales et éducatives,
- > une intervention socio-éducative.

Toute prise en charge de type psychothérapeutique est exclue.

« **L'action communautaire** vise, en améliorant l'environnement social des jeunes, à apporter une réponse globale à des problèmes individuels et collectifs et à développer une dynamique de réseau ».

Elle repose nécessairement sur un diagnostic social de la zone d'action du service réalisé sur base d'une grille définie par le Ministre ayant l'Aide à la Jeunesse dans ses attributions.

L'action communautaire repose également sur un travail de concertation, notamment avec les services concernés par la jeunesse et en particulier le secteur de l'enseignement, qui peut déboucher sur un partenariat ou une collaboration dans le respect des rôles spécifiques aux différents acteurs et du code de déontologie.

Épinglons encore l'importance du travail de réseau : coordination sociale locale, établissement de collaborations et de partenariats.

Signalons encore que certains services AMO, en conformité avec les textes légaux, mentionnent dans leur projet pédagogique la possibilité d'hébergement de trois nuits. Cette possibilité laissée à un jeune de prendre distance et de souffler constitue également un laps de temps mis à profit par les travailleurs sociaux pour travailler la crise.

Aujourd'hui, il y a 80 services d'action en milieu ouvert qui déploient imagination et créativité pour adapter leurs actions aux problématiques changeantes des jeunes. Pour en savoir plus, nous vous proposons de consulter le site www.aidealajeunesse.be

LE PUBLIC

Le milieu ouvert touche surtout des adolescents et des jeunes adultes qui viennent sans obligation ou contrainte extérieure. Ils sont souvent envoyés par des intermédiaires tels que le CPAS, le SAJ, la famille.

Il convient cependant de ne pas négliger le fait que certains services AMO focalisent une grande partie de leurs actions sur la petite enfance en organisant des activités pour ce public, une école de devoirs, un travail familial avec des parents ayant de jeunes enfants... C'est aussi le bouche à oreille et d'autres lieux d'accueil et d'écoute qui conduisent les jeunes à entrer en contact avec les AMO.

Il y a une plus grande proportion de garçons. La moitié des jeunes qui font appel à ces services ont entre 13 et 18 ans et 25% des jeunes ont 19 ans ou plus.

L'arrondissement judiciaire de Bruxelles a comme particularité de travailler avec une population non belge : un quart des jeunes seulement sont belges, alors que pour le reste de la Communauté française, cette proportion est complètement inversée.



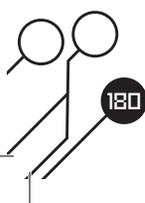
Les jeunes vont de moins en moins bien !

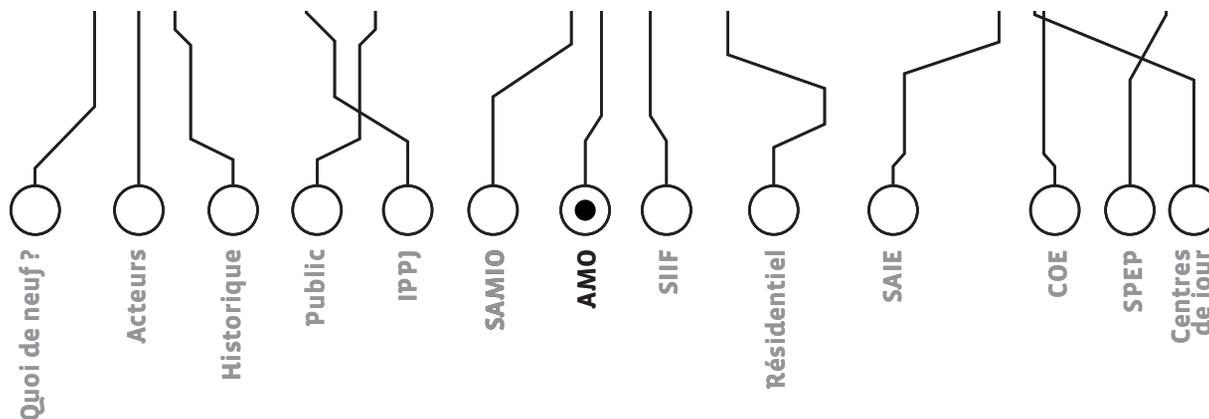
Parmi les intervenants sociaux, nous sommes plusieurs à penser que les jeunes vont moins bien aujourd'hui. On a l'impression qu'ils sont de plus en plus difficilement insérés, de plus en plus en décrochage, qu'ils y croient moins. Quand je pose la question à un jeune : « T'arrive-t-il de penser que tu rateras ta vie ? », il y a quelques années, la plupart des jeunes me disaient : « Non, j'ai une petite copine ». Ils se raccrochaient à une personne extérieure à leur milieu. Aujourd'hui, j'en ai de plus en plus qui me répondent : « Oui ». Ces jeunes partent de plus en plus perdants. Ils sont sans rêves, sans illusions.

Ils n'ont pas de place dans certains quartiers, ils n'ont pas de reconnaissance dans la société, ils n'ont pas de pognon, ils n'ont pas de limites posées par la famille, ils n'ont pas de modèles qu'ils auraient envie de suivre.

Quand j'ai un gosse de 16 ans auquel je pose la question de savoir : « Tiens, ton père, il fait quoi ? » et qu'il me répond : « Ben, je sais pas, il part travailler le matin, mais je sais pas, il travaille dans un bureau, ou à l'usine, je sais pas », ça m'interpelle ! On se dit : « Putain, au niveau de la communication, on en est là, quoi ! Les parents, est-ce qu'ils savent que c'est important de communiquer ? Ou est-ce qu'ils sont tellement ancrés dans leurs problèmes qu'ils ne savent pas ou plus communiquer avec leurs enfants ? » De plus en plus, on a des gosses comme ça, sans repères, sans modèles...

« Le lien, c'est toute une histoire », M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.





LE TRAVAIL ÉDUCATIF ET SON ENVIRONNEMENT

Le personnel (données datant de janvier 2012).

Par personne physique (et non pas en ETP).

Type de service	Chefs éduc	coordinateurs	Chef de groupe	Educ classe I	Educ classe II	Educ classe III
AMO	3	3		222	54	31

Un travail de prévention

Les services d'aide en milieu ouvert travaillent dans le sens d'une prévention à l'encontre de l'ensemble des problématiques rencontrées par les jeunes (difficultés au niveau scolaire, familial, maltraitance, exclusion, délinquance...).

Mener un travail de prévention, c'est aussi venir en aide aux jeunes qui vivent dans des conditions tellement défavorisées et précaires qu'ils pourraient être amenés à utiliser la délinquance pour survivre.

L'action menée ici est essentiellement préventive et s'attache à faire face à des carences tant matérielles qu'affectives. Pour les jeunes immigrés, elles trouvent, entre autres, leur source dans un conflit de loyauté entre la culture d'origine et celle du pays d'accueil. La problématique prend aussi naissance en réaction aux difficultés familiales (pauvreté, alcoolisme des parents, violence, drogue), en réaction à l'absence de perspectives d'un avenir professionnel, à l'image négative de soi ou aux blessures narcissiques.

Un travail dans le milieu de vie

Les AMO travaillent avec les jeunes dans leur milieu de vie c'est-à-dire la famille, le quartier, l'école, le lieu de travail ainsi que les institutions avec lesquels il est en contact.

Certaines ASBL privilégient le travail avec la famille du jeune. Elles feront un travail de type plus individuel ou familial. D'autres mènent surtout des actions de type communautaire.

Un travail diversifié

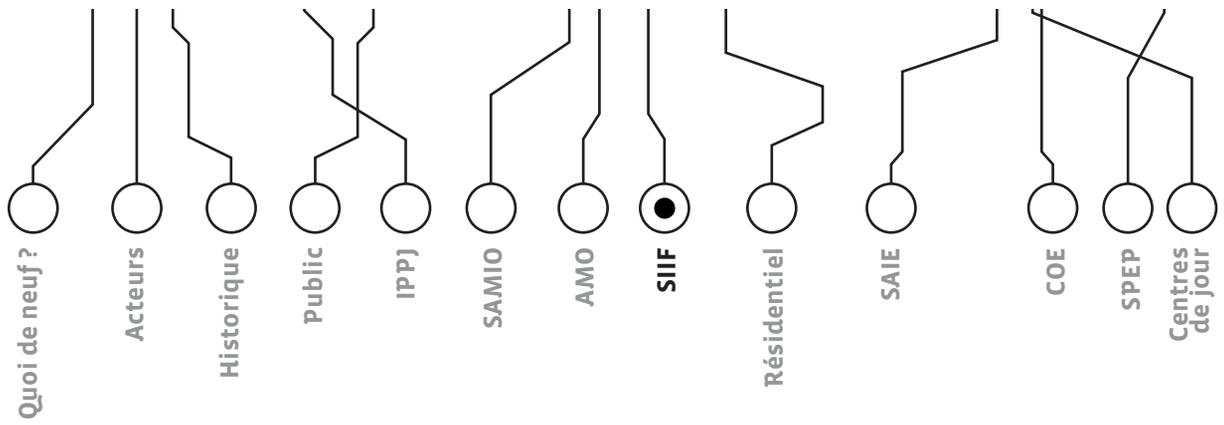
Parmi les tâches prioritaires menées par les travailleurs sociaux des AMO, on retrouve les axes d'intervention suivants :

- › aider les jeunes dans leurs rapports familiaux et faire en sorte d'éviter les ruptures familiales,
- › apprendre aux jeunes à communiquer de manière non violente,
- › interpeller les pouvoirs politiques à propos des problématiques rencontrées,
- › proposer une permanence sociale pour les jeunes,
- › permettre aux jeunes de réaliser leurs projets,
- › permettre aux jeunes d'établir de nouvelles relations avec d'autres jeunes,
- › accompagner les jeunes lors de démarches administratives,
- › mettre en place des dispositifs qui visent à réduire le décrochage scolaire,
- › accompagner les jeunes dans leurs rapports avec les services sociaux et avec la Justice,
- › orienter les jeunes vers des services d'aide,
- › aller à la rencontre des jeunes dans la rue,
- › mettre en place des dispositifs qui visent à faire se rencontrer les habitants d'un quartier ,
- › ...

Une famille qui a « du piquant »

« Une famille de porcs-épics se disputait souvent, surtout en hiver. Quand ils se collaient pour se ré-chauffer, l'un ou l'autre se faisait piquer et le conflit commençait. Quand ils s'éloignaient, ils se sentaient seuls, isolés et ils avaient froid. Ce n'est qu'après plusieurs tentatives qu'ils trouvèrent une position où ils pouvaient se ré-chauffer, tout en respectant l'intégrité des uns et des autres, c'est-à-dire sans se piquer mutuellement ».

A. SCHOPENHAUER.



LES SIIF



Jacques Vanhaverbeke

Texte inspiré, en partie, d'un article d'Annick Hovine dans « Libre Belgique » mis en ligne le 24/01/2011.

Dans le cadre du renforcement du dispositif de lutte contre la maltraitance, six Services d'intervention intensive en famille (SIIF) sont opérationnels depuis juin 2009 pour les petits de 0 à 6 ans en situation de négligence grave, potentielle ou avérée. Subsidiés par la Communauté française dans le cadre de l'Aide à la Jeunesse, ces projets pilotes couvrent les principales zones urbaines de l'institution.

Particularité du SIIF : un travail intensif au sein des familles, à raison de 5 heures minimum par semaine. Cette prise en charge, ordonnée par un conseiller de l'aide à la jeunesse ou un juge, s'étend sur 3 mois, renouvelable une fois. Il s'agit d'une aide socio-éducative globale qui prend en compte toutes les composantes de la vie quotidienne : éducation, hygiène, nutrition.

L'intervention est très concrète : les éducateurs, assistants sociaux, puéricultrices, psychologues aident à placer un cadre éducationnel adéquat. Comment composer un repas sain, donner le bain, préparer un biberon, décoder les pleurs d'un bébé, ménager un espace pour les devoirs du « grand » de 6 ans, placer des limites.

À l'avenir, ces services seront pérennisés, mais seront intégrés dans des SAIE.

Un jeune enfant qui va mal,
ça fait moins de bruit -
médiatique -
qu'un ado qui dérive.



Remobiliser les parents

« Quand on arrive dans une famille, on observe dans un premier temps des réticences ou des craintes énormes. Les parents le vivent comme une contrainte : soit le placement de leur(s) enfant(s), soit l'intervention intensive en famille. Mais cela passe assez vite. Pour certaines familles, trois visites par semaine, c'est très difficile. Elles ont une impression d'intrusion. L'acceptation est particulièrement compliquée quand un parent présente des troubles psychiatriques. Mais de façon générale, les familles sont preneuses et on va plus que 5 heures par semaine à domicile.

On essaie aussi d'emmener les mamans vers les bibliothèques, les ludothèques, les parcs, les plaines de jeux du quartier, pour créer un réseau informel. On est des observateurs actifs. On part du postulat que même s'ils ont des comportements inadéquats, ce sont aussi de chouettes parents. On cherche à définir ensemble des petits objectifs.

On a vraiment l'impression que ces quelques mois passés avec les familles ont permis de les redynamiser. Les parents se remobilisent. »

Katia Charlot, coordinatrice du Ricochet, le SIIF de Bruxelles.



Se rendre au cœur des familles !

A titre d'exemple concret, notre SIIF de Bruxelles a été mandaté suite à un signalement de grave violence conjugale. Quand on nous a demandé d'intervenir, le père était emprisonné et la maman noyée dans la masse de choses à faire. La famille vit dans un tout petit logement social, pas adapté au nombre de personnes. Les enfants étaient dans de grosses difficultés, toutes différentes.

La violence avait imprégné toute la famille. Les enfants avaient pris le pouvoir à la maison; la maman ne gérait plus rien. Les plus grands (11 et 8 ans !) sortaient sans prévenir et considéraient parfois très mal leur mère. Déjà en surpoids, ils se ruaient sur les chips, les pizzas et les sodas en rentrant. Cette situation nous a confrontés au risque, quand il y a des grands remuants, avec des comportements qui réclament une réaction, de passer à côté des petits qui étaient aussi en demande.

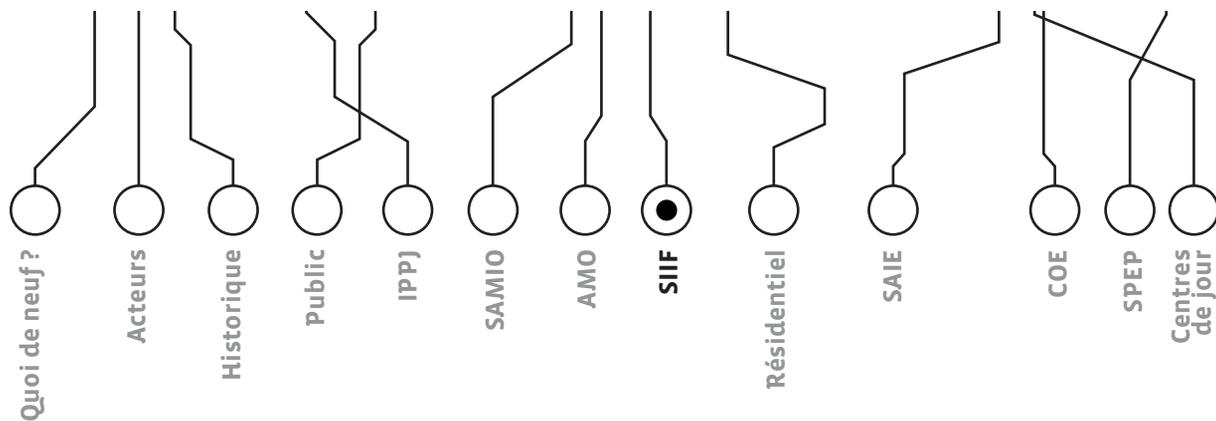
Se rendre au cœur des familles prend tout son sens. On se rend compte de certaines réalités qui n'apparaîtraient pas si les rencontres avaient lieu dans un bureau de l'association, comme l'exiguïté du lieu de vie, la télévision qui gueule en permanence, le capharnaüm qui règne, les attitudes de repli : il arrive que des mamans n'osent pas aller au parc voisin simplement parce qu'elles ont peur de traverser la rue « avec le petit qui ne va pas donner la main ».

Fatima AYNACI - Coordinatrice du SIIF « L'Accueil » Charleroi.

Les SIIF sont habilités à recevoir mandat du Service d'Aide à la Jeunesse ou du Service de Protection Judiciaire pour venir en aide auprès des enfants en difficultés dans leur milieu familial.

Les équipes interviennent en situation d'urgence pour une durée de quinze jours. Il s'agit, en général, de renvoyer une « photographie » du fonctionnement de la famille tout en mettant en évidence les forces et les faiblesses du système familial. Cette mise en lumière permet aux services mandants de mettre en œuvre un plan d'action et d'aide adéquat. Aussi, dans certains cas, les 15 jours d'intervention suffisent à la famille pour rebondir autrement et sortir d'un état de crise ou de danger.





Les SIIF mettent en place, également, **un accompagnement socio-éducatif** pour une période de trois mois (éventuellement) renouvelable une fois. L'équipe veut être au plus proche de la réalité des personnes accompagnées en passant à des moments clés de la journée : bain, repas, activités extérieures, mise à la sieste, etc. Elle encourage et tente d'**optimiser au maximum les ressources de la famille** et veille, à travers la mise en place d'objectifs, à améliorer les problématiques : respecter les besoins primaires de l'enfant, poser des limites adéquates, structurer la journée, accompagner l'enfant de manière appropriée, etc. Il s'agit d'être autant que faire se peut dans le « pratico-pratique » et dans l'autonomisation des parents pour un mieux être de leur enfant. *« Souvent, quand nous intervenons en famille, nous rencontrons divers problèmes liés au contexte économique et médico-social, aux antécédents familiaux. La grande précarité affective, généralement présente, peut amener à de la violence intrafamiliale. Nous aidons le parent à se centrer sur les besoins de l'enfant afin de lui permettre de grandir dans un cadre plus structurant, sécurisant et adapté à son développement ».*

Les points forts de cette intervention se situent sans aucun doute dans l'intensité avec un minimum de cinq heures de présence hebdomadaire en famille. Ceci permet une présence et un soutien régulier nécessaires afin de permettre une réelle avancée. **La pertinence d'intervenir auprès de familles avec de jeunes enfants, de 0 à 6 ans, paraît également avoir tout son sens.** Il s'agit, bien entendu, de la question de la précocité de la prise en charge, de permettre le repérage de difficultés peu visibles étant donné la pauvreté du réseau social à cet âge (pas de scolarité, pas d'obligation de fréquenter les consultations ONE...).

« Nous recevons parfois un mandat dès la sortie de la maternité. En présence de jeunes personnes confrontées à leurs responsabilités parentales et totalement démunies des gestes adéquats face à un nourrisson, un accompagnement peut rassurer et être source d'apprentissage pour celles-ci. Il faut avant tout éviter de rentrer dans la spirale qui peut mener au pire ».

Cette intervention précoce permet de construire les bases d'une éducation parentale autour des soins primaires permettant d'aider l'enfant à mieux grandir et par conséquent à être moins en souffrance à l'âge de l'adolescence. **La pluridisciplinarité est un autre atout,** les équipes sont en effet composées d'assistants sociaux, d'éducateurs spécialisés, de puéricultrices et de psychologues pour certaines d'entre elles. **L'intervention en binôme** est enfin, elle aussi, forte de sens dans un travail intensif et complexe.

Il faut savoir que les demandes reçues sont nombreuses, signe non seulement que les SIIF répondent à une réalité mais également que les services mandants se montrent généralement satisfaits de la prise en charge effectuée. Il importe de consacrer un temps à l'articulation avec les services présents ce qui permet une bonne implication dans le réseau.

Ce projet novateur rencontre bel et bien les besoins du terrain. A savoir, travailler de manière préventive et/ou précoce au sein de la famille en lien avec son réseau personnel et professionnel. Cette dynamique inclut tous les membres de la famille sans oublier la fratrie et implique prioritairement **les parents comme partenaires principaux.**



Mieux cerner les différents services résidentiels

Les services résidentiels ont pour mission l'accueil, l'hébergement et l'éducation des jeunes, en application du décret de l'Aide à la jeunesse et de la loi relative à la protection de la jeunesse.

Ils sont mandatés, soit par le Conseiller d'Aide à la jeunesse, soit par le Directeur du service de protection judiciaire, soit encore par le Juge de la jeunesse ou le CPAS pour des situations de dépannage, d'accueil court (comme une hospitalisation, par exemple...).

Les services résidentiels sont diversifiés et nombreux. Il y a 144 institutions résidentielles en Communauté française plus certains PPP qui fonctionnent comme des CAS ou des SAAE. Le résidentiel occupe plus de 5000 travailleurs (dont une majorité de femmes), dont deux tiers environ des emplois sont des éducateurs.

Dans cette partie des carnets, nous allons essentiellement mettre le spot sur les services d'accueil et d'aide spécialisée, mais auparavant, nous planterons rapidement le décor relatif aux autres institutions d'hébergement qui disposent, en général, de plus de moyens en personnel et frais de fonctionnement que les SAAE, mais qui ne sont pas nombreuses. L'accueil du bébé, de l'enfant et des jeunes y est cependant davantage limité dans le temps.

LES SERVICES RÉSIDENTIELS DIFFÉRENTS DES SAAE SONT :

Les centres d'aide aux enfants victimes de maltraitements (CAEVM : 3).

44 jeunes (0,4%) sont pris en charge quotidiennement par les CAEVM.

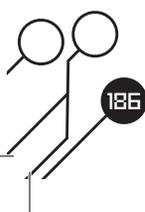
Le personnel (données de janvier 2012) :

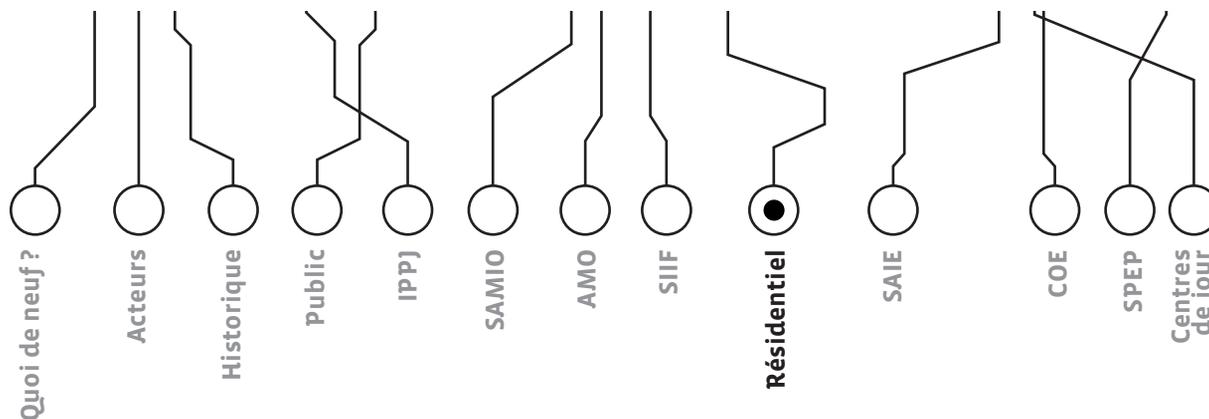
Par personne (et non pas en ETP).

Type de service	Chefs éduc	coordinateurs	Chef de groupe	Educs classe I	Educs classe II	Educs classe III
CAEVM	1	2		20	10	-

Ils ont pour mission d'organiser en permanence et parfois en urgence, un accueil collectif de 15 jeunes qui nécessitent une aide particulière et spécialisée eu égard aux faits de maltraitements dont ils sont les victimes ou dont on suspecte l'existence.

L'aide octroyée par le centre doit être pluridisciplinaire et doit pouvoir rencontrer les aspects sociaux, pédagogiques, médicaux, psychologiques et juridiques des situations.





Les centres d'accueil spécialisés (CAS : 6).

541 jeunes (0,3%) sont pris en charge quotidiennement par les CAS.

Le personnel (données de janvier 2012) :

Par personne (et non pas en ETP).

Type de service	Chefs éducés	coordinateurs	Chef de groupe	Educés classe I	Educés classe II	Educés classe III
CAS	4	1		69	16	2

Ils ont pour mission d'organiser un accueil collectif de 15 jeunes, qui nécessitent une aide particulière et spécialisée eu égard à des comportements agressifs ou violents, des problèmes psychologiques graves, des faits qualifiés infractions répétitives ou lorsque la demande d'accueil concerne un jeune qui est confié au groupe des institutions publiques de protection de la jeunesse.

Les services ayant un projet pédagogique particulier (PPP : 29).

365 jeunes (3%) sont pris en charge quotidiennement par les PPP.

Le personnel (données janvier 2012) :

Par personne (et non pas en ETP).

Type de service	Chefs éducés	coordinateurs	Chef de groupe	Educés classe I	Educés classe II	Educés classe III
PPP	20	15		212	76	17

Depuis la restructuration des services de l'Aide à la jeunesse, à la fin des années 1990, les services développant des projets particuliers sont de plus en plus nombreux. Trois nouveaux services ont été mis sur pied depuis la mise à jour des carnets 2008. A vrai dire, on y retrouve « un peu de tout ». Dans les textes, ils ont pour mission d'organiser un projet particulier et exceptionnel d'aide aux enfants et aux jeunes en difficultés. Cette aide est apportée selon des modalités particulières non prévues par les arrêtés spécifiques.

Dans les faits, cet arrêté permet à certains projets imaginatifs de voir le jour. Par exemple, le PPP « Vent Debout » propose de naviguer pendant plusieurs jours en haute mer avec un groupe de jeunes. Ses interventions sont centrées sur des expéditions, des séjours de rupture.

D'autres se situent à la limite de différents services déjà proposés par l'AAJ. En effet, un PPP peut aussi bien se concrétiser dans un cadre résidentiel que non résidentiel, mais à l'heure actuelle les différents projets sont majoritairement liés à un hébergement. Certains services sont proches des AMO, mais fonctionnent de manière mandatées, d'autres accueillent un public semblable à celui des CAS, d'autres encore accueillent des mineurs étrangers non accompagnés (MENA)...

Il va sans dire que la majorité de ces PPP sont nés de la diversification et de la fermeture de certains lits dans le milieu résidentiel.

Les centres d'observation et d'orientation (COO : 6)

52 jeunes (0,4%) sont pris en charge quotidiennement par les COO

Le personnel (données de janvier 2012) :

Par personne (et non pas en ETP)

Type de service	Chefs éduc	coordinateurs	Chef de groupe	Educs classe I	Educs classe II	Educs classe III
COO	4	3		46	10	4

Ce sont des services considérés comme des centres de « dernier accueil » qui peuvent être utilisés comme lieux-tampons qui permettent de mettre un jeune « au vert » pendant un temps relativement court.

Ils ont pour mission d'organiser l'accueil collectif et l'éducation de 10 à 15 jeunes qui présentent des troubles et des comportements nécessitant une aide spécialisée en dehors de leur milieu familial et justifiant par leur gravité, l'observation, l'analyse approfondie et une action spécifique visant au dépassement de la crise par le biais d'un encadrement adapté à cette fin.

Les centres établissent pour chaque jeune un bilan d'observation et un projet d'orientation favorisant, si possible et si l'intérêt du jeune ne s'y oppose pas, la réinsertion du jeune dans son milieu familial de vie.

Les centres d'accueil d'urgence (CAU : 7).

54 jeunes (0,4%) sont pris en charge quotidiennement par les CAU.

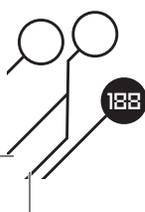
Le personnel (données de janvier 2012) :

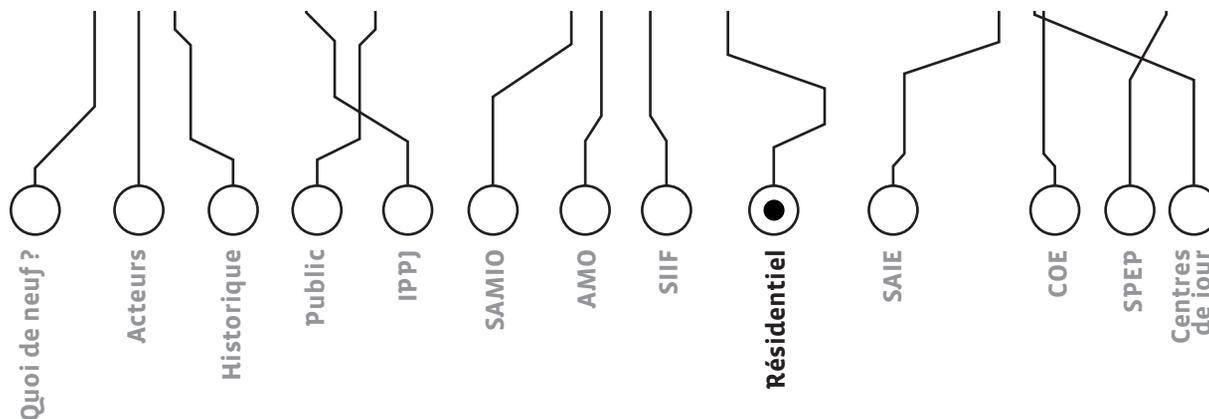
Par personne (et non pas en ETP).

Type de service	Chefs éduc	coordinateurs	Chef de groupe	Educs classe I	Educs classe II	Educs classe III
CAU	4	6		65	16	3

Le centre d'accueil d'urgence a pour mission d'organiser en permanence un accueil collectif de 7 jeunes au moins qui nécessitent une aide urgente consistant en un hébergement en dehors de leur milieu familial de vie.

Le centre contribue également à l'élaboration de programmes d'aide pouvant être mis en œuvre à l'issue de l'accueil du jeune par le centre selon les directives données en ce sens par l'instance de décision.





Les centres de premier accueil (CPA : 1).

20 jeunes (0,2%) sont pris en charge quotidiennement par les CPA.

Le personnel (données de janvier 2012) :

Par personne (et non pas en ETP).

Type de service	Chefs éducés	coordinateurs	Chef de groupe	Educés classe I	Educés classe II	Educés classe III
CPA	4	1		17	3	-

C'est un centre qui est plus spécialisé pour des « thérapies brèves ». Ce serait ainsi un premier accueil de courte durée qui interviendrait juste après le milieu ouvert.

Le CPA a pour missions d'organiser l'accueil collectif et l'éducation de 15 à 20 jeunes qui nécessitent une aide spécialisée en dehors de leur milieu familial de vie et qui sont notamment placés pour la première fois ou après un premier placement dans un centre d'accueil d'urgence agréé.

Le centre établit pour chaque jeune un bilan d'observation et un projet d'orientation favorisant, si possible et si l'intérêt du jeune ne s'y oppose pas, la réinsertion du jeune dans son milieu familial de vie.

Les services d'accueil et d'aide éducative (SAAE).

Environ 2721 jeunes sont pris en charge quotidiennement par des SAAE (24% du total).

Le personnel (données de janvier 2012).

Par personne (et non pas en ETP).

Type de service	Chefs éducés	coordinateurs	Chef de groupe	Educés classe I	Educés classe II	Educés classe III
SAAE	150	12	5	1132	401	76



Venons-en à présent à la majorité des services résidentiels (120), à savoir les services d'accueil et d'aide éducative qui ont pour missions :

- > soit d'apporter une aide aux jeunes et aux familles en difficultés par des actions socio-éducatives dans le milieu familial de vie ;
- > soit d'organiser l'accueil collectif et l'éducation de jeunes qui nécessitent une aide spécialisée en dehors de leur milieu familial de vie ;
- > soit de mettre en œuvre des programmes d'aide en vue de la réinsertion des jeunes dans leur milieu de vie ;
- > soit d'assurer la supervision ainsi que l'encadrement pédagogique et social de jeunes qui vivent en logement autonome.



Témoignages

Dans l'institution, quand je viens, j'ai la place de maman. Je donne le bain à ma fille, je la mets en robe de nuit, je la mets coucher. Dès que j'arrive, j'entends l'éducatrice dire : « Ah, maman est là ! Raconte un peu à maman ce que tu as fait ! » On ne me laisse jamais paraître que je n'aie pas mon mot à dire. Jamais. On ne me juge jamais ici. Mais la société, elle, me juge.

Dans sa chambre au home, ma fille a des photos de moi et de son papa et son calendrier de visite. On me prévient aussi quand il y a un mot dans son journal de classe.

Je n'imagine pas que des personnes étrangères puissent être aussi touchées par mon enfant et attachées à elle.

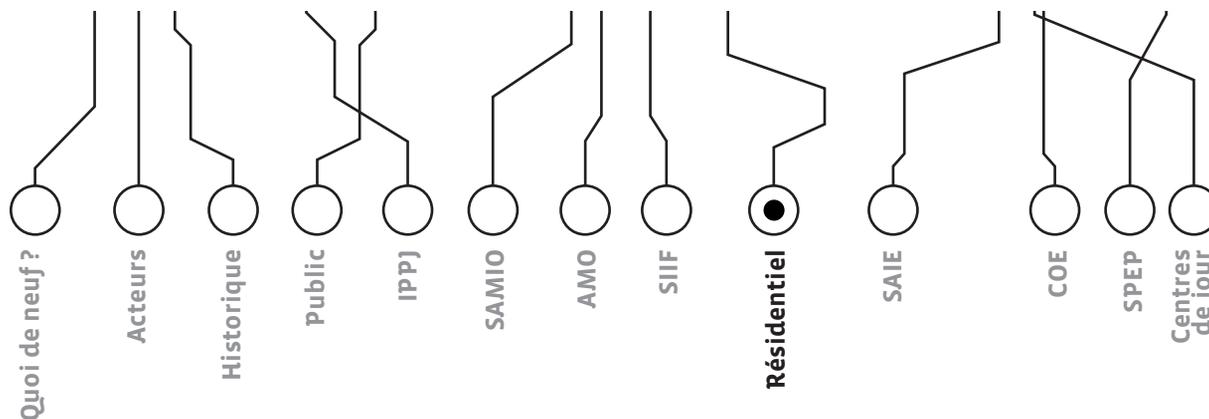
« *Le lien, c'est toute une histoire* », M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.

Dans les institutions, ce qu'on demande parfois c'est de préparer l'autonomie d'un jeune à 18 ans moins 15 jours. Pour moi, l'autonomie, ça se prépare quand ils sont au berceau, quand ils commencent à marcher, à jouer, quand ils vont s'amuser dans les armoires... et qu'au fur et à mesure, ils apprennent les règles et tout ce qu'il y a lieu de connaître pour mener une vie autonome. À titre d'exemple, une étude a montré qu'il faut une trentaine de personnes inscrites dans son carnet d'adresses pour s'en sortir. Donc, pour pouvoir être adulte, il faut avoir des multi-dépendances. Or, quand des ados quittent l'institution après y avoir passé de longues années, on se rend compte qu'ils sont dans tout, sauf dans une capacité à se prendre en charge. On constate aussi que l'une des orientations qui les rassure, c'est l'engagement dans l'armée. Là, ils vont retrouver un cadre où quelqu'un donne des ordres, où ils savent ce qu'ils doivent faire parce que ce quelqu'un pense à leur place !

La souplesse d'une famille, c'est quelque chose qu'on ne peut pas remplacer. Chez moi je peux ouvrir les portes ou les refermer, je peux donner un bain ou prendre un bain et me montrer nu à un enfant... Il y a toute une série de gestes quotidiens qui mettent en place la vie, la sexualité et bien d'autres choses.

« *Le lien, c'est toute une histoire* », M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.





LE PUBLIC ¹⁴⁴

Un quart des SAAE (43) sont agréés pour prendre en charge les enfants à partir de la naissance. 2 sur 5 (71) prennent en charge les enfants à partir de 3 ans. Un peu moins d'un quart (40) ne prennent en charge que des enfants de 7 ans et plus.

La durée moyenne de prise en charge est de 34 mois. On observe une grande disparité dans la durée des prises en charge :

1 jeune sur 10	Moins de 4 mois
1/4 des jeunes	Moins de 7 mois
1 jeune sur 2	Plus de 1 an
1 jeune sur 4	Plus de 21 mois
1 jeune sur 10	Plus de 35 mois

Près de deux tiers des jeunes (1.711) confiés aux SAAE le sont suite à une décision du SPJ (aide contrainte).

Un tiers des jeunes le sont dans le cadre d'une mesure d'aide consentie (1.003).

Trouver une place en hébergement n'est pas chose facile pour le SAJ ou le SPJ ! Cette démarche s'apparente à un parcours du combattant.

Après de multiples coups de fils infructueux, le mandant en arrive à devoir demander à l'une ou l'autre institution d'inscrire le jeune sur « liste d'attente » ! Lorsque près d'un mois s'écoule entre la volonté de prendre une mesure de placement et le placement effectif, quel sens cela aura-t-il encore ? Avec le temps, la situation se sera peut-être aggravée, mais peut-être apaisée ? La famille et son entourage se seront peut-être mobilisés afin de trouver leurs propres solutions aux difficultés momentanées !

Que dire alors des obstacles que doit surmonter un mandant pour dénicher un hébergement pour une fratrie de 4 enfants... sans les séparer !

Les professionnels du secteur répètent régulièrement que les SAIE sont parfois chargés de suivre un jeune et sa famille dans le cadre de problématiques bien plus complexes que celles que connaissent les bébés, enfants et jeunes hébergés en SAAE ! Par manque de place en SAAE et pour assurer « un filet de sécurité » au mandant, ce sont les travailleurs des SAIE qui sont mandatés pour ce type d'accompagnement, alors qu'une mise à distance de la famille semble, à première vue, être la meilleure solution !

¹⁴⁴ Données DGAJ : analyse des statistiques de l'aide à la jeunesse dans la Fédération Wallonie - Bruxelles, décembre 2010.

Les missions des SAAE permettent également aux travailleurs sociaux de travailler avec le bébé, l'enfant ou le jeune dans sa famille d'origine, avant ou suite à l'hébergement. Aujourd'hui, il reste environ 300 jeunes qui sont accompagnés dans leur milieu de vie (codes M) ou en appartements supervisés (codes 6). Ce type de prise en charge a basculé vers d'autres services, tels les SAIE.

LE TRAVAIL ÉDUCATIF ET SON ENVIRONNEMENT

Une nouvelle pédagogie

Le décret de mars 91 a entraîné une modification dans les caractéristiques de la population accueillie et un raccourcissement de la durée de placement. L'hébergement est considéré comme « résiduaire » et le travail se focalise sur la réinsertion du jeune dans sa famille ou sur sa mise en autonomie en appartement supervisé.

Le souci des équipes éducatives est de traiter les causes mêmes du dysfonctionnement et non plus uniquement les symptômes. Chacun est maintenant convaincu qu'il n'y a pas de travail en profondeur possible si les familles des jeunes ne sont pas associées à la démarche éducative.

Quant aux jeunes, ils sont vus comme des sujets de droit et leur parole est ainsi davantage entendue.

L'institution est un lieu qui peut permettre au jeune et à sa famille de prendre distance par rapport à la crise et cette prise de distance obligée est exploitée pour favoriser un effet déclencheur sur l'évolution des relations.

L'hébergement permet également d'accueillir des enfants issus de familles paupérisées, démunies. Il ne s'agit pas seulement d'assurer le gîte et le couvert, mais d'assumer parfois par la relation et l'écoute, au travers du vécu quotidien, un véritable travail de reconstruction physique et mentale.

Dans bien des cas, c'est le passage en institution qui permettra au jeune de reprendre la force nécessaire pour retourner en famille dans de meilleures conditions d'autonomie.

Le cadre de travail

Que ce soit pour une « grosse » institution ou pour une « petite », les unités de vie accueillent 12 à 14 jeunes.

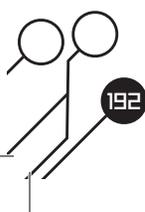
Dans le secteur résidentiel, on parlera parfois de groupes verticaux ou horizontaux. Les structures verticales, que l'on retrouve régulièrement dans de petites institutions, accueillent des jeunes de tout âge et acceptent parfois la mixité, dans le but de ne pas séparer les fratries. Les structures horizontales sont différenciées, soit par l'âge, soit par le sexe, soit encore sur base d'autres critères tels que le degré de difficulté du public accueilli ou des critères géographiques (dans la mesure où certaines institutions travaillent en proximité avec la famille d'origine du jeune).

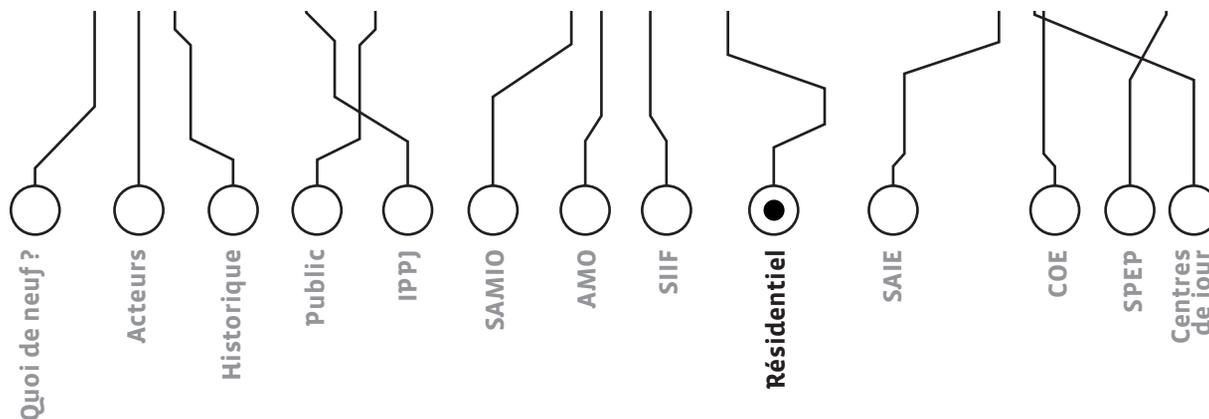
Une unité de vie est souvent constituée d'un grand living, d'un coin salon ou coin T.V., d'une cuisine, d'une buanderie et de différentes chambres individuelles ou conçues pour deux ou trois jeunes maximum. Cela ressemble, en un peu plus grand, à un espace de type familial.

Les tâches de l'éducateur

Le travail de l'éducateur n'est pas monotone, c'est le moins que l'on puisse dire !

Celui-ci a comme tâches de **nouer le contact avec les jeunes**, d'encadrer le groupe dans sa vie quotidienne (journées, soirées, nuits, week-ends, vacances...), de donner une signification positive, éducative aux gestes de la vie quotidienne, d'accomplir des gestes « simples » comme ceux de donner un bain, langer un bébé, lever un enfant, accompagner un adolescent dans l'achat de ses vêtements, conduire des enfants à l'école, raconter une histoire, aller à la piscine...), de poser des actes ayant une dimension éducative, relationnelle, socialisante,





d'être un des acteurs de la mise en œuvre de l'aide spécialisée en tant qu'éducateur « référent » et d'assister le jeune dans ses démarches, de représenter l'institution auprès d'organismes extérieurs, de rendre des visites aux familles, d'accueillir celles-ci dans l'unité de vie, d'assurer leur guidance, ou encore de co-piloter des entretiens familiaux, de suivre des jeunes en appartement supervisé, de réaliser des écrits professionnels...

La participation de l'éducateur à des formations est fortement encouragée afin d'augmenter « l'efficacité » de ses interventions, mais également d'accroître la « crédibilité » du travail réalisé.

Depuis quelques années, il semble donc que l'éducateur soit sans cesse amené à faire plus, de mieux en mieux mais avec moins de temps !

De nos jours, les travailleurs sociaux observent que les jeunes accueillis ces dernières années sont plongés dans des problématiques cumulées nettement plus lourdes que par le passé. Certaines familles en sont à la troisième génération de placement et cumulent des difficultés multiples telles que la toxicomanie, la prison, la maltraitance, le chômage, le surendettement, la problématique de logement, les difficultés au niveau de la santé... La mobilisation des ressources familiales, dans la recherche de solutions, est de plus en plus ardue ; la force d'inertie grandit, ce qui rend difficile le changement ; les parents semblent démissionner et pensent que, tout comme pour eux lorsqu'ils étaient petits, l'institution résidentielle sera un lieu adéquat pour que leurs enfants puissent grandir et être éduqués dans de bonnes conditions. Les placements se font dès lors plus longs. Ce nouveau contexte ne peut que nuire à l'esprit du décret de l'AAJ qui remettait le jeune et sa famille d'origine au centre de la prise en charge et freiner la capacité d'accueil et d'accompagnement des SAAE (les lits sont occupés bien plus longtemps qu'auparavant) !

Le travail éducatif actuel s'apparente donc, de plus en plus, à un accompagnement structuré et structurant, permettant au jeune de progresser en exploitant ses propres potentialités, pour l'amener à faire des choix et à chercher sa place au sein de son entourage et dans la société.

Il ne s'agit pas d'une prise en charge du jeune par l'institution, mais plutôt d'un accompagnement du jeune et de sa famille vers leur propre prise en charge. Le jeune est considéré comme sujet et l'équipe éducative l'amène à se construire une image positive de lui-même. Le jeune est reconnu dans sa relation avec l'autre et plus particulièrement avec sa propre famille.

L'équipe éducative a comme tâche de maintenir ou de retisser les liens. Les institutions résidentielles essaient de percevoir la réalité du jeune sous toutes ses facettes. Il n'est donc pas étonnant d'apprendre que 70% de ces établissements disent utiliser l'approche systémique comme référentiel théorique et méthodologique.

Nous ne résistons pas à l'envie de vous faire partager un extrait de l'ouvrage collectif « L'institution résidentielle, médiateur thérapeutique »¹⁴⁵: « Travailler avec le jeune en niant sa famille, c'est amputer le jeune d'une partie de sa réalité. Nous ne pouvons nier que l'enfant se trouve à l'intersection d'au moins deux systèmes : familial et institutionnel.

145 J.Y. HAYEZ, P. KINOO, M. MEYNCKENS, X. RENDERS, C. VANDER BORGHT, L'institution résidentielle, médiateur thérapeutique, éd. Matrice, 1994.

Chaque enfant doit se situer par rapport à ces deux systèmes, ses désirs propres et ce que cela comporte comme souhaits, choix, illusions, déchirures, deuil des images idéalisées qu'il s'est parfois créées pour survivre.

L'institution doit mener à bien sa mission en tenant compte de toutes les interactions auxquelles l'enfant est confronté, notamment en prenant en considération les relations qu'il a pu vivre avec les différents membres de sa famille ».

LES MOYENS EN PERSONNEL

Le modèle « standard » d'un SAAE permet la prise en charge de 15 situations.

Le service est alors subsidié pour :

- › 6,5 éducateurs, avec au maximum un chef-éducateur parmi les éducateurs ;
- › 0,5 psychosocial ;
- › 0,5 administratif ;
- › 1,5 technique ;
- › 1 directeur.

Les normes d'encadrement augmentent en tenant compte de l'agrément et du personnel déjà en place.

Des sections d'institutions ayant un agrément important peuvent être reconnues comme étant autonomes. Elles bénéficient alors de normes d'encadrement supplémentaires à celles qu'elles auraient eues si toutes les unités de vie de l'institution étaient regroupées sur le même lieu.



Rassembler les pièces du puzzle

Quand les flics ont pris mes enfants, je me suis enfoncée encore plus bas au lieu de me dire « Oh, remonte, ils t'ont pris tes enfants ! » Pour moi, c'était la catastrophe. Il m'a fallu six mois, pendant lesquels je n'ai vu personne, plus voulu entendre personne avant de refaire surface. Je ne voulais rien savoir et c'est l'éducatrice de l'institution qui est venue me chercher. Puis j'ai eu un contact avec un assistant social avec lequel ça passait bien.

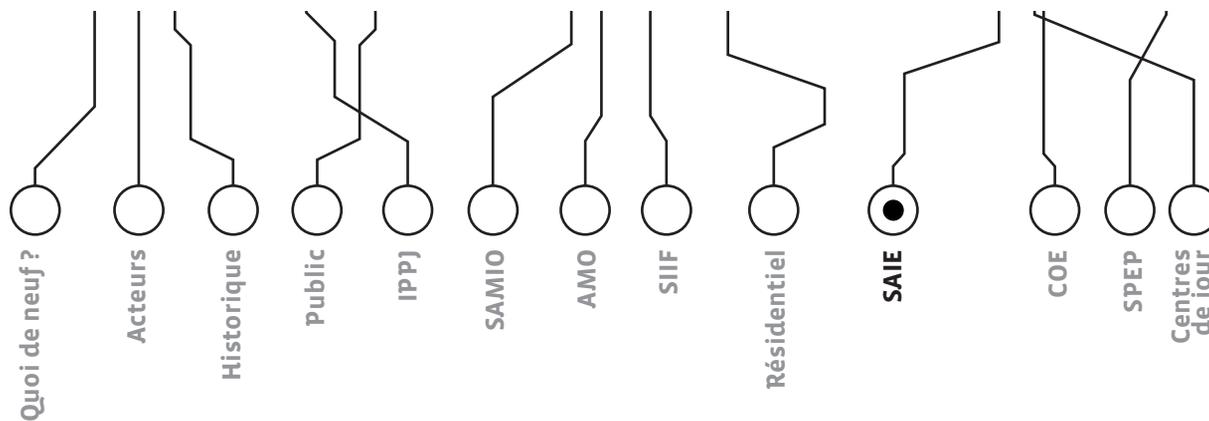
Heureusement, ils m'ont tirée par la peau du dos, je n'en connais pas beaucoup qui auraient agi comme ça.

On m'a dit : « Tu as les pièces du puzzle, il faut les rassembler ».

Depuis que j'ai pu reprendre ma fille, ça va paraître bizarre, mais je recommence à faire mon ménage, ma lessive, je recommence à me maquiller de temps en temps, je recommence à m'habiller, à ranger ma maison.

« Le lien, c'est toute une histoire », M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.





SAIE



Jacques Vanhaverbeke

1 jeune sur 10	Moins de 3 mois
1/4 des jeunes	Moins de 6 mois
1 jeune sur 2	Plus de 10 mois
1 jeune sur 4	Plus de 16 mois
1 jeune sur 10	Plus de 2 ans

1.105 jeunes et leurs familles sont accompagnés annuellement par les SAIE.

La durée moyenne de prise en charge est de 12 mois.

Treize années d'existence

Suite aux arrêtés de mars 1999, un nombre important d'institutions résidentielles se sont engagées dans une diminution du nombre de lits afin de créer de nouveaux services, dont les SAIE, qui travaillent avec les bébés, enfants et adolescents, en les maintenant dans leur famille d'origine ou dans leur milieu habituel de vie (grands parents, internat scolaire...).

Il faut également savoir qu'une fratrie comportant jusqu'à trois enfants est toujours comptabilisée comme étant une prise en charge.

Il y a 5 ans, la capacité de prise en charge des SAIE était de 664 unités (en réalité, près de 1200 jeunes étaient accompagnés par ces équipes éducatives). En 2010, la capacité de prise en charge au quotidien a été de 1.105 jeunes et familles.

Le service d'aide et d'intervention éducative a pour mission d'apporter aux jeunes une aide éducative dans leur milieu familial de vie ou d'apporter une aide en logement autonome.

Par aide éducative, on entend toute forme d'aide ou d'action éducative permettant d'améliorer les conditions d'éducation des jeunes quand celles-ci sont compromises soit par le comportement du jeune, soit par les difficultés rencontrées par les parents dans l'exécution de leurs obligations. Le service doit pouvoir intervenir à tout moment selon les modalités fixées par l'instance de décision.

LE PERSONNEL

Le personnel (données de janvier 2012) :

Par personne (et non pas en ETP)

Type de service	Chefs éducs	coordinateurs	Chef de groupe	Educs classe I	Educs classe II	Educs classe III
SAIE	14	16		189	24	-

La subvention annuelle provisionnelle pour frais de personnel est accordée au service (pour 12 situations visées) sur la base de :

- > 2,5 éducateurs ;
- > 0,5 psychosocial ;
- > 0,5 administratif ;
- > 0,5 technique ;
- > 1 directeur.

Ces subsides sont légèrement augmentés si le service travaille sur plus de 12 situations (24 situations au maximum).

LE PUBLIC

Le public accompagné par les professionnels varie très fort en fonction des projets pédagogiques très diversifiés qui sont développés par les SAIE. Ainsi, certains se sont davantage spécialisés dans le suivi des jeunes en appartements supervisés, d'autres s'adressent à des enfants et des bébés, d'autres encore travaillent plus spécifiquement avec des jeunes préadolescents et adolescents.

Tous ces jeunes font cependant l'objet de mesures prises par le SAJ ou le SPJ.

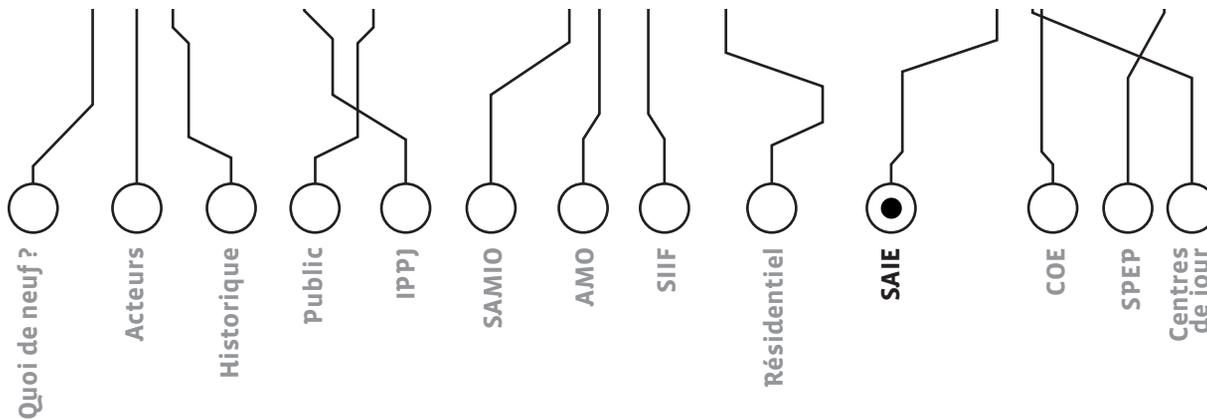
Au cours de ces 5 dernières années, 1.105 jeunes ont été pris en charge quotidiennement par les SAIE, ce qui représente presque le maximum de prises en charge de ces services. Nous pouvons donc convenir que les SAIE ont atteint leur « vitesse de croisière ».

LES SERVICES ET LE TRAVAIL ÉDUCATIF

Chaque SAIE, outre le fait qu'il répond aux conditions des arrêtés de 99, possède un projet pédagogique spécifique. Le public, les critères de prise en charge, la procédure d'admission, les moyens et outils utilisés peuvent différer. Chaque SAIE possède donc sa propre carte d'identité¹⁴⁶. Pour mieux visualiser le travail de terrain, voici quatre flashs de présentation de SAIE : « Fami J Kot », « Mosaique », « Les maisons d'enfants » et « Le Fil d'Ariane ».

146 Voir carte de visite des principaux services SAIE sur le site www.aidealajeunesse.cfwb.be





Fami JKOT

« Fami J Kot » met l'accent sur l'accompagnement des jeunes en appartements supervisés.

« Nous sommes mandatés par les Services d'Aide à la jeunesse (SAJ), les Services de protection judiciaire (SPJ), ou les Tribunaux de la Jeunesse (TJ) pour intervenir auprès de familles en difficultés relationnelles et/ ou précarisées, ou afin d'accompagner des jeunes en logement supervisé en leur apportant une aide pédagogique et sociale ».



Maisons d'enfants du CPAS

Les maisons d'enfants du CPAS travaillent davantage avec des bébés et des enfants.

« Actuellement nous sommes sollicités pour de jeunes enfants (0 à 12 ans) en difficulté dans le milieu familial et cela est loin de nous déplaire. Nous n'écartons pas pour autant les demandes touchant d'autres tranches d'âge. Les situations sises sur le territoire de Verviers ou dans sa périphérie sont pour nous prioritaires ».



Mosaïque

Mosaïque répond aux différentes demandes des arrêtés. Ainsi, le service intervient :

dans le milieu de vie familial :

- > rencontre avec le jeune et la famille, sur le terrain, à domicile,
- > mise en présence des parties,
- > renforcement des liens familiaux,
- > redéfinition des rôles et devoirs de chacun,
- > soutien à la renégociation d'un accord de vie ensemble,
- > intervention dans le registre du quotidien pour soutenir les parents dans la gestion de la vie journalière et dans la quête des moyens minimum d'existence (un soutien actif à la parentalité).

en soutien à l'apprentissage de la vie en autonomie :

- > établissement de liens et insertion dans l'environnement (quartier, commune, maison des jeunes, centres sportifs, services utilitaires : magasins, lavoirs...),
- > apprentissage à la supervision et à la gestion d'un budget,
- > insertion dans la vie sociale et professionnelle,
- > soutien relationnel (être autonome, c'est aussi savoir reconnaître ses limites et faire appel à qui peut m'aider),
- > apprentissage à l'autonomie.



Le Fil d'Ariane

« Le Fil d'Ariane » travaille davantage avec les jeunes dans le milieu de vie. « Nous offrons un suivi éducatif, une aide dans leur milieu de vie ou exceptionnellement au départ d'un logement autonome à 16 enfants ou adolescent(e)s âgé(e)s entre 0 et 18 ans. Le Fil d'Ariane met à la disposition des jeunes et de leur famille différents moyens pour leur permettre de prendre distance avec les tensions, de réfléchir à la situation de crise.

L'équipe éducative aide à la mise en évidence des ressources de chacun et à la réflexion par rapport à la place de l'enfant dans sa famille et aux relations entre les différents membres de celle-ci.

La finalité est que chaque famille puisse dépasser ses difficultés en élaborant des attitudes éducatives alternatives, satisfaisantes pour tous ».



Un mandat de trop courte durée...

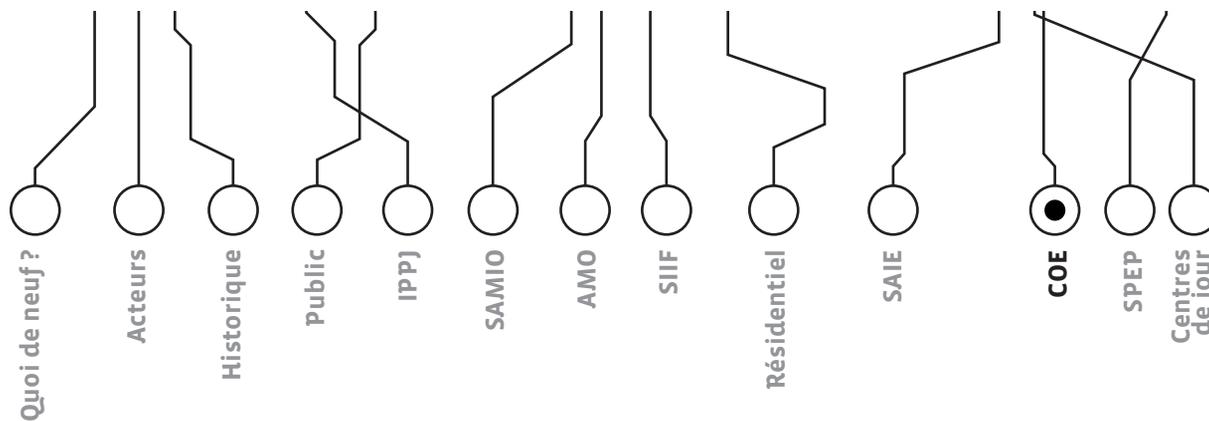
La plupart des gens que l'on rencontre sont des gens qui sont en rupture du lien interhumain. Ce qu'on nous demande, c'est peut-être bien, avec toute la difficulté que cela représente, de reconstruire, de re-tricotter ce lien interhumain, de permettre aux gens de refaire confiance au système dans lequel ils vivent, de pouvoir faire appel aux services d'aide et d'interventions éducatives quand ils sont en difficulté, plutôt que de fuir le système social.

Permettre aux familles d'éviter cette fuite, c'est la partie la plus difficile de notre boulot et celle qui nous prend le plus de temps. Il faut y aller tout doucement, approcher les gens, recréer un lien de confiance, les ré-approvoiser, pour progressivement leur permettre de refaire confiance au système social. Il faut surtout ne pas les mettre dans une situation de trahison. Tous ces gens, très souvent, ont été trahis et tout doucement il faut leur réapprendre qu'il n'y a pas que de la trahison dans la vie. On a besoin de temps pour réapprendre la non-trahison d'un lien à la société, d'un lien direct à une personne. C'est l'histoire du Petit Prince : « Apprivoise-moi ». C'est toujours l'image du Petit Prince et du renard qui me vient à l'esprit quand je rencontre ces personnes.

Or, les mandats de six mois qu'on nous donne sont insuffisants pour accomplir une telle tâche. Les habitudes économiques de notre société ont mené à ce qu'on mette des timings pour construire un lien qui est détruit depuis parfois vingt ans ! Nous avons six mois pour aider des parents qui ont été eux-mêmes abîmés dès leur enfance, qui ont été eux-mêmes placés, qui sont en situation d'échec et de rupture totale ! Il faut tellement de temps que souvent ce n'est pas possible. Impuissants, on assiste alors à des fuites dans l'alcool, dans la drogue, dans des sectes...

« Le lien, c'est toute une histoire », M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.





COE¹⁴⁷



Jacques Vanhaverbeke

1 jeune sur 10	Moins de 2 mois
1/4 des jeunes	Moins de 10 mois
1 jeune sur 2	Plus de 2 ans
1 jeune sur 4	Plus de 4 ans
1 jeune sur 10	Plus de 7 ans

997 jeunes et leurs familles sont accompagnés annuellement par les COE.

SURVOL

Les centres d'orientation éducative (COE) sont des services agréés et subventionnés par l'administration de l'Aide à la jeunesse.

Constitué d'une équipe pluridisciplinaire, le centre d'orientation éducative intervient auprès des jeunes et de leur famille sur base d'un mandat du Conseiller de l'Aide à la jeunesse (SA), du Juge de la jeunesse, du Directeur du service de protection judiciaire (SPJ).

Les COE ont pour mission l'accompagnement et le suivi psycho-socio-éducatif de mineurs dans leur milieu de vie.

Il y a au moins un COE par arrondissement judiciaire.

Ils sont constitués sous la forme juridique d'ASBL (association sans but lucratif).

Peu d'éducateurs y travaillent. Ce sont davantage des assistants sociaux et des psychologues.

AU FIL DU TEMPS

En 1984, un arrêté de l'Exécutif de la Communauté française permet la création de services alternatifs à l'hébergement dénommés « équipes de guidance sur ordonnance ».

¹⁴⁷ Réalisé avec l'aide de la FEMMO (Fédération des équipes Mandatées en Milieu Ouvert).

En 1987 sont adoptés les premiers arrêtés de reconnaissance des centres d'orientation éducative. Ces derniers sont mandatés pour intervenir dans le milieu d'origine auprès du jeune et sa famille. Ils peuvent cependant être amenés à accompagner le jeune dans un éloignement provisoire, ponctuel ou vers l'autonomie.

Depuis 1991, avec la mise en place du décret de l'Aide à la jeunesse, ces services font partie de l'aide spécialisée et ont la possibilité d'intervenir à la demande de deux nouvelles instances : le Conseiller de l'Aide à la jeunesse (article 36.6 du décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la jeunesse) et le Directeur de l'Aide à la jeunesse (article 38.3.1. du décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la jeunesse).

Historiquement, certains COE sont issus du secteur résidentiel. En effet, face à une période de sous-occupation institutionnelle, en accord et sous l'égide de la Communauté française, les suppressions de lits en hébergement ont été reconverties dans des COE, les travailleurs ayant suivi le même mouvement.

ACTUELLEMENT

Les COE interviennent uniquement sur base d'un mandat judiciaire (jugement ou ordonnance du Tribunal de la jeunesse) ou d'un mandat administratif émanant du Conseiller de l'Aide à la jeunesse ou du Directeur de l'Aide à la jeunesse.

Leur principal objectif est d'apporter une aide dans le milieu de vie du jeune, notamment par le biais d'entretiens individuels ou familiaux, d'un accompagnement social, d'un soutien éducatif aux parents, d'une mobilisation, au travers de projets, des ressources du jeune, de sa famille, de relais et par le biais d'un travail en collaboration avec d'autres services d'aide.

Le jeune et sa famille acquièrent ou retrouvent ainsi autonomie et compétences.

LE PUBLIC

Le COE peut s'adresser à des mineurs entre 0 et 18 ans (voire aussi à des jeunes de 20 ans sous certaines conditions) dont la santé, la vie affective ou les conditions d'éducation sont compromises par des comportements de fugue, d'absentéisme scolaire avéré voire de décrochage, de toxicomanie, de violence, de délinquance... ou par le milieu familial (maltraitance physique ou psychologique, abus sexuel, carences affectives, conflits familiaux, conflits relationnels, ...).

Les COE interviennent aussi auprès des parents qui rencontrent des difficultés dans l'exercice de leurs fonctions parentales.

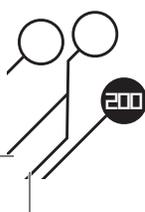
Il y a actuellement une capacité de prise en charge quotidienne de 1000 jeunes.

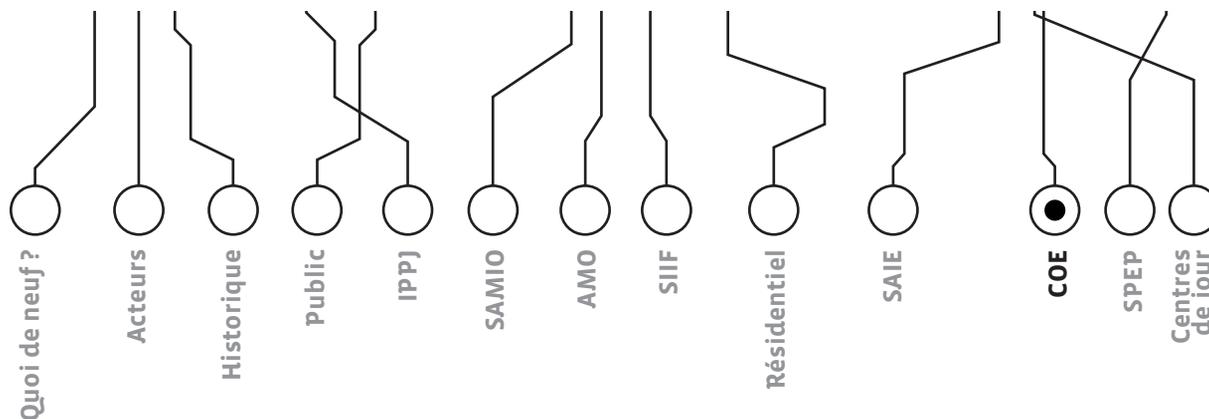
LE TRAVAIL ÉDUCATIF

Le personnel (données de janvier 2012):

Par personne (et non pas en ETP)

Type de service	Chefs éducs	coordinateurs	Chef de groupe	Educs classe I	Educs classe II	Educs classe III
COE	1	-		23	-	-





L'intervention des COE vise à permettre au jeune et à ses parents de mobiliser leur créativité afin qu'ils trouvent des réponses, des moyens à mettre en œuvre face aux difficultés qu'ils éprouvent afin de (re)devenir autonomes et compétents.

Le travail des COE est essentiellement basé sur des entretiens individuels et familiaux. Le contact avec les familles est donc une activité essentielle dans les COE. Ils ne font ni travail communautaire ni animation collective. L'accent est mis sur le suivi psychosocial.

Les référentiels théoriques sont multiples. Citons l'analyse systémique, la programmation neurolinguistique et l'approche analytique pour les principaux.

La durée moyenne d'intervention est de 9 mois.



Je préfère...

Je préfère venir en entretien ici au centre d'orientation éducative que d'aller de l'autre côté au Service d'Aide à la Jeunesse (SAJ). Ici, on peut très bien rire et se fâcher et avoir une larme. Au SAJ, c'est pas la même chose ; là-bas, on ne parle pas, il y a juste des décisions qui tombent.



Travailler l'histoire familiale

On essaie avec l'enfant et ses parents de travailler sur l'histoire de la famille pour redonner du sens au comportement de l'enfant par rapport aux deux générations qui le précèdent. Par une prise de conscience, on permet à chacun de voir comment l'enfant est en train de reproduire quelque chose que ses grands-parents ou parents ont vécu. On fait des liens avec l'histoire parce que cette reproduction de génération en génération est une constante. On essaie ainsi que l'enfant se resitue dans l'histoire de sa famille et qu'il ne voie pas son comportement comme quelque chose d'isolé ou comme quelque chose qui lui est propre, comme si c'était lui le taré de la famille. On lui montre que ce qu'il a fait a tout son sens par rapport à ce qui s'est joué, par exemple, entre son grand-père et sa mère. Ceci se vérifie notamment dans les situations d'abus sexuels. L'abus se reproduit de génération en génération, la mère a été violée, sa fille l'est et c'est parti. On travaille vraiment très fort ce lien aux sources.

En dénouant les secrets de famille, on démystifie complètement le comportement d'un jeune.

« Le lien, c'est toute une histoire », M. DETIFFE et C. MYTTENAERE, Edition M.D. 2004.

Le personnel (données de janvier 2012) :

Par personne (et non pas en ETP).

Type de service	Chefs éducs	coordinateurs	Chef de groupe	Educs classe I	Educs classe II	Educs classe III
SPEP				46	-	-



Carte d'identité

Secteur privé associatif
 Pouvoir de tutelle : Fédération Wallonie-Bruxelles
 Mandants : Parquet et Juges de la jeunesse
 Nombres de structures : 13
 Budget : 372.000 euros par SPEP
 Commission paritaire : 319.02

Survol

Les services de prestations éducatives et philanthropiques (SPEP) sont des services non résidentiels, agréés et subsidiés par la Fédération Wallonie-Bruxelles (secteur de l'Aide à la Jeunesse). Ils sont mandatés par le Parquet ou le juge de la jeunesse. Les SPEP reçoivent une subvention forfaitaire (Administration de l'Aide à la jeunesse) pour couvrir les frais de fonctionnement du service et le salaire du personnel.

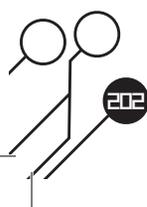
La subvention en frais de salaire est calculée en fonction de la qualification et de l'ancienneté des intervenants ainsi que de la composition spécifique de chaque équipe.

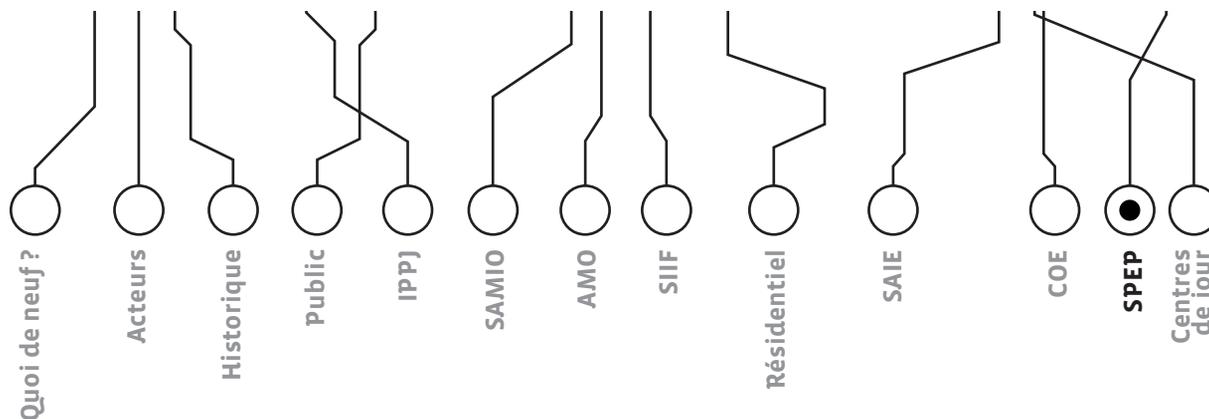
Tout comme les Arrêtés de 99, qui avaient permis le « déverrouillage » des normes d'encadrement du personnel à la hausse cumulé avec une augmentation de la prise en charge des situations, la réforme de la loi de 65 qui confirme et confie de nouvelles missions aux SPEP amène aussi dans sa foulée tant une augmentation du nombre de travailleurs que de la prise en charge de situations totales soit 120 prestations d'intérêt général, et 67 situations d'offres restauratrices (médiations et concertations restauratrices en groupe).

L'équipe pluridisciplinaire de 5 ou 6 ETP se compose comme suit : 1 directeur, 1 rédacteur ou personnel administratif, 1 licencié en droit ou en criminologie, 2 intervenants sociaux (bacheliers assistants sociaux et/ou éducateurs). Le nombre de travailleurs a donc augmenté d' 1 ½ ETP dans quasi tous les SPEP depuis la réforme de la loi de 65 relative à la Protection de la Jeunesse et ses mesures d'offres restauratrices. Ces emplois doivent obligatoirement être réservés à des emplois APE (Région Wallonne) pour des intervenants sociaux gradués avec maximum 3 années d'ancienneté.

Les SPEP s'adressent exclusivement à des mineurs ayant commis des faits qualifiés infractions ou délits.

 148 Voir aussi page 133.





L'accompagnement éducatif permet de soutenir les démarches de communication nécessaires à la mise en œuvre de la médiation et de la concertation restauratrice en groupe, de soutenir et construire le projet de prestation, de rechercher sens à la délinquance avec le mineur, ses parents ou un familial.

Il y a un SPEP au moins par arrondissement judiciaire (3 à Bruxelles).

Les SPEP sont constitués sous forme d'ASBL. Huit d'entre eux sont réunis au sein de la FEMMO¹⁴⁹

AU FIL DU TEMPS

L'idée des prestations éducatives est déjà présente dans la loi de 1965 relative à la Protection de la Jeunesse. Il faudra attendre 1984 pour qu'apparaissent les premiers services chargés de les organiser.

C'est en **1987** qu'apparaissent les arrêtés d'agrément qui intègrent officiellement les SPEP dans le dispositif de l'Aide à la Jeunesse.

En **1993**, sous la tutelle du Ministre Lebrun, une expérience pilote de médiation Auteur-Victime est menée conjointement dans 3 SPEP¹⁵⁰ tant auprès du Parquet que du Tribunal de la Jeunesse. Ces expériences n'avaient pas été reconduites sous le ministère de Mme Onckelinx. Néanmoins ce même cabinet acceptait de financer une recherche évaluative de ces expériences de médiation.

En décembre **1999**, suite à l'évaluation de l'expérience menée par ces trois services, la Ministre Maréchal ouvre aux SPEP la possibilité d'intégrer la médiation Auteur-Victime dans le cadre de leurs missions.

La circulaire ministérielle du **5 décembre 2001** vient confirmer et officialiser que la médiation Auteur-Victime fait désormais partie des missions spécifiques des SPEP (à condition que l'auteur soit mineur au moment des faits). Cette circulaire est intéressante à plus d'un égard. En effet, si elle confirme l'élargissement des missions des SPEP, elle apporte surtout une définition de la médiation. Selon cette circulaire : « la médiation a pour objet d'offrir aux justiciables (victimes, auteurs, parents) la possibilité d'envisager ensemble, avec l'aide d'un médiateur, les possibilités de rencontrer les conséquences relationnelles, émotionnelles et matérielles d'un fait qualifié infraction » En ces temps où la médiation connaît un engouement certain, mais qui révèle des conceptions et des pratiques parfois fort différentes, cette définition est une avancée.

149 FEMMO : Fédération des Équipes Mandatées en Milieu Ouvert.

150 Le Centre GACEP à Charleroi, ARPEGE à Liège, RADIANT à Bruxelles.

Actuellement

La loi de 1965 relative à la Protection de la Jeunesse modifiée par les lois du **15 mai et du 13 juin 2006** confirme la prestation d'intérêt général, la médiation Auteur- Victime et vient ajouter deux nouvelles missions aux SPEP : la Concertation Restauratrice de Groupe et le Stage Parental.

L'ensemble des SPEP ayant refusé d'organiser et d'assurer la mise en œuvre du Stage Parental, cette mission a été confiée sous la forme d'un projet pilote à un nouveau SPEP créé en août 2007¹⁵¹.

Ce service avait pour mission d'organiser et de prendre en charge ces stages parentaux pour l'ensemble de la Communauté française.

Le Stage Parental a disparu au même titre que le service qui l'organisait à la fin 2010.

Les raisons en sont multiples : peu d'intérêt des magistrats pour avoir recours à cette mesure, beaucoup de critiques du monde scientifique et psychosocial (stigmatisation des parents qui rencontrent des difficultés avec leur enfant, renforcement de la spirale négative et de la vulnérabilité sociétale déjà bien ancrée, lien simpliste et caricatural entre acte de délinquance posé par un jeune et « incompétence » de ses parents, difficulté à différencier objectivement un « bon » parent d'un « mauvais », un parent « démissionnaire » d'un parent « investi mais dépassé », pas de prise en compte de la référence culturelle...).

Les missions spécifiques du SPEP

La prestation philanthropique et d'intérêt général

Mesure éducative vis à vis d'un mineur d'âge ayant commis un ou des faits qualifiés infractions, elle est conçue généralement comme une réparation symbolique à la société et prend la forme d'un travail bénévole auprès d'un organisme public ou d'intérêt public.

Si une attention particulière est accordée aux faits et à leurs conséquences, les problématiques personnelles, familiales, sociales des jeunes sont prises en compte.

Le travail d'accompagnement peut également prendre la forme d'un éventuel dispositif de soutien et de protection du jeune notamment par le travail en réseau avec notamment le SAJ et le SPJ voire d'autres services.

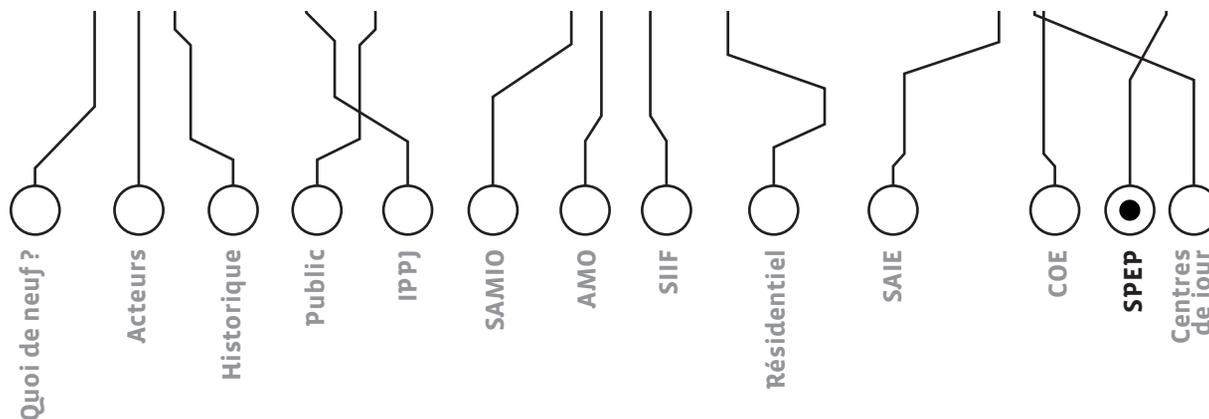
Il ne s'agit pas de nier ou de sous-estimer que la réalisation d'un acte délictueux puisse être l'expression d'un mal-être mais de constater que l'existence de celui-ci n'exclut pas la nécessité d'une réaction judiciaire.

Il n'est donc pas question de « réduire » le jeune à son acte mais il ne s'agit pas non plus de le laisser dans le non-dit et de négliger le nécessaire rappel à la loi. La prise en compte du délit et de ses conséquences objectives et subjectives ouvre à une réelle opportunité de travail d'accompagnement éducatif et pédagogique tout en étant respectueux du devenir du jeune.

Le choix de la prestation est construit avec le jeune et tient compte de ses motivations, de ses capacités, de son lieu de vie.

La loi prévoit que la prestation ne dépasse pas 30 heures par ordonnance et 150 heures par jugement du Tribunal de la Jeunesse.

¹⁵¹ AFFILIATIONS est agréé pour 210 stages parentaux, 45 prestations et 67 CRG et Médiations.



Les enjeux de la mesure :

- > **sociétal** : mobilisation de la société dans la gestion de la délinquance notamment en prenant une part active dans l'accueil de jeunes dans le cadre de la réalisation de la prestation ;
- > **judiciaire** : le recentrage sur le délit et les tensions sociales ainsi occasionnées introduit bien sûr une dimension sanctionnelle mais qui ne mène pas nécessairement à une issue judiciaire. L'orientation judiciaire réparatrice est perçue par le jeune comme une réponse légitime et crédible car elle répond à un double besoin : le rappel de la loi et des règles nécessaires à la vie en société et offre l'opportunité au jeune de réparer afin de ne pas rester « celui qui a fauté » ;
- > **social** : exploration et utilisation des ressources intra et extra familiales, par le soutien aux parents dans leur rôle éducatif ;
- > **personnel** : apprentissage de la contrainte liée à l'organisation et l'accomplissement de la prestation, responsabilisation du jeune aux conséquences de ses actes, pour lui-même, pour son environnement familial, pour son inscription dans la société, pour la victime. Favorise la reconstruction d'une image positive du jeune.

Le travail d'accompagnement éducatif

Dans le cadre de la prestation, les SPEP sont mandatés exclusivement par le juge de la jeunesse. La mesure de prestation éducative se traduit par la réalisation d'un travail bénévole au bénéfice de la collectivité suivant les capacités et aptitudes du jeune (physiques, intellectuelles, sociales, émotionnelles). Le SPEP en rend compte par le biais de rapports écrits.

Le mandant fixe le nombre d'heures et le délai de réalisation. Une demande de prolongation motivée peut avoir lieu. La prestation s'accomplit durant les temps libres du jeune (week-ends et congés scolaires).

Pour que le jeune accomplisse sa prestation, chaque SPEP constitue « un portefeuille d'organismes » géographiquement dispersés sur l'arrondissement judiciaire et offrant des tâches variées susceptibles d'être accomplies par le jeune.

Une convention entre les partenaires est signée, des évaluations régulières sont menées avec les lieux d'accueils notamment à l'issue de la réalisation de la prestation.

La recherche de nouveaux lieux d'accueils et la gestion du fichier d'organismes font également partie du travail de l'intervenant.

Un réseau d'organismes constitue donc la « pierre angulaire » de l'organisation des prestations et sa bonne gestion est un pan important du travail des intervenants.

Parmi les organismes d'accueil figurent des administrations communales, des CPAS, des maisons de repos et de soins, des organisations à buts culturel, humanitaire ou social, des hôpitaux, des organisations de préservation de la nature, de l'environnement, du patrimoine, des clubs sportifs ou des gestionnaires d'infrastructures sportives...

La médiation

Il est essentiel de souligner que **la médiation est un processus volontaire**, à l'inverse de la mesure de prestation d'intérêt général qui est imposée par le juge de la jeunesse.

Le médiateur doit s'assurer tout au long du processus de « l'adhésion expresse et sans réserve des parties ».

L'objectif de la démarche de médiation est d'ouvrir un canal de communication, direct ou indirect entre les parties en conflit avec l'aide du médiateur.

La médiation offre la possibilité aux parties d'être les acteurs de la gestion de leur conflit afin de dégager une solution acceptable pour eux. Libres à eux de définir sur quoi portera leur entente : réparation financière, échanges d'informations, excuses...

En effet, il ne s'agit pas d'obtenir à travers la démarche de médiation une résolution totale et parfaite des conséquences amenées par le délit. Des résolutions partielles peuvent être satisfaisantes pour les parties. La médiation d'ailleurs ne doit pas être entendue comme une négociation ou une transaction qui porterait sur les seuls aspects matériels car les dimensions émotionnelles et relationnelles sont très présentes dans le processus de médiation. Une attention particulière est notamment portée aux conséquences pratiques et concrètes des faits sur les relations futures entre les parties (cohabitation, voisinage, fréquentation scolaire, transport en commun, trajets...).

La médiation est un processus confidentiel. Cela signifie que rien ne sera communiqué sur le contenu des entretiens. Cette volonté conditionne les contacts du médiateur avec les personnes extérieures à la médiation en ce compris le mandant (Parquet, Juge de la jeunesse). Le contenu des rapports envoyés, sur base des échéances prévues par les textes législatifs est très concis et contient principalement des éléments d'organisation de la démarche de médiation et en fin de prise en charge, le protocole des accords convenus entre les parties.

La loi retient plusieurs critères de faisabilité pour proposer une médiation. A charge du mandant de les évaluer (Parquet, Juge de la jeunesse). Les SPEP s'assurent lors de la réception du mandat que ces critères de faisabilité sont bien présents et respectés puisqu'ils conditionnent l'opportunité de mener une démarche de médiation.

La loi en précise les conditions :

- 1 « il doit exister des indices sérieux de culpabilité » ;
- 2 « la personne qui est présumée avoir commis un fait qualifié infraction déclare ne pas nier être concernée par les faits » ou « que l'intéressé déclare ne pas nier le fait qualifié infraction »

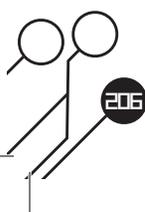
Il est à noter que, selon le texte de loi, il n'est pas obligatoire qu'il y ait aveu de la part du mineur, cependant la reconnaissance des faits est la condition de base pour qu'une démarche de médiation soit entamée.

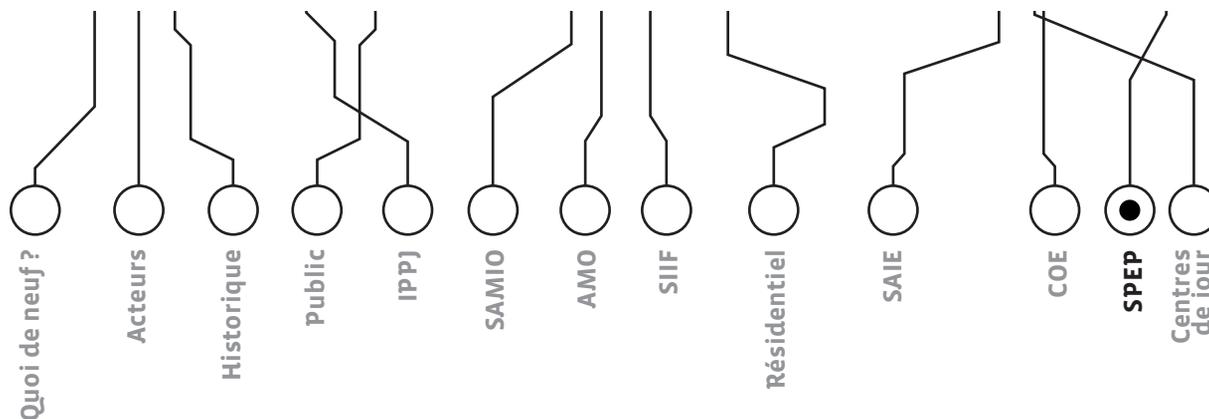
Ces deux critères ont été abolis par la Cour Constitutionnelle car l'on ne peut pas préjuger de la culpabilité de quelqu'un avant son jugement.

C'est l'occasion de rappeler que le fait de participer à une médiation ne peut être utilisé comme aveu de culpabilité pour l'auteur ;

- 3 « une victime est identifiée ».

En effet, il est impossible d'entamer une médiation dans des faits qualifiés infraction pour lesquels aucune victime (morale ou physique) n'a été identifiée. La démarche de médiation ouvre un espace de communication, de dialogue entre les parties qui débouchera éventuellement sur un « protocole d'accord » qui reprendra les solutions et engagements convenus entre les parties liées au conflit.





Seul ce dernier critère prévu par la réforme de la loi de 65 reste d'application.

Même si la médiation se déroule dans un cadre judiciaire chargé d'enjeux tant pour l'auteur que la victime, la médiation reste une offre de service et non une mesure prise et imposée au jeune et encore moins une sanction. La médiation n'a donc pas d'obligation de résultat, le médiateur veille à ce que les conditions soient réunies afin que chacune des parties, en fonction de ses attentes, de ses dispositions et capacités entame un dialogue afin de s'orienter vers une solution négociée et satisfaisante pour les deux parties.

La concertation restauratrice en groupe (CRG)

Telle que la loi la définit, cette procédure permet au mineur d'âge qui est présumé avoir commis un fait qualifié d'infraction, de se questionner sur l'origine et les conséquences de sa délinquance, de prendre du recul face au fait commis.

Avec l'aide d'un médiateur et des personnes qu'il juge utiles d'associer (parents, amis...), le jeune élabore des pistes de solutions qui tiennent compte de ses capacités et de la victime pour faire face aux conséquences relationnelles et matérielles engendrées par le(s) délits(s) qu'il a commis.

Tant pour l'auteur que pour la victime, la dynamique visée au sein de la CRG est d'ouvrir un espace d'expression et de résolution des préjudices subis qui tient compte au plus près des réalités de chacun (jeune, victime, société).

Le Centre GACEP apporte quant à lui quelques réflexions supplémentaires ¹⁵²pour rendre la proposition d'une CRG potentiellement favorable et efficiente.

Selon lui, il convient de proposer la CRG à des jeunes pour lesquels la (re)mobilisation du réseau familial et social s'avère encore possible, nécessaire et profitable. Certains jeunes trop isolés, déstructurés, en perte de repères sont également visés par cette offre restauratrice.

La CRG demande un investissement important de la part du jeune et peut mobiliser beaucoup de personnes, il s'agit dès lors de la proposer au jeune pour des faits délictueux d'une certaine gravité.

La CRG s'avère également propice pour des faits ayant un impact communautaire. La mobilisation du réseau social qui s'implique à l'initiative du jeune, la gestion concertée dans la recherche et la concrétisation des solutions se révèlent souvent porteurs dans la restauration des liens sociaux.

Le jeune à qui est proposé une CRG doit être capable de mener une réflexion d'une certaine qualité. En effet, le jeune s'engage à prendre et à tenir certaines promesses qu'il aura lui-même proposées. Le service émet donc des réserves vis-à-vis de jeunes qui présentent une assuétude alcoolique ou toxicomaniaque, des troubles psychologiques sévères ou un déficit intellectuel modéré ou sévère.

¹⁵² Projet Pédagogique du SPEP Centre GACEP. Bd Devreux, 30 à 6000 Charleroi.

Les enjeux de ces mesures restauratrices

L'offre restauratrice proposée tant sous la forme d'une démarche de médiation, que celle d'une concertation restauratrice en groupe peut ouvrir la voie à un modèle de justice plus équilibré et davantage soucieux de régulariser et d'apaiser les tensions sociales que le délit a pu faire naître en ne restant pas centré sur des actions uniquement ciblées sur l'auteur du délit.

Impliquer le jeune de la sorte dans la gestion du conflit qu'il a fait naître par son délit notamment avec la victime, envers la société et son environnement social immédiat ne va pas à l'encontre de ses intérêts personnels, mais au contraire l'inscrit au registre de la citoyenneté et de la responsabilité envers autrui.



Projet pilote au Centre GACEP à Charleroi et témoignage

Le secteur dans lequel nous travaillons est en perpétuelle mutation. Certaines missions peuvent disparaître (comme le stage parental) et d'autres peuvent voir le jour.

En 2011, la fédération Wallonie-Bruxelles (pouvoir subsidiant des SPEP) a lancé des appels à projets pilotes afin de réfléchir, d'élaborer et/ou d'expérimenter de nouvelles pistes d'intervention qui pourraient, éventuellement, déboucher sur de nouvelles missions.

Plusieurs SPEP ont répondu à cet appel et se sont investis dans des voies différentes.

Le Centre GACEP a, quant à lui, décidé de travailler sur une formation à la gestion des émotions et de l'agressivité.

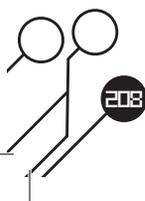
Introduction au projet

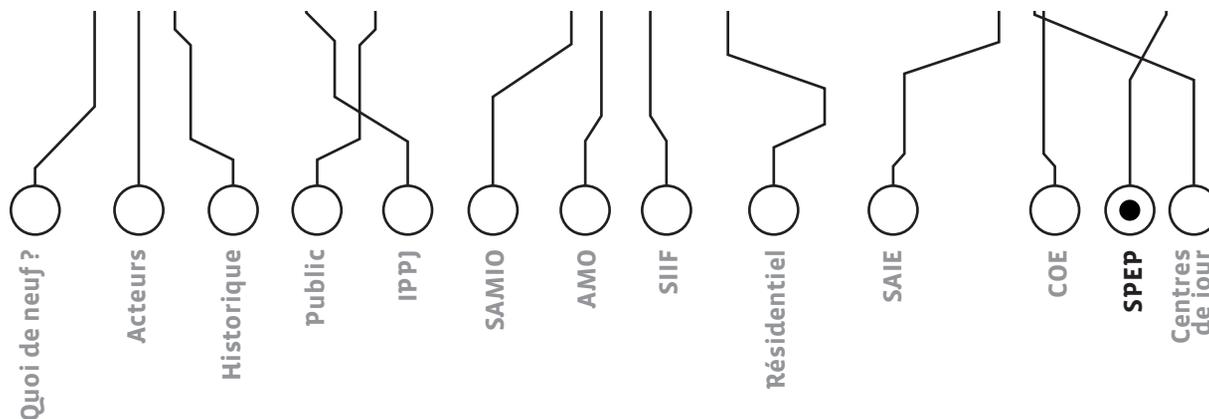
Dans le cadre de nos missions de base (prestations et offres restauratrices), nous sommes régulièrement amenés à rencontrer des jeunes qui présentent des difficultés à gérer leurs émotions et adoptent, de façon récurrente, des comportements agressifs. Cette problématique dépasse le cadre du fait pour lequel ils se retrouvent devant la justice. Ces jeunes réagissent de façon agressive à la moindre frustration ou contrariété, que ce soit en famille, entre pairs, à l'école...

Certains jeunes se disent contrariés par leurs comportements agressifs, mais expliquent qu'ils n'ont pas accès à d'autres façons de faire. Pour d'autres, par contre, nous notons une absence totale de réflexion ou de prise de conscience de leur façon de fonctionner et une forme de banalisation, de normalisation du passage à l'acte agressif.

Très souvent, dans notre travail d'accompagnement individuel, principalement en prestation, nous nous trouvons confrontés aux limites de notre cadre de prise en charge. Nous avons régulièrement l'impression de ne pas suffisamment répondre à cette difficulté que présentent, consciemment ou non, les jeunes concernés. Bref, nous nous sentons limités dans l'aide à leur apporter et dans le travail de réflexion à mener avec eux.

De discussions informelles avec les magistrats ressort, par ailleurs, un certain dénuement devant cette difficulté de gestion de l'agressivité. Rien n'existe dans le panel à disposition des juges de la jeunesse pour répondre de façon spécifique à cette problématique particulière. C'est ainsi qu'est née, au sein du service, l'idée d'imaginer une réponse plus adaptée à la problématique de mauvaise gestion de l'agressivité que présentent certains jeunes.





En réfléchissant à l'outil à mettre en place, nous avons émis l'hypothèse qu'une formation de groupe pouvait être l'une des réponses spécifiques possibles.

En effet, le cadre structurant d'une formation, basée sur des outils ludiques et dynamiques, peut offrir aux jeunes la possibilité de s'ouvrir à d'autres réponses que celle du comportement agressif, autrement dit à d'autres façons de réfléchir, d'agir et de réagir, et ce par le biais :

- › d'acquisition de connaissances et de compétences ;
- › d'échanges entre pairs ;
- › d'un temps de réflexion personnelle.

Le projet de formation s'est donc construit à partir de ce postulat.

Objectifs poursuivis

Cette formation a été pensée pour que le jeune puisse entamer une réflexion autour de ce qu'est l'agressivité, en comprendre la dynamique en vue de mieux cerner ses rapports à celle-ci pour, au final, s'approprier d'autres manières de penser, d'agir et de réagir.

Des outils pédagogiques dynamiques et créatifs (jeux de rôles, mises en situation, jeux de société, matériel audiovisuel...) sont utilisés pour amener le jeune à réfléchir sur l'agressivité en général et sur ses recours à celle-ci en particulier.

Les échanges entre pairs peuvent également alimenter la réflexion et favoriser la recherche d'alternatives, chacun complétant et confrontant son point de vue à celui du groupe.

Le cadre de la formation, à la fois structurant et bienveillant, l'attitude des formateurs, la confidentialité des échanges... sont autant d'éléments qui contribuent à tendre vers les objectifs poursuivis.

La formation est subdivisée en 6 périodes (6 demi-journées). Au cours de chacune d'elles, un sujet précis est abordé. Ceci donne les 6 thématiques suivantes :

- › Identifier les mécanismes de l'agressivité.
- › Identifier les émotions de base, leur importance, leur utilité.
- › Identifier les besoins en lien avec les émotions. Et l'autre dans tout ça ?
- › Comprendre les mécanismes de base de la communication.
- › Comment faire face aux conflits ? Quelles alternatives au comportement agressif ?
- › Comment canaliser son agressivité ?

Nous espérons donc que le dispositif mis en place puisse amener les jeunes à réfléchir autour de ce qu'est l'agressivité, à mieux en comprendre les mécanismes... Il s'agit également de favoriser une meilleure compréhension de leurs propres rapports à l'agressivité. A partir de-là, nous espérons les amener à un changement de représentations de ce phénomène et leur permettre, le cas échéant, de s'approprier d'autres façons de penser, d'agir et/ou de réagir.

Description du programme

Le programme de formation comprend 20 heures réparties comme suit :

- › un entretien individuel avant le début de la session ;
- › 3 journées de formation (3 X 6 heures) ;
- › un entretien d'évaluation et de clôture à la fin de la prise en charge.

Le groupe de formation est constitué de 6 adolescent(e)s maximum et est encadré par 2 formateurs. Un troisième intervenant gère les éventuels problèmes parallèles à la formation (arrivées tardives, contacts avec les parents...).

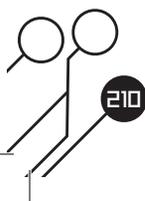
Les jeunes rejoignent la formation sur base d'un mandat judiciaire émanant du Juge ou du Tribunal de la Jeunesse. Le retour au magistrat se fait de façon succincte. Un premier rapport d'acceptation (ou non) à la formation est envoyé après l'entretien préliminaire. Il confirme (ou non) l'inscription du jeune à la session. En effet, lors de cette première rencontre avec le jeune, nous vérifions que celui-ci correspond aux critères du public ciblé par la formation.

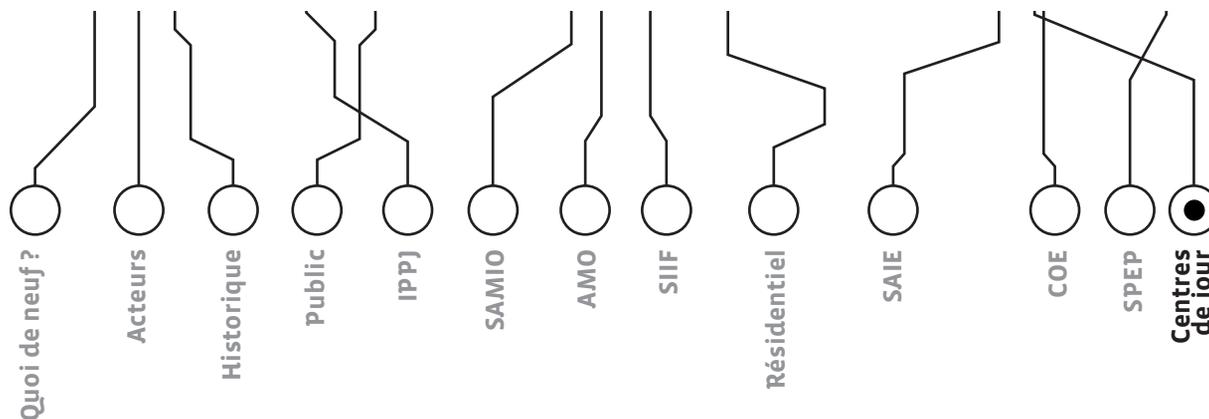
Les sessions de formation sont organisées durant les périodes de congés scolaires pour permettre aux jeunes scolarisés d'y participer.

Différents moyens ont été mis en place pour évaluer tant le cadre et le contenu de la formation que l'adéquation avec les objectifs visés. Les premières impressions sont positives. Les jeunes sont visiblement satisfaits en fin de formation. Les retours qu'ils nous font montrent, pour la plupart, une évolution dans la manière de concevoir l'agressivité et dans leur rapport à celle-ci. Ces impressions devront être objectivées et confirmées par un dispositif d'évaluation plus élaboré.

Fin juillet 2012, notre pouvoir subsidiant nous a accordé des subsides supplémentaires afin de nous permettre de prolonger d'une année de plus notre projet expérimental. Cette seconde année de « test » nous permettra de continuer à réfléchir la méthodologie et aussi de récolter de plus amples éléments d'évaluation.

Olivier STOCKMANS - Centre GACEP





CENTRES DE JOUR



Jacques Vanhaverbeke

Environ 26 jeunes sont pris en charge quotidiennement par les centres de jour (0,2% du total).

Le personnel (données de janvier 2012):

Par personne (et non pas en ETP)

Type de service	Chefs éducs	coordinateurs	Chef de groupe	Educs classe I	Educs classe II	Educs classe III
CJ	1	2		10	1	-

Missions ¹⁵³

Le centre de jour a pour mission d'apporter une aide éducative, par l'accueil en journée et la guidance dans leur milieu familial de vie, aux jeunes en difficultés personnelles ou familiales. Par aide éducative, on entend toute forme d'aide ou d'action éducative permettant d'améliorer les conditions d'éducation des jeunes quand celles-ci sont compromises, soit par le comportement du jeune, soit par les difficultés rencontrées dans l'exécution de leurs obligations parentales par les personnes qui assument en fait la garde du jeune.

Le centre de jour doit assurer un fonctionnement, notamment en soirée, de minimum six jours par semaine. Le projet pédagogique du centre de jour précise les horaires de fonctionnement du service.

Mandat

Le centre de jour travaille sous le mandat d'une instance de décision qui est le Conseiller de l'Aide à la jeunesse, le Directeur de l'Aide à la jeunesse ou le Tribunal de la jeunesse.

Le nombre de situations visées par le projet pédagogique du centre de jour est fixé à 12.

Un mandat ne peut concerner plus d'un jeune. Le mandat précise le nom du jeune, les objectifs poursuivis, ses motifs et sa durée, la nature des frais qui peuvent être engagés et s'il échoit, les obligations des débiteurs d'aliments.

¹⁵³ Telles les missions définies par les arrêtés de 1999.

La durée du mandat est au maximum de six mois. Par décision motivée, l'instance de décision peut renouveler le mandat.

Public

Dans le but de mieux visualiser le type de public avec lequel travaillent les éducateurs des centres de jour, nous nous sommes référés au projet pédagogique du service « La Traverse ». Celui-ci fait partie de la Cité de l'Enfance et travaille sur l'accompagnement des familles en difficultés éducatives.

« Les situations rencontrées jusqu'à ce jour par ce service présentent plusieurs des caractéristiques essentielles suivantes :

› **Difficultés relationnelles, pathologies psychiques :**

- manque de dialogue,
- relations familiales difficiles, voire pathologiques,
- violence physique, et psychologique : maltraitance, abus, alcoolisme, toxicomanie.

› **Manque de repères au sein de la cellule familiale :**

- famille recomposée ou monoparentale,
- confusion du patronyme et des rôles de chacun,
- absence de personne ressource dans la famille élargie,
- famille en crise, au bord de la rupture et de la fragmentation.

› **Difficultés scolaires :**

- manque de structure,
- mauvaise orientation,
- fréquentation d'un enseignement spécialisé,
- retard et doublement scolaires,
- absentéisme scolaire récurrent et précoce.

› **Difficultés socio-économiques : paupérisation, surendettement.**

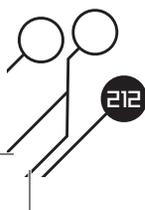
› **Difficultés personnelles de prise en charge :**

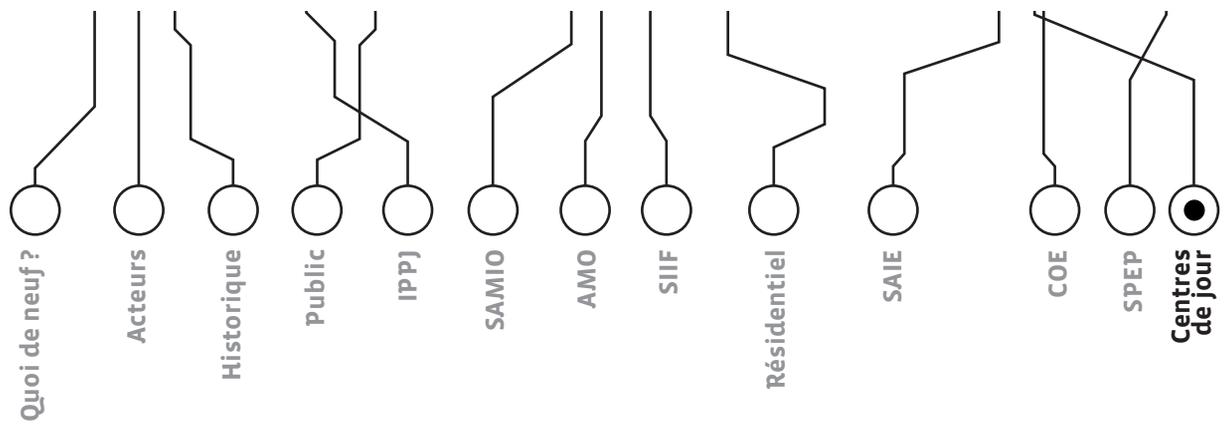
- difficultés éducatives, ou plutôt de socialisation,
- hygiène insuffisante et alimentation inadéquate,
- manque ou fragilisation des liens et de la structure familiale,
- dépassements d'interdits sociaux ou, légaux.

› **Méconnaissances du réseau d'aides et services existant, de leurs droits et devoirs ».**

Travail éducatif

Afin de mieux circonscrire le travail éducatif nous avons rencontré une éducatrice du centre de jour « La Traverse » situé à Montignies-sur-Sambre qui nous livre son témoignage.





La Traverse

« Le centre de jour dispose de locaux adaptés à l'accueil et à l'observation des enfants et à la mise en place d'espaces de dialogue et de rencontre. Une cuisine pour collectivité, un espace de vie avec fauteuils, une salle de jeux, une chambre d'appoint pour d'éventuelles siestes, un bureau d'entretien, un bureau administratif, existant dans la cadre de l'hébergement conviennent aujourd'hui parfaitement à notre cadre de travail.

C'est ainsi, par exemple, que notre cuisine et notre salle à manger collectives ont pu être mises à disposition d'une maman le samedi matin, afin que celle-ci prépare le repas de ses enfants dans de bonnes conditions matérielles. Nous avons pu de la sorte l'aider à renforcer ses compétences à ses yeux et aux yeux de ses enfants.

Les mercredis après-midi représentent également l'occasion de partager un moment de convivialité pour les jeunes et leurs parents, ou toute autre personne avec laquelle le jeune entretient un rapport privilégié (tante, frère...). Ce moment consiste en un repas partagé entre les membres de la famille.

Exemple : les repas sont un moment de conflit entre une maman et son fils. Son enfant sort de table à plusieurs reprises et la maman n'intervient à aucun moment. L'éducateur observe ce comportement qui va lui permettre ensuite de discuter avec la maman et de voir le pourquoi. La discussion portera sur l'importance des limites à établir. La maman pourra expliquer par la suite à son enfant que son comportement ne peut durer car il perturbe leur relation ».

Petite Enfance



Jacques Vanhaverbeke

Merci à :

Mme Virginie Mellart, service recherche de l'ONE

Mr Michaël Vanvlasselaer, conseiller à la direction accueil 0-3 de l'ONE

A LA DÉCOUVERTE DU SECTEUR¹⁵⁴



<http://www.educ.be/one/>

Site officiel de l'ONE. Différents onglets permettent d'accéder à des informations telles : c'est quoi l'ONE et ses actions ? Des questions relatives à la santé de la mère et de l'enfant, des publications, les actions des équipes SOS enfants...

Site décrivant un modèle pédagogique de référence dans le secteur de la petite enfance : le maternage insolite (Loczy).

Site de l'observatoire de l'aide à la jeunesse et de la petite enfance.

Projet pédagogique de l'accueil à Gosselies (centre de protection de l'enfant).

UN MONDE PEUPLÉ DE PETITS ENFANTS

Muni de votre sac à dos, vous venez de cheminer sur la route qui conduit à une nouvelle contrée. Elle sera peut-être « enchantée » car vous arrivez dans le pays où la petite enfance est reine.

Votre étonnement est grand car, à votre arrivée, le maître des clés vous attend de pied ferme. C'est lui seul qui peut vous permettre de pénétrer ces lieux... Vous êtes soumis à une question et l'accès à ce nouveau voyage dépend de votre réponse :

« Que signifie l'abréviation O.N.E. » ? Réfléchissez bien avant de répondre ; tournez sept fois la langue et ne donnez surtout pas votre langue au chat...

¹⁵⁴ Les données sont reprises d'une étude, publiée par l'ONE, sur les demandes de prises en charge dans les SASPE. Rapport final, janvier 2009.

Si votre réponse est « Œuvre Nationale de l'Enfance », faites immédiatement demi-tour et surtout, ne vous retournez pas. Votre seule solution est de passer votre chemin et de vous faire oublier par le gardien des portes de cette nouvelle contrée.

Vous venez de tomber dans le piège car cela fait près de 30 ans¹⁵⁵ que, suite à la loi de réforme institutionnelle, les missions de l'Œuvre Nationale de l'Enfance ont été confiées aux Communautés. L'appellation de ce service a donc changé, tout en gardant les mêmes initiales.

Si vous avez répondu : « Office de la Naissance et de l'Enfance », soyez le bienvenu et suivez le maître des clés qui se fera un plaisir de vous guider et de vous faire découvrir les arcanes de ces lieux peuplés de jeunes enfants...

Le périple que nous vous proposons d'entamer, en compagnie de votre charmant guide, vous mènera à la découverte de certaines facettes du secteur de la petite enfance. Le relief n'est pas accidenté et la balade ne sera pas trop longue. Nous n'aborderons qu'une partie des services d'accueil spécialisés de la petite enfance (SASPE), subventionnés par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) qui dépendent de la Fédération Wallonie - Bruxelles.

Commençons le voyage par la phrase magique : « **Il était une fois** »...

AU FIL DU TEMPS...

La loi Carton de Wiart (1912) fut une étape importante dans la protection des enfants moralement abandonnés, martyrs ou délinquants (voir le secteur de l'Aide à la Jeunesse).

A cette époque, trois types de placements étaient pratiqués : le placement en famille chez des nourriciers, le placement en institution privée et le placement en institution publique.

Vers la fin 1900, des crèches accueillent déjà des enfants pour soulager les parents ouvriers ou indigents. Des pouponnières sont créées pour lutter contre la mortalité infantile. Elles accueillent des bébés et offrent aux mères une solution alternative à l'abandon ou à l'infanticide.

Des « lactarium » fournissent aux mères indigentes du lait de meilleure qualité, ainsi qu'une consultation médicale pour nourrissons. L'accent est mis sur la santé, l'hygiène et le plein air.

Toutes ces initiatives privées sont progressivement soutenues par l'Etat belge.

C'est de la guerre 1914-1918 qu'est née en Belgique une nouvelle préoccupation de l'enfance, unissant les efforts de l'initiative locale et privée. Cette expérience sera consacrée par le vote au Parlement de la loi du 5 septembre 1919 qui institue l'Œuvre Nationale de l'Enfance (ONE).

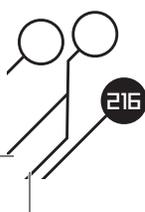
Cette loi confie à un organisme national le devoir d'encourager et de développer la protection de l'enfant, tout en y associant l'initiative privée.

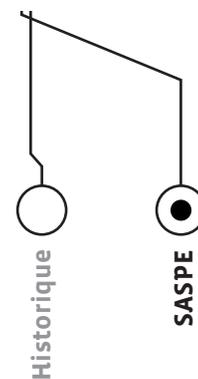
Suite à la loi de réforme institutionnelle du 08 août 1980, les missions de l'Œuvre Nationale de l'Enfance ont été confiées aux Communautés. L'institution se divisa alors en trois ailes linguistiques distinctes et autonomes.

L'Office de la Naissance et de l'Enfance a été créé par le décret de la Communauté française du **30 mars 1983**. Il en est de même avec « Kind en Gezin » pour la « Vlaamse Gemeenschap » et le « Dienst für Kind und Familie » en Communauté germanophone.

Entre-temps, la Communauté française a adopté le décret du **29 avril 1985** relatif à la protection des enfants maltraités qui reconnaît le rôle des équipes SOS-enfants mises sur pied par l'ONE à titre expérimental depuis 1979. Ce décret a été remplacé par celui du 16 mars 1998 relatif à l'aide aux enfants victimes de maltraitance.

¹⁵⁵ Depuis le 30/03/1983.





Les équipes SOS-Enfants sont des services pluridisciplinaires spécialisés dans le dépistage et la prise en charge des situations de maltraitements d'enfants, qui ont pour objet d'apporter une aide appropriée à l'enfant victime ou en situation de risque de maltraitance.

L'Office de la Naissance et de l'Enfance est aujourd'hui un organisme d'intérêt public doté de la personnalité juridique dont les missions sont désormais définies dans le décret du **17 juillet 2002** (Moniteur Belge du 02 août 2002). Ce décret précise que l'Office exerce ses missions selon les orientations et modalités définies dans un contrat de gestion conclu entre son Conseil d'Administration et le Gouvernement.

En 2004, les Centres d'accueil et les pouponnières sont regroupés sous la dénomination : « services d'accueil spécialisés de la petite enfance (SASPE) ».

LES SASPE



Jacques Vanhaverbeke

Les services d'accueil spécialisés de la petite enfance sont constitués des anciennes pouponnières et des anciens centres d'accueil de crise.

LES ANCIENNES POUPONNIÈRES

Les pouponnières sont des institutions spécialement organisées pour le séjour de jour et de nuit, durant une période de temps limitée, des enfants âgés de moins de 3 ans qui, pour des raisons propres à eux-mêmes ou au milieu dont ils dépendent, ne peuvent être accueillis dans les autres institutions d'accueil et de garde conçues pour des enfants du même âge.

L'ONE organise par lui-même deux services d'accueil spécialisés (anciennement pouponnières) : « La Nacelle » à Mons (14 places) et le SASPE « Reine Astrid » à La Hulpe (56 places).

Aujourd'hui, plus aucun éducateur n'y travaille. Ils ont été progressivement remplacés par du personnel soignant (puéricultrices, aides-soignantes et infirmières). Nous rebrousserons donc chemin afin de ne nous focaliser que sur les anciens centres d'accueil de crise, qui font également partie des SASPE mais où travaillent une centaine d'éducateurs.

LES ANCIENS CENTRES D'ACCUEIL DE CRISE

Les Services d'Accueil Spécialisé de la Petite Enfance (SASPE) couvrent une tranche d'âge pouvant aller de 0 à 7 ans (voire 12 ans, en cas d'accueil d'une fratrie).

Ces services accueillent de jour comme de nuit des enfants dont les parents connaissent de graves difficultés qui les empêchent momentanément d'en assurer la garde effective. Le placement peut être demandé par les parents, les travailleurs médicaux sociaux de l'ONE ou par les CPAS, les hôpitaux, les équipes « enfants en danger » ainsi que par les Tribunaux de la Jeunesse, les Services d'Aide à la Jeunesse ou les Services de Protection judiciaire.

Ils accueillent majoritairement des enfants relevant des services de l'Aide à la Jeunesse. Le travail est d'ailleurs fort semblable à celui des SAAE, avec cependant moins de moyens en matériel et en personnel.

Au 31 décembre 2010, il y avait 14 services agréés par l'ONE, comptabilisant 391 places autorisées et 340,5 places agréées et subventionnées.

Les pouvoirs politiques se posent régulièrement la question de savoir si cela a encore un sens que ce type de service continue à dépendre de l'ONE, alors que le subventionnement du public qui y est hébergé provient majoritairement du secteur de l'Aide à la jeunesse.



Des emmerdes sur le ventre...

Quand on m'a mis mon premier fils sur le ventre, mon gynécologue m'a dit : « T'as pas l'air contente » ; j'ai dit : « Si, si, mais j'ai 18 ans d'emmerdes sur le ventre. » Il m'a regardée, il m'a dit : « Ben oui, c'est ton bébé », et j'ai répondu : « Oui, c'est mon bébé, mais il ne m'appartient pas, je vais devoir l'aider dans la vie à s'armer pour démarrer quelque chose à l'âge adulte, mais il ne m'appartient pas. J'ai pris conscience de tout ça sur la table d'accouchement ».



Mon cœur est déchiré

Je suis aide-ménagère dans une pouponnière depuis 25 ans. Quand un enfant arrive ou quitte l'institution, je revis ma propre histoire, je suis toute démolie. En 25 ans, ça fait beaucoup d'attaches et beaucoup de ruptures. Je crois que j'ai déchiré mon cœur plus de cent fois. Comme je ne fais pas partie de l'équipe éducative, je n'ai jamais pu dire toute la souffrance que j'ai en moi quand un enfant est placé. Je pense que personne ne s'en est jamais aperçu.

www.oejaj.cfwb.be, enquête : I. RAVIER.



LES MISSIONS DES SASPE

Les services d'accueil spécialisés de la petite enfance ont pour objectif d'offrir une prise en charge temporaire aux enfants en vue de favoriser leur réinsertion dans leur milieu de vie.

Ces services sont les établissements anciennement dénommés centres d'accueil et pouponnières. Ces services ont pour missions :

- › d'organiser l'hébergement d'enfants dans un cadre collectif et résidentiel ;
- › d'organiser l'accompagnement et l'encadrement d'enfants au sein de leur milieu de vie, en suite d'un hébergement ;
- › d'élaborer un projet et d'offrir un environnement et un encadrement social et médical adaptés aux besoins et à l'âge de l'enfant.



Nombre de demandes enregistrées, par SASPE

Home Reine Astrid - La Hulpe 157 (11%)
St Aubain 144 (10%)
Notre Abri 135 (10%)
Pouponnière Marie Henriette (La Flèche) 118 (8%)
Les Glaïeux - Opont 116 (8%)
L'Accueil - Gosselies 108 (8%)
Centre d'Accueil - Ans 89 (6%)
Auberge du Maréchal Ney 81 (6%)
Dunes et Bruyères 78 (6%)
La Nacelle 67 (5%)
Pouponnière Ste Adeline 55 (4%)
Pouponnière St Raphaël 54 (4%)
Les Cerfs Volants 53 (4%)
La Farandole 45 (3%)
Les Bouts d'Choux 38 (3%)
Pouponnière Juliette Herman 36 (3%)
Centre d'accueil Paul Henricot 34 (2%)
Total 1408 (100%)

LE PUBLIC

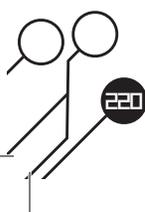
Environ 3000 demandes sont adressées aux SASPE par an et 450 enfants sont pris en charge en permanence dans les SASPE.

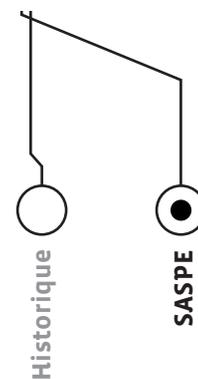
2/3 des demandes proviennent des acteurs de l'aide à la jeunesse ou du monde judiciaire (SAJ, SPJ, TJ, Parquet-Police). Parmi ces demandes, seule une sur 8 aboutit à la prise en charge effective de l'enfant. Près de 4 refus de prises en charge sur 5 sont motivés par un manque de places.

Une demande sur 10 provient des parents ou des familiers de l'enfant.

L'arrondissement de Charleroi, proportionnellement à la population d'enfants de moins de 7 ans de l'arrondissement, enregistre le plus de demandes de prise en charge.

Ce n'est pas étonnant si l'on sait que c'est la situation de **précarité** dans laquelle se trouve la famille de l'enfant qui est évoquée à l'appui de près d'un tiers des demandes. C'est le motif le plus souvent cité. Viennent ensuite





la **négligence grave** dont l'enfant est victime (3 demandes sur 10), puis des motifs liés à la santé mentale des parents ou à leur déficience (**trouble du lien, problème de santé mentale, problème de compétence**) (une demande sur 5 ou sur 6). La **maltraitance** n'est évoquée qu'une fois sur 10.

Près d'un quart des enfants est âgé de moins de 6 mois au moment de la demande.

Un enfant sur deux a moins de 2 ans au moment de la demande.

Près d'un enfant sur deux vient de sa famille. Un quart des enfants viennent de l'hôpital et un enfant sur 10 vient d'une famille d'accueil.

Deux enfants sur 5 quittent le SASPE pour rentrer chez leurs parents.

Si on y ajoute ceux qui sont pris en charge chez des familiers à l'issue de leur prise en charge en SASPE, un enfant sur deux rentre en famille.

Un enfant sur 5 est orienté vers un service résidentiel de l'aide à la jeunesse.

Un enfant sur 5 est orienté vers une famille d'accueil.

La durée moyenne de prise en charge est de 353 jours :

- › 23 % des enfants pris en charge restent moins d'un mois en SASPE ;
- › un enfant sur deux reste en SASPE plus de 9 mois ;
- › un quart dépasse les 20 mois de séjours ;
- › 10% sont restés plus de deux ans et demi en SASPE.

Lorsque les parents sont à l'origine de la demande, la durée moyenne de prise en charge d'un enfant est d'un peu plus de 3 mois. Par contre, lorsque la demande émane d'un acteur de l'aide à la jeunesse ou du monde judiciaire (SAJ, SPJ, TJ, Parquet-Police), la durée moyenne de prise en charge d'un enfant est d'un an et 4 mois. La prise en charge est en moyenne 5 fois plus longue.

LE PERSONNEL

Le personnel (données de décembre 2010) :

Type de personnel	Nombre
Educateurs et éducatrices venant de l'enseignement supérieur pédagogique.	47
Educateurs et éducatrices venant de l'enseignement secondaire supérieur à orientation sociale ou pédagogique.	60
Educateurs et éducatrices venant du deuxième degré de l'enseignement secondaire supérieur avec qualification.	11
Puéricultrices.	190

Il se dit que les éducateurs postulent peu dans ce type de service, car ils se sentiraient moins à l'aise avec un public de bébés et de petits enfants ! Qu'on se le dise...

LE TRAVAIL ÉDUCATIF

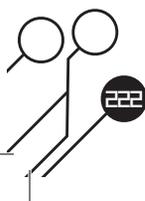
Dans les SASPE, le travail éducatif ne se limite pas à un travail d'hôtellerie subventionnée, de jour et de nuit. Bien au contraire, pour l'ensemble des services, il s'agit d'accueillir de jeunes enfants, dans le but de permettre de dégager les moyens nécessaires à la résolution des problèmes qui ont amené la famille ou les mandants à s'adresser aux services.

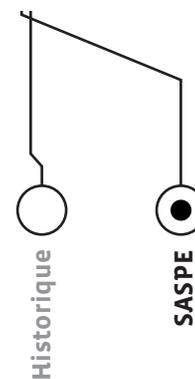
A partir de l'hébergement, l'accompagnement des relations interpersonnelles est privilégié, avec pour objectif de favoriser une dynamique de changement propice à une résolution des difficultés familiales.

Pratiquement, il est proposé aux parents de les accompagner dans l'apprentissage ou le ré-apprentissage du rôle de parents (préparer le retour du nouveau-né au foyer, réorganiser la vie familiale autour de l'enfant...) :

- › faire comprendre aux parents qu'il est plaisant de vivre avec leur enfant et ainsi renforcer un investissement parfois chancelant ;
- › leur apprendre les gestes, les mots, les attitudes adéquates ;
- › leur permettre d'oser aimer leur enfant ;
- › provoquer un recentrage de l'attention des parents sur tous les détails de la vie quotidienne de leur enfant, les inviter à donner le repas, le bain, participer au coucher, au lever de sieste ;
- › construire une image positive de leur enfant si besoin est.

Le travail de l'éducateur consiste à gérer le quotidien, tout en construisant des rapports positifs avec la famille d'origine de l'enfant. Par ailleurs, l'éducateur travaille en étroite collaboration avec les autres membres de l'équipe.





Le Centre de protection de l'enfance à Gosselies

L'accueil (Centre de protection de l'enfance) à Gosselies, extraits du projet pédagogique¹⁵⁶. « Dans des moments de grande détresse familiale, il est parfois indispensable de soustraire l'enfant de son milieu d'origine afin de le protéger ou d'éviter qu'un état de crise persiste, que les mauvais traitements surviennent, s'amplifient ou que la négligence s'installe et permettre plus d'aisance dans l'intervention des services sociaux.

Le séjour dans une institution ne servirait qu'à protéger l'enfant sans rien modifier de l'organisation familiale s'il ne s'accompagnait pas d'un travail thérapeutique qui englobe toute la famille. C'est pourquoi l'équipe du centre met, pendant la période de « transition » qu'est l'hébergement, tout en œuvre pour ne pas dissocier l'aide à l'enfant de celle que l'on réserve à ses parents.

L'expérience en matière de protection de la jeunesse met en évidence l'histoire de vie des enfants qui dévoile un vécu de souffrances dont l'origine remonte à des perturbations relationnelles avec les parents ensemble ou séparément dans l'enfance et plus particulièrement durant la petite enfance.

Ceci se retrouve très souvent dans le passé d'adolescents qui nous montrent une inadaptation à la vie sociale relativement importante, une détresse profonde se manifestant par toute une série de comportements-symptômes : autisme, psychose, échecs scolaires, agressivité, délinquance, etc.

Ce constat laisse apparaître la **nécessité d'offrir un espace thérapeutique spécifique pour l'enfant.**

Dès le début du séjour, il est primordial de prendre en considération sa souffrance conséquente à un vécu traumatique en famille mais également tout son ressenti inhérent à sa sortie de la cellule familiale, à son arrivée dans un milieu inconnu et aux bouleversements que cela engendre chez lui. A cet égard, la psychologue, thérapeute du développement, assurera une présence soutenue à ses côtés.

Il est important que l'enfant soit reconnu en tant que personne à part entière et qu'il reçoive une justification à ce qu'il vit à ce moment-là.

Cette intervention précoce favorise l'intégration de l'enfant dans un nouvel environnement, la mobilisation de ses ressources personnelles, la mise en place rapide d'une aide spécifique en sa faveur afin de lui assurer un meilleur développement, base d'un épanouissement plus satisfaisant.

Une équipe éducative sera à sa disposition pour l'accompagner dans son évolution, pour l'aider à se reconstruire, pour prendre soin des différents aspects de sa personnalité.

Rendre confiance à l'enfant, le considérer comme un être unique à nos yeux et l'en convaincre, est essentiel pour poser les jalons de sa reconstruction. A cet effet, un référent, un éducateur ou une puéricultrice, est

¹⁵⁶ http://www.laccueil.be/cpe/menu_gmaps.php?lang=fr&page=7

désigné pour l'accompagner dans son parcours institutionnel. Celui-ci s'investira dans une relation privilégiée avec lui dès son arrivée dans le centre et parfois même avant, dans le meilleur des cas, afin de faciliter son intégration au sein d'un groupe plus large où l'enfant a peu de repères dans ce milieu inconnu.

Le référent devient le confident de l'enfant même si celui-ci est amené à entrer en interaction avec d'autres membres de l'institution. Il est son porte-parole, assure la défense de son point de vue lorsqu'en réunion on aborde sa situation.

L'éducateur est le réceptacle de ses angoisses, de ses colères et de ses chagrins. Il est le tampon de ses émotions.

Il est là aussi pour stimuler son évolution, pour partager ses joies et l'encourager à grandir dans sa tête et dans son corps. Il sauvegarde son droit à être bien soigné et à se développer harmonieusement.

Pour les parents, la séparation, si difficile soit-elle à vivre pour chaque membre de la famille, permet une clarification de la situation.

Le soutien des professionnels du centre vise à favoriser une prise de conscience chez les parents des dysfonctionnements de la relation avec leur enfant, à amorcer une reconstruction qualitative du lien, à envisager les possibilités d'une réunification familiale. Cette approche pluridimensionnelle se réalisera dans la proximité de la famille par un travail intensif au quotidien.

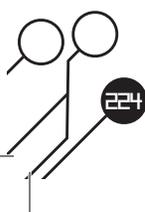
L'aide thérapeutique à l'égard des parents est perceptible à travers des entretiens individuels, en couple ou familiaux, au centre ou à domicile, menés conjointement ou séparément par le pédopsychiatre et une assistante sociale. Elle est complétée par un accompagnement social dans des démarches administratives (recherche de logement, guidance budgétaire, etc.) liées aux difficultés qui contribuent à un fonctionnement familial inadéquat.

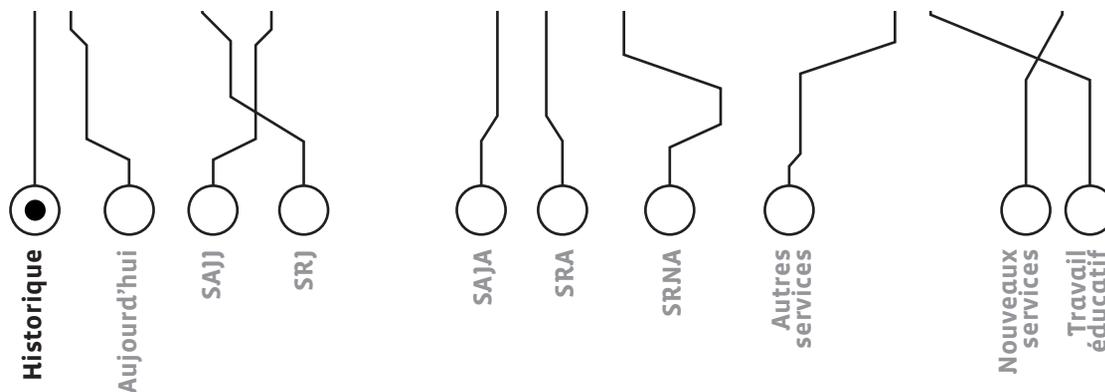
La souplesse et la diversification des modalités de rencontres entre l'enfant et ses parents proposées au centre sont l'expression d'une attention particulière, individualisée et adaptée à chaque situation.

Afin d'ajouter une dimension supplémentaire à ce qui se réalise déjà au centre dans le cadre de l'aide spécialisée, depuis mai 2003, nous avons concrétisé une méthode de travail qui renforce la notion d'aide associée à l'évaluation de la fonction parentale : L'Accueil Multifamilial de Jour, l'A.M.J.

L'Accueil Multifamilial de Jour offre un cadre de vie (un appartement aménagé au sein même des bâtiments de l'Accueil) dans lequel plusieurs familles peuvent évoluer dans des contextes variés. Les parents viennent y passer du temps en journée avec leur(s) enfant(s) hébergé(s) au centre. Cette unité familiale amène des situations de vie qui mettent naturellement à jour des problèmes quotidiens auxquels les familles sont confrontées dans un encadrement thérapeutique de façon à développer leur compétence parentale, à leur donner confiance en elles et à leur permettre de trouver des solutions aux difficultés relationnelles vécues en famille.

Aller à la rencontre des difficultés et des souffrances de la famille, pointer avec respect et transparence les carences et problématiques qui portent atteinte à l'enfant, servir de support à une remise en question autour du respect de sa personne, accompagner les parents au-delà du séjour en institution dans la reconstruction de la cellule familiale ou dans l'élaboration d'un autre projet de vie pour l'enfant, sont des pratiques qui reflètent notre philosophie institutionnelle. Notre équipe reste convaincue qu'il est possible d'aider les parents à cheminer différemment dans leur parcours éducatif et humain ».





Aide aux personnes handicapées



Virginie Bellefroid, Tiphaine Dedonder, Albert Baiwir – AWIPH & Michel Davagle

De l'accueil à l'inclusion, un secteur en évolution profonde

Rejoignant les auteurs des « Carnets de l'éducateur » au moment de la finalisation de l'édition 2013, nous nous donnons pour objectif de décrire l'actuelle évolution des services proposés aux personnes handicapées et à leur entourage.

Si les services présentés dans ce chapitre constituent bien l'ossature de la politique d'aide aux personnes handicapées telle que menée actuellement, une modification du regard posé sur les enjeux du handicap nous amène à reconsidérer la manière de concevoir les réponses aux besoins des personnes.

Cette évolution de l'approche s'inscrira naturellement dans les pas de la présentation générale du secteur proposée par Michel Davagle.



<http://www.educ.be/handicap/>

Site de l'AWIPH

Site de la COCOF

Site COCOF secteur personne handicapée

La Plate-forme Annonce du Handicap (PAH) a été développée à l'initiative de nombreux professionnels et parents en collaboration avec la Commission subrégionale AWIPH de Liège.

Les centres de jour de Bruxelles qui accueillent des mineurs non scolarisés ou scolarisés ont récemment fait l'objet d'une étude (qui comporte également un descriptif de l'ensemble du secteur handicap à Bruxelles), intégralement téléchargeable.

Accueil de la petite enfance par l'AWIPH

Services Répét et Loisirs

Services de transition

Logement encadré novateur





L'ÉVOLUTION RÉGLEMENTAIRE

Les prémices d'un subventionnement sérieux

L'arrêté royal du 2 juillet 1965 commença à réglementer le subventionnement des instituts médico-pédagogiques en déterminant certains critères pour fixer le montant de l'intervention de l'Etat. Cet arrêté et celui du 6 septembre 1966 étaient importants puisqu'ils envisageaient notamment le subventionnement d'un personnel spécialisé autre que les médecins et les enseignants.

Les subsides restaient toutefois insuffisants. Ainsi, en 1968, le montant variait entre 107 (2,67 €) et 243 francs (6,7€) par jour et par enfant alors que le prix de revient était estimé à 412 francs (10,3€). Cette situation a alors poussé plusieurs institutions à accueillir des enfants français placés par le département de l'aide sociale qui intervenait sur base du prix de revient réel.

Les golden sixties

L'adoption de l'arrêté royal n°81 du 10 novembre 1967 créant le Fonds de soins médico-socio-pédagogiques allait être déterminante pour le secteur des établissements d'éducation. Ce Fonds avait pour mission d'intervenir financièrement dans les frais de logement, d'entretien, de traitement et d'éducation des personnes handicapées fréquentant un établissement agréé. L'arrêté reconnaissait une diversité de handicaps, envisageait non seulement la prise en charge d'adultes autrefois relégués vers les asiles mais également de personnes handicapées fréquentant un semi-internat ou un centre de jour. Les frais de séjour étaient pris en charge par l'Etat, les parents contribuant financièrement aux frais de placement selon des règles établies.

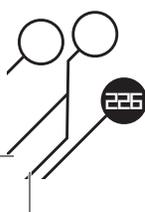
Pour rendre cette disposition effective, diverses dispositions réglementaires furent alors prises par le ministre de la Santé publique. Celui-ci définit dans un premier temps les règles d'agrément auxquelles devaient impérativement souscrire les établissements. (A.R. du 23 novembre 1970, A.R. du 23 janvier 1971 et A.R. du 2 juillet 1973). Il fixa d'abord les règles de subventionnement pour les internats et les homes (A.R. du 30 mars 1973), puis celles des services de placements familiaux (A.M. du 24 avril 1973) et enfin celles des semi-internats et des centres de jour (A.M. du 18 juin 1975).

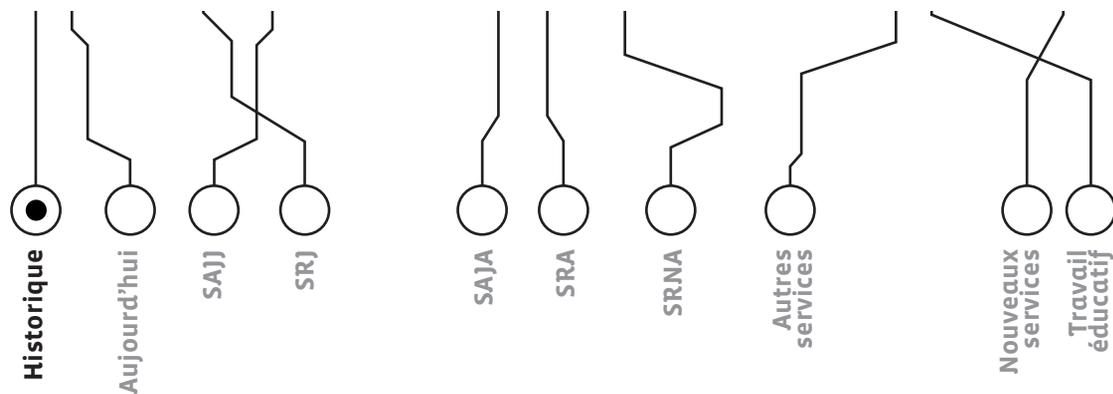
Ces diverses dispositions accordèrent des subventions plus importantes aux institutions et ouvrirent de nouvelles perspectives de travail éducatif puisqu'elles fixaient un nombre déterminé d'éducateurs par unité de vie. Par ailleurs, dans le calcul du prix de journée, les frais réels consacrés au personnel étaient pris en compte, ce qui permettait à l'employeur d'engager des éducateurs spécialisés et de prendre en considération toutes leurs années d'ancienneté.

Mais, pour contrôler l'expansion du nombre de lits agréés, le principe d'une programmation fut introduit par l'arrêté royal du 15 août 1977. Le chiffre-programme fixé par l'arrêté royal du 9 février 1987 s'éleva à 3,1 pour mille habitants augmenté de 0,3 pour mille habitants pour les handicapés mentaux sévères et profonds majeurs. Ce chiffre-programme était de 2,92 pour mille habitants en Région wallonne mais de fortes disparités sous régionales pouvaient être constatées.

Les premières mesures d'austérité

Suite à la réforme de l'Etat, l'aide aux personnes handicapées devint en 1979 une matière « personnalisable » confiée aux Communautés. L'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 22 décembre 1983 mit en place les premières mesures d'austérité en vue de résorber un déficit de 600 millions. La subvention était alors calculée sur une base forfaitaire. Ces mesures engendrèrent des pertes d'emploi évaluées par les organisations





syndicales à 14% et en partie comblées par l'engagement de travailleurs dans le cadre des plans de résorption du chômage. En adoptant ce mode de financement, la Communauté française ne s'engageait plus à supporter la totalité des frais réels et voulait instaurer une gestion prévisionnelle.

L'ÉVOLUTION DE LA PRISE EN CHARGE

Les pédagogues commencent à s'intéresser aux handicapés mentaux

Si le sort des handicapés mentaux ne changea guère au XIX^{ème} siècle, le regard que les scientifiques leur portèrent à cette époque allait influencer ultérieurement, et de manière très marquante, le mode de prise en charge de ces personnes.

J-E. ESQUIROL (1772-1840) fut le premier à établir une distinction entre la maladie mentale et le handicap mental en opposant démence et idiotie. Pour lui, l'idiotie « n'est pas une maladie mais un état dans lequel les facultés intellectuelles ne se sont jamais manifestées ou n'ont pas su se développer assez pour que l'idiot ait pu acquérir les connaissances relatives à l'éducation que reçoivent les individus de son âge et placés dans les mêmes conditions que lui ». Et très vite, ESQUIROL établit des degrés dans la gravité du déficit intellectuel qu'il estimait irrécupérable et différençia les faibles d'esprit, les idiots et les imbéciles.

La première tentative d'éduquer un déficient mental est attribuée au médecin français J. ITARD (1774-1838). Dans son ouvrage « Rapports et mémoires sur le Sauvage d'Aveyron, l'idiotie et la surdi-mutité », il décrit son travail d'apprentissage d'un enfant arriéré, abandonné par ses parents dans la forêt et qui y vécut à l'état sauvage jusqu'à l'âge de 11 ans. Dans ce livre, au départ d'un véritable examen clinique, il énonça les premiers principes pédagogiques encore d'application aujourd'hui : l'importance de l'imitation, de la stimulation sensorielle et du renforcement du comportement.

L'œuvre d'ITARD fut prolongée par E. SEGUIN (1812-1880), par Frère Hébergiste de la congrégation des Frères de la Charité (1887-1943) et par M. MONTESSORI (1870-1952).

SEGUIN créa une méthode de traitement « médico-pédagogique » qui, au départ d'une observation individuelle de l'enfant, était orientée vers l'éducation sensorielle et motrice.

Succédèrent les diverses théories de l'intelligence qui ont peu contribué au développement des méthodes éducatives appliquées aux handicapés. Les diverses théories psychologiques eurent plus de succès auprès des personnes s'occupant de l'éducation de jeunes « caractériels ».

Les premières institutions pour handicapés mentaux

L'hospice Ghislain à Gand créé par les Frères de la Charité réserva, dès sa création en 1857, un quartier spécial de l'asile nommé la « Cour des enfants » aux jeunes « bébés perpétuels » destinés à passer toute leur vie en institution. C'est à cette époque que l'on commença à séparer les « anormaux » des malades mentaux.

Cette même congrégation créa, en 1892, le premier « asile pour idiots et épileptiques ». Cet établissement accueillait 270 enfants répartis en trois catégories : les « améliorables », les « non améliorables » et les « invalides ».

Si, en 1913, le code de l'enfance d'E. PICART recensait une vingtaine d'instituts, il faut bien constater que jusqu'aux années soixante, les handicapés, toujours rejetés par la société, restèrent enfermés dans de grands établisse-

ments clos. Les psychiatres y jouaient un rôle important, entretenant cette confusion entre maladie et handicap mental. La société, quant à elle, ne concevait toujours pas que le handicapé puisse mener une autre vie que celle de reclus. Nombreux même étaient les partisans de l'eugénisme qui se concrétisa notamment par l'élimination de plusieurs millions de malades et handicapés mentaux dans les camps nazis.

Un nouveau regard de la société

Depuis 1960, l'évolution des conceptions psychopédagogiques et sociales, la création d'associations de parents et le principe de normalisation (voir ci-après) contribuèrent largement à modifier le regard que la société porte sur la personne handicapée et à influencer sur les pratiques éducatives.

LES POUVOIRS SUBSIDIANTS



Michel Davagle

LA RÉGIONALISATION D'UNE MATIÈRE COMMUNAUTAIRE

Depuis 1994, la Communauté française a « confié » la gestion de la politique en faveur des personnes handicapées à la Région wallonne et à la COCOF.

En Wallonie et à l'exception de la partie germanophone du pays, l'autorité compétente est le Gouvernement wallon. La gestion de la politique d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées est exercée par l'« Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées » (AWIPH).

En ce qui concerne la Communauté germanophone, la politique en faveur des personnes handicapées est mise en application par l'Office de la Communauté germanophone pour les personnes handicapées ainsi que l'assistance sociale spéciale.

Pour Bruxelles Région-Capitale, les compétences sont aujourd'hui exercées par trois autorités publiques :

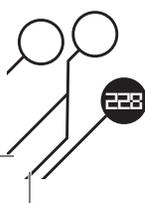
- › la Commission communautaire française (COCOF) ;
- › la Commission communautaire commune (COCOM) ;
- › la Commission communautaire néerlandophone.

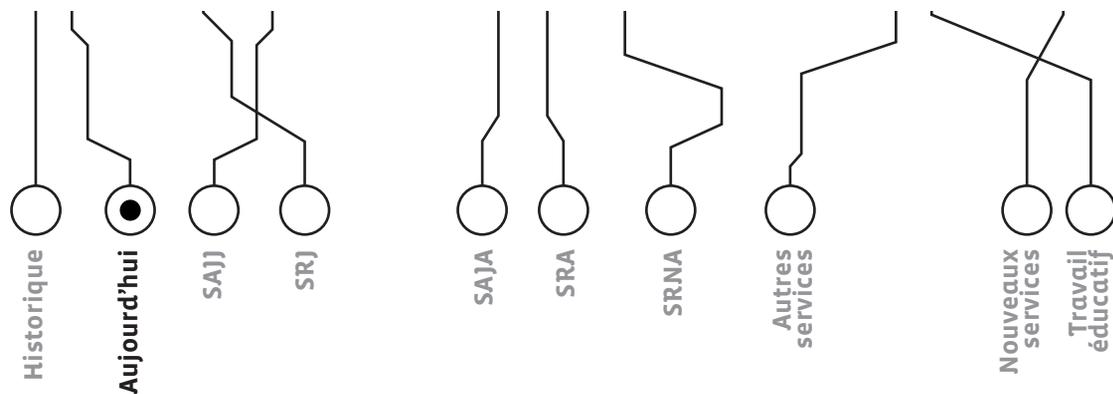
A la COCOF, la politique d'aide aux handicapés est exercée par le Service bruxellois francophone des personnes handicapées dénommé PHARE (personne handicapée, autonomie recherchée).

La Région wallonne prend le relais

En Wallonie francophone, la politique en faveur des personnes handicapées relève donc, depuis le 1^{er} janvier 1994, de la compétence de la Région wallonne et la gestion de ce secteur est assurée par l'AWIPH dont la tutelle est assurée par le ministre qui, dans le Gouvernement wallon, a les Affaires sociales dans ses compétences. L'octroi des allocations aux handicapés reste cependant une matière fédérale et l'organisation de l'enseignement spécialisé une matière communautaire.

Afin de mener une politique globale et cohérente, les grands principes qui doivent soutenir l'action en faveur des personnes handicapées ont été définis par le Parlement wallon dans le « décret relatif à l'intégration des personnes handicapées », adopté le 6 avril 1995.





Refusant toute idée de ségrégation, la Région wallonne souhaite encourager la participation pleine et entière de la personne handicapée à la vie sociale, économique et culturelle en Wallonie. Cette volonté est articulée autour de neuf principes affirmés par le décret, d'où il ressort notamment que la qualité de l'action développée doit être un souci majeur et qu'elle requiert nécessairement l'intervention d'un personnel qualifié : « Les mesures doivent être orientées vers des objectifs de qualité de vie des personnes handicapées (...), faire l'objet d'une évaluation qualitative (...), prévoir un encadrement (...) dont l'importance et la qualification répondent de façon adéquate aux besoins des personnes handicapées » (art. 4, décret de la Région wallonne du 6 avril 1995).

Ce personnel, loin de se cantonner à des tâches de simple exécution doit non seulement intervenir dans la réalisation du projet pédagogique mais également participer à la construction de celui-ci.

L'image de la personne handicapée intégrée dans la société est donc en filigrane dans toutes les dispositions. Aussi, dans la mesure du possible, toutes les interventions en faveur de ces personnes handicapées doivent contribuer, avec efficacité, à cet objectif : « Les mesures doivent privilégier les interventions qui respectent autant que possible le dynamisme du milieu naturel et donc de préférence en maintenant la personne handicapée dans son milieu familial ou dans son entourage habituel » (art. 4, décret de la Région wallonne du 6 avril 1995).

Pour ce faire, la participation active de la personne handicapée et de sa famille doit donc être recherchée afin de s'assurer au mieux de la réussite de l'action.

La COCOF

Les institutions de Bruxelles subissent également les effets de la régionalisation des matières personnalisables. Le décret du 4 mars 1999 relatif à l'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées crée un nouveau cadre juridique pour l'agrément et le subventionnement des services d'aide aux personnes handicapées.

Par un décret adopté le 18 décembre 1998, il est créé au sein des Services du Collège de la Commission communautaire française un service à gestion séparée assurant les missions de la COCOF en matière d'aide aux personnes handicapées : le « Service bruxellois francophone des personnes handicapées ». Ce service assure, depuis le 1^{er} janvier 1999, les missions qui étaient dévolues au Service d'aide aux personnes handicapées de la Commission communautaire française (ex-Fonds 81) et du Fonds bruxellois francophone pour l'intégration sociale et professionnelle (ex-Fonds Marron).

La Communauté germanophone

Les dispositions réglementaires qui étaient d'application avant la « communautarisation » de l'aide aux personnes handicapées (A.R. du 30 mars 1973) sont toujours d'application en Communauté germanophone. Quelques modifications ont toutefois été apportées à ces arrêtés tels l'arrêté du 12 décembre 1997 du Gouvernement germanophone relatif à l'organisation et au subventionnement des centres de jour pour personnes handicapées et l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté germanophone du 22 juin 2001 qui améliore la situation pécuniaire du personnel.



LES BÉNÉFICIAIRES

LES CONDITIONS

Pour pouvoir bénéficier des services rendus par une institution, la personne âgée de moins de 65 ans¹⁵⁷ doit être considérée comme « handicapée », c'est-à-dire présenter une limitation importante de ses capacités d'intégration sociale ou professionnelle. Cette limitation importante doit être due à une altération des facultés mentales, sensorielles ou physiques.

Elle doit, en outre, satisfaire à des conditions dont les principales sont :

- › être domiciliée sur le territoire de langue française de la Région wallonne, de la Région de Bruxelles-Capitale ou de la Communauté germanophone¹⁵⁸ ;
- › être belge, apatride, réfugié politique ou ressortissant d'un Etat membre de l'Union européenne¹⁵⁹.

La personne qui ne satisfait pas à la condition de nationalité peut cependant bénéficier des prestations si elle réside, de manière régulière et ininterrompue, en Belgique depuis au moins cinq ans au moment de la demande d'intervention.

La demande d'intervention doit être adressée, selon les situations, au bureau régional de l'AWIPH, au « Service bruxellois francophone des personnes handicapées » ou à l'Office de la Communauté germanophone pour les personnes handicapées ainsi que pour l'assistance sociale spéciale.

LES RAPPORTS ENTRE LE BÉNÉFICIAIRE ET LE SERVICE (AWIPH)

L'arrêté du Gouvernement wallon du 9 octobre 1997 veut que les intérêts des personnes handicapées soient dorénavant mieux pris en compte. C'est la raison pour laquelle il institue le conseil des usagers et exige qu'un projet individuel soit élaboré pour chaque personne handicapée.

La relation qui s'installe entre le service et l'utilisateur est clairement de nature contractuelle puisqu'une convention est signée par la personne handicapée (ou son représentant légal) et le service. Par ailleurs, un règlement d'ordre intérieur fixe les droits et obligations de chacune des parties.

Le projet individuel (AWIPH)

Le service agréé par l'AWIPH doit donc mettre en place, pour chaque bénéficiaire, un projet individuel. Celui-ci est élaboré, dans un délai de trois mois à dater de l'admission, avec l'ensemble des intervenants internes et externes, la personne handicapée et sa famille. Il doit contenir divers éléments et notamment :

- › les objectifs à atteindre,
- › la méthodologie utilisée et les moyens concrets à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs,
- › la ou les personnes-ressources,
- › la procédure d'évaluation et la date d'échéance de celle-ci.

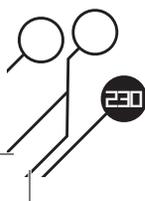
Le service tient également un dossier médico-socio-pédagogique individuel qui comprend :

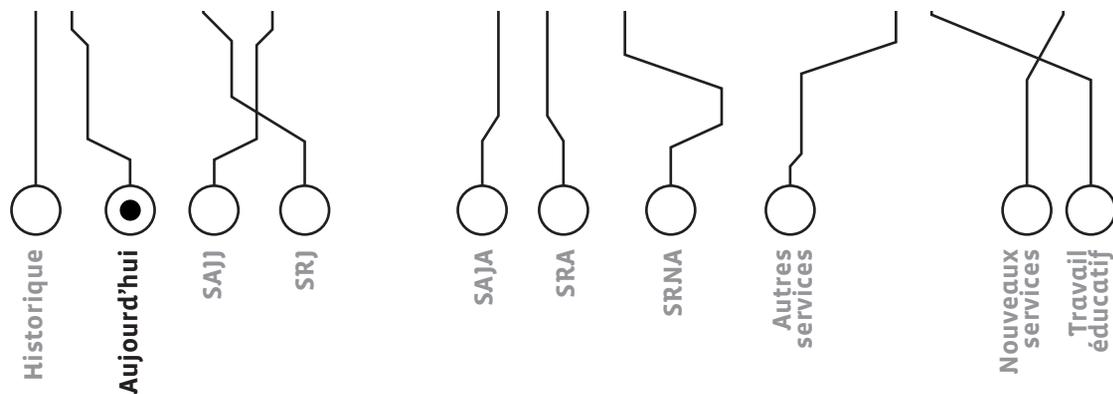
- › une analyse des besoins de la personne,

157 Les personnes de plus de 65 ans peuvent être concernées si elles ont introduit une demande d'intervention avant la date de leur 65^{ème} année et que leur demande après 65 ans a trait à la même cause.

158 Une convention a été également signée avec la Communauté flamande.

159 Ou être l'enfant d'un ressortissant membre de l'Union européenne. Le conjoint ou l'enfant à charge d'une personne qui remplit la condition de nationalité peut également bénéficier de l'aide de l'AWIPH.





- › un bilan psychologique,
- › un bilan médical,
- › une anamnèse sociale,
- › une évaluation de l'autonomie de la personne handicapée.

La convention de séjour (AWIPH)

Quand une personne handicapée est accueillie dans un service agréé par l'AWIPH, une convention de séjour, d'accueil ou d'accompagnement est conclue entre le bénéficiaire ou son représentant légal et le service. Elle est signée par les deux parties et un exemplaire est remis à chacune d'elles.

Le règlement d'ordre intérieur (AWIPH)

Un règlement d'ordre intérieur doit être institué dans chaque service agréé par l'AWIPH. Il doit être remis au bénéficiaire ou à son représentant légal.

La concertation avec le bénéficiaire (AWIPH)

Le bénéficiaire (ou son représentant légal) a le droit d'être informé de façon complète et exacte (et en temps utile) sur toutes les questions touchant son accueil ou son hébergement et son projet individuel. Il doit également pouvoir connaître les informations qui sont contenues dans son dossier individuel.

Il existe, sauf cas de force majeure, une obligation de concertation préalable entre le service et le bénéficiaire ou son représentant légal :

- › quand, en raison de l'évolution physique et mentale de la personne handicapée, de nouvelles mesures doivent être envisagées ;
- › quand des modifications aux conditions individuelles de logement et de vie doivent être apportées.

Le conseil des usagers (AWIPH)

Chaque service agréé par l'AWIPH crée un conseil des usagers qui représente ceux-ci et, au besoin, leurs représentants légaux. Ce conseil a pour mission de formuler des suggestions visant à améliorer la qualité de vie et l'organisation de l'accueil ou de l'hébergement.

Les responsables du service doivent transmettre à ce conseil toutes informations utiles à la participation au projet global du service.

Une concertation entre le conseil des usagers et le service est organisée pour :

- › les modifications du règlement d'ordre intérieur,
- › les modifications importantes aux conditions générales de logement et de vie.

Les responsables du service doivent veiller à la constitution du conseil des usagers et assurer le fonctionnement régulier de cette instance. Un membre du personnel doit en assurer l'animation et le secrétariat.

LES STRUCTURES



Michel Davagle

LE NOMBRE D'INSTITUTIONS ET DE SERVICES D'AIDE AUX PERSONNES HANDICAPÉES

En Région wallonne

L'AWIPH a subventionné, en 2010, 426 services au profit de près de 19.000 bénéficiaires¹⁶⁰.

A Bruxelles (COCOF)

Il y a 68 Services agréés : 21 services d'accompagnement, 18 centres d'hébergement adultes, 18 centres de jour pour adultes, 13 centres d'hébergement pour enfants et 11 centres de jour pour enfants¹⁶¹ et les 13 ETA.

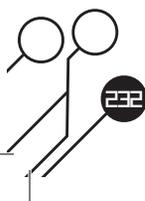
LA PRIORITÉ D'ACCUEIL (AWIPH)

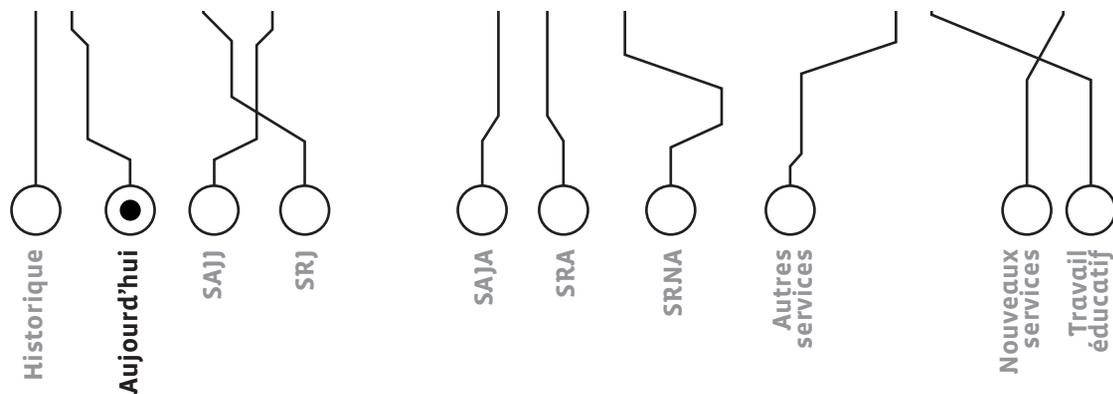
Chaque service agréé par l'AWIPH pour accueillir ou héberger, notamment des personnes porteuses d'un des handicaps suivants doit, en principe, remplacer les personnes qui quittent le service par des personnes atteintes de ces mêmes déficiences. La priorité concerne les personnes handicapées atteintes d'un des handicaps suivants :

- › paralysie cérébrale, sclérose en plaques, spina-bifida, myopathie, neuropathie,
- › déficience intellectuelle profonde ou sévère,
- › troubles moteurs, dysmélie, poliomyélite, malformations du squelette et des membres avec handicap associé,
- › troubles envahissants du développement et troubles du comportement associés au(x) handicap(s),
- › autisme,

¹⁶⁰ Ces chiffres ne reprennent pas les entreprises de travail adapté et les centres de formation professionnelle subventionnés par l'AWIPH. En 2012, le nombre de structures agréées est de 57 pour les ETA et de 12 pour les CFP.

¹⁶¹ Représentants 52 employeurs différents.





- › lésion cérébrale congénitale et (ou) acquise.

Une liste des personnes en attente d'accueil ou d'hébergement et présentant un de ces handicaps est tenue à jour par l'AWIPH.

Le service peut refuser de pourvoir au remplacement des personnes sorties par des personnes reprises dans la liste établie par l'AWIPH s'il démontre l'inadéquation entre son projet médico-socio-pédagogique, son organisation, son infrastructure et les besoins des personnes reprises dans cette liste.

L'AWIPH statue sur le bien-fondé des arguments avancés par le service.

Certaines situations requièrent une intervention urgente¹⁶². En 2010, une solution a été ainsi trouvée pour 148 situations d'urgence détectées.

Il est à noter que l'AWIPH peut accorder une subvention qui est liée à la personne (subside dit « cas lourds », renommé « cas prioritaires ») et qui est accordée au service pour la période durant laquelle celui-ci accueille ou héberge la personne handicapée. Quand celle-ci quitte le service, l'institution perd alors le bénéfice de la subvention qui lui était attribuée pour l'accueil ou l'hébergement de cette personne. Cette modalité particulière de subventionnement vise à trouver une solution pour des personnes qui, compte tenu de l'importance de leur(s) handicap(s), ne parvenaient pas à trouver un lieu d'accueil ou d'hébergement.

Depuis 2002 (chiffres 2010), plus de 1200 solutions ont pu être trouvées, dont 481 places en convention nominatives.

¹⁶² La situation d'urgence peut résulter de la perte pour la personne handicapée d'un soutien familial suite à un décès, de son exclusion du milieu d'accueil ou d'hébergement, d'une situation dangereuse pour elle-même ou pour autrui.



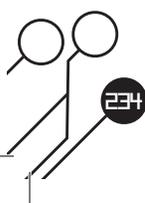


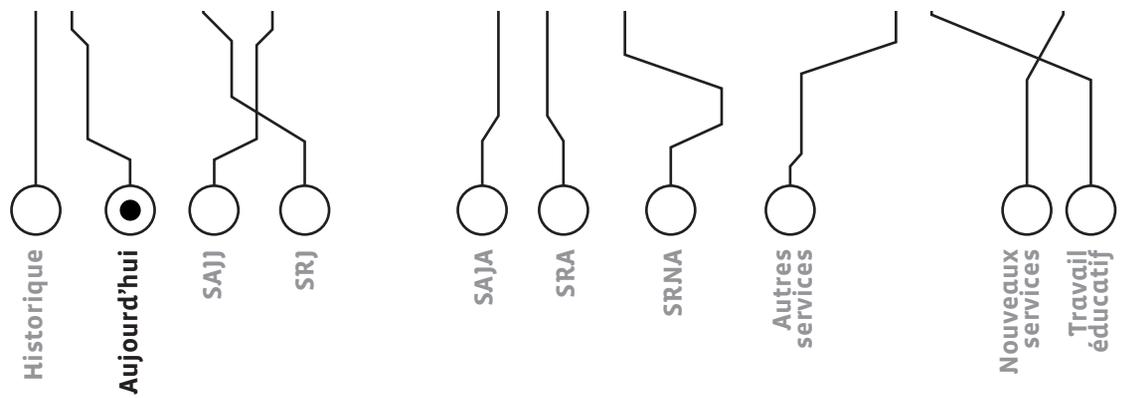
Histoires singulières en chœur et en fanfare

« Nique ta mère, nique ta mère... » Là, juste devant mon bureau dont la porte est grande ouverte, deux jeunes filles à qui, je dois bien l'admettre, je ne donnerais pas le Bon Dieu sans confession répètent ostensiblement cette phrase. Je me lève, mais le temps que je me décide à réagir (la lenteur du vieux sage, il paraît !), le directeur, qui passait par là, comme d'habitude par hasard, s'arrête pour interpeller les deux pipistrelles, qui, loin de se démonter, affichent devant nous un grand sourire. L'une est plutôt extravertie, son sourire est franc, elle s'amuse vraiment face à nos mines étonnées. L'autre, depuis peu dans notre maisonnée est plus secrète, plus renfermée, elle ne sait pas vraiment à quelle sauce elle va être mangée, surtout qu'elle s'est fait remonter les bretelles pour des difficultés justement avec l'autorité, il y a deux jours, par notre vénéré directeur, et donc, son sourire est un peu plus, comment dire, jaune...

Mais c'est une chanson, nous dit la première, viens, on va te faire écouter... Monsieur le directeur et moi, qui n'avons pas encore su dire un mot (ce qui est rare, surtout pour le directeur), nous nous exécutons, et nous rapprochons du GSM juke-box multifonctions. Une musique style rap (je crois) sort tout à coup, avec quelques phrases scandées, dont la réponse reprise comme un refrain est bien « nique ta mère, nique ta mère ». Immédiatement, après les deux phrases scandées suivantes, le refrain est repris en chœur par la jeune fille extravertie et ... le directeur..., au grand étonnement de la seconde demoiselle, qui éclate alors de rire. Et bien évidemment, nous sommes quatre au refrain suivant à chanter cette délicieuse petite phrase, devant l'éducatrice qui apparaît, et qui, en riant, fait mine de s'en offusquer, en disant à la jeune fille extravertie que, dans ces conditions, elle ne veut plus être sa titulaire...

B. BRASSEUR, IMP « La Providence » à Etalle.





Un gosse de merde !

A mes débuts comme éducateur, il y a de cela quelques temps, j'ai fait une expérience qui a marqué mes premiers pas dans le métier. Doum est alors un petit garçon noir de 7 ans, qui vient d'arriver chez nous depuis 3 semaines. Peu de retour en famille, entre une mère malade et un beau-père qui ne veut plus le voir. C'est donc un enfant en souffrance et fort turbulent, avec la particularité marquée de n'être jamais là où il doit être. Et ainsi, pour la X^{ème} fois de la journée, je le retrouve dans un couloir d'une autre unité. Vraiment excédé, je l'apostrophe en haussant le ton, et en levant un doigt accusateur : « Toi, mon ami, tu es vraiment... ». Et sans me laisser l'opportunité de continuer, il rétorque d'emblée, plein de colère : « oui, vas-y, dis-le que je ne suis qu'un gosse de merde ». Ma personne est alors complètement submergée par ce personnage représentant ces adultes l'ayant stigmatisé dans cette image négative, et je réagis spontanément en marquant un étonnement sincère : « Mais pas du tout, je n'ai jamais pensé à toi comme cela ! ». Cette réaction le surprend également, il sort d'une réponse attendue qui le confortait dans ce personnage qu'il projetait sur moi et bascule vers l'inconnu d'une autre relation, où autre chose peut alors apparaître. Et c'est ce qui se passe : il fond en larme et me tombe dans les bras, autorisé à montrer une autre fragilité, à parler de sa souffrance, de ses doutes, à projeter sur un adulte un personnage sur qui il peut s'appuyer. Dans les semaines qui suivent, Doum commence enfin à prendre sa place, ne fuit plus le groupe ou l'adulte, pose ses valises...

Ce personnage investi crée la relation singulière de chaque éducateur vis-à-vis de chaque jeune, et inversement. Cette relation singulière induit elle-même des moments rares, uniques, des instants magiques qui donnent tout d'un coup sens à tous les efforts déployés et à toutes les voies de garage ou culs-de-sac vécus jusqu'alors... et pour ces moments-là, on se dit alors que cela vaut la peine, comme le dit Pierre Manil, de laisser conduire le jeune en acceptant de ne pas être sur la moto mais dans le side-car, de prendre le risque de cette confiance...

Cela fait quelques semaines que Dylan, 8 ans, ne retourne plus le week-end chez sa maman, celle-ci étant trop inconstante pour le recevoir. Même si d'habitude, cela n'entame pas sa bonne humeur, ce samedi-là, il se montre maussade et difficile, tenant ostensiblement dans sa main un feuillet auquel son éducateur ne prête pas vraiment attention. Son comportement se dégradant de plus en plus, l'éducateur finit par regarder ce qu'il y a sur ce feuillet. C'est la photo d'une éducatrice qui était sa titulaire l'année précédente et qui a quitté l'institution pour des raisons personnelles. De suite, le petit réclame un câlin, occasion pour l'éducateur de le « réassurer » de la permanence de son affection et de l'écouter dans sa souffrance et sa peur d'être abandonné. Mais quel personnage investi affectivement est devenue cette éducatrice !!! Même en son absence, elle vit dans le cœur de cet enfant, plus peut-être que sa mère. Elle va lui servir de support dans sa demande d'affection... Quel moment rare, à ne pas rater, pour cet éducateur, choisi, investi dans un échange aussi fort et aussi beau ?

B. BRASSEUR, IMP « La Providence » à Etalle.



En Région wallonne

Les services d'accueil de jour pour jeunes (SAJJ), appelés anciennement les « semi-internats » ou IMP (instituts médico-pédagogiques), accueillait durant la journée des jeunes handicapés âgés de moins de 18 ans¹⁶³ qui fréquentaient un établissement d'enseignement ordinaire ou spécialisé.

Ces structures ne sont plus, à dater du 1er janvier 2007, subventionnées et doivent s'être transformées en services d'accueil de jour pour de jeunes handicapés non scolarisables (SAJJNS), en services d'accueil de jour pour handicapés adultes (SAJA) ou en service d'aide à l'intégration (SAI)¹⁶⁴. Cette réforme introduite par l'arrêté du Gouvernement wallon du 26 juin 2002 entendait également répondre à une critique souvent émise : le double subventionnement pour une même prise en charge d'une même personne puisque, force était de constater que l'enseignement spécialisé et l'AWIPH subventionnaient le même temps de prise en charge.

Les services d'accueil de jour pour jeunes non scolarisables (SAJJNS) accueillent en journée des jeunes qui, en raison de leur handicap, sont incapables de fréquenter un établissement scolaire. Ils fournissent le même type d'aide mais adaptée au handicap du jeune.

A Bruxelles

Les centres de jour accueillent des mineurs scolarisés ou non. Les Centres de Jour pour Enfants Scolarisés (CJES) ont fait l'objet d'une étude (qui comporte également un descriptif de l'ensemble du secteur handicap à Bruxelles), intégralement téléchargeable sur <http://www.apefasbl.org/actions-et-projets-specifiques-de-l-apef-etudes/CJESbruxelles>

En Région wallonne

Les services résidentiels pour jeunes (SRJ), appelés aussi « internats », sont des établissements qui accueillent et hébergent des enfants et des jeunes handicapés âgés de 3 à 18 ans. Ceux-ci fréquentent ou non un établissement d'enseignement.

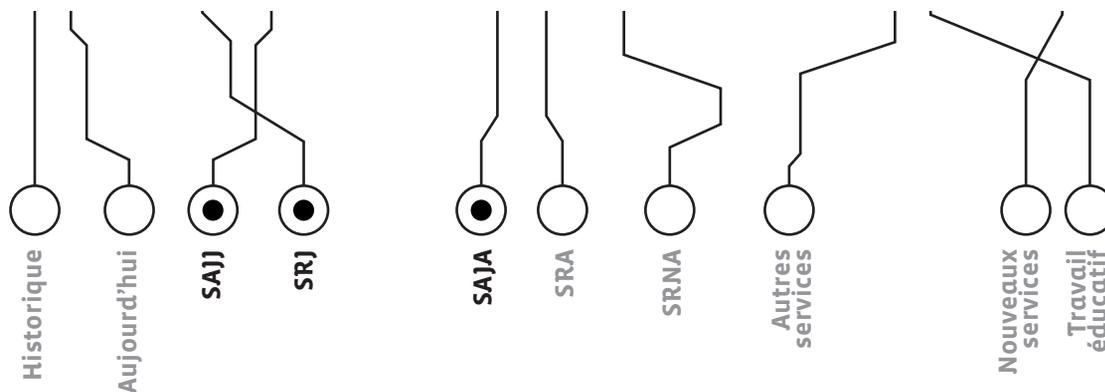
Les services résidentiels pour jeunes assurent une prise en charge individuelle éducative, médicale, thérapeutique, psychologique et sociale complémentaire à leur scolarité. Cette aide adaptée aux besoins des jeunes handicapés vise à une meilleure intégration scolaire, sociale, culturelle ou professionnelle de la personne handicapée. Ces services sont ouverts tous les jours de l'année et 24 heures sur 24.

La catégorie dite « 140 » représente 56% des mineurs accueillis dans ce que l'on appelait « les internats ». Ces enfants et ces jeunes présentent des troubles affectifs, relationnels ou sociaux et ont un niveau d'apprentissage scolaire souvent inférieur à la « normale ». Il en résulte très souvent une inadaptation à la vie quotidienne avec, pour certains, une absence ou une perte du sens de la réalité. La plupart de ces troubles de la personnalité sont d'une gravité telle qu'ils ne permettent pas ou plus au jeune de s'adapter et donc de s'intégrer dans son milieu social. Cet état se traduit principalement par une difficulté, voire une impossibilité, de communiquer et d'entrer en relation avec autrui de manière adéquate. Ces jeunes sont souvent issus de familles dites « à risques » où des négligences graves, des violences ou de la maltraitance physique peuvent être constatées.

163 En principe, les semi-internats accueillent des jeunes âgés de moins de 18 ANS.

164 La transformation peut aussi consister en des prises en charge spécifiques jusqu'à l'âge de 21 ans mais des dérogations peuvent être accordées pour que le jeune reste dans le cadre de la collaboration visée à l'article 23, alinéa 3, du décret du 6 avril 1995 relatif à l'intégration.





A Bruxelles

A Bruxelles, ces structures sont dénommées centres d'hébergement pour enfants - CHE. Elles assurent aussi un cadre de vie familiale, un suivi pédagogique, psychologique et social ainsi qu'un apprentissage à la vie quotidienne.

LES SERVICES D'ACCUEIL DE JOUR POUR ADULTES

En Région wallonne

Les services d'accueil de jour pour adultes (SAJA), appelés aussi « Centres de jour », accueillent durant la journée des personnes handicapées adultes en vue de leur assurer un accompagnement éducatif en leur proposant des activités variées ainsi qu'un accompagnement psychologique, social et thérapeutique optimal. Ils veulent ainsi aider la personne handicapée à mieux s'intégrer sur le plan social, culturel ou professionnel.

Les personnes qui fréquentent un service d'accueil de jour pour adultes ont un handicap qui ne leur permet pas de travailler en atelier protégé mais qui ne nécessite pas un placement dans une structure résidentielle. Peu de centres accueillent des personnes considérées comme « nursing » (catégorie C) mais cette catégorie tend à augmenter notamment du fait du vieillissement des personnes handicapées.

A Bruxelles

Ces structures d'accueil sont dénommées à Bruxelles « centres de jour » pour adultes- CJA. Elles s'adressent à des personnes qui ne peuvent s'intégrer dans un lieu de formation ou de travail, adapté ou non.





Une présence faite de respect

Mon lieu de travail est un Service d'Accueil de Jour pour Adultes déficients mentaux (SAJA). C'est un lieu de travail et de rencontre. Les adultes accueillis participent à des activités où se mêlent intérêts, savoir-faire et plaisir de la rencontre. Le rôle de l'éducateur est d'accompagner les personnes dans le quotidien pour aider à vivre au mieux ce qui est donné de vivre. Cette démarche très vaste sous-entend divers aspects du travail :

Observation et écoute de la personne dans ce qu'elle exprime. Selon la déficience, cette écoute demande beaucoup de « décodage ». Au-delà des mots et des attitudes, l'éducateur tente de découvrir et de percevoir ce qui fait souffrance et/ou ce qui fait désir.

Dans les structures telles que la nôtre, l'éducateur reste ouvert aux signes de vieillissement.

Organisation d'activités valorisantes susceptibles de rencontrer l'intérêt de la personne. L'adulte qui adhère à un atelier doit pouvoir y trouver des animateurs compétents dans la technique proposée pour se sentir progresser dans ce qu'il fait et se valoriser.

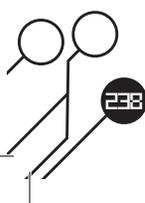
La mise en place de moyens. En s'appuyant sur les forces de chacun, l'éducateur tente, avec la personne, sa famille, les collègues... (Voir point 1 : L'importance du travail d'équipe...) d'harmoniser un accompagnement qui puisse aider cette personne à diminuer la souffrance, vivre des relations harmonieuses, se réaliser et être heureuse !

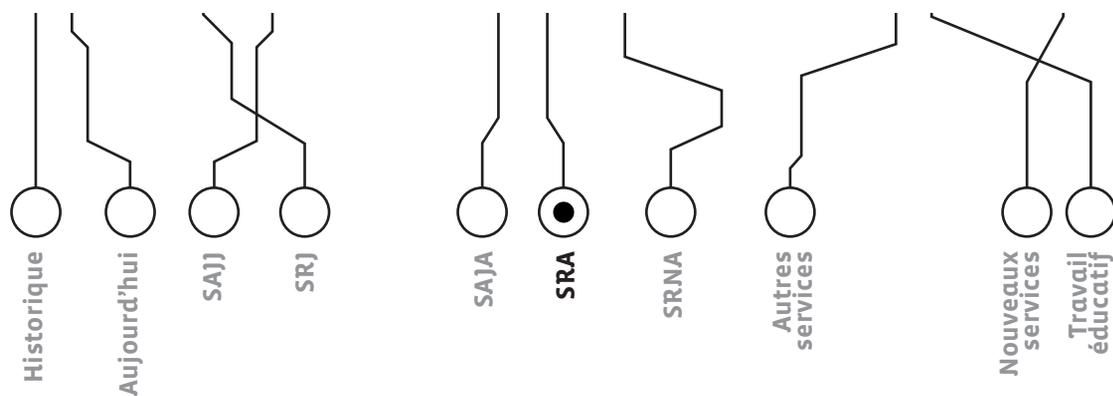
Aide au quotidien dans la réponse aux besoins primaires. Il s'agit d'un « accompagnement ». S'appuyant sur les compétences de chacun à répondre à ses propres besoins, l'éducateur stimule, fait avec, fait faire... L'intervention se passe dès le matin à l'arrivée : ôter son manteau et l'accrocher au vestiaire, saluer les collègues et amis... Aux repas c'est aider à se servir, voire donner à manger. Dans les temps de pause, c'est veiller à l'indépendance quant aux passages aux toilettes, se laver les mains, se désaltérer en suffisance, aider à gérer ses relations (voire parfois des relations conflictuelles)...

Il s'agit d'un soutien dans tous les actes du quotidien, une présence faite de respect, de considération et de dignité.

L'évaluation des moyens mis en place. Elle se porte sur différents aspects : l'ajustement de l'intervention de l'éducateur dans le domaine de la relation à l'autre, l'organisation d'activités, les dispositions de fonctionnement...

B. HINNEKENS, éducatrice, travaillant depuis 30 ans dans le domaine de l'arriération mentale.





LES SERVICES RÉSIDENTIELS POUR ADULTES

En Région wallonne

Le service résidentiel pour adultes (SRA), appelé auparavant « home pour non travailleurs », accueille et héberge des personnes handicapées adultes et leur assure un accompagnement éducatif. Le service est ouvert toute l'année, 24 heures sur 24.

Beaucoup de services résidentiels pour adultes hébergent des personnes dont la principale déficience est un handicap mental auquel peut être associé un handicap physique qui peut s'avérer être très important. Compte tenu de la gravité du handicap, certaines personnes nécessitent des soins de nursing importants. Pour aider ces personnes, quelques directions préconisent aujourd'hui l'engagement d'aides sanitaires, plutôt que d'éducateurs diplômés, privilégiant ainsi l'aspect « nursing ». Ce mouvement, constaté dans plusieurs recherches, doit nous interpeller : la démarche éducative ne risque-t-elle pas d'être occultée ?

Certains homes, malheureusement peu nombreux, accueillent des personnes souffrant principalement d'un handicap physique très grave (ex. : les infirmes moteurs cérébraux), d'un handicap sensoriel très important (ex. : les sourds), d'une maladie neurologique (ex. : les épileptiques) ou de troubles autistiques.

La subdivision des services résidentiels pour adultes non travailleurs en trois catégories (cf. ci-dessus) n'a pas pour effet d'affecter dans des établissements distincts des personnes aux caractéristiques différentes. En effet, souvent destinées à accueillir une population régionale, plusieurs de ces institutions sont habilitées à prendre en charge des personnes affectées de handicaps différents. Cependant, celles-ci sont, au sein d'un même établissement, réparties en groupes dont le critère de division est très souvent la gravité ou la complexité du handicap.

Devant la volonté de maintenir la personne le plus longtemps possible dans son milieu de vie qu'est devenu le home, la dégénérescence progressive des aptitudes de certains due à l'âge ou à l'aggravation du handicap engendre également la nécessaire cohabitation de personnes exigeant des attentions parfois très différentes.

A Bruxelles

Ces structures sont les centres d'hébergement pour adultes - CHA. Elles assurent un accompagnement psycho-social et éducatif, une aide pour leur intégration sociale et professionnelle, un apprentissage de la gestion de la vie quotidienne en ce compris la gestion du temps libre.



LES SERVICES RÉSIDENTIELS DE NUIT POUR ADULTES (AWIPH)

Le service résidentiel de nuit pour adultes (SRNA) accueille et héberge des bénéficiaires adultes et assure un accompagnement adapté à leurs besoins en vue de favoriser une meilleure intégration sociale, culturelle ou professionnelle de la personne handicapée. Il assure une prise en charge durant toute l'année et 24 heures sur 24.

Les personnes handicapées (physiques ou mentales) qui travaillent en entreprise ordinaire ou, le plus souvent, dans une « entreprise de travail adapté » (anciennement appelée « atelier protégé ») peuvent être accueillies dans un home pour travailleurs.

La déficience des personnes handicapées est souvent légère ou modérée. En effet, le souci de rentabilité qui anime les entreprises de travail adapté a pour conséquence qu'elles choisissent les travailleurs les plus performants et, par voie de conséquence, contraignent les autres personnes à fréquenter un centre de jour ou à s'orienter vers un home pour non travailleurs.

En sa qualité de travailleuse, la personne handicapée subit les aléas de la vie en entreprise et peut donc être mise en chômage pour des raisons économiques, pour raisons techniques ou pour intempéries.

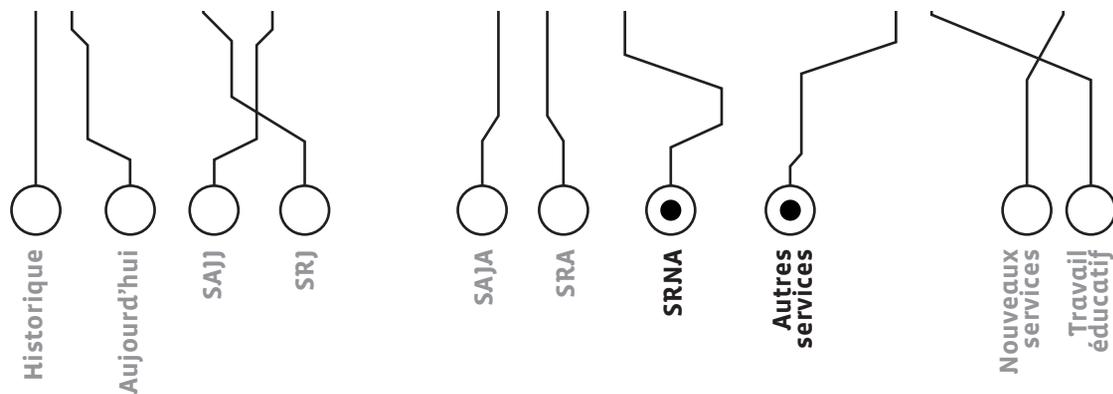
LES SERVICES RESIDENTIELS DE TRANSITION (SRT - AWIPH) - NOUVELLEMENT NOMMÉS SLS - SERVICES DE LOGEMENT SUPERVISE

Ces services correspondent à ce que l'on appelait auparavant « le service de suite ». Ils sont devenus des services « à part entière » qui font l'objet d'un agrément séparé. Ils préparent la personne handicapée à une réinsertion en famille ou à une mise en autonomie dans un logement individuel ou communautaire.

Les personnes qui bénéficient de l'aide d'un service de transition doivent, quand elles sont insérées dans un logement individuel ou communautaire, être capables d'une certaine autonomie puisqu'elles vivent en dehors d'un contexte institutionnel. Le logement doit obligatoirement être situé en dehors du service résidentiel et le logement communautaire ne peut accueillir plus de six bénéficiaires.

La personne handicapée ou son représentant légal prend en charge les frais de location ou de sous-location du logement.

Quand la personne handicapée quitte ce service, celui-ci doit vérifier qu'un suivi est assuré par un service d'accompagnement.



LES SERVICES D'AIDE PRÉCOCE

En Région wallonne

La mission conférée aux services d'aide précoce est d'apporter une aide éducative aux enfants handicapés jusqu'à l'âge de 7 ans et ce, principalement par des interventions individuelles faites au domicile des enfants. Le service d'aide précoce participe à la prévention et au dépistage des handicaps de toute nature avant, pendant et après la grossesse.

Les services d'aide précoce s'adressent aux enfants atteints d'un handicap avéré (mental, physique ou sensoriel) depuis leur naissance jusqu'à l'âge de 7 ans ainsi qu'à leur famille. La notion de famille doit s'entendre dans une conception large du terme puisqu'elle englobe notamment les grands-parents et la gardienne à domicile.

Les services n'interviennent qu'à la demande des familles et l'octroi des prestations est subordonné à la production d'un document attestant l'existence du handicap. Il est à noter que les prestations des services d'aide précoce ne peuvent être accordées à un enfant qui bénéficie d'autres structures agréées par l'AWIPH.

A Bruxelles

La mission d'aide précoce est assurée à Bruxelles par les services d'accompagnement.

LES SERVICES D'INTÉGRATION

En Région wallonne

Le service d'aide à l'intégration (SAI) est l'équivalent pour les mineurs d'âge du service d'accompagnement.

Quatre missions lui sont assignées :

- › proposer, en dehors du temps scolaire, un accompagnement individuel ;
- › susciter, formuler et élaborer, en dehors du temps scolaire, des réponses collectives à des besoins individuels ;
- › développer un travail communautaire ;
- › accompagner, durant le temps scolaire, le jeune au travers d'activités individuelles ou de groupes.

Le service d'intégration s'adresse aux jeunes handicapés âgés de 6 à 20 ans. L'aide à l'intégration consiste à

accompagner le jeune afin de favoriser sa participation et sa socialisation dans les milieux de vie ordinaire. Cet objectif est poursuivi principalement sur les plans suivants : familial, scolaire (ordinaire ou spécialisé), social, sportif, culturel, thérapeutique et, le cas échéant, professionnel. L'arrêté du Gouvernement wallon du 19 septembre 2002 précise les principes qui doivent guider toute démarche d'accompagnement. Cet arrêté entend affirmer que la prise en charge institutionnelle n'est qu'un moyen d'action au bénéfice des personnes handicapées, d'autres pratiques devant être recherchées et développées.

L'accompagnement du jeune se réalise essentiellement en dehors du temps scolaire. Il peut toutefois se réaliser durant le temps scolaire à condition que le service ne se substitue pas au rôle de l'école en remplissant seul les missions qui sont assignées à celle-ci. Le soutien apporté au jeune par le SAI durant le temps scolaire est précisé dans le cadre d'une convention individuelle dite « convention de soutien à l'intégration scolaire ».

A Bruxelles : Cette mission est exercée par les services d'accompagnement

LES SERVICES D'ACCOMPAGNEMENT

En Région wallonne

Le service d'accompagnement fournit, à la demande du bénéficiaire, l'information, l'aide et le soutien que la personne handicapée demande afin d'être aidée dans l'accomplissement des actes de la vie courante. Il accompagne ainsi des personnes handicapées qui ne sont pas prises en charge par une institution d'hébergement ou qui désirent sortir de cette structure pour acquérir leur indépendance.

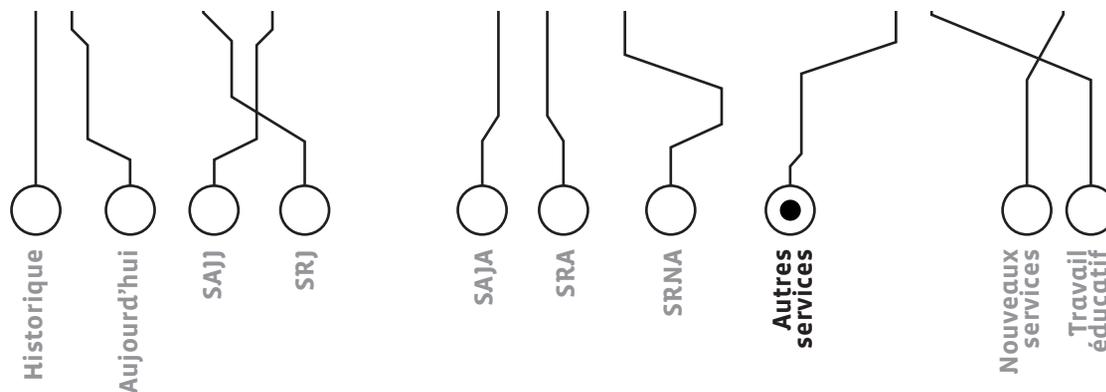
Les services d'accompagnement s'adressent à des personnes âgées d'au moins 18 ans et atteintes d'un handicap physique, mental ou sensoriel. En principe, celles-ci ne peuvent être prises en charge par une institution d'hébergement subventionnée par l'AWIPH. Toutefois si elles bénéficient de l'aide d'un service résidentiel, elles peuvent être aidées par un service d'accompagnement si elles souhaitent se dégager d'une dépendance institutionnelle et en sont capables.

L'arrêté de subventionnement affirme les mêmes principes que ceux qui doivent animer les SAI et définit les trois missions confiées aux SAC comme suit :

- › assurer un accompagnement individualisé ;
- › développer un travail communautaire ;
- › susciter, formuler et élaborer des réponses collectives à des besoins individuels.

Les services doivent donc :

- › être des lieux d'écoute, d'information et de clarification de la demande ;
- › proposer un accompagnement respectueux du contexte de vie socioculturel et familial du bénéficiaire ;
- › développer des actions d'orientation, en concertation avec les bénéficiaires, vers des réponses plus adéquates ;
- › orienter la personne handicapée vers les services qui peuvent lui être utiles sans se substituer à l'action de ceux-ci ;
- › développer des actions de prévention ;
- › informer et sensibiliser d'autres services ou groupements.



A Bruxelles

Le terme « service d'accompagnement » regroupe à Bruxelles les services d'aide précoce, d'aide aux jeunes, d'aide aux adultes et de placement familial.

LES PLACES DE COURT SÉJOUR (AWIPH)

Le court séjour est organisé dans le cadre des structures d'accueil ou d'hébergement agréés par l'AWIPH.

Les personnes ne sont accueillies que pour de brefs séjours (par ex., vacances des parents ou hospitalisation d'un membre de la famille). La durée du séjour est limitée à 90 jours. Durant la période où la personne handicapée est accueillie dans ce service, celui-ci assure au bénéficiaire un accompagnement éducatif, psychologique et social.

LES SERVICES D'ACCOMPAGNEMENT EN ACCUEIL DE TYPE FAMILIAL (AWIPH)

Un service d'accompagnement en accueil de type familial assure la recherche, la sélection de familles d'accueil ainsi que le placement dans celles-ci de personnes handicapées jeunes ou adultes. Il assure aux familles le soutien, la guidance et la coordination avec les autres services fréquentés par la personne handicapée.

Les services s'adressent à des personnes handicapées mentales, physiques ou sensorielles quels que soient leur âge et leur situation familiale.





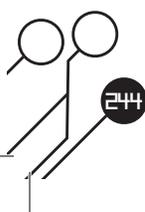
Laisser faire au maximum

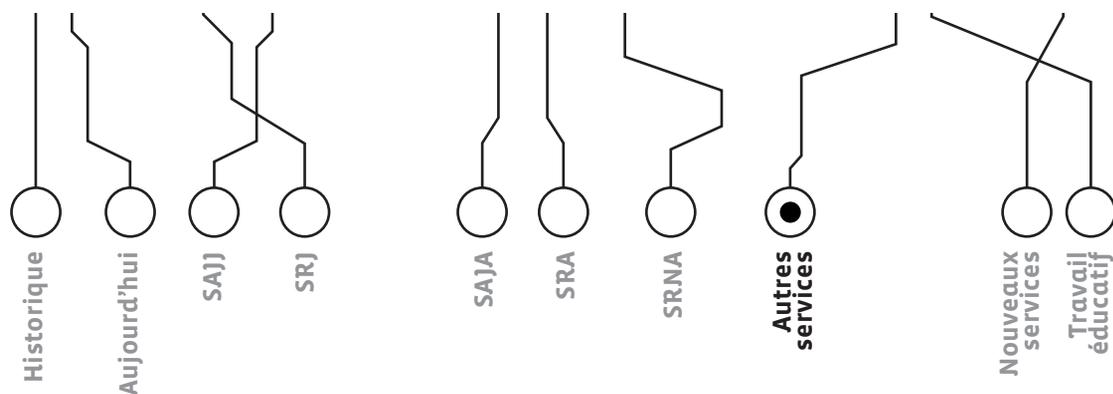
La spécificité de notre métier, c'est que nous sommes les doigts, les mains et les jambes des personnes handicapées. Elles sont dépendantes, mais aussi autonomes et peuvent utiliser leur tête et faire des choix. Par exemple, elles ne savent pas ranger leur armoire mais elles peuvent décider où ranger les choses et ce qu'elles vont mettre comme vêtements. Nous essayons d'inviter les personnes qui sont chez nous à faire un maximum de ce qu'elles peuvent faire par elles-mêmes.

Si on installe la personne dans sa chaise roulante, ça va nous prendre 30 secondes. Si on lui fait faire une partie des mouvements, ça prendra dix minutes. Dans notre institution, c'est la spécificité de laisser faire un maximum la personne et de trouver là où elle est compétente.

C'est aussi un boulot où on n'est pas formé. L'IMC, l'éducateur, il ne connaît pas. Alors, comment est-ce qu'on accompagne un IMC, on ne le sait pas. Comment est-ce que je vais le manipuler, en sachant qu'il a des difficultés et en évitant de le casser en deux... Il a aussi une vie affective et sexuelle comme tout le monde. Est-ce qu'il faut accepter l'intervention d'un tiers ? Comme ce sont des personnes en grande dépendance, comment faire pour qu'il fasse ses choix et qu'il ait sa liberté à lui ? On devient très vite limité dans ses interventions et on peut aussi avoir un pouvoir sur la personne. Il y a une formation « en déglutition » pour tous les éducateurs. On doit souvent donner à manger aux personnes handicapées et il n'est pas question que n'importe qui leur donne à manger n'importe comment. Les éducateurs doivent signer une charte et s'engager à appliquer ce qu'ils ont appris en formation. Ça fait souvent peur.

M-C. PEETERS, Directrice – éducatrice. IMC.





LES ENTREPRISES DE TRAVAIL ADAPTÉ



Dominique Wautier

Les entreprises de travail adapté (ETA) sont des lieux de travail pour les « personnes handicapées incapables d'exercer provisoirement ou définitivement une activité professionnelle dans des conditions habituelles de travail ». Elles se revendiquent de plus en plus comme une référence réellement crédible et expérimentée en matière d'économie sociale.

Les ETA doivent en effet « produire » des biens ou services en sous-traitance ou en propre dans des secteurs très variés : conditionnement, câblage, montage électronique, mécano-soudure, mailing, distribution de journaux, textile, imprimerie, mobilier, artisanat (reliure, cannage...), sylviculture, élevage, maroquinerie, ou encore services dans les secteurs de l'Horeca, des parcs et jardins, de la bureautique, des call center, du nettoyage, du recyclage de déchets...

Il existe également des contrats en entreprise où le personnel handicapé encadré est détaché chez l'industriel.

Chaque entreprise développe un savoir-faire spécifique et dispose d'une très grande souplesse. Tout y est mis en œuvre pour répondre aux demandes les plus exigeantes tout en assurant des conditions de travail optimales pour les travailleurs qui s'y emploient.

Les ETA ne sont pas non plus hors de la crise, et ont à faire face à la concurrence (des contrats partent en Chine, ou celle des prisons...).

Dans ce sens, les Fédérations mènent campagne (www.onsadapte.be et www.leseta.be) afin de faire connaître les ETA et de sensibiliser les potentiels clients, qu'ils soient privés ou publics (par exemple, les Communes)

Les ETA relèvent de la Commission paritaire 327¹⁶⁵, tous les travailleurs handicapés y sont salariés. Des subventions sont toutefois accordées par les pouvoirs publics pour pallier le manque de productivité et assurer un rôle social important.

En Wallonie, il s'agit de l'AWIPH, en Communauté germanophone du DPB et à Bruxelles, du Service PHARE de la COCOF¹⁶⁶.

La Wallonie compte actuellement 58 Entreprises de Travail Adapté issues des anciens « ateliers protégés », qui ont vu le jour dès les années 60. Elles emploient plus de 8.000 personnes dont grosso modo 90% à la production et 12% dans l'encadrement.

165 SCP 327.2 à Bruxelles et SCP 327.3 en Wallonie. Voyez les Conventions collectives de travail sur le site www.emploi.belgique.be Rubrique Relations collectives.

166 www.awiph.be ; www.dpb.be ; www.phare.irisnet.be

A Bruxelles, les 13 ETA agréées par la COCOF occupent 1.850 travailleurs dont 1.450 ayant un handicap et 350 employés en charge de l'encadrement et de la gestion des entreprises.

Des éducateurs ?

Des éducateurs ont une place dans les ETA, mais cette fonction d'encadrement évolue fortement. Appelés selon les cas, moniteurs, encadrants de première ligne, techniciens, voire contremaîtres, ils sont de plus en plus appelés à remplir un double rôle, du côté de la production et au côté des travailleurs.

Il faut bien sûr avoir une compétence technique ou professionnelle plus ou moins spécifique, acquise auparavant ou sur le terrain, mais également veiller à la qualité du travail, s'occuper des plannings, des contacts avec la clientèle, contrôler les produits, économiser les ressources humaines et matérielles... et assurer l'encadrement des personnes handicapées. Ce volet peut prendre toute une série d'aspects requérant des compétences pédagogiques et de « savoir-être » avec les personnes : accueil, gestion des relations, des conflits, prévention des risques, bien-être au travail... Chercher et « faire sortir » les compétences cachées des personnes constitue un autre défi !

Il n'est pas nécessaire d'ajouter que la formation continue des moniteurs est cruciale mais que les possibilités sont également limitées. « Quand le moniteur est en formation, qui va encadrer l'équipe ? » ... « On avait prévu de l'envoyer en formation mais voilà qu'une grosse commande est arrivée, il faut l'exécuter d'urgence sinon on la perd ».

Les extraits de témoignages qui suivent vous donneront une idée plus vivante de la « double casquette » des moniteurs. Ils sont tirés de la Monographie des ETA à Bruxelles (voir infra).



Educateur en ETA

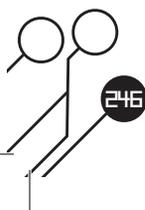
« Le profil du moniteur a énormément évolué. C'est aussi lié à la manière dont on essaye de réorienter l'atelier pour être plus compétitif et trouver les niches dans lesquelles on peut apporter un réel plus par rapport aux gestes simples. On est parti du monsieur qui avait un profil social, tel l'éducateur, pour aller vers un profil de technicien... Donc, on n'insiste pas sûr « êtes-vous prêts à travailler avec des personnes handicapées ? » A la limite les éducateurs qui ont travaillé en Centre de jour, je leur dis que ça n'a rien à voir avec ce que nous faisons ici ».

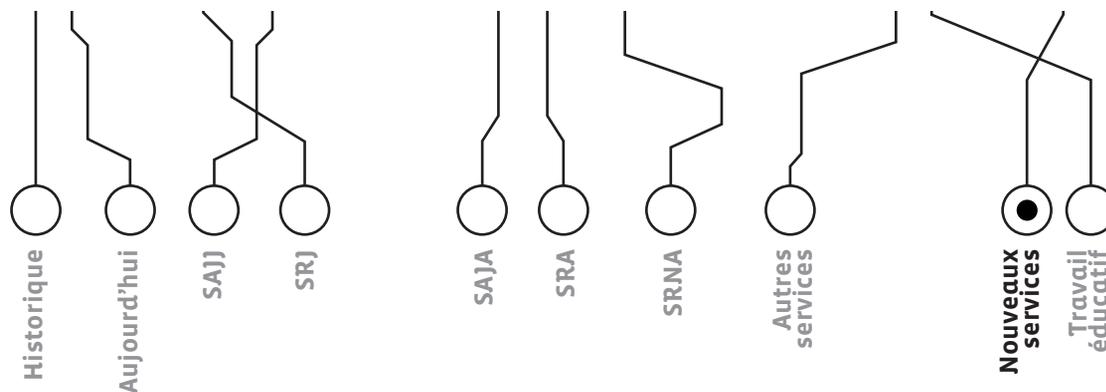
« Dans les petites ETA, les moniteurs doivent réellement être des hommes (ou des femmes) -orchestres... Il y a le volet social, relationnel, la gestion d'équipe (chacun a une histoire à raconter tous les matins et il faut être là) et puis le côté productif, travail. Il faut s'adapter tout le temps, et puis faire un monte-palette, répondre au client, décharger un camion, vérifier la qualité constamment. Les erreurs arrivent tellement vite ».

« L'adaptation du poste aux déficiences de la personne, la recherche de compétences peu visibles peuvent constituer une part très créative dans le travail des moniteurs. Une des activités des moniteurs c'est de mettre en évidence les capacités insoupçonnées de la personne. C'est parfois un peu magique, c'est le plaisir du travail. Sans cela, on ne s'amuserait pas beaucoup dans les ETA ! ».

Deux publications, réalisées à partir des ETA à Bruxelles, présentent leurs réalités et les défis à relever sans toutefois se limiter au territoire de Bruxelles.

Vous trouverez notamment dans la première, un historique de « l'emploi protégé » en Belgique, les défis économiques, la question des « handicapés sociaux », la dimension multiculturelle, les problématiques des





moniteurs et monitrices, dont certains ont une formation d'éducateur (évolution de la fonction, recrutement, formation continue...).

La seconde se penche sur la problématique du vieillissement des travailleurs handicapés et de leur fin de carrière, et propose des pistes d'action à ce sujet.

Des entreprises pour travailleurs handicapés à Bruxelles.

- › Réalités, défis et perspectives, B. De Backer, APEF asbl, 2005.
- › Gagner sa vie, gagner des années, et après ? B. De Backer, APEF asbl, 2010.

Disponible sur www.apefasbl.org ou sur demande à la FEBRAP : www.febrap.be

LE PARCOURS DE VIE



Virginie Bellefroid, Tiphaine Dedonder, Albert Baiwir – AWIPH

Un fil rouge pour des réponses plus personnalisées

Le cadre est ainsi posé, les acteurs présentés et les structures expliquées.

D'évidence, l'Accueil et la Qualité de vie ont été les objectifs fondateurs de la politique en faveur des personnes en situation de handicap.

Dans la foulée des centres de jour et résidentiels, les services d'aide précoce, d'aide à l'intégration et d'accompagnement relèvent maintenant le défi de l'intégration.

Pour nombre de personnes handicapées, la reconnaissance d'un rôle social et la participation à la vie de la société est une revendication légitime.

L'AWIPH voit ainsi sa mission générale s'élargir à la mise en place des conditions de l'émancipation de la personne, en y impliquant pleinement les structures spécialisées qu'elle finance, mais aussi tous les services généraux, tenus¹⁶⁷ de proposer leurs prestations à tout citoyen, y compris les citoyens handicapés.

Cette émancipation, comme pour tout être humain, se construit tout au long de la vie, de ce fil rouge que constitue le parcours de vie.

Et cela commence avec le moment de l'annonce du diagnostic de handicap¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Convention ONU relative aux droits des personnes handicapées et son Protocole facultatif, adoptés à New York le 13 décembre 2006. La Région wallonne a adopté le 30 avril 2009 2 décrets portant assentiment à cette Convention.

¹⁶⁸ www.pplateformeannoncehandicap.be Née en 2009, la Plate-forme Annonce du Handicap (PAH) a été développée à l'initiative de nombreux professionnels et parents en collaboration avec la Commission subrégionale AWIPH de Liège. L'objectif est d'améliorer la qualité de l'annonce du diagnostic de handicap et l'organisation de la transition entre l'hôpital et le domicile pour les personnes handicapées ainsi que leurs familles.

Que cette annonce survienne à la naissance ou en cours de vie, elle constitue un tournant existentiel.

Beaucoup de gestes de la vie quotidienne y seront conditionnés : l'entrée en crèche, à l'école, les loisirs, l'insertion socio-professionnelle...

C'est dire si le soutien après ce basculement aura une importance cruciale pour que la personne et son entourage puissent se permettre une projection vers la vie.



Annnonce du handicap : comment dire l'indicible ? www.plateformeannoncehandicap.be

Confronté à l'annonce d'un diagnostic de handicap, le médecin est parfois désemparé. Les familles, quant à elles, subissent un choc traumatique qui les fait véritablement basculer dans une autre dimension. Face à cet enjeu capital, l'AWIPH a initié une démarche de sensibilisation du monde médical et veut mobiliser tous les acteurs concernés.

Lors de l'annonce d'un diagnostic de handicap, parents et médecins deviennent les acteurs d'une pièce immensément douloureuse où les mots, les attitudes et même les silences pèsent plus lourd qu'une chape de béton. Le médecin hospitalier, à qui revient le plus souvent la tâche d'informer la famille ou les proches, aborde ce moment délicat avec de bien maigres outils : **« une bonne dose d'humanisme, des connaissances de psychologie de base et une pincée de bricolage relationnel »**, ainsi que le résume le Dr Claude Leroy dans un numéro récent du « Généraliste », magazine ciblant le corps médical. Le médecin généraliste, chargé de gérer l'impact de cette annonce, sorte de bouée de sauvetage à laquelle s'agrippent les parents (ou le conjoint lorsque le handicap fait suite à un accident), se sent, lui aussi, bien démuni. De la qualité de l'annonce et de son suivi dépend, pourtant, la restauration d'un équilibre – individuel et familial – dangereusement perturbé par ce coup du destin.

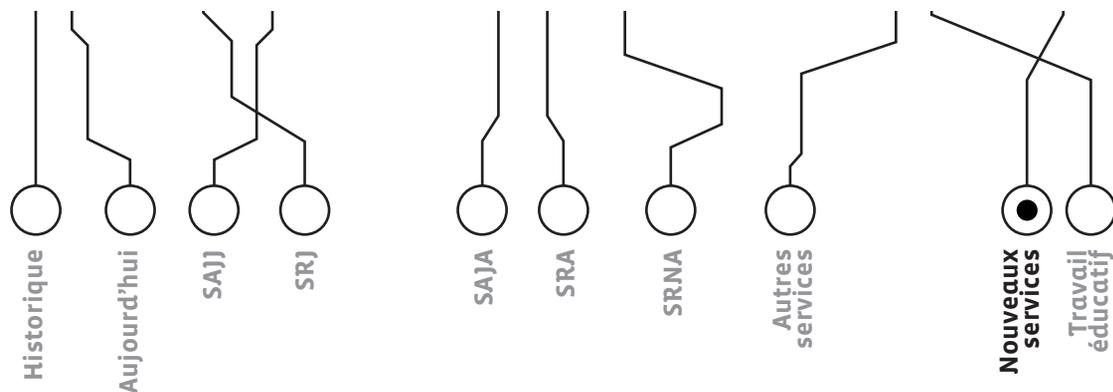
« Le choc traumatique provoqué par l'annonce du handicap entraîne le déferlement de sentiments terribles tels que la culpabilité, la révolte, la colère, la peur, parfois même le déni », explique la psychologue Sabine Tielemans, responsable du Service provincial d'aide précoce de Mons et auteur d'un « Guide méthodologique pour l'annonce du handicap à la naissance ». Entre ce que les parents vivent et ce que les médecins perçoivent, le fossé peut être immense. Et de cette incompréhension mutuelle jaillissent, dans le chef des premiers, certaines réactions pathologiques, une insatisfaction permanente par rapport au monde médical, un refus d'utiliser les ressources disponibles et une disqualification du rôle de l'enfant. **« Celui-ci est présenté avec son handicap comme on présenterait une bouteille à moitié vide. Jamais il n'est fait référence à la partie pleine, ce qui est dramatique pour son devenir »**, martèle Luc Boland, papa d'un enfant différent auquel il a consacré le film « Lettre à Lou ». Ce cinéaste est également à l'origine de la Fondation Lou, qui ouvre un vaste chantier de réflexion autour de l'annonce du diagnostic de handicap ou, comme ce fut le cas pour Lou, de l'absence de diagnostic : ces mois d'attente qui deviennent des espaces de temps insondables...

Extrait d'un article paru dans le périodique de l'AWIPH « Parlons-en » - Janvier 2008.

Partant de là, l'AWIPH a, ces dernières années, conçu de nouvelles formes de soutien, la plupart du temps imaginées par les acteurs de terrain (notamment réunis au sein des 13 Commissions subrégionales AWIPH, mais aussi dans les associations et les services spécialisés).

Ces nouvelles réponses sont d'abord évaluées dans le cadre des Initiatives Spécifiques (projets pilotes) réparties sur la Wallonie pour ensuite, après validation, être pérennisées.





Nous vous en présentons ci-après les plus significatives¹⁶⁹ :

L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

L'AWIPH a mis en place différents projets pour favoriser l'accueil des enfants en situation de handicap dans les crèches, les maisons d'enfants, chez les accueillant(e)s à domicile, etc.

Grâce à la collaboration avec l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), neuf projets couvrant l'ensemble de la Wallonie ont vu le jour en 2009. Ils sont répartis par province et selon la densité de population.

Souvent sous la forme de cellules mobiles, ces projets soutiennent et accompagnent les équipes des milieux d'accueil dans leurs réflexions, leurs peurs et leurs représentations du handicap.

Ils préparent, avec l'équipe qui le désire, l'accueil d'un enfant en situation de handicap en termes d'organisation, de rythme, des pratiques, de travail en équipe.

Les projets peuvent également apporter un renfort temporaire en personnel. L'objectif de ce soutien n'est pas de s'occuper exclusivement de l'enfant à besoins spécifiques.

Le renfort est là pour soutenir les professionnels dans leur travail, quelques jours par semaine ou par mois, sur le lieu d'accueil. Le renfort tout comme l'accompagnement des équipes consiste en l'apport d'un regard extérieur. Ils permettent un retour sur les pratiques, proposent des pistes de travail et valorisent les équipes. Ils les aident également à surmonter les difficultés, à enrichir leurs compétences et à activer les réseaux nécessaires pour que l'accueil soit une réussite.

http://www.awiph.be/AWIPH/projets_nationaux/petite_enfance/petite+enfance.html

LE REPIT ET LES LOISIRS

Le bien-être des personnes handicapées et de leurs familles passe notamment par du « répit » et des loisirs accessibles à tous. L'AWIPH met en place des services dans ce but. Elle soutient également des projets portés par des associations ou services extérieurs. Enfin, elle organise elle-même des événements ou actions de loisirs et alimente une base de données complète sur les loisirs accessibles.

Les services Répit permettent aux personnes handicapées ainsi qu'à leur famille de prendre du recul par rapport à la vie quotidienne.

Ces services sont accessibles à toute personne en situation de handicap sur l'ensemble de la Wallonie.

La plupart des services répit offrent des prestations de type « garde active ». Toutes les activités sont envisagées au cas par cas en fonction de la situation de la personne, de ses capacités et sont vraiment adaptées au souhait des parents.

http://www.awiph.be/integration/accorder_repit/index.html
<http://wform.awiph.be/awiph.loisir.loisirWeb/>

¹⁶⁹ Plus d'informations sur www.awiph.be, notamment les onglets : L'intégration, L'AWIPH – et beaucoup d'autres ressources claires et utiles – Pour toute précision souhaitée : 0800/16061.

LA TRANSITION DES « 16 À 25 ANS

De nombreux travailleurs sociaux ont constaté une rupture de suivi des jeunes au début de l'âge adulte. Les informations concernant les personnes handicapées récoltées par les écoles, les services d'aide et de soutien sont très peu partagées entre les différents intervenants. Il en résulte un manque de continuité dans la prise en charge des jeunes et une difficulté pour les insérer dans des activités pertinentes et cohérentes avec leur projet de vie.

Par ailleurs, plusieurs acteurs de terrain ont constaté que la sortie de l'école signifiait, pour beaucoup de personnes handicapées, la disparition de leur réseau social et l'entrée dans une longue période d'inactivité qui mène à une perte des acquis.

Ces constats ont suscité la mise en place de projets destinés à améliorer la transition école-vie active auprès de jeunes âgés de 16 à 25 ans¹⁷⁰.

10 services ont pour mission d'aider la personne dans la préparation de son projet de vie, lui proposer un plan de transition école-vie active comportant des activités adaptées à ses besoins (insertion professionnelle, activités de volontariat, autonomie résidentielle...) et assurer une meilleure coordination de ses activités grâce à un travail en réseau.

http://www.awiph.be/AWIPH/projets_nationaux/16-25ans/16-25ans.html

LE LOGEMENT ENCADRE NOVATEUR

A l'initiative de parents et de services, de nouvelles formules de logement ont émergé : logements groupés, accompagnés...

Ils s'appuient sur des partenariats avec le secteur du logement social, du privé, les services généraux 'aide et soin à domicile', les mouvements de solidarité ou d'autres services.

Les projets « Logement encadré novateur » ont pour objectif la recherche d'une formule de logement adapté pour la personne, la mise en place d'un soutien ou d'un encadrement sur mesure qui évoluera en fonction du besoin et des apprentissages de la personne et le travail en réseau avec l'entourage de la personne. Il s'agira d'assurer le passage progressif à la vie autonome, de mettre en place un accompagnement social et humain pour gérer la vie quotidienne ou encore de solliciter la participation et l'implication des ressources de la communauté.

En fonction du projet de vie de la personne, un logement individuel ou communautaire sera proposé. Idéalement, la personne sera locataire ou propriétaire de l'espace habité. Ce logement doit être situé à proximité d'un certain nombre de services, au cœur de la cité, dans des lieux non réservés à une population spécifique. Le logement pourra accueillir une seule personne ou un groupe de 7 personnes au maximum. Dans le cas où le logement accueille plusieurs personnes, chacun doit disposer d'un espace privatif.

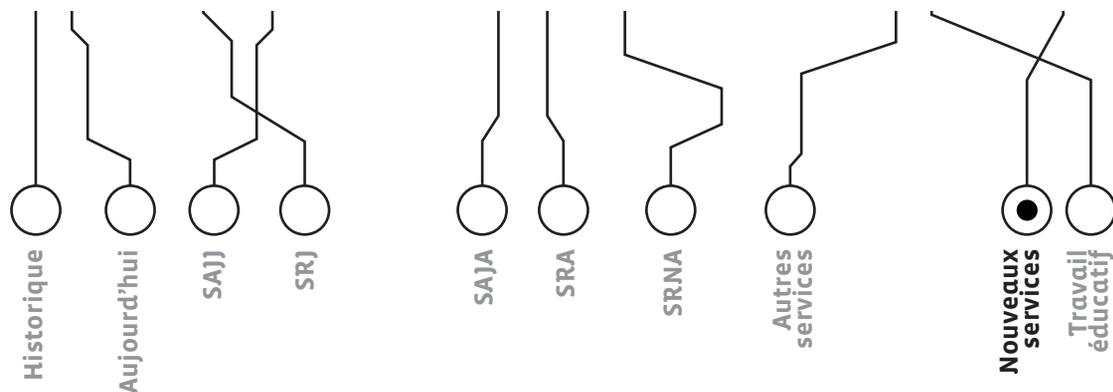
http://www.awiph.be/AWIPH/projets_nationaux/logement/logement.html

Si l'on évoque en plus l'intégration scolaire des personnes handicapées, leur insertion socio-professionnelle, la mobilité, les loisirs déjà cités..., les professionnels de l'éducation et de l'action sociale comprendront immédiatement que le métier d'éducateur va pouvoir s'ouvrir à de nouvelles pratiques. Parallèlement, certains besoins en formation vont se renforcer tant au niveau de la formation initiale que de la formation continuée : relation avec la famille, éduquer ou accompagner, aide à domicile, distance relationnelle...

Parler de formation à l'entrée du chapitre sur le TRAVAIL EDUCATIF dans le cadre de l'aide aux personnes handicapées nous semble une transition logique.

Nous rendons donc le témoin à Michel Davagle et reviendrons dans le prochain numéro des « Carnets » avec 4 années d'expérience supplémentaires.

¹⁷⁰ Dans l'enseignement, divers projets de texte sont aussi en cours d'élaboration afin de faciliter la transition entre différentes formes d'enseignement comme entre le secondaire et le supérieur.



Dur, dur de se lever

Sept heures du matin, nous prenons notre service alors que les garçons sont encore au lit.

Comme chaque matin, je passe auprès de chaque jeune de mon groupe pour les éveiller afin qu'ils se préparent pour se rendre à l'école. Je viens près de Sam, je lui caresse le visage et lui dis bonjour tout doucement. Sam soupire.

Sam éprouve des difficultés à se lever ! Et oui, certains matins sont plus difficiles que d'autres ! Ses yeux s'entrouvrent petit à petit. Sam se lève péniblement et va rejoindre mon collègue à la salle de bains.

Sam revient de la salle de bains, son visage semble exprimer l'inquiétude. Il s'habille, il « m'accroche » au passage pour moi le « câliner » ; il prend mes mains qu'il pose sur sa tête. Il tend les lèvres à plusieurs reprises pour me donner un baiser et en demande en échange ! Ressentant Sam relativement tendu, demandeur de beaucoup de marques d'attention, je décide de rester particulièrement attentive tout en m'occupant des autres garçons, qui ont, tout autant que lui, à leur manière, besoin de mon aide et de ma reconnaissance.

Mes interventions auprès de Sam sont courtes mais nombreuses. Elles sont de l'ordre de la motivation par des petits gestes d'encouragement tels que des clins d'œil, mon pouce en l'air pour lui dire « super »... Lorsque je le sens « absent », qu'il se met à pousser des cris et qu'il se met les doigts dans les yeux, je tente de me « reconnecter » avec lui par le contact physique (je prends ses mains, je pose mon doigt sur son nez...).

Sam semble apprécier. Me le dire avec des mots, il ne peut pas mais me le faire ressentir à travers son tonus corporel, cela il peut très bien le faire.

Tom, l'un de ses camarades, est prêt. Sachant qu'ils s'apprécient mutuellement, je propose à Tom de s'occuper de Sam et de partager son walkman afin qu'ils écoutent de la musique ensemble. Tom se comporte souvent comme un grand frère vis-à-vis de lui, il lui apporte souvent ce côté nourricier dont Sam a besoin.

Tom s'installe auprès de Sam et lui donne un écouteur ; ils écoutent la musique ensemble, je l'entends rire, Sam tendra son bras à Tom, ce dernier le lui caressera.

C'est avec un grand sourire et de façon plus détendue que Sam, accompagné de Tom et des autres, prendra son petit déjeuner avant de se rendre en classe.

A. VERSTICHEL, éducatrice, extrait du TFE, CESA, 2008.





Le nombre d'éducateurs

Plus de 5.600 éducateurs ETP¹⁷¹ travaillent dans les structures subventionnées par l'AWIPH et la COCOF, soit près de 75% du personnel occupé dans ces structures.

AWIPH (Données de 2007).

Les tâches réalisées par les éducateurs

Une enquête menée en 1994 auprès d'institutions de la région namuroise¹⁷² a permis de déterminer les principales tâches que l'éducateur était, à l'époque, amené à accomplir dans des institutions accueillant des personnes handicapées.

Les diverses tâches peuvent se résumer comme suit :

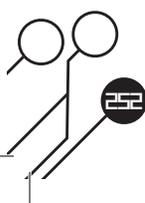
- › nouer des contacts chaleureux avec les personnes handicapées ;
- › veiller à l'hygiène, donner certains soins et distribuer les médicaments ;
- › être un « référent » pour la personne handicapée, ce qui implique la participation à des réunions de synthèse, la tenue d'un dossier individuel et la rédaction de rapports ;
- › accompagner la personne handicapée dans certaines démarches par exemple pour se rendre aux visites médicales ou aux examens psychologiques ;
- › réaliser des activités à l'extérieur de l'établissement, par exemple organiser des promenades, aller au bassin de natation ou au restaurant ;
- › mener des animations individuelles et de groupes.

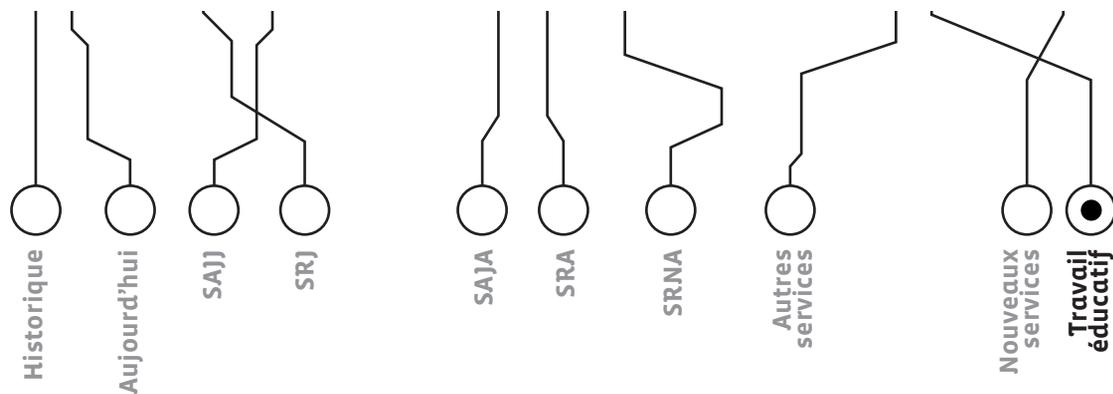
Cette même enquête nous indiquait que l'éducateur recourrait de plus en plus fréquemment à des techniques éducatives ou d'animation (ex.: snœzelen) et à de nouvelles méthodologies de travail (ex.: le PSI). Elle nous révélait également que les contacts que les éducateurs entretenaient avec les familles s'étaient nettement améliorés et que les parents étaient de moins en moins considérés comme des concurrents de leur travail mais de plus en plus comme des collaborateurs. Par ailleurs, la relation qui se nouait avec le bénéficiaire et sa famille s'inscrivait de plus en plus dans une démarche d'accompagnement (voir ci-dessous).

Quinze ans plus tard, nous pouvons dire que d'une part cette démarche d'accompagnement est aujourd'hui fortement encouragée mais que d'autre part l'approche « nursing » est devenue très présente dans les institutions accueillant des personnes lourdement handicapées et (ou) vieillissantes.

171 N.B. : Il s'agit des ETP bruts. Cela signifie que tous les travailleurs sont valorisés quel que soit leur statut (y compris Maribel, VDB, APE, ...). Toutefois ces chiffres ne reprennent pas les emplois occupés dans les institutions qui ne sont ni agréées, ni subventionnées (appelées « institutions article 29 »). A ce sujet, il faut noter que, sur base de l'article 29 du décret du 6 avril 1995 relatif à l'intégration des personnes handicapées, l'AWIPH autorise certains services à accueillir des personnes handicapées sans pour autant accorder une subvention à l'institution. En 2001, 2.556 places ou lits en régime d'autorisation de prises en charge ont été accordées par le comité de gestion de l'AWIPH. Il faut signaler que 72% de ces personnes sont de nationalité française et donc que la France, par une convention conclue avec l'institution, subventionne ces prises en charge.

172 « Le professionnalisme de l'éducateur » S. MARION et M. DAVAGLE, Comité subrégional de l'Emploi de Namur, 1994.





Les théories pédagogiques

Actuellement, le travail éducatif se situe au confluent de diverses théories :

- > la théorie du comportement opérant qui souligne l'importance de la formulation d'objectifs précis en termes de comportements mesurables et observables et de la détermination des techniques d'intervention appropriées pour atteindre les objectifs éducatifs ;
- > les conceptions psychanalytiques qui délimitent « les traits essentiels des organisations déficitaires » et qui soulignent l'importance d'une intervention psychothérapique précoce, c'est-à-dire, selon R. MISES, « à un moment où les mécanismes amputants n'ont pas irrémédiablement fixé les limites du potentiel évolutif » ;
- > les divers modèles d'interventions familiales qui considèrent la personne et l'environnement comme détenteurs de ressources au même titre que les professionnels. C'est dans ce courant que s'inscrivent la méthode Teach, la thérapie familiale, l'approche systémique mais aussi la création de services alternatifs et de réseaux informels d'entraide créés par des parents groupés en association ;
- > le principe de normalisation (B. NIRJE) qui veut assurer aux personnes handicapées un mode et des conditions de vie qui se rapprochent autant que possible de ceux qu'adoptent les autres membres de la société ;
- > la théorie de la valorisation des rôles sociaux (W. WOLFENBERGER) qui considère qu'il faut attribuer des rôles sociaux valorisés à toute personne dévalorisée ou qui risque d'être rejetée, isolée ou exclue. L'amélioration de l'image sociale de la personne et le développement de ses compétences s'avèrent être des moyens essentiels permettant cette valorisation. Une des applications les plus connues en Belgique est le plan de service individualisé (P.S.I.) défendu par le professeur G. MAGEROTTE de l'université de Mons Hainaut. Cette théorie se retrouve en filigrane du décret relatif à l'intégration des personnes handicapées adopté par le Parlement wallon et explicitement repris par exemple dans le décret relatif aux services d'accompagnement ;
- > Le concept d'accompagnement...

Une autre approche du travail éducatif : l'accompagnement

L'idée selon laquelle la personne handicapée, jeune ou adulte, doit être considérée comme un sujet capable d'influencer son propre parcours trouve de plus en plus d'écho. C'est cette idée qui est à la source du concept d'« accompagnement » de la personne handicapée. Le soutien apporté à la personne handicapée ne se concrétise donc plus sous la forme d'un « produit tout fait » mais se réalise au travers d'une intervention qui répond à la demande et qui est modulée selon les besoins particuliers de la personne handicapée. Cette manière d'agir procède d'une « révolution culturelle » qui rompt avec les mécanismes mis en place dans une logique de « prise en charge », d'aide de la personne handicapée. On passe d'une logique du « faire » à une logique du « faire faire ».

Cette démarche s'inscrit également dans une dynamique de travail en réseaux c'est-à-dire dans une vision plurielle de l'accompagnement où différents acteurs coordonnent leurs actions en vue de réaliser des objectifs



communs ou complémentaires et ce, toujours en vue de rencontrer les besoins de la personne handicapée. Celle-ci se trouve au centre du dispositif, les services doivent donc faire preuve de flexibilité puisqu'ils doivent s'adapter aux demandes.

Ce discours, construit autour des besoins des personnes handicapées, ne trouve pas nécessairement sa concrétisation dans les faits, il peut même masquer des pratiques qui vont à l'encontre de la philosophie qui soutient les démarches de l'accompagnement et du travail en réseaux¹⁷³.

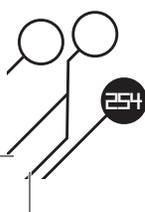
A cet égard, l'arrêté du Gouvernement wallon du 19 septembre 2002 relatif à l'aide à l'intégration des jeunes handicapés précise que la démarche d'accompagnement doit s'élaborer autour des principes suivants :

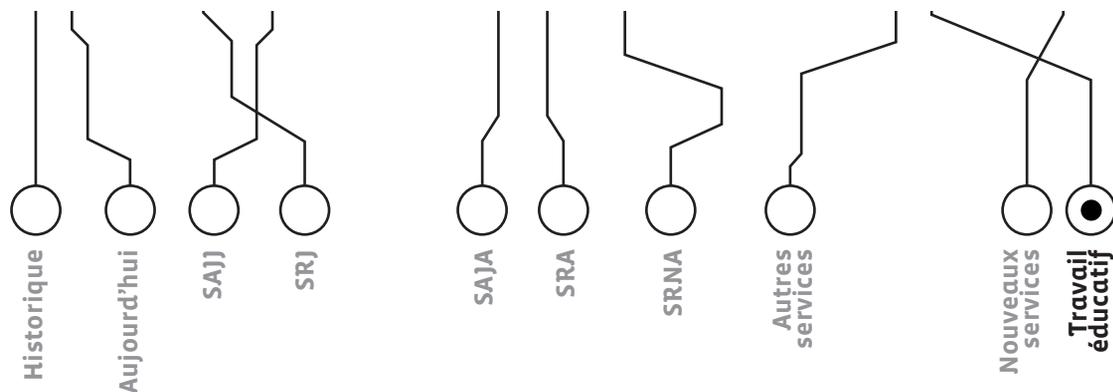
- › répondre à une demande individuelle formulée par le jeune ou, s'il ne peut la formuler, par son représentant légal ou la personne qui en a la charge ;
- › vérifier régulièrement si la demande ne peut être rencontrée par les services généraux ;
- › se construire au départ d'une analyse des besoins du jeune et de sa famille ;
- › valoriser les potentialités du jeune et de sa famille et impliquer au maximum le jeune, sa famille et ses proches ;
- › contribuer à stimuler les capacités d'autonomie du jeune et de sa famille ;
- › se réaliser dans une pluralité de lieux d'action ;
- › se réaliser en collaboration avec les autres intervenants psycho-médico-sociaux ;
- › s'inscrire dans une démarche de travail en réseau et renforcer, dans une approche transversale des problématiques rencontrées par le jeune, les coordinations internes et externes ;
- › concourir à remettre la question du handicap au cœur de la communauté en vue de mobiliser les ressources de celle-ci et d'entrer dans une réflexion portant sur une nouvelle façon de vivre ensemble.

Cette démarche conjugue trois approches complémentaires : l'accompagnement individuel, l'action collective et l'animation communautaire. Tout projet éducatif devrait ainsi se construire autour de ces principes, la gravité du handicap dont est atteinte la personne ne constituant pas un argument autorisant l'éducateur à bafouer ces principes.

Les principes qui régissent la démarche d'accompagnement sont également repris dans l'arrêté du Gouvernement wallon du 22 avril 2004 relatif aux conditions d'agrément et de subventionnement des services d'aide précoce et des services d'accompagnement pour adultes destinés aux personnes handicapées.

173 Voir page 49 et suivantes.





Le projet éducatif (AWIPH)

L'arrêté du Gouvernement wallon du 9 octobre 1997 stipule explicitement que le projet médico-socio-pédagogique du service est élaboré, évalué et mis à jour en concertation notamment avec l'équipe éducative. Ce projet, son évaluation et son actualisation sont remis à tous les membres du service et du conseil des usagers. Il est important de noter que la délégation syndicale est amenée à remettre un avis sur ce projet, son évaluation et son actualisation.

L'éducateur doit, selon nous, jouer un rôle important lors de l'application du projet individuel de la personne handicapée. Il doit aussi jouer un rôle actif lors de l'élaboration et de l'évaluation de ce projet.

Le projet de formation (AWIPH)

Le service doit, selon l'arrêté du Gouvernement wallon du 9 octobre 1997, établir un plan de formation du personnel qui s'étend au moins sur deux années. Ce plan est construit à l'issue d'un débat entre les acteurs concernés et détermine les objectifs poursuivis. Il décrit les liens entre l'environnement global du service, la dynamique du projet médico-socio-pédagogique et le développement des compétences du personnel. Il définit les critères, modalités et périodicité d'évaluation de ces trois aspects.





Le travail éducatif dans les services d'accueil de jour pour jeunes non scolarisables

Dans les SAJJNS, les activités organisées par l'institution visent essentiellement à stimuler les capacités sensorielles et motrices de l'enfant ou du jeune et à développer ses aptitudes à la vie sociale. La référence théorique la plus utilisée est la valorisation des rôles sociaux dont le plan de service individualisé est une des applications les plus répandues. Toutefois cette théorie et cette méthode de travail ne constituent pas les seuls points de repère du travail éducatif. En effet, l'intérêt que beaucoup de services portent aux stimulations sensorielles les rapproche d'autres théories (ex.: stimulation basale de Fröhlich) et d'activités telles que le snøezelen. Une attention particulière est aussi accordée à l'utilisation d'outils de communication proposés par exemple par les méthodes Bliss, Cap ou Coghamo.

Le travail de l'éducateur consiste donc à stimuler l'enfant ou le jeune afin que celui-ci, au travers d'activités quotidiennes (les repas, par exemple) ou d'ateliers, progresse dans ses acquisitions et développe sa personnalité. Prochainement, l'éducateur sera plus un « accompagnateur » qu'un « thérapeute ».

La part du travail de nursing (soins, repas, toilette...) est importante avec les enfants en bas âge et (ou) gravement handicapés. A travers le travail de nursing, l'éducateur doit nécessairement veiller à entretenir une relation de qualité avec le jeune tout en l'incitant à développer ses capacités d'autonomie possible.

Le travail éducatif dans un service résidentiel pour jeunes

Le travail avec les « caractériels »

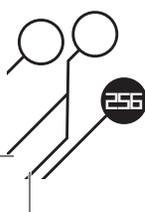
Pour les jeunes étiquetés « caractériels », l'institution est souvent définie comme un lieu qui permet au jeune de « se trouver » ou de « se retrouver » afin de pouvoir ultérieurement créer avec lui de nouveaux modes de communication avec sa famille et son environnement. Le travail éducatif se centre particulièrement sur la « personnalité » du jeune et sur les relations qu'il peut entretenir avec les autres.

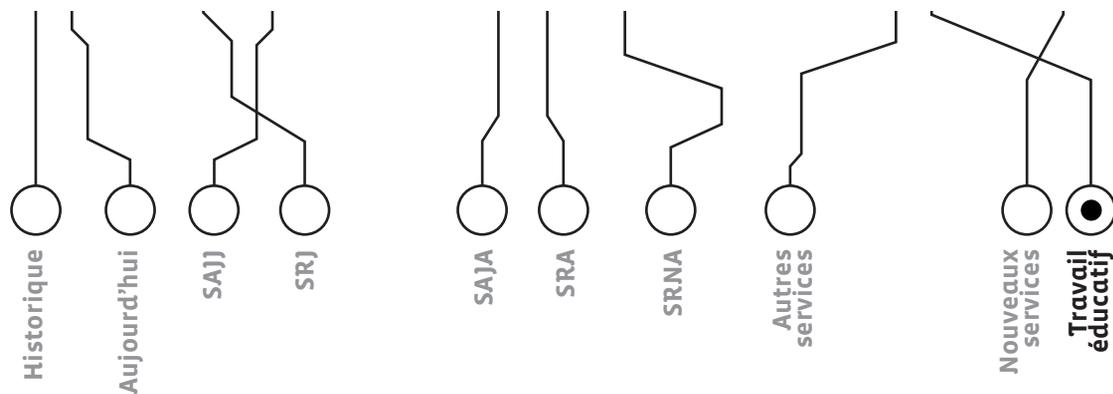
Chez ces jeunes souvent « mal dans leur peau », le premier travail de l'éducateur consistera à créer un sentiment de « mieux-être ». La relation constitue pour l'éducateur l'outil privilégié qu'il doit utiliser afin d'aider la maturation chez le jeune de ce que les psychologues appellent le « Moi » et ce toujours dans un climat où le jeune peut se sentir en confiance avec l'adulte. Une des difficultés de l'éducateur avec ces jeunes est de canaliser leur agressivité et de les aider à verbaliser leurs émotions et leurs souhaits.

Le travail de l'éducateur ne se limite évidemment pas à l'aspect relationnel puisqu'il vise également à permettre à l'enfant et au jeune d'acquérir des notions et des modes de vie sociale dits « normaux ».

Le travail de l'éducateur s'inscrit dans le quotidien (les levers, les repas, les soirées, les achats de vêtements...) et dans les ateliers qui peuvent être créés au sein de l'établissement (bibliothèque, club vélo, bodybuilding...) ou lors de la réalisation d'activités extérieures (équitation, activités culturelles ou sportives...). Une attention particulière est accordée à la scolarité; ce qui implique un suivi de la part de l'éducateur et des contacts avec les enseignants.

Considérant souvent que le jeune est aussi le « porteur d'un symptôme » révélateur d'un problème familial, l'institution considère qu'un travail avec la famille est indispensable si l'on veut restaurer la relation souvent altérée entre le jeune et ses parents.





Le travail avec d'autres jeunes handicapés

Avec les jeunes handicapés mentaux légers ou modérés, les problèmes de comportement sont en principe moins aigus ou moins fréquents. Le travail éducatif se centre plus sur l'apprentissage à la vie sociale et sur l'acquisition d'une plus grande autonomie. La poursuite de tels objectifs implique toutefois que l'éducateur aide le jeune à développer ou améliorer ses capacités relationnelles avec les autres. Il réalise ce travail aux travers des activités journalières et des ateliers de loisirs.

Quand le handicap mental ou physique s'avère plus profond, l'apprentissage des gestes quotidiens (comme manger ou s'habiller seul) devient essentiel et mobilise une grande partie du temps de l'éducateur. Les activités dites de « nursing » deviennent également plus nombreuses.

Le travail éducatif dans un service d'accueil de jour pour adultes

Les finalités du travail éducatif

Les services d'accueil de jour pour adultes permettent de maintenir les personnes handicapées dans leur milieu familial tout en leur proposant de réaliser régulièrement des activités dans un autre lieu et en favorisant la création d'autres types de relation. L'objectif poursuivi par ces services est de valoriser socialement les personnes handicapées et de développer ou d'entretenir certaines de leurs capacités. Puisque le souhait est aussi que les personnes handicapées restent le plus longtemps possible dans leur milieu de vie, les « centres de jour » réalisent un travail important avec la famille et l'entourage de la personne handicapée. De ce fait, ils interviennent parfois en qualité de médiateurs afin d'éviter ou de résoudre des conflits qui peuvent surgir entre la personne handicapée et sa famille.

Voulant casser les préjugés qui influencent les comportements des personnes handicapées, les SAJA tentent aussi de favoriser une meilleure intégration de ces personnes dans la société. Pour ce faire, ils doivent avoir une action sur cette société (et en premier lieu sur la famille) afin que celle-ci n'enferme pas le handicapé dans un statut d'incapable et lui reconnaisse des compétences, des possibilités d'évolution et de changement ainsi que des capacités d'expression et de créativité.

Les moyens d'action éducative

Les activités proposées par les services d'accueil sont très diverses et les pratiques divergent d'un service à l'autre.

Elles peuvent toutefois être regroupées autour de cinq grands axes :

1. le travail :

- › la fabrication de produits ou d'objets destinés à la vente (ex.: la fabrication de pains ou de jouets didactiques);
- › les activités de services (ex.: la réalisation de travaux de dactylographie ou de jardinage);
- › les travaux de conditionnement de marchandises (ex.: l'emballage de biscuits).

2. les activités physiques et de détente :

- › les activités sportives (ex.: le football ou la natation);
- › les activités récréatives (ex.: les promenades ou le cinéma);
- › les activités visant le bien-être de la personne (ex.: la relaxation ou les activités snœzelen);
- › les activités dites thérapeutiques (ex.: l'ergothérapie ou l'hippothérapie).

3. les activités d'intégration sociale (ex.: prendre le bus ou téléphoner) ;

4. les activités créatives (ex.: le théâtre ou la peinture) ;

5. les activités visant à développer ou à préserver les capacités intellectuelles acquises.

L'importance accordée à l'un ou l'autre axe varie en fonction des objectifs poursuivis par l'institution et en fonction du degré de handicap de la personne accueillie. Très souvent, les services d'accueil alternent les différents types d'activités durant la journée. Toutefois, certaines institutions privilégient les activités productrices et des personnes handicapées peuvent ainsi être occupées toute la journée à réaliser un travail. Cet objectif est souvent poursuivi avec des personnes moins handicapées mais qui éprouveraient beaucoup de difficultés à s'intégrer dans un atelier protégé.

Le travail éducatif dans un service résidentiel pour adultes

La prégnance du modèle familial

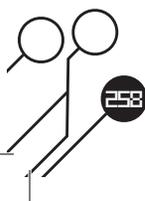
Dans un même « home », les personnes handicapées sont réparties en « unités de vie » regroupant souvent 10 à 15 personnes handicapées. Ce mode d'organisation communautaire « plus familial » nécessite donc une infrastructure adaptée à l'objectif poursuivi. Dans la plupart des cas, chaque unité de vie dispose donc d'un espace composé d'une salle à manger, d'une salle de séjour, d'une cuisine, de sanitaires et de chambres. Encadré par une équipe éducative poursuivant des objectifs particuliers, chaque groupe se différencie des autres. Cependant, ces unités de vie ne constituent pas des entités autonomes puisque la cohabitation de deux ou plusieurs groupes au sein d'un même bâtiment est souvent rendue nécessaire pour diminuer les coûts financiers (ex.: chauffage) et pour faciliter l'organisation du travail (surveillance de nuit).

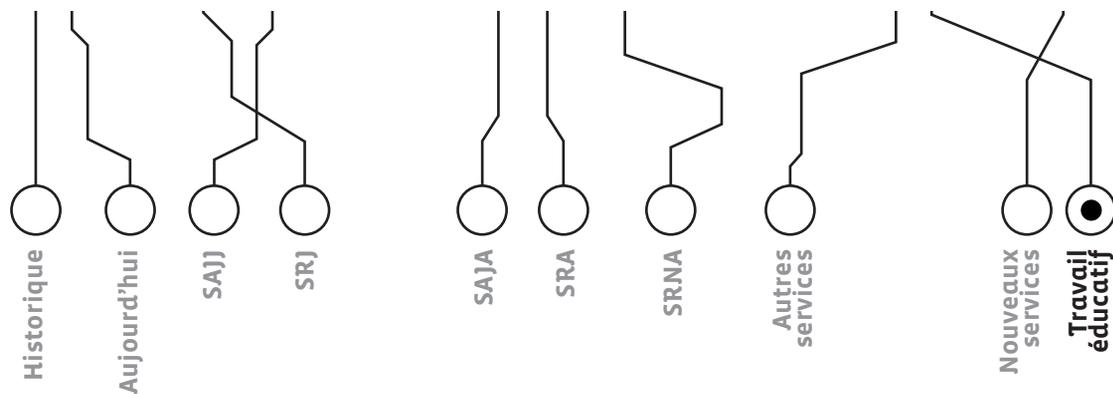
Les activités dites « occupationnelles »

Dans des lieux proches (soit dans l'enceinte de l'institution, soit dans le voisinage), les personnes fréquentent des ateliers dits « occupationnels » organisés par l'institution elle-même. Les activités qui y sont réalisées (ex. le bricolage) essaient notamment, au départ de centres d'intérêt, de valoriser les personnes handicapées et de développer, ou du moins de sauvegarder, leurs capacités psychomotrices. Ces dernières années, l'éventail des activités proposées s'est élargi. Certaines de celles-ci visent à provoquer un bien-être personnel. La multiplication des activités sensorielles procède de cette logique (snœzelen, atelier percussion, atelier cuisine, hippothérapie...). Une place de plus en plus grande est aujourd'hui réservée aux activités d'expression (théâtre, peinture, photo...).

Dans plusieurs ateliers « occupationnels », la réalisation d'activités productives revêt une place plus ou moins importante (ex. : travaux de conditionnement de marchandises); elles alternent souvent avec les autres types d'activités. L'AWIPH a, dans une circulaire ministérielle, précisé les conditions dans lesquelles les activités devraient se réaliser.

Toutefois, certaines personnes handicapées mentales profondes sont, compte tenu de leur handicap, écartées de ces ateliers. Elles restent alors dans le home où les éducateurs tentent de leur proposer des activités d'éveil (ex. : musique) ou d'occupation (ex. : jeux).





Le travail de l'éducateur

L'éducateur accompagne la personne dans la réalisation de gestes quotidiens (le lever, la toilette, les repas...). Quand cette personne est atteinte d'un handicap grave, les tâches de nursing deviennent plus nombreuses et occupent une part importante du temps de travail de l'éducateur. Ces moments sont autant d'occasions de relations avec la personne handicapée que doit saisir l'éducateur mais ils peuvent, à la longue, lui apparaître comme une succession de tâches dévalorisantes et routinières.

L'animation et la réalisation d'activités mobilisent plus l'énergie et l'enthousiasme des éducateurs. La responsabilité des activités réalisées dans les ateliers est souvent donnée à une équipe éducative différente de celle qui accompagne la personne dans le lieu d'hébergement et ce, afin de bien distinguer les deux lieux d'occupation.

Membre d'une équipe éducative, l'éducateur consacre un temps appréciable aux réunions. Ces réunions sont intéressantes dans la mesure où l'animation est de qualité et où les participants s'associent dans une démarche commune.

Le travail éducatif dans un service résidentiel de nuit pour adultes

La vie en communauté

Le home constitue le lieu de vie de ces personnes handicapées ; après le travail et le week-end, elles mènent à la fois une vie communautaire et une vie personnelle. Au niveau architectural, le home prend toutes les caractéristiques d'une grande maison familiale où la très grande majorité des résidents ont une chambre personnelle.

Outre la résolution des tâches ménagères (les repas, la lessive, le repassage...), l'occupation des temps libres et l'organisation des vacances revêtent une importance particulière. Dans certains homes est même institué un service « loisirs ». Ce service organise des activités mais propose aussi la participation à des activités extérieures.

L'éducateur organise la vie collective du home et propose, voire organise, des activités pour les personnes hébergées. Il est principalement un « accompagnateur » de tous ces moments de vie. Il preste son travail principalement le matin, le soir et les week-ends. Il est donc amené à effectuer des gardes « dormantes ».

La réunion des résidents

Le Conseil des usagers prend, dans ces services, une importance toute particulière. Dans les réunions, les personnes handicapées se réunissent pour exprimer leurs difficultés et formuler des projets d'activités ou d'excursions. Ces réunions constituent également un lieu où les personnes reçoivent des informations et où peuvent se résoudre certains conflits. Elles sont animées par la direction ou par un éducateur.

La vie en appartement

Certaines personnes handicapées vivent également en studios ou en appartements. Ceux-ci, situés dans l'enceinte de l'institution, sont destinés aux personnes capables de mener une vie autonome seules, en couple ou avec diverses autres personnes.

Le travail éducatif dans un service d'aide précoce

La composition de l'équipe

Comme les services assurent une prise en charge globale, ils doivent disposer d'une équipe pluridisciplinaire composée d'un médecin, d'un psychologue, d'un paramédical, d'un éducateur spécialisé (c'est-à-dire porteur d'un diplôme d'éducateur spécialisé délivré au terme d'études d'éducateur du niveau de l'enseignement supérieur) ou d'un assistant social. Dans certains services, l'équipe de professionnels est parfois complétée par des parents qui ont essentiellement un rôle d'écoute et de soutien à l'égard des parents qui demandent l'intervention du service. Le personnel éducatif doit être du niveau classe 1.1.

Le travail de l'éducateur

L'action de l'éducateur se situe principalement à trois niveaux :

- › il essaie de mettre en place les conditions d'une bonne communication et aide l'enfant à mieux s'exprimer verbalement ou gestuellement ;
- › il apprend à l'enfant à se débrouiller seul dans les activités de vie quotidienne comme par exemple boire, manger, se vêtir, jouer... ;
- › il permet à l'enfant d'améliorer ses contacts avec les autres principalement au sein de la famille, de la crèche ou de l'école.

Le travail éducatif dans un service d'aide à l'intégration

Le projet d'accompagnement

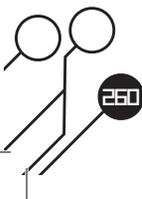
Un projet d'accompagnement individualisé est construit pour chaque bénéficiaire. Il est constitué d'au moins trois volets qui comportent, de manière exhaustive, les éléments suivants :

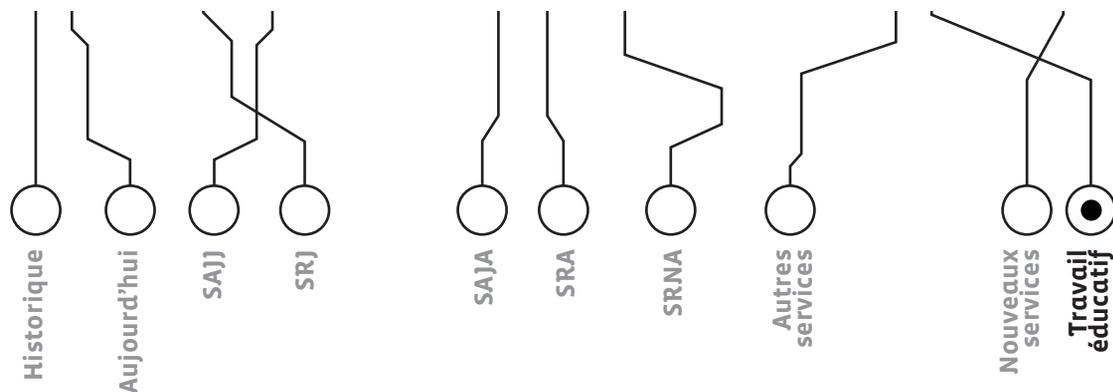
1° un volet informatif décrivant :

- › la trajectoire du jeune et un bilan de ses compétences,
- › l'identification des besoins du jeune,
- › l'identification des besoins de sa famille et de l'ensemble des partenaires,

2° un volet projectif précisant au minimum :

- › les demandes formulées par le jeune et son entourage,
- › la manière dont le processus d'accompagnement se déroulera au regard des besoins identifiés dont il contribuera à stimuler les capacités d'autonomie du jeune et dont il associera la famille et le réseau social du jeune et de sa famille,
- › les services généraux dont la collaboration sera sollicitée,





3° un volet évaluatif précisant :

- › le mode d'évaluation et d'actualisation du projet qui permette le suivi permanent du processus d'accompagnement du jeune,
- › les outils d'analyses et d'actualisation du projet du jeune qui permettent de vérifier son adéquation en regard de l'analyse des besoins et l'énoncé du projet,
- › la fréquence des évaluations.

Le personnel éducatif doit être du niveau classe 1.

Le travail éducatif dans un service d'accompagnement

L'équipe d'accompagnement est au moins composée d'un personnel rémunéré comportant des travailleurs appartenant à au moins deux des trois catégories de personnel suivantes : personnel éducatif, personnel social, personnel paramédical. Le personnel éducatif doit être du niveau classe 1.174.

Les demandes formulées

Les services d'accompagnement fournissent, à la demande de la personne handicapée, les informations, l'aide et le soutien nécessaires pour résoudre diverses situations de vie courante et réaliser certaines démarches. L'objectif poursuivi est de permettre à la personne handicapée d'acquiescer, ou du moins de conserver, son autonomie sociale. L'action des services peut se concrétiser, par exemple, en matière de logement, de travail, de formation, de gestion budgétaire ou de loisirs.

La convention d'accompagnement

La demande formulée par la personne handicapée va être à l'origine d'un contrat qui circonscrit la demande et qui précise et limite l'intervention du service. Comme « accompagner » signifie « être à côté de » et non « se substituer à... », l'action des services d'accompagnement se veut à la fois mobilisatrice des ressources de la personne et de son environnement et coordinatrice des autres interventions sociales. Elle s'inscrit souvent dans ce que les professionnels appellent « le travail en réseau ».

174 Une disposition particulière permet aux travailleurs qui n'avaient pas la formation d'éducateur classe 1 au 1^{er} janvier 2004 de pouvoir continuer à travailler dans un SAP. Une disposition particulière permet aux travailleurs qui n'avaient pas la formation d'éducateur classe 1 au 1^{er} janvier 2004 de pouvoir continuer à travailler dans un SAC.

Le projet d'accompagnement

Le projet d'accompagnement comporte au moins trois volets :

- 1° un volet informatif relatif au bénéficiaire et à ses demandes,
- 2° un volet projectif précisant au minimum la manière dont le processus d'accompagnement se déroulera au regard des demandes et des besoins identifiés et les services généraux dont la collaboration sera sollicitée,
- 3° un volet évaluatif relatif aux demandes et à l'actualisation du processus d'accompagnement.

Le travail de l'éducateur

Le travail éducatif repose principalement sur un travail de communication. En effet, un rapport de confiance tant avec la personne concernée qu'avec les tiers doit être installé pour que la personne handicapée puisse acquérir l'autonomie sociale qu'elle souhaite.

L'éducateur travaille au sein d'une équipe pluridisciplinaire, ce qui l'amène à devoir collaborer avec ses collègues et à participer activement aux réunions de coordination et d'évaluation.



Un corps très « parlant »

Dann est un garçon de dix-neuf ans, il présente un retard mental sévère. Le diagnostic psychiatrique est le suivant : dysharmonie évolutive de versant psychotique intriquée avec une pathologie comitiale.

Sur le plan relationnel, Dann est assez ouvert, il parle beaucoup et fort.

Son langage est décousu. Son discours est difficilement compréhensible et bien souvent hors de la réalité. Dann recherche la présence constante de l'adulte. Il est dynamique, il a un besoin constant d'être en action (par les mouvements, la parole...).

Dann adore la musique et le cinéma. Il utilise ces domaines, comme moyen d'expression ? Comme refuge ?

Son langage pas toujours cohérent s'allie régulièrement à son corps très « parlant » pour entrer en relation ou exprimer ses sentiments.

« Etre reconnu,

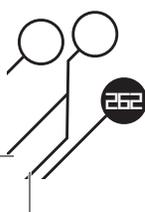
c'est être regardé et admis

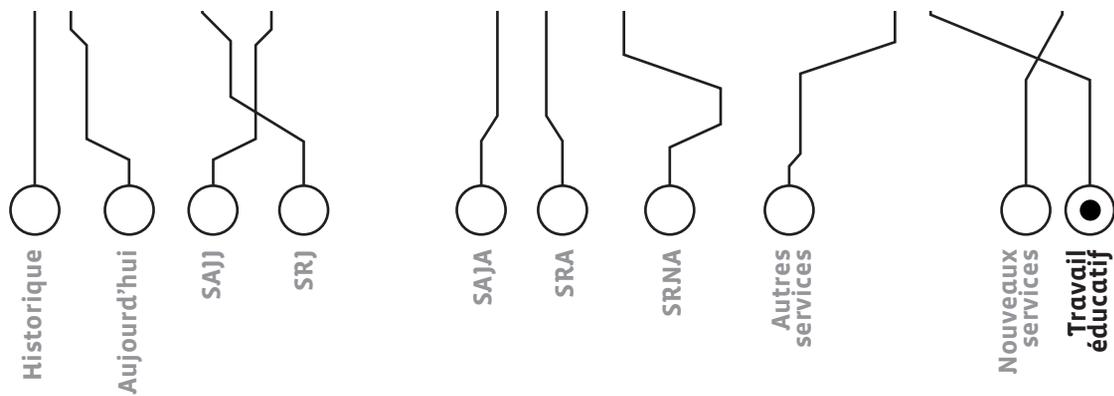
comme ayant une vraie valeur.

La reconnaissance constitue la validation

nécessaire à la construction de soi ».

A. VERSTICHEL, éducatrice, extrait du TFE, CESA, 2008.





Partenariat avec la famille

« Ce qui est important pour une évolution positive, c'est le partenariat avec les parents et l'équipe éducative. Sans ces relais, notre travail serait nettement moins efficace... ».

CARINE, éducatrice à La Source de Soignies.



Master chef

La position d'éducateur dans mon institution d'aide aux handicapés.

En tant qu'éducatrice, je me sens inspirée, et je vais tenter de vous expliquer ce que je ressens, ce que je vis et ce que je voudrais faire vivre à ces garçons avec lesquels je travaille.

Il est vrai que « mes gars » ne sont pas des handicapés profonds et que, grâce à la structure mise en place autour d'eux, ils mènent une vie quasi-normale (du moins, c'est ce que le centre veut leur apporter).

Je ne suis pas depuis très longtemps dans la profession, vous me trouverez donc, peut-être, utopiste, pleine d'espairs et de beaux rêves, mais je vais tenter tout au long de ma carrière de garder cet « esprit-jeune ». Ce que je redoute le plus, c'est de me sentir blasée, mais ce n'est pas dans mon caractère... alors...?

Un vague souvenir d'un cours de didactique me remonte en mémoire : les rôles des éducateurs dans le temps moi, je m'étais positionnée dans la catégorie « éduc-scout-bénévole »!

Et, dans chaque travail que je réalise, j'en reviens toujours à ce côté « scout débrouillard ».

Je suis une « touche-à-tout », de la broderie à la maçonnerie, en passant par... ce que vous voulez. C'est ça que mes gars apprécient, avec eux je fais tout, avec moi, ils font n'importe quoi.



Nous avons une recette magique :

- une bonne dose d'imagination ;
- un carton plein de récupération ;
- un soupçon de réflexion ;
- un grand bol de bonne volonté ;
- une cuillère de discussion ;
- une pincée d'innovation.

Ajoutons-y ce que nous voulons selon l'inspiration.

Mélangions dans la bonne humeur et nous obtenons 13 gars heureux d'avoir créé quelque chose, d'avoir réalisé l'œuvre...

Pour moi, tant que je serai inspirée, je sais que je ferai du bon boulot. Tant que je regarderai mes gars avec un œil neuf, sans les juger, je sais que j'aimerai mon boulot.

Un vieux sage chinois a dit un jour : « Dans une journée, tout ce qui n'est pas donné est perdu »... et je n'ai rien à perdre, j'ai tout à leur donner car ils m'apportent tant. Dans leur regard, leur sourire, leurs mimiques... dans leur différence... dans leurs cris, leurs larmes... dans ce qu'ils sont : des êtres humains capables de tant d'humanité !

N. LEBRUN, Centre de Rencontres de Montignies-sur-Roc, personnes adultes handicapées mentales



L'accueil des adultes et familles en difficulté psychosociale



Dominique Wautier



<http://www.educ.be/adultes/>

Site de l'AMA (association des maisons d'accueil et d'aide aux sans-abri).

La formation continue des travailleurs et directeurs dans les Centres d'accueil pour adultes en difficulté. Pratiques, besoins et moyens. Ce rapport est disponible sur le Site de l'APEF.

Informations relatives aux Maisons d'accueil sur Bruxelles.

Ce texte est en partie une reprise des éditions précédentes, enrichi et actualisé grâce aux travaux menés sur ce secteur par B. De Backer et P. Lodewick¹⁷⁵. Les résultats de ces travaux sont disponibles sous deux formes : un livre publié en 2008 aux éditions Couleur livres, « Les cent portes de l'accueil »¹⁷⁶, et un rapport de recherches centré sur les travailleurs des Centres et leurs besoins en formation continue¹⁷⁷.

Quelques éléments historiques

Les premiers « asiles » ou « chauffoirs » furent créés en pleine crise économique, à la fin du XIX^e siècle, alors que les grèves et les révoltes ouvrières éclataient un peu partout (notamment dans « le Pays noir »). Il s'agissait d'une initiative de philanthropes sans doute autant soucieux d'apporter une aide aux laissés pour compte de la société industrielle que de contenir la gronde sociale. L'Œuvre de l'Hospitalité, présidée par le sénateur libéral Montefiore-Levy, entreprend dès 1886, à Bruxelles et à Liège, d'héberger des hommes (surtout), des femmes et des enfants¹⁷⁸ afin « de leur donner provisoirement un abri et de la nourriture, sans distinction de nationalité ni de religion... ». L'Armée du Salut s'implante en 1889 en Belgique et les premiers Foyers et chantiers d'assistance par le travail sont créés pour venir en aide « aux victimes des taudis, du chômage et de l'alcoolisme »¹⁷⁹. L'Œuvre Nationale de l'Enfance reconnaîtra les premières « maisons maternelles » en 1927 pour les femmes avec enfants¹⁸⁰. En 1937, l'Abbé Froidure met sur pied l'initiative des Petits Riens. Après la seconde guerre mondiale, d'autres maisons voient le jour : la Source, les centres de l'Ilot, les Compagnons d'Emmaüs, le Foyer familial à Charleroi en 1960...

175 Travaux menés à la demande de l'AMA, avec le soutien du Fonds social ISAJH (SCP319.2) et du Fonds bicommunautaire de la CP 319.

176 Ouvrage disponible en librairie ou à l'AMA (voir www.ama.be).

177 La formation continue des travailleurs et directeurs dans les Centres d'accueil pour adultes en difficulté. Pratiques, besoins et moyens. Ce rapport est disponible sur le Site de l'APEF www.apefasbl.org (également en néerlandais).

178 Le premier Asile maternel, ancêtre des Maisons maternelles, est créé à Bruxelles en 1893, ainsi que La Maison des Servantes, hôtellerie à bas prix.

179 L'Armée du Salut crée une seconde hôtellerie en 1915 à Anvers, et une troisième à Liège en 1934.

180 L'ONE reconnaîtra 17 maisons maternelles. Celles-ci rejoindront le secteur en 1998, lorsque les régions hériteront de cette compétence. D'autres maisons d'accueil hébergent également des femmes et des enfants.

Dans les années 1970, de nouvelles maisons s'implantent, notamment dans le Brabant et en Hainaut, à l'intention des femmes avec enfants. Une association issue du mouvement féministe s'attache, à partir de 1977, à mettre sur pied des centres spécifiques pour femmes victimes de violences. Ces centres ont vu le jour grâce à la générosité de donateurs, mais à force de lutte permanente pour la survie, certains ont dû fermer leur porte ou renoncer à des projets essentiels. Si, dès 1900, des Communes ou Provinces soutiennent des Maisons, les premières « subventions » datent de 1952, suite à la loi « veillant à la réadaptation morale des jeunes femmes ». En 1970, les pouvoirs publics ont commencé à subventionner l'aide aux délinquants et handicapés sociaux adultes, et en 1978, l'aide aux personnes isolées. En 1976, 27 centres fonctionnent dans la partie francophone du pays, dont 13 à Bruxelles et 14 en Wallonie ; il y en a par ailleurs 15 en Flandre.

Après la réforme de l'Etat et la communautarisation, le Décret du 27 octobre 1994 de la Communauté française relatif aux centres d'accueil pour adultes prévoit « un crédit destiné à couvrir les frais de rémunération et de fonctionnement des centres d'accueil pour adultes en difficulté en vue de préparer et faciliter la réinsertion sociale des personnes qui sont momentanément incapables de vivre de façon autonome... » En 1998, la gestion de ce secteur est transférée, d'une part, à la Région wallonne et, d'autre part, à la Commission communautaire française (COCOF) et à la Commission communautaire commune (COCOM), respectivement pour les maisons francophones ou bilingues de Bruxelles.

La situation aujourd'hui

Wallonie

Les centres d'accueil pour adultes sont régis par le décret du 12 février 2004¹⁸¹ « relatif à l'accueil, l'hébergement et l'accompagnement des personnes en difficultés sociales ». Elles y sont définies comme « les majeurs, les mineurs émancipés, les pères mineurs, les mères mineures et les mineures enceintes, caractérisés par une fragilité psychosociale ou matérielle, et se trouvant dans l'incapacité de vivre de manière autonome, ainsi que les enfants qui les accompagnent ». Quatre types de structure sont reconnus : Abris de nuit, Maisons d'accueil, Maisons d'hébergement de type familial et Maisons de vie communautaire ».

Bruxelles COCOF

Le décret du 27 mai 1999 relatif à l'octroi de l'agrément et de subventions aux maisons d'accueil leur fixe comme missions l'accueil, l'hébergement et l'aide psychosociale adaptée aux bénéficiaires afin de promouvoir leur autonomie, leur bien-être physique et leur réinsertion dans la société. Les bénéficiaires sont des « adultes, mineurs émancipés, mères mineures, mineures enceintes, caractérisés par une fragilité relationnelle, sociale ou matérielle se trouvant dans l'incapacité de vivre de manière autonome, ainsi que les enfants à charge qui les accompagnent ». Ce décret et ses arrêtés d'application réglementent les anciens centres d'accueil pour adultes et les maisons maternelles agréées par l'ONE. Il précise que « la maison d'accueil peut-être agréée pour une ou plusieurs catégories d'activité : 1) accueil d'adultes isolés ; 2) accueil d'adultes isolés avec enfants ; 3) accueil de familles.

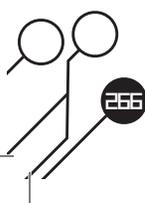
Vous trouverez des renseignements sur le site de la COCOF à la rubrique Maisons d'accueil : http://www.cocof.irisnet.be/site/fr/affsoc/maisons_d_accueil

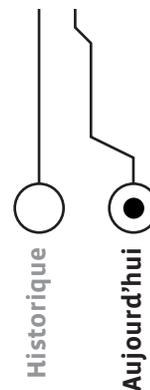
Bruxelles COCOM

L'ordonnance du 7 novembre 2002 relative aux centres et services de l'aide aux personnes et l'arrêté d'application du 9 décembre 2007 régissent les services regroupés sous 5 catégories :

- › aide sociale urgente 24 H/24,

¹⁸¹ Remplaçant le décret-programme du 7 décembre 1997.





- › hébergement de nuit inconditionnel avec accompagnement psychosocial de base,
- › accompagnement psychosocial d'adultes et de mineurs,
- › guidance psychosociale budgétaire ou administrative à domicile,
- › accompagnement de personnes vivant en rue.

Vous trouverez des renseignements concernant les divers services reconnus sur le site de la COCOM : www.ccc-ggc.irsinet.be

Centres et capacités agréées par tutelle :

Tutelle	Centres	Capacité
Région wallonne	71	1.950
COCOF	14	650
COCOM	8	350
Total	93	2.950

Quels professionnels pour quel travail socio-éducatif ?

Un bon millier de personnes travaillent dans ces structures, dont un quart ne sont pas directement à charge de la tutelle (subsidées par d'autres sources - ACS, Maribel... ou sur fonds propres).

Les éducateurs – majoritairement des éducatrices - représentent en moyenne 57 % du personnel. On y compte environ 400 éducateurs Classe 1. Les assistants sociaux représentent un quart des effectifs, le reste est ventilé entre direction et personnel ouvrier. La différenciation des tâches entre Educ et AS peut varier fortement selon les structures, mais les éducateurs seront plus souvent en charge de l'accompagnement collectif des hébergés en interne, et les AS du suivi individuel en interne et en externe. Il n'y a cependant pas de règle générale et la polyvalence est souvent de mise.

Il existe une assez grande différence entre le travail en maison d'accueil (ou de vie communautaire) et le travail en asiles-abris de nuit et en centres d'accueil d'urgence. Dans les « maisons », qui sont très largement majoritaires (90 % des places), la durée de l'hébergement est relativement longue et le public moins « désocialisé » que dans les structures qui n'offrent qu'un lit pour la nuit.

La mission des asiles et abris de nuit est principalement l'hébergement nocturne, gratuit et inconditionnel, le plus souvent anonyme. Les travailleurs sociaux sont disponibles pour une pratique d'écoute et d'orientation à la demande des personnes, mais ne font pas d'accompagnement.



Les centres d'aide sociale urgente sont par contre accessibles à toute heure du jour et de la nuit, pour offrir une aide sociale urgente aux personnes en situation de crise psychosociale.

Les « maisons » travaillent par définition sur un terme plus long. Elles assurent un accueil et un hébergement, limité dans le temps, certes, mais avec un accompagnement visant à « soutenir les hébergés dans l'acquisition ou la récupération de leur autonomie ».

Quant aux maisons de vie communautaire en Wallonie, elles offrent « un hébergement de longue durée ainsi qu'un accompagnement adapté », ceci à des personnes qui sont déjà passées en maison d'accueil ou structures apparentées. Chaque maison développe un projet particulier, lié bien souvent à son histoire et centré sur le type de population accueillie, les modalités d'hébergement et d'accompagnement. C'est ce projet qui définira plus précisément la population-cible et les conditions du séjour.

L'éducateur, tout comme la personne sans logement qui se trouve au seuil d'une maison, va se trouver confronté à un univers chaque fois singulier, avec son histoire, sa population et son projet. Des variations importantes existent dès lors en fonction du public (hommes ou femmes sans enfant, familles...), du projet et de l'implantation géographique de la maison. La multiculturalité, par exemple, est plus importante dans les grands centres urbains, ainsi que les problèmes de logement. De manière générale, la présence de nombreuses femmes (souvent avec enfants)¹⁸², le rajeunissement, et l'augmentation des personnes de nationalité ou d'origine étrangère primo-arrivantes font se diversifier les pédagogies et les modes de prise en charge. Les problématiques des personnes participent à la complexité du travail quotidien : problèmes de santé mentale, assuétudes, ennuis de santé physique, difficultés de logement, de droit d'asile, faiblesse des revenus, emplois difficilement accessibles, etc. Le travail de ré-insertion, en extra-muros, avec appartements supervisés, l'individualisation des accompagnements, accentuent la diversification des interventions éducatives.

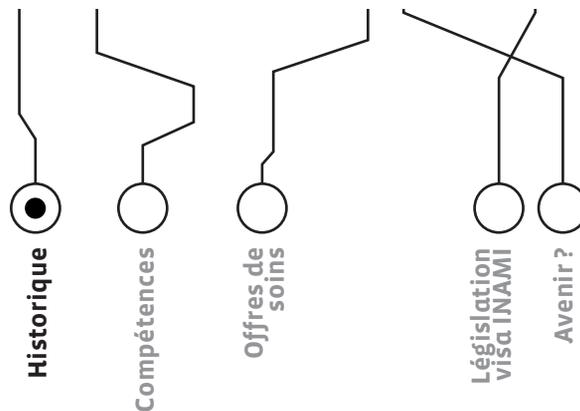
Compte tenu de son importante diversification, il est impossible d'en refléter toute la variété dans ce descriptif. Schématiquement, l'intervention se déploie dans le temps (avant, pendant et après l'hébergement) et dans l'espace (à l'intérieur et à l'extérieur des centres), de manière individuelle et collective. Les travailleurs sociaux (Educs, AS et autres) interviennent donc avant l'hébergement (entretiens préalables, etc.), pendant l'hébergement et après celui-ci (suivis post-hébergement). Leur travail peut se faire au sein des maisons mais aussi à l'extérieur (contacts avec le réseau, démarches diverses), de manière individuelle ou collective (vie communautaire au sein des maisons). Il s'agit d'un travail exigeant avec des personnes qui connaissent des difficultés souvent très graves et enchevêtrées, touchant à de nombreux aspects de la condition humaine : matériels (revenus, emplois, logement), sociaux (solitude, familles éclatées, éducation des enfants), psychiques (santé mentale, handicap, assuétudes) et physiques.

Les demandes actuelles en formation continue, tant des directions que des travailleurs, reflètent cette mosaïque d'activités et de problématiques : supervisions cliniques et institutionnelles, échanges, intervisions, prises de recul entre pairs avec ou sans accompagnement d'un extérieur formations spécifiques adaptées à chaque terrain ainsi que pour les directions et la coordination. Les questions relatives à la santé - mentale et physique - des résidents sont également une préoccupation très importante dans le champ de la demande de formation continuée.

Vous trouverez des informations nombreuses et actuelles auprès de l'AMA.

Association des Maisons d'accueil et des services d'aide aux sans-abri : www.ama.be

.....
¹⁸² Les nuitées des femmes et des enfants représentaient plus de 60 % de l'ensemble des nuitées en 2007.



Le secteur de la santé mentale



Michèle Van den Eynde



<http://www.educ.be/sante/>

Site de l'institut Wallon pour la santé mentale

La Belgique, un état fédéral Portail.belgium, informations et services officiels

Guide social ; Partie consacrée aux services de santé mentale

Les centres Fédéraux fermés pour jeunes

Site consacré à la réforme « projet 107 » : on peut y consulter le « guide vers de meilleurs Soins en Santé Mentale » de chacune des régions du pays

Guide (2010), « Vers de meilleurs soins de santé mentale par la réalisation des réseaux et circuits de soins »

Le secteur de la santé mentale n'est certes pas l'un des plus simples à aborder. En effet, outre que les montages de subventionnement sont déjà complexes, il faut aussi, composer, aujourd'hui, avec la réorganisation de ce secteur de soins selon une nouvelle conception appelée communément « **projets 107** » et qui envisage une organisation transversale en termes de « fonctions de soins » plutôt qu'en termes d'institutions de soins (hôpitaux, services de santé mentale, initiatives d'habitations protégées, structures psycho-socio-thérapeutiques, etc.).

LES GRANDES ETAPES DE L'ORGANISATION DES SOINS DE SANTE MENTALE EN BELGIQUE¹⁸³

Avant d'entamer le cœur du sujet, à savoir la place des éducateurs dans les différents services du dispositif de soins de santé mentale ainsi que la réforme de l'organisation de ces soins qui se développe aujourd'hui, il peut être utile de faire un rappel historique de l'évolution de la psychiatrie et du secteur de la santé mentale en Belgique en parcourant **les trois périodes principales de son développement** :

La première, durant le 19^{ème} siècle, est celle du début de la médicalisation de la folie avec l'asile comme lieu central où le traitement est prodigué mais aussi où le « fou » est enfermé. En effet, c'est le ministère de la justice qui a la compétence des asiles, ministère chargé de préserver la sécurité des citoyens. Le fou est donc considéré

¹⁸³ Référence : Note d'information. Mise en œuvre de l'article 107 de la loi relative aux hôpitaux et à d'autres établissements de soins dans la réforme des SSM en exécution de la Déclaration interministérielle conjointe de juin 2002 et 2004. www.health.belgium.be/.../informatienotaART107_fr%20_17906682

à cette époque, comme potentiellement dangereux ou perturbateur de l'ordre ou de la paix sociale mais on entrevoit, quand même, la possibilité de le soigner, ce qui est nouveau.

En 1948, la responsabilité des asiles est transférée du ministère de la justice au ministère de la santé dans le contexte social de l'Etat-Providence, c'est-à-dire d'un **développement de la protection sociale généralisée** avec une intervention croissante de l'Etat dans des domaines tels que le soin, l'emploi et l'aide sociale.

De fait, après la deuxième guerre mondiale, les bases du régime de sécurité sociale actuel sont mises en place, tout d'abord avec les allocations familiales et l'assurance vieillesse puis avec l'assurance maladie-invalidité, toutes deux obligatoires.

Par la suite ce régime de protection sociale a été étendu aux personnes n'ayant pas de contrats d'emploi. Cependant, malgré les différentes extensions du régime au fil du temps, certaines personnes continuaient à ne pas bénéficier de cette protection, c'est pourquoi, des systèmes permettant de garantir à tous un minimum de revenus ont été instaurés.

Le démantèlement progressif des asiles suite au transfert du contrôle des institutions psychiatriques vers le ministère de la Santé Publique se situe dans la dynamique d'une assurance pour tous y compris au niveau de la santé mentale.

Conjointement, le discours médical s'imposait de manière croissante, il était donc logique que ce soit l'hôpital qui soit placé au centre de tous les dispositifs de soins. C'est donc bien sur base d'**une conception médicale de la folie** que s'est construit le concept de « maladie mentale », conception qui implique, par voie de conséquence, la notion de diagnostic et des soins prodigués dans le cadre de l'hôpital psychiatrique.

En 1963, deux lois importantes pour ce secteur sont approuvées, toujours dans le cadre de l'Etat-providence. Tout d'abord, la loi qui réforme l'assurance maladie-invalidité et qui octroie une intervention financière en cas d'hospitalisation. Ensuite, la loi sur les hôpitaux qui fixe les normes d'agrément, afin de contrôler le développement des lits hospitaliers et donc des budgets qui y sont liés.

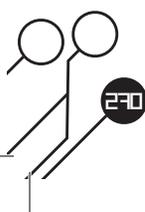
Vers le milieu des années '60, des voix, émanant de travailleurs du terrain, s'élèvent pour dénoncer cette médicalisation extrême de la « folie ». En effet, grâce au développement des psychotropes (neuroleptiques et antidépresseurs) qui permettaient de remplacer avantageusement les insulinothérapies et les électrochocs, les soins ne devaient plus nécessairement être prodigués exclusivement en milieu hospitalier. D'autre part, les psychotropes, permettaient un apaisement de la symptomatologie et, de ce fait, avaient considérablement augmenté le confort de vie des patients et de leur entourage, ce qui permettait aussi d'envisager un retour à une vie dans la cité.

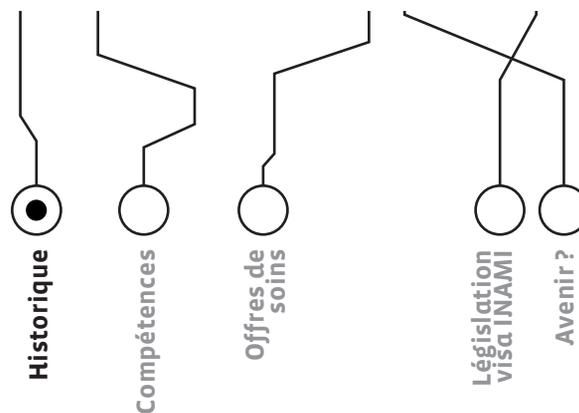
Par ailleurs, venue des Etats-Unis et d'Europe, **la psychanalyse et les concepts de l'antipsychiatrie** permettaient de comprendre et d'expliquer la folie autrement qu'uniquement sur un modèle médical de « maladie » ou de « dysfonctionnement », la « folie » était un mode d'expression dont la symptomatologie ne devait plus, à tous prix, être supprimée.

Dans ce contexte, se sont développées des initiatives particulièrement innovantes, souvent montrées en exemple dans d'autres pays européens et s'organisant entre elles, sur un modèle de « réseaux », propices à permettre à la personne en souffrance psychique de **rester citoyen à part entière, inséré dans la société.**

Comme le souligne Jean-Louis Genard dans son article « Ressources et limites des réseaux », le champ thérapeutique de la santé mentale, je le cite, « a été un des espaces dans lesquels s'est imposé très précocement le concept de réseau, dans les années 60-70 ... ». Ce concept de réseau, s'opposait alors à celui des institutions dites « totalitaires » comme la prison, l'école mais aussi à l'hôpital psychiatrique qui détenait une sorte de « monopole » du savoir et du pouvoir.

Le mot « réseau » contenait donc, à cette époque, une dimension critique des thérapies dominantes mais contenait aussi, implicitement, une idée très novatrice, je cite toujours Jean-Louis Genard, liée à « la reconnaissance





de la dimension institutionnelle de la maladie mentale, notamment à la reconnaissance que les institutions, les organisations - la famille par exemple - pouvaient être pathogènes ».

Ce courant d'idées s'est inscrit conjointement dans les deux secteurs qui constituaient à l'époque l'offre de soins, celui de l'hôpital et celui de **l'ambulatorio**, ce qui a permis leur rapprochement progressif, chacun s'ouvrant à l'autre, en tous cas là où coexistaient des offres de soins de type hospitalier et ambulatorio, et à Bruxelles principalement.

De plus, sur le terrain, on a rapidement constaté que l'ambulatorio et l'hospitalier ne pouvaient répondre à toutes les situations rencontrées et de nouveaux dispositifs de soins dits « intermédiaires », conventionnés avec l'INAMI (Institut National d'Assurance Maladie-Invalidité), ont été créés, plus intensivement soutenus que les centres de santé mentale mais totalement inscrits dans la cité à contrario des hôpitaux de l'époque, souvent relégués dans de lointaines campagnes.

En pratique, dès la fin des années '60, les structures psycho-socio-thérapeutiques pour adultes se sont développées, principalement à Bruxelles alors que celles pour enfants s'implantaient majoritairement en Wallonie.

Parallèlement, **les dispensaires d'hygiène mentale** avaient été créés. Ceux-ci proposaient des soins en ambulatorios et mettaient l'accent sur la détection et la prévention précoce des problèmes psychiatriques.

En 1975, ces dispensaires deviennent les Centres de soins de santé mentale (CSSM).¹⁸⁴

Plus tard, dans les années '80, ce sont des **appartements supervisés ou habitations protégées** qui se sont inscrits dans cet « intermédiaire » toujours à l'initiative du terrain. Ce type d'offres a été pérennisé en 1990 (voir ci-dessous « Rapport Groot ») sous forme d'Initiatives d'Habitation Protégée et a pu se développer notamment via la fermeture ou la reconversion de lits hospitaliers qui a permis aussi la création des maisons de soins psychiatriques (MSP) toujours dans cet « intermédiaire ».

Vers la fin des années '80 sont apparues en Belgique quelques associations de patients, dont l'objectif était de sensibiliser et d'influencer la politique et de conscientiser l'opinion publique par le biais des médias.

En mai 1989, le « Rapport Groot » est publié à la demande des autorités. Dans ce rapport, il est recommandé d'établir une distinction entre les institutions mettant l'accent sur la thérapie (« cure ») et celles axées sur les soins (« care »). Ce rapport souligne aussi la nécessité de réserver les lits quasi exclusivement pour les patients psychiatriques et de placer les patients souffrant d'un handicap mental et les patients âgés atteints de démence dans d'autres institutions.

Enfin, le rapport préconise une meilleure harmonisation de l'organisation des soins de santé mentale par le biais d'accords de coopération. Il sera à la base de plusieurs réformes que nous aborderons plus loin. Il faut souligner, l'importance de ce rapport puisque, pour la première fois dans l'histoire, le législateur affirme la nécessité de

¹⁸⁴ Notons que : « Le décret de la Région wallonne du 03 avril 2009 définit le service de santé mentale comme une structure ambulatorio qui, par une approche pluridisciplinaire, répond aux difficultés psychiques ou psychologiques de la population du territoire qu'il dessert. (art. 3) » - <http://www.iwsm.be/institut-wallon-sante-mentale.php?id=26&ssm=1>

démanteler les soins en institution au profit de soins au sein de la société. Les lits supprimés en institutions sont ainsi transformés en places dans les maisons de soins psychiatriques et les habitations protégées.

En outre, **l'accent est mis sur la collaboration entre les différents acteurs des soins de santé mentale** et les plates-formes de concertation provinciales sont créées dans ce but; elles permettent une concertation régionale entre les hôpitaux psychiatriques, les services psychiatriques intégrés dans un hôpital général, les centres ayant une convention INAMI, les services de santé mentale, les maisons de soins psychiatriques et les habitations protégées.

Par ailleurs, des projets-pilotes de « case management » ainsi que des « référents hospitaliers » pour la continuité des soins dans les hôpitaux psychiatriques sont mis en place.

Sur cette base de l'évaluation de la première reconversion des lits hospitaliers de 1990, le Conseil national des établissements hospitaliers (CNEH) présente deux avis partiels, l'un en 1996 et l'autre en 1997. Ces avis sont d'importance majeure puisqu'ils constituent la base du développement ultérieur des soins de santé mentale. En effet, ces deux avis insistaient aussi sur la nécessité de changer le centrage du dispositif de soins qui ne devait plus se faire au départ des institutions, principalement des hôpitaux, mais bien se centrer sur des 'groupes cibles' et leurs besoins respectifs : adultes, enfants et adolescents, personnes âgées, toxicomanie et dépendance, psychiatrie légale et personnes handicapées mentales souffrant de troubles psychiatriques graves.

De plus, ces avis recommandaient également de constituer pour chacun de ces groupes cibles, un circuit et un réseau de soins, ce qui à l'époque a été fort mal accueilli par les travailleurs de terrain tant ils craignaient que le totalitarisme des institutions qu'ils venaient de combattre ne se retrouve sous une autre forme, celles de 'circuits' de soins avec des programmes de soins imposés et n'offrant donc pas suffisamment de garanties quant aux libertés individuelles de choix des patients.

C'est donc sur ces avis que s'ouvre la troisième période (années 2000), débutant par la fusion imposée des Centres de santé mentale, censée en accroître l'efficacité et l'accessibilité. Ceux-ci s'appellent désormais Services de Santé mentale (SSM).

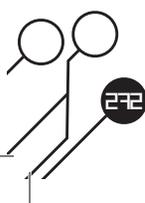
En 2001, les ministres fédéraux Magda Aelvoet et Frank Vandenbroucke (2001), respectivement en charge, à l'époque, de la Santé publique et des Affaires sociales, présentent une note politique visant à **« reconnaître chaque client(e) comme une personne unique et à le (la) laisser participer à part entière à la société »**. Le point de départ du dispositif de soins devient donc officiellement le patient, ce qui signifie que l'approche axée sur l'institution va devoir évoluer vers une approche basée sur des groupes d'âge ou de caractéristiques cibles auxquels sont associés des programmes de soins.

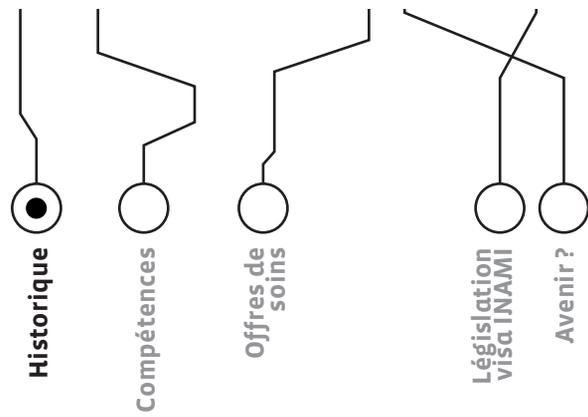
De plus, des projets-pilotes de renouvellement des soins : « activation » et « soins psychiatriques à domicile » sont mis en place. Aujourd'hui, les moyens alloués à ces projets-pilotes ont été ancrés structurellement dans l'arrêté de financement des Initiatives d'Habitations Protégées (IHP). Les Soins psychiatriques à domicile avec accompagnement intensif ou de longue durée sont en outre étendus de façon à obtenir une bonne répartition géographique sur toute la Belgique.

Par ailleurs, en 2002, la Belgique adopte **la loi relative aux droits du patient**. Cette loi fixe les droits individuels du patient qui sont : des prestations de qualité, le libre choix du praticien, l'information, le libre consentement, le droit à la consultation du dossier, la protection de la vie privée et la médiation des plaintes.

En juin 2002, les ministres fédéraux et communautaires de la Santé signent une « Déclaration conjointe sur la politique future en matière de soins de santé mentale ». On y retrouve les concepts généraux des avis du CNEH de 1990 et 1997, de « réseaux d'équipements de soins » et de « circuits de soins ».

La base légale de cette nouvelle organisation en circuits et réseaux de soins a été fixée dans les articles 11 et 107 de l'Arrêté royal portant coordination de la loi relative aux hôpitaux et à d'autres établissements de soins (publication au M.B. le 7 novembre 2008).





Aujourd'hui, nous sommes au cœur de cette réforme fondamentale mais, bien évidemment, cette réorganisation ne peut s'opérer du jour au lendemain et nous sommes donc confrontés à la nécessité de faire coexister le système de soins fondé sur des institutions avec la nouvelle conception de soins organisés par 'fonctions', dont l'organisation est expérimentée en ce moment sur le terrain, via **les « projets 107 »** (voir plus loin).

De ce fait, il sera nécessaire de décrire, dans un premier temps, le système actuel du dispositif de soins de santé mentale, selon des modalités institutionnelles pour passer ensuite, dans un deuxième temps, à la nouvelle conception via des « fonctions » de la note politique en matière de soins de santé mentale, présentée dans le « Guide vers de meilleurs soins de santé mentale par la réalisation de circuits et de réseaux de soins ».



Un éducateur... Un vrai !

« Je me suis toujours demandé pourquoi l'on disait de certains (au masculin ou au féminin): « Ah, celui-là, c'est un éducateur! Un vrai ! » Pourquoi devient-on, pourquoi est-on éducateur ? Peut-être en souvenir des sœurs de la charité qui influencent toujours l'image que l'on a de notre métier, parce que l'on veut faire de l'amour un métier. Véral un peu, mais moral, surtout si l'on s'en défend. Pourtant qui ose encore croire à l'altruisme pur ? Il est plutôt question de se construire en construisant, ou, plus souvent, en reconstruisant l'autre.

Et pour ce faire, il faut se servir de soi comme d'un repère, un repère amical certes, mais aussi solide, stable, éduquant, structurant. Il faut accepter, et toute la richesse est ici, pour soi comme pour l'autre, de jouer souvent un rôle bien différent de celui qu'on joue en privé, particulièrement, je crois, lorsque l'on s'adresse à une population toxico-dépendante où il est question d'aimer sans doute, mais aussi d'assumer de ne pas toujours l'être d'emblée. Pour que la relation s'apaise, n'est-il pas nécessaire que les premiers orages, c'est-à-dire, les premières confrontations à des repères qui tiennent - et nous sommes ces repères - soient passés ?

De grands dangers guettent l'enthousiasme du jeune éducateur qui voudrait se spécialiser dans le domaine de la toxicomanie. J'en vois deux qui me paraissent prépondérants et devoir être abordés avec prudence.

D'abord, soutenir le choix de l'autre, ce n'est pas répondre à son premier désir. Ensuite, soutenir le choix de l'autre, c'est d'abord LE CONNAITRE et donc, particulièrement dans le cas qui nous occupe, comprendre qu'il n'est pas toujours, pas seulement, celui qui est dit ou affiché ».

A. HERBETO, Les Hautes Fagnes, centre de post-cure pour toxicomanes.



A l'aube d'un nouveau remaniement des compétences dans ce secteur, il paraît utile, pour pouvoir suivre les transferts qui se dérouleront dans un avenir proche, de dresser le tableau général et particulièrement complexe des compétences ministérielles en matière de santé, dans lesquelles s'insèrent évidemment celles concernant le secteur de la santé mentale. Ces compétences sont réparties entre trois niveaux de pouvoir :

Le Fédéral est compétent notamment pour les matières suivantes¹⁸⁶ :

- › la législation organique : la loi sur les hôpitaux et les formes alternatives de soins (Maisons de soins psychiatriques, maisons de repos et de soins et les initiatives d'habitation protégée),
- › le financement de l'exploitation si réglé par la législation organique (budget des moyens financiers des hôpitaux),
- › la législation relative à l'Institut National d'Assurance Maladie-Invalidité (INAMI),
- › les règles de base de programmation (des services ainsi que des appareils),
- › les règles de base du financement de l'infrastructure y compris l'appareillage médical lourd,
- › les normes d'agrément nationales pour autant qu'elles aient une répercussion sur les compétences du gouvernement fédéral en ce qui concerne le financement de l'exploitation, l'assurance maladie-invalidité, (les communautés établissant d'éventuelles normes complémentaires, octroyant et retirant l'agrément),
- › les règles de base en ce qui concerne la programmation hospitalière (types d'hôpitaux, services hospitaliers et groupement d'hôpitaux),
- › la fixation des règles de base en matière de financement des dépenses de fonctionnement des hôpitaux ainsi que l'assurance maladie-invalidité,
- › la fixation des conditions et la désignation des hôpitaux universitaires,
- › les vaccinations obligatoires,
- › le suivi épidémiologique en général, y compris dans le domaine des effets sanitaires de l'environnement et des produits mis sur le marché.

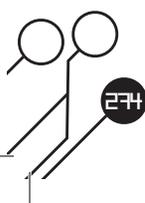
Les Communautés : La politique de santé, dès qu'il s'agit d'une matière « personnalisable » (c'est-à-dire qui concerne les personnes et non les institutions) relève d'une compétence communautaire¹⁸⁷. Les trois Communautés sont compétentes pour :

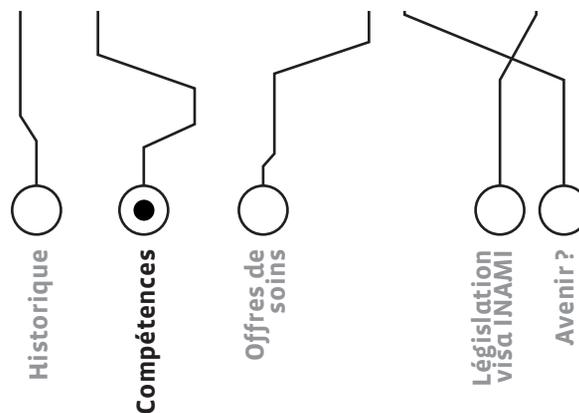
- › la politique de soins curative : la politique de dispensation de soins de santé dans et en dehors des institutions de soins,
- › l'éducation sanitaire,
- › les activités et services de Médecine préventive (politique de soins préventive),
- › la politique de l'enfance,
- › les catégories des handicapés pris en charge,
- › la protection de la jeunesse,
- › l'inspection sur base des normes fédérales.

¹⁸⁵ « La Belgique, un état fédéral » Portail Belgium, informations et services officiels <http://www.belgium.be>

¹⁸⁶ D'autres compétences concernant la politique de santé relèvent également du fédéral. Il s'agit principalement de la pratique de l'art de la médecine (e.a. réglementation des professions de la santé, droits des patients, transplantation d'organes), la législation sur les médicaments et l'aide médicale urgente. Les règles de base relatives au financement des travaux (superficie par lit, plafond de subsidiation, coûts admissibles...) et de l'appareillage lourd sont également du ressort du pouvoir fédéral. L'INAMI finance les honoraires médicaux, les médicaments, les implants, les forfaits d'hospitalisation de jour...

¹⁸⁷ La politique d'hygiène et de santé publique (y compris les services de soins à domicile, les maisons de repos, les services de l'inspection médicale scolaire, le contrôle médical sportif et la médecine du travail) ainsi que la politique d'aide aux personnes, aux familles, aux services et à la jeunesse c'est-à-dire l'ensemble des matières dites « personnalisables » sont transférées aux communautés en 1980.





Le décret II du 22 juillet 1993 attribuant l'exercice de certaines compétences de la Communauté française à la Région wallonne et à la Commission communautaire française, dresse la liste des compétences pour les matières culturelles et personnalisables dont l'exercice est transféré à la Région wallonne depuis le 1^{er} janvier 1994.

Parmi ces matières personnalisables, figurent la politique ;

- › de la santé et plus particulièrement la politique de dispensation des soins dans et en dehors des institutions de soins, à l'exception de la législation organique, du financement de l'exploitation, lorsqu'il est organisé par la législation organique,
- › de l'assurance maladie-invalidité,
- › des règles de base relatives à la programmation,
- › des règles de base relatives au financement de l'infrastructure, en ce compris l'appareillage médical lourd,
- › des normes fédérales d'agrément uniquement dans la mesure où celles-ci peuvent avoir des répercussions sur les compétences visées ci-dessus,
- › de la détermination des conditions et de la désignation comme hôpital universitaire conformément à la législation des hôpitaux.

Au niveau des Régions :

En ce qui concerne les établissements de soins, les régions sont compétentes notamment pour les matières énumérées ci-après :

- › la détermination des priorités en matière de construction,
- › l'octroi de l'autorisation et de subsides à la construction, la transformation et l'équipement,
- › l'octroi de l'autorisation et de subsides pour l'appareillage médical lourd,
- › l'inspection,
- › les procédures d'agrément et de fermeture,
- › l'organisation interne et l'accueil pour autant qu'ils n'aient pas de répercussion sur le prix de la journée d'entretien,
- › la prise en charge des soins ambulatoires (à savoir, l'ensemble de la politique de santé préventive, à l'exception de l'agrément),
- › la subventionnement des travaux dans les hôpitaux universitaires,
- › l'aide aux personnes¹⁸⁸.

Outre les établissements de soins, tant généraux que psychiatriques, les Régions sont également compétentes pour l'agrément, la fermeture et l'inspection des Maisons de Repos et de Soins (MRS), des Maisons de Soins Psychiatriques (MSP), des initiatives d'Habitations Protégées (IHP), des Plates-formes de concertation psychiatrique et des fonctions psychiatriques en milieu familial.

¹⁸⁸ Centres publics d'aide sociale (CPAS), handicapés, famille, immigrés...

Les régions peuvent fixer des normes supplémentaires pour autant qu'elles ne soient pas en contradiction avec la législation fédérale. Elles sont également compétentes en matière des investissements en infrastructure et équipement médical, et de la politique de qualité.

LES OFFRES DE SOINS



Michèle Van den Eynde

Les Hôpitaux

- > Les hôpitaux psychiatriques (HP) : hôpitaux accueillant uniquement des patients psychiatriques ;
- > Les services de psychiatrie insérés dans un hôpital général (SPHG) : les services de psychiatrie qui s'y inscrivent sont variables et sont définis par un indice, par exemple K ou A.

Ils ont chacun des normes d'agrément et des financements différents (formation du personnel et taux d'encadrement, nombre de lits/places, taux d'occupation, durées de séjour etc.).

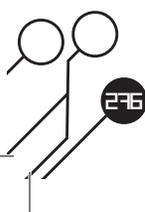
Il faut noter que ces offres ne sont pas toutes intégrées dans un hôpital. Certaines sont, par exemple, combinées avec une convention INAMI (principalement dans le secteur des enfants et des adolescents). D'autres, comme les « Tf » voir ci-dessous) concernent des patients en famille d'accueil (Geel, Lierneux...).

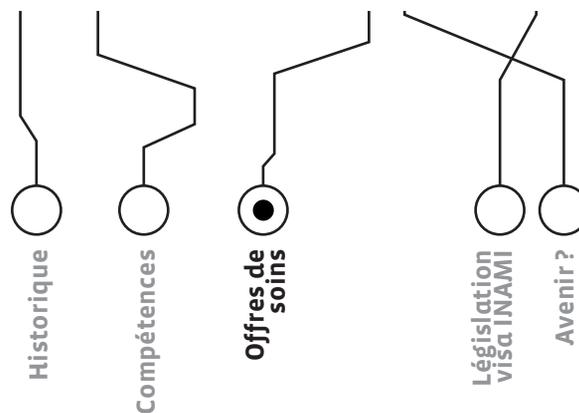
Pour s'y retrouver dans les indices des services hospitaliers :

- > **Indice K (jour+nuite)** : enfants et/ou adolescents : aide urgente lors de crise, observation ou traitement actif.
 - K1** : hospitalisation partielle de jour.
 - K2** : hospitalisation partielle de nuit.
- > **Indice A (jour+nuite)** : adultes : traitements intensifs de courte durée : aide urgente lors de crise, observation ou traitement actif.
 - A1** : hospitalisation partielle de jour.
 - A2** : hospitalisation partielle de nuit.
- > **Indice T (jour+nuite)** : adultes : traitements de longue durée et (re)socialisation.
 - T1** : hospitalisation partielle de jour.
 - T2** : hospitalisation partielle de nuit.
- > **Indice TG (ou Sp+G)** : patients (âgés) atteints de maladies psycho-gériatriques.
- > **Indice Tf (lit)** : concerne des patients au sein de familles d'accueil.
- > **Indice Tf (place)** : soins permanents par une famille d'accueil.

Des projets pilotes sont actuellement également à l'œuvre au départ des hôpitaux (FOR K / internement) mais aussi des projets 'Outreach' qui offrent des soins en ambulatoire via un financement de l'hôpital.

Le personnel : outre les médecins psychiatres, les normes d'encadrement prévoient deux catégories de personnel





pour le travail quotidien : l'équipe soignante (infirmières, ergothérapeutes, éducateurs, auxiliaires soignantes hospitalières) et l'équipe paramédicale (ergothérapeutes, éducateurs, psychologues, kinésithérapeutes, logopèdes).

La répartition des professions au sein du cadre du personnel est libre et dépend donc de la politique interne de chaque hôpital mais elle est aussi liée au manque important de personnel infirmier sur le marché de l'emploi. A ce sujet, vu le manque croissant d'infirmiers, de nombreuses professions, dont les éducateurs, sont de plus en plus souvent engagés comme aides-soignants. Or, cette profession est, aujourd'hui, reconnue officiellement, ce qui oblige donc à produire une certification de compétences, communément appelée « Visa INAMI », applicable à tous ceux qui sont engagés comme aides-soignants et ce, quel que soit le diplôme de base. Nous développerons ce point plus loin.

Le travail de l'éducateur : Dans le secteur hospitalier, comme dans la plupart des dispositifs de soins actuels, la spécificité des éducateurs n'est pas clairement déterminée. En effet, les équipes soignantes sont aujourd'hui généralement multidisciplinaires et travaillant en interdisciplinarité. De ce fait, les spécificités des professions n'apparaissent plus que fort peu en tant que telles, chacun effectuant l'ensemble des tâches requises par le service et les patients, et participant avec l'ensemble de l'équipe de soins à la mise en œuvre du projet thérapeutique. C'est la complémentarité des professions qui fait la valeur ajoutée de ce type d'équipe et non plus des propositions spécifiques, sous forme de « séance de », même si celles-ci sont parfois proposées en complément.

Néanmoins, c'est souvent l'éducateur qui accompagnera un patient à tel ou tel rendez-vous et qui se chargera des (ré)apprentissages de base.

Les Maisons de Soins Psychiatriques (MSP) - Adultes

Les MSP doivent, en principe, se situer en dehors du site d'un hôpital psychiatrique et doivent avoir un accord de collaboration écrit avec un hôpital.

Elles s'adressent à des personnes présentant un problème psychique mais dont l'état s'est stabilisé et ne nécessite plus une hospitalisation, tout en ayant toujours besoin d'un accompagnement pour la vie quotidienne (soins et réhabilitation).

La MSP se distingue de l'hôpital psychiatrique sur différents points : la taille (maximum 60 patients), la conception architecturale (conception sous forme de lieux de vie), l'organisation et le mode de subvention.

Elles accueillent des personnes atteintes de troubles psychiques de longue durée et stabilisés qui ne requièrent aucun traitement hospitalier et pas de surveillance psychiatrique continue et qui, en raison de leurs troubles psychiques, ne peuvent pas être admises en maison de repos. Elles accueillent aussi des handicapés mentaux qui ne requièrent aucun traitement hospitalier, ni surveillance psychiatrique continue et qui n'entrent pas en ligne de compte pour une admission dans un institut médico-pédagogique.

Le personnel : L'équipe qui intervient en suivi régulier est pluridisciplinaire. Les normes d'encadrement sont inférieures à celles de l'hôpital. Outre un poste de coordination, l'équipe doit se composer de 12 ETP pour 30 patients dont au maximum 6 membres de personnel soignant et au minimum 6 qui doivent avoir une qualification soit d'éducateur, d'assistant social, d'ergothérapeute, de psychologue, de kinésithérapeute, d'orthopédaogogue ou d'infirmier(ère). Au moins 4 membres du personnel doivent avoir un niveau d'étude de l'enseignement supérieur de type court (bachelier). Par 30 patients, il faut un(e) infirmier(ère) en chef. Par ailleurs, une présence doit être assurée en permanence, de jour comme de nuit.

Le travail de l'éducateur en MSP : pour l'éducateur qui travaille en MSP, les tâches se partagent entre d'une part, le nursing 'simple' et d'autre part, l'organisation d'activités et l'accompagnement des personnes. En effet, les missions de réhabilitation et de réinsertion des MSP offrent à l'équipe en général et à l'éducateur en particulier l'occasion de travailler les habiletés et l'ouverture au monde extérieur, afin de (re)mobiliser la personne pour les tâches quotidiennes et en vue d'une meilleure socialisation. En fonction du développement personnel des patients, ceux-ci peuvent être ensuite réorientés vers des Maisons de repos (MR) ou des Maisons de repos et de soins (MRS) qui s'adressent à un public âgé tout-venant et non plus exclusivement à des patients au long parcours psychiatrique.

Les Initiatives d'Habitation Protégée (IHP) – Adultes, Adolescents

Il faut remarquer qu'il existe des IHP dédiées à différents groupes cibles : les adolescents et les adultes. Dans le groupe des adultes, on trouve des structures pour adultes présentant uniquement des troubles psychiatriques mais aussi pour des personnes présentant à la fois des troubles psychiatriques et un autre trouble associé, comme le handicap mental ou la toxicomanie et assuétudes.

L'arrêté royal du 10 juillet 1990 fixant les normes d'agrément des initiatives d'habitation protégée pour des patients psychiatriques (MB 26 juillet 1990) les définit comme suit : « On entend par initiative d'habitation protégée, l'hébergement et l'accompagnement des personnes qui ne nécessitent pas un traitement continu en hôpital et qui, pour des raisons psychiatriques, doivent être aidées dans leur milieu de vie et de logement pour l'acquisition d'aptitudes sociales et pour lesquelles des activités de jour adaptées doivent être organisées. Le séjour dans une initiative d'habitation protégée n'est justifié qu'aussi longtemps que la personne concernée ne peut pas être totalement réintégrée dans la vie sociale ».

Par ailleurs, selon les termes de cette loi, l'IHP est constituée en ASBL et doit être gérée conjointement, au moins, par des représentants du secteur hospitalier (hôpital psychiatrique, service psychiatrique d'hôpital général) et du secteur ambulatoire (Centre de santé mentale).

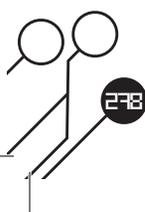
Comme pour les MSP, les lits créés vont de pair avec la réduction équivalente des lits en hôpital psychiatrique. L'initiative de l'HP émane d'une association agréée d'institutions et de services psychiatriques et doit situer l'HP en dehors du site de l'hôpital et/ou à distance du service de santé mentale dont elle est issue.

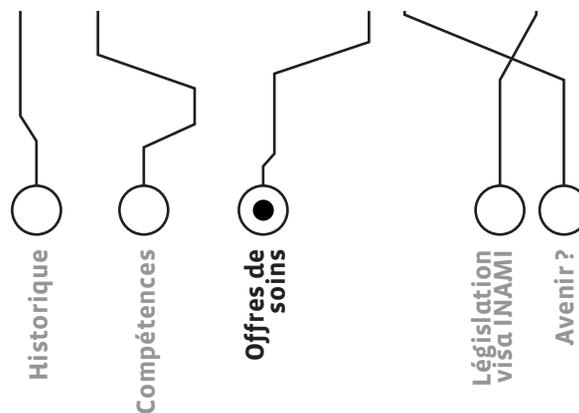
Les logements doivent garantir une autonomie maximale aux habitants par un éloignement suffisant de l'hôpital psychiatrique et du centre de santé mentale et être situés dans une communauté locale en vue d'une réintégration sociale optimale. Il s'agit le plus souvent des maisons ou appartements loués ou achetés par l'association.

L'HP est conçue pour héberger de minimum 3 à 10 résidents au plus. Les habitants vivent en petite communauté et reçoivent la visite régulière d'un membre de l'équipe travaillant pour l'association.

Le personnel : les normes d'encadrement prévoient la rémunération d'un médecin responsable du cadre et les rémunérations des membres du personnel : 1 ETP pour 8 habitants. Le personnel doit avoir un niveau bachelier ou universitaire. On y retrouve un certain nombre d'éducateurs.

Le travail de l'éducateur : même s'il s'agit d'un fonctionnement en équipe pluridisciplinaire, sur le terrain, les travailleurs fonctionnent souvent seuls, passant souvent dans plusieurs habitations, soit à la demande des résidents,





soit de manière planifiée. Le travail porte principalement sur l'autonomie des personnes et l'acquisition des aptitudes sociales et administratives nécessaires à celle-ci. Par ailleurs, l'équipe veille aussi à ce que la vie quotidienne dans l'HP se déroule de la manière la plus harmonieuse possible et que le cadre de vie reste agréable.

Les Centres de revalidation psycho-sociale conventionnés avec l'INAMI (ou Structures psycho-socio-thérapeutiques)

Ce secteur, né d'initiatives originales de professionnels du terrain est, jusqu'à aujourd'hui, subsidié par l'INAMI mais, en fonction du transfert des compétences ministérielles qui s'organise actuellement, ce secteur dit de la « revalidation » risque de se modifier en profondeur.

Actuellement, chaque centre, sur base de son projet thérapeutique spécifique, signe avec l'INAMI une convention de rééducation ou de réadaptation fonctionnelle. Celle-ci détermine individuellement, centre par centre, les objectifs, le public cible, le nombre de patients pris en charge, le cadre de fonctionnement et l'encadrement nécessaire à la mise en œuvre du projet thérapeutique spécifique. Ces différents éléments conduisent à déterminer leur financement particulier.

Il s'agit de petites unités indépendantes des hôpitaux et des centres de santé mentale, insérées dans le tissu social, qui accueillent des patients (en dehors d'une période de crise) souffrant de troubles psychiques importants et de problèmes majeurs d'insertion sociale. Le traitement (intensif) porte sur une période de quelques mois à deux ou trois ans.

Il existe des centres conventionnés pour enfants et/ou adolescents (de jour ou de jour et nuit) ainsi que des centres pour adultes (de jour, de nuit ou 24h/24). Notons que certains centres de jour pour adultes visent spécifiquement la réinsertion professionnelle. Par ailleurs, en ce qui concerne les adultes, il existe des centres spécialisés dans l'accompagnement des patients rencontrant des troubles psychiatriques et des assuétudes. Certains centres pour adultes accueillent aussi des patients psychiatriques présentant un handicap mental léger ou moyen.

En ce qui concerne les centres pour enfants, il en existe qui accueillent des enfants ayant des troubles associés comme la surdité mais un grand nombre se sont spécialisés dans le traitement de l'autisme. Ces derniers bénéficient d'un cofinancement via l'indice K des hôpitaux.

Le personnel : le cadre du personnel (secteur adultes et enfants) est, dans ce cas, fixé par la convention propre de chaque centre. L'équipe comprend obligatoirement un médecin psychiatre (responsable médical) et une équipe pluridisciplinaire. Chaque structure peut y intégrer, en fonction de son projet thérapeutique particulier (indissociablement lié à la convention), des éducateurs, des psychologues, des infirmiers, des logopèdes, des kinésithérapeutes, mais aussi des artistes, des animateurs d'ateliers voire d'autres professions. Une fois le cadre du personnel fixé, chaque structure est tenue de le respecter strictement. L'engagement d'autres professions que celles prévues ou des modifications des temps horaires ne sont pas possibles.

Le fonctionnement pluridisciplinaire de l'équipe et son fonctionnement en interdisciplinarité sont obligatoires dans le contexte de la réhabilitation psychosociale tant dans l'élaboration des programmes que du traitement des patients. L'éducateur, comme les autres professionnels, participe donc aux prises en charge des patients, tant dans le secteur des adultes que de celui des enfants.

Les Services de Santé Mentale (SSM) - tous publics

Les SSM¹⁸⁹ ont été créés par l'arrêté royal du 20 mars 1975. Lors de la communautarisation des matières personnalisables en 1980, la compétence des CSM a été transférée aux communautés. La Communauté française a transmis cette compétence à la Région wallonne et à la COCOF en Région de Bruxelles-Capitale. Les services bicommunautaires (bilingues) de Bruxelles relèvent de la COCOM. En Flandre, la mission des CSM est double : traitement en ambulatoire et encadrement de patients durant des soins (par exemple, les personnes vivant dans des IHP).

La Communauté germanophone a conservé l'arrêté royal d'origine.

Les services de santé mentale de langue française répondent aux cadres fixés par deux décrets similaires décrivant leurs missions et leurs normes : un pour la Région wallonne, l'autre pour la Région de Bruxelles-Capitale.

Ces services apportent une aide psycho-médico-sociale dans un cadre ambulatoire spécialisé à toute personne qui en exprime la demande, selon un mode pluridisciplinaire. Ils interviennent notamment lorsqu'il y a contrainte judiciaire.¹⁹⁰

Le personnel : le personnel de ces services comprend des médecins, des psychologues, des assistants sociaux mais aussi, pour certains, des éducateurs voire d'autres professions.

Remarques : certains dispositifs de soins sont conjointement pris en charge par deux champs de compétences, la Santé mentale et le Handicap ou la Santé mentale et la Justice.

Le secteur 'Handicap et Santé mentale', subsidié principalement par l'AWIPH en Wallonie et le PHARE à Bruxelles compte quelques structures spécialisées dans l'accueil d'enfants/adolescents ou d'adultes, présentant à la fois un handicap mental et des troubles psychiatriques¹⁹¹ (listes des structures sur le site de ces deux organismes).

Par ailleurs, certains centres conventionnés avec l'INAMI ont une double agrégation, INAMI et PHARE ou INAMI + indice K des hôpitaux et perçoivent de ce fait leurs subsides (forfaits de journée) selon une répartition entre ces instances.

Les Annexes psychiatriques de certaines prisons et les Etablissements de Défense Sociale (EDS) dépendent du ministère de la justice ainsi que « *les centres fédéraux fermés d'Everberg, de Tongres et de Saint-Hubert. Ces derniers hébergent des jeunes qui ont commis un délit et qui ne peuvent pas aller dans une institution communautaire. Dans les centres de Tongres et de Saint-Hubert, on place également des jeunes qui ont commis un délit et pour lesquels le juge estime que l'arsenal des mesures protectionnelles est épuisé. Ils sont jugés comme des personnes majeures et sont soumis à la réglementation pénitentiaire en vigueur pour les adultes. Vu leur âge, ils bénéficient toutefois d'un accompagnement spécialisé.*

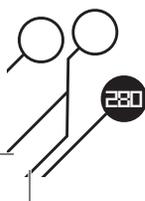
Dans ces centres, la **direction générale des Établissements pénitentiaires** s'occupe de l'ordre et de la sécurité, tandis que les Communautés offrent un accompagnement psychosocial et prévoient un enseignement général ».¹⁹²

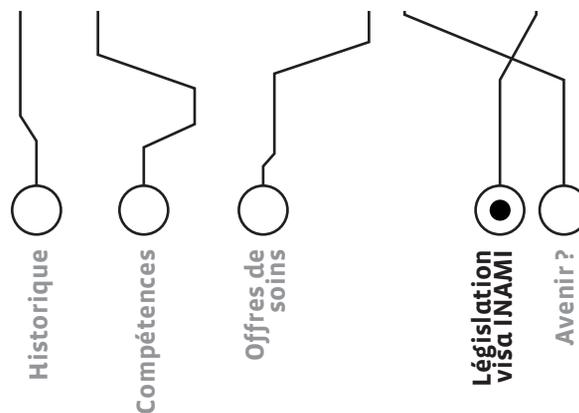
189 Cf. plus haut, ils s'appelaient à l'époque, Centres de Santé Mentale (CSM).

190 <http://public.guidesocial.be/associations/services-sante-mentale-ssm-1704.html>.

191 Voir aussi le Service ambulatoire L'Entre-Temps, agréé par l'AWIPH, par le Service PHARE et par l'Aide à la Jeunesse . www.lentretemps.be

192 http://justice.belgium.be/fr/themes_et_dossiers/prisons/prisons_belges/centres_federaux_fermes_pour_jeunes.





De manière récente, ces structures, tant pour adultes que pour les jeunes, intègrent régulièrement des éducateurs dans les équipes tandis que les psychologues et assistants sociaux travaillent généralement dans des services spécifiques et pas nécessairement en contact direct avec les patients/les détenus dans leur quotidien.

Par ailleurs, des services d'aide aux détenus incluent, eux aussi, pour certains, des éducateurs dans leurs équipes.

LA LEGISLATION SUR LES AIDES-SOIGNANTS (COMMUNÉMENT APPELÉE « VISA INAMI »)



Michèle Van den Eynde

En 2006, deux arrêtés royaux relatifs aux aides-soignants ont été publiés. L'un traite de l'enregistrement comme aide-soignant, l'autre traite des actes infirmiers qu'ils peuvent poser.

Comme nous l'avons vu en début de ce texte, **le personnel infirmier est en pénurie** et les structures de soins ont donc de plus en plus recours à d'autres formations pour compléter leur cadre de personnel. De nombreux éducateurs sont ainsi engagés dans des équipes soignantes au sein d'établissements de soins.

Avec ces arrêtés royaux, **la loi garantit le statut, une formation et une reconnaissance légale aux aides-soignants**, ce qui est une réelle avancée car le vide juridique et le flou qui régnaient précédemment n'étaient garants ni de la qualité des soins prodigués, ni d'une quelconque reconnaissance des aides-soignants et encore moins d'une protection quant à la responsabilité des infirmiers et des aides-soignants par rapport aux actes infirmiers que ces derniers étaient amenés à poser dans le cadre de leur travail.

Selon cette législation, le terme « aide-soignant » désigne une personne spécifiquement formée pour assister l'infirmier, sous le contrôle de ce dernier, en matière de soins, d'éducation et de logistique, dans le cadre des activités coordonnées par l'infirmier dans une équipe structurée. Outre la garantie d'un statut, d'une formation et d'une reconnaissance légale, les arrêtés royaux donnent la possibilité pour l'infirmier de déléguer, selon certaines conditions, certaines activités infirmières à l'aide-soignant.

Notons que les arrêtés royaux décrivent clairement la formation requise pour obtenir son enregistrement comme « aide-soignant » ainsi que la nature des tâches et le mode de délégation puisque les aides-soignants ne peuvent poser des actes infirmiers que si ceux-ci leur ont été délégués par un infirmier (pour plus de détails sur cette législation voir la circulaire du SPF Santé publique parue au Moniteur du 14.12.2006).

Il faut souligner que seuls certains établissements nécessitent l'enregistrement comme aide-soignant, il s'agit des hôpitaux, des services hospitaliers qui dépendent d'une association d'hôpitaux, des maisons de repos et de soins (MRS) agréées, des maisons de soins psychiatriques (MSP) agréées, des centres de soins de jour agréés, des maisons de repos pour personnes âgées agréées, des centres de court séjour agréés, des institutions non agréées comme maisons de repos mais qui constituent le domicile ou la résidence commune de personnes âgées et qui répondent aux conditions fixées par le Roi. Les institutions pour handicapés ou les crèches, par exemple, ne sont pas considérées comme des établissements de soins.

Aujourd'hui, toute personne souhaitant exercer la profession d'aide-soignant doit donc posséder une attestation d'enregistrement et un visa d'aide-soignant. Le numéro INAMI permet d'obtenir le remboursement, par l'assurance-maladie obligatoire, d'une partie des frais liés aux soins. Le numéro de visa permet d'exercer la profession et est donc obligatoire pour poser des actes d'aide-soignant.

PERSPECTIVES D'AVENIR : La réorganisation des soins selon l'article 107

Pour terminer, je retracerai ici très succinctement les grandes lignes de cette réorganisation en vous invitant à consulter à ce sujet le dossier très complet de « L'Observatoire »¹⁹³. En effet, celui-ci vous éclairera dans les détails sur les enjeux de cette réforme tant sur le plan international que belge en ancrant les réflexions sur l'histoire des soins de santé mentale de notre pays et leur évolution.

Je rappellerai seulement qu'en 2009, la Conférence interministérielle¹⁹⁴ s'accorde sur les tâches à réaliser pour entamer la réforme des soins de santé mentale. En 2010, paraît le « Guide vers de meilleurs soins en santé mentale par la réalisation de circuits et de réseaux de soins »¹⁹⁵ dont la finalité est **« le maintien des personnes au sein de leur environnement et de leur tissu social par la mise en place de parcours individualisés »**.

Sur base d'une phase expérimentale préalable (Les Projets Thérapeutiques), la Conférence Interministérielle Santé Publique décide « la mise en application de l'article 107 de la loi sur les hôpitaux et autres institutions de soins ».

Ce qui signifie que, sur le plan financier, l'articulation entre les offres de soins d'une zone territoriale définie, quel que soit le pouvoir subsidiant des établissements, et les structures qui la composent se fait au départ d'une technique de financement liée à l'article 107 de la loi sur les hôpitaux¹⁹⁶.

Cette technique de financement doit permettre, **sur base expérimentale et pour une durée limitée**, de réaffecter le budget lié aux lits psychiatriques que l'hôpital (sur base volontaire) accepte de fermer (du moins temporairement) pour en réaffecter les moyens financiers qui y sont liés dans des soins extra muros.

Ce modèle de financement permet d'utiliser des moyens liés aux lits d'hôpitaux dans des soins de type ambulatoire, du moins pour la période limitée d'expérimentation de cette réorganisation. Par ailleurs, des moyens complémentaires sont prévus pour les coordinateurs de projets, pour leur formation ainsi que pour l'accompagnement scientifique du projet.

Concrètement, l'ensemble des prestataires de soins de santé mentale d'un même territoire doivent assurer cinq fonctions, selon le schéma suivant.¹⁹⁷

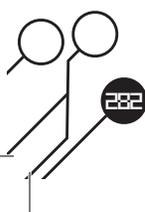
193 L'Observatoire Revue d'action sociale et médico-sociale ASBL Trimestriel n°72/2011-2012 parution avril 2012 « Santé mentale, les enjeux de la réforme ».

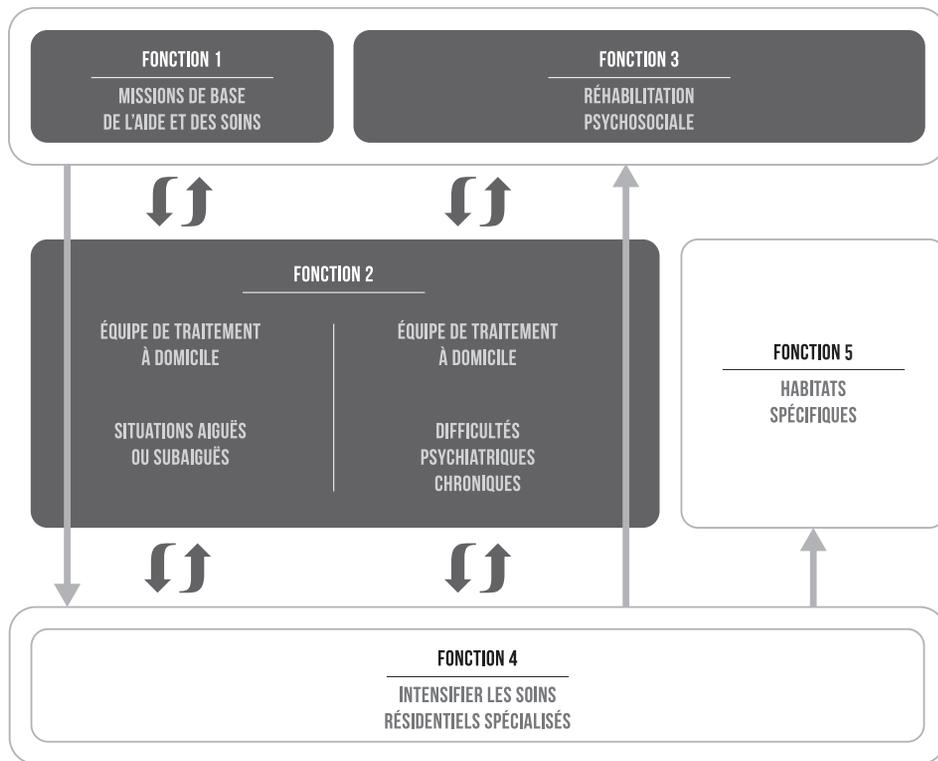
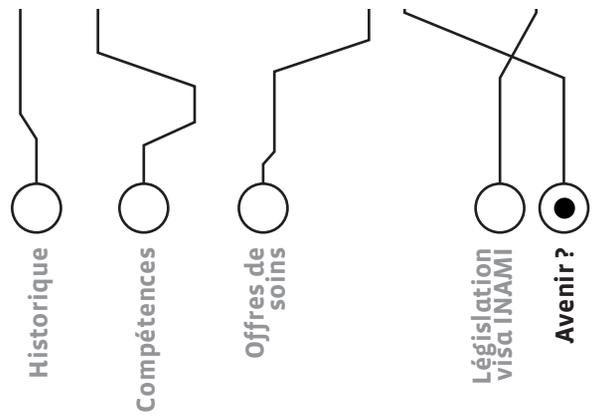
194 Une Conférence interministérielle rassemble tous les ministres dont les compétences ont partie liées avec le sujet traité et ce quelque soit le niveau de pouvoir dont ils sont issus (fédéral, régional ou communautaire).

195 Un site est consacré à cette réforme, www.psy107.be. On peut y consulter le « guide vers de meilleurs Soins en Santé Mentale » de chacune des régions du pays.

196 Article 107 de la loi sur les hôpitaux: «le Roi peut prévoir des modalités spécifiques de financement afin de permettre, sur base expérimentale et pour une durée limitée, un financement prospectif des circuits et des réseaux de soins, axé sur les programmes» (Moniteur Belge 10/07/2008).

197 Guide (2010), Vers de meilleurs soins de santé mentale par la réalisation des réseaux et circuits de soins. www.psy107.be





La première fonction : activités en matière de prévention, de promotion des soins en santé mentale, détection précoce, dépistage et pose d'un diagnostic,

La deuxième fonction : équipes ambulatoires de traitement intensif, aussi bien pour les problèmes psychiques aigus que chroniques,

La troisième fonction : équipes de réhabilitation travaillant à la réinsertion et à l'inclusion sociale,

La quatrième fonction : unités intensives de traitement résidentiel, aussi bien pour les problèmes psychiques aigus que chroniques et lorsqu'une hospitalisation s'avère indispensable,

La cinquième fonction : structures résidentielles spécifiques permettant l'offre de soins lorsque l'organisation des soins nécessaires à domicile ou en milieu substitutif du domicile est impossible.¹⁹⁸

¹⁹⁸ Seules les fonctions 2, 3, 4 relèvent de la technique financière du 107.

La mise en œuvre de ce programme est actuellement en cours d'élaboration via des projets expérimentaux sur des zones prioritaires. En effet, il faut savoir que ce sont les directeurs des établissements de soins psychiatriques (hôpitaux) qui sont invités à être les promoteurs des projets de réorganisation des soins sur un territoire qu'ils définissent. Les autorités ne donnent quant à elles que le cadre minimum nécessaire pour garantir que le développement des projets vise bien les objectifs de la réforme. Cependant, il ne faut pas en déduire que l'expérimentation des projets est totalement autonome. En effet, des directives et des directions sont effectivement transmises aux différents projets 107 mis en œuvre à titre expérimental notamment, via le coordinateur fédéral, chef de projet, nommé pour coordonner la réforme 107 sur le plan national.

Or, la réforme prévoit, entre autres, le financement par les autorités fédérales de coordinateurs de réseau, un pour chaque projet expérimental et ces coordinateurs sont en lien direct avec le coordinateur fédéral qui leur indique les « guidelines » imposées.

Ces projets bousculent évidemment tous les acteurs du secteur des soins de santé mentale, tant résidentiels qu'ambulatoires tant par leurs visées (soins intégrés dans la société et continuité des soins) que par leurs modalités (organisation par fonctions en lieu et place d'institutions).

Il faut souligner qu'aujourd'hui la coexistence des deux systèmes, l'un par structure de soins et l'autre par « fonction » est loin d'être évidente sur le terrain puisque les financements se poursuivent « par institution » alors que la pratique dans le cadre des expérimentations 107 recommande les partenariats 'par fonctions'. On se retrouve donc régulièrement face à des injonctions d'autorités de tutelle différentes qui peuvent parfois être en contradiction les unes avec les autres.

Néanmoins, le tournant pris par le biais de cette réforme a cependant l'immense avantage de permettre une réflexion collective en profondeur sur nos pratiques générales en soins de santé mentale, tous secteurs confondus, non seulement en visant l'abolition des frontières entre institutions mais aussi en inscrivant dans ces expérimentations, les avis et propositions des patients eux-mêmes et de leur entourage.

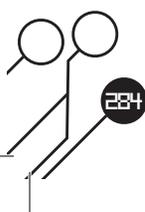


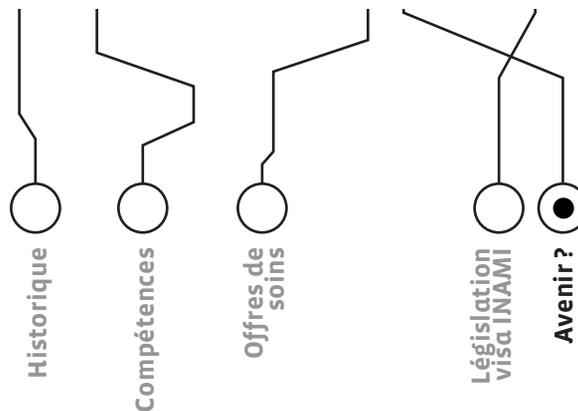
Un travail exigeant

« Travailler en psychiatrie infantile est difficile mais très intéressant. Si le travail est lent et se fait le plus souvent sur base d'hypothèses, les échanges en équipe pluridisciplinaire qui permettent de construire ces hypothèses sont particulièrement enrichissants.

La prise en charge des enfants est lourde : les activités sont organisées du lever jusqu'au coucher et la présence des éducateurs est constante. Les effets de cette organisation structurante se voient d'abord dans l'apaisement des enfants : ils reprennent un rythme de veille et de sommeil normal, n'ont plus besoin de médicaments pour s'endormir et montrent moins d'angoisse. C'est un travail exigeant et je me dis parfois qu'il y a un sur-investissement professionnel ».

Ch. S., psychiatrie infantile.





Investissement thérapeutique

« Mon projet est de m'investir au maximum dans un rôle thérapeutique et ce par ma spécificité d'éducatrice.

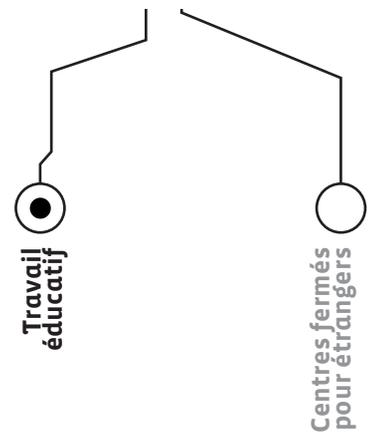
Une spécificité qui s'affirme dans ma manière d'être :

- > par la prise en charge de la patiente, une vue à tous les niveaux ;
- > par l'accompagnement, la disponibilité, l'écoute de chacun ;
- > par le fait d'être attentive au « non-dit », le fait d'être à l'écoute de ce que le comportement peut traduire ;
- > en rééduquant à faire des gestes simples, en sécurisant devant la panique.

Mais encore dans ce que j'appellerai la « spécificité » de l'éducatrice qui est :

- > de réactiver le fait que les gens fassent des projets pour eux-mêmes ;
- > de faire des liens avec l'extérieur ;
- > de rappeler l'après ;
- > d'aborder des discussions sur la vie de groupe à l'intérieur pour sortie du groupe en parlant d'avant, de lieu passé ;
- > de susciter des questions sur l'après: leurs projets, leurs craintes, leurs angoisses, leur peur d'habiter seul, de quitter l'hôpital après... ».

AD



Les centres pénitentiaires



Luc Istace

Depuis juillet 1999, les centres pénitentiaires et ceux de défense sociale ont engagé des éducateurs spécialisés sous l'appellation **d'assistants pénitentiaires-adjoints**. A l'époque, ils étaient vingt contractuels, engagés au niveau barémique 2.

Ils ont investi une partie du milieu carcéral. Il s'agissait des prisons de Lantin, Mons, Andenne, Namur et de l'établissement de défense social à Paifve.

Actuellement, il n'y a plus que trois éducateurs qui travaillent dans le milieu pénitentiaire. Une éducatrice à Andenne et deux éducateurs à Lantin. Il faut souligner que beaucoup d'agents pénitentiaires ont suivi la formation d'éducateur.

Le Travail éducatif

Le travail est très diversifié et correspond à la demande particulière de chacun de ces établissements. Le descriptif de fonction est le même que celui des éducateurs qui travaillent en défense sociale. Il ne correspond pas à la réalité carcérale. D'une prison à l'autre on peut leur demander de remplir des tâches très différentes.

Et ce n'est pas toujours simple. En effet, comment rencontrer l'Autre lorsque des barreaux, des surveillants, des contraintes sécuritaires se dressent entre l'éducateur et le bénéficiaire ? Là, comme ailleurs, la position de l'éducateur est à tenir. **Il s'agit de préserver un cadre en acceptant d'y être pris soi-même à un certain moment.** Là, comme ailleurs, l'éducateur est confronté à de l'agressivité, à la manipulation, au mensonge. C'est dans ces espaces de rencontres que se construit le travail de l'éducateur.

A l'heure actuelle, les éducateurs qui travaillent dans ce secteur sont confrontés à une demande croissante des institutions dans un contexte où il y a peu de moyens.

Le rôle des éducateurs est d'organiser et d'encadrer des activités sportives et culturelles, de gérer le quotidien par le biais de l'écoute active et la gestion de conflits. Ces tâches sont organisées à la demande de la direction et des détenus.

L'intégration et l'assimilation de l'ensemble des règles sécuritaires impliquent pour l'équipe éducative une capacité d'adaptation conséquente.

Par ces activités, l'éducateur peut accompagner le détenu au travers de tâches individuelles et personnelles très variées afin que celui-ci puisse supporter sa détention. Ces activités peuvent lui permettre de ne pas penser à l'infantilisation liée aux contraintes physiques et morales de l'incarcération, aux relations familiales difficiles... bref, de sortir de cellule pour « souffler » un moment. Au travers des activités, la relation de reconnaissance peut s'établir et permettre au détenu de reprendre place dans l'aventure humaine.



Si le travail de l'éducateur consiste, entre autre, à se préoccuper de la cohésion sociale et d'intervenir sur l'axe exclusion / participation de la vie en société (par définition, les détenus sont mis à l'écart de la société) alors, il devra aussi œuvrer à ce que les exclus ne deviennent pas des bannis de notre société.

Confronté à des problématiques multiples qui marginalisent encore plus les détenus (toxicomanie, maladies virales, racket...), **l'éducateur doit se montrer créatif en matière de développement communautaire**. Il s'agit de participer à la mise en place d'activités qui vont assurer la promotion des droits les plus fondamentaux des détenus. Car chaque détenu reste un citoyen à part entière et nécessite aide, soin et considération. La loi Dupont qui vise à encourager une plus grande reconnaissance des droits du détenu va aider l'éducateur à développer chez le détenu une plus grande capacité à assumer son devenir en toute responsabilité.

Pour mener à bien ces projets tant en groupe qu'individuellement, la concertation en équipe, le partenariat et l'interdépendance au niveau de la hiérarchie sont des impératifs.

La réinsertion sociale passe par une intégration dans le lieu où l'on vit même si celui-ci est contraignant. Apprendre à gérer ses rendez-vous chez le psychiatre, à écrire son courrier, à respecter les autres, le matériel, à se servir d'un téléphone, à s'inscrire dans un projet, tout cela fait partie d'un travail qui favorise la réinsertion. Cela exige un travail en partenariat, un accompagnement réfléchi et rigoureux et bien sûr la reconnaissance des demandes de la part des personnes détenues qui ont souvent été l'objet de rejets multiples.

C'est la garantie de la construction d'un savoir sur l'acte éducatif et pouvoir permettre aux personnes détenues de s'inscrire dans un projet, des objectifs, une démarche.



Agnès, peux-tu nous parler de ton travail à la prison d'Andenne ?

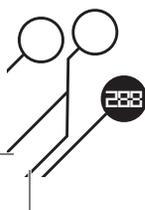
Travailler en prison comme éducatrice est compliqué ! L'institution est un mastodonte dont on sent le poids tous les jours mais aussi parce que, pour ma part, je travaille au sein d'un système que je ne cautionne pas. Cela provoque donc fréquemment des remises en question. La question qui revient c'est : est-ce que je soutiens, est-ce que j'entretiens le système en y travaillant ou est-ce que mon travail permet aux détenus de vivre de façon un peu plus agréable ou facile, et alors ça vaut le coup d'être là, même dans un système qui dysfonctionne ?

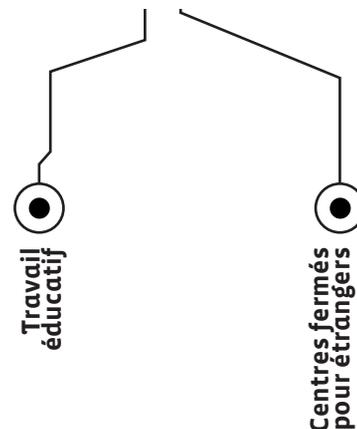
Qu'est-ce qui a changé depuis dix ans que tu travailles ici ?

Certains détenus vont passer en prison le temps qu'ils auraient dû passer à l'extérieur à se construire, à faire des rencontres, à apprendre le « fonctionnement » de la vie en société pour devenir des adultes capables d'affronter l'existence de façon responsable et positive. Au lieu de ça, ils vont rencontrer d'autres détenus plus âgés qui ont plus d'expérience dans la délinquance, dans la drogue... Tous ne vont pas leur « apprendre » à faire pire que mieux mais c'est pourtant souvent le cas. On ne peut pas vivre seul en prison, il faut donc s'affilier à un groupe et donc endosser les rites et les manières de faire du groupe choisi. Les détenus en ont absolument besoin, du moins au début de leur détention. Les jeunes détenus, plus « malléables », sont des proies rêvées pour ceux qui voudraient leur inculquer une nouvelle façon de penser, une autre façon de vivre ou une manière d'appréhender la détention... qu'elle soit bonne ou mauvaise.

Quels sont les types d'activités ?

Il y a 5 activités permanentes : les ateliers : théâtre, arts plastiques, musique, Qi Gong et jeux de société et 3 activités annuelles qui sont des événements qui se déroulent aussi à l'extérieur : la Fête de la musique,





la Fureur de lire et la Semaine contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Ces 3 dernières activités permettent de faire un lien avec le monde extérieur, de jeter une sorte de pont, un peu éphémère avec la vie « normale ».

La plupart des ateliers mettent l'accent sur l'expression qu'elle soit verbale, picturale, écrite... C'est essentiel car beaucoup de détenus sont là parce qu'un jour ils n'ont pas su ou pu s'exprimer de façon positive et/ou autrement que de façon violente.

Outre ces différentes activités, j'accueille aussi les parties civiles et/ou les victimes qui viennent à l'audience du Tribunal d'Application des Peines. Le but de cet accueil est de mettre les victimes en confiance, de les rassurer en leur expliquant comme cela va se dérouler. Il faut dire que parfois, c'est la 1^{ère} fois que la victime revoit son agresseur depuis le procès et c'est un moment difficile à passer. Je les retrouve après l'audience si elles ont envie de souffler ou de parler avant de reprendre la route.

Je reçois aussi les détenus qui arrivent à l'établissement. Je leur explique comment celui-ci fonctionne, les services disponibles, des choses pratiques qui leur permettront de ne pas être perdus.

Quelles sont les difficultés que tu rencontres ?

Les difficultés sont principalement des difficultés d'ordre matériel et organisationnel : nous manquons de moyens. Moyens humains tout d'abord, puisqu'aujourd'hui je suis seule éducatrice alors qu'au départ nous étions 4. Moyens financiers ensuite : le SPF justice ne nous donne plus aucun subside pour les activités socioculturelles ou sportives, nous devons donc puiser dans nos fonds propres, chercher des subsides ou nous adresser à des intervenants dont le cachet n'est pas trop élevé. Je mets un point d'honneur à demander des intervenants qui sont des professionnels. Je suis aussi tributaire, pour tout ce qui concerne l'organisation, des événements qui se déroulent dans l'établissement et de la présence – ou non - du personnel. En effet, s'il manque des agents, certains ateliers ne sont pas organisés. Et cela peut se décider à la dernière minute. En cas de grève, l'établissement est paralysé, aucune activité et aucune formation n'ont lieu.

Le « sécuritaire » prévaut toujours sur le reste. Même s'il y a des personnalités invitées pour un événement prévu depuis très longtemps, ce qui est arrivé récemment, l'activité est supprimée. Et le travail que cela a nécessité est perdu pour cette fois-là.



Centres fermés pour étrangers

En Belgique, un centre fermé est un lieu où sont détenus des étrangers en situation irrégulière. Ils sont gérés par l'Office des étrangers. Ils ont pour vocation de détenir des étrangers qui ne sont pas en possession des documents nécessaires pour accéder au territoire. Les centres fermés se distinguent d'une prison, au sens où la privation de liberté n'a pas de caractère punitif résultant de la décision d'une autorité judiciaire, mais celui d'une mesure administrative.

Qui est enfermé ?

En Belgique, peuvent être détenus (Bruges, Merksplas, Vottem) des personnes appartenant à une des catégories prévues par la loi :

- > **des demandeurs d'asile**, c'est-à-dire des personnes qui ont introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié. Que cette demande ait été introduite :
 - à la frontière**, c'est-à-dire à leur arrivée dans un des aéroports ou ports belges, et n'ayant pas été autorisées à entrer sur le territoire (pour ne pas disposer des documents requis par la loi par exemple). Les personnes dans cette situation font systématiquement l'objet d'une mesure de détention ;
 - sur le territoire**, c'est-à-dire directement dans les bureaux de l'Office des étrangers. Ces personnes peuvent être détenues au cours de leur procédure, dès le moment où leur demande est déclarée irrecevable ;
 - dans un centre fermé** : se trouvant dans une situation de séjour irrégulier, ces personnes ont été détenues. Une fois dans le centre fermé, elles introduisent une demande d'asile et y restent durant la procédure ;
- > **des personnes en séjour irrégulier** : Il s'agit soit de demandeurs d'asile déboutés (en ce compris des personnes ayant introduit un recours devant le Conseil d'État), soit de personnes entrées irrégulièrement sur le territoire et qui y sont restées sans avoir jamais demandé l'asile (parfois elles ont fait une demande de régularisation), soit encore de personnes entrées légalement mais dont le titre de séjour est venu à expiration ;
- > **des personnes étrangères ayant purgé une condamnation pénale** et qui sont transférées dans un centre fermé en vue de leur expulsion ;
- > **des personnes dites « inadmissibles »** : il s'agit d'une quatrième catégorie de personnes qui sont dirigées vers le centre INAD, le centre 127, le centre 127 bis qui se trouvent sur le site de l'aéroport de Bruxelles.

Le travail éducatif

Le travail est proche de celui mené en milieu carcéral. Il demande une grande capacité de fonctionner en équipe pluridisciplinaire et exige beaucoup de flexibilité et de capacité à s'adapter à l'environnement pénitentiaire et à son système hiérarchique.

Les tâches sont multiples. Il s'agit de contribuer à améliorer le bien-être physique et psychique au sein de l'institution. Les éducateurs offrent aux détenus écoute et soutien, aide et conseils, lien entre détenus et le monde extérieur. Il s'agit avant tout de lutter contre les effets néfastes dus à l'enfermement...

Les moyens utilisés sont les activités de la vie quotidienne, de la vie professionnelle et scolaire sans oublier tous les ressorts de la créativité que sont les activités ludiques, artisanales, et plus globalement d'expression.

Aide aux personnes âgées



Mireille Gilles

« La maison de repos ne doit plus être un milieu clos mais bien un milieu éclo. Elle doit être un « vivoir » plutôt qu'un « mouiroir ». (Alexandre Carlson)



Educateur avec des personnes âgées

« J'avais été engagée comme animatrice et je ne voyais pas très bien la place de l'éducateur dans ce milieu. C'est pourquoi, j'ai voulu faire ce travail qui m'a fait réfléchir longuement sur la fonction de l'éducateur en maison de repos. Maintenant, je n'ai plus de doute : ma réponse est « **oui** » **l'éducateur a bien sa place dans ce secteur** et je dirais même qu'il est le maillon manquant de l'équipe pluridisciplinaire. Bien que l'éducateur ne soit pas encore réellement reconnu en tant que tel dans les maisons de repos, sa place y est indispensable à mes yeux.

La vieillesse fait peur parce qu'elle est l'aboutissement de la dernière période de notre vie qui se termine par la mort. Ce qui nous fait surtout peur dans la vieillesse, c'est la transformation de notre corps, la diminution de nos capacités physiques et intellectuelles. Dans notre société occidentale, cette image de dégradation physique et de dégénérescence nous est insupportable. Pourtant avec les progrès de la médecine, l'espérance de vie ne cesse de croître et avec elle l'augmentation du vieillissement pathologique.

Dans la société traditionnelle, le « vieillard » était considéré comme un sage. Il était respecté et il portait les valeurs de la société. Il en est tout autrement aujourd'hui dans notre société post-industrielle où c'est la jeunesse et la beauté qui sont prônées. « Nos vieux » sont devenus une charge dans cette société où il faut toujours aller de plus en plus vite si on veut être productif et donc réussir son intégration sociale. Dès lors nous n'avons plus ni le temps ni les moyens de nous occuper de nos aînés.

Pour les proches, le placement en maison de repos n'est pas une décision facile à prendre. Un sentiment d'angoisse et de culpabilité s'emparent souvent d'eux. Le choix effectué, il faudra veiller à bien accueillir la personne âgée et sa famille. Le rôle de l'éducateur est très important lors de l'accueil du résident. Il permet



de rassurer la personne âgée, de l'informer, de la guider et de l'accompagner. Il est là aussi pour déculpabiliser la famille, pour être à son écoute et pour favoriser son intégration au sein de l'institution. L'insertion de la famille dans la structure permettra une meilleure communication afin de rétablir si nécessaire des liens avec son parent.

Trop souvent encore, la personne âgée qui rentre en institution est vue par le personnel en place comme une personne en fin de vie et qui est là pour se reposer « en attendant la mort ». Parfois simple lieu d'hébergement, la personne âgée y vit ses derniers jours dans la monotonie même si de temps à autres quelques activités y sont proposées.

Au cours de cette année, j'ai pu constater que la personne âgée qui vit en institution n'est pas toujours considérée comme une personne à part entière. Le personnel soignant prend soin de son corps (soins corporels et médicaux), mais il ne tient pas toujours compte de son avis, de ses envies. La violence institutionnelle s'installe sans même que l'on s'en rende compte : on laisse la personne au lit, on ne respecte pas son intimité, on la punit comme un enfant parce qu'elle s'est salie, on lui répond sèchement parce qu'on est sur les nerfs... Tous ces actes se passent au quotidien et plus particulièrement encore au niveau des personnes atteintes de troubles cognitifs. Pourtant **la personne âgée, même démente, a le droit de donner son avis et de garder sa place dans la société. Elle a le droit de ne pas être en accord avec ce qu'on lui dit et elle a le droit de l'exprimer.**

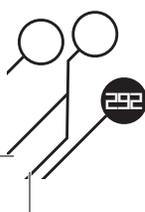
Convaincre le personnel soignant de cette réalité n'est pas chose facile. La présence d'un éducateur peut aider à mettre en place une relation d'aide et d'écoute pour la personne âgée. L'éducateur sera le médiateur, le négociateur entre le résident et l'équipe pluridisciplinaire. Pour moi, éducatrice, il est primordial de faire comprendre au personnel que la personne âgée, quelles que soient ses déficiences, a toujours une richesse intérieure ; que sa vie n'est pas encore terminée et qu'elle a encore des choses à vivre. L'éducateur est justement là pour aider le résident à s'exprimer et à clarifier ses idées. Par cet accompagnement, l'éducateur va aider la personne âgée à retrouver un sens à sa vie et l'aidera par conséquent à reprendre « confiance en soi ».

Par le biais des activités, la personne âgée maintient son autonomie. Elle se rend compte qu'elle est encore capable de réaliser certaines choses et renforce par conséquent son image identitaire. Elle reprend plaisir à communiquer avec ses pairs et retrouve ainsi une meilleure qualité de vie.

Le rôle de l'éducateur est donc primordial pour la personne âgée en institution à condition que celui-ci ne tombe pas dans un travail de routine, mais qu'au contraire, il donne un sens à ses actions. Il doit savoir se remettre en question et garder un esprit ouvert.

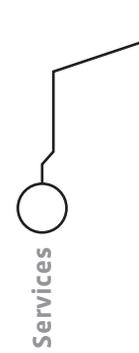
Moi-même, éducatrice en maison de repos, j'essaye jour après jour de me poser des questions, afin de savoir si les actes que j'effectue apportent une aide à la personne que j'accompagne. Qu'elle soit désorientée ou non, la personne a toujours en elle des potentialités que j'ai le devoir de lui faire découvrir et développer. En agissant ainsi, la personne prend conscience qu'elle existe et qu'elle est toujours importante pour quelqu'un.

Et je terminerai cette conclusion en disant qu'en tant qu'éducatrice, je me dois de me battre pour faire reconnaître ma profession au sein de l'institution dans laquelle je travaille. Cette reconnaissance est importante pour le bien-être de la personne âgée que nous deviendrons tous un jour et qui, comme tout être humain a le droit à la dignité, au respect et à l'accompagnement ».





Vue
panoramique



Services

Vue panoramique

Évoquer la vieillesse ce n'est pas seulement évoquer l'aide aux personnes âgées, c'est aussi envisager la question de notre propre devenir. Paradoxalement, **la question du vieillissement se pose à chacun d'entre nous car depuis le jour de notre naissance, inexorablement, nous vieillissons.** Face au vieillissement, nous ne sommes pas à égalité. Certains d'entre nous conserveront des capacités de mobilité, d'indépendance et d'autonomie ; d'autres moins chanceux connaîtront des difficultés de santé physique, mentale qui viendront affecter leur autonomie, les rendre dépendants d'autrui. Où vais-je vivre si je deviens vieille et malade ? Et pour mes parents ?

Au travers des divers contacts que nous avons eus avec des professionnels du secteur, plusieurs ont mis en avant que lorsque l'option du lieu de vie (souvent le dernier) recevait l'adhésion de la personne, son entrée et son inscription sociale dans le nouvel environnement s'en trouvait favorisé. Par contre, l'entrée en institution lorsqu'elle est faite en urgence, souvent lorsque les aides ne suffisent plus au maintien chez soi, présente beaucoup d'inconvénients. Le temps du deuil « de son chez soi » n'est pas entamé et peut entraîner des réactions fort différentes et s'exprimer par de la dépression, de la résistance, de la colère, du rejet. Pour eux, l'idéal est de prendre du temps pour choisir ce qui se révèle souvent être « le dernier lieu de vie ».

L'aide aux personnes âgées est depuis plusieurs années maintenant l'objet d'études et d'attention. Pas seulement pour des raisons économiques ou démographiques mais aussi pour des raisons éthiques. En effet, se doter de structures, de services, de lois sans s'interroger sur les représentations sociales liées à la vieillesse n'aurait pas beaucoup de sens et appelle à une réflexion éthique, à une réflexion sur un véritable projet de société relatif à la vieillesse. Le défi qui se pose à nous peut se formuler comme ceci : « que faire pour un mourir vivant ? »

Les mots sont porteurs et souvent lourds de sens. **Lorsque nous parlons du « placement » de son parent ou d'une personne âgée, nous la ramenons au rang d'objet.** Elle cesse, en quelque sorte, d'être un sujet pensant et désirant. Heureusement, dans et autour des structures et des services qui accueillent des personnes âgées, valides ou présentant des troubles physiques ou mentaux liés au vieillissement, des changements s'opèrent et des innovations voient le jour, notamment par le biais de la formation qualifiante et continue des travailleurs, par l'énergie créatrice et par la réflexion éthique.

Démographie

Il y a donc aujourd'hui en Belgique près de 2,5 millions de personnes âgées. Ce chiffre va augmenter dans les prochaines années et risque de mettre fortement sous pression le système actuel des soins de santé. En ce début de 21^{ème} siècle, elles représentent 25 pour cent de la population et environ 10 pour cent d'entre elles présentent des signes de démence. Nous comptons quasi vingt mille nouveaux seniors par an. C'est dire, selon l'expression de certains auteurs, que **« la révolution des têtes grises est en marche ».** Pour faire face à ce défi, l'autorité fédérale, les Communautés et les Régions ont élaboré une politique cohérente et concertée quant à la manière

de prendre en charge les personnes âgées. Cette politique est formalisée dans un protocole d'accord qui prend en compte à la fois les besoins des personnes, la volonté d'améliorer la qualité des soins, les impératifs financiers et les spécificités de chaque Communauté ou Région. Les personnes âgées qui deviennent dépendantes expriment souvent le souhait de rester chez elles. Certaines ne le peuvent pas toujours par manque d'entourage ou par manque d'aide d'un(e) professionnel(le) de la santé.¹⁹⁹

Montant du Budget

Le montant prévu pour les maisons de repos dans le budget 2011 de l'assurance soins de santé est de 2,34 milliards d'euros, ce qui représente 9,7 % de l'enveloppe globale qui a été fixée à 25,87 milliards en 2011. Ce budget a plus que doublé en 10 ans en terme nominal, ce qui représente hors inflation une hausse de 3,8 % par an.

Le nombre de lits existant actuellement dans les maisons de repos pour personnes âgées, les maisons de repos et de soins ainsi que dans les centres pour patients comateux est de 132.739 lits. Ces lits se répartissent de la façon suivante : 69.343 en Flandre (58,3%), 47.429 en Wallonie (32%), 15.245 à Bruxelles (9,7%) et 722 en Communauté germanophone (0,6%). Chacun pourtant pointe qu'il en faudrait davantage !

Il n'y a pas assez de places !

Le cri d'alarme a été lancé en novembre 2011 par le Centre fédéral d'expertise des soins de santé : il manquera 24.000 à 45.000 lits dans les maisons de repos, d'ici à 2025. Le nombre de lits devrait passer de 130 000 à 170.000 en 2025... si rien ne change. Après, c'est la bouteille à l'encre, la génération du « papy-boom » dépassant les 80 ans. « Le vieillissement se fera à des vitesses différentes selon les Régions, tempère Jean-Marc Rombeaux. Chez nous, il y aura un besoin en termes d'offres, mais assez limité dans un premier temps. Pratiquement nul à Bruxelles. En Wallonie, on parle de cinq à six mille lits. Le secteur public dispose à peu près de 30 % du parc actuel. Cela fait à peu près 150 lits à prévoir par an et 75 équivalents temps plein. Pour les dix ans à venir, on peut y faire face à condition que l'on ait la volonté politique. Pour la suite, je ne m'avancerai pas... » « Soyons clairs, si l'on poursuit dans l'approche actuelle de médicalisation des soins, ce sera proprement impayable !, estime pour sa part Jean Hermesse. Ou alors, nous irons vers une privatisation encore plus importante de ces services ».

Secteur privé -secteur public

En Région Wallonne et en Région Bruxelloise, c'est le secteur privé et commercial (MRPA) qui est majoritaire dans la prise en charge des personnes âgées. En outre, c'est dans ce secteur que l'on observe l'existence de structures de petite taille.

Actuellement, à Bruxelles, faute de places dans des structures adaptées pour eux, des personnes âgées atteintes de démence sont accueillies en MRPA.

A l'inverse, on observe que les MRS sont principalement des structures publiques plutôt que privées, ce renversement de proportion s'explique probablement par l'aspect « lourd » des prises en charge des personnes âgées dans les MRS.

¹⁹⁹ www.inami.fgov.be/news/fr/press/pdf/press20100211.pdf

Vue
panoramique

Services

Statut	Flandre	Wallonie	Bruxelles	Germano- phone	Total
Public	23.867	12.873	3.853	339	40.932
Asbl	33.443	10.080	1.890	164	45.557
Lucratif	10.071	24.343	9.738	238	44.390
Total	67.381	47.296	15.481	741	130.899

© CRIOC, Edition 2010, Référence catalogue: 695-10 D-2010-2492-57

QUESTIONS ?



Mireille Gilles

La privatisation

L'offre résidentielle publique risque de ne pas suivre les besoins. Résultat ? « Les gens vont rester plus longtemps à l'hôpital, plus longtemps à domicile, contraints et forcés, souligne Jean Hermesse. Mais surtout, c'est la voie royale à une privatisation accrue ». En réalité, celle-ci est déjà en cours : entre 2001 et 2011, sur les 12.100 lits créés, 10.900 étaient liés au secteur privé et commercial !

« La majorité des maisons sont déjà gérées par le privé commercial, enchaîne Marie-Pierre Delcour, Directrice d'Infor-Homes Bruxelles. Mais nous voyons désormais arriver de grosses sociétés avec des appétits d'ogre. Certaines sont cotées en Bourse. Cela peut être positif parce que cela donne une ossature financière plus importante. Mais il y a un risque d'uniformisation. Et que se passera-t-il quand cela ne sera plus rentable ? »

Une palette de services

Il s'agit ici d'une présentation générale et succincte des lieux de vie pouvant accueillir et/ou héberger des personnes âgées désireuses ou parfois contraintes de quitter leur domicile.

Les formes les plus connues sont les maisons de repos pour personnes âgées, les maisons de repos et de soins. A leurs côtés, on trouve des structures adaptées à la prise en charge et à l'hébergement des personnes âgées désorientées ou présentant des signes de démence comme les « Cantous », les Centres de Jour et de Soins (CJS) ou de court séjour et les résidences-services.



A côté de ces « classiques » souvent calqués sur le modèle hospitalier, tant par l'organisation que par l'architecture - bien que des efforts aient été accomplis -, nous voyons heureusement apparaître des alternatives d'un genre nouveau : il s'agit de l'habitat groupé, de l'habitat intergénérationnel, des Abbeyfied, de l'accueil familial de personnes âgées. Nous nous contenterons de survoler ces nouvelles formes d'hébergements sans les approfondir car aucun éducateur n'y est professionnellement engagé puisque une des conditions essentielles pour vivre dans ces alternatives est l'autonomie physique et psychique des personnes âgées. La plupart de ces structures n'ont d'ailleurs pas encore de base légale.

Vue
panoramique

Services

LA MAISON DE REPOS POUR PERSONNES ÂGÉES (MRPA)



Mireille Gilles

Le premier statut des MRPA date de la loi du 12 juillet 1966. Ces maisons sont définies comme établissements destinés à l'hébergement de personnes âgées de soixante ans au moins qui y ont leur résidence habituelle et y bénéficient de services collectifs familiaux, ménagers, d'aide à la vie journalière et, s'il y a lieu, de soins infirmiers ou paramédicaux.

La définition donnée à la maison de repos est ciblée sur les personnes de plus de 60 ans.(...) Cela n'exclut cependant pas que des personnes soient à titre exceptionnel, accueillies dans une maison de repos en raison d'un état physique ou mental altéré. Dans ce cas, cette personne bénéficie des mêmes protections que les autres résidents. C'est pour cette raison que ces autres personnes sont visées dans la définition du résident.

L'accent est mis sur le caractère collectif de l'accueil afin d'exclure de cette catégorie les établissements où les logements seraient simplement mis à disposition des personnes âgées avec un contrat de location et des services facturés « à la carte ».

La création des MRS date de la loi du 27 juin 1978 et a deux origines : soit elles proviennent de la reconversion de lits d'hôpitaux, soit de lits MRPA requalifiés compte tenu de l'état de santé qui se détériore et de la dépendance qui augmente chez la personne âgée.

Financement INAMI

Principes de base

Sur base d'une échelle de dépendance (Échelle de Katz ²⁰⁰), on évalue les résidents par catégorie de dépendance (O,A,B,C,Cd). Une intervention unique est octroyée à l'établissement pour une année civile et vaut tant pour les résidents MR que pour les résidents MRS. Celle-ci est calculée au départ de la situation de l'établissement tant au niveau des résidents que du personnel de soins et de son d'ancienneté au cours de la période de référence. Celle-ci s'étend du 1^{er} juillet de l'année antépénultième au 30 juillet de l'année précédant la période de facturation. Le personnel correspondant aux normes est valorisé sur base des coûts salariaux du secteur privé.

²⁰⁰ Echelle d'évaluation utilisée entre autres dans le secteur des maisons de repos et de soins pour mesurer le degré de dépendance du patient. Elle permet aussi de déterminer le type de forfait de soins infirmiers octroyé par l'INAMI aux établissements concernés.

Cadre légal

« Les maisons de repos sont très réglementées en Belgique puisqu'elles doivent scrupuleusement respecter un nombre important de normes d'infrastructures, de sécurité et d'hygiène... Toutes doivent, en effet, faire l'objet d'une agréation. La matière étant communautarisée, chaque Région dispose de sa propre réglementation.

• **En Région de Bruxelles-Capitale**, trois réglementations coexistent :

- › pour la Commission communautaire française, l'arrêté du 2 avril 2009 du Collège de la COCOF portant application du décret du 22 mars 2007 relatif à la politique d'hébergement et d'accueil à mener envers les personnes âgées ;
- › pour la Commission communautaire commune, l'ordonnance du 24 avril 2008 ;
- › pour la Commission communautaire flamande, le woonzorgdecreet du 13 mars 2009 ;

• **en Région Wallonne**, il s'agit du Décret du 30 avril 2009 relatif à l'hébergement et à l'accueil des personnes âgées et son arrêté d'exécution du 15 octobre 2009 ;

• **en Région Flamande**, il s'agit du Woonzorgdecreet du 13 mars 2009. Le Woonzorgdecreet remplace tant le 'Thuiszorgdecreet' de 1998 ainsi que le 'Ouderendecreet' de 1985 ». ²⁰¹

Relations collectives de travail

Les maisons de repos privées (associatives et commerciales) relèvent de la Commission Paritaire 330 (Établissements de santé). Le champ de compétence (de la section 01-20 de la CP) comprend les maisons de repos pour personnes âgées et les maisons de repos et de soins, les résidences-services, les centres de soins de jour pour personnes âgées et les centres d'accueil de jour pour personnes âgées. Il existe également un Fonds paritaire de formation continuée et un Fonds Maribel pour la création d'emplois dans le secteur www.fe.bi.org

Les maisons de repos publiques (CPAS, Communes...) organisent les relations collectives selon le système de la fonction publique

Les chiffres de l'emploi dans le secteur privé (associatif et commercial).

Pour ce qui est du secteur public, il est difficile d'avoir une synthèse rapide des chiffres, les emplois étant ventilés dans chaque CPAS ou Commune. Toutefois, des informations sont accessibles sur le Site de l'ONSS. <http://www.onssrszls.fgov.be/fr/statistiques/publications/emploi-salarie> et sur la partie www.capelo.be pour ce qui est de l'emploi public.

Dans le secteur privé (1.113 employeurs différents en Belgique) au 30 juin 2010, près de 63.000 personnes travaillaient dans le secteur pour un volume de 44.000 ETP. Si 33,2% des travailleurs sont à temps plein, 66,8% le sont à temps partiel, presque exclusivement des femmes.

La répartition du volume de travail selon les catégories d'âges se répartit comme suit : 11% moins de 25 ans, 71% entre 25 et 49 ans et 18% sont âgés de plus de 49 ans. La répartition du volume de travail selon le genre confirme ce que nous savions déjà à savoir que l'emploi est aux mains des femmes dans le secteur avec un taux de 86,7% pour 13,3% d'hommes.

201 www.crioc.be/files/fr/5217fr.pdf

Vue
panoramique

Services

Emplois et catégories de fonctions secteur privé - Belgique

Catégories de fonction	N têtes	%
Aides-soignants	24.014	38,22%
Infirmiers	11.951	19,02%
Personnel d'entretien	8.313	13,23%
Personnel de cuisine	4.461	7,10%
Personnel paramédical	3.707	5,90%
Chefs de services, responsables d'équipe ou de département, infirmiers en chef	2.626	4,18%
Personnel administratif	1.929	3,07%
Animateurs, éducateurs, assistants sociaux	1.703	2,71%
Aides logistiques	1.552	2,47%
Direction, direction nursing (+adjoints)	1.508	2,40%
Autre	1.068	1,70%
Total	62.832	100,00%

Source : Les besoins en formation dans le secteur des personnes âgées en 2010. Fonds social des homes pour personnes âgées et des maisons de repos et soins privés – www.fe-bi.org





LE CANTOU²⁰²

Le concept de Cantou existait déjà dans les années soixante aux États-Unis et en Grande-Bretagne. En 1976, il est mis en œuvre en France et il fait son apparition en Belgique dans le début des années nonante, il connaît un succès croissant.

C'est une unité spéciale et adaptée à l'accueil et à l'hébergement de groupes restreints (de 5 à 15 maximum) de personnes âgées et désorientées qui sont actuellement estimées à quatre mille personnes en MRPA/MRS. Le Cantou peut être une unité fonctionnelle d'une MRPA/MRS ou agréé comme telle. Le seul critère de désorientation ne peut suffire pour orienter la personne âgée vers un Cantou. La personne doit être capable de participer à la vie communautaire ; on y favorise l'autonomie individuelle et collective.

LA RÉSIDENCE-SERVICES (RS) OU SÉNIORIE

Les bases légales varient d'une région à l'autre et il serait trop long de les présenter ici en détail. Les RS offrent aux personnes de 60 ans au moins seul(e) ou en couple, des logements particuliers et des services auxquels elles font librement appel. L'idée de ces RS est de permettre aux personnes d'être indépendantes tout en bénéficiant de services. Les RS sont souvent rattachées à des MRPA/MRPS, elles s'adressent à un public qui a conservé une autonomie et une volonté d'indépendance, et qui se situe sur l'échelle de Katz dans la catégorie O. La RS ne s'adresse donc pas aux personnes en perte d'autonomie.

COURT - SÉJOUR / CENTRE DE JOUR / CENTRE DE SOINS DE JOUR

Ce sont des centres situés au sein d'une MRPA/MRS. En effet, la loi exige une liaison fonctionnelle entre les deux services. La durée de séjour oscille entre une semaine minimum et trois mois maximum.

En Flandre et en Wallonie, des lits réservés au **court-séjour** se sont développés. Dorénavant, dans le cadre du court-séjour, en vertu de l'avenant du 13 mai 2005 du protocole n°2 du 1.1.2003, les résidents peuvent être hébergés au maximum 3 mois ou 90 jours cumulés par année civile. En Région wallonne, aucune maison de repos ne peut bénéficier de lits de court-séjour au-delà du nombre de lits équivalant à 10% de sa capacité.²⁰³

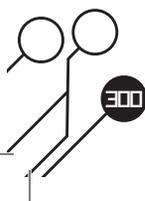
Le centre de soins de jour (CSJ) est une structure alternative d'accueil qui a pour but d'apporter à la personne nécessitant des soins et à son entourage le soutien et le répit nécessaire à la réalisation du maintien à domicile. Il est destiné aux personnes de 60 ans au moins qui nécessitent des soins, étant entendu toutefois que leur état de santé général exige, outre les soins du médecin généraliste, des soins infirmiers, paramédicaux et thérapeutiques et une aide dans les activités de la vie quotidienne.

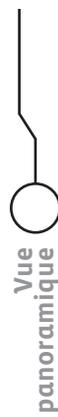
Les CSJ devraient permettre à un grand nombre de personnes âgées de rester à leur domicile avec le soutien des proches et des services d'aides.

Le CSJ se révèle être un tremplin, un « facilitateur » à l'entrée en institution. Les professionnels constatent que les personnes âgées qui ont eu recours au court séjour, ou qui fréquentent un CSJ en deviennent des résidents permanents. Et de fait, ils ont eu l'occasion d'établir des relations avec certains résidents déjà présents dans la MRPA-MRS, et/ou de participer à des activités et donc de trouver des repères. Dès lors, l'entrée en MRPA/MRS leur fait moins peur. Ces structures d'accueil et de soins proposent un panel d'activités souvent animées et organisées par des

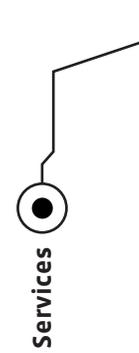
²⁰² Le terme Cantou désigne en Occitan, l'espace communautaire partagé en famille au coin du feu, lieu de rencontres et d'échanges, d'aide et d'écoute.

²⁰³ ROMBEAUX J-M, Op cit.





Vue
panoramique



Services

éducateurs (souvent « baptisés » à tort d'animateurs). Nous pensons que dans un futur proche, cette offre pourrait se développer. Comme activités novatrices, citons l'espace Snøezelen (bien connu des éducateurs travaillant auprès de personnes présentant un handicap) ou encore des activités adaptées et variées visant le maintien et la stimulation de l'activité motrice et des sens, de la mémoire, de l'estime de soi, de la communication.

HABITAT GROUPÉ, ABBEYFIELD, MAISONS COMMUNAUTAIRES...

Ces alternatives à la MRPA/MRPS sont destinées à un public autonome c'est à dire capable de poser des choix, de prendre des décisions, valide psychiquement et relativement indépendant (repas, déplacements). Ce sont de petites unités, de petits groupes de personnes. On peut d'emblée dire que le moteur de l'habitat groupé est la solidarité, la re-création du tissu social à l'image de ce que la personne connaissait dans son voisinage ou son quartier notamment la vigilance à l'Autre sans vocation pour autant de devenir ou de considérer les autres du groupe comme des garde-malades.

L'habitat groupé comme par exemple l'Abbeyfield peut être une alternative humaine et financière importante car son coût est moindre que les autres structures d'hébergement (MRPA /MRS et a fortiori la Résidence-services) à condition d'être et de rester en relative bonne santé et autonome car souvent aucun aménagement particulier n'est présent ni prévu.

Notons qu'à Bruxelles, le décret de la COCOF de mars 2007 définit la maison communautaire comme « *un établissement destiné à l'hébergement collectif de personnes âgées de 60 ans au moins, disposant de locaux et d'équipements communs et mettant à disposition des services d'aide-ménagère et familiale et permettant aux personnes âgées d'assurer un projet de vie collectif tout en favorisant leur autonomie et leur indépendance* ».

En Juillet 2012, la maison « Entre Voisins », à Etterbeek, est la toute première maison communautaire agréée par la COCOF. Elle est d'ailleurs née sous la forme d'un projet Abbeyfield il y a une dizaine d'années. Voyez les informations sur le Site du CBCS www.cbcs.be

HABITAT KANGOUROU OU HABITAT INTER-GÉNÉRATIONNEL

Aucune base légale ne régit actuellement l'habitat kangourou. Il s'agit d'un habitat divisé en entités autonomes destinés à des publics différents.

L'habitat regroupe au sein du même bâtiment une personne âgée ou un couple âgé et une famille avec enfants. Le propriétaire du lieu peut être la personne âgée elle-même ou une association. Un contrat écrit précise les modalités de relations, les services et le loyer souvent modique.

Cet habitat est basé sur la réciprocité. Les générations s'entraident : voisinage bienveillant et sensation de sécurité pour la personne âgée car elle n'est pas seule dans le bâtiment et peut si nécessaire demander de l'aide, menus services réciproques : courses, gardes ponctuelles et brèves des enfants parfois même aide aux devoirs.

Deux expériences sont en cours actuellement à Molenbeek, supervisées par l'ASBL « Le foyer ».

Notons cependant que les MRPA/MRS ne sont pas en reste en matière intergénérationnelle. Plusieurs institutions développent un projet qui vise à créer des liens, de la réciprocité avec la population environnante ²⁰⁴ ou les enfants de l'école du village ou des alentours. Signalons que l'ASBL Atoutage peut aider dans la mise en place de tout projet intergénérationnel.

204 Citons à titre d'exemple l'expérience novatrice du « Jardin partagé » initiative du Home Saint Joseph, à 5020 Tempoux.

ACCUEIL FAMILIAL DES PERSONNES ÂGÉES

Comme nous sommes aux balbutiements de cette forme d'accueil, aucune base légale ne régit actuellement l'accueil familial. La Province de Luxembourg envisage un projet. Le cabinet de la Ministre en charge de l'aide sociale en Région wallonne a démarré une expérience pilote d'accueil familial de personnes âgées sur 5 provinces wallonnes avec un opérateur par province. A suivre donc... Notons qu'en France cette forme d'accueil est réglementée par une convention, comprenant un contrôle et un suivi.

LE TRAVAIL DE L'ÉDUCATEUR



Mireille Gilles

Madame Marie-Pierre Delcour, directrice d'Infor-Home Bruxelles pose la question suivante : « *Les maisons de repos, des parkings surmédicalisés ? L'accueil de nos vieux ? De la qualité, pas assez de lien social ?* »

A sa suite, nous ne voulons pas refermer cette partie des Carnets de l'éducateur sans évoquer le travail de l'éducateur auprès de la personne âgée en insistant justement sur la dimension relationnelle, « de la mise en lien » par son accompagnement.

Dans le cadre d'une recherche d'emploi ou encore lors de la réalisation d'un stage au cours d'une formation dans l'enseignement de Promotion sociale, plusieurs étudiants lorgnent vers les maisons de repos et de soins comme lieu d'insertion professionnelle. Certains y travaillent déjà, engagés la plupart du temps comme aide-soignant. De leur expérience, ils mettent en avant que l'éducateur devrait systématiquement faire partie de l'équipe du personnel en tant que tel. Leur spécificité professionnelle se précisant et se justifiant à leurs yeux de plus en plus au sein de ces structures.

Vivre en MRPA/MRS, c'est vivre en « communauté » et cette vie communautaire implique de prendre en compte les dimensions culturelle, relationnelle, sociale voire éducative qui y sont liées. Le besoin d'activités, d'animation, de (re)création ainsi que la rationalisation des soins semblent aller vers une spécialisation des maisons de repos et de soins qui devront à terme opter pour un choix entre la spécialisation et la priorité accordée aux soins ou à l'animation, à la relation. Il nous semble que l'engagement d'éducateurs au sein de ces structures peut être un compromis intéressant. L'urgence de réintroduire du lien social dans ces lieux (trop) orientés sur les soins se fait sentir.

La mise en œuvre par l'éducateur d'activités adaptées et variées pourrait venir atténuer l'image négative et « d'antichambre de la mort » qui frappe encore les MRPA/MRS tant auprès du grand public que de la personne âgée elle-même qui craint de vivre dans ce lieu, l'isolement, l'abandon. Par son accompagnement, l'éducateur pourrait transformer la MRS en un lieu de vie et d'épanouissement pour les seniors.

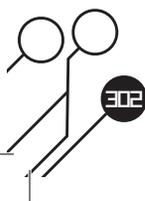
Une éducatrice qui travaille au sein d'une MRS écrivait dans son travail de fin d'études que « l'éducateur est un trait d'union entre la personne âgée, entre son environnement et l'équipe soignante [...] par des actions spécifiques et des activités variées et adaptées aux besoins des résidents, l'éducateur favorise la communication personnelle et interpersonnelle, « il soutient et renforce l'estime de soi » « il est relais et passerelle vers l'extérieur²⁰⁵ ».

A propos du rôle spécifique de l'éducateur dans un atelier de réminiscence, une étudiante éducatrice tire cette conclusion :

« Je pense avoir retiré énormément de bénéfices de cet atelier de réminiscence. Mon regard sur la personne démente a changé. Une meilleure compréhension de la personne démente et des comportements qui accompagnent cette démente m'ont aidée à améliorer mon approche. Les participants eux-mêmes m'ont appris beaucoup de choses.²⁰⁶ »

205 Cordier France, « Le rôle de l'éducateur au sein d'une MRS », Travail de fin d'études pour l'obtention du titre d'Éducateur spécialisé, Centre d'Enseignement Supérieur, Roux, juin 2008.

206 PIRILIS A, « L'atelier de réminiscence, utilisé comme moyen de communication privilégié avec des personnes âgées au seuil de la démente », Travail de fin d'études pour l'obtention du titre d'Éducateur spécialisé, Centre d'enseignement Supérieur pour Adultes



Vue
panoramique

Services

Au sein des institutions, l'atelier de réminiscence²⁰⁷ constitue un outil efficace pour l'éducateur qui désire :

- › prendre part à l'amélioration de la qualité de vie des personnes âgées démentes ;
- › encourager leurs relations avec l'entourage social ;
- › favoriser l'expression des personnes âgées démentes au travers de l'évocation de souvenirs du passé ;
- › stimuler la participation des personnes dans une ambiance conviviale ;
- › valoriser les capacités persistantes des personnes atteintes de démence.

Dans une société où les personnes âgées sont amenées à constituer une frange grandissante de la population, toutes ces techniques permettant d'améliorer le bien-être de nos aînés ont un bel avenir devant elles.

AIDE ET SOINS À DOMICILE



Mireille Gilles

Nous ne pourrions pas conclure ce survol, sans parler de l'aide à domicile. En effet, 70 % des personnes âgées marquent leur souhait de rester vivre chez elles en ayant recours à des aides tant informelles (voisins, amis, enfants, famille) que des aides formelles principalement les **Services d'Aide familiale à domicile**.

Ceux-ci sont soit des ASBL soit organisés par certains CPAS (aide et accompagnement, repas livré par le CPAS, télé-vigilance, pédicure, soins infirmiers, kinésithérapeute) dont la visite vient souvent rompre l'isolement, que l'on vive en ville ou en milieu rural.

L'offre de services s'est accrue considérablement ces dernières années. Des centres de coordination de soins et de services existent. Le coordinateur évalue les besoins de la personne demandeuse et organise avec elle les aides nécessaires en collaboration avec l'entourage familial et le médecin traitant.

Parfois les aides informelles et formelles sont combinées, cumulées ou coordonnées entre elles. Ces aides sont des soutiens. Il faut toutefois savoir que 15% de ces aides sont dispensées par les proches.

Même si la personne âgée est toujours en capacité de décider et d'orienter sa vie, « rester chez soi à la maison » n'est pas nécessairement la panacée. Chaque situation nécessite une évaluation et demande à être revue régulièrement. Notons à ce sujet que Infor-home dispense de nombreux conseils et constitue un organisme ressource de toute grande qualité.

²⁰⁷ Ne pas confondre la réminiscence avec la validation- thérapie de N. FEIL. Inspirée de l'écoute empathique, des théories d'Eric Erikson, de la PNL, des outils verbaux et non-verbaux, et des stimulations sensorielles, elle se fonde sur la reconnaissance de la valeur de la personne et de ce qu'elle dit, même si cela semble incompréhensible.





Trajectoire... Trajet noir ? Dans la peau de papa...

Mon fils aîné me dit que j'ai 86 ans. Lorsque quelqu'un me demande mon âge je lui réponds parfois 60 ou alors plus de 90 ! Heureusement, j'ai un petit carnet dans lequel se trouve ma date de naissance. Il y est également indiqué que je suis arrivé dans cette maison de repos il y a déjà près de deux ans. J'ai pourtant l'impression qu'il y a beaucoup moins longtemps, c'est sans doute parce que le temps passe vite !

Mon fils me raconte (il me dit que je le lui demande souvent, mais je pense que j'oublie vite ce qu'il m'a dit) que je suis arrivé dans un hôpital de la région en ambulance. Avant, j'habitais à la côte, chez les flamands, mais mes enfants ont décidé de me rapprocher de chez eux afin qu'ils puissent me voir plus souvent.

Je fais un melting-pot avec pas mal de choses. Lorsqu'une de mes petites filles vient me voir, il m'arrive de la confondre avec la femme de mon fils aîné. Même l'arbre généalogique dessiné dans mon cahier de communication ne m'aide pas ! Je ne parviens pas à retenir les prénoms de mes petits-enfants et de mes arrière-petits-enfants... **Et moi, j'ai combien d'enfants ?** Ma femme est-elle morte ? Et mes parents, que sont-ils devenus ?

Je ne me rappelle d'ailleurs plus du tout de mon vécu en Flandres, alors que, selon mes enfants, j'y ai habité près de 30 ans ! Il paraît que j'y vivais avec une femme, qui n'était pas la mère de mes enfants. J'ai d'ailleurs sa photo sur l'appui de fenêtre de ma chambre, mais je ne parviens plus à relier des souvenirs à cette femme que j'ai accompagnée pendant les derniers moments de sa vie (me raconte mon fils).

Il paraît que c'est suite à cette disparition et à ma solitude que j'ai commencé à déconner et à me retrouver à l'hôpital psychiatrique. Peu de temps avant de pouvoir en sortir, je suis tombé et me suis fait fameusement mal. Mon fils me raconte qu'après, j'étais agité et que l'on m'a attaché dans mon lit pour éviter que je ne fasse des bêtises.

J'ai été déshydraté (y a pas que moi qui oublie...) et ai encore plus perdu la boule. C'est à ce moment que la décision a été prise par mes enfants de me mettre dans un hôpital situé à plus de 180 km de mon domicile... dont je n'ai plus aucune image. Je n'ai même plus de souvenir de la famille de mon ex-compagne... C'est vrai qu'ils ne me donnent plus de nouvelles, mais ont-ils réellement existé ?

Lorsque l'ambulance m'a déposé dans l'hôpital situé en Wallonie, mon fils m'a dit qu'il m'avait attendu aux urgences et que j'étais maigre et pâle comme un mort ! Il avait l'impression que j'allais mourir dans les prochains jours. Pendant tout un temps, j'ai joué au mécanicien, c'est ce que disent mes fils. J'étais sur mon lit et je donnais l'impression de travailler avec mes mains. Je resserrai des boulons et je me croyais, tantôt occupé de réparer un bateau, tantôt une citerne d'eau conduite par un tracteur. Bref, je faisais dans la tuyauterie... J'ai d'ailleurs toujours été un manuel, mais avec de la matière grise quand même !

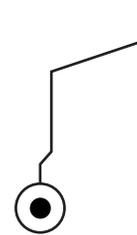
Je suis resté quatre mois à l'hôpital, selon les dires de mon aîné. Comme il n'y avait pas de chambre de libre en Maison de repos, un certain temps a été consacré à ma revalidation. C'était la seule solution en attendant...

J'ai causé pas mal de frayeurs à mes enfants lorsqu'ils venaient en visite. **On m'a changé trois fois de chambre, sans prévenir qui que ce soit** (même moi je n'étais pas prévenu... mais, j'oublie). Le premier « déménagement » a causé un choc à mon aîné. Il est rentré dans la chambre habituelle et... il n'y avait plus personne ! Il a cru qu'il m'était arrivé quelque chose de grave. Par la suite, il s'y est habitué, tout comme de ne pas me trouver car j'étais parti à un examen complémentaire ou l'autre.

Tiens, en pensant aux « spécialistes », un jour, l'infirmière m'a conduit chez le radiologue. On y a retiré mes fausses dents pour réaliser l'examen. Le soir même, mon fils me demande où est mon dentier ? Un dentier ?



Vue
panoramique



Services

De quel dentier parle-t-il ? Eh oui, il avait été « oublié par mégarde » dans la salle d'examen ! On ne l'a jamais retrouvé ; il a sans doute été volé !

Mon fils m'a dit que l'hôpital a voulu faire jouer l'assurance, puisqu'ils se sentaient responsables, mais qu'il fallait au moins deux mois avant d'avoir de nouvelles dents ! Heureusement que mon beau fils est technicien dentaire... Il a su me dépanner en trois jours !

A l'hôpital, la journée du vendredi était très longue. Elle était composée de trois nuits !

Non, cette fois-ci, je ne perds pas la tête. Je vous le jure : trois nuits pour un vendredi. Je vous explique.

A l'hôpital, il y avait un très chouette éducateur qui me parlait régulièrement en flamand. Il me faisait aussi passer des tests pour savoir si j'avais de la mémoire²⁰⁸.

Il me demandait par exemple de dire les lettres du mot Europe à l'envers (essayez, vous verrez). Il me demandait aussi de retirer à chaque fois le chiffre 7 à partir du nombre 98 (essayez aussi et vous verrez...). Il avait aussi eu la bonne idée d'afficher un calendrier dans toutes les chambres : « Ça aide les personnes désorientées à se repérer dans le temps ».

Chaque matin, en plus d'un bonjour chaleureux, il supprimait le jour qui était écoulé. Au moins, je savais que l'on était mardi et non pas lundi ! Le seul problème, c'est qu'il ne travaillait pas le week-end. La journée du vendredi était donc barrée le lundi. Privé de week-end en hôpital : personne pour prendre le relais. A chacun son boulot ! L'infirmière en chef, c'est la chef, les infirmières s'occupent des médocs, les aides-soignantes donnent des soins, la technicienne de surface nettoie le sol et l'éducateur, hé bien il est là pour barrer les jours du calendrier, sauf le week-end... Entre nous, il aurait pu penser mettre une grande horloge dans chaque chambre. Connaître le jour, c'est pas mal, mais l'heure aussi, c'est important et avec mes mauvais yeux, ma montre est devenue illisible !

Dès qu'une place s'est libérée, j'ai pu m'installer dans « la » maison de repos (pas celle que mon fils souhaitait, car parmi le peu d'hommes qui y étaient, aucun ne voulait mourir !).

Au tout début, je croyais que c'était mon fils qui avait construit ma chambre. Il m'a expliqué que non, mais que c'était lui et ses enfants qui l'avait décorée et qui avaient rangés mes objets (que je ne reconnaissais pas au début... C'est à moi tout ça ?).

Parmi mes « voisins », je pensais reconnaître des personnes de la ville où j'avais vécu avec ma première femme. J'admirais d'ailleurs mes enfants et petits-enfants qui se « tapaient » une si longue route pour venir me rendre visite régulièrement. Mon fils m'a re-re-re-répété qu'ils n'habitaient qu'à 5 kms de là où je logeais !

208 Echelle de Katz : Echelle d'évaluation utilisée dans le secteur des MRPA (maisons de repos pour personnes âgées) et des MRS (maisons de repos et de soins) mesurant le degré d'autonomie du patient.



La question qui revient encore régulièrement sur le tapis, c'est si je ne m'ennuie pas ?

Pourquoi me pousse-t-on à faire des activités, à suivre des « ateliers », comme ils disent ?

Je n'ai aucune envie de faire des coloriages (ils appellent ça « des mandalas ») ou de la peinture ou des « formations » (pour maintenir la mémoire que je n'ai déjà plus).

Faire la cuisine ne m'intéresse pas et aller à la messe non plus !

D'ailleurs, dans ma chambre, je n'ai pas de TV, pas de radio, pas de livres et n'en veux pas.

Non, je ne m'ennuie pas, je me repose.

Au début, je m'installais dans une sorte de petit hall vitré où étaient assis d'autres pensionnaires (c'était presque uniquement des femmes... Les hommes n'ont souvent pas autant de chance que moi). J'en ai vite eu assez car tout le monde somnolait, même si certains poussaient des cris bizarres. Il y en avait une qui parlait à une poupée...

De plus, le grand écran TV, qui fonctionnait tout le temps, projetait des dessins animés style pokémon, dragon bull Z, goldorak.... Mes petits-enfants et arrière-petits-enfants en rigolent !

Je passe donc beaucoup de temps dans ma chambre et je me repose. Je suis parfois éveillé par **une femme en bleu qui entre dans ma chambre sans frapper à la porte... Après tout, je ne suis pas chez moi ici...**

Mes journées sont rythmées par les repas. J'attends ces moments-là avec beaucoup d'impatience.

L'infirmière en chef a déjà dit à mon fils que je ne restais pas longtemps à table et que, sitôt mon dessert terminé, je quittais le « restaurant » en oubliant même d'attendre que l'on me donne mes médicaments !

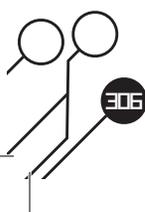
Elle n'a pas tout à fait tort. Je suis seul à une petite table de deux et que voulez-vous que je fasse quand il n'y a personne avec qui discuter ?

De plus, derrière mon dos, il y a une porte qui est le passage obligé de tout le personnel. Il y a une grande affiche : « cette porte doit rester fermée ». Trop souvent, quelqu'un la bloque en position ouverte pour « qu'il y ait de l'air ». Cela me fait du courant d'air et je n'aime pas ça et je le fais remarquer, tout en redisant que « cette porte doit rester fermée »... C'est tout juste si je ne me fais pas jeter... Je pense que l'on augmente alors certains de mes médicaments car « je deviens agressif » !

J'ai parfois un compagnon de table, qui change régulièrement parce qu'il est « au centre de jour ». Ce n'est pas facile de renouer contact avec des personnes différentes. C'est comme s'il fallait à chaque fois recommencer !

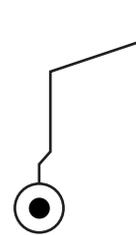
Par contre, quand mon fils aîné vient prendre le petit déjeuner ou le dîner avec moi, c'est tout à fait différent. On discute pas mal et je reste à table avec plaisir !

Il m'arrive aussi de louper le moment du petit déjeuner. J'arrive au réfectoire lorsque tout le monde a terminé et cela me perturbe ! C'est à cause de l'AVJ ou quelque chose dans ce goût-là. Certains matins, une ou deux éducatrices (c'est quand il y a une stagiaire en plus) viennent dans ma chambre pour me motiver à m'habiller tout seul (alors que c'est ce que je fais, tout seul, lorsqu'elles ne viennent pas). Je dois donc attendre en pyjama qu'elles arrivent avant de pouvoir m'habiller et me raser. Je ne peux quand même pas les empêcher de faire leur travail... Lorsqu'elles en ont beaucoup, je suis parfois le dernier à être servi, ce qui fait que j'arrive en retard pour le petit déjeuner et que cela me perturbe (zut, je l'ai déjà dit).





Vue
panoramique



Services

Tiens oui, en parlant de médicaments, ce n'est pas ce qui manque. Cela me coupe déjà l'appétit de me rendre compte de tout ce que l'on me donne. Je ne sais d'ailleurs pas trop bien à quoi ça sert. Je ne sais pas si on me l'a expliqué un jour ? Mais, je suis docile et les avale lorsque l'on me les donne ou j'ouvre ma chemise lorsque l'on souhaite mettre mon patch (tout cela se fait pendant les repas, comme si l'on prenait sa soupe).

D'ailleurs, j'ai ma facture « médicaments » du mois passé près de moi. Voici ce que j'y lis : seroquel, folavit, lactulose, dafalgan forte, de vital forte, moustimug tropical, exelon, befact forte, didiperon, sotalex, sipralexe, pantomed nycomed, lormetazepan et matériel d'incontinence. Pas mal non ? Mon fils a un jour demandé à mon médecin pourquoi je recevais du dipiperon²⁰⁹. Il a répondu qu'il fallait trouver un juste équilibre entre mon état et les demandes des infirmières. « Du dipiperon à faible dose, ce n'est pas grave et cela rassure le personnel... »

Le personnel de la maison de repos est sympa (pas tous, mais la plupart). Je suis connu de tout le monde. On m'appelle par mon prénom en me disant que **je dois manger ma soupe**, que je ne dois pas trop marcher en dehors de ma charrette car je pourrais tomber. J'ai d'ailleurs peur d'être engueulé quand je me déplace sans ma voiturette. Je n'ose pas trop le dire à mon fils qui me répète à chaque fois que je peux marcher et que tout le personnel est au courant que je peux me promener sans ma charrette ! Il n'entend pas les commentaires du personnel, lui et ne voit pas les regards que l'on me lance quand je déambule dans le couloir en me tenant à une rampe !

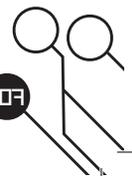
Quand il me demande qui me dit telle ou telle chose, je ne parviens jamais à expliquer et à montrer la personne en question. Le personnel change beaucoup. **On a rarement deux jours de suite les mêmes personnes.** Il paraît que c'est fatigant de travailler avec des personnes comme moi et qu'il est donc nécessaire de se relayer.

De plus, il m'arrive régulièrement de mélanger le personnel avec d'autres résidents ou des visiteurs. Tout compte fait, **je ne sais donc pas trop bien qui m'engueule !**

Je suis plutôt bien dans cette maison de repos, malgré le fait que la logistique laisse parfois à désirer. Cet été par exemple, il faisait très chaud dans ma chambre car le radiateur fonctionnait à fond. La vanne thermostatique était enlevée. Heureusement que mon fils est venu avec un tournevis pour la re-fixe car, si j'avais dû attendre aussi longtemps qu'avec ma tenture qui était tombée, je pense que je me serais transformé en homard !

Le jour où je me suis couché sur mes lunettes, on m'a dit qu'il faudrait plus d'un mois pour les réparer. Le tournevis de mon fils a encore une fois pu me sauver la mise !

209 Traitement de courte durée des états d'agitation et d'agressivité au cours des états psychotiques aigus et chroniques (schizophrénies, délires chroniques non schizophréniques : délires paranoïaques, psychoses hallucinatoires chroniques).



Là où ça a été dur, c'est lorsque, pendant deux à trois mois, je n'ai plus eu l'occasion de prendre de douche (déjà que je ne peux en prendre qu'une fois par semaine). Je ne savais pas trop pourquoi, mais, après un mois, lorsque j'en ai parlé à mon fils, il ne me croyait pas. Nous sommes quand même allés voir la Direction qui nous a dit que « comme les installations «étaient vétustes et anciennes, il y a eu la légionellose. Pour ne pas insécuriser les résidents et leurs familles, il préférait donner l'information quand il y avait une demande ». C'est quand même plus chouette maintenant que c'est réparé !

Ce que j'apprécie vraiment dans cette maison de repos, c'est que je peux recevoir des visites à n'importe quel moment. Mon fils aîné vient souvent déjeuner avec moi et aussi dîner (mais il doit prévenir le secrétariat pour 10 heures au plus tard). Il trouve que la nourriture est bonne (il rapporte quand même des petits pains au chocolat le matin pour « changer de l'ordinaire »). Moi je n'aime pas trop la nourriture que je ne trouve pas assez épicée. **Mais heureusement, j'ai mon pot de sel à table avec mon prénom écrit dessus.**

Papa

Le mot de la fin ? Ne pas perdre de vue
que le verbe vieillir débute par
le mot VIE

Vue
panoramique

Services

POEME « Quand je serai vieille, »

Quand je serai vieille,
Je veux qu'on m'appelle par mon prénom ou mon nom,
Selon mes fantaisies.
Je veux qu'on prenne le temps d'être un peu avec moi,
Parfois dans un silence confortable ;
Qu'on me touche et qu'on me prenne la main,
Seulement si cela me convient.
Que toutes les attitudes envers moi me rappellent
Que je suis une vraie personne,
Même si je fonctionne au ralenti,
Même si j'ai quelques faux plis !
Si la situation devient trop difficile
Peut-être ferais-je un peu la confuse
Pour savoir ce que vous pensez réellement de moi,
Peut-être serais-je réellement confuse...
J'aurai alors besoin de plus de tendresse et de chaleur,
Mais pas de me sentir dans une pouponnière !
Si je n'entends plus, qu'on m'écrive des messages,
Qu'on me laisse à proximité des tonnes de papier.
Si je ne vois plus,
Qu'on me donne l'occasion d'entendre de beaux textes,
De belles musiques.
Surtout, parlez-moi en vous approchant, nommez-vous,
Que je sache qui rôde dans ma chambre !
Si je ne parle plus, regardons-nous dans les yeux,
Lentement et le temps qu'il faut.
J'aurai l'impression que quelqu'un tente de me comprendre.
Comprenez que je crie de détresse et d'impuissance,
Ce silence est si indécent, si angoissant.
Si je n'ai plus la force de tenir un livre, aidez-moi
A trouver un autre moyen de me nourrir l'esprit.

Denis Rousseau, ergothérapeute

Montréal, Canada.



Educatrice dans un Etablissement d'enseignement de Promotion Sociale

Je travaille comme éducatrice depuis 7 ans dans une école de promotion sociale qui forme des adultes à différentes professions telles que : éducateur, psychomotricien, médiateur, gestionnaire...

Je les accueille au moment de l'inscription et les accompagne toute l'année dans leurs démarches administratives, leur questionnement par rapport à la formation...

Je suis également présente lors de certains temps forts de la formation comme par exemple les rencontres avec des professionnels sur le terrain. Un minimum de deux journées par classe y sont consacrées. Cela permet d'avoir des échanges avec les étudiants et de savoir s'ils se « sentent » bien dans la formation.

Régulièrement, des adultes en formation viennent me voir car ils ont de gros soucis financiers. Cela peut être un obstacle et mettre un terme à leur formation (trajets trop chers, fournitures scolaires, coût des stages...).

Je les aide à chercher la solution adéquate, les amène à trouver des relais à l'extérieur de l'école comme le CPAS, la médiation de dettes...

Je suis dans l'organisation des projets de l'école comme les moments festifs, les colloques, les projets en partenariat avec des structures extérieures, les journées pédagogiques.

Je participe aux réunions de délégués, aux délibérations, j'apporte un autre regard sur les étudiants rencontrés. Je sers de relais entre les étudiants, les enseignants, la direction et le secrétariat.

En cas d'absence, je téléphone, essaie de comprendre ce qui ne va pas et tente d'y remédier tout en connaissant mes limites. Je les soutiens lorsqu'ils ont un passage à vide et sont au bord du décrochage. J'essaie de mobiliser aussi le groupe classe de manière à ce qu'il puisse se solidariser avec des collègues en difficultés.

Dans mon travail, l'accueil est primordial. Un sourire, un échange dans les couloirs de l'école lors des pauses, un verre partagé lors de la proclamation des résultats, un coup de fil pour prendre des nouvelles d'un malade, me permettent d'avoir un meilleur contact avec eux. Grâce à ces attentions, les étudiants « se sentent » plus en confiance et auront plus de facilité à venir me rencontrer.

M. VANHAVERBEKE, éducatrice au CESA.



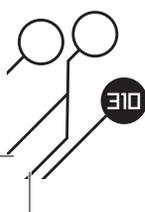
Gérer les conflits

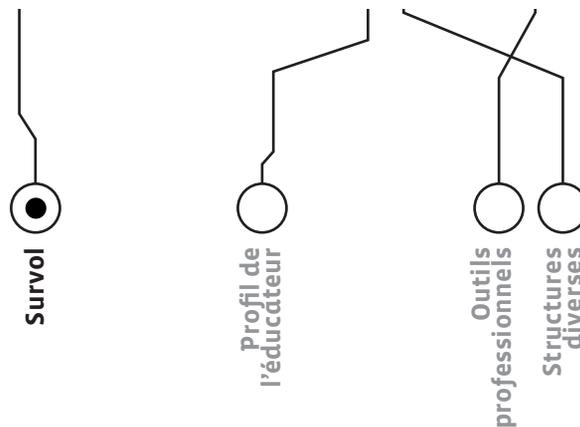
Nous sommes deux pour 150 élèves et la moitié de mon temps, je fais de la gestion de conflits. Soit les élèves quittent la classe, soit ils sont mis à la porte du cours par l'enseignant... La majorité des élèves témoignent de troubles de comportement et je ne peux appliquer le règlement d'ordre intérieur à la lettre car je devrais leur donner 5 à 6 sanctions en même temps. Ce n'est pas applicable car cela reviendrait à les sanctionner pour les raisons qui les amènent ici. Donc je les accompagne, je fais avec, je tente d'aller plus loin, j'aide à résoudre les tensions en travaillant tant avec les élèves qu'avec les enseignants pour élargir la vision qu'ils ont des situations.

L'autre moitié de mon temps est consacrée à la prise de présences, à l'administratif et à la surveillance. Je n'ai pas le temps de mettre en place des projets... En fait, je ne réalise qu'une partie de ma fonction d'éducateur.

La réalité des écoles spéciales est mal connue et nous manquons de moyens.

S. SNIRNOW travaille dans une école d'enseignement spécialisé de l'enseignement secondaire.





Educateur en milieu scolaire



Francis MULDER & Pierre VAN HOYE

Merci à : Francis Bruyndonckx, Dominique Chandelle, Cinzia Mamuschia.



<http://www.educ.be/scolaire/>

Document édité par le SEGEC (secrétariat général de l'enseignement catholique).

SURVOL

Educateur en milieu scolaire est une profession qui s'affirme de plus en plus

En effet, le surveillant, le pion d'autrefois laisse place de plus en plus souvent à un véritable professionnel de l'éducation, de la prévention et de la médiation, même si le titre officiel reste celui de surveillant-éducateur

Aujourd'hui, l'éducateur en milieu scolaire démontre, par l'action, qu'il n'est pas qu'un simple surveillant, un exécutant sanctionnant les faux pas des élèves, mais un véritable agent de reliance. Celui qui prend le risque quotidien de la rencontre et de la confrontation.

Le métier d'éducateur en milieu scolaire est un métier complexe, fait de missions extrêmement variées. Entre le travail d'accompagnement socio-éducatif des élèves, les exigences administratives de la fonction, la gestion des espaces et des temps « hors-cours », et parfois même une aide logistique plus ponctuelle, l'éducateur a besoin, dans le cadre de sa fonction, d'une plus grande cohérence et d'une meilleure visibilité. Comme tout un chacun, ce dont a d'abord besoin cet acteur pédagogique, c'est de reconnaissance, reconnaissance de ses compétences, notamment de celles d'un intervenant de première ligne.

« Ce métier ne se réduit pas à une série d'actes techniques aisément descriptibles, mais a toujours l'humain comme préoccupation essentielle, l'ouverture à autrui comme valeur prioritaire et, très concrètement, un travail relationnel dans un quotidien partagé comme champ privilégié. Bref, parler de ce métier amène à parler de tout l'homme en société en même temps que de rendre compte du caractère singulier de chaque rencontre ».²¹⁰

²¹⁰ Alter – A.S.B.L., « Educateur spécialisé entre métier et formation Une journée d'étude par Form'Educ. Chapitre 2 : Une première journée d'étude », in Cahier Labiso Périodique n°72, journée du 25 octobre 2005.

Concrètement, nous trouvons des éducateurs scolaires dans l'enseignement secondaire général, technique, professionnel et dans l'enseignement de promotion sociale ; dans les centres de formation en alternance, dans l'enseignement spécialisé, dans les internats scolaires et dans les services d'accrochage scolaire. Depuis peu, nous en trouvons également dans l'enseignement fondamental qui a reçu des moyens supplémentaires pour l'encadrement différencié.

Deux hautes écoles de la fédération Wallonie Bruxelles (Helmo-Cfel et Defré) proposent, si tous les accords aboutissent, d'ouvrir une spécialisation **d'accompagnateur en milieux scolaires**. Cette spécialisation aura une durée d'un an et s'adressera à des éducateurs qui ont déjà un premier diplôme d'éducateur spécialisé.

Bernard De Vos, délégué général aux droits de l'enfant, informe que les plaintes qu'il reçoit concerne au premier plan l'école : dans le rapport annuel 2010/2011, il précise « les plaintes liées aux exclusions et aux refus d'inscription scolaire ont connu une augmentation particulièrement sensible au cours des deux derniers exercices. Derrière les éléments factuels avancés par les élèves ou leurs parents et les directions d'école, il est flagrant que le dialogue indispensable autour de ces questions est souvent difficile voire radicalement impossible²¹¹ ».

En 2010, un conseiller pédagogique et trois éducateurs créent une ASBL « éduc-action » qui est un portail collaboratif des éducateurs en milieu scolaire : www.educ-action.be. Cette association a pour objet la reconnaissance d'une place claire de l'éducateur en milieu scolaire et vise à créer un outil professionnel via une mise en contact des éducateurs de terrain. L'idée est d'être un point central en inter réseaux pour donner un caractère actif à la fonction d'éducateur.

Ils ont créé un logiciel incluant une fiche élève, les retards, les absences, les incidents, des idées d'animation, des ressources pratiques permettant d'alléger le temps administratif pour dégager du « temps relationnel.»

L'ASBL souligne également le manque de moyens face à la complexification des missions et l'évolution du public scolaire. Le travail de prévention en lien avec la localisation et la taille de l'école est un des enjeux majeurs.

Il nous semble également primordial d'être vigilant afin que ces outils ne servent pas la norme mais participent à l'émancipation de l'élève.

LE PROFIL DE L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ EN MILIEU SCOLAIRE²¹²

Déclarer **sa profession** est un acte important dans la mesure où cela précise, pour soi et pour les autres, une identité spécifique.

L'éducateur tente de saisir dans sa totalité la réalité socio-éducative de l'enseignement.

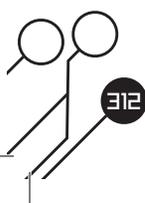
Le caractère multiforme de l'activité socio-éducative hypothèque toute tentative de définir le métier de manière univoque. Néanmoins, il paraît raisonnable de tenter d'ébaucher son **profil, d'en définir le contour**.

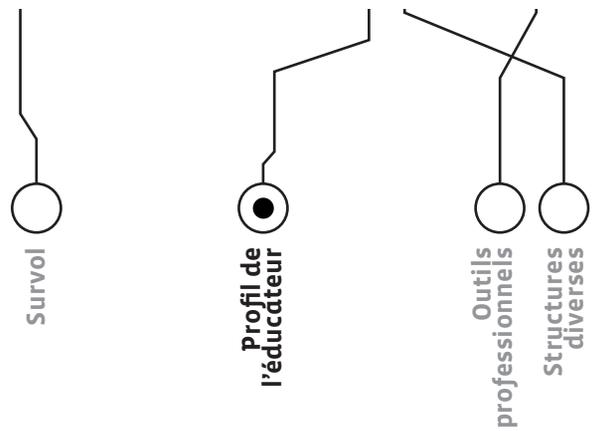
L'éducateur fait partie d'une équipe d'intervenants plus vaste en milieu scolaire

Il est coresponsable de l'épanouissement intellectuel et socio-affectif de l'élève avec les autres membres de l'équipe : direction, préfet d'éducation, professeurs, titulaires, médiateurs, agents du C.P.M.S... Cette notion d'équipe est essentielle parce qu'elle oblige à la concertation, à la coopération et à la coordination. La communication est

211 Bernard De Vos, Rapport annuel du délégué général aux droits de l'enfant, 2010/2011, page 22.

212 Ce document est issu majoritairement du référentiel de l'éducateur en milieu scolaire de l'enseignement catholique.





indispensable pour que les éducateurs puissent accompagner l'élève dans ses compétences tant transversales que disciplinaires. Une réunion hebdomadaire permet des temps d'intervision et d'ajustement du travail.

Afin de ne pas rester dans les constatations affectives et de donner du poids à leurs déclarations, les éducateurs veillent à se donner des outils d'analyse et de communication utiles détaillant les critères et les indicateurs. Ainsi est-il indispensable de donner aux éducateurs un espace réel de communication lors de réunions et d'assemblées afin d'explicitier leur programme de l'année ou encore d'évaluer leurs actions.

L'éducateur a une représentation claire de l'organisation de l'établissement

Qui fait quoi dans l'école ? Comment se prennent les décisions ? Autant de questions dont l'éducateur doit connaître les réponses. Les écoles sont devenues des systèmes complexes, parfois répartis sur plusieurs sites et traversés par des flux importants d'information.

Or, l'absence de représentation d'un organigramme clair rend difficilement identifiables les circuits de communication. Ce qui favorise les dérives dans le repérage des niveaux hiérarchiques, la dérive la plus commune étant le recours trop rapide à l'échelon hiérarchique supérieur pour discuter d'une situation ou d'un problème, sans avoir pris le soin d'une concertation et d'une réflexion approfondie avec les coéquipiers.

Dans les écoles se développe de plus en plus la notion d'éducateur-référent d'élèves, de classes, de degré ou de section

En construisant ainsi une relation de groupe et une relation personnelle, l'éducateur est en mesure d'aboutir à un suivi de qualité des jeunes placés sous sa responsabilité.

De nombreuses tâches sont attribuées à cet éducateur-référent : prise des présences, gestion des absences, contacts et rencontres avec les familles, présence aux conseils de classe et aux conseils de discipline...

La répartition de ces tâches est couplée à de véritables dialogues entre les éducateurs par l'organisation de réunions, d'un conseil d'éducation ou encore par l'élaboration de dossiers de l'élève afin que chaque éducateur puisse disposer des informations utiles quant au groupe d'élèves dont il a la charge.

L'éducateur gère les présences et les absences des élèves

L'organisation du relevé des présences est parfois malaisée.

L'enjeu est de tout mettre en œuvre pour stimuler l'accrochage scolaire.

Au-delà du point de vue administratif, cette tâche est délicate. Pour la mener à bien, l'éducateur avec toute l'équipe éducative doit être soutenu dans ses démarches auprès des parents, du jeune ou de services extérieurs qui travaillent déjà (ou pas encore) avec le jeune lui-même ou sa famille (Voir Chapitre Aide à la jeunesse). Le travail en réseau est donc fondamental. De même les questions éthiques et déontologiques complexes auxquelles il est confronté et qui le contraignent à des obligations de discrétion se font d'autant plus prégnantes que les absences mènent souvent au décrochage scolaire.

L'encadrement des élèves durant les temps transitionnels est attribué aux éducateurs

Durant ce temps, il tient le rôle du garant de la sécurité et du bien-être de chaque élève.

Cela nécessite une approche positive des situations conflictuelles et des médiations sont souvent utiles.

Durant ces temps libérés de cours comme le temps de midi, l'entrée et la sortie de l'école, les interours... il est aussi un animateur, un facilitateur d'activités.

Par animer, nous ne voulons pas dire aider l'autre à « tuer le temps », mais plutôt lui permettre de se construire une histoire.

Chacun de ces temps forts constitue un souvenir qu'il plaît à l'individu de se remémorer et de partager avec d'autres. C'est notamment durant ceux-ci que l'éducateur peut être un véritable levier en matière d'éducation à la citoyenneté.

Ces activités peuvent faire appel à différents supports tels que la vidéo, la photo, l'écrit...

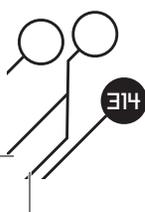
Bref, l'éducateur collabore en tant que co-concepteur aux projets scolaires (excursions, sorties...). La capacité de l'éducateur à mettre les adolescents en projet est un des meilleurs atouts.

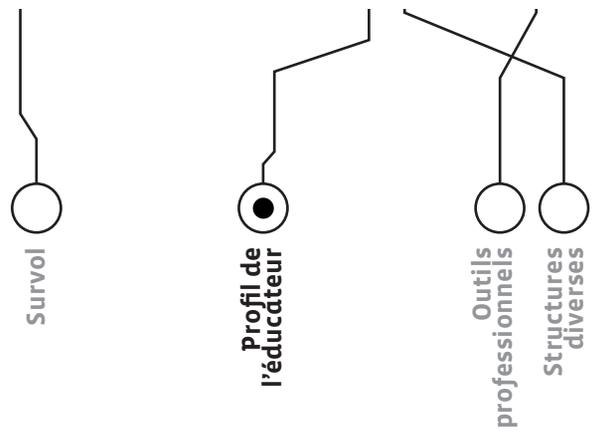
L'éducateur est un levier important pour accompagner l'élève dans ses compétences tant transversales que disciplinaires

C'est notamment le cas durant les études que l'éducateur prend en charge.

A ces moments, il cherche à créer une ambiance propice au travail en proposant aux élèves une organisation temporelle de l'étude.

L'éducateur aide les élèves dans leurs recherches scolaires, leur fournit les documents et les bibliographies





disponibles, explicite des méthodes de travail. Il favorise aussi le tutorat entre pairs en mettant en relation les élèves les plus doués avec les plus faibles, les majeurs avec les plus jeunes... Il peut même faire un inventaire de ces ressources humaines avec les élèves concernés. Cet ensemble de tâches ne signifie pas que l'éducateur doit être multi-compétent, mais puisse intervenir en bon gestionnaire des ressources dont dispose l'école.

Cela implique que les éducateurs n'aient pas à gérer des salles d'une centaine d'élèves !

Surveiller devient « veiller sur », mieux connaître, mieux entrer en contact, accorder de l'importance à chacun

Cette tâche de l'éducateur exige qu'il accorde une attention à l'élève sujet, qu'il manifeste un sens aigu de l'observation, de l'écoute, de l'analyse. Elle sous-entend que l'éducateur soit attentif aux trois besoins fondamentaux de l'adolescent qui, s'ils ne sont pas rencontrés, mènent à la violence : le besoin de communiquer, celui d'être écouté et entendu et celui d'être accepté.

L'écoute désigne certainement la première de toutes les attentes de l'adolescent : il est pris en considération.

L'écoute active devient donc le premier pôle de la fonction d'accompagnement du jeune.

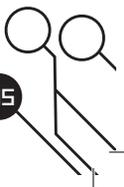
L'écoute attendue est une écoute dialogue qui se centre sur la personne de l'adolescent : une écoute faite à la fois de disponibilité, d'ouverture, d'accueil, de discrétion, de moments plus difficiles, envers toutes ses expressions, envers sa parole comme envers ses silences.

C'est donc une présence qui se réajuste constamment à ce qu'exprime l'adolescent.

Il s'agit pour l'éducateur de garder ses distances d'un point de vue affectif (relation copain-copain) et d'accompagner l'élève avec bienveillance. Il est à noter également qu'elle implique un temps de travail important et une formation adéquate.

L'éducateur est un levier important à la construction du « vivre ensemble »

En effet, il collabore activement à la mise en place de Conseils d'Elèves, véritables « bancs d'essais » pour la formation des citoyens à leurs droits et devoirs, à leur capacité d'initiative et de créativité.



Une des meilleures façons d'installer un rapport à la loi, n'est-ce pas de discuter, de moderniser un règlement d'ordre intérieur et des règles de vie ?

De même, l'éducateur doit pouvoir établir des liens avec des organismes lui permettant d'organiser des activités pédagogiques, culturelles, sportives... Cela fait partie des connaissances des ressources qu'offre le cadre géographique de l'implantation de l'école.

Concrètement, pour créer ce « vivre ensemble », l'éducateur est souvent au carrefour d'un réseau social plus large : école, quartiers, lieux de loisirs, de culture, d'assistance...

L'organisation du temps de travail doit tenir compte de cet aspect de la tâche de l'éducateur.

A cet égard, nous distinguons, d'une part, ce qui relève des contraintes extérieures à l'école elle-même (les LOIS) : la législation spécifique aux mineurs (cfr Chapitre sur l'Aide à la Jeunes), les règles liées au droit scolaire, le droit pénal pour les élèves majeurs et, d'autre part, ce qui relève des règles internes de fonctionnement (les REGLES). Il s'agit principalement du Règlement d'Ordre Intérieur de l'établissement, Règlement d'Ordre Intérieur qui devrait avoir été co-construit avec les éducateurs, voire discuté avec les élèves eux-mêmes. Dans les règles, il faut encore distinguer ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas et ce, selon un classement qui peut aller des conventions interpersonnelles, des coutumes et des habitudes aux règles techniques, légales, morales et aux principes éthiques.

Le système scolaire doit parfois recourir à la sanction, voire à une punition. Dans ce cas, la communication entre les acteurs éducatifs est essentielle. Cet échange des expertises permettra d'élaborer une réponse éducative adaptée à l'élève, réponse qui peut être différente d'une sanction. Cette démarche attire l'attention sur le fait que les finalités de cette sanction visent toujours à réconcilier le jeune avec lui-même, à le responsabiliser par rapport à ses actes, à rappeler la loi et à réparer sa faute (« indemnisation » de la victime). La sanction éducative ne condamne pas la personne, mais un comportement précis.

L'éducateur a un rôle central en matière de prévention des violences, du vol, du racket, des assuétudes...

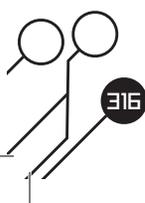
En tant qu'accompagnateur du jeune, l'éducateur refuse la loi du plus fort et cherche à mettre en œuvre des valeurs comme le respect. Il joue la carte de la solidarité, de la coopération.

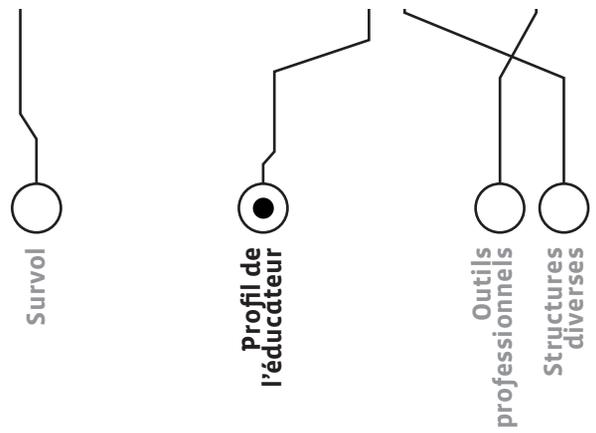
Il cherche à se donner les moyens, tant individuellement que collectivement, de développer des projets qui éduquent à la santé, à la propreté, au respect des biens et des personnes, à la sécurité des locaux...

Cette orientation sera prise en collaboration avec l'ensemble des intervenants du milieu scolaire, en particulier avec le chef d'établissement et en concertation avec le CPMS et les organes de participation (Comité pour la prévention et la protection au travail, Conseil d'entreprise, la délégation syndicale, Conseil de participation) ainsi qu'avec d'autres partenaires. Ainsi, à toute action organisée par l'école en vue de la prévention²¹³, seront associés les éducateurs.

Si des faits graves sont avérés, l'éducateur prend ses responsabilités et en avertit sa direction.

213 Diverses initiatives sont proposées par la Communauté française dans les établissements scolaires : plan PAGAS (Plan d'actions visant à garantir les conditions d'un apprentissage serein), Cellules bien-être... Tous ces projets devraient concerner au premier chef les éducateurs en milieu scolaire.





L'éducateur connaît bien les ressources du secteur géographique et établit des liens de partenariat

Il s'agit pour l'éducateur de repérer, de connaître, d'inventer et de garantir ces réseaux et espaces autour de l'adolescent, de l'aider à s'y retrouver, de faire route avec lui. Pour cela, il est au clair avec les missions de l'enseignement et son mandat.

Cela ne veut évidemment pas dire que l'éducateur doit être partout et encore moins qu'il exerce un contrôle sur tout ce que vit l'adolescent, mais plutôt qu'il doit être cet adulte qui permet à un sujet de tisser du lien social.

L'éducateur est compétent pour émettre des avis lors des conseils de classe et des réunions de parents

À cet égard, et comme il en est question pour la communication avec l'équipe d'intervenants scolaires, les éducateurs veillent à se donner des outils de communication utiles, détaillant critères et indicateurs. Si l'éducateur est chargé de tenir un dossier individuel pour certains élèves dont il a la responsabilité, il y note ses constatations sur l'évolution scolaire et psycho-sociale de l'élève.

Ainsi est-il indispensable de donner aux éducateurs un espace réel dans ces contacts et rencontres.

Ce travail permet d'améliorer la relation avec les professeurs, mais aussi avec les parents.

L'éducateur est un agent de première ligne dans le dialogue avec les familles

Grâce aux outils de communication que se sont donnés les éducateurs et à l'espace d'expression qui leur est réservé, ils peuvent mieux communiquer avec les familles de leurs élèves et permettre un dialogue véritable et serein.

Lors de chaque contact école-famille (inscription de l'élève, gestion des retards et des absences, convocation des parents, remise de bulletins, journées portes ouvertes...), une perception correcte de la réalité familiale permet à l'éducateur de mieux accompagner l'élève dans son parcours scolaire, mais aussi dans la recherche commune de solutions aux problèmes rencontrés (décrochage scolaire, élève victime de harcèlement ou de racket, problèmes de santé...).

Là aussi, l'éducateur établit des partenariats et un travail en réseau avec tous les acteurs-ressources dans l'école (PMS, PSE), mais aussi en dehors de celle-ci (AMO, SAS, SAJ...).

CONCLUSION

La description du métier d'éducateur en milieu scolaire montre combien son rôle est celui de **médiateur de première ligne**, c'est-à-dire : celui qui se situe dans l'entre-deux, celui qui facilite la communication et qui cherche à éviter et à lever les situations de blocage.

L'espace de la médiation est aujourd'hui borné par les projets Educatif et Pédagogique, par le Règlement des Etudes, d'Ordre Intérieur et le Projet d'Etablissement.

Dans cet espace, le jeune viendra souvent **se confronter** au cadre, aux limites, aux interdits et, ainsi, questionner son rapport aux autres à travers la rencontre avec un éducateur.

Cette rencontre, comme toute rencontre humaine constituera l'espace même de la **relation éducative**.

L'éducateur ne saurait se substituer aux parents et aux enseignants, mais la spécificité de son travail le conduit à accompagner un jeune dans sa croissance et à lui proposer son appui sur le chemin de l'autonomie et de la responsabilisation.

Il joue un rôle essentiel dans l'accrochage scolaire et participe à sa manière aux remédiations.

Nous constatons cependant que les pratiques diffèrent d'un lieu à l'autre en fonction du projet d'établissement et en fonction de la vision que peut avoir la direction de l'école sur le rôle des éducateurs.

LES OUTILS PROFESSIONNELS ET AUTRES REPÈRES



Francis Mulder et Pierre Van Hoya

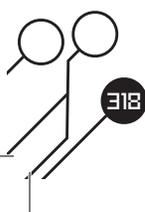
La boîte à outils de l'éducateur sera constituée de compétences dans des domaines aussi divers que la dynamique des groupes, les techniques de l'écoute active et de la médiation, l'approche systémique, une bonne connaissance du droit scolaire en général et des décrets consacrés à la protection de la jeunesse, une ouverture à la culture des jeunes, l'utilisation de l'outil informatique, la capacité à aider le jeune dans la recherche d'une méthode de travail etc.

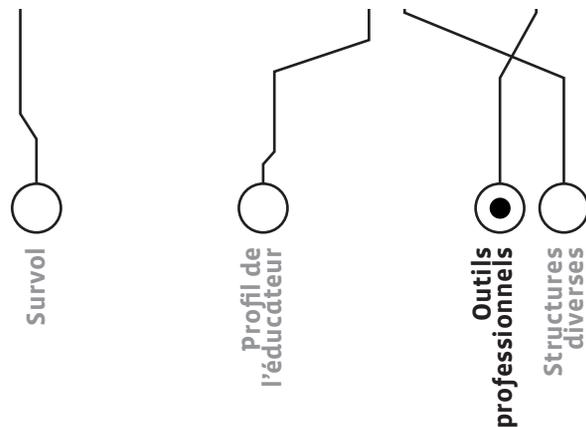
Ces **compétences**, beaucoup d'entre eux les ont assimilées à travers des **formations** complémentaires ou grâce au compagnonnage d'équipiers formés plus spécifiquement.

Il faut cependant être conscient de ce que la pratique éducative s'accommode mal de réponses «toutes faites» à des situations données. Les situations socioéducatives sont complexes et réclament un geste professionnel spécifique et maîtrisé. L'éducateur agit **avec pertinence**.

Cela nécessite la capacité :

- 1) de tirer profit de son expérience, de « penser l'agir » (par un travail de réflexion sur sa pratique, une supervision, une intervision..., il construit, au quotidien, un savoir singulier);
- 2) de savoir mobiliser des ressources dans un contexte donné;
- 3) de transposer des acquis antérieurs dans des situations nouvelles ou dans des contextes distincts;





4) d'anticiper et de définir une stratégie préventive de manière à limiter les dérives ;

5) de s'engager : l'éducateur « habite » son champ de compétence ; l'engagement résulte d'un long travail de confrontation, d'interaction et de transaction avec les différents acteurs rencontrés sur le terrain et en particuliers les élèves, les parents...).

Ainsi, la pratique éducative implique toujours des choix de valeurs. L'éducateur est un professionnel capable de pratiquer le discernement éthique. Face à un problème, il tient compte des circonstances de la situation et, dans le respect du R.O.I., il apprécie, en conscience²¹⁴, l'attitude à adopter.

Le recrutement

Chaque établissement secondaire, en fonction du nombre d'élèves comptabilisés au 15 janvier de l'année précédente, reçoit un nombre d'éducateurs selon les normes prévues par l'arrêté royal du 15 avril 1977.

Depuis 1998, des normes de recrutement plus favorables sont accordées aux écoles reconnues en encadrement différencié et ces mêmes établissements reçoivent dans certains cas du personnel hors cadre du type APE, etc.

Nous constatons que dans certaines écoles, heureusement de moins en moins nombreuses, ces emplois sont dans les faits dévolus, en tout ou en partie, à l'exécution de tâches administratives ou techniques qui ne sont en rien celles d'un éducateur en milieu scolaire.

Toutes les écoles secondaires ont pourtant bel et bien besoin de tous les éducateurs qui leur sont attribués pour faire face à la fonction d'accompagnement psychosocial des enfants/adolescents telle qu'elle est prévue dans les recommandations évoquées plus haut.

Etant donné que le monde scolaire est de plus en plus en proie à une série de difficultés, il devient donc indispensable que les établissements adoptent une politique de recrutement visant à engager dans les emplois d'éducateur des membres du personnel qui ont une formation spécifique et particulièrement celle d'éducateur.

Les titres

Il est devenu utile et souhaitable de réviser les titres qui permettent l'engagement dans la fonction d'éducateur en milieu scolaire et de **donner priorité aux porteurs de titres préparant spécifiquement à la profession, tel celui d'éducateur.**

Dans le même temps, il serait pertinent que les organismes formateurs que sont les établissements de l'ensei-

²¹⁴ Ce qui ne veut pas dire qu'il fait comme il le sent. La conscience ne peut permettre d'exercer réellement un libre-arbitre que si elle est éclairée (connaissance des règles, des codes...), collective (travail en équipe, supervision, intervision...) et référée à des valeurs contenues dans les projets et ROI des établissements.

gnement supérieur de type court de plein exercice et ceux de l'enseignement supérieur de promotion sociale prévoient des cours à option, voire une spécialisation qui sensibiliserait les étudiants à la réalité du champ scolaire (approche sociologique du monde scolaire et de son évolution, approche du droit scolaire, étude du décret mission, la médiation...).

Les barèmes

Depuis septembre 99 et en fonction du type de diplôme qu'ils possèdent, une bonne partie des éducateurs du milieu scolaire bénéficient d'une revalorisation barémique qui leur donnera, au terme de cinq ans, un barème équivalent à celui de l'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (bac + 3).

C'est notamment le cas de ceux qui sont porteurs d'un diplôme d'éducateur spécialisé, qu'ils soient issus de l'enseignement de plein exercice ou de promotion sociale.

Les conditions de travail

Une charge complète d'éducateur travaillant dans une école secondaire est de **36h par semaine**.

Le régime de vacances est le même que celui des enseignants, c'est-à-dire, en jours ouvrables : 5 jours à la Toussaint, 10 jours à Noël, 5 au Carnaval, 10 à Pâques.

En juillet et août, ce sont les vacances d'été. Les éducateurs doivent effectuer 5 jours de prestations soit durant la première semaine de juillet, soit durant la dernière semaine du mois d'août.

Les éducateurs bénéficient du même statut légal que les enseignants, des différentes formes de congé, d'interruption de carrière, du droit à une formation continuée.

En ce qui concerne le travail proprement dit, l'éducateur pourra toujours se référer au référentiel de fonction du réseau (libre subventionné ou officiel). Toutefois, selon les écoles, il sera peut-être appelé à effectuer des tâches administratives ou techniques qui ne sont pas reprises dans les référentiels. Dans certaines écoles, il pourrait même être amené à effectuer un tout autre travail.

Un devoir de vigilance s'impose et l'éducateur aura toujours intérêt à bien se faire préciser à l'engagement le type de tâches qui lui seront demandées et de signer son contrat en connaissance de cause.

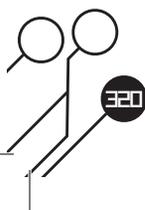
A l'heure actuelle, les référentiels ne sont pas contraignants pour les chefs d'établissement et restent des « guides de visée ».

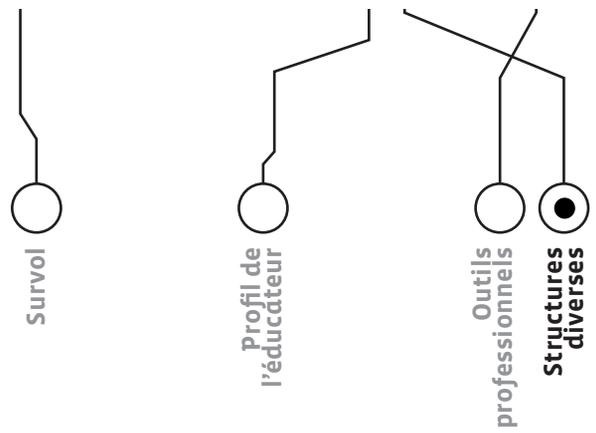
Les organisations syndicales continuent à revendiquer qu'une véritable monographie de la fonction, approuvée par la commission paritaire compétente, soit d'application.

Perspectives

Des formations destinées aux éducateurs qui travaillent dans les écoles secondaires ont été mises en place. Des modules sont régulièrement proposés par l'enseignement de promotion sociale et par différents opérateurs de formation dans tous les réseaux de l'enseignement.

Des réflexions s'élaborent quant à la possibilité de créer une fonction spécifique de sélection du personnel d'éducation des écoles secondaires.





Ce poste de cadre intermédiaire aurait comme responsabilités principales :

- > être le garant dans l'école de la politique de l'établissement en ce qui concerne le travail des éducateurs ;
- > gérer et animer l'équipe des éducateurs ;
- > identifier les besoins de formation de l'équipe des éducateurs ;
- > définir le profil d'un nouveau membre à engager dans l'équipe des éducateurs ;
- > veiller à ce qu'un processus de médiation se mette en place lors de conflits qui impliquent les élèves ;
- > développer le travail en réseau partenarial ;
- > être l'interlocuteur privilégié et identifié des intervenants extérieurs à l'école (SAJ, SPJ, parquet de la jeunesse...);
- > collaborer à la gestion des sanctions ;
- > évaluer régulièrement avec le chef d'établissement les actions entreprises.

DES STRUCTURES DIVERSIFIÉES



Francis Mulder et Pierre Van Hoye

Outre l'enseignement secondaire ordinaire, nous trouvons « des éducateurs scolaires » dans d'autres types d'établissements.

L'enseignement spécialisé

La pratique éducative dans l'enseignement spécialisé révèle une facette particulière de la profession. Le public d'enfants ou d'adolescents qui ne trouve pas place dans l'enseignement traditionnel fréquente les établissements d'enseignement spécialisé.

Un service de bus de « ramassage scolaire » emmène souvent les enfants à l'école où l'organisation de la scolarité prend des formes particulières. Un plan individuel d'apprentissage est élaboré pour chaque élève (PIA). Les fonctions se côtoient : enseignants, instituteurs, éducateurs, paramédicaux...

Ce travail difficile est réalisé dans des structures voisinant parfois des services d'hébergement tels que les services résidentiels pour jeunes subsidiés par l'AWIPH.

Quelques chiffres²¹⁵ : en 2009/2010, 32.939 élèves ont fréquenté l'enseignement spécialisé dans 217 écoles.

215 Francis Bruyndonckx, éducateur et formateur IFC, janvier 2012.

Le 5 février 2009, un nouveau décret voit le jour visant l'intégration d'élèves différents dans l'enseignement ordinaire avec des moyens spécifiques. Durant l'année scolaire 2008/2009, 203 élèves différenciés fréquentaient l'enseignement ordinaire. Depuis la mise en place de ce décret, durant cette année scolaire 2011/2012, 1127 élèves ont fréquenté l'enseignement ordinaire.

Il est à noter que depuis 1977, l'Italie a voté une loi sur l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Il n'y a pas d'enseignement spécialisé en Italie et d'autres pays ont suivi cette initiative comme le Grand Duché de Luxembourg qui a adopté en partie cette réforme.

En 1994, la déclaration de Salamanque (Unesco) promeut la création d'écoles pour tous accueillant **tous les enfants** et répondant aux besoins individuels de chacun.

Concrètement, en Fédération Wallonie Bruxelles, il y a 8 types d'enseignement (base 2009) adaptés aux besoins éducatifs d'une catégorie d'élèves.

Les formes

Quatre formes pour désigner le projet global

- F 1 Adaptation sociale
- F 2 Adaptation sociale et professionnelle
- F 3 Formation professionnelle
- F 4 Enseignement général – technique - professionnel (ordinaire dans le spécialisé)

Les internats scolaires

Nous rencontrons également des éducateurs dans les internats scolaires. Leurs pratiques sont diversifiées et leurs fonctions et leurs tâches sont similaires à ce qui est décrit plus haut.

Une particularité de certains de ces internats est d'accueillir temporairement des jeunes à la demande des autorités de l'Aide à la Jeunesse. Soit de façon permanente, soit pour des accueils le week-end.

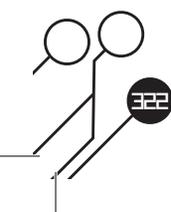
La pénurie de places dans les services de l'Aide à la Jeunesse amènent ces autorités de placement à s'adresser à ces internats. Des tensions existent car certains professionnels se disent dépassés par les problématiques des jeunes qui leur sont confiés. Ils sont en effectifs réduits pour des problématiques lourdes.

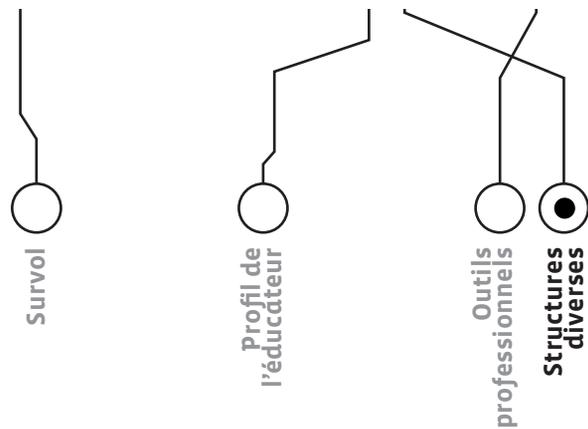
Le passage d'informations entre professionnels à l'accueil des jeunes est régulièrement lacunaire et certaines de ces prises en charge semblent relever du « sauve qui peut ».

Les centres de formation en alternance²¹⁶

Le 29 juin 1983, le parlement vote une loi qui prolonge l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans et en 1984 le gouvernement organise de manière expérimentale l'Enseignement à Horaire Réduit (EHR). Accessible dès l'âge de 15 ans, ce qui permet aux jeunes de poursuivre une scolarité et d'apprendre une profession, cette expérience va perdurer jusqu'en 1987.

216 Travail réalisé par Cinzia Mamuschia, accompagnatrice en CEFA.





Les équipes pédagogiques accompagnent chaque jeune dans un projet personnel et ce tout au long de leur formation. Ce n'est pas à l'élève de s'adapter à l'école mais à l'école de clarifier et de répondre à la demande des jeunes.

Le 3 juillet 1991, le Gouvernement de la Communauté française adopte un décret sur l'enseignement à horaire réduit et donne naissance aux Centres d'Education et de Formation en Alternance : les CEFA. A la suite de ce décret, les CEFA vont sans cesse se professionnaliser via la création du statut de l'accompagnateur.

D'autre part, le volet de la formation en entreprise devient indispensable pour obtenir une certification. La formation en alternance est donc une articulation entre des périodes de cours dispensées dans le centre de formation mais aussi des périodes de formations en entreprise. Pour répondre à ce modèle de formation, il faut une collaboration et une coopération entre les différents acteurs de la formation (accompagnateurs, élèves, entreprises). D'enseignement à horaire réduit, l'enseignement en alternance devient un enseignement secondaire correspondant à celui du plein exercice même s'il peut décerner certains titres spécifiques.

MISSIONS DES CEFA

Comme tout établissement d'enseignement, les CEFA sont tenus par le Décret Missions.

Outre ces missions d'ordre général, les CEFA ont sur base du décret du 19 juillet 2001, plusieurs devoirs :

- › inscrire les élèves sans discrimination aucune et, si nécessaire, quel que soit le moment de l'année scolaire ;
- › accueillir, encadrer et accompagner les élèves en vue de définir un parcours individualisé d'insertion socio-professionnelle ;
- › élaborer avec l'élève un projet personnel et professionnel et l'aider dans sa recherche d'insertion ;
- › articuler la formation des élèves à l'école avec le volet formation par le travail en entreprise ;
- › favoriser le développement social et culturel des élèves ;
- › dispenser, à temps partiel, des cours théoriques généraux adaptés au choix professionnel de l'élève ainsi qu'une formation pratique en atelier ;
- › veiller à ce que l'apprenant acquiert en entreprise l'expérience pratique et les compétences professionnelles prévues dans le plan de formation et qui seront, par ailleurs, certifiées après réussite des épreuves finales de qualification.

Les accompagnateurs

Les CEFA sont rattachés à un établissement de plein exercice et il n'y a pas de poste spécifique d'éducateur. Cependant, l'établissement peut détacher l'un ou l'autre membre du personnel de l'équipe éducative ou engager des personnes spécifiquement pour y exercer la fonction d'accompagnateur. Plus précisément, celui-ci

- › assure la recherche de stage, de contrats et de conventions ;



- › effectue le suivi des stages sur les lieux de formation ;
- › vérifie la concordance entre le stage et la formation suivie par l'élève ;
- › noue et développe des contacts avec les milieux socio-économiques et les associations professionnelles ;
- › prend toute initiative de nature à favoriser le développement social et culturel de l'élève ;
- › établit des contacts réguliers avec le centre psycho-médico-social ;
- › aide et supplée le coordonnateur dans certaines missions qui lui sont attribuées ;
- › organise des activités complémentaires de préparation à l'insertion socioprofessionnelle en faveur des élèves qui ne bénéficient pas d'un stage.

Plus concrètement, il

- › encadre le jeune par une écoute active afin de maximaliser la relation ;
- › prospecte dans les entreprises afin de trouver un patron sérieux et fiable pour accueillir les jeunes ;
- › participe aux réunions hebdomadaires. (échanges entre professionnels) ;
- › organise des partenariats entre les jeunes, les entreprises, les familles et l'école mais aussi avec les professeurs ;
- › effectue des visites ponctuelles sur les lieux de travail afin de s'assurer que toutes les parties respectent le contrat mais aussi le bon déroulement du volet pratique.

Les services d'accrochage scolaire : SAS

Depuis 2010, un décret relatif à la reconnaissance des SAS agréé 12 services en communauté française et met fin à l'aspect « expérience pilote » des SAS existants. L'accent est clairement mis sur la « remise » en projet du jeune, sur sa responsabilisation ainsi que sur son appropriation du sens des règles.

Il s'agit donc d'un travail de fond pour des jeunes qui se confrontent aux cadres.

Pour avoir accès au SAS, il faut un accord de plusieurs parties : celui du jeune et celui de ses parents ensuite l'accord de la commission d'inscription. Pour certains jeunes en situation de crise et restant inscrits dans l'établissement scolaire, il est nécessaire d'avoir l'avis du conseil de classe et du centre psycho-médico-social .

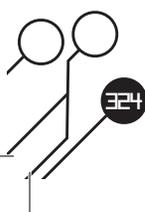
Trois articles de ce décret définissent les conditions d'accès aux SAS :

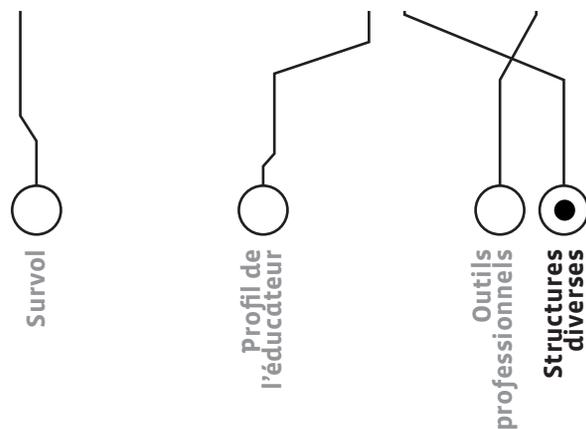
- › article 30 : un mineur exclu d'un établissement scolaire ;
- › article 31 : un mineur en situation de crise et restant inscrit dans un établissement scolaire ;
- › article 31 bis : un mineur en situation de décrochage scolaire et n'étant pas inscrit dans un établissement scolaire au cours de l'année.

L'objectif de ces services vise à permettre aux jeunes concernés de réintégrer positivement une structure scolaire. Ce sont des services de deuxième ligne qui travaillent essentiellement à la demande d'autres professionnels relevant de l'Enseignement ou de l'Aide à la Jeunesse. Le danger est d'avoir des situations particulièrement complexes où l'intervention du SAS ne sera peut-être pas suffisante pour solutionner les problèmes identifiés.

Un travail de partenariat, de réseau est réalisé avec les services qui interviennent en plus des acteurs habituels que sont le jeune, sa famille et l'école par exemple : planning familial, délégués des SAJ ou SPJ, AMO ou un SAIE, un médiateur scolaire, l'assistante sociale du CPAS ...

Les interventions sont ciblées sur trois axes de travail : scolaire, social et familial par la mobilisation des ressources du jeune et de sa famille, de l'école et des partenaires du réseau. Il s'agit d'un accompagnement tentant





d'éclairer le jeune sur ses compétences et sur le sens de l'apprentissage. Les moyens mis en œuvre relèvent de la mise en place d'activités collectives et d'un accompagnement individuel adapté à la problématique des jeunes ainsi que l'expérimentation d'une relation de confiance entre le jeune et l'adulte.

Concrètement, par un travail individuel et collectif, l'équipe travaille la socialisation du jeune par la prise de conscience des mécanismes des jeux relationnels dans lesquels il est souvent enfermé. Un des objectifs vise à renforcer la confiance en soi et à exploiter la dynamique des groupes afin que le jeune puisse prendre une place parmi les autres dans un groupe à tâches. Le travail de partenariat avec d'autres professionnels met en pratique différentes évaluations à un rythme régulier. Forcément, la question du secret professionnel et du secret professionnel partagé ainsi que les questions déontologiques et éthiques qui en découlent sont au cœur du travail des intervenants.

Les équipes sont constituées d'éducateurs et d'autres intervenants sociaux et d'enseignants. La prise en charge est de trois mois renouvelable une fois et nécessite également l'accord du jeune.

Il est à noter que ces services sont subventionnés à la fois par l'Enseignement et l'Aide à la Jeunesse. Ces deux ministères suivent des logiques différentes qui génèrent une tension entre, pour l'Enseignement, l'obligation scolaire et, pour l'AAJ, l'accord du jeune qui crée son projet et qui est acteur.

LES DISPOSITIFS INTERNES D'ACCOMPAGNEMENT

L'idée de ces dispositifs est née en réaction aux services d'accrochage externes qui sont régulièrement engorgés. Appelés « encadrement différencié », ils remplacent ce qui était appelé auparavant la discrimination positive.

En Communauté française, tous les établissements scolaires reçoivent en fonction de la population qu'ils accueillent et de leur localisation un indice socio-économique qui les classe dans des catégories précises indicées de 1 à 20²¹⁷.

Les établissements classés dans les catégories de 1 à 5 bénéficient de moyens complémentaires dans le cadre de l'encadrement différencié²¹⁸. Pour ce faire, ils doivent rentrer et faire agréer un « Plan Global d'Action et d'Encadrement Différencié » (PGAED). Les moyens complémentaires peuvent consister en des périodes de cours qui viennent s'ajouter à leur NTPP (nombre total de périodes professeurs), des moyens financiers voire du personnel d'encadrement (éducateurs, assistants sociaux, psychologues...) supplémentaires. Ces moyens supplémentaires sont accordés pour une durée de 5 ans.

Une ré-évaluation des indices socio-économiques et de la répartition des moyens est réalisée tous les 5 ans en fonction de la population fréquentant les établissements. Il est prévu de réaliser aussi une évaluation de l'utilisation des moyens et de leur efficacité notamment au regard des dispositions contenues dans le décret mission et d'une diminution des écarts des résultats entre établissements qui reste un des problèmes les plus sérieux de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.

²¹⁷ La catégorie 1 renvoie à un indice socio-économique bas.

²¹⁸ L'octroi des moyens est évidemment dégressif : les établissements de catégorie 1 reçoivent proportionnellement plus que les établissements de catégorie 5.



Nous avons rencontré le préfet d'éducation d'une école technique et professionnelle en région liégeoise. Durant l'année scolaire 2010-2011, avec l'équipe des enseignants, il a mis en place un dispositif interne pour faire face aux difficultés scolaires des élèves fréquentant des sections techniques et professionnelles. Le travail portait sur le respect des autres, des consignes et le droit à la différence. L'intervention s'est centrée sur le comportement et la remédiation et s'est inscrite également dans une logique de prévention, le tout s'inscrivant dans une dynamique d'école citoyenne. Il y a en effet lieu de réconcilier l'élève avec l'école à partir d'une analyse de la « carte d'identité sociale » de l'élève en difficulté. Cela marche pour certains élèves, pas pour tous explique le préfet. Les objectifs de l'équipe visent à resocialiser l'élève avec l'école, réussir l'année en fonction des compétences et à bouger l'étiquette « **je suis impossible à gérer** ».

Concrètement, l'équipe composée en partie de profs bénévoles s'inscrit dans une dynamique de projet pour provoquer une rupture avec le cadre puis rejoindre les modes d'apprentissages de l'élève. Pratiquement, l'école met en place des groupes classes de 7 à 8 élèves. Ils élaborent ensuite un projet par exemple de randonnée de plusieurs jours en Ardennes, allant de ferme en ferme et travaillant une demi-journée dans chacune d'elle. De retour dans les murs de l'école, la classe est remise en place permanente avec cours théoriques le matin et pratiques l'après midi.

Au départ, l'élève vit cela comme une sanction puis (re)devient acteur. Pour les enseignants et l'encadrement, cela demande un réseau externe sur lequel s'appuyer pour développer les projets de « rupture ».

Survol

Profil de l'éducateur

Outils professionnels

Structures diverses



Educ dans un SAS

Hughes Evrard travaille depuis 11 ans dans un SAS : « je travaille à la fois dans les activités scolaires, manuelles, culturelles et sportives à partir de mes connaissances générales et de mes recherches. Pour l'activité « projets », je pars de leurs centres d'intérêts et j'utilise la pédagogie active, c'est-à-dire que les jeunes imaginent, dessinent, calculent les matériaux et réalisent concrètement un objet. Même si chaque atelier a un contenu propre, il existe en grande partie comme support pour travailler le comportement : l'atelier rassemble de 4 à 9 jeunes et est un outil pour travailler les attitudes dans l'ici et maintenant. Le cours de dynamique des groupes met en parole et questionne les avantages et inconvénients des situations, permet des échanges par rapport aux interdits, aux règles et aux normes.

Trois axes sous-tendent notre travail : l'axe familial, l'axe social et l'axe scolaire. Ils sont travaillés au travers des entretiens individuels et familiaux parallèlement aux activités collectives. Nous rencontrons également les partenaires de nos réseaux afin d'installer un relais permettant de poursuivre le travail amorcé.

Mes collègues ont une formation d'assistant social, d'institutrice primaire et de professeur d'éducation physique. Nous travaillons avec des petits groupes, nous avons plus de temps que les enseignants et nous sommes plus en relation avec les familles... ».



Mon boulot

J'y suis engagée à temps plein en tant qu'éducatrice.

La tâche confiée par ma directrice est de répondre aux besoins des élèves, d'être à leur écoute et de gérer des conflits entre élèves ou élèves-enseignants. Et pour répondre à cette mission, j'ai dû accroître mon bagage en suivant un post-graduat en médiation.

Au sein de l'établissement, j'ai à ma disposition un bureau. Celui-ci n'est pas exposé à la vue de tous et se dit aussi « lieu d'écoute ». C'est dans ce bureau que je reçois élèves, parents, professeurs... J'interviens généralement en convoquant les parties et le nombre d'entretiens varie selon la situation en tenant compte de leur horaire et de leur disponibilité.

Dans ce cadre, j'essaie de restaurer un lien entre élèves- professeurs, élèves - élèves ou encore élèves- parents.

Mon rôle est d'apaiser les tensions qui pourraient surgir entre les différents intervenants amenés à être impliqués dans l'environnement scolaire.

Parallèlement, une tâche administrative m'est confiée : la gestion de l'absentéisme des élèves du CEFA. Il est vrai que ce travail n'est pas forcément « plaisant » mais nécessaire pour le suivi de l'élève.

Je terminerai en soulignant que l'éducateur en milieu scolaire a vraiment le choix de l'orientation et de la dynamique qu'il souhaite adopter dans son travail.

MAIS il est important de rester authentique et surtout de ne pas se laisser dévaloriser par le monde qui pense encore que le travail dans une école n'est qu'un travail de « pion » et qu'il peut s'aborder aisément. C'est faux ! Les situations en milieu scolaire sont complexes et les ressources de l'éducateur sont nécessaires et à exploiter chaque jour.

L. BOUZALGHA travaille au sein d'un établissement scolaire technique et professionnel.



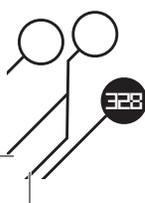
Accompagner des « cas lourds »

On suit des cas lourds, qui ne rentrent pas dans les structures habituelles et pour lesquels il y a des difficultés d'accompagnement par les familles et de grandes souffrances. Chez nous, on a clairement des jeunes qui vont nous expliquer que tout va bien, qu'ils ne souffrent pas, alors que ce sont de grands écorchés vifs. Il s'agit de mettre en place un cadre de vie sécurisant pour ces jeunes. Certains sont en structures d'hébergement 365 jours par an, d'autres retournent chez leurs parents. Donc... un cadre sécurisant tant au niveau de leurs horaires que pour leur scolarité et la vie en groupe, qu'on pourrait comparer à la vie familiale.

C'est la reconnaissance de leur souffrance et, en tant qu'éducateur, être un outil pour les aider à pouvoir grandir ... grandir avec beaucoup plus de sérénité que quand ils arrivent chez nous, ce jusqu'à leurs 18 à 21 ans, selon les prolongations.

Il y a tout un travail thérapeutique avec le jeune mis en œuvre par le psychologue, le psychomotricien et les éducateurs, qui suivent une formation permanente pour pouvoir utiliser les outils dans le travail de tous les jours avec les jeunes.

F. PACIFICI travaille dans un établissement de l'enseignement spécialisé avec un autre public.



Différents services

Les maisons de jeunes

Insertion socio-professionnelle

Secteurs socioculturel et insertion socioprofessionnelle



Jehan Wacquez



<http://www.educ.be/sociocul/>

Documentation importante sur l'associatif sur le portail de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les centres culturels.

La grande majorité des bibliothèques sont de statut public, organisées par les communes.

Le site de l'ADEPS.

Ce sont 3 types d'associations (Centres de rencontres et d'hébergement; Centres d'information; Maisons de Jeunes) implantées localement.

Maisons de Jeunes.

Plus de 95 OISP existent en Wallonie.

Ce secteur présente une grande variété d'activités dont nous ne pouvons examiner tous les aspects. Nous en baliserons dès lors quelques sentiers. Nous nous attarderons plus particulièrement sur le secteur des Maisons de jeunes²¹⁹.

Si le recours à l'éducateur en tant que tel est peu fréquent, il semble que de nombreux diplômés ayant acquis cette formation travaillent dans ce secteur, même si leur fonction y porte un autre titre : animateur, médiateur, formateur, etc.

Les organismes de ce champ peuvent être publics mais ce sont pour une large part des associations, de taille, structuration et modes de subventionnements extrêmement variables. Nous ne parlerons pas ici du secteur culturel au sens strict : théâtre, cinéma, musique, danse, arts plastiques, musées... ni non plus des organismes qui, dans la sphère marchande, présentent des activités similaires dans les domaines du tourisme, des médias, du sport...

On peut estimer à environ 17.000 le nombre de personnes employées par le secteur socioculturel associatif francophone, dont certaines ont une formation d'éducateur. Vous trouverez une documentation importante sur le portail de la Fédération Wallonie-Bruxelles : www.cfwb.be

²¹⁹ Les centres culturels www.centresculturels.be

La toponymie de référence utilisée ici pour évoquer les sous-secteurs s'inspire de la nomenclature de la Commission paritaire 329 pour le secteur socioculturel²²⁰.

LES CENTRES CULTURELS

Le décret de la Communauté française du 28 juillet 1992 (modifié en juillet 1995 et en décembre 2003) prévoit l'agrément et la subvention de **centres culturels locaux ou régionaux** qui, obligatoirement constitués en ASBL, sont composés pour moitié de représentants des pouvoirs publics (Communauté, Commune...) et pour moitié d'associations de la localité ou de la région concernée. Un décret d'octobre 2008 fixe les conditions de subventionnement de l'emploi dans les secteurs socioculturels de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Une réforme du décret prévue en 2013 renforcerait le rôle des centres culturels dans la mise en œuvre d'actions et de projets culturels de proximité. Cette réforme vise à intégrer les « droits à la culture », à promouvoir la réalisation de projets participatifs, ancrés, concertés et articulés ainsi qu'à stimuler la structuration de réseaux de coopération entre centres culturels.

LES BIBLIOTHÈQUES, MÉDIATHÈQUES, LUDOTHÈQUES...

Le décret du 28 février 1978 de la Communauté française prévoit des subventions à certaines bibliothèques publiques. La grande majorité des bibliothèques sont de statut public et organisées par les communes (cf. www.bibliotheques.be).



Une éducatrice travaillant dans une ludothèque

Dans le cadre d'un service de prêt et d'animation, j'utilise le jeu comme outil d'éducation plutôt que comme outil de connaissance. Le jeu doit être un acte gratuit et un plaisir. Le jeu, c'est aussi un magnifique outil de communication. Il est important d'éviter d'une part une démarche « applicationniste » (jouer à un jeu de mathématique parce que les enfants ne sont pas fort en mathématique) car là on détourne l'usage du jeu pour en faire un outil pédagogique.

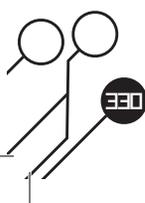
La ludothèque cherche à mettre le jeu à la portée de tout le monde, tous âges confondus, en visant à favoriser l'intergénérationnel et la mixité sociale. Les personnes viennent individuellement, en famille, en groupe ou au travers d'une association.

Mon rôle – et c'est sans doute là mes singularités d'éducatrice – consiste à mettre les gens en lien. En montrant aux personnes tout le plaisir de jouer, j'essaie de transmettre l'intérêt du jeu parce que je pense qu'il rend autonome, qu'il donne accès à une certaine culture. Pour cela, je joue avec eux. Je ne puis pas rester debout à simplement surveiller. Cela veut dire aussi être avec et pas faire faire. A travers le groupe, à la différence peut-être des animateurs, c'est la personne et son évolution qui m'intéressent.

J'essaie également de décoder la demande c'est-à-dire de faire le bon choix du jeu en fonction de la personne, en allant à l'encontre des habitudes sociales de consommation avec le jeu. Je cherche plus le jeu qui va créer de bonnes relations entre les personnes. Le jeu doit être secondaire, prétexte au plaisir que les personnes vont prendre à être ensemble. En ce sens, je tente de mettre plus en avant des compétences sociales et relationnelles, et moins des compétences cognitives.

En étant dans le savoir-être, mon but est de ne jamais mettre la personne en échec et d'éviter l'hyperstimulation. Mon travail est facile parce que j'aime ce que je fais. Les difficultés que je rencontre : les tâches importantes de bureau ainsi que les problèmes de la polyvalence qui réclament de savoir travailler avec tout le monde, mais pas en faisant n'importe quoi.

²²⁰ La C.P. 329 a été instituée et rendue obligatoire par l'arrêté royal du 28/10/1993.





Différents services



Les maisons de jeunes



Insertion socio-professionnelle

Les enjeux passent par une reconnaissance d'une part de mon statut ; actuellement, je suis engagée comme animatrice polyvalente. D'autre part, institutionnellement et socialement, je rencontre un certain mépris pour l'activité : « Ce n'est qu'un jeu ! », y compris de la part de certains éducateurs qui amènent ici les enfants en récréation, eux aussi se mettant en mode 'récré'. Par ailleurs, l'accessibilité et la visibilité du service aux personnes 'défavorisées' nécessitent tout un travail d'approche.

LES ASSOCIATIONS ET CLUBS SPORTIFS

La Communauté française a légiféré par divers décrets depuis 2003 sur les associations et fédérations sportives, la promotion du sport, les centres sportifs locaux et l'organisation d'activités sportives de quartier, ceci en plus de l'Administration de l'éducation physique et des sports, l'ADEPS... Est considéré comme association ou club sportif, toute organisation qui, dans le cadre de la formation permanente, favorise avec désintéressement l'éducation physique, le sport et la vie en plein air. Des centres sportifs sont mis à disposition pour l'exercice de disciplines sportives intérieures et extérieures. Elles peuvent être organisées par des communes, des universités, etc. Des éducateurs peuvent trouver dans ces diverses structures, publiques ou associatives, de quoi déployer leurs talents. Cf. www.adeps.be

LES ORGANISATIONS D'ÉDUCATION POPULAIRE, DE TRAVAIL SOCIOCULTUREL ET D'ÉDUCATION DE BASE

Elles désignent principalement celles reconnues dans le cadre du Décret du 17 juillet 2003 « relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente ».

Les 160 Centres d'Expression et de Créativité de la Fédération Wallonie-Bruxelles et leurs artistes-animateurs (plus de 500) en font également partie. Ces CEC répondent aux besoins des participants – plus de **17.000 personnes**, enfants, jeunes, adultes, seniors, valides ou handicapés, pour une première démarche artistique et créative, dans des ateliers ouverts à toutes les disciplines artistiques. Un décret de 2009 organise le secteur des CEC et leur reconnaît désormais le rôle d'acteurs socioculturels à égalité avec d'autres. En effet, ce décret assigne aux CEC **une mission « d'émancipation sociale et culturelle et d'expression citoyenne »**. Comme dans d'autres secteurs socioculturels, des éducateurs de formation y développent leurs compétences sous le statut d'animateurs.

LES INITIATIVES DE DÉVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE

L'objectif principal est le développement de projets, de structures ou de réseaux qui contribuent à la participation et à l'intégration d'une ou de plusieurs catégories de population à la vie culturelle, politique, économique ou sociale, comme notamment les minorités ethnico-culturelles. Il existe dans ce domaine un foisonnement d'initiatives notamment publiques développant des activités culturelles, sportives, éducatives, qui peuvent employer des éducateurs.

Signalons encore : les organisations touristiques non commerciales, les organismes de protection de l'environnement, de l'habitat, ou du patrimoine culturel et historique, les musées et services éducatifs qui en dépendent, les associations de promotion des arts plastiques et littéraires, les organisations de coopération et d'éducation au développement (ONG) et les associations de radiodiffusion et/ou de télévision non commerciale...

LES ORGANISATIONS DE JEUNESSE : WWW.SERVICEJEUNESSE.CFWB.BE

Les organisations de jeunesse constituent un pilier majeur de la vie culturelle et associative ainsi qu'un partenaire de premier ordre dans la politique de la jeunesse. Il s'agit d'associations volontaires s'adressant à un public majoritairement composé de jeunes de moins de 30 ans et qui contribuent au développement par les jeunes de leurs responsabilités et de leurs aptitudes personnelles. Elles visent à les rendre citoyens actifs, responsables et critiques au sein de la société.

Actuellement, 88 Organisations de jeunesse sont reconnues en Communauté française.

La reconnaissance et l'octroi de subventions aux associations de jeunesse sont organisés par le décret du 19 mai 2004 (modifiant celui du 20 juin 1980).

Ces organisations sont classées en ces catégories :

› **Mouvements de jeunesse**

- Ils organisent des activités collectives conçues par et pour les jeunes et centrées sur le « vivre ensemble » (construction d'attitudes, de savoirs et de compétences par l'action, la vie quotidienne avec les pairs, la mise en œuvre d'un projet pédagogique permanent d'animation).

› **Mouvements thématiques**

- En privilégiant la construction de points de vue collectifs et d'activités, ils sensibilisent et interpellent la société par différents types d'activités, réflexions ou analyses orientées autour d'une ou de plusieurs thématiques identifiables.

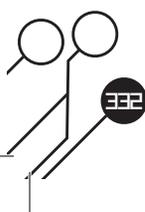
› **Services de jeunesse**

Ils contribuent au développement des responsabilités et aptitudes personnelles des jeunes en vue de les aider à devenir des citoyens actifs, responsables et critiques au sein de la société. Les services de jeunesse accomplissent au moins une des missions suivantes au travers d'un ou de plusieurs modes d'action tels l'animation directe des jeunes :

- initiation à des modes d'expression socioculturels,
- sensibilisation aux enjeux de société,
- formation des jeunes, des volontaires et des professionnels, information des jeunes,
- mise à disposition de lieux de rencontres et d'hébergement, développement d'échanges internationaux.

› **Groupements de jeunesse**

- Ils s'impliquent notamment dans le travail en faveur des jeunes les plus défavorisés ou vivant des handicaps spécifiques, dans la culture (théâtre, cinéma, musique), les pratiques artistiques, les échanges internationaux et interculturels, l'organisation de centres de vacances (plaines de jeux, camps, séjours...), le tourisme social (notamment l'hébergement en Communauté française, les chantiers internationaux, la formation des cadres (notamment des animateurs et coordinateurs de jeunesse), les loisirs actifs et l'animation en général (dans des mouvements ou non, sur des terrains d'aventures, dans le milieu scolaire...), l'action étudiante, l'action politique, syndicale ou mutuelliste, les questions liées au développement et





Différents services



Les maisons de jeunes



Insertion socio-professionnelle

aux relations Nord-Sud, l'écologie, la promotion et la défense du monde rural.

- Certains s'investissent dans un créneau spécifique, d'autres en embrassent plusieurs.

> Ecoles de Devoirs

- Elles sont une structure d'accueil pour des enfants et des jeunes de 6 à 18 ans, indépendante des établissements scolaires. Elles participent à la vie d'un quartier et développent, en dehors des heures scolaires, un travail pédagogique, éducatif et culturel de soutien et d'accompagnement à la scolarité et à la citoyenneté.

Les écoles de devoirs ont notamment pour mission de favoriser :

- le développement intellectuel de l'enfant, notamment par le soutien à sa scolarité, par l'aide aux devoirs et par la remédiation scolaire,
- le développement et l'émancipation sociale de l'enfant, notamment par un suivi actif et personnalisé, dans le respect des différences, dans un esprit de solidarité et dans une approche interculturelle,
- la créativité de l'enfant, son accès et son initiation aux cultures dans leurs différentes dimensions, par des activités ludiques, d'animation, d'expression, de création et de communication,
- l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation.

> Les centres de jeunes (www.servicejeunesse.cfwb.be)

Ce sont 3 types d'associations (Centres de rencontres et d'hébergement ; Centres d'information ; Maisons de Jeunes) implantées localement. Ces centres ont pour objectif de favoriser le développement d'une citoyenneté critique, active et responsable, principalement chez les jeunes de 12 à 26 ans, par une prise de conscience et une connaissance des réalités de la société, des attitudes de responsabilité et de participation à la vie sociale, économique et culturelle. Ils développent une politique socioculturelle locale, encouragent la mise en œuvre et la promotion de pratiques socioculturelles et de création.

Les activités dans lesquelles ces associations choisissent de s'investir sont également très diverses. Il s'agit notamment d'actions ou de projets ayant trait aux pratiques artistiques, à la question de l'égalité des chances, aux nouvelles technologies, aux pratiques sportives alternatives...

Leurs conditions d'agrément et de subventionnement sont régies par le décret du 9 mai 2008. Au total, près de 200 centres sont reconnus et subventionnés.

> Centres de rencontres et d'hébergement

Accueillant des jeunes, en groupe ou individuellement, ils organisent des activités résidentielles de durée limitée et favorisent la rencontre entre groupes et individus qui les fréquentent, ainsi que l'ouverture à la communauté locale.

> Centres d'information des jeunes

Les Centres d'information des jeunes ont pour mission de favoriser l'appropriation par les jeunes de l'information et des outils d'information dans un souci de pluralisme, d'indépendance et d'exhaustivité.



Un peu d'histoire

De la naissance de la Maison de Jeunes des années 50 aux années 70

À l'issue de la seconde guerre mondiale, apparurent les premières Maisons de Jeunes, essentiellement destinées à soustraire les jeunes de la rue et à leur offrir un lieu d'accueil et de rencontre où ils pouvaient se livrer à des activités récréatives et éducatives, avec l'idée de citoyenneté responsable et critique, garante de l'idéal démocratique.

Dès 1965, les promoteurs et les acteurs du projet « Maisons de Jeunes » (MJ) se penchèrent sur la responsabilité du jeune dans la gestion de la MJ ; on passa d'une logique occupationnelle à la participation des jeunes aux structures de prises de décision et donc à la gestion de la MJ.

Concomitamment, la volonté de confier à des professionnels de l'animation la responsabilité de la MJ se dessina. Jusque-là les Maisons de Jeunes n'employaient que des bénévoles et seul le fonctionnement de la Maison était financé par les pouvoirs publics.

Dès 1971, les MJ obtenaient leur Arrêté Royal qui concrétisait l'idéologie défendue par le terrain, et définissait les critères d'agrément d'une Maison de Jeunes.

Des années 1980 à nos jours

Durant les années 80, les MJ cherchent à diversifier leurs projets et à les articuler aux réalités socio-économiques en crise et mutation. Ce qu'elles ont fait d'ailleurs tout en restant des lieux de « résonance culturelle ». La caractéristique des années 90, c'est tant le sentiment général d'insécurité que les différentes formes d'exclusion : le défi pour les MJ était donc de devenir des lieux où on « apprend » la citoyenneté au sens large du terme et où on découvre les bases d'une solidarité réelle. En effet, si à leur naissance, les MJ ont misé sur le loisir actif et le parascolaire, elles s'en sont ensuite détachées pour s'orienter vers des préoccupations d'éducation permanente.

Après des années de négociations, de décrets avortés, de désintérêt, le Parlement de la Communauté française a voté, à l'unanimité, le décret du 20 juillet 2000 déterminant les conditions de reconnaissance et de subventionnement des Maisons de Jeunes, Centres de Rencontres et d'Hébergement et centres d'Information des jeunes et leurs fédérations. Outre un refinancement du secteur et un texte législatif communautaire plus adapté, ce décret réaffirmait avec force les principes d'éducation permanente des Maisons et Centres de Jeunes contre toute dérive d'instrumentalisation sociale voire sécuritaire.

Missions

Lieux d'accueil locaux, les Maisons de Jeunes s'inscrivent d'abord dans le **champ culturel**, même si certains – y compris dans le secteur – souhaiteraient les inscrire d'abord dans un champ plus social. Les MJ, au travers des activités d'accueil, d'expression, de création et d'apprentissage à la participation ont pour mission d'aider les jeunes à trouver **une place de citoyen** – pas en les (en)cadrant ou en partant de leur difficultés, mais en pariant au préalable sur leurs compétences et sur leurs potentiels créatifs. **Les MJ réalisent donc des activités à caractère culturel, récréatif et sportif par et pour des jeunes.** Leur principe fondateur repose sur la participation des jeunes à la programmation et à la réalisation des actions ainsi qu'aux structures de consultation et de décision.



Différents services



Les maisons de jeunes



Insertion socio-professionnelle

Encore faut-il que les jeunes aient envie de devenir acteur dans la MJ. Ne pas vouloir être acteur, ce n'est pas nécessairement être dans une spirale négative, c'est peut-être, simplement, vouloir utiliser la MJ pour ce qu'elle est aussi, à savoir un espace pour décompresser – voire glander –, un espace où on est à l'abri du regard du monde des adultes (parents et professeurs).

Les missions de MJ sont l'émancipation et la revendication d'une juste place pour les jeunes dans la société. Il ne peut s'agir de « faire dans le sécuritaire ou le préventif », et certainement pas de « s'attaquer » à des modes d'expression des revendications légitimes de la part des jeunes.

Etre sujet dans la société, permettre aux jeunes de se définir positivement, individuellement et collectivement, au travers des moyens d'expressions les plus variés, afficher leur spécificité tout en affirmant leur attachement aux valeurs universelles sont également des missions d'une MJ. Et la reconnaissance de cette force d'expression des jeunes dans la société n'est pas toujours admise par la « culture officielle » alors que, par ailleurs, les discours officiels se font pourtant si tolérants, si ouverts.

Dans un cadre qui se veut démocratique, en développant une prise de parole qui ambitionne l'égalité et préconise la tolérance, les objectifs des MJ se traduisent par l'accueil dans la différence, le travail collectif et la promotion de pratiques socioculturelles et de création. Les MJ favorisent des expressions originales parfois en opposition et donc parfois dérangeantes pour l'ordre social. Elles ne se revendiquent pas comme un antidote à la violence, mais s'assument comme lieu de contestation et de revendication.





Témoins

Il existe autant de MJ que de type de jeunes et de cultures. Et si on fait tous la même chose, on ne le fait pas de la même façon en fonction de la localisation (urbain, semi urbain, rural) et des réalités des publics qui fréquentent les MJ.

Les MJ sont clairement dans une perspective et un positionnement culturel et pas social en vue de favoriser, pour tous les jeunes, une citoyenneté critique responsable. Nous ne sommes pas là pour palier des manques, des problématiques personnelles. Tant mieux si on fait la jonction entre les 2 et si on permet à des jeunes de s'épanouir, mais ce n'est pas l'objet premier.

Les MJ sont souvent des acteurs incontournables. Par exemple, comme acteur de première ligne et avec un certain regard d'expertise, nous pouvons attirer l'attention des autorités sur de nouvelles demandes. Si cela ne peut se faire et être entendu, le risque est d'investir dans des plans de sécurité.

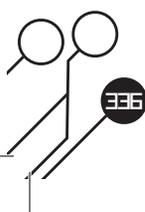
Je suis là pour tous les jeunes et j'ai à les accepter comme ils sont. Je dois partir de leurs codes et de leurs références culturelles et autres pour les mettre en action et les faire avancer, bouger.

Je me sers de l'accueil pour que les jeunes puissent exprimer et relayer leurs demandes. Dans cet espace d'accueil, je tente de valoriser leurs compétences et une fois qu'ils se sentent entendus et reconnus dans ce qu'ils sont, alors là, je peux les impliquer dans un travail de citoyenneté. Je peux ensuite les amener à se positionner et peut-être à revendiquer certaines valeurs et à acquérir certains savoir-faire.

L'accueil est primordial en MJ. C'est là où tu apprends à connaître les jeunes, à les inviter à rentrer dans une dynamique de projet. L'accueil oblige à être présent, à discuter de choses pas forcément intéressantes (mobylette...). Le fait d'écouter le jeune ou le groupe de jeunes, de participer à tout ce qu'il(s) amène(nt), pour lui, c'est déjà établir et construire une relation avec un adulte qui l'écoute, qui le respecte sans le juger, sachant que parfois le jeune ne rencontre pas toujours ça dans son environnement familial et social.

Ce que j'aime en MJ, c'est que, d'une part, on ne sait pas ce qui va se passer le mois prochain. Donc, pas de routine puisque tu ne sais jamais ce qu'il va y avoir comme activité. D'autre part, travailler avec des jeunes différents : ceux qui viennent à l'accueil, pas les mêmes qu'en ateliers ; différence entre atelier foot ou atelier guitare ; les différentes tranches d'âge, de classe sociales, d'origine, c'est toute cette mixité qui est riche.

J'éprouve, à certains moments, une légère frustration parce que tu as mis du temps avec ce public, parfois difficile (ex : décrochage scolaire), de mettre des choses en place. Tu as remarqué chez un jeune du potentiel (esprit ouvert) et il s'est inscrit dans le Conseil des jeunes. Par après, il a pris des responsabilités (ex : ouvrir la MJ) et là, il se rend compte de tout ce qu'implique l'ouverture – donner une balle de ping-pong, vendre des boissons, tenir la caisse et rendre les comptes. Ensuite, il a amené plein de choses : modérateur pour des conflits, super intervenant. Et puis, il est parti, car il n'avait plus besoin de nous. C'était un moteur et puis quand ça marche bien, tu recommences avec le petit frère.



Différents services

Les maisons de jeunes

Insertion socio-professionnelle

Public

En fonction de la localisation et des jeunes qui fréquentent les MJ, le public est tantôt homogène, tantôt hétérogène, en fonction de l'âge, en fonction des quartiers desquels sont originaires les jeunes, en fonction du sexe. Cette hétérogénéité se marque aussi dans le mélange des origines ethniques et des différentes cultures sociales qui se répercutent sur les modes de vie, les intérêts musicaux, les vêtements.

Les réalités de terrain en MJ posent constamment la question de l'homogénéité comme de l'hétérogénéité. **Certaines MJ semblent arriver à marier harmonieusement la diversité.** D'autres paraissent dans le même processus, mais à l'analyse, on se rend compte que certains publics n'y trouvent pas leur place (ex : les filles). D'autres MJ présentent un public homogène, alors que la réalité du quartier est vraiment « multi tout » et que les jeunes ont déjà tenté d'y entrer en vain.

L'importance de l'ouverture aux autres est une mission essentielle des MJ. Alors, certaines MJ travaillent avec des publics différents, mais en séparant les moments d'activités pour que ces publics n'aient pas à se rencontrer, en prenant sans doute le risque de renforcer une forme de « ghettoïsation » (ghetto des rappeurs, ghetto des « graphs », ghetto des filles...). Ce passage par les ghettos est peut être un passage obligé à condition de vouloir le dépasser progressivement comme, par exemple, en travaillant autour d'une thématique commune dans différents ateliers et en présentant les créations de ces différents ateliers en fin d'année aux autres jeunes et à l'environnement local.

Moyens (accueil et activités/ateliers) :

Le projet de la MJ oscillant constamment entre le « droit de glande » et la mise en place avec les jeunes de projets créatifs et d'expression, l'animateur devra en premier investir (massivement) l'accueil tant comme lieu spatial que dans les diverses manières d'entrer en contact et de susciter des rencontres.

L'accueil devra donner à l'animateur l'occasion d'accorder de la confiance aux jeunes, de leur laisser la place parce que c'est avant tout leur MJ, de répondre comme d'éveiller les demandes des jeunes. L'animateur devra trouver les moyens de donner l'envie aux jeunes, plus par sa présence que par ses techniques. Titiller la créativité des jeunes, c'est ne pas arriver d'emblée avec « ses » compétences, « ses » projets. Au contraire, sa compétence principale sera d'entendre que les attentes des jeunes ne s'orientent pas nécessairement sur ce pour quoi il est formé techniquement (ex : hip hop).

L'accueil, pour les jeunes, c'est peut-être un lieu où il y fait plus chaud que dehors, où on peut y glander, où on est à l'abri du regard des parents et où les animateurs permettent un fonctionnement dans un cadre qui n'est pas trop « normé » – même s'il est très important de préciser un cadre qui permet de rencontrer et de développer les missions de la MJ.

Investir l'accueil, c'est donc y mettre un cadre, des moyens matériels et humains. Afin d'éviter d'avoir à jouer au flic, l'animateur doit avoir à l'accueil un potentiel d'influence, une présence, une écoute, une capacité d'animation de l'accueil, ce qui ne signifie pas y organiser des activités, mais bien instaurer une dynamique d'accueil. Cela signifie créer une diversité entre les différents publics de jeunes, offrir une ambiance et un cadre convenable dynamisants avec des actions concrètes et visibles, en s'appuyant sur l'ameublement, la décoration, la musique... tout en veillant particulièrement à éviter de faire de l'accueil un endroit « excluant » ne convenant qu'à une partie du public.

L'accueil recherche le développement de la parole de chacun, jeunes pris individuellement et collectivement et travailleurs par la distribution de la parole, l'encouragement au respect en particulier du contenu de la prise de parole.

L'enjeu dans l'accueil est de permettre aux jeunes de laisser « tomber les masques » et d'être eux-mêmes, sans crainte d'être jugés par les autres, parce qu'ils se sentent en confiance, en solidarité avec les autres présents à l'accueil.

Les animateurs, dans ces différents aspects de l'accueil, rencontrent souvent des difficultés (désintérêt, démotivation, agressivité, problème de participation et d'implication des jeunes au projet qu'ils ont eux-mêmes défini...). Cela nécessite une cohérence de l'équipe d'animateurs face aux attitudes des jeunes avec une bonne communication entre eux (au travers des réunions) et une bonne répartition des tâches entre équipe (accueil, ateliers, travail administratif, relations extérieures...), ainsi qu'un projet de MJ clair et porté par toute l'équipe.

Les MJ sont classées en 3 catégories. Si leurs actions sont identiques, l'obligation de fréquence minimale aux activités varie en fonction de la catégorie où est classée la MJ (nombre d'heures accessibles à l'accueil, organisation d'activités socioculturelles et d'actions collectives).

Réseau

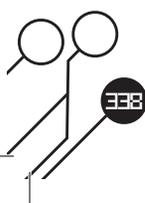
Pour les MJ, il est essentiel de comprendre dans quel environnement institutionnel elles s'inscrivent même s'il est le plus souvent compliqué et complexe. Parmi les structures importantes qui les entourent, relevons d'abord la commune, les écoles, l'administration et l'inspection. Pour ce qui est de l'indépendance des MJ par rapport au pouvoir politique local, la marge de manœuvre est variable en fonction de la naissance de la MJ et de son évolution. Il n'existe pas de réelles pressions, mais un intérêt – parfois plus politique que culturel – variable et grandissant. Etant agréées et subventionnées en grosse partie par Communauté française, les MJ conservent pas mal de latitudes par rapport au pouvoir communal, même si celui-ci peut interférer dans le cadre de subventionnements ponctuels ou particulier voire dans des questions beaucoup plus importantes telles la mise à disposition d'un bâtiment communal, de personnel...

Viennent ensuite les partenaires tant culturels que sociaux que sont les CPAS, les contrats de sécurité, les plans de prévention et de proximité, les AMO, les plannings familiaux... Pour les MJ, tisser des liens dans une dynamique pédagogique ou/et culturelle constructive est un perpétuel défi car les valeurs et les missions de ces partenaires peuvent être proches, complémentaires, contradictoires, voire opposées. Cela oblige la MJ à davantage de clarté en interne (sur ses missions, son mandat, sa déontologie) comme en externe sur ce qu'elle fait, peut ou sait faire et inversement.

Néanmoins, les MJ admettent que beaucoup de partenariats sont possibles dans les deux sens. Ainsi, les MJ, comme service de 1^{ère} ligne, relaient les aides sociales aux travailleurs sociaux (AMO, CPAS) et inversement.

Cela oblige les animateurs de MJ d'avoir une connaissance approfondie du réseau qui peut dépasser la géographie locale.

Les MJ s'accordent pour dire que les MJ manquent encore de visibilité – même dans leur secteur socioculturel –, de compréhension, de considération et de reconnaissance du travail fourni. « *C'est énervant quand un responsable de Centre culturel demande qui vous êtes, comme si vous étiez un repère de délinquants* ».



Différents services

Les maisons de jeunes

Insertion socio-professionnelle

La majorité des plus de 120 MJ dans la Fédération Wallonie Bruxelles sont affiliées à la Fédération des Maisons de Jeunes qui promeut une politique culturelle de jeunesse qui mise sur les potentialités des jeunes et qui assure, outre un relais et une représentation auprès des différents organismes, des missions de coordination, d'information-conseil, d'impulsion de nouvelles initiatives, de formation et d'accompagnement pédagogique.

Etre éducateur en MJ : avantages et inconvénients

En fonction des missions des MJ, le travail de l'éducateur n'y est pas défini à la base. Il occupe un statut d'animateur, éventuellement d'animateur-coordonateur. Son travail est plus orienté dans l'accompagnement d'actions collectives, en étant attentif à ne pas développer une dynamique d'aide individuelle, même si la recherche de solution est collective. L'animateur est là pour relayer à des partenaires sociaux, par exemple des AMO. Il doit donc veiller à ne pas s'immiscer dans les missions des autres professionnels qui sont, de toute façon, mandatés pour accompagner les jeunes individuellement et qui probablement le feront bien mieux que l'animateur parce qu'ils disposent de temps et d'infrastructures adéquates pour accomplir cette fonction.

Néanmoins, les animateurs reconnaissent que leur formation d'éducateur les aide dans la prise de recul, la réflexion par rapport à leur pratique professionnelle ce qui nourrit alors leur pratique d'animation. Prendre un positionnement par rapport au quotidien leur permet de ne pas s'arrêter qu'à un travail d'animation et de faire, au travers des missions MJ, bouger la société. En cela, les animateurs peuvent se définir, tout comme l'éducateur, comme acteur de changement social.

Les animateurs mettent aussi en avant des compétences qu'ils réfèrent au métier d'éducateur :

- > développer une approche relationnelle et être là avec l'autre et pas pour l'autre ;
- > ne pas se centrer sur le problème du jeune et plutôt voir comment ça interfère sur l'entourage (commune, parents, amis, relations...) et le renvoyer le plus adéquatement dans le service, la structure qui peut répondre à son problème, sachant que c'est au jeune de faire lui-même les éventuelles démarches vers le service ;
- > pratiquer l'observation et l'écoute active « *Qu'est-ce qui se passe?, Qu'est ce qui se joue* », créant des attitudes réflexives en cours d'action « *Est-ce que j'interviens ou non? Est-ce que j'avance, je recule, je reste sur place? Est-ce que je permets ou non?* » ;
- > être structuré (exemple, en s'adressant au jeune « *On va travailler ça comme ça et puis comme ça. Est-ce que tu es d'accord avec ça?* ») et moins être dans l'improvisation « *Voyons ce qui va se passer!* » ;
- > observer et analyser la dynamique de groupe qui permet d'avoir une certaine vision des choses, de comprendre comment le groupe fonctionne (ex : repérer les leaders) et de pouvoir interagir en travaillant avec le groupe ;

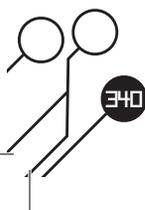
- › accepter qu'à partir du vide, de l'ennui émerge quelque chose. Cela signifie ne pas vouloir remplir le jeune de propositions, de sollicitations, de conseils, de ... C'est plutôt partir de l'attente des jeunes quitte à ne rien faire pendant plusieurs semaines, pour qu'alors les jeunes s'excitent : « *Alors, on fait rien !!* » ...et nous, là pour dire : « *Qu'est-ce que tu proposes ?, Qu'est-ce que tu veux mettre en place avec nous ?* » ; la finalité étant que le jeune n'ait plus besoin d'animateur ;
- › s'appuyer sur la pédagogie du projet quand on mène une activité, en se posant tout le temps des questions de sens : « *Qu'est-ce que le jeune va en retirer (pédagogiquement, culturellement, socialement ...) ? Quels sont les objectifs poursuivis ? Quels liens avec les missions MJ ? Où commence et où s'arrête le travail de l'animateur ?...* ». Ce questionnement s'articule **en faisant des choses concrètes** (ex : ne pas rester qu'autour d'une table à discuter) ;
- › utiliser des techniques d'animation.

Enjeux en MJ pour le futur

Leur nature diffère, mais ils sont essentiellement orientés vers des attentes que les MJ ont à l'égard de l'extérieur – la société en général, les pouvoirs locaux, régionaux et subsidiants. Les MJ veulent voir leur travail mieux écouté, reconnu et valorisé :

- › **Les animateurs se trouvent souvent coincés entre l'utopie positive du décret** qui évoque très clairement les notions de démocratie, de citoyenneté, de participation des jeunes **et les réalités de terrain** où la participation n'est pas toujours évidente, et où la mise en place de l'autorité, de règles diverses – parfois ressenties comme contraignantes – font penser aux animateurs que leurs attitudes seraient moins citoyennes et moins démocratiques. La MJ doit rester un lieu où ces attitudes fondamentales sont travaillées avec les jeunes ; l'apprentissage de ces valeurs nécessite du temps et une prise de risque.
- › **Les MJ se situent aujourd'hui entre des responsabilités publiques** – il y a une volonté sociale et collective de faire exister les MJ qui répondent à un enjeu d'émancipation des jeunes au travers de politiques culturelles de jeunesse – **et des responsabilités imposées par le pouvoir subsidiant** – la mise en place de projet à court terme avec des évaluations. Le danger existe de passer d'une logique institutionnelle qui se définit au travers de finalités, de missions, puis de moyens à mettre en œuvre, à la logique de projet grandissante qui s'inscrit dans le court terme avec volonté de quantifier et de "visibiliser". En conséquence, les projets risquent d'être davantage soumis à un contrôle bureaucratique sur des critères qui ne correspondent plus nécessairement aux missions décrétales. « *Si c'est beau, c'est bien ; la notion de trajet des jeunes n'étant plus valorisée ainsi que la mesure de la manière de faire* ».
- › **Un taux de fréquentation est parfois exigé** dans certaines MJ par leur CA. Parallèlement, cela s'accompagne d'une pression de la société (« *Qu'est-ce que vous faites ?* ») avec des évaluations et un plan quadriennal – le tout, en soi, intéressant. En conséquence, ça oblige les MJ à passer beaucoup de temps à remplir des documents, à envoyer des projets, des rapports d'activités, à chercher des budgets, à faire de la comptabilité... au détriment de l'espace d'accueil et d'animation.
- › L'évaluation du décret qui devait avoir lieu en 2004, est en cours en 2012. Il y a de réels risques, en fonction de la politique d'austérité actuelle, de voir les **budgets rabotés**. Même si les MJ sont mieux financées depuis quelques années, dans certaines, les frais de **fonctionnement combtent les frais du personnel**.
- › **Dans le cadre d'une enveloppe financière fermée, il sera de plus en plus difficile d'ouvrir de nouvelles MJ**.
- › Par rapport à des enjeux fédéraux et locaux, il va falloir **jongler entre décret et politique locale** en cherchant un équilibre qui permette de conserver cohérence et pertinence en regard des missions des MJ.

Le problème de la participation et l'implication des jeunes au sein du projet se heurte, pour partie, à l'histoire des MJ où à la naissance de celles-ci, des parties prenantes, animateurs comme jeunes, étaient plus militants et engagés alors que maintenant le public ne se sent plus autant concerné par les mêmes valeurs. L'esprit MJ n'a pourtant pas fondamentalement changé depuis 60 ans. Par contre, la société a évolué durant cette période. L'enjeu fondamental, même s'il est complexe, réside dans le fait de développer une cohérence dans le regard



Différents services

Les maisons de jeunes

Insertion socio-professionnelle

que portent les adultes sur les jeunes et dans leur volonté d'être à l'écoute et d'entendre ce que les jeunes ont et ont envie de dire. Il y a donc une réelle difficulté de la part des animateurs actuels à rejoindre le public au départ de ce qu'on met aujourd'hui derrière les missions MJ à savoir développer des Citoyens Responsables Actifs Critiques et Solidaires (les fameux CRACS). Cela implique de demander aux jeunes : « *Qu'est-ce que vous mettez précisément derrière ces missions-là ?, Quelles transformations voulez-vous voir se mettre en place ?, Quelles énergies avez-vous envie de mettre là-dedans à l'heure d'aujourd'hui où tout arrive en un clic, dans un instantané immédiat* ». Cela réclame des animateurs de ne pas imposer leur vision des choses.

Jusqu'il y a peu, les MJ étaient un lieu de rencontre pour se voir, discuter, échanger dans l'espace d'accueil, sans forcément faire des projets/activités. Maintenant, avec l'émergence des multimédias, les jeunes viennent beaucoup moins. L'enjeu sera de garder et de nourrir cet esprit de rencontre, plutôt que de susciter consommation, isolement à travers la recherche prédominante d'informations.

Une plus grande professionnalisation du secteur apparaît, mais avec le risque d'engager en MJ des personnes ultra formées à l'animation, à l'écoute active, etc. alors que l'intérêt se trouve dans les parcours atypiques chez les animateurs. Par ailleurs, il ne faudrait pas tendre vers une dérive, à l'image du modèle français : « tu veux faire une descente de kayak, il te faut le moniteur agréé ; tu veux organiser un cours de guitare, il te faut la personne qui a fait le conservatoire » au risque de perdre comme animateurs des personnes qui ont acquis des compétences y compris techniques au travers de leur trajet de vie et dont la spontanéité et les méthodes d'animation sont loin des canevas attendus. Cela pourrait se traduire par une réduction du nombre d'activités jusqu'à ne plus rien oser entreprendre – même un jeu de nuit ou un barbecue – en vue de se protéger d'accidents ou d'échec, le tout s'accompagnant d'une multitude d'autorisations et de paperasseries. In fine, les MJ auraient peut-être de très bons animateurs, mais avec un risque d'uniformisation des pratiques et une perte de richesse au sein du travail d'équipe.

Les subsides « Jeunesse » de la Communauté Française vont à 95% à l'Aide Jeunesse, alors que 5% sont alloués aux MJ. Quelle disproportion pour des associations qui, sans se le déclarer et le déclamer, assument pas mal de missions de prévention !

L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE



Jehan Wacquez

Les éducateurs sont fortement représentés dans ce secteur. Ils sont engagés comme tels pour leurs compétences dans l'accompagnement, au sens propre, de personnes à (ré) insérer par exemple dans des Missions locales ou régionales pour l'emploi (MIRE), dans des organismes d'insertion socioprofessionnelle (OISP), dans des entreprises ou ateliers de formation par le travail (EFT et AFT).

En Région wallonne, c'est par le Dispositif intégré d'Insertion Socioprofessionnelle (DIISP) qui organise le secteur de l'insertion socioprofessionnelle. Il s'agit d'un décret-cadre (1er avril 2004) dont l'objectif est de coordonner les services de formation et d'insertion publics et privés. Ce dispositif assure un suivi individualisé à la personne pour essentiellement établir un bilan personnel et professionnel en vue d'une recherche d'emploi. L'entrée dans ce dispositif est volontaire, et se contractualise via un « crédit insertion ». De plus, un décret spécifique réglemente l'activité des OISP/EFT wallons ; il est entré en vigueur le 1^{er} janvier 2008.

Les EFT (Entreprises de formation par le Travail) proposent des formations avec une pédagogie ancrée sur l'apprentissage en situation réelle de travail au sein de l'entreprise ou sur chantier. L'EFT propose un suivi psychosocial individualisé aux stagiaires. Ces deniers sont des demandeurs d'emploi qui ne sont pas porteurs d'un CESSI et ne sont plus soumis à l'obligation scolaire. Le nombre d'EFT se chiffre actuellement à 75.

Les OISP s'adressent aux demandeurs d'emploi qui ne possèdent pas de CESS. Ils proposent des méthodes d'apprentissage spécifiques aux adultes **en recourant à une pédagogie adaptée pour favoriser l'acquisition de compétences générales et techniques. Ils assurent un accompagnement psychosocial.**

Plus de 95 OISP existent en Wallonie. www.interfedeb.be

LES MIRE²²¹



Jehan Wacquez

A noter que les MIRE ont passé une convention avec l'enseignement de promotion sociale pour assurer un suivi des étudiants en cours et surtout à la sortie de leurs études.

A la Commission communautaire française de Bruxelles,

Le décret COCOF du 27 avril 1995 prévoit «...l'agrément de certains organismes d'insertion socioprofessionnelle et la subvention de leurs activités de formation professionnelle en vue d'accroître les chances des demandeurs d'emploi inoccupés et peu qualifiés de trouver ou de retrouver du travail dans le cadre de dispositifs coordonnés d'insertion socioprofessionnelle». Les actions des OISP (environ 35 opérateurs de formation, 9 Ateliers de Formation par le Travail (AFT), 9 Missions locales et 2 associations de coordination (Lire-et-Ecrire Bruxelles et Brutec) visent la mise en œuvre d'opérations conjointes qui relèvent d'une part des compétences régionales d'emploi (guidance, mise à l'emploi et bilan socioprofessionnel pris en charge par Actiris) et d'autre part, des compétences communautaires relatives à la formation professionnelle (COCOF et Bruxelles Formation »).

A consulter : www.febisp.be

221 Les Missions Régionales pour l'Emploi (MIRE) assurent, en Région Wallonne, le recrutement et la formation des demandeurs d'emplois motivés et en recherche d'un emploi durable et de qualité (cf décret). En qualité d'Agence de Placement, elles réalisent le matching entre les profils des candidats qu'elles préparent au mieux à leur futur emploi et la demande des entreprises avec lesquelles elles négocient les conditions favorables à l'intégration du nouveau travailleur. Un suivi en emploi durant le premier semestre de l'engagement renforce l'efficacité de leurs actions. Il permet de pérenniser l'emploi en anticipant les risques éventuels liés à la reprise d'une activité professionnelle et à la gestion des ressources humaines. Elles proposent un accompagnement individualisé vers et dans l'emploi, au bénéfice des futurs travailleurs et des entreprises, des actions de formation en partenariat avec des opérateurs qualifiants et des séquences d'ajustement privilégiant l'immersion en entreprise. 11 Missions Régionales (ASBL distinctes) réparties sur l'ensemble de la Région Wallonne. Au total plus de 275 travailleurs investis au quotidien dans leurs missions. De nombreuses délocalisations pour une couverture géographique optimale et un service de proximité.



Communes, CPAS, Régions, Fédéral, Europe... Du local au global et inversement



Dominique Wautier

Nous présentons ici quelques pistes permettant de s'enfoncer dans la jungle d'une série d'initiatives prises à différents niveaux et visant la cohésion, l'insertion, l'inclusion sociale, la lutte contre la pauvreté et l'exclusion...

L'Europe, l'Etat fédéral, les Régions, Communes et CPAS font alors appel à des travailleurs dont des éducateurs pour diverses missions et tâches : animation socio-éducative, sports, prévention, travail de rue, médiation, etc. 222 Il est quasi impossible de savoir où précisément, et encore moins combien d'éducateurs travaillent dans ces domaines. A tel point que les travailleurs engagés dans ce type d'initiatives ne connaissent pas toujours les tenants et aboutissants de leur emploi, par ailleurs fréquemment très instable et liés à des subventions ponctuelles.

Après quelques indications pour ceux qui veulent investiguer les politiques fédérales en lien avec l'Europe et le rappel des missions du CPAS, acteur important dans ce domaine, nous avons choisi de nous attarder sur l'insertion sociale, notamment à partir du décret Cohésion sociale à Bruxelles et des SIS en Wallonie.

L'Union européenne propose aux Etats membres divers Programmes Cadres ou l'accès aux Fonds structurels, tels le FSE, le FEDER... grâce auxquels l'Etat fédéral, les Régions et les Communautés peuvent renforcer ou développer des initiatives.

Agence du Fonds social européen www.fse.be et Portail Europe www.europa.eu

Le Service Public Fédéral de Programmation Intégration Sociale (SPP IS) s'efforce de garantir une existence digne à toute personne passée entre les mailles du filet de la sécurité sociale et vivant en situation de pauvreté.

Les principaux partenaires du SPP IS sont les CPAS. Ceux-ci travaillent sur le terrain pour permettre aux personnes les plus faibles au niveau socio-économique de prendre part à la vie sociale.

Le SPP IS est également actif dans le domaine de la prévention et de la lutte contre la pauvreté. Il est chargé du suivi du Rapport général sur la Pauvreté et est responsable de la mise au point et du suivi du Plan d'action national d'Inclusion sociale, qui est coordonné par la Commission européenne.

Il promeut et soutient **l'économie sociale** sous toutes ses formes, des boutiques d'articles de seconde main aux sociétés à but social et au Label Social Belge, en passant par les services de proximité et de voisinage. Il vise à propager les valeurs de l'économie sociale dans un nombre croissant de structures, d'initiatives et de projets, et à promouvoir l'introduction des valeurs de la responsabilité sociale des entreprises.

Il exécute **la politique des grandes villes** lancée en 1999 par le gouvernement fédéral : 15 villes et communes bénéficient de moyens financiers pour la réalisation d'un programme de développement urbain axé sur les objectifs suivants : développement intégré des quartiers, économie sociale durable, forte cohésion sociale, ville plus saine et meilleure offre de logements. En raison des lacunes en logements salubres et financièrement accessibles, un deuxième programme d'appui a été conclu avec 17 villes et communes du pays, axé sur le logement

222 Les dénominations sont assez variables et les profils également. Il suffit de voir les offres d'emploi et de stage sur www.urbansecurity.be

SPP Intégration Sociale, Lutte contre la Pauvreté, Economie Sociale et Politique des Grandes Villes www.mi-is.be

Remarque : certaines de ces initiatives ont un lien avec les « plans stratégiques de sécurité et prévention » que le SPF Intérieur propose aux Communes. (Voir plus loin).

Dans les Communes et CPAS, sont organisés une série de services d'aide aux personnes, soit de statut public, soit en partenariat avec des associations locales.

Les missions du Centre Public d'Action Sociale²²³

La loi organique du 8 juillet 1976 stipule que « toute personne a droit à l'action sociale, pour lui permettre de mener une vie conforme à la dignité humaine ».

A cet effet, les CPAS disposent de plusieurs instruments comme le revenu d'intégration, la mise à l'emploi et l'accompagnement du parcours professionnel, l'aide médicale urgente, la prime d'installation pour les sans-abri, la garantie locative, l'argent de poche pour des personnes en maison de repos, l'allocation de chauffage, la médiation de dettes et l'accompagnement budgétaire, les chèques culture et sport, etc.

Le CPAS peut mettre sur pied des institutions ou services à caractère social, curatif ou préventif. Outre les institutions typiques telles que les hôpitaux, maisons de repos, services d'aide aux familles, de repas à domicile, d'accueil de la petite enfance... certains CPAS ont pris des initiatives en matière d'emploi, de formation, d'insertion socioprofessionnelle.

En ce sens, la législation permet au CPAS d'avoir recours à des formes de partenariat : la collaboration de personnes, d'établissements ou de services privés ou publics qui disposent des moyens nécessaires pour réaliser les diverses solutions qui s'imposent, en respectant le libre choix de l'intéressé.

Vous trouverez des renseignements généraux ainsi que des outils plus spécialisés auprès de :

- › l'Union des villes et communes de Wallonie : www.uvcw.be
- › l'Association de la Ville et des Communes de la Région de Bruxelles-Capitale : www.avcb-vsbg.be

223 L'appellation « d'action sociale » remplace celle « d'aide sociale » depuis la loi du 7 janvier 2002.



Zooms sur la cohésion sociale à Bruxelles



Dominique Wautier

La Commission communautaire française (COCOF) a voté en 2006 un décret organisant le soutien de projets de Cohésion sociale.

Concrètement, **la politique de cohésion sociale consiste à mettre en place des initiatives en faveur du vivre ensemble** sous l'impulsion de la COCOF et en partenariat avec les communes et les associations locales actives dans les quartiers fragilisés de 13 communes : Anderlecht, Auderghem, Bruxelles-Ville, Etterbeek, Evere, Forest, Ixelles, Jette, Koekelberg, Molenbeek, Saint-Gilles, Saint-Josse et Schaerbeek.

A cet effet, chaque commune se voit allouer une dotation en fonction des indices de fragilité socio-économique. Suite à un appel à projets, le montant de cette dotation est alors distribué entre les projets introduits par les associations locales. La sélection des projets et la répartition budgétaire font l'objet d'une concertation entre autorité communale, opérateurs associatifs et pouvoir subsidiant. La signature d'un contrat communal de cohésion sociale vient sceller le partenariat entre ces trois acteurs pour une durée de cinq ans.

Chaque commune éligible est invitée à mettre en place une coordination locale, chargée d'assurer la préparation et le suivi de l'exécution des contrats communaux de cohésion sociale, en veillant à la bonne coordination des projets, à leur accompagnement administratif et pédagogique et à leur évaluation. Elle joue aussi le rôle d'interface entre le Collège de la COCOF la commune et les associations subsidiées.

Une autre mission importante des coordinations locales consiste dans l'organisation d'une concertation communale qui rassemble tous les intervenants locaux de la cohésion sociale. Cette concertation locale vise à inciter des dynamiques d'échange et de collaboration entre acteurs qui œuvrent dans le sens de la cohésion sociale et à améliorer la cohérence entre les actions relevant de programmes différents, mais visant les mêmes objectifs. A côté des 13 contrats communaux, le décret permet le financement de 55 projets régionaux qui, par le biais d'actions transversales, dépassent l'échelon communal.

Le CBAI²²⁴ a été désigné par le Collège de la COCOF pour réaliser les missions de **Centre régional d'appui en cohésion sociale** (CRACS). Il est chargé d'élaborer les rapports annuels d'évaluation du décret, d'organiser des rencontres thématiques avec l'ensemble des acteurs et de soutenir les coordinations locales dans la mise en place d'outils d'évaluation. Il a en outre édité un répertoire des projets afin d'offrir au secteur une meilleure visibilité et de mettre en lumière la diversité des actions menées par les associations.

224 Centre bruxellois d'action interculturelle - ASBL www.cbai.be

Une définition du concept de « Cohésion sociale »

Le décret reste généraliste quant aux finalités et aux types d'actions concernées par la cohésion sociale. La cohésion sociale consiste en « un ensemble des processus sociaux qui contribuent à assurer à tous les individus ou groupes d'individus, quelle que soit leur origine nationale ou ethnique, leur appartenance culturelle, religieuse ou philosophique, leur statut social, leur niveau socio-économique, leur âge, leur orientation sexuelle ou leur santé, l'égalité des chances et des conditions, le bien-être économique, social et culturel, afin de permettre à chacun de participer activement à la société et d'y être reconnu ».

Ces processus visent en particulier la lutte contre toute forme de discrimination et d'exclusion sociale par le développement de politiques d'intégration sociale, d'inter-culturalité, de diversité socioculturelle et de cohabitation des différentes communautés locales. Ils sont mis en œuvre, notamment, par le développement d'une action communautaire de quartier et du travail en réseau.

Le concept de Cohésion sociale ne se réduit pas à une dimension spécifique de l'action publique. Il est susceptible d'embrasser plusieurs types de politiques (sociales, logement, santé, rénovation urbaine, lutte contre les discriminations).

Les projets soutenus

Le Collège de la COCOF a fixé trois thématiques prioritaires pour la période 2011-2015 :

- › le soutien et l'accompagnement scolaires dans une dynamique de complémentarité avec les écoles et en lien permanent avec le milieu de vie de l'enfant ; en matière de soutien scolaire, un accent particulier doit être porté sur les aides spécifiques aux adolescents ;
- › l'alphabétisation et l'apprentissage du français pour adultes peu ou non scolarisés. Les actions dans cette priorité s'appuient sur des pédagogies émancipatrices et interculturelles développées dans une approche collective et participative. Elles visent un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement. Un accent particulier doit être porté sur l'apprentissage du français ;
- › l'accueil et l'accompagnement des primo-arrivants. La structuration progressive de bureaux d'accueil visera la globalité de l'accueil et du nécessaire travail en réseau avec des opérateurs compétents en matière d'aide sociale, d'accueil de l'enfance, de logement, de santé, d'insertion socioprofessionnelle... Les actions visant l'apprentissage du français (alphabétisation ou FLE) et l'organisation de modules d'initiation à la citoyenneté seront renforcées.

Ces projets doivent s'inscrire dans une thématique transversale : le « mieux vivre ensemble » doit être concrétisé par des actions favorisant les 4 mixités de genre, culturelle, sociale et d'âge.

Quelques chiffres

- › plus de 230 associations sont soutenues dans le cadre des contrats ; certaines peuvent être présentes dans différentes communes ;
- › plus de 440 actions sont soutenues dans les 13 communes et dans le volet régional ;
- › un budget total de 8.000.000 euros par an est consacré à l'ensemble des actions dans le cadre des contrats communaux et régionaux pour une durée de 5 ans. www.cbai.be

Missions

Actions

Educateur
en SIS

Zooms sur l'insertion sociale en Wallonie (S.I.S.)



Jehan Wacquez



www.educ.be/sis

<http://socialsante.wallonie.be/?q=action-sociale/action-sociale/dispositifs/insertion-sociale>

<http://cohesionsociale.wallonie.be>

Le décret du 17 juillet 2003 tente de doter l'insertion sociale d'un cadre légal. (décret précisé notamment par l'arrêté du 29 janvier 2004, suivi de modifications (novembre 2008, avril 2009 et juin 2009).

Même si l'insertion sociale n'est pas définie en tant que telle, au sens du décret, l'insertion sociale désigne un objectif qui, une fois réalisé, place l'individu dans une structure de vie épanouie et digne lui permettant d'exercer pleinement les droits visés à l'article 23 de la Constitution²²⁵ et de valoriser ses compétences tout en étant reconnu par la société.

Aujourd'hui, plus de 60 Services d'Insertion Sociale ou SIS sont agréés par la Région wallonne. Ils se répartissent en +- 25 ASBL et +- 35 services émanant des CPAS ou de groupements de CPAS. Dans le monde associatif des SIS, une plus grande polyvalence est réclamée.

Missions

Dans le cadre de l'insertion sociale, l'article 4 du décret définit quelques grands objectifs :

- > 1° rompre l'isolement social ;
- > 2° permettre une participation à la vie sociale, économique, politique et culturelle ;
- > 3° promouvoir la reconnaissance sociale ;
- > 4° améliorer le bien-être et la qualité de la vie ;
- > 5° favoriser l'autonomie.

Les objectifs visés ne font jamais mention de l'insertion « socioprofessionnelle ». Pourtant dans les contacts que les SIS ont avec l'administration et l'inspection de la Région Wallonne, ils déplorent régulièrement des injonctions à rediriger les gens vers une formation ou vers la remise à l'emploi car les SIS sont perçus comme

²²⁵ A savoir les droits économiques, sociaux et culturels, qui comprennent notamment le droit au travail, le droit à un logement décent, le droit à la sécurité sociale, à la protection de la santé et à l'aide sociale, médicale et juridique ainsi que le droit à l'épanouissement culturel et social.

un tremplin à l'emploi, sous entendant que le travail est la seule et « bonne » valeur d'insertion.

Pour les SIS du monde associatif, l'insertion sociale n'est pas l'antichambre de l'insertion socioprofessionnelle. Ces services questionnent la définition même de l'insertion sociale face à des phénomènes d'exclusion sociale durable, parfois sur plusieurs générations, qui ont tendance à s'amplifier. Comment appréhender la situation de personnes sans qualification professionnelle, désocialisées depuis plusieurs années, connaissant des problèmes lourds (assuétudes, endettement, délitement des liens familiaux) ? Doit-on mettre la priorité sur des personnes susceptibles de se réinsérer professionnellement et laisser au bord du chemin celles qui, de toute évidence, ne peuvent pas ou plus prétendre à trouver un emploi ?

Public cible de l'insertion sociale

Le public visé est large et doit donc remplir, selon le décret, les conditions suivantes :

- › être majeur (18-64) ;
- › être provisoirement en situation d'exclusion sociale ;
- › être confronté à la difficulté de vivre une vie conforme à la dignité humaine ;
- › avoir légalement accès au marché du travail ;

ne pas être en mesure de bénéficier d'un dispositif d'insertion socioprofessionnelle ou être dans l'incapacité momentanée de se mobiliser afin de s'insérer dans un dispositif d'insertion socioprofessionnelle, un emploi ou une formation professionnelle.

L'objet de l'insertion sociale est donc d'**assurer une amélioration de la situation sociale de ces personnes**. Il s'agit d'une obligation de moyens et non de résultats. Toujours dans l'esprit du décret, il paraît évident qu'il y a lieu de sélectionner les personnes après un entretien et d'acter dans un document individualisé que la personne remplit les conditions d'accès à l'insertion sociale.

Pour les SIS relevant du monde associatif, il y a une contradiction majeure à devoir travailler avec des publics-cibles socialement diversifiés, alors que le décret restreint celui-ci. Quant à la marge de 20 % – marge laissée pour pouvoir déborder du public-cible du décret – les SIS l'ont trouvée mal adaptée par rapport à la perspective de recréer des liens diversifiés (avec les personnes âgées et les jeunes).

Sur le terrain, **les SIS rencontrent majoritairement des personnes avec peu de qualifications professionnelles**, un niveau scolaire dépassant rarement les études primaires – avec parfois des problèmes importants de maîtrise de la langue. Leur parcours de vie est souvent chaotique : dépendances toxicologiques, prostitution, séjours pénitentiaires, conditions de vie très précaires, sans domicile fixe. Ces personnes, ayant vécu dans un climat permanent d'insécurité et de violence, sont donc le plus souvent des personnes déstructurées, parfois depuis très longtemps.

Elles viennent aux services d'insertion sociale via différentes filières : le bouche-à-oreille, les autres activités proposées par le service (ex : permanence juridique), par des partenaires privilégiés avec qui le service travaille (Centre d'accueil de jour pour Sans Abris, Agence Immobilière Sociale).

Parmi le public-cible des SIS, que fait-on avec les personnes qui ne pourront probablement jamais se réinsérer sur le marché de l'emploi (une personne sur cinq pour les plus optimistes!), ni par les filières d'insertion socioprofessionnelle ? Le décret ne s'adapte pas ou mal aux profils et aux parcours très différenciés des personnes avec lesquelles les SIS travaillent. Par exemple, la réalisation d'un entretien individuel préalable et la signature d'un contrat d'insertion ne sont pas toujours compatibles avec la pédagogie et la philosophie du travail social collectif développées par les associations. Certaines personnes ont besoin de beaucoup de temps pour se poser, se reconstruire et mettront des années pour se stabiliser. Un SIS est nécessairement un lieu d'écoute,



Missions

Actions

Educateur
en SIS

d'accueil, de convivialité, de parole libre qui suppose beaucoup de temps. Il est de plus en plus évident que les SIS associatifs sont confrontés à des personnes qui sont trop « cabossées » que pour espérer se reconstruire ou même participer à des dispositifs d'insertion socioprofessionnelle.

Par ailleurs, ne met-on pas le public en difficulté quand on lui demande de trouver, in fine, du travail dont on dit, dans toutes les statistiques scientifiques, qu'il n'y a pas assez de travail pour tout le monde ? Le public reçoit en permanence **l'injonction sociale de s'activer** continuellement ... pour ne pas perdre ses revenus (chômage, revenu d'intégration sociale). Le problème, c'est que les travailleurs sociaux des SIS se retrouvent exactement au milieu du carrefour : d'un côté l'Europe, l'Etat fédéral et la Région avec leur injonction – ces entités étant aussi les employeurs de ces travailleurs sociaux – et d'un autre côté, les personnes qui ont d'autres préoccupations (familiales, sociales, financières...) que de répondre à l'injonction sociale à s'activer pour chercher du travail.

La plupart des SIS concluent par cette question : faudra-t-il créer un nouveau décret de « super-exclusion » pour que les personnes qui aujourd'hui ne correspondent pas à la définition du public-cible puissent être prises en compte dans les politiques d'insertion sociale ?

Actions

Les actions à mener pour atteindre ces objectifs prédéfinis ont été énumérées par le décret. Elles sont qualifiées de collectives (en groupe) ou de communautaires (en groupe ayant un impact sur l'environnement du groupe). Elles apparaissent presque comme le fondement du service d'insertion. Toutefois, un accompagnement individuel existe pour favoriser l'évolution de chaque personne membre du groupe.

> Actions collectives :

Celles-ci peuvent être définies comme étant des actions menées en groupe spontanément par un ou plusieurs bénéficiaires ou suscitées. Leurs effets sont en principe limités au groupe de personnes les menant.

> Actions communautaires :

Il s'agira d'actions de groupe (soit spontanées, soit suscitées) qui exercent des effets sur l'environnement du groupe (le quartier, une catégorie de citoyens, un autre groupe, etc).

Concrètement, l'article 5 du décret décrit l'ensemble des actions collectives ou communautaires qui doivent être menées cumulativement. Celles-ci doivent couvrir au minimum 19h d'activité et se répartissent comme suit :

1° travail de groupe mobilisant les ressources tant collectives qu'individuelles :

participation active des personnes bénéficiaires (exemples : un atelier d'écriture, une pièce de théâtre, un jardin potager, atelier brico-déco, tables d'hôtes, participation aux animations de quartier (fête, assemblées citoyennes), atelier d'arts martiaux...);



2° mise en œuvre de moyens permettant de faire face aux problèmes liés à la précarité :

recherche de logement, gestion budgétaire, orientation vers d'autres services... ;

3° élaboration d'outils indispensables à l'exercice des droits reconnus par l'article 23 de la Constitution ;

4° aide à des projets collectifs initiés par les personnes en situation d'exclusion ;

5° accompagnement social individuel complémentaire au travail social collectif : le travailleur social constitue, pour chaque bénéficiaire et en collaboration avec lui, un dossier de suivi individuel destiné à :

- › 1° évaluer l'adéquation entre les attentes du bénéficiaire et les actions menées par le service ;
- › 2° accompagner et orienter les bénéficiaires vers un service plus adéquat s'il y a lieu en vue de la résolution de leurs problèmes sociaux ;
- › 3° proposer au bénéficiaire, en concertation avec lui, un accompagnement dans la construction d'un projet personnel social, culturel, ou professionnel. Le service informe le bénéficiaire des dispositifs existants en matière d'insertion socioprofessionnelle. Les démarches entreprises auprès de ceux-ci sont consignés dans le dossier individuel.

Le service garantit la confidentialité des données contenues dans le dossier individuel en veillant à ce qu'elles ne soient utilisées et conservées qu'avec l'accord du bénéficiaire et à des fins strictement professionnelles ;

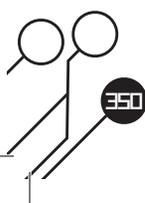
6° création de liens sociaux diversifiés, notamment d'ordres intergénérationnel et interculturel :

le développement de liens sociaux orientés vers les diverses catégories sociologiques doit aider à la compréhension de la société et faciliter l'insertion sociale. Le commentaire du décret cite divers exemples tels que les jardins pédagogiques, un atelier cuisine monde, la prévention de la maltraitance.

Quelques constats renvoyés par beaucoup de SIS

- › Souvent, les premières demandes adressées aux SIS sont assez précises. Les personnes arrivent avec un problème a priori défini : « *J'ai perdu mon emploi* », « *Je me sens seul* », « *Je connais des fins de mois difficiles* ». Il existe des réponses concrètes à ces demandes, mais rapidement, il apparaît que ce n'est que la pointe émergée de l'iceberg et qu'il faut considérer le problème dans sa globalité et avec souplesse. Certaines activités proposées par les SIS, comme les ateliers créatifs, peuvent se révéler efficaces sur ce point parce qu'elles induisent une véritable dynamique de groupe.
- › Les SIS visent prioritairement à redonner aux personnes un cadre et une gestion de vie quotidienne, à leur permettre de retisser des liens avec la société et, in fine, à renouer avec la confiance et l'estime de soi. Pour ce faire, les SIS mettent sur pied des groupes de parole, des activités de loisirs, des ateliers créatifs, autant d'activités qui se trouvent à la frontière du travail social et de l'éducation permanente. Les SIS sont là aussi pour aider progressivement les personnes à se remettre en projet, à s'engager et à s'impliquer dans des projets collectifs via des ateliers/actions centrés sur les demandes des personnes. Ces demandes nécessitent, en pratique, d'attendre, voire de susciter sans jamais trop proposer. Rien d'étonnant à ce que certains SIS s'inspirent particulièrement de la pédagogie du projet en y ajoutant le souci constant de la participation. Ainsi, ces services créent d'abord une atmosphère où la personne peut se sentir bien au sein de l'association et dans ce qui est proposé. Ensuite, ils sont attentifs et à l'écoute d'éventuels nouveaux projets qui pourraient émerger. Ce travail prend du temps, car on est dans de la création de lien, de relations de confiance à nouer avec des personnes « fragilisées » sur ce plan-là.
- › Même si les pouvoirs subsidiant réclament des « résultats » comme l'inscription dans une filière d'insertion socioprofessionnelle, la mise en article 60²²⁶..., les SIS reconnaissent une grande liberté dans leurs méthodo-

226 Dispositions particulières octroyées au CPAS pour la mise à l'emploi des personnes.



Missions

Actions

Educateur en SIS

logies de travail. Et c'est là que le travail social peut prendre tout son sens.

- › Un éducateur témoigne de l'intérêt à reconnaître les personnes comme elles sont, sans leur mettre de pressions. « *Insérer, ce n'est pas insérer manu militari quelqu'un quelque part. Nos méthodes sont fabriquées à l'antithèse de ce qu'on nous demande : fabriquer des gens qui vont respecter à la lettre le cadre, comme arriver à l'heure, faire un CV, rechercher un emploi. Je ne prends pas, par plaisir, le contre-pied de ce qu'on attend de moi. Ce n'est pas forcément important, dans un 1er temps, d'arriver à l'heure. On est là pour vivre ensemble et apprendre à se connaître, car ces personnes ont connu toutes sortes de vécus. Ce qui m'intéresse, au stade où on intervient, c'est que la personne vienne. A partir de ce moment-là, des choses se font : on organise des activités qui sont relativement prétexte. Ainsi, petit à petit, ce vivre ensemble entre personnes et travailleurs gagne au fil des semaines en qualité et alors là l'insertion qui est la mission des SIS, prend du sens* ».
- › Quelle est l'utilité des entretiens individuels lorsque l'on a, face à nous, des personnes tellement en souffrance qu'il est presque impossible d'aborder leurs problèmes de manière formelle ?
- › La notion du temps, pourtant essentielle, est oubliée par le décret. La réinsertion sociale demande du temps et une appréhension globale de la problématique qui doit être traitée dans toutes ses dimensions. Sur le terrain, les SIS prennent du temps pour cheminer avec les gens, tout en sachant bien qu'ils sont **des lieux de passage, de transition**. Il n'y a pas de délai quant à l'accompagnement de la personne, même si, dans certains CPAS, la personne signe un contrat d'insertion. Il semble évident que si une personne reste 4 ans, le SIS va se poser des questions et va voir avec cette personne comment éventuellement mieux l'orienter.

Qualification et obligation du personnel

Selon le décret, le service d'insertion doit **mettre à la disposition des bénéficiaires au moins un travailleur social à mi-temps**, porteur d'un diplôme d'assistant social, d'assistant en psychologie ou d'éducateur, délivré par un enseignement supérieur de plein exercice ou de promotion sociale.

Le travailleur social tient, au moins une fois tous les mois, une réunion d'équipe rassemblant les membres du personnel concourant à l'exercice des actions visées par le décret.

Cette réunion a pour objet, notamment :

- 1° d'examiner et d'orienter les demandes pouvant être prises en charge par plusieurs membres du personnel ou par une association ou une institution répondant mieux aux besoins des bénéficiaires ;
- 2° de coordonner l'action des membres du personnel ;
- 3° de suivre l'évolution des personnes prises en charge.



Le travailleur social effectue, au moins une fois tous les trois mois, une évaluation collective formative avec les bénéficiaires destinée à :

- 1° mesurer l'indice de satisfaction des bénéficiaires ;
- 2° établir un bilan des actions menées et envisager leurs perspectives d'évolution ;
- 3° identifier les difficultés rencontrées et proposer des solutions.

Les services d'insertion sociale agréés sont tenus de transmettre annuellement à l'Administration:

1° un rapport d'activités qualitatif circonstancié, contenant notamment une analyse des problèmes traités, les méthodes suivies en fonction des problèmes et des objectifs posés et une évaluation de ces méthodes quant à leur efficacité et leur impact ;

2° un rapport d'activités quantitatif.

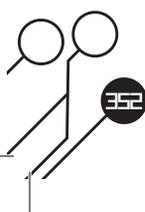
En sus du rapport d'activités précité, les services d'insertion sociale sont tenus d'adresser à l'Administration tous les 5 ans et pour la première fois en 2012, une note reprenant :

- › les changements majeurs intervenus sur le territoire dans lequel le SIS exerce ses activités;
- › les pistes de travail pour les 5 prochaines années ;
- › un rapport d'évaluation de la période écoulée et synthétisant les évaluations annuelles des actions et du suivi individuel.

Etre éducateur en SIS

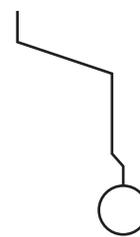
Les éducateurs rencontrés, travaillant dans les SIS, mettent en avant différentes spécificités et compétences, relevant de leur formation et de leur sensibilité professionnelle :

- › **capacité à mettre la personne en confiance**, à l'accueillir sans aucun jugement, en la considérant comme une personne à part entière, dans sa globalité. Cela signifie que la personne ne se résume pas à ses difficultés, problèmes, carences, manques et que **l'éducateur travaille dans l'intérêt des gens** à travers des actions empreintes essentiellement d'humanité. Il croit en la personne et au potentiel que chacun peut avoir ;
- › **capacité à se mettre à disposition** : ne pas être nécessairement dans des attentes fortes vis-à-vis des personnes. C'est surtout se mettre à disposition dans leur projet. Cela oblige en permanence chez l'éducateur à calibrer sa place, voyager entre proximité et distance : savoir quand et comment se mettre en retrait pour donner la possibilité à chacun du groupe et au groupe entier de pouvoir s'impliquer au mieux au sein, par exemple, d'un micro-projet; savoir être un peu plus présent quand l'éducateur sent le groupe «en panne» pour éventuellement lui donner un petit coup de pouce ;
- › **capacité à encadrer le groupe** : être attentif à sa dynamique et bien mesurer les forces et les faiblesses de celui-ci ;
- › **polyvalence tant dans l'encadrement des différents ateliers** que dans l'ajustement entre suivi individuel et actions collectives, même si la priorité est axée sur le groupe. Cela s'accompagne aussi d'une capacité d'être « tout terrain » c'est-à-dire une capacité d'adaptation aux différentes situations. L'éducateur est régulièrement « généraliste » et puis de temps en temps, il doit être spécialiste (ex : connaître les problèmes de santé mentale, d'assuétudes). Cela lui demande d'aller chercher les informations, de prendre du temps pour s'informer auprès des partenaires, d'autres services qui entourent son institution ;





Missions



Actions



Educateur
en SIS

- > **capacité à travailler sur soi** : l'éducateur est son propre outil qui permet, entre autre, de s'auto-corriger et d'accepter ses propres limites ;
- > **capacité d'être en résistance et acteur de changement social** face aux défis sociaux, même si cela exige opiniâtreté, courage, prise de risques et patience.

Enjeux

- > Les missions d'insertion sociale, même si elles restent floues, voire contradictoires face à la réalité et à la complexité des parcours personnels, restent nobles. Néanmoins, si les « résultats » ne suivent pas, les subsides risquent progressivement de s'amenuiser. D'autant que dans l'actuel contexte de crise, avec une probable montée du chômage et avec un rétrécissement des emplois vacants, les personnes auront de moins en moins de perspectives, dans l'esprit du décret, de se réinsérer.
- > L'objectif fondamental serait que les personnes inscrites dans les SIS comprennent l'enjeu dans lequel elles sont prises, c'est-à-dire **l'activation**, qu'elles en comprennent l'absurdité en raison de la raréfaction de l'emploi.
- > Même si l'éducateur doit jongler avec les instances subsidiaires, avec les missions décrétales et avec les personnes au parcours de vie chaotique, même si l'éducateur se trouve au carrefour de plusieurs absurdités, de diverses injonctions paradoxales et d'incohérences, il doit penser et agir son travail comme un **acteur de changement social**, dans une société qui continue à évoluer et face aux détresses humaines qui s'amplifient. Avant de vouloir insérer la personne, ne faudrait-il pas se battre pour éviter au préalable l'exclusion ? Cela pose la question de savoir quel genre de société nous voulons et quelle place a à jouer l'éducateur au sein de celle-ci : comment peut-il s'impliquer et faire preuve d'audace et de ténacité ? Dans la même idée, les écoles qui forment les éducateurs n'auraient-elles pas intérêt à se « mouiller » davantage, plutôt que de rester dans leur carcan formatif ?
- > Les idées préconçues et les images véhiculées de la part de certains partenaires des SIS concernant le métier d'éducateur révèlent encore une méconnaissance de leur travail et de leur crédibilité.





Educateurs dans des SIS

Mon association revendique clairement une dimension politique, au sens noble du terme, surtout dans le domaine de la pauvreté, de la précarité. Notre porte d'entrée et notre fil conducteur, c'est le logement. On tente d'être actif localement, mais aussi régionalement, car on part du principe que c'est intéressant aussi d'agir sur les causes et pas toujours sur les conséquences.

Les personnes arrivent chez nous très rapidement avec cette envie d'être présentes et utiles dans le collectif ; elles vont déjà rejoindre une dynamique existante ou alors si le groupe est émergent, elles vont s'engager ensemble à quelques-unes pour monter un nouveau projet.

Les ateliers se font aussi en fonction des compétences des membres du personnel. Sur base d'activités collectives qui se font pour le simple plaisir d'échanger des compétences et de faire quelque chose ensemble, s'instaurent une atmosphère, une relation et des suivis individuels en fonction du rythme de chacun. On s'aperçoit qu'en étant simplement respectueux des personnes – une personne, ce n'est rien d'autre qu'un autre soi-même – progressivement, ils se permettent d'être ce qu'ils sont. Nous accueillons des pédagogues ukrainiens, des architectes tchéchènes et tu ne voudrais quand même pas comme éducateur être derrière eux tout le temps, leur « donner la main en permanence » de peur qu'ils nous volent des casseroles. De même, un afghan qui fait son plat national pour 50 personnes éprouve une grande fierté car là, il existe et c'est peut-être la 1^{ère} fois qu'il peut être lui-même depuis 15 ans... et tu ne connais peut-être pas son parcours de merde. Et avec toutes ces petites choses accumulées, tu t'aperçois qu'après 3 mois, un curriculum vitae est rédigé en 5 minutes ; les choses se font toutes seules, automatiquement.

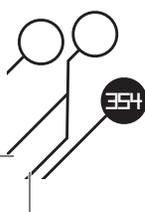
Le service travaille avec des exigences minimales et par petites avancées. C'est déjà une réussite, si quelqu'un arrive à être à l'heure régulièrement dans les ateliers. On essaye aussi d'orienter pas mal car on ne sait pas tout improviser et on n'a pas les moyens humains suffisants. On est avec les personnes sur des demandes très différentes et qui peuvent être suivies par ailleurs (en psychiatrie, ou dans un centre accueil pour sans abris (nuit – jour)) ; cela nécessite un travail en partenariat avec des temps de concertation entre associations.

Le suivi individuel va de pair avec le collectif. Si la personne ne va pas bien individuellement, ça déteint sur le collectif. Tous les mois, on essaye, plus formellement, de rencontrer individuellement la personne pour faire le point en fonction de ses demandes. Parfois un accompagnement physique et rapproché est nécessaire (ex : permettre à la personne de renouer avec son fils placé dans un service d'hébergement de l'Aide à la jeunesse). Cette facilité relationnelle, qui ne se traduit pas par de l'attachement, permet à la personne, progressivement, de cheminer avec d'autres services plus « compétents », adéquats. On ne veut pas que le service soit un endroit cul-de-sac.

Il n'y a pas de durée dans le parcours d'insertion pour éviter de mettre mal à l'aise et de stresser la personne. La fin de leur passage au service, c'est quand elle est arrivée au bout de son projet. Elle n'est pas obligée de partir d'ici en ayant décroché un travail.

L'éducateur, il ne voit pas que la personne qui doit chercher du travail. Il voit un être humain, il essaye de comprendre et de mettre en place des choses humaines. Je suis avec les personnes... et surtout je suis qui je suis.

L'éducateur est le champion du consensus. Son but est de rendre le monde plus fraternel et de faire avancer l'humanité tout en étant obligé de composer avec l'autorité et le monde qui l'entoure – système capitaliste et néolibéral.



Des contrats aux plans stratégiques de sécurité et de prévention



Dominique Wautier



<http://www.educ.be/securite/>

Fiche du Mémento des communes de Wallonie.

Panorama des subsides en matière de sécurité et prévention en Région de Bruxelles-Capitale

Depuis le début des années 90, une nouvelle notion s'est progressivement imposée. Elle est née du constat que la police administrative et le maintien de l'ordre public, notions bicentennaires, sont devenus trop étroits pour répondre complètement à un besoin de sécurité et à un sentiment très répandu chez les citoyens, celui d'insécurité. Au-delà de l'ordre public, la sécurité recouvre toute la prévention de la criminalité et même le rappel à un certain civisme. Elle est le résultat d'une approche intégrée des problèmes liés à l'ordre public, à la petite criminalité, aux dérangements quotidiens qui nourrissent l'essentiel du mécontentement de la population, mais aussi aux rapports sociaux dans leur ensemble, lorsqu'ils menacent de devenir conflictuels.

Il convient en particulier de signaler l'existence de diverses initiatives fédérales assorties de budgets spécifiques, indépendants des fonds destinés au fonctionnement des zones de police. Le plus connu de ces budgets concerne les « plans stratégiques de sécurité et de prévention » conclus avec 73 villes et communes belges et non avec les zones de police. Ces contrats ont succédé aux anciens « contrats de sécurité et de société », aux « contrats de prévention » et aux « contrats de sécurité et de prévention », créés respectivement en 1992, 1994 et 2004.

Sur proposition de la ministre de l'Intérieur, le Conseil des ministres a approuvé, en juin 2012, un projet d'arrêté royal visant à prolonger jusqu'au 30 juin 2013 les plans stratégiques de sécurité et de prévention²²⁷.

En 2012, le « Forum Belge pour la Prévention et la Sécurité Urbaine » rassemble 88 villes et communes belges qui veulent participer à une réflexion sur les politiques locales de prévention de la criminalité et de lutte contre le sentiment d'insécurité (www.besafe.be et www.urbansecurity.be).

²²⁷ L'AR du 21.06.2012 relatif à la prolongation 2012-2013 des plans stratégiques de sécurité et de prévention 2007-2010 et des dispositifs Gardiens de la paix pour une période d'un an, du 01.07.12 au 30.06.2013, a été publié le 29.06.2012 au MB. Voir le site http://www.avcb-vsgeb.be/fr/subsides.html?sub_id=320

Une pléthore d'intervenants

Dans ce cadre, les emplois de **plusieurs centaines d'assistants de prévention et de sécurité (APS) sont subsidiés**. Le caractère large et multiforme de la notion de sécurité et de prévention (aspects liés à l'emploi, à l'intégration sociale, à la santé publique, à l'accès à la culture et à l'éducation, au sport, etc.) a pour conséquence que d'autres niveaux de pouvoirs que l'autorité fédérale s'y sont intéressés et y ont investi. Les Régions, les Communautés, les Provinces et bien sûr les Communes ont développé une série d'initiatives dans ce domaine. On notera à cet égard l'adoption en 2007 d'une loi relative aux « gardiens de la paix », dont l'objectif est d'uniformiser, en ce compris en termes d'uniforme, les différents types d'agents qui travaillent dans le cadre large de la sécurité, et cela, quelle que soit l'origine du financement fédérale, régionale ou autre (à l'exclusion toutefois du secteur de la sécurité privée et du gardiennage). Qu'ils soient gardiens de parc, APS (agents de prévention et de sécurité), stewards urbains ou autres, tous sont soumis aux obligations de cette loi : suivre une formation spécifique, être revêtus d'un uniforme commun, disposer d'une carte d'identification déterminée, agir dans des limites et selon des modalités bien précises, etc.

Fiche du Mémento des communes de Wallonie sur : www.uvcw.be

Cela aussi fait partie des compétences et de la formation des éducateurs : comment s'y retrouver ?

« Si on liste l'ensemble des intervenants de la politique de prévention rattachés peu ou prou aux contrats de sécurité, on se retrouve vite face à un écheveau qui semble inextricable : le conseil de prévention, les agents contractuels subventionnés (ACS), les assistants de prévention et de sécurité (APS), le bureau d'aide aux victimes (BAV), l'aide juridique de première ligne, le service d'encadrement des mesures judiciaires alternatives (SEMJA), le fonctionnaire de prévention, l'évaluateur interne, le conseiller en techno-prévention, la coordination toxicomanie, le médiateur [social] communal, le médiateur scolaire, les gardiens de parc, les éducateurs de rue, l'assistant de concertation, etc. (et tout ça sans prendre en compte l'incidence au niveau local (positive ou négative, là n'est pas le propos) de la réforme des polices²²⁸ ».

228 Extrait d'un article de l'AVCB www.avcb-vsgeb.be

Public

Zonage ?

Déontologie

Statut des
Travailleurs

Le travail social de rue au sein des communes



Françoise Huvelle



<http://www.educ.be/communes/>

Ensemble du texte des « Carnets de recommandations : statut et spécificités du travail social de rue en prévention sociale ». Réseau des coordinateurs du travail social de rue. FBPSU ASBL.

UN TRAVAIL DE PREMIERE LIGNE²²⁹

Texte issu du travail de la plateforme des coordinateurs du travail social de rue du forum Belge de la prévention et de la sécurité urbaine, sélection d'extraits et synthèse par Françoise Huvelle.

Savoir, savoir-faire et faire savoir le Travail Social de Rue

D'un côté, l'édition précédente des **Carnets de l'éducateur** n'accordait que peu de place au travail social de rue, oubli que les auteurs voulaient réparer.

De l'autre côté, des coordinateurs du Travail Social de Rue (TSR) se sont regroupés en 2010 en une plateforme sous l'impulsion du Forum Belge pour la Prévention et la Sécurité Urbaine (FBPSU)²³⁰ afin de mettre en exergue des pratiques et de dégager des textes fondateurs, des compétences nécessaires, des méthodologies et des pistes d'actions communes aux travailleurs sociaux de rue. Ces deux années de réflexions sur le statut du travailleur social de rue se sont clôturées par la rédaction d'un document mettant en valeur les dénominateurs communs des différentes communes participantes et établissant une série de recommandations servant de socle commun.

Ce texte, établi en mai 2012, vient à point nommé alors que Rhizome travaille sur la réédition des **Carnets de l'éducateur**. Il met en évidence la volonté et le dynamisme d'un secteur qui veut renforcer l'institutionnalisation et la professionnalisation de sa pratique de terrain.

Les Carnets de l'éducateur se font l'écho de ce travail en présentant ici une synthèse des points saillants de ce **Carnet de recommandations**, offrant ainsi une visibilité de cette pratique de terrain, visibilité construite par les acteurs eux-mêmes.

²²⁹ Synthèse des points saillants des « Carnets de recommandations : statut et spécificités du travail social de rue en prévention sociale. Réseau des coordinateurs du travail social de rue. FBPSU ASBL. Voir l'ensemble du texte sur le site www.urbansecurity.be

²³⁰ Le Forum Belge pour la Prévention et la Sécurité Urbaine (FBPSU) rassemble **88 villes et communes belges** qui veulent participer à une réflexion sur les **politiques locales de prévention de la criminalité et de lutte contre le sentiment d'insécurité**. Le FBPSU ASBL vise à permettre une meilleure communication entre les membres, mais aussi à faire connaître, échanger, promouvoir et améliorer, en Belgique et à l'étranger, **les politiques intégrées des communes belges en matière de prévention de la criminalité**. Il vise à améliorer et professionnaliser l'ensemble des métiers et programmes mis en place dans le cadre d'une politique de prévention. Voir le site www.urbansecurity.be



Le travail de rue



La jeunesse d'un métier

La relative jeunesse du métier entretient le flou sur les missions et les fonctions des intervenants sur le terrain. Les citoyens, les mouvements associatifs, les entités communales ou les Régions, tous envisagent les fonctions et les missions du Travail Social de Rue (TRS) en fonction de points de vue partiels et d'enjeux parfois divergents²³¹.

Chahutés depuis de nombreuses années tant sur leur éthique et leur déontologie que sur leurs missions, les travailleurs sociaux de rue des communes marquent par ce **Carnet de recommandations** une volonté d'éclaircissement de leur cadre de travail, de leurs missions, de leur éthique, de la déontologie de leur métier et finalement de leur pratique²³². Il y a là une volonté de circonscrire l'identité professionnelle de ce métier singulier.

L'espace public et les dynamiques de quartier

Parce que la question du partage de l'espace public reste complexe, celle-ci se trouve au cœur des politiques publiques. Que ce soit en termes d'urbanisation, de mobilité, de revitalisation des quartiers ou du tissu urbain ou de lutte contre le sentiment d'insécurité, l'attention se concentre sur les centres urbains où les populations ne cessent de se densifier. L'espace public octroie, de par son accès aisé, la possibilité aux citoyens d'échanger, de débattre, de négocier et de se confronter. C'est là que la gestion de l'espace public devient une problématique, et particulièrement quand l'expression de ce droit (présence dans et sur l'espace public) devient limitant voir excluant pour une partie de la population²³³.

La notion d'espace public et d'espace privé, pour le sujet qui nous intéresse, se définit plus par l'usage qu'en font les acteurs, tant que cela reste acceptable par le plus grand nombre, que par les règles qui en organisent l'usage. En effet, quand une personne sans abri a élu domicile sur un banc « public », cela limite de ce fait son usage pour le reste de la population qui, par solidarité ou compassion, accepte cette privatisation de l'espace. Ce flou s'étoffe d'autant plus (...) quand le mobilier urbain et l'habitat sont détériorés donnant l'impression d'un abandon, d'un désintérêt et offrant au plus conquérant la possibilité de s'en octroyer l'exclusivité (groupe de pairs, squatteurs, etc.). Les quartiers où se densifient les tranches d'âge 12-30 ans sont plus particulièrement touchés par cette question car l'espace public devient un espace transitionnel entre l'adolescence et la période adulte permettant aux jeunes de s'extraire du regard parental pour se construire dans un espace donné leurs propres repères²³⁴.

Le contexte actuel de globalisation, loin de réduire les inégalités, accroît la fracture sociale. Ceci a pour conséquence une forme plus dure de repli qui, du communautaire, passe à l'identitaire. De ce fait, l'espace public, premier lieu d'intégration, devient un territoire dont les frontières se dessinent autour du quartier ou une partie du quartier.

D'une problématique économique et sociale, nous arrivons à un jeu où toutes les stratégies de survie sont sollicitées²³⁵. Pour faire face à ce problème grandissant, nous voyons apparaître de plus en plus de métiers de proximité et, depuis quelques années, une mise en exergue du travail social de rue (TSR) comme outil de réponse à ces problématiques d'occupation de l'espace²³⁶.

231 Carnet de recommandations : statut et spécificités du travail social de rue en prévention sociale. Réseau des coordinateurs du travail social de rue. FBPSU ASBL. p. 5.

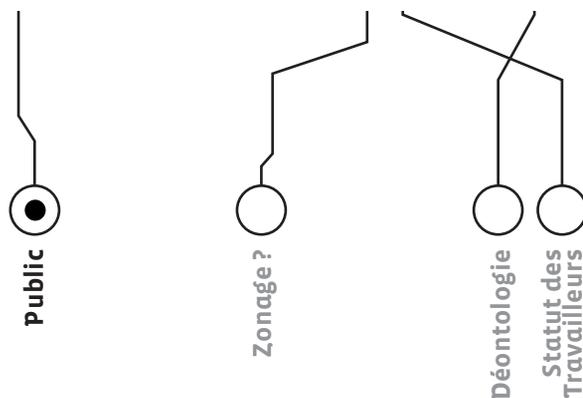
232 Carnet de recommandations... op. cit., p. 4.

233 Carnet de recommandations... op. cit., p. 11.

234 Carnet de recommandations... op. cit., p. 11.

235 Zermani, M., Sociétés N° 94.

236 Carnet de recommandations... op. cit., p. 11.



Les travailleurs sociaux de rue, les pompiers du social ?

Ces métiers de la ville, parfois nouveaux, se nomment « éducateur de rue, éducateur, travailleur de rue, éducateur spécialisé, animateur, animateur socio-sportif, médiateurs de voisinage²³⁷ ». Ils assument des missions et des approches du métier qui diffèrent sensiblement. Une définition de ceux que l'on appelle parfois **les pompiers du social** fait cependant consensus.

Le travailleur social de rue travaille avec toute personne sur l'espace public défini comme son espace de travail, à la demande de l'utilisateur ou en fonction d'une problématique situationnelle qui nécessite un travail social de première ligne. Il participe également à la dynamique de quartier. Les principales missions du TSR concernent la problématique situationnelle, la dynamique de quartier, la demande de l'utilisateur, le travail social de première ligne.

Cette fonction nécessite la capacité de rencontrer dans des situations informelles une diversité de situations et de parcours de vie singuliers. Le travailleur social de rue vit ces rencontres dans des contextes fortement influencés par divers événements liés à des crises financières, communautaires ou sociétales, individuelles ou collectives. Il doit alors développer, au regard du lieu et de l'histoire, des stratégies particulières d'intervention, toujours à renouveler²³⁸.

Illustration pratique

A Bruxelles, des travailleurs sociaux de rue constatent l'occupation récurrente et permanente d'un parc par un groupe d'environ 50 personnes d'origine indienne nouvellement arrivées sur le territoire. Après avoir identifié et analysé la situation, les travailleurs de rue des communes limitrophes ont interpellé différents acteurs intervenant sur la question des sans-abri en situation d'irrégularité administrative afin d'établir ensemble une stratégie commune d'intervention. Les actions qui ont découlé de ce groupe de travail furent, pour les principales :

- > information quant aux procédures administratives d'accès au territoire,
- > sensibilisation à la problématique de la traite des êtres humains,
- > problématique des soins de santé,

Moi, je me balade en rue.... Et je fais l'éducateur....

²³⁷ Carnet de recommandations...op. cit, p 6.

²³⁸ Carnet de recommandations...op. cit, p 7.

- › accès aux besoins primaires : travail en lien avec différents associations permettant de se laver, mise en lien avec les différents restaurants sociaux présents aux alentours du parc.

Les partenaires principaux de cette action étaient : La Strada, Pagasa, les Infirmières de Rue, les Restos du Cœur, La Fontaine, IBGE, Poverello, les Petites Sœurs des Pauvres, les Services de Prévention Communaux, La Maison de Quartier de La Querelle (Bruxelles-Ville), Collectif d'Habitants.

De plus, une procédure d'urgence à appliquer dans ce cas de figure sera créée par les différents acteurs sociaux mobilisés autour de cette problématique disponible pour tous les travailleurs sociaux qui en formulent la demande.

Le public de la rue

Dans le contexte économique de crise, les populations, les communautés et les groupes d'intérêt se retrouvent sur l'espace public volontairement (jeunes, groupe de pairs) ou par nécessité (sans-abris, groupes aux intérêts convergeant, personnes en transit, en grande vulnérabilité, prostitué(e)s, usagers de drogues, personnes en phase de marginalisation, de désocialisation et d'errance. En plus des fractures sociales et économiques classiques, nous assistons à une déqualification de populations (ouvriers à la chaîne, jeunes diplômés intérimaires) jusque-là épargnées par les crises successives²³⁹. Se développe alors un sentiment d'injustice chez les plus précaires (chômeurs, ouvriers, seniors, sans emploi, familles monoparentales, etc.). Le territoire devient le lieu d'expression de ces malaises ou de ces problématiques sociales avérées et chacun, poussé par son désir d'expression et/ou de survie, cherche à récupérer le « contrôle » de cet espace. Là où dans la tradition des luttes ouvrières, les différents secteurs faisaient alliance (convergence de luttes), nous nous retrouvons, par manque de perspectives, dans des luttes fratricides (du point de vue social) qui opposent les groupes les uns aux autres et limitent par leurs occupations conquérantes l'accès aux espaces de vie sociale à une partie de la population²⁴⁰.

Le sentiment nourri par les habitants qu'il n'existe plus de perspectives économiques permettant à l'ascenseur social d'opérer, augmente l'attrait d'une construction identitaire « guerrière » qui, bien que stigmatisante, est valorisée à l'intérieur des frontières auprès de publics vulnérables et en particuliers des jeunes. Ce repli devient une stratégie d'autodéfense face à l'adversaire réel ou fantasmé qui exclurait cette partie de la population du marché du travail (jeunes infra qualifiés, personnes en situation de handicap, personne sans permis de travail), de l'accès aux droits sociaux (personnes en situation irrégulière, mineurs d'âge), de l'accès au logement (sans domicile fixe, sans-abris), etc.²⁴¹

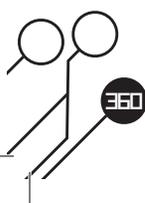
Une partie des axes de travail-des pistes d'actions du TSR :

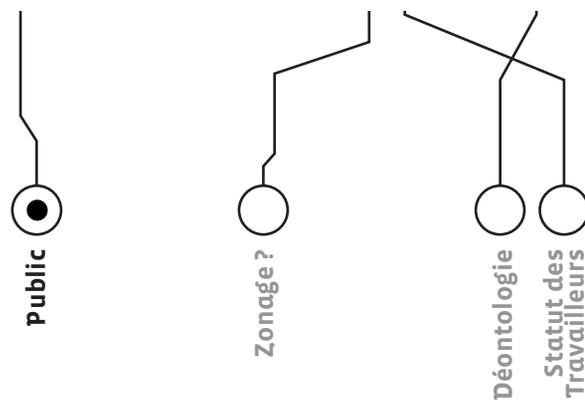
- 1. le zonage** : sur la base de ses observations et de leur analyse, il oriente sa présence en rue afin d'entrer en contact avec les personnes et les groupes identifiés ;
- 2. le projet** : afin d'accrocher un groupe d'individus identifiés comme acteurs de la problématique sur l'espace public, il met en place un projet et/ou une activité qui facilitera la construction d'un lien de confiance entre les personnes et le professionnel ;
- 3. le soutien à l'exercice de la citoyenneté** : dans l'objectif de favoriser d'autres moyens d'expression des problématiques, il rend accessible les ressources et les modes d'expression afin de permettre l'acquisition par son public d'une connaissance juste des droits et des devoirs de la personne humaine ;

239 Carnet de recommandations...op. cit., p 14.

240 Carnet de recommandations...op. cit., p 14.

241 Carnet de recommandations...op. cit., p 11.





4. **la création/participation à des réseaux** : dans un souci d'accompagner son public vers l'autonomisation et l'émancipation, il approfondit sa connaissance des réseaux existants en lien avec le public cible et explicite sa mission et sa spécificité pour définir un cadre clair de coopération. Il tend à faire le lien entre l'utilisateur et les pouvoirs publics par ses observations, la détection des mécanismes d'exclusion et les recommandations (création/participation à des réseaux de travail) qu'il formule pour améliorer l'accès à l'offre sociale des personnes vulnérables ;
5. **le communautaire** : il soutient les actions communautaires du public cible qui contribuent à l'amélioration de la cohésion sociale par la connaissance mutuelle des groupes en présence sur l'espace public, dans le souci de renforcer les facteurs de protection, de solidarité et de coopération du groupe ;
6. **l'autonomisation** : dans un souci de permettre l'expression plurielle et pacifique d'une expression, d'un besoin et/ou d'une problématique, il en soutient la formulation ;
7. **l'émancipation** : il crée les conditions favorables à la formalisation et la mise en place d'une expression, d'un besoin et/ou d'une problématique.

Illustration pratique

Dans le cadre de son zonage, un travailleur social de rue identifie un groupe de jeunes occupant de façon récurrente l'entrée d'une crèche. La directrice contactée exprime le malaise et la crainte des parents face à cette occupation. Le travailleur social de rue intensifie ses passages et s'installe régulièrement sur un banc proche de l'entrée. Les jeunes l'interrogent sur sa présence et le travailleur saisit l'occasion pour présenter sa mission et sa fonction. Après plusieurs jours d'échanges, le travailleur social de rue identifie deux problématiques propres aux groupes de jeunes : le décrochage scolaire et des problèmes d'insertion socioprofessionnelle (ISP). Afin de créer un lien de confiance avec ce groupe, il contacte dans un premier temps des professionnels de l'ISP et de l'accrochage scolaire pour mettre en place une action d'accroche. La mission locale propose d'inviter les jeunes à se rendre à l'événement « Jobday's » et de les orienter dès que le groupe sera prêt vers des ateliers de recherche active d'emploi pour les majeurs et vers un projet de soutien à la recherche de jobs étudiants pour les mineurs. Cette action a permis d'ouvrir le dialogue avec ces jeunes (16-26 ans) et de construire un lien durable. La porte d'entrée de l'action du TSR ne fut pas l'occupation gênante de l'espace mais plus celle de la présence du groupe durant les heures d'école qui, manifestement, était le signe d'une problématique qui s'installait. Dans le cas présent, les acteurs de ces projets ont noté que la cause était l'erreur d'orientation de ces jeunes qui pour la majorité se trouvaient dans les sections travaux de bureau par défaut et par méconnaissance des opportunités offertes par l'enseignement secondaire technique (perspectives de travail). A cette étape du TSR, **le travailleur est assimilé à l'environnement du public cible, il devient un interlocuteur potentiel et articule son travail autour de la construction du lien de confiance** nécessaire à « la prise en charge » des personnes présentes sur l'espace public.

Le zonage

Le zonage consiste en une présence dans un espace et un temps donnés. C'est une rencontre informelle sous-tendue par un désir formel, qui favorise l'exploration et la prise en compte des problématiques sociales²⁴². Cette présence n'est pas celle d'un « promeneur » mais celle d'un véritable professionnel du champ social. La formation est primordiale pour acquérir et apprivoiser cette méthodologie de travail. En effet, il ne suffit pas de se promener et de discuter. Une connaissance accrue des phénomènes sociaux et de leurs gestions, une connaissance des facteurs de l'insécurité sociale et une capacité d'analyse sont des compétences indispensables au TSR²⁴³. Accrocher un groupe nécessite d'en saisir les dynamiques de protection, de construction identitaire, de solidarité mais aussi de brimades, de violences²⁴⁴, de rivalités mais aussi de repérer les phénomènes de leadership, les stratégies de survie, etc.

1^{er} temps : La prise de température

Le TSR ne part pas à la conquête des espaces publics²⁴⁵. Celui-ci identifie les espaces où sa présence est nécessaire et les investit de manière régulière à des moments différents. Il réalise à cette étape, une « **photographie**²⁴⁶ » d'un espace public donné. Il cherche à repérer les problématiques sociales et les personnes génératrices et/ou victimes de celles-ci²⁴⁷.

Comment les personnes s'approprient-elles l'espace ? Sont-elles en interaction ? Comment se passe la cohabitation ? Quels sont les acteurs clés qui pourront se faire relais de son action ? Qui sont les « poteaux », personnalités attachées à l'espace qui connaissent son histoire, sa dynamique, tous les publics qui le fréquentent et qui pourront l'introduire à un moment déterminé dans cet espace ? Quelles sont les problématiques sociales en présence, récurrentes ou non⁵ ? Entrent-elles dans le cadre des missions ?

Le travailleur est dans une posture de retrait lui permettant d'apprivoiser, de s'approprier et d'analyser son espace de travail et de préciser quel est son public cible²⁴⁸. Quels sont les enjeux, les mécanismes et les résistances observés ? Il observe les interactions et les tentatives d'appropriation par les publics qui l'occupent, il se laisse approcher, inviter et interpeller sur ces lieux.

2^{ème} temps : L'orientation de la présence en rue

Au cours de cette deuxième étape, le travailleur social de rue vise à **se rendre accessible et disponible** par le biais d'une présence régulière à des moments précis. **Il tend à entrer en lien** avec son public cible. Il cherche à devenir un interlocuteur potentiel. C'est là que se révèle la nécessité d'un mode d'intervention spécifique afin que le public sache à qui il s'adresse, quelles sont les missions exactes du TSR, quelles sont les conséquences exactes de son intervention et quelle en est la logique d'action. Le public connaît et reconnaît donc à partir de là le travailleur au travers de ses compétences professionnelles et uniquement au travers de celles-ci. Sans qu'il y ait assimilation à son public, le TRS vise à installer avec les occupants de l'espace une connaissance et une reconnaissance mutuelle. Il est alors disponible aux demandes et prêt à favoriser leur expression en exploitant et en mettant en avant les capacités et le potentiel de l'individu ou du groupe²⁴⁹.

3^{ème} temps : Renforcer les liens

242 Carnet de recommandations...op. cit., p 12.

243 Carnet de recommandations...op. cit., p 23.

244 Carnet de recommandations...op. cit., p 21.

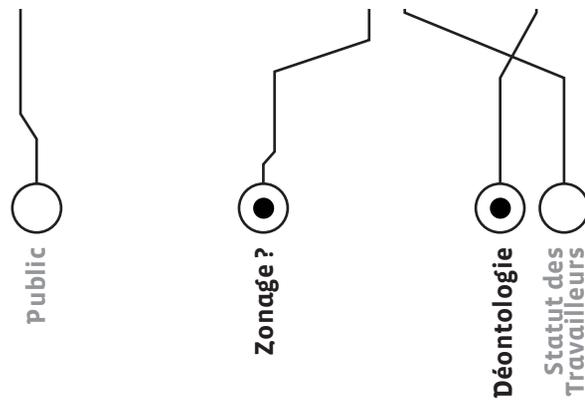
245 Carnet de recommandations...op. cit., p 12.

246 Carnet de recommandations...op. cit., p 22.

247 Carnet de recommandations...op. cit., p 21.

248 Carnet de recommandations...op. cit., p 23.

249 Carnet de recommandations...op. cit., p 23.



Ni un copain de banc public, ni un grand frère, ni un simple habitant du quartier, ni un coach !

Il s'agit pour le TRS de renforcer les liens qui ont été tissés et de consolider sa légitimité auprès des personnes et des groupes. L'intervenant tente d'identifier les facteurs d'insécurité au sens large du terme, de les analyser et de participer à la construction (la négociation) d'un vivre ensemble plus inclusif et plus proche des besoins des usagers. Cette approche sociale se doit de respecter la singularité de l'individu/du groupe et demande une prise de position en adéquation avec le processus d'évolution de ce dernier²⁵⁰. Nous sommes loin de toute volonté de position moralisatrice ou rectificatrice mais dans une logique d'autonomisation et d'émancipation.

La connaissance de l'ensemble du réseau psycho-médico-social et des autres structures permet au TSR d'être perçu comme un véritable carnet d'adresses et de ressources ambulante. Après avoir fait fonction d'arrimage, il peut alors orienter, se faire relais, passeur de confiance vers des structures adéquates, permettant ainsi de rendre l'offre sociale directement accessible (CPAS, Actiris, écoles, associations communautaires, AMO, sociétés Immobilières de logements, services communaux, etc.²⁵¹).

Parfois « braconnier²⁵² » du système, il cherche à contourner les contraintes afin de répondre aux besoins du public.

Afin de créer des liens de confiance avec le public et de préserver ceux qui ont déjà été tissés, le TSR a la volonté de préserver **l'anonymat de son intervention** et de n'être ainsi « reconnaissable » par aucun signe distinctif particulier (uniformes, badges)²⁵³.

Pour ce faire, le lien de confiance doit s'établir et **la garantie d'un accompagnement « sécurisé » et protégé par la déontologie et le secret professionnel sont des outils qui favorisent l'accompagnement des usagers du statut de « victimes sociales » au statut d'acteurs de changement social²⁵⁴.**

L'accompagnement des personnes. Des projets individuels et collectifs

La relation humaine qui s'établit entre l'utilisateur et le professionnel nécessite du temps²⁵⁵. De ce fait, le travailleur social de rue entretient le contact. « Le suivi individuel de l'utilisateur sera donc polymorphe et le travailleur social de rue utilise tous les outils et les méthodes dont il dispose pour favoriser cette démarche (écoute, projets, information, zonage, contacts téléphoniques, projets...)²⁵⁶.

250 Carnet de recommandations...op. cit., p 24.
 251 Carnet de recommandations...op. cit., p 18.
 252 Suivant l'expression du Bourdieu, in Carnets de recommandations... op. cit., p 19.
 253 Carnet de recommandations...op. cit., p 24.
 254 Carnet de recommandations...op. cit., p 27.
 255 Carnet de recommandations...op. cit., p 16.
 256 Carnet de recommandations...op. cit., p 16.

La base de cette intervention nécessite de **s'inscrire en dehors de l'attente de résultats** tel qu'un changement de l'usager car le travailleur social de rue sortirait de sa position d'accompagnateur pour tenter de devenir un coach dans l'histoire de l'usager le plus souvent mis en échec par les systèmes traditionnels d'apprentissage et de socialisation. Il semble essentiel de ne pas perdre de vue la spécificité du TSR qui est de s'adresser à un public majoritairement en processus de marginalisation ou particulièrement vulnérable. **Transformer cet accompagnement en feuille de route ou plan stratégique personnel ne ferait que renforcer le processus d'échec** et flirterait avec la violence institutionnelle dont beaucoup s'estiment les victimes. La prise en compte de l'usager sous-tend un objectif d'autonomisation et d'émancipation qui requiert du travailleur social de rue la préparation du relais vers des structures ou des formes plus classiques d'accompagnement social²⁵⁷. Afin d'accrocher un groupe d'individus identifiés comme acteurs de la problématique sur l'espace public, le TSR met en place un projet et/ou une activité qui facilitera la construction d'un lien de confiance entre les personnes et le professionnel.

Lorsqu'il est axé sur un individu, le projet permet à l'usager de quitter la béquille sociale que représente temporairement le travailleur pour se référer au réseau d'entraide dans lequel il a identifié les personnes ressources à l'exercice de ses droits et de ses devoirs.

Le lien à l'usager est un fil fragile. Accompagner cette partie de l'histoire de l'usager demande **au travailleur social de rue de faire preuve d'empathie mais aussi d'humilité** pour ne pas s'inscrire dans la toute-puissance d'un travailleur omniscient qui, de ce fait, ne travaillerait plus dans l'intérêt de l'usager mais à sa propre ambition s'inscrivant dans le complexe du sauveur et en projetant sa propre histoire²⁵⁸.

La personne accompagnée aime à envisager le travailleur comme un ami **« un pote »** qui **« lui donne un coup de main »** et qui **« a toujours une proposition, une solution »**. Ce qui permet de comprendre la déception très affectée lorsque se produit un déficit de confiance.

Si cette partie du travail social de rue est délicate, elle reste essentielle car elle incarne l'objectif du travailleur social : rapprocher l'offre sociale des personnes présentes sur l'espace public en leur donnant les moyens d'exercer leur citoyenneté et favoriser leur accès direct à l'exercice de leurs droits et de leurs devoirs²⁵⁹.

Illustration pratique

Individuel :

Lors d'un zonage dans un parc, un travailleur social de rue rencontre un usager avec qui le contact était déjà établi depuis plusieurs mois. Le travailleur discute avec cette personne au sujet de sa recherche de logement et des différentes visites qu'il a effectuées. L'usager souligne sa difficulté à trouver un logement car les propriétaires sont très réticents à l'idée d'avoir pour locataire une personne bénéficiant du revenu d'intégration d'autant plus quand son allure marque sa situation de sans-abri.

Le travailleur lui expose les différentes possibilités de logements sociaux (SISP) et des logeurs semi-publics et publics (CPAS, régie foncière, agence immobilière sociale...).

Il lui propose de venir à la permanence sociale des travailleurs sociaux de rue afin de contacter les différentes institutions et de connaître les conditions d'accès à leurs services.

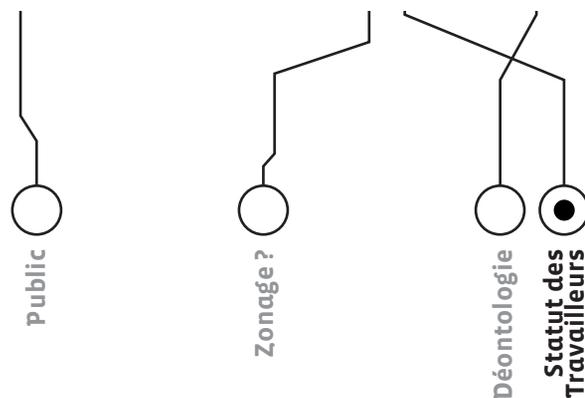
Collectif :

De nombreux jeunes, issus de la tranche d'âge 17-25 ans et provenant d'un même quartier, se plaignent auprès

.....
257 Carnet de recommandations...op. cit., p 16 et 17.

258 Carnet de recommandations...op. cit., p 16.

259 Carnet de recommandations...op. cit., p 22.



des travailleurs sociaux de rue du peu de débouchés professionnels disponibles et ne comprennent pas cet état de fait alors qu'ils entendent parler dans la presse locale de création de nouveaux emplois. Ce sujet récurrent lors des échanges informels mais formalisé dans le cadre des permanences, a mis en évidence l'importance pour ces jeunes d'obtenir une reconnaissance sociale par la mise à l'emploi. Au fil des conversations sur le sujet, l'équipe se rend compte que ce besoin de reconnaissance n'est pas seulement dû au faible niveau de qualification du groupe. En effet, la spirale d'échecs dans laquelle évoluaient ces jeunes (décrochage scolaire, situation familiale difficile, refus de leur candidature pour des jobs étudiants ...) ne leur permettait pas de mettre en exergue les possibilités qui s'offraient à eux et de les investir, les systèmes scolaires et le marché de l'emploi les dépassant complètement. Les informations relatives au Service d'Information sur les Etudes et les Professions ont dans un premier temps été transmises. Les travailleurs référents ont accompagné des jeunes, à leur demande, au salon des études, après avoir travaillé avec eux leur curriculum vitae. L'équipe a, dans un second temps, fait appel au réseau associatif local afin de mettre chaque jeune au centre des préoccupations et de lui faire connaître les pistes possibles. Elle a conclu un partenariat avec la cellule d'accrochage scolaire, la mission locale et certaines écoles. Les jeunes sont alors orientés vers ces partenaires afin d'obtenir les informations utiles relatives à leur orientation professionnelle, les formations existantes et les démarches à suivre afin de s'inscrire sur le marché de l'emploi. Afin de rapprocher ces partenaires de notre public et de les faire connaître, nous (les travailleurs sociaux de rue) avons mis en place un salon des études intitulé « Demain, je serai... », aujourd'hui organisé annuellement, dont l'objectif est de permettre des échanges informels avec des professionnels de différents domaines et des chercheurs d'emploi habitant le quartier afin de confronter les expériences et de renforcer cette confiance en soi mise à mal jusque-là. Concernant les écoles, point crucial de leur parcours de vie, une collaboration triangulaire s'est instaurée, plaçant le jeune comme acteur central. Le parent, l'école et le travailleur social de rue représentent chacun un angle du triangle. L'objectif est d'initier une communication entre ces différents pôles afin d'accompagner au mieux le jeune dans son parcours de vie. Cette méthodologie de travail proposée au groupe et mise en place à leur demande perdure aujourd'hui pour d'autres jeunes du quartier formulant un souhait similaire.

Le statut des TSR au sein des communes

Le pouvoir local a longtemps mis la priorité sur l'engagement de personnes issues du quartier, reconnues par leurs pairs, afin de répondre simultanément à deux demandes : la première était liée à la prévention de la sécurité, la seconde à la diminution du chômage. Ces employés, agents communaux donc, définis dans un premier temps comme les « grands frères », bénéficiaient d'une légitimité dans leurs interventions, eux-mêmes ayant rencontré et ayant été plongés dans des problèmes sociaux. Aujourd'hui, cette image les poursuit et est souvent connotée négativement. Par ailleurs, cette proximité géographique limite les capacités d'actions du travailleur social de rue qui parfois, n'a pas la prise de distance nécessaire au bon déroulement de son travail. Il est dès lors important de les renforcer et de leur offrir, à côté du bagage pratique incontestable, un bagage théorique indispensable permettant leur reconnaissance par les autres partenaires sociaux et le renforcement de leur logique d'intervention²⁶⁰.

Le fait même d'avoir le statut d'agent communal amène quelques remarques. L'écart entre les logiques du TSR et celles de l'administration communale n'est pas toujours aisé à gérer au quotidien. « *Le TSR est porteur d'une logique de projet qui implique souplesse, capacité d'innovation et un fonctionnement adhocratique de mobilisation des ressources autour d'un objectif parfois ponctuel* », alors que la logique administrative « implique

²⁶⁰ Carnet de recommandations...op. cit., p 34 et 35.



quant à elle de la prévisibilité, de la régularité, voire de la routine et le respect de procédures formelles²⁶¹.» D'où l'importance de prévoir un cadre qui respecte nos singularités professionnelles notamment au niveau de la déontologie et de l'éthique.

La formation et la gestion de carrière des travailleurs sociaux

Les travailleurs sociaux de rue ont comme terrain d'intervention une société en constante évolution. Les thématiques traitées telles l'immigration, la santé, la délinquance, le bien-vivre ensemble... nécessitent une réflexion et une prise de distance constantes. Dans ce cadre, la formation, la supervision et les partenariats sont nécessaires afin d'acquérir les connaissances et le recul suffisants pour prendre position face aux nouveaux défis sociaux²⁶².

D'une part, un travailleur social de rue a une durée de mise à l'emploi limitée (mobilité surtout horizontale, entre 5 et 10 ans dans un même service, peu de cas de mobilité verticale). La lourdeur des missions et le rythme qui lui sont imposés ne permettent pas de terminer sa carrière « dans la rue ». C'est pour cette raison que certains dispositifs ont déjà fait le choix de former leurs travailleurs afin qu'ils puissent postuler et obtenir un travail dans un autre domaine ou ont mis en place des passerelles vers d'autres corps de métiers²⁶³.

D'autre part, il semble évident qu'il s'agit aussi de renforcer la sécurité professionnelle des travailleurs sociaux de rue afin de leur permettre de poursuivre leur TSR auprès des publics les plus vulnérables et ralentir le « turn over » existant au sein des équipes. Appelés il y a peu « les pompiers sociaux », ils restent encore les pourvoyeurs d'espoir et de parole des populations les plus insécurisées, silencieuses et invisibles. Loin d'un désir corporatiste, la perspective de modules de formation au travail social de rue soutenue par la plateforme s'attache à conserver en son sein des travailleurs pluridisciplinaires qui font la richesse de leurs actions dans un secteur qui se doit d'être créatif et innovant²⁶⁴.

261 Van Parys et alii. Etat des lieux et évolution des métiers urbains, SPP I-S- Politique des grandes villes, Février 2011, p 23.

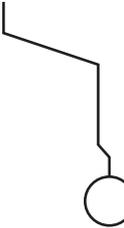
262 Carnet de recommandations...op. cit., p 35.

263 Carnet de recommandations...op. cit., p 35.

264 Carnet de recommandations...op. cit., p 35.



Centres
d'accueil



Les sans-
papiers



Procédure
d'asile

Les migrants dans les centres d'accueil pour demandeurs d'asile et dans l'accompagnement des « sans-papiers »



Jehan Wacquez



<http://www.educ.be/migrants/>

Site du commissariat général aux apatrides.

Tout étranger arrivant en Belgique se retrouve d'emblée à choisir une « filière ».

Soit il demande l'asile et suit alors une longue procédure²⁶⁵ qui aboutit au mieux à un statut de réfugié avec possibilité de rester sur le territoire belge. A l'heure actuelle, 10% des demandes d'asile reçoivent une réponse favorable.

L'autre « filière » s'apparente à de la clandestinité avec un réseau où règnent l'illégalité et toutes sortes d'exploitations (travail en « noir », prostitution, marchands de sommeil via des logements insalubres...). Cet étranger n'a aucun ou plus de titre de séjour valide. Il se retrouve comme « sans-papiers ».

Quelques préjugés :

- › L'Europe est loin d'accueillir le plus d'étrangers et ne croule pas sous les demandes d'asile ;
- › les demandeurs d'asile sont loin de profiter de notre système ;
- › ils n'étaient pas nécessairement pauvres dans leur pays et venir jusqu'en Belgique, ça coûte (billet d'avion, rémunérations des passeurs...).

Actuellement, de plus en plus d'éducateurs se retrouvent soit dans des centres d'accueil pour demandeurs d'asile, soit dans des associations qui tentent de soutenir ces sans-papiers.

²⁶⁵ Cf. page 373 des carnets.



Trajet d'accueil

Pendant l'enquête de procédure menée par les instances chargées de l'asile, le demandeur d'asile a droit à une aide matérielle dans le lieu d'accueil qui lui est attribué. Cette désignation est assurée par le service Dispatching de Fedasil²⁶⁶.

Les demandeurs d'asile ne sont pas obligés de résider dans le centre d'accueil qui leur a été attribué, mais la plupart optent pour cette solution. Les demandeurs d'asile ne résidant pas dans une structure d'accueil n'ont droit à aucune aide matérielle, mais conservent le droit à l'aide médicale.

Fedasil et d'autres centres d'accueil « partenaires », à l'instar de la Croix-Rouge, n'accueillent pas seulement des demandeurs d'asile, mais également d'autres catégories d'étrangers qui ont droit à l'accueil : les mineurs non-accompagnés (demandeurs d'asile ou non), les demandeurs d'asile en fin de procédure dont le droit à l'accueil a été prolongé et les enfants illégaux accompagnés de leurs parents.

L'accueil des demandeurs d'asile est organisé tant dans des centres collectifs que dans des logements individuels. Les structures d'accueil constituent un réseau de plus de 24.000 places d'accueil²⁶⁷. Dès qu'une décision définitive est prise dans un dossier d'asile, cela signifie, dans la plupart des cas, la fin du droit à l'accueil pour le demandeur d'asile. Après une décision positive, le réfugié reçoit un permis de séjour et doit se mettre à la recherche de son propre logement. Toute personne recevant une réponse négative doit quitter le territoire. Pendant la procédure et après la décision négative, Fedasil et ses « partenaires » offrent la possibilité aux demandeurs d'asile d'opter pour le retour volontaire.

Missions

En attendant les « résultats » de la procédure d'asile, les centres d'accueil dispensent une aide sociale à chaque demandeur d'asile en vue de lui garantir un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment en fournissant l'accompagnement et les services suivants :

- › le logement, la nourriture, l'habillement,
- › un accompagnement médical,
- › un soutien et un suivi de la procédure d'asile et l'accompagnement social,
- › la scolarisation obligatoire des enfants mineurs,
- › des activités culturelles et sportives,
- › formations en français.

²⁶⁶ Fedasil est l'Agence fédérale pour l'accueil des demandeurs d'asile. Fedasil octroie une aide matérielle aux demandeurs d'asile et organise, directement ou avec ses partenaires, un accueil et un accompagnement de qualité. Fedasil organise également l'observation et l'orientation des mineurs étrangers non accompagnés, demandeurs d'asile ou non.

Fedasil contribue à la conception, la préparation et l'exécution de la politique d'accueil. L'agence coordonne également les programmes de retour volontaire et est l'autorité responsable, en Belgique, du Fonds européen pour les Réfugiés (FER). Enfin, Fedasil veille à l'intégration des centres d'accueil dans la communauté locale.

²⁶⁷ Les 22 centres d'accueil gérés par la Croix-Rouge offrent plus de 5.100 places, soit 20 % du réseau d'accueil des demandeurs d'asile.



Centres
d'accueil



Les sans-
papiers



Procédure
d'asile

Fonctionnement de ces centres en regard du rôle de l'éducateur

Chaque centre d'accueil pour demandeurs d'asile est à considérer comme **un lieu « ouvert »**, ce qui signifie que les personnes peuvent y entrer et sortir à leur guise, en avertissant néanmoins un membre du personnel.

L'accompagnement au quotidien passe d'abord par l'accueil. Ces personnes arrivent, pour la plupart, super traumatisées. Quand elles arrivent au Centre, elles ne savent pas où elles sont ; elles sont perdues ; elles ont débarqué en Belgique la veille ; elles se sont d'abord rendues à l'Office des Etrangers à Bruxelles ; ensuite, elles sont dispatchées dans un Centre où, comme ici, 300 personnes cohabitent dans un brassage multiculturel. Elles ont donc vraiment besoin d'être accueillies de manière humaine. Le premier accueil passe, à travers mes attitudes et mes paroles, par **une sécurisation**. Même avant que les personnes arrivent au Centre, j'essaye, par exemple, pour une femme et ses trois enfants, de voir leurs besoins et la chambre qui pourrait éventuellement le mieux leur convenir.

Après l'accueil, le quotidien va s'installer. Sachant que le demandeur est constamment en attente et en préoccupation par rapport à la régularisation de son statut et qu'il doit donc patienter dans une atmosphère d'incertitude qui règne chez toutes les personnes qui résident dans le Centre, avec mes collègues, nous mettons des choses en place pour qu'ils s'occupent, qu'ils mettent ce temps d'attente à profit. L'éducateur, comme mes autres collègues, remplit et se répartit un ensemble de tâches : tenue de la réception (donner un fer à repasser, ouvrir la salle de sport, écouter une plainte, distribuer les tickets de transport pour que le résident puisse effectuer des démarches concernant sa procédure d'asile...), distribution des colis sanitaires, contrôle de certains travaux, présence aux repas. Il existe aussi des formations encadrées au sein du Centre : cours de français, d'anglais, de maçonnerie...).

Par ailleurs, même si le Centre est une grosse structure avec une orientation grandissante quant à des processus centralisateur et uniformisateur, et avec un souci de rentabilisation des places d'accueil, c'est un peu toi qui te fais ton quotidien au travail. Je peux l'exercer avec une certaine autonomie et ainsi donner du sens à mon travail. J'ai une assez grande liberté dans la créativité et dans les projets. Je propose entre autre de la psychomotricité avec les enfants. Je suis responsable des problèmes entre familles.

Dans mon travail, j'ai arrêté de me battre contre le fonctionnement institutionnel et ses incohérences. Aujourd'hui, je me contente de m'enrichir dans les relations avec les résidents. Ces personnes ont autant à donner qu'à recevoir. Certes, elles sont défavorisées par leur situation, mais en réalité ce sont des personnes pleines de ressources – parfois avec des diplômes de l'enseignement supérieur.

A nous de les accompagner pour revaloriser tout ce bagage dans un long temps d'attente où régulièrement leur moral baisse. L'éducateur est là aussi pour écouter, prendre le temps.

Individuellement, il faut s'adapter à chacun. Ce n'est pas parce que 2 personnes viennent du même pays, voire d'une même ethnie qu'elles ont le même fonctionnement. Chaque personne a un vécu culturel auquel il faut être attentif et elle mérite qu'on l'écoute. Je me mets alors en disponibilité car souvent elle a juste besoin de quelqu'un à qui parler, simplement de qui elle est, de ce qu'elle ressent, vit : elle est généralement noyée avec toutes les informations qu'on lui donne, dans cet univers qui lui est inconnu avec nos pratiques « belges » qui la surprennent, la questionnent.

Individuellement, il faut s'adapter à chacun. Ce n'est pas parce que 2 personnes viennent du même pays, voire d'une même ethnie qu'elles ont le même fonctionnement. Chaque personne a un vécu culturel auquel

il faut être attentif et elle mérite qu'on l'écoute. Je me mets alors en disponibilité car souvent elle a juste besoin de quelqu'un à qui parler, simplement de qui elle est, de ce qu'elle ressent, vit : elle est généralement noyée avec toutes les informations qu'on lui donne, dans cet univers qui lui est inconnu avec nos pratiques « belges » qui la surprennent, la questionnent.

La question des langues ne me pose aucun problème. J'ai appris le langage qui va avec le métier. Et puis, il reste le langage des gestes. La communication, ce n'est pas un problème. Quand la personne ne maîtrise que sa langue d'origine, certains résidents se proposent bénévolement comme interprète, et dans les collèges, nous sommes une équipe multilingue et multiculturelle.

Mon travail consiste aussi à gérer les cohabitations entre les différentes cultures, sacré défi pour chacun de dormir avec quelqu'un d'une autre origine, ethnique complètement opposée, avec des gens souvent meurtris. Il y a beaucoup de conflits à gérer qui nécessitent tout un **travail de médiation**, assorti de dialogue et d'écoute. Les problèmes de racisme sont quotidiens. La 1^{ère} chose qu'on dit aux résidents qui se plaignent de la cohabitation avec une personne, c'est qu'ici tout le monde est bienvenu, qu'ils sont tous dans la même galère, qu'ils vivent tous les mêmes difficultés. Quand un conflit interpersonnel éclate, très généralement, la communauté intervient. Par exemple, un afghan et un irakien ont un litige et tous les afghans et tous les irakiens vont s'en mêler et à nous de gérer, en permettant en 1^{er} que toutes les parties (les personnes, mais aussi les communautés) puissent s'exprimer. Néanmoins, depuis que les enfants sont là, ça a permis plus d'apaisement à tout le monde et une forme de dynamique de village.

Avec la position d'attente générée par la structure institutionnelle, plusieurs résidents se mettent dans une certaine position de « dépendance ». Certains parents ne s'occupent plus de leurs enfants et se dépossèdent ainsi de l'exercice de leur rôle parental. Je suis là aussi pour soutenir les parents en tant que parents tout en essayant d'interférer le moins possible dans l'éducation des enfants. Mais ce n'est pas évident quand l'équipe est confrontée, par exemple, à des adolescentes qu'on marie à 14 ans. En équipe, ça fait débat entre collègues et on s'interroge sur l'acceptation ou non des rites culturels d'origine. Les mêmes questions surviennent entre nous concernant les punitions.

J'exerce aussi des actions de sensibilisation dans des écoles, dans toutes les associations qui en font la demande. Avec les résidents, on explicite, rend visible la problématique des demandeurs d'asile. Pour eux dans ces moments de campagne de sensibilisation, ils peuvent vraiment dire qui ils sont ; ils se sentent reconnus et valorisés.

Statut et travail d'équipe

Tout travailleur est engagé comme **collaborateur polyvalent**. Les formations sociales (psychologue, assistant social et éducateur) côtoient d'autres qualifications (ingénieur, commercial, chauffagiste...). Les éducateurs représentent actuellement 10% des membres du personnel.

La diversité de l'équipe est une richesse, mais aussi source de visions de travail divergentes et donc de tensions.



Centres
d'accueil



Les sans-
papiers



Procédure
d'asile

Enjeux

- › La notion de lieu de passage devient une excuse pour ne plus réaliser des accompagnements individuels, comme s'il s'agissait de « gérer » une masse, de pallier aux manquements de l'Etat dans la gestion des demandeurs d'asile, c'est-à-dire d'accélérer les départs dans une politique migratoire de plus en plus restrictive.
- › La notion d'accompagnement social n'est pas clairement définie. La subjectivité règne dès lors en maître et les travailleurs l'exercent bien différemment souvent au grand dam des résidents.
- › Ce travail dans les centres d'accueil pour demandeurs d'asile ne permet pas vraiment de s'engager, de militer.
- › Réduction dans certains budgets (ex : le projet de rencontre entre résidents et voisins de quartier) avec des velléités de supprimer les formations qualifiantes au sein du Centre (maçonnerie, peinture...). Un des enjeux serait alors d'une part un repli d'ouverture sur l'environnement extérieur et d'autre part une restriction des possibilités offertes à l'intérieur du Centre ... l'institution, mais par là les autorités politiques belges en matière d'immigration se contentant juste d'offrir aux demandeurs d'asile les seuls moyens de subsistance. Cela risque d'augmenter la tension entre résidents dans les centres d'accueil pour demandeurs d'asile.

LES SANS-PAPIERS



Jehan Wacquez

Qui sont-ils ?

- › Des demandeurs d'asile déboutés c'est-à-dire ceux qui, ayant entamé une procédure de reconnaissance comme réfugiés, ont été refusés et ont reçu un ordre de quitter le territoire, mais n'y ont pas donné suite.
- › Des membres de famille d'immigrés venus s'établir auprès des leurs, mais qui ne répondent pas aux critères pour bénéficier d'un permis de séjour.
- › Des étudiants étrangers qui après leur études n'ont pas la possibilité de rentrer dans leur pays en toute sécurité et qui restent en Belgique « illégalement ».
- › Des étrangers arrivés en Belgique avec un visa et qui y restent après l'expiration du délai de validité de celui-ci.
- › Ceux qui entrent en Belgique sans avoir les documents nécessaires et qui d'emblée sont alors en séjour « illégal ».

Toutes ces personnes, parce qu'elles n'ont pas de droit de séjour, vivent ici dans la pire insécurité. Ne disposant pas des papiers nécessaires, elles n'ont d'accès ni à l'aide sociale, ni au travail. L'accès aux soins de santé est réduit à l'aide d'urgence. Pour se loger et pour survivre, elles sont tributaires de la bonne volonté d'amis, de membres de la famille, de voisins, de travailleurs sociaux.



Missions, à partir du témoignage d'une éducatrice

Mon travail concret s'articule autour de 4 axes :

Sur rendez-vous, recevoir les personnes « sans-papiers », leurs accompagnateurs et toute personne ou service concerné. Les informer sur :

- › les droits, les procédures juridiques et les démarches administratives,
- › les aides sociales et médicales possibles,
- › la procédure de rapatriement volontaire.

Les aider à trouver des solutions ponctuelles aux difficultés qui jalonnent leur parcours.

Sensibiliser les écoles, diverses associations pour expliquer la situation des « sans-papiers » et casser les préjugés à l'égard de ces personnes.

Participer avec d'autres associations à différents colloques, réunions pour essayer de faire évoluer les lois qui concernent la problématique des « sans-papiers ».

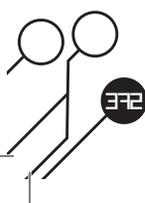
Le service est reconnu et subsidié par la Région Wallonne et défend les gens contre des lois. Ce qui est quelque part paradoxal, c'est que le service est payé pour contrer des lois qu'au niveau fédéral, les mêmes partis politiques, au niveau régional, soutiennent. Le service fait partie d'un large réseau (ex : comité de soutien) et possède une « belle » crédibilité dans l'environnement social et politique. Le service est reconnu pour être médiateur entre les personnes et les différentes administrations.

Mon quotidien, c'est d'expliquer aux personnes que la procédure de régularisation a très, très peu de chance d'aboutir. Pour avoir ses papiers, la personne doit amener énormément de preuves et être en demande d'asile depuis plus de 5 ans. Si elle est très, très malade, voire mourante, elle doit prouver que dans son pays d'origine, elle ne peut pas avoir accès au soin.

Un dernier critère de régularisation est le mariage/cohabitation légale avec une personne de nationalité belge, mais cette dernière doit prouver qu'elle touche plus de 1.257 euros. Avec tous ces critères qui deviennent de plus en plus drastiques et restrictifs, mon service prend, actuellement, de moins en moins le risque d'introduire une demande de régularisation quand on évalue la recevabilité impossible. Si une demande est adressée à l'Office des Etrangers, la personne est obligée de donner une adresse dans une commune. En cas de réponse négative, l'Office des Etrangers a quelque part une main mise sur les communes qui doivent notifier aux personnes l'ordre de quitter le territoire. Et donc pour ces personnes, je leur dis de ne pas se présenter à la commune, de ne rien faire.

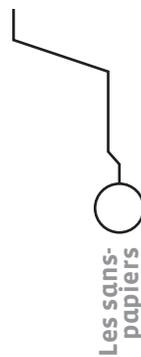
Mon rôle d'éducatrice se situe aussi spécifiquement dans la manière d'accueillir les personnes en rendez-vous. Je ne les accueille pas derrière un bureau ; je me mets à côté d'elles. Je sers également beaucoup de relais pour que la personne soit bien accueillie et accompagnée et que le réseau fonctionne, par exemple, me battre avec le CPAS pour un bête papier. En fait, il y a peu d'endroits où les personnes en séjour illégal peuvent se sentir en sécurité et en confiance, et donc c'est hyper important de mettre un cadre de confiance.

Ce qui m'aide à tenir dans ce travail, c'est – et ça rejoint pour moi complètement le métier d'éducateur, au-delà de la technique d'accompagnement de la personne – d'être le relais, le 1er témoin de ce qui se passe dans notre société en vue de dénoncer. C'est notre société qui engendre ce genre de problématique. Il se passe des choses énormes dont personne n'est au courant, et je pense qu'il est important de témoigner de cela. La dimension politique est très présente chez moi, même si je sais que cela a peu d'impact. Petite victoire : que les enfants ne soient plus en Centre Fermé. De plus, même si il n'y a pas forcément du « résultat », je





Centres
d'accueil



Les sans-
papiers



Procédure
d'asile

trouve du positif chez les personnes et dans les petites avancées. Je trouve aussi beaucoup de sens et de motivation dans mes rencontres avec d'autres associations et dans le domaine de la sensibilisation... et là, j'ai l'impression que je peux faire bouger des choses.

Mes coups de gueule vont à l'encontre des institutions, comme les CPAS, l'Office des Etrangers et le Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides (CGRA) en regard de l'inhumanité, de l'iniquité dans les décisions prises par ces structures. Il y a inadéquation entre les vécus lourds des personnes et des indices de refus (ex : refus pour une dame parce que « force est de constater qu'elle n'est pas originaire de là-bas parce qu'elle ne sait pas que tel bâtiment est reconnu par l'Unesco »). J'ai l'impression qu'il y a des quotas à respecter, avec une vision et avec une politique qui sont déjà discriminatoires au point de départ, comme si de toute façon, le « sans papiers » était déjà suspect.. Coup de gueule aussi sur les Centres Fermés dont je ne comprends pas l'existence... ni comment un éducateur peut y travailler, sachant que, dans un Centre Fermé, c'est de l'expulsion. Un dernier coup de gueule va à tout un réseau qui se développe autour de l'exploitation de cette situation des « sans papiers », associée à l'hypocrisie de la Belgique par rapport à cette situation (ex : plusieurs « sans papiers » ont participé à la construction de la gare des Guillemins à Liège). Du coup, le service essaie de protéger les personnes de ce genre de « réseau », y compris parmi certains avocats qui profitent de la situation des « sans papiers » en leur faisant miroiter – moyennant rétribution – une régularisation ... qui évidemment n'arrivera jamais.

Les enjeux pour le service, mais aussi pour moi, sont de pouvoir continuer à vivre et à survivre en poursuivant nos idéaux sans avoir de contraintes trop énormes. L'enjeu est de conserver cette crédibilité et cette raison d'être en gardant notre spécificité.

PROCÉDURE D'ASILE



Jehan Wacquez

Les étrangers qui arrivent en Belgique et demandent asile, sollicitent la protection de l'État belge. L'État belge examine si la demande est légitime et si les demandeurs ont effectivement droit à cette protection. Cet examen s'effectue au cours de la procédure d'asile destinée à vérifier si l'étranger satisfait aux critères définis par la Convention de Genève relative au statut des réfugiés de 1951.

Celle-ci définit le réfugié comme toute personne « Qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner ».

En signant cette convention, la Belgique s'est engagée à protéger les réfugiés se trouvant sur son territoire. Les demandeurs d'asile reconnus comme réfugiés reçoivent un permis de séjour de durée illimitée.

Depuis 2006, il existe, outre le statut de réfugié, le « statut de protection subsidiaire ». Ce statut peut être octroyé aux demandeurs d'asile qui ne satisfont pas aux critères de reconnaissance du statut de réfugié mais qui se trouvent néanmoins dans une situation telle que le retour vers leur pays d'origine représenterait un risque réel d'atteintes graves. Est considéré comme telle la peine de mort, le risque de « torture, de peines ou traitements inhumains ou dégradants », ou le fait d'être exposé à des « menaces graves, directes et personnelles contre sa vie ou sa personne en raison d'une situation de violence généralisée résultant d'une situation de conflit armé interne ou international ».

Introduction de la demande d'asile

La procédure d'asile débute le jour où le demandeur d'asile introduit une demande d'asile dans notre pays. Cette introduction peut s'effectuer auprès de l'Office des étrangers à Bruxelles ou à la frontière (dans la pratique, cela signifie surtout auprès des autorités frontalières de l'aéroport de Zaventem).

Enregistrement

L'Office des étrangers (OE) est responsable de l'enregistrement des demandes d'asile. Le demandeur d'asile dépose une première déclaration succincte et remplit un questionnaire standardisé.

Instruction

Le Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides (CGRA) est, depuis 2007, la seule instance administrative compétente pour l'instruction de la demande d'asile.

Lors d'un entretien avec un collaborateur du CGRA, le demandeur d'asile reçoit l'opportunité de raconter son parcours et d'exposer les motifs de sa demande d'asile. Le CGRA étudie si les déclarations du demandeur d'asile correspondent à la réalité et compare le récit d'asile avec les critères du statut de réfugié et de protection subsidiaire.

Décision

Après cette audition, le CGRA prend une décision qui peut déboucher sur la reconnaissance du statut de réfugié ou du statut de protection subsidiaire. Le pourcentage de reconnaissance (du statut de réfugié et du statut de protection subsidiaire) s'élevait à environ 20% du total des demandes.

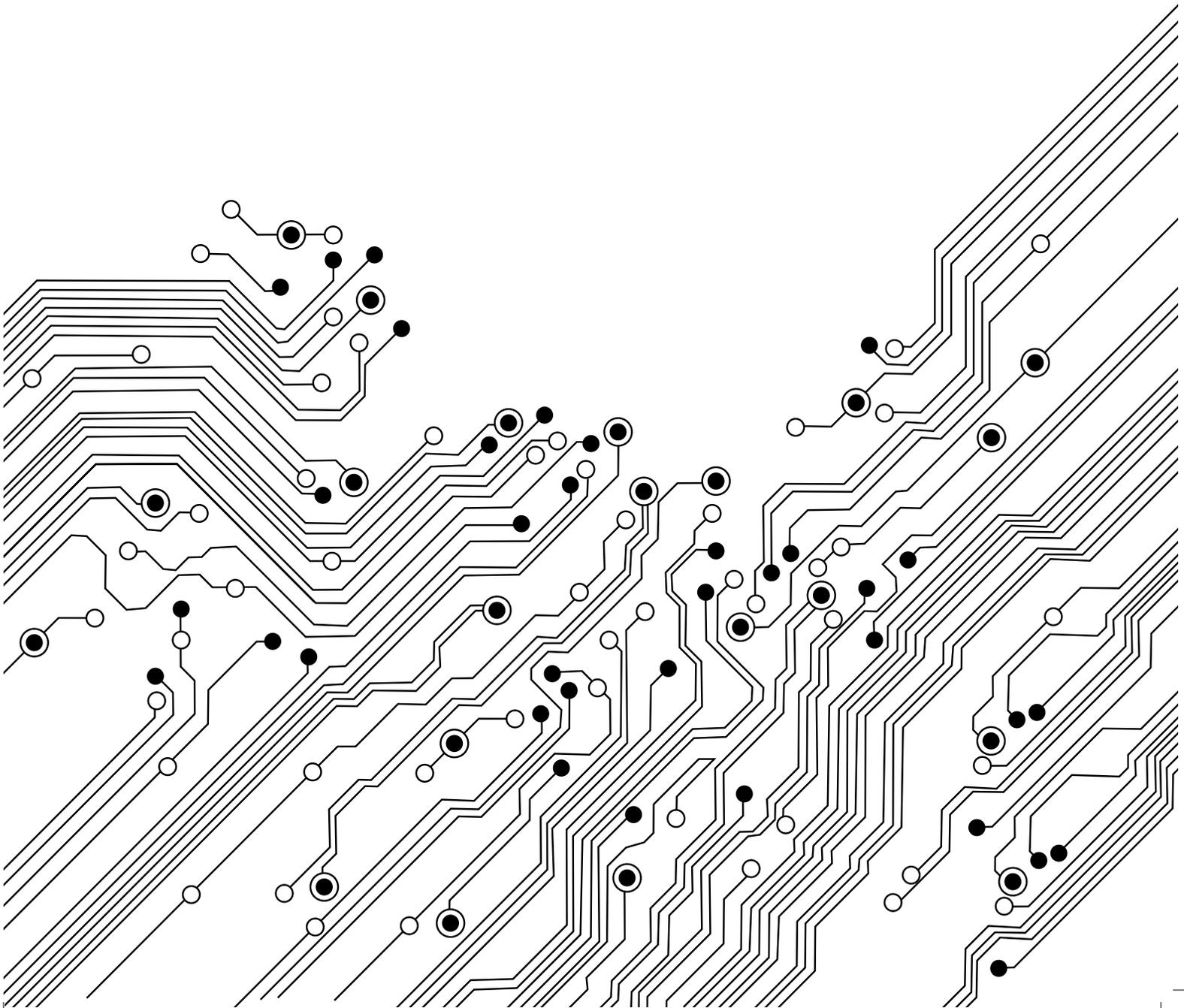
Recours contre la décision

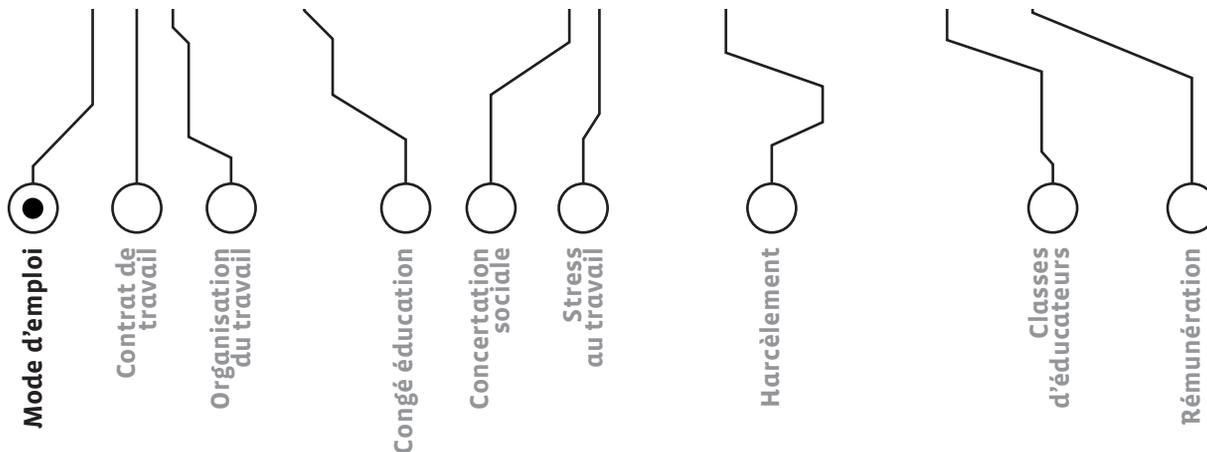
Si le demandeur d'asile n'est pas d'accord avec la décision négative du CGRA, il peut introduire un recours auprès du Conseil du contentieux des étrangers. Au-delà, il est possible d'introduire un recours auprès du Conseil d'État.

D'autres informations sont disponibles sur le site web du Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides : www.cgra.be

TROISIÈME CARNET

LES CONDITIONS DE TRAVAIL





Les conditions de travail



Michel Davagle



<http://www.educ.be/fiches/>

Barèmes des éducateurs travaillant dans différents secteurs.

Le Maribel social. Vous pouvez obtenir toutes les informations.

Il ne faut pas confondre le droit au crédit-temps avec les règles de l'ONEm concernant l'octroi d'allocations d'interruption. Ainsi le travailleur peut faire valoir un droit au crédit-temps et ne pas être dans les conditions pour bénéficier d'allocations d'interruption. Pour plus de renseignements sur l'intervention de l'ONEm.

Plan Tandem. Toutes les infos.

L'ancienneté pécuniaire est un paramètre important permettant de calculer le montant de la rémunération due à l'éducateur. La prise en compte, lors de l'engagement, des années d'ancienneté de travail dans d'autres activités est fonction des règles particulières énoncées par chaque secteur. Pour les éducateurs dont l'employeur relève de la C.P. 319.2

PRÉAMBULE ET MODE D'EMPLOI

En vous aventurant dans la profession d'éducateur, votre chef d'expédition ne vous a probablement pas décrit toutes les conditions dans lesquelles vous allez devoir travailler. Cela ne vous préoccupait peut-être pas à ce moment-là. Maintenant que vous traversez les marécages du métier, vous vous posez beaucoup de questions. Dans notre pharmacie, nous n'avons pas de remèdes-miracles pour soigner vos fièvres récurrentes mais, en notre qualité de vieux explorateurs, nous pouvons **vous aider à préparer quelques mixtures à base d'éléments juridiques** pour soulager vos maux. Toutefois, le mieux est de prendre les mesures prophylactiques qui s'imposent et donc de vous informer préalablement.

Nous avons répertorié les principales questions que vous échangez entre vous autour du feu et allons tenter de **répondre à vos inquiétudes** sans vous cacher les conséquences fâcheuses que la maladie peut avoir pour vous. Ainsi, si vous êtes pris par les frissons du fric, nous n'hésiterons pas à vous dire que nous ne pouvons pas faire grand-chose pour vous aider et vous conseillerons d'aller travailler dans un autre secteur après avoir vérifié que dans celui-ci vous allez effectivement gagner plus car il circule beaucoup de mythes à ce sujet. Et puis, il existe des inconvénients à tout métier.

Notre médecine ne fait pas de miracles. Nous pouvons vous éclairer sur les symptômes de quelques maladies qui circulent. Vous pouvez en savoir plus en consultant le Grand Esprit www.educ.be qui a conçu un petit grimoire intitulé « Les fiches du Mémento ».



<http://www.educ.be/fiches/>

Si vous voulez en savoir encore plus, il vous faudra donner quelques monnaies au Grand Esprit pour acquérir un exemplaire de son grand grimoire « Le Mémento du Non-marchand ».



<http://www.educ.be/achatmemento/base.htm>

Le contenu des fiches

Les fiches ont été construites de façon à proposer une synthèse des grands thèmes traités de manière complète dans le Mémento du Non-marchand (voir ci-dessous).

Elles sont davantage destinées aux **étudiants et aux travailleurs du non-marchand** qui souhaitent obtenir une réponse rapide à leurs questions. C'est une porte d'entrée moins détaillée dans le monde juridique. C'est un outil particulièrement intéressant pour les **enseignants** étant donné que ces fiches sont présentées d'une manière pédagogique.

Le Mémento du Non-Marchand

Le Mémento comporte plus de 1000 pages en version papier et presque autant de pages pour les fiches juridiques. C'est dire la somme de travail consacrée à l'écriture de ces documents qui vous sont proposés sous forme numérique interactive, régulièrement actualisés.

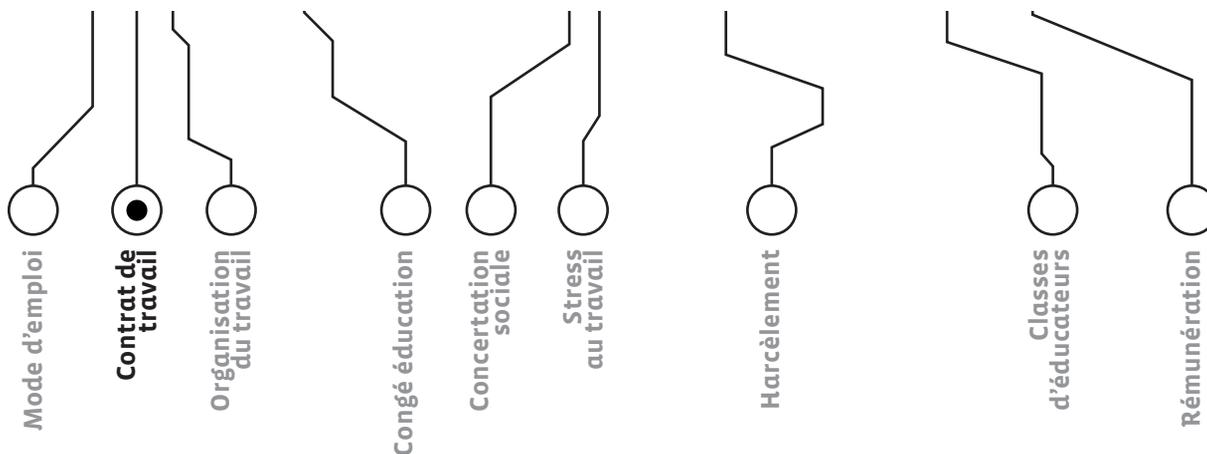
Ce mémento veut être un outil de travail à l'intention des travailleurs médico-sociaux et du personnel de cadre des services relevant du secteur non marchand privé. Il peut être amélioré par vos remarques et vos suggestions que vous pouvez adresser par courriel à l'adresse suivante : michel.davagle@skynet.be

Vous pouvez vous le procurer au prix de 15€. Vous pourrez obtenir votre numéro de licence qui vous donne droit de téléchargement du Mémento dans sa version actualisée, ainsi que les mises à jour pendant un an. Par la suite, un abonnement annuel de 15€ vous permettra d'avoir un outil juridique régulièrement actualisé.

Pour acheter :



www.educ.be



LE CONTRAT DE TRAVAIL

Etre engagé sous contrat de travail

Que signifie être « sous contrat de travail » ?

Quand l'employeur est une ASBL, le lien juridique qui unit l'éducateur à l'institution est un contrat de travail d'employé. Celui-ci est défini par la loi relative aux contrats de travail comme un « contrat par lequel un travailleur, l'employé, s'engage contre rémunération à fournir un travail principalement d'ordre intellectuel sous l'autorité de l'employeur ». Le lien de subordination est donc un des trois éléments essentiels qui caractérisent cette relation de travail. (fiche B2).



<http://www.educ.be/fb/>

Quand l'employeur est un pouvoir public (Commune, CPAS, Province, IPPJ, SAJ, etc.), la situation juridique du travailleur est régie, en principe, par des règles statutaires et non par la loi relative aux contrats de travail. Cependant, l'employeur public peut également engager des éducateurs sous contrat de travail.

Qu'implique l'existence d'un lien de subordination ?

« Exécuter son travail sous l'autorité de l'employeur » signifie clairement que l'éducateur **doit exécuter les ordres et respecter les directives** qui lui sont donnés par l'employeur ou par les personnes à qui ce dernier a délégué son autorité (le directeur, le chef de groupe...). L'éducateur doit également suivre l'orientation du travail qui lui est imposée par son employeur. Autrement dit, il ne peut exécuter son travail comme il l'entend. Il devra, par exemple, appliquer la méthode pédagogique prônée par l'institution même s'il n'en est pas un ardent partisan. L'existence d'un contrat de travail implique également que **le travailleur rende compte de son travail à son employeur**. Il doit donc lui signaler d'initiative les éléments importants comme, par exemple, les comportements difficiles ou dangereux des bénéficiaires ou les attitudes qui portent atteinte à la santé et à la sécurité non seulement de ceux-ci mais également des collègues, voire des tiers.

L'employeur ne peut cependant tout exiger de l'éducateur. Il ne peut pas, par exemple, donner un ordre qui est susceptible de le mettre en danger lui, ses collègues ou les bénéficiaires de l'action éducative (ex. : imposer de rouler dans un véhicule qui n'est pas en ordre de marche selon les règles du Code de la route). Le pouvoir de l'employeur est aussi limité par des exigences légales (ex. : il ne peut imposer à un éducateur de travailleur 15 heures par jour) et par le contrat de travail (ex. : il ne peut imposer à un éducateur de devenir téléphoniste).

L'éducateur est-il alors un simple exécutant ?

Dans le cadre de la relation de travail qui revêt donc un caractère contraignant, **l'éducateur dispose souvent d'une certaine autonomie** et assume des responsabilités qui peuvent être importantes. L'éducateur n'est pas un simple exécutant d'une mission qui lui est assignée par l'employeur puisqu'il doit participer à l'élaboration du projet pédagogique, définir le contenu de l'action éducative, trouver les moyens les plus pertinents pour réussir son action et faire preuve d'initiative et de créativité dans diverses situations. Cependant, cet espace d'action éducative n'est pas sans limite puisque l'employeur détient nécessairement un pouvoir d'autorité sur le travailleur (ex. : il peut le sanctionner et/ou le licencier) et que des limites légales s'imposent aussi à l'éducateur (ex. : il ne peut pas travailler plus de 11 heures par jour même s'il souhaite en prester plus). Si l'éducateur ne souhaite prendre aucune initiative, je lui conseille déjà de changer de métier. Maintenant, il est vrai que certains employeurs tentent de « cadennasser » le travail de l'éducateur : à celui-ci de conquérir l'espace nécessaire à un travail éducatif fructueux et donc d'entamer d'indispensables négociations avec l'employeur et/ou le responsable pédagogique.

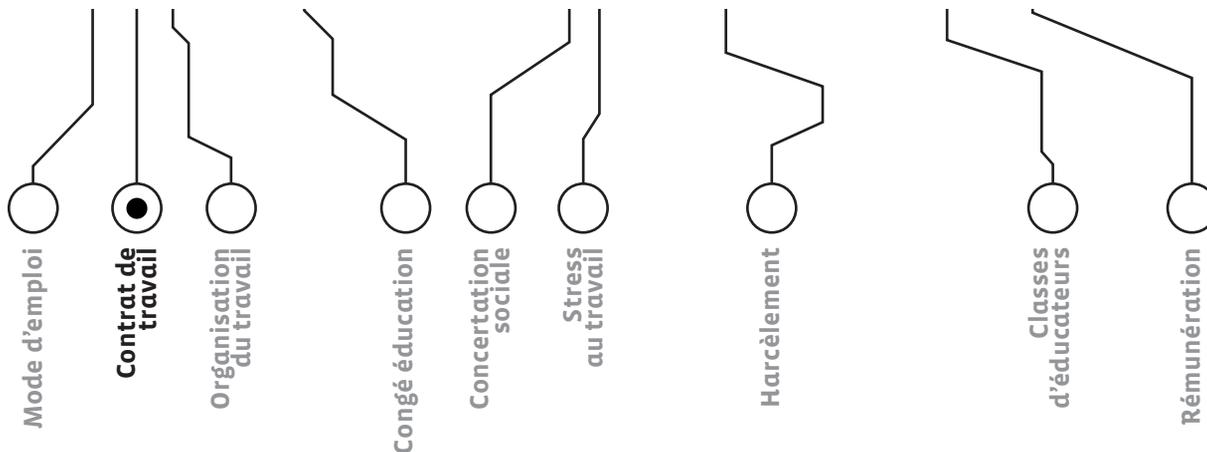
Les responsabilités confiées à l'éducateur sont-elles bien définies ?

La plupart des institutions ont défini la fonction d'éducateur, c'est-à-dire ce que l'employeur en attend, ce qui implique la réalisation de certaines tâches et la prise de responsabilité afférente à ces tâches. Toutefois, ce cadre de référence qu'est le « descriptif de fonction » n'est pas rigide, il évolue principalement en fonction des missions dévolues par les pouvoirs subsidiaires à l'institution.

Les limites des responsabilités confiées aux éducateurs sont donc difficiles à cerner avec précision. Aussi, est-ce surtout la pratique qui va permettre d'en apprécier les contours.



L'éducateur était chargé d'accompagner à la mer des personnes handicapées et il a, sans l'autorisation de son employeur, utilisé la camionnette de l'institution pour se rendre, alors qu'il avait la charge de personnes handicapées, à Liège durant la nuit. Le tribunal du travail de Namur considère « *qu'en utilisant le véhicule de son employeur durant la nuit pour se rendre à plus de 200 km de l'endroit où sa présence était requise et en causant un accident de la circulation à 6h. du matin dans lequel sa responsabilité est engagée, Monsieur M. a commis une faute tellement grossière qu'elle en devient inexcusable (...)* ». Le tribunal considère que l'éducateur a commis une faute lourde et que, en conséquence, il doit indemniser l'employeur des dégâts occasionnés (soit, en l'espèce, 6.814,28 €) **Trib. trav. Namur, 16 novembre 2009, R.G. n° 09/4/1.**



Des phrases recueillies au cours d'une enquête, certes ancienne mais toujours bien d'actualité, nous démontrent à suffisance le flou qui règne en la matière :

« les responsabilités sont énormes mais difficiles à préciser »;

« du point de vue éducatif, c'est à l'éducateur que reviennent les responsabilités quasi totales »;

« en cas de problèmes majeurs, l'éducateur doit contacter la direction mais il doit aussi pouvoir prendre des décisions urgentes »;

“l'éducateur est responsable de tout même s'il n'a aucun pouvoir de décision”.

D'un point de vue juridique, la loi relative au contrat de travail interdit à l'employeur de réclamer au travailleur le montant des dommages qu'il a causé à l'employeur (ex. : les dégâts au véhicule de l'institution) ou à des tiers (ex. : le dommage corporel encouru par le bénéficiaire de l'aide suite à une attitude fautive de l'éducateur). Cette « immunité » ne s'applique toutefois que si l'éducateur commet une faute légère occasionnelle. Dans cette hypothèse, l'employeur doit supporter les frais visant à réparer les dommages causés et ce, quelle que soit l'importance du montant de ces dommages (ex. : une faute ayant entraîné la mort d'une personne). Cette quasi-immunité de responsabilité ne s'applique toutefois pas si l'éducateur commet une faute intentionnelle, une faute lourde ou des fautes légères répétées.

Etre engagé sous contrat de travail à durée indéterminée

Beaucoup d'éducateurs sont-ils engagés dans un tel contrat?

La très grande majorité des éducateurs sont engagés dans les liens d'un contrat de travail à durée indéterminée. Ce contrat ne précisant pas la date de sa fin, le mode de rupture unilatéral le plus usité consiste en la remise d'un préavis. (fiche B3).



<http://www.educ.be/fb/>

Si le contrat à durée indéterminée est très largement répandu, certains éducateurs sont engagés soit sous contrat à durée déterminée (fiche B4), soit, le plus souvent, sous contrat de remplacement.



<http://www.educ.be/fb/>

Etre engagé sous contrat de travail de remplacement

Quand l'employeur peut-il conclure un contrat de remplacement ?

Le contrat de remplacement, conclu pour une durée indéterminée (fiche B6) ou déterminée (fiche B7), ne peut être proposé à l'éducateur que pour remplacer un travailleur dont l'exécution du contrat est temporairement suspendue.

Les événements les plus importants qui permettent la conclusion d'un contrat de remplacement sont la maladie, l'accident, la maternité et le crédit-temps. Notons que le contrat doit être écrit et conclu au plus tard le premier jour d'entrée en service.



<http://www.educ.be/fb/>

Quels sont les inconvénients générés par la conclusion de contrats de remplacement ?

La multiplication des contrats de remplacement engendre des problèmes d'organisation pour l'employeur car il est fréquent que plusieurs contrats de remplacement se superposent. Pour le travailleur, le caractère temporaire du contrat génère une certaine anxiété. C'est particulièrement le cas quand la date de fin de contrat est sans cesse reportée par la remise successive de certificats médicaux, certificats qui souvent justifient une période de quinze jours ou d'un mois d'incapacité du travailleur remplacé. Le ou les contrats de remplacement ne peuvent dépasser la durée de deux ans. Si cette limite est dépassée, le travailleur peut revendiquer, même si l'écrit précise autre chose, l'existence d'un contrat à durée indéterminée sauf dans la seule hypothèse du crédit-temps. (fiche B8).



<http://www.educ.be/fb/>

Faut-il accepter un contrat de remplacement ?

Actuellement trouver un emploi d'éducateur n'est guère chose aisée. Beaucoup d'éducateurs ont été engagés en suivant la filière suivante : travail en qualité de bénévole ou de stagiaire, ensuite engagement dans des contrats de remplacement, enfin engagement dans un contrat à durée indéterminée. Ce mode de recrutement offre des avantages à l'employeur puisqu'au travers d'étapes successives, il vérifie si le travailleur est capable de réaliser le travail qui lui est demandé avant de s'engager dans une relation plus durable, c'est-à-dire pour une durée indéterminée.

Le premier contrat de travail est très souvent assorti d'une clause d'essai de six mois (fiche B11) qui permet à l'employeur de mettre fin au contrat de travail moyennant un préavis de sept jours s'il n'est pas satisfait du travail fourni ou du comportement de l'éducateur.

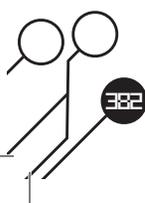


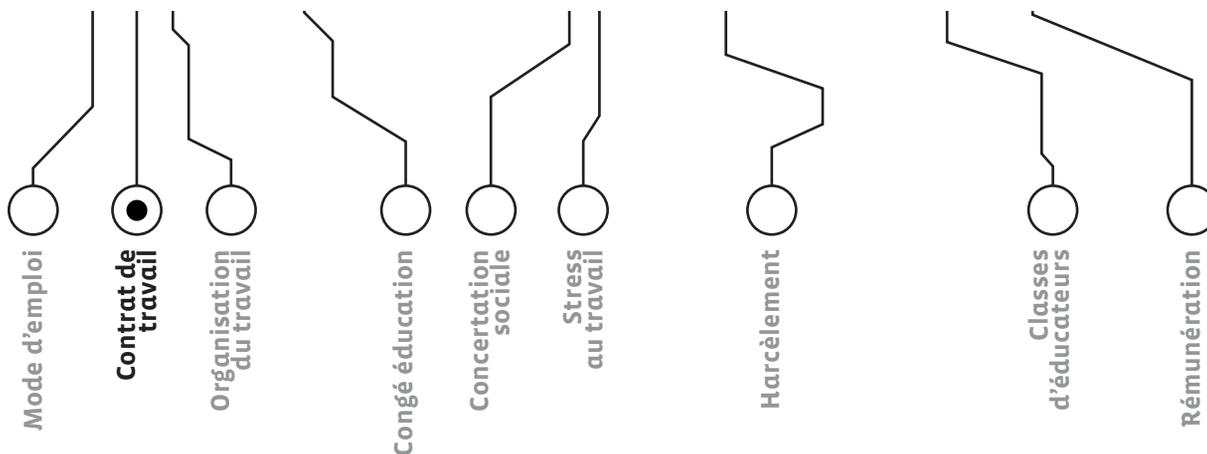
<http://www.educ.be/fb/>

Notons que si l'éducateur est en incapacité de travail durant au moins sept jours durant la période d'essai, l'employeur peut rompre le contrat sans préavis et sans indemnités (fiche D10).



<http://www.educ.be/fd/>





Etre engagé dans un contrat de travail à temps partiel

Beaucoup d'éducateurs sont-ils engagés à temps partiel ?

Selon l'annuaire statistique de la Wallonie, 25,1% des travailleurs étaient occupés en 2010 à temps partiel (9% hommes et 44% femmes). Dans le secteur de l'éducation spécialisée (SCP 319.02), ce pourcentage est considérablement plus important puisqu'il grimpe à 47,7% (28,4% des hommes et 56,2% des femmes)

Ce phénomène peut notamment s'expliquer par le fait que 69,60% des travailleurs occupés dans ce secteur sont des femmes.



« Le travail dans le secteur social quelle que soit la clientèle à laquelle les travailleurs sociaux s'adressent, inadaptée ou handicapée, est en prise direct avec l'échec. L'échec est à l'origine même de la population dont s'occupent les travailleurs sociaux. (...) Face aux échecs de leurs clients, les travailleurs sociaux vivent douloureusement les limites de leurs propres actions éducatives, dans le court et le moyen terme, comme si ces limites étaient des échecs personnels. Ces échecs agressent ; c'est en cela qu'ils sont une souffrance.»

PEZET V. LOGEAY P., De l'usure à l'identité professionnelle, Ed. T.S.A., 1993, p. 92.

Cette particularité est-elle propre au secteur de l'éducation spécialisée ?

L'importance du travail à temps partiel dans le secteur éducatif ne semble pas être une donnée caractéristique d'une profession déterminée mais bien du secteur non marchand. En effet, une étude du professeur Defourny de l'Université de Liège considère que près de la moitié des travailleurs occupés dans le secteur non marchand sont engagés dans le cadre d'un contrat de travail à temps partiel.

L'éducateur engagé à temps partiel bénéficie-t-il des mêmes droits que l'éducateur engagé à temps plein ?

Le travail à temps partiel bénéficie, en principe, des mêmes droits que les travailleurs à temps plein (par exemple, en matière de rémunération) mais ceux-ci sont proportionnels à leur régime de travail. Toutefois, le principe de proportionnalité ne trouve pas toujours à s'appliquer comme, par exemple, en matière de jours de congé pour raisons civiles ou familiales (appelées « petit chômage »). (fiche C3).





<http://www.educ.be/fc/>

Le contrat de travail doit être conclu par écrit au plus tard le premier jour d'entrée en service, l'éducateur étant, en principe, engagé pour au moins un tiers temps. (fiche B9).



<http://www.educ.be/fb/>

Etre engagé dans un plan de résorption du chômage

Le travailleur APE, ACS... est-il un travailleur salarié comme les autres?

En Wallonie, il n'existe plus qu'un seul plan de résorption du chômage (« Aide à la promotion de l'Emploi », en abrégé APE). Il en est de même dans la Région de Bruxelles-Capitale (« Agents contractuels subventionnés », en abrégé ACS). Quand un éducateur est engagé dans un de ces projets, il est obligatoirement régi par les règles du contrat de travail. Contrairement à une opinion très répandue, ce travailleur a les mêmes droits et les mêmes obligations que les autres travailleurs salariés. Le droit du travail n'édicte AUCUNE disposition défavorable à son égard. (fiche B12).



<http://www.educ.be/fb/>

Les quelques règles particulières dérogeant à la loi sur les contrats de travail sont **toutes** instaurées en faveur du travailleur. Ainsi, par exemple, l'éducateur, engagé dans le cadre d'un de ces plans, peut quitter son employeur en lui remettant un préavis réduit de sept jours (au lieu d'un mois et demi). D'ailleurs, il importe peu dans ce cas que le contrat soit conclu pour une durée indéterminée ou déterminée. Il faut donc considérer l'intervention du Forem ou d'Actiris comme étant une subvention à l'emploi. (fiche D12).



<http://www.educ.be/fd/>

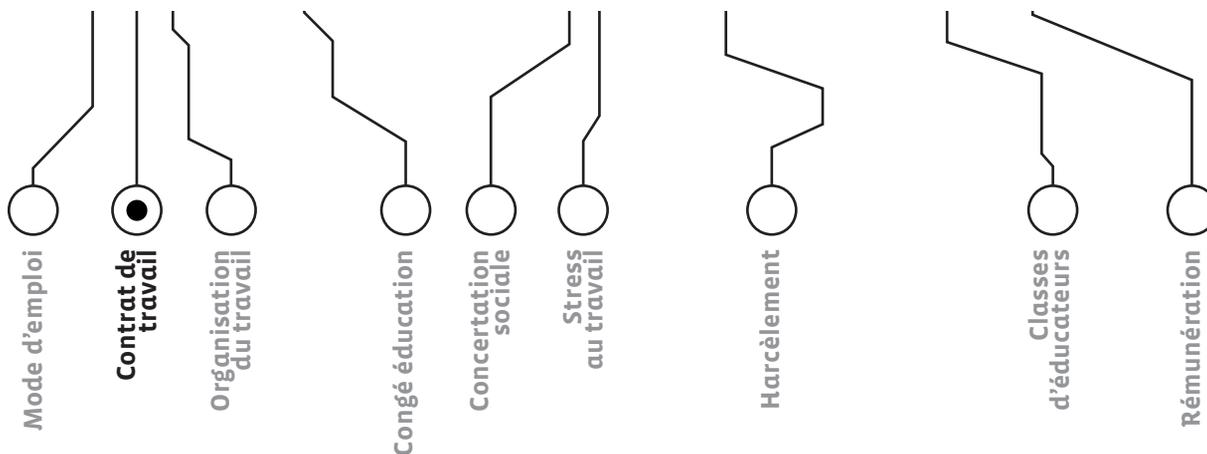
Le législateur fédéral a, quant à lui, instauré différents plans d'activation des allocations de chômage dont les plus connus sont le plan de transition professionnelle (PTP) et le programme Activa. (fiche B12).



<http://www.educ.be/fb/>

Qui est l'employeur de ce travailleur APE ou ACS ?

L'employeur de l'éducateur engagé dans le cadre d'un plan de résorption du chômage est le **promoteur du projet**, c'est-à-dire l'ASBL ou le pouvoir public qui l'a engagé. Les barèmes et les règles d'ancienneté prévues par les conventions collectives de travail trouvent à s'appliquer à ces travailleurs. Le FOREm et Actiris subventionnent, quant à eux, l'emploi, en totalité ou en partie, selon des règles bien particulières.



Qu'est-ce qu'un travailleur subsidié par le Maribel social ?

Le Maribel social est une disposition légale qui accorde aux employeurs du secteur non marchand une réduction forfaitaire des cotisations patronales à l'ONSS. Le produit des réductions est versé dans un Fonds de sécurité d'existence. Vous pouvez obtenir toutes les informations souhaitées en consultant le site <http://www.apefasbl.org/les-fonds/les-fonds-maribel-social-1>. En C.P. 319.02, le Fonds Mirabel n'édicte aucune condition relative à la personne du travailleur (statut...) à l'embauche. Toutefois, les contrats doivent être à durée indéterminée sauf dérogation du Fonds ou projet particulier précisé dans l'acte de candidature. Le coût salarial annuel ne peut excéder actuellement un plafond de 64.937,84€ en fin de carrière. Des emplois Maribel sont notamment accordés à des éducateurs classe 1 et classe 2.

Le contrat de travail d'un travailleur engagé dans le cadre du Maribel social obéit à toutes les règles légales prévues par la loi relative aux contrats de travail ordinaires.

Etre bénévole ou stagiaire

L'éducateur bénévole doit-il respecter certaines obligations ?

L'éducateur qui vient travailler bénévolement dans une institution ou un service n'est pas régi par les règles du contrat de travail puisqu'il ne perçoit aucune rémunération en contrepartie du travail presté. Il reste toutefois soumis aux règles générales énoncées par le Code civil en matière de contrats. Aussi, certains employeurs concluent-ils avec les travailleurs bénévoles un contrat écrit dans lequel ils explicitent notamment les obligations que le travailleur s'engage à respecter.

On préfère actuellement parler de « volontariat » plutôt que de « bénévolat » mais ces deux notions sont presque identiques.

Si le chômeur bénéficie d'allocations de chômage ou d'attente, il doit informer préalablement, au moyen d'un formulaire C45 B (téléchargeable sur le site de l'ONEm), le directeur du bureau régional de l'ONEm. Le travailleur qui ne déclare pas préalablement cette occupation est présumé travailler contre rémunération, ce qui a pour conséquences que l'ONEm risque de prononcer une sanction à son égard et de récupérer les allocations de chômage perçues indûment.

Le travailleur bénévole (c'est-à-dire celui qui effectue une activité pour laquelle il ne perçoit aucune rémunération ou avantage matériel) peut percevoir, en plus de ses allocations de chômage, soit le remboursement de ses frais réels, soit percevoir une allocation forfaitaire de frais. Ces indemnités ne sont en aucun cas une rémunération mais des indemnités de frais. Si l'éducateur perçoit une indemnité forfaitaire de frais, celle-ci ne peut être supérieure, pour 2012, à 31,44 € par jour et à 1.257,51 € par an. Cette somme ne doit pas être déclarée au fisc puisqu'il ne s'agit pas d'une rémunération.

Et si l'employeur rémunère ce travailleur « bénévole » ?

Si le travailleur « bénévole » perçoit une rémunération (c'est-à-dire la contrepartie, même si celle-ci est de faible importance, accordée en contrepartie du travail réalisé), le contrat doit être alors qualifié de contrat de travail. Il va sans dire que s'il est chômeur, l'ONEm le sanctionnera et récupérera les allocations de chômage perçues indûment.

Qu'en est-il de l'éducateur « stagiaire » ?

En vue de satisfaire à une des exigences imposées par le programme d'études pour obtenir le diplôme d'éducateur, l'étudiant doit réaliser des stages. Quand une institution accepte un stagiaire, elle s'engage vis-à-vis du stagiaire à l'aider à apprendre son métier d'éducateur, ce qui signifie que le travail qui lui est demandé doit être en relation avec le métier d'éducateur et être utile pour l'apprentissage de cette profession. En exécutant ce "contrat de stage", l'étudiant s'engage, quant à lui, à respecter plusieurs obligations dont la principale est de suivre les consignes qui lui sont données par l'employeur. Si l'éducateur bénéficie d'allocations de chômage, il doit, pour pouvoir suivre sa formation et donc effectuer son stage, obtenir une dispense délivrée par le directeur de l'ONEm.

Le stagiaire doit-il subir une visite médicale avant de réaliser son travail de stagiaire ?

Les dispositions relatives à la surveillance médicale des travailleurs s'applique également aux stagiaires qui vont fournir un travail effectif au sein d'un service ou d'une institution. Cette obligation ne s'impose donc pas aux stagiaires qui effectuent un stage d'observation (moins de 60 heures).

Lorsque le stagiaire est exposé aux mêmes risques que les autres éducateurs occupés dans l'entreprise, il faudra s'en référer à l'analyse des risques réalisée pour ceux-ci par l'employeur.

L'employeur informe l'établissement d'enseignement des résultats de l'analyse de risque, en précisant si une surveillance de santé est nécessaire et de quelle surveillance de santé il s'agit. Il mentionne également si le stagiaire doit subir certaines vaccinations et s'il est nécessaire de prendre immédiatement des mesures en rapport avec la protection de la maternité. Si l'analyse de risque démontre que le stagiaire ne court aucun risque, la surveillance de santé n'est pas nécessaire. Dans le cas contraire, il doit alors subir un examen médical préalable. Celui-ci est réalisé, en principe, par le médecin du travail de l'établissement scolaire et financé par le Fonds des maladies professionnelles

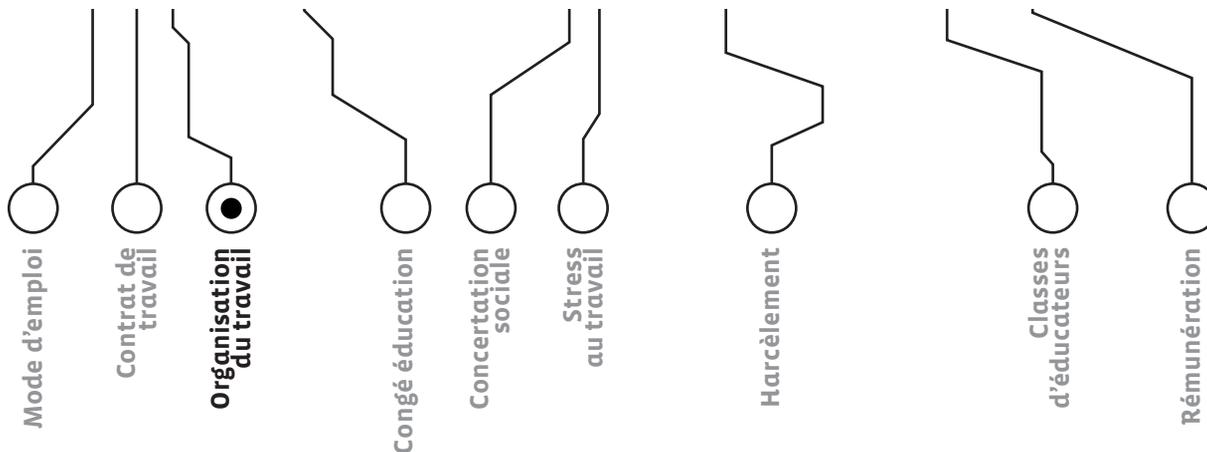
La vie privée au travail

L'employeur peut-il surveiller tout ce que l'éducateur fait ?

L'éducateur est engagé dans un lien de subordination. Aussi, est-il normal que l'employeur contrôle le travail réalisé par son éducateur puisque, en fait, il le paie pour réaliser le travail qu'il a décidé.

Toutefois, le travailleur conserve une part de vie privée au travail. Cela a pour conséquence que l'employeur ne peut « violer » cette sphère de vie privée au travail que s'il respecte des formalités très précises et assez contraignantes pour lui. Il ne peut pas vous fouiller. Il ne peut aller dans votre casier sans votre autorisation. Il ne peut pas lire vos courriels ou vous filmer à votre insu, etc. Les contours de cette matière sont imprécis et évoluent avec la jurisprudence.

Sachez toutefois que si, par exemple, votre employeur constate que vous passez votre temps à visiter certains sites internet au lieu de travailler, vous êtes fautif. Cela peut se solder, selon les cas, par un licenciement (voire pour motif grave), par le non-paiement de ces heures (puisque vous les avez consacrées à autre chose qu'à travailler) ou par un avertissement.



L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Les commissions paritaires

Les éducateurs sont-ils soumis aux mêmes conditions de travail ?

Les conditions de travail et de rémunération des travailleurs du secteur privé sont fixées notamment par des conventions collectives de travail sectorielles. Elles varient donc selon le secteur d'activités. L'appartenance du service ou de l'établissement à telle ou telle commission paritaire ne résulte pas d'un choix opéré par l'employeur mais dépend du type d'activités que l'institution ou le service développe et qui sont précisées par le « champ de compétence » de chaque CP, défini au SPF Emploi, Travail, Concertation sociale.

De quelle commission paritaire relèvent les services où travaillent des éducateurs ?

Une commission paritaire est constituée de représentants d'employeurs et de travailleurs qui concluent des accords sectoriels.

CP 225 : Commission paritaire pour les employés des institutions subsidiées de l'enseignement libre subventionné.

SCP319.02 : Sous-commission paritaire des établissements et services d'éducation et d'hébergement de la Communauté française, de la Région wallonne, et de la Communauté germanophone.

SCP 327.02 : Sous-commission paritaire pour les entreprises de travail adapté subsidiées par la Commission communautaire française à Bruxelles.

SCP 327.03 : Sous-commission paritaire pour les entreprises de travail adapté de la Région wallonne et de la Communauté germanophone.

SCP 329.02 : Sous-commission paritaire pour le secteur socioculturel de la Communauté française et germanophone et de la Région wallonne.

SCP 329.03 : Sous-commission paritaire pour les organisations socioculturelles fédérales et bi-communautaires.

CP 330 : Commission paritaire des établissements et services de santé.

CP 332 : Commission paritaire pour le secteur francophone et germanophone de l'aide sociale et des soins de santé.

Les éducateurs qui ne dépendent d'aucun secteur d'activités soumis à la compétence d'une commission paritaire émergent, dans la plupart des cas, à la commission paritaire pour le secteur non marchand (CP.337).

Les éducateurs employés par le secteur public sont, quant à eux, régis par des règles statutaires qui précisent les conditions de travail et de rémunération.

La durée du travail

Combien d'heures de travail l'éducateur doit-il prester par semaine ?

La durée moyenne du travail hebdomadaire de la grande majorité des éducateurs engagés à temps plein est de 38 heures par semaine. Elle est néanmoins de 37 heures pour les éducateurs engagés dans une organisation subventionnée par la COCOF et de 36 heures pour les éducateurs d'internats scolaires. (fiche E7).



<http://www.educ.be/fe/>

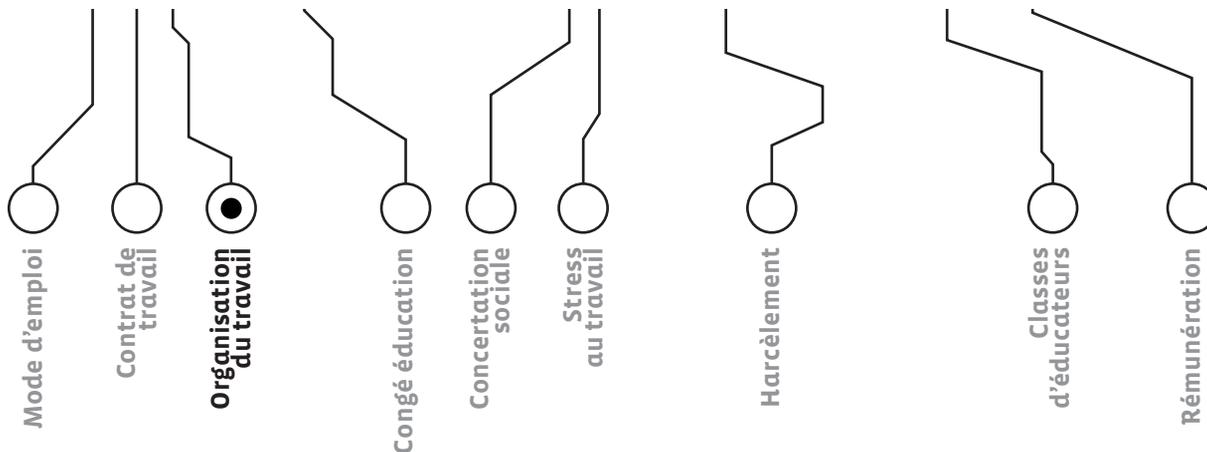
Quelles sont les règles applicables en cas de travail en équipes successives ?

En principe, un travailleur ne peut prester plus de 9 heures par jour et 40 heures par semaine. Quand l'éducateur travaille en équipes successives, les limites légales fixées par la loi sur le travail sont de 11 heures par jour et 50 heures par semaine. La durée moyenne des prestations de travail (exemple: 38 heures par semaine) doit être calculée sur un trimestre, voire sur une période plus longue qui ne peut toutefois dépasser un an.

D'autre part, l'éducateur ne peut engranger plus de 65 heures de travail prestées au-delà de la moyenne horaire de travail. Ces heures sont appelées communément par les éducateurs des "heures de récupération".

Quelles sont les autres règles applicables à la durée du travail des éducateurs ?

Dans les situations où le travail ne peut être organisé en équipes successives, l'arrêté royal du 26 mai 2002 permet à tous les travailleurs des établissements et services d'éducation et d'hébergement (SCP 319.02) de travailler au maximum 11 heures par jour, 50 heures par semaine. Cependant la durée moyenne du temps de travail doit être respectée sur quatre semaines. Toutefois, l'arrêté permet d'étendre la période de référence à maximum un an. Dans ce cas, l'horaire doit être établi sur la même période et l'éducateur doit connaître son horaire au moins un mois à l'avance. Les modifications de cet horaire pourraient néanmoins être effectuées avec l'accord du travailleur pour pallier certaines situations telles que les maladies des collègues. Le bénéfice de cette disposition ne peut toutefois être opposé, selon nous, à l'ordre intimé au travailleur, occupé dans le cadre d'un horaire variable, de reprendre le travail à la condition que cet ordre soit donné pour des raisons sérieuses (fiche E7).



<http://www.educ.be/fe/>

La Convention collective du 5 février 2002 conclue au sein de la SCP 319.02 précise que sur quatre semaines, le nombre de jours de prestation est plafonné à 20 pour un travailleur à temps plein. Si la période de référence est étendue, le plafond est de 65 jours de prestation par trimestre.

Dans le secteur des services de santé (C.P. 330 et 332), les limites sont également de 11 heures par jours et 50 heures par semaine, la moyenne hebdomadaire devant être respectée sur un trimestre. Toutefois, la limite hebdomadaire peut ne pas être respectée dans l'hypothèse où la période de référence est de 4 semaines. Dans ce cas, un éducateur pourrait prester 77 heures par semaine.

Dans le secteur socioculturel (SCP 329.02), la durée du travail ne peut dépasser 11 heures par jour et 50 heures par semaine. La durée hebdomadaire du travail peut être dépassée à condition que celle-ci soit, en moyenne, respectée sur un semestre. Le début et la fin de la période de référence d'un semestre sont fixés par le règlement de travail. A défaut, par semestre, il faut entendre la période allant du 1er février au 31 juillet et du 1er août au 31 janvier.

Quel est l'intervalle de repos entre deux prestations de travail ?

L'éducateur a droit, entre la cessation et la reprise du travail, à une période minimale de 11 heures de repos consécutives par période de 24 heures. Un éducateur qui arrête son travail le soir à 20 h. ne peut le reprendre au plus tôt que le lendemain à 7 h.

Une convention sectorielle conclue au sein de la SCP 319.02 permet de déroger à cette règle quand l'éducateur doit travailler la nuit et qu'il est prévu, avant ou après cette prestation, qu'il assiste à une réunion, à une formation ou réalise un travail en relation avec sa fonction de référent ou de mandataire syndical. Dans cette hypothèse, l'intervalle précédant la première des deux prestations ainsi que l'intervalle suivant la deuxième prestation doit être au moins de 11 heures.

Selon nous, cette disposition ne peut pas non plus entraîner qu'un éducateur preste plus de 11 h. par jour astronomique (c'est-à-dire de 0 à 24 h.).

L'éducateur peut-il demander de travailler 15 heures par jour ou plus de 50 heures par semaine ?

Le législateur n'autorise pas que, par convention conclue entre l'employeur et le travailleur, les limites maximales soient transgressées. En acceptant cette situation, l'employeur commet une infraction pénale et toutes les heures prestées au-delà des limites font l'objet d'un sursalaire (50% en semaine et 100% les dimanches et jours fériés). Il convient de rappeler que ces limites de 11 heures par jour et de 50 heures par semaine constituent déjà une dérogation à la situation de



base (9 heures par jour et 40 heures par semaine). Ceci étant, affirmer que le travail est pénible et vouloir franchir ces limites apparaît pour le moins incohérent !

Les horaires de travail

L'éducateur doit-il prêter son travail dans le cadre d'horaires « inconfortables » ?

Si certains éducateurs effectuent leur travail durant la journée, la plupart d'entre eux prestent leur travail dans le cadre d'un horaire organisé par équipes successives impliquant des prestations en soirée, le samedi, le dimanche et parfois même la nuit. Il partage ces conditions de travail pénibles avec d'autres travailleurs. En Wallonie, 15% des travailleurs salariés travaillent la nuit et 28% le dimanche.

Les nuits dormantes

Les nuits dormantes sont-elles comptabilisées comme temps de travail ?

La loi n'établit aucune différence entre les « nuits dormantes » et non dormantes ». Il faut considérer que l'éducateur, durant les nuits qu'il passe dans l'établissement (qu'il dorme ou pas), est « à la disposition de l'employeur ». Ces heures doivent donc être considérées comme des heures de travail.

Pour les établissements et services d'éducation et d'hébergement (SCP 319.02), l'arrêté royal du 26 mai 2002 précise que « pour toute prestation effectuée entre 20 heures et 6 heures, une période de repos de trois heures maximum n'est pas considérée comme temps de travail pour autant que ledit repos soit pris en un lieu convenablement aménagé à cet effet ». La CCT sectorielle du 5 février 2002 précise que ces heures sont rémunérées. (fiche E3).

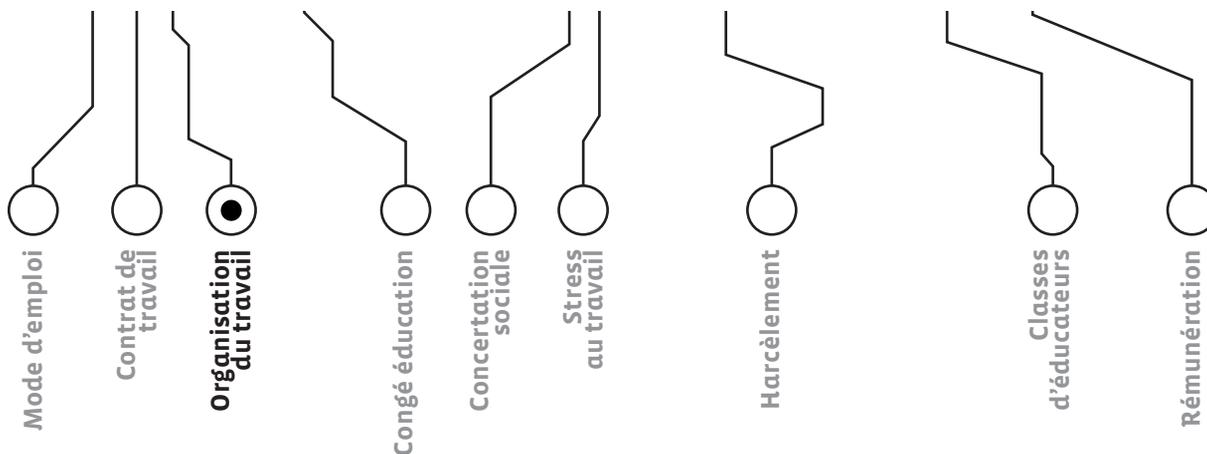


<http://www.educ.be/fe/>

La « neutralisation » des trois heures a pour effet de ne pas considérer ces trois heures comme « temps de travail ». Cette astuce juridique n'a en réalité d'intérêt qu'au regard des limites maximales journalières et hebdomadaires de travail (11 heures par jour et 50 heures par semaine).

Ces trois heures neutralisées ne sont pas des heures de travail ou des heures assimilées à du travail. Cela entraîne qu'elles ne génèrent pas un supplément de salaire pour heures inconfortables (puisqu'elles ne sont pas des heures de travail). Toutefois, ces heures vont être comptabilisées comme heures de travail pour le calcul de la durée hebdomadaire moyenne de travail au moment où l'employeur et le travailleur conviennent de les considérer comme heures de travail. Autrement dit, ces heures peuvent être mises dans un « pot » et être consommées plus tard dans l'année. Ces heures neutralisées vont être rémunérées au moment où elles sont prises.

Ceci étant dit, nous considérons l'arrêté royal et la convention collective de travail comme contraires aux règles européennes. A notre avis, cela signifie que la neutralisation de trois heures durant lesquelles le travailleur est à la disposition de l'employeur est illégale. Cependant, tous ne partagent pas notre analyse. Ainsi, le SPF Emploi, Travail et Concertation sociale soutient que cette neutralisation est possible pour autant que la durée des heures neutralisées ne soit pas supérieure à 130 heures sur une période de quatre mois consécutifs.



Et dans les internats scolaires?

Pour les éducateurs occupés dans les internats scolaires (CP 225), les heures de présence du travailleur dans l'internat entre le coucher et le lever des internes sont considérées, à concurrence de trois heures, comme du temps pendant lequel le travailleur est à la disposition de l'employeur. Si cette période de garde dépasse 9 heures, chaque heure supplémentaire sera considérée comme du temps de travail.

Cette disposition édictée par un arrêté royal doit être considérée, pour les mêmes raisons que celles évoquées ci-dessus, comme contraires aux règles européennes en la matière.

Les séjours de vacances

L'éducateur est-il obligé de participer à un séjour de vacances organisé par l'institution ?

Selon la convention collective conclue le 5 février 2002 au sein de la SCP 319.02, l'éducateur peut être obligé à participer à des séjours extérieurs durant maximum 15 jours par année civile. Ce nombre de jours peut être supérieur si le travailleur marque son accord.

Combien d'heures de travail faut-il comptabiliser les jours de camp ?

La durée du temps de travail au camp est égale à la durée des prestations que l'éducateur fournit au camp. L'éducateur ne peut cependant travailler plus de 11 heures par jour et il doit disposer d'un temps de repos obligatoire de 11 heures.

La CCT du 5 février 2002 conclue au sein de la SCP 319.02 accorde une compensation de cinq heures par « jour de camp » qui ne sont pas des heures de travail où des heures assimilées à du travail. Cela signifie que ces heures ne génèrent aucun supplément salarial pour heures inconfortables et qu'elles ne sont pas dues si le travailleur tombe en incapacité de travail et ne peut participer au « camp ». Ces heures sont des heures durant lesquelles l'éducateur ne preste aucun travail effectif et durant lesquelles il n'est pas à la disposition de l'employeur. Ces cinq heures seront toutefois comptabilisées dans un « pot d'heures » particulier que le travailleur pourra, en accord avec l'employeur, « consommer » à certains moments. Ces cinq heures vont être rémunérées au moment où elles sont prises et considérées alors comme des heures de travail pour le calcul de la durée du travail. (fiche E5).



<http://www.educ.be/fe/>

Existe-t-il une autre forme de dédommagement ?

En vue de compenser certains frais occasionnés par la participation à un séjour de vacances, la convention collective conclue au sein de la SCP 319.02 oblige l'employeur à payer une indemnité forfaitaire de 36,446 euros (montant au 1er mars 2012) par « jour de camp ». Il faut que l'éducateur soit présent sur le lieu de séjour extérieur à l'institution durant toute la journée (de 0 à 24 heures). Toutefois, cette prime sera également accordée pour le jour où le travailleur arrive ou quitte le lieu de séjour extérieur. Cette somme ne fait l'objet d'aucune retenue de sécurité sociale et ne doit pas être déclarée au fisc.

Le crédit-temps

L'éducateur peut-il invoquer le droit au crédit-temps ?

La C.C.T. n° 103 instaure un droit pour un travailleur de bénéficier du crédit-temps. (fiche C28).



<http://www.educ.be/fc/>

!!! Il ne faut pas confondre le droit au crédit-temps avec les règles de l'ONEm concernant l'octroi d'allocations d'interruption. Ainsi le travailleur peut faire valoir un droit au crédit-temps et ne pas être dans les conditions pour bénéficier d'allocations d'interruption. Pour plus de renseignements sur l'intervention de l'ONEm, consultez le site de l'ONEm : www.onem.be

Il existe également un droit à des « congés thématiques » en faveur des travailleurs qui souhaitent :

- > soit apporter des soins palliatifs à un proche (fiche C33) ;
- > soit accompagner un parent qui est atteint d'une maladie grave (fiche C34) ;
- > soit bénéficier d'un congé parental (fiche C35).

Il faut bien distinguer ces congés du crédit-temps. Des renseignements complémentaires sont disponibles sur le site de l'ONEm : www.onem.be



<http://www.educ.be/fc/>

N'existe-t-il pas quelques inconvénients ?

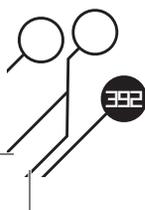
L'éducateur qui a bénéficié d'un crédit-temps et qui reprend son travail dans les conditions initialement prévues éprouve fréquemment de grandes difficultés à se réadapter aux exigences du travail alors qu'il doit supporter des charges familiales souvent plus lourdes.

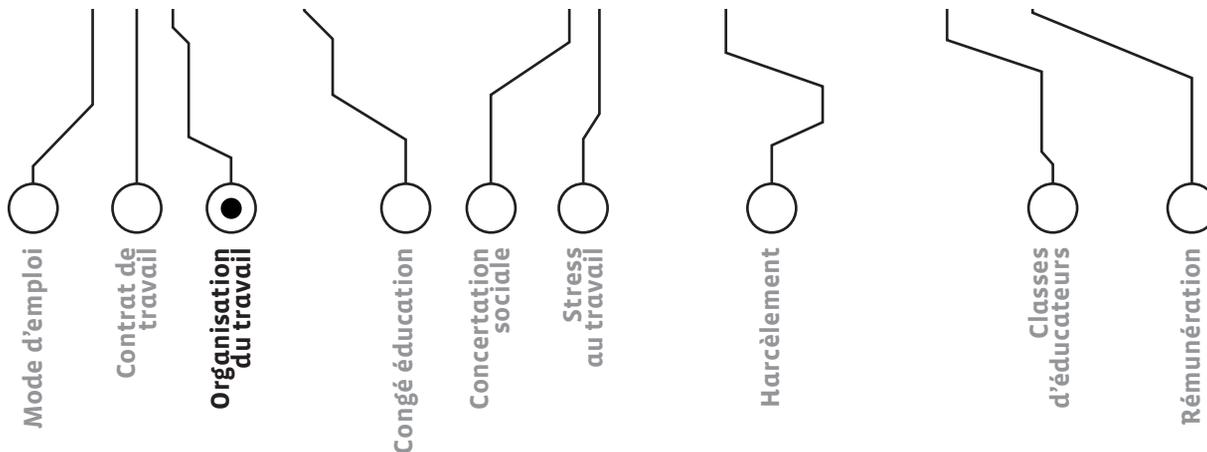
D'autre part, la période de crédit-temps (totale ou partielle) n'est pas assimilée à du temps de travail pour la loi sur les vacances annuelles, ce qui ne manquera pas d'entraîner une diminution du nombre de jours de vacances annuelles l'année suivante. L'éducateur pourra néanmoins revendiquer son droit à des « vacances européennes » ? (cfr. ci-après).

L'écartement du travail

Quand l'éducatrice peut-elle être écartée de son poste de travail ?

La travailleuse enceinte (ou allaitante) peut être écartée de son poste de travail quand elle exécute des travaux qui peuvent présenter un risque pour sa sécurité ou sa santé ou qui peuvent avoir des répercussions nuisibles sur la grossesse ou l'allaitement. Dans ce cas, l'éducatrice bénéficiera d'une





intervention de 78,237% de sa rémunération journalière moyenne (limitée au plafond AMI) payée par la mutuelle. Mais cet écartement du travail n'est qu'une mesure qui sera prise si l'employeur ne sait pas adapter le poste de travail ou s'il ne peut offrir un autre travail de remplacement. En pratique, l'employeur ne pourra très souvent rencontrer ces exigences et l'éducatrice sera alors écartée du travail. (fiche C24).



<http://www.educ.be/fc/>

Quelles sont les conséquences de la décision d'écartement sur le congé de maternité?

La décision d'écartement a pour effet de faire débiter le congé de maternité six semaines (huit semaines en cas de naissances multiples) avant la date probable d'accouchement. Autrement dit, le congé de maternité s'arrêtera impérativement neuf semaines après la date d'accouchement puisque la travailleuse ne peut reporter une partie ou la totalité de son congé prénatal, à moins que le médecin du travail décide d'un écartement du travail pour des raisons prophylactiques de l'éducatrice allaitant son enfant. (fiche C20).



<http://www.educ.be/fc/>

L'accident de travail

L'éducateur, victime d'une dépression nerveuse, peut-il être indemnisé par l'assurance accident de travail?

Il est souvent difficile de faire admettre à l'employeur et à l'assureur-loi que la dépression nerveuse consécutive à un accident de travail doit être indemnisée par l'assurance accident de travail. La Cour de cassation a pourtant bien précisé que la notion de lésion devait être prise dans un sens large et recouvrait aussi bien le dommage physique que mental. Toutefois, cette dépression doit être consécutive d'un événement soudain qu'il appartient au travailleur de prouver. (fiche C13).



<http://www.educ.be/fc/>

Qu'en est-il des lunettes cassées?

Ce problème soulève d'incessantes polémiques. A ce propos, la Cour de cassation a également pris une position qui ne souffre d'aucune ambiguïté. Elle considère en effet que les lunettes sont des prothèses et que le bris de lunettes portées en permanence doit être indemnisé par l'assureur-

loi. La difficulté réside très souvent dans la preuve de l'évènement soudain, preuve qui doit être apportée par le travailleur. (fiche C13).



<http://www.educ.be/fc/>

Les vacances annuelles

Qu'en est-il des jours de congés supplémentaires?

Une convention collective conclue au sein de la C.P. 319.02 accorde aux travailleurs quatre jours de congés supplémentaires. Ces jours ne sont pas considérés comme des jours de vacances supplémentaires. L'application de cette convention soulève de sérieuses difficultés. Ainsi, selon nous, le travailleur qui quitte son employeur perd son droit à ces congés ainsi que la rémunération y afférente; le nouvel employeur, quant à lui, ne doit pas lui accorder ces jours de congé non pris chez l'ancien employeur. Toutefois, dès le moment où l'éducateur justifie six mois d'ancienneté chez le nouvel employeur, il a droit à charge de ce dernier employeur à quatre jours de congé.

Pour les éducateurs travaillant dans une institution subventionnée par la Région wallonne, la convention collective sectorielle prévoit que l'éducateur a droit, en plus des quatre jours dont il est question ci-dessus, à trois jours supplémentaires de congé. Le droit à un jour est généré par quadrimestre entamé. (fiche C40).



<http://www.educ.be/fc/>

Dans le secteur hospitalier, les dispositions sont-elles semblables?

Au sein de la CP 330 et 332, les travailleurs bénéficient de quatre jours de congé supplémentaires qui sont, selon les termes de la convention, considérés comme des jours de vacances annuelles. Ces jours de congés doivent d'ailleurs être pris avant les jours de vacances légales et être payés s'ils ne peuvent être pris.

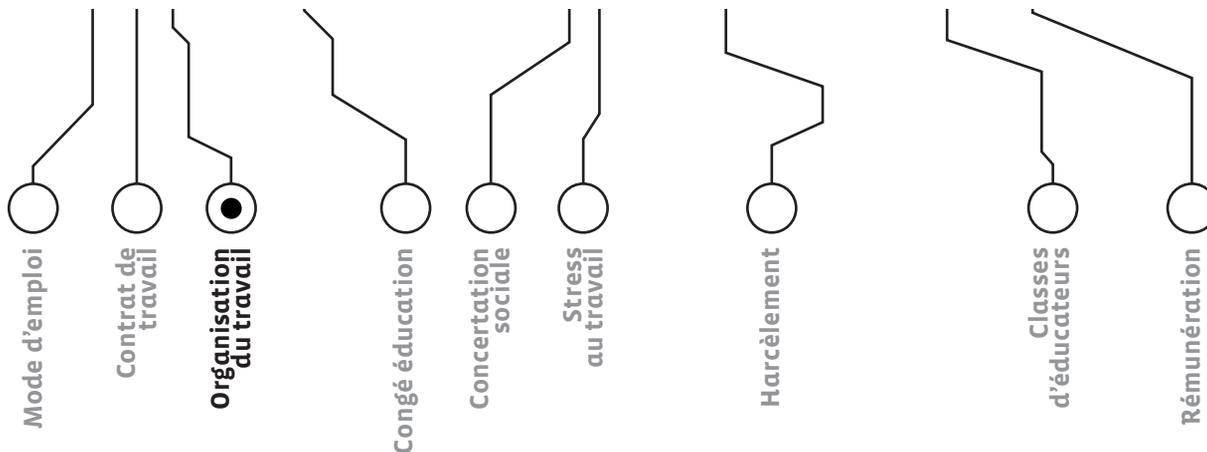
Tout travailleur peut-il prétendre à des vacances annuelles ?

Tout éducateur engagé dans le secteur privé peut bénéficier, l'année où il commence à travailler, de jours de vacances. Il a droit, par période de trois mois d'activité pendant l'année civile, à une semaine de vacances. Le droit est acquis à partir de la dernière semaine de chaque période de trois mois. Durant ces jours de vacances, le travailleur va percevoir une rémunération mais le montant de celle-ci sera défalqué du double pécule de vacances qu'il touchera l'année suivante ! (fiche C37).



<http://www.educ.be/fc/>

Il ne faut pas confondre cette disposition avec celles prévue pour le jeune travailleur âgé de moins de 25 ans (au 31 décembre de l'année précédente) et qui a terminé ses études l'année précédente. Si l'éducateur a accompli au moins 70 heures de travail durant l'année précédente, il aura droit à des « vacances jeunes travailleurs ». Le travailleur doit donc être engagé la même année que celle où il a terminé ses études. ! Le travail effectué sous contrat d'étudiant et qui ne donne pas lieu à la perception de cotisations ONSS (ex. : durant les vacances d'été) n'est pas assimilé à du travail effectif et ne peut donc être pris en compte pour rencontrer la condition d'un mois de travail au cours de l'exercice de vacances.



Le jeune qui remplit les conditions énumérées ci-dessus a droit à un nombre de jours de vacances supplémentaires (maximum 4 semaines) et percevoir une « allocation de vacances jeunes » payée par l'ONEm.

Le plan Tandem

De quoi s'agit-il ?

Il s'agit d'un mécanisme ingénieux qui permet à un travailleur âgé d'au moins 55 ans de réduire son temps de travail d'un temps plein (ou au moins $\frac{3}{4}$ temps) à un mi-temps et de remplacer ce travailleur par un jeune travailleur ne justifiant d'aucune ancienneté. La différence entre le coût du travailleur âgé mi-temps et le coût du travailleur jeune mi-temps est versé à un fonds sectoriel (Fonds Old Timer). Ce fonds versera au travailleur âgé un complément salarial. Ainsi, ce travailleur percevra, outre la rémunération pour son travail à mi-temps, l'allocation crédit-temps accordée par l'ONEm et l'allocation complémentaire versée par le Fonds Old Timer. En fin de compte, le travailleur devrait ainsi toucher entre 80 et 85% de sa rémunération nette alors qu'il travaille à mi-temps. Pas mal ! (fiche E21).



<http://www.educ.be/fe/>

Pour tous les éducateurs ?

Le dispositif n'est opérationnel que pour les éducateurs qui travaillent dans les services ressortissant à la SCP 319.02 et aux travailleurs relevant des « Milieux d'accueil d'enfants » agréés par l'ONE. Pour plus de détails, consultez le site : www.plantandem.be. Vous pouvez aussi vous adresser au Fonds Old Timer, c/o APEF, Quai du Commerce, 48, 1000 Bruxelles. Tél. : 02/227.22.48. Mail : old-timer@apefasbl.org

Et dans le secteur hospitalier ?

Les dispositions de fin de carrière accessibles au personnel infirmier et au personnel soignant qui exerce effectivement les tâches de soignant dans des services de santé sont les suivantes :

- › le personnel à temps plein qui est âgé d'au moins 45 ans a droit : soit de bénéficier d'une dispense de prestations sous la forme de 96 heures par an, soit de continuer à travailler à temps plein et bénéficier d'une prime égale à 5,26% de son salaire ;
- › le personnel à temps plein qui est âgé d'au moins 50 ans a droit : soit de bénéficier d'une dispense de prestations sous la forme de 192 heures par an, soit de continuer à travailler à temps plein et bénéficier d'une prime égale à 10,52% de son salaire ;

› le personnel à temps plein qui est âgé d'au moins 55 ans a droit : soit de bénéficier d'une dispense de prestations sous la forme de 288 heures par an, soit de continuer à travailler à temps plein et bénéficier d'une prime égale à 15,78% de son salaire.

Et à Bruxelles ?

La COCOF a instauré un système de fin de carrière comparable à celui qui est pratiqué dans le secteur hospitalier. Les travailleurs engagés à temps plein peuvent réduire leur temps de travail à 36 h s'ils sont âgés d'au moins 45 ans, à 34 h s'ils sont âgés d'au moins 50 ans et à 32 heures s'ils sont âgés d'au moins 55 ans.

La réduction du temps de travail s'accompagne d'une embauche compensatoire.

La réduction de la durée du travail peut être réalisée :

- › soit sous la forme de jours compensatoires rémunérés mais non travaillés,
- › soit sous la forme d'une réduction effective de la durée du travail.

Le choix de cette réduction s'opérera soit en concluant une convention collective de travail d'entreprise, soit en modifiant le règlement de travail.

L'éducateur peut aussi bénéficier du Plan Tandem. (cf. ci-dessus).

Le congé-éducation payé

Quelle est l'importance de l'effort que doit consentir l'éducateur qui suit une formation dans l'enseignement de promotion sociale?

La loi permet au travailleur engagé par un employeur privé de s'absenter, avec maintien de sa rémunération (toutefois plafonnée), pour suivre une formation d'éducateur durant maximum 100 heures par année scolaire. Ce plafond est de 120 heures quand la formation coïncide avec des heures de travail.

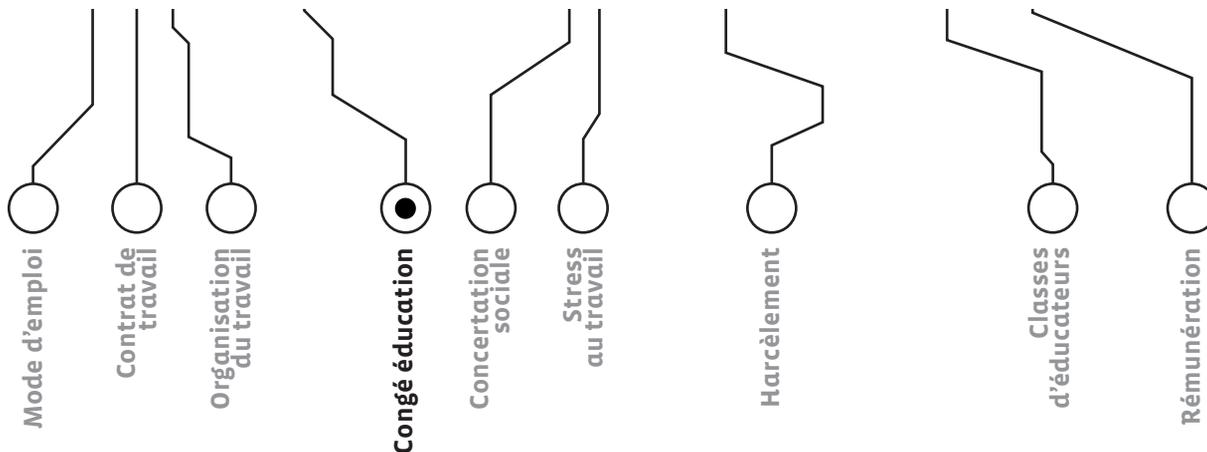
Cette intervention financière ne compense pas l'effort que l'éducateur doit consentir. En d'autres termes, il devra mettre des heures « de sa poche » pour suivre de telles formations.

Qui a droit au congé-éducation payé ?

L'éducateur doit être occupé à temps plein (chez un ou plusieurs employeurs) ou à temps partiel. Pour donner droit à un quota d'heure de congé proportionnel au temps de travail, le temps partiel doit être soit un 4/5 temps au moins, soit sur base d'un horaire variable (mentionné dans le contrat de travail), soit un 1/2 temps avec suivi pendant les heures de travail d'une formation professionnelle exclusivement. Le travailleur APE ou ACS a aussi le droit de bénéficier du congé-éducation payé. (fiche C41).



<http://www.educ.be/fc/>



Quand le contrat se termine-t-il ?

Le contrat peut se terminer de différentes manières. (fiche D1). Quand le contrat est conclu pour une durée indéterminée, le contrat, que celui-ci soit rompu à l'initiative de l'employeur ou du travailleur, se terminera soit par la remise d'un préavis (fiche D4), soit par le paiement d'une indemnité (fiche D9).



<http://www.educ.be/fd/>

Si le contrat est conclu pour une durée déterminée, il se termine à la date prévue dans le contrat sans qu'il soit exigé que l'une ou l'autre partie notifie un préavis. Il n'est pas possible de mettre fin au contrat, avant terme, par la remise d'un préavis. Il faudra alors que celui qui rompt (l'employeur ou le travailleur) paie des indemnités de rupture à l'autre partie. (fiche D14).



<http://www.educ.be/fd/>

Le travailleur APE ou ACS peut, par exception (et lui seul), mettre fin au contrat moyennant la remise d'un préavis de sept jours calendrier.

Le contrat peut-il être rompu de commun accord ?

L'employeur et le travailleur peuvent toujours convenir de rompre le contrat de commun accord. Cependant, le travailleur doit savoir que très probablement il ne bénéficiera pas d'allocations de chômage puisqu'il a mis fin volontairement à un « emploi convenable ». (fiche D23).



<http://www.educ.be/fd/>

L'employeur peut-il licencier un travailleur alors que celui-ci n'a pas commis une faute grave ?

Comme c'est le cas pour le travailleur, l'employeur peut toujours rompre un contrat de travail. Il doit respecter les formes prévues par la loi du 3 juillet 1978 ou payer des indemnités de rupture.

En agissant de la sorte, l'employeur ne commet pas un licenciement abusif. Il est par contre interdit à l'employeur d'« abuser » de son droit de rupture. (fiche D28). Dans cette hypothèse, il sera redevable de dommages et intérêts mais il devra, pour faire valoir son opinion, démontrer l'existence d'un abus de droit et évaluer le montant du dommage occasionné. Ne vous lancez donc pas dans des procédures judiciaires hasardeuses et coûteuses !

La concertation sociale

Que signifie ce terme « concertation sociale » ?

La concertation sociale est une approche des relations du travail caractérisée par la recherche d'un dialogue entre employeurs et les représentants des travailleurs afin de régler les problèmes tout en tenant compte des légitimes préoccupations de chaque partie.

La concertation sociale n'exclut évidemment pas l'existence de moments conflictuels et ce d'autant plus que, en Belgique, les organisations syndicales s'inscrivent plus dans des stratégies de « combat » que dans des logiques de cogestion.

Si la mission première des organisations syndicales est de s'intéresser aux conditions générales de travail dans l'entreprise, cela n'exclut pas, et cela se rencontre de plus en plus fréquemment dans le secteur non marchand, qu'elles s'intéressent au travail éducatif réalisé.

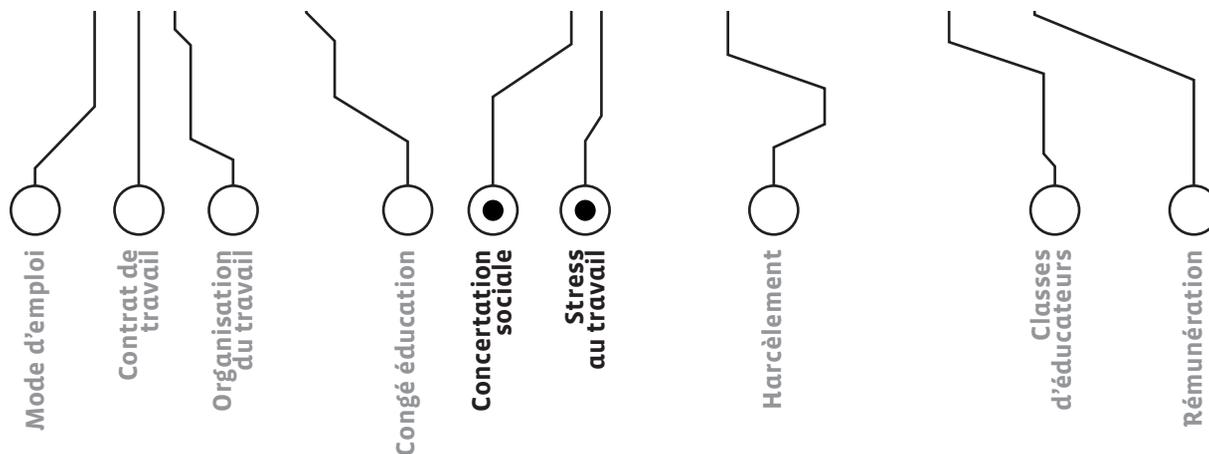
Quel est le pouvoir conféré aux organisations syndicales ?

Le législateur a conféré aux organisations les plus représentatives (CSC, FGTB, CGSLB) une « compétence juridique fonctionnelle » qui leur permet :

- › d'être représentées dans certaines instances ;
- › de représenter les travailleurs syndiqués ;
- › de conclure des conventions collectives de travail ;
- › d'ester en justice.

Qui désigne les délégués syndicaux ?

Bien que la délégation syndicale représente auprès de l'employeur les travailleurs syndiqués, ceux-ci ne participent pas, dans le secteur non marchand, à la désignation de leurs délégués. Ceux-ci sont désignés par les organisations syndicales les plus représentatives. Concrètement ce seront la CNE, le SETCa et la CGSLB. qui nommeront les délégués syndicaux. Le nombre de délégués à désigner par chaque organisation syndicale se fera en fonction du nombre d'affiliés à chacune d'elles.



Quelles sont les compétences de la délégation syndicale ?

La délégation syndicale dispose de certains droits :

- > le droit à l'information,
- > le droit de consulter et d'être consultée,
- > le droit d'être reçue par le chef d'entreprise,
- > le droit d'assistance,
- > le droit de contrôle et de surveillance,
- > le droit de négociation,
- > le droit de conciliation,
- > le droit d'information et de consultation du personnel.

Le stress

Le stress n'est-il pas inhérent au travail de l'éducateur ?

La nature même du travail à réaliser par l'éducateur a une influence sur sa santé nerveuse. Ainsi, le fait d'être confronté à des tâches complexes ou difficiles a pour effet d'augmenter l'état de stress de l'éducateur, particulièrement si celui-ci ne possède pas les capacités exigées pour faire face à cette situation. A ce propos, nous devons souligner l'importance que peuvent revêtir la formation et les formes d'accompagnement de l'éducateur dans sa tâche qui constituent une véritable aide susceptible de minimiser les effets négatifs du stress.

D'autre part, l'éducateur est souvent chargé d'accomplir des "missions impossibles". En outre, il doit non seulement gérer une situation de groupe et individualiser son action éducative mais il doit aussi tenir compte dans son action d'exigences simultanées et parfois divergentes. Ainsi, par exemple, il devrait pouvoir satisfaire à la fois la demande de la personne handicapée, celle de son supérieur, celle du psychologue de l'institution et celle des parents. Ces demandes peuvent, de surcroît, être contradictoires, ce qui n'est pas de nature à calmer le stress de l'éducateur puisqu'il va devoir nécessairement opérer des choix.

Enfin, ces demandes peuvent également être formulées en des termes si généraux que, confronté à l'action, l'éducateur doit nécessairement interpréter. Il se pose alors la question de savoir s'il a choisi la "bonne" interprétation.

L'excès de sollicitations est donc dangereux comme en témoignent les propos recueillis lors d'une enquête réalisée sur la profession d'éducateur: "Il faut maintenant faire plus avec moins de temps et de mieux en mieux. Malheur à ceux qui ne peuvent pas suivre ! ».



Mais le stress guette aussi l'éducateur qui est astreint à un travail répétitif qui lui laisse peu d'autonomie d'action.

Et le milieu de travail ?

L'harmonie dans les relations de travail constitue une autre cause importante de stress. Le climat malsain de l'institution peut aller jusqu'à bloquer les efforts de réalisation et de création d'un travail éducatif de qualité. Le fait d'être soutenu, reconnu et accepté par ses collègues de travail peut diminuer l'impact de certaines situations stressantes. L'équipe peut parfois être pesante, voire violente envers ses membres²⁶⁸. Tout un travail de restauration de l'esprit d'équipe s'impose dans ce cas de manière urgente.

L'épuisement professionnel

Pourquoi l'éducateur est-il si souvent atteint de ce mal ?

L'usure professionnelle est très répandue dans les professions caractérisées par un contact direct et permanent avec les personnes qui ont besoin d'une aide. En effet, ces professions mettent directement en jeu les émotions.

Les travailleurs victimes de l'épuisement professionnel semblent avoir en commun les caractéristiques suivantes²⁶⁹:

- › ils reçoivent une forte dose de stress due au travail ;
- › ils ont tendance à être idéalistes et très motivés par leur besoin intérieur d'agir ;
- › ils visent souvent des buts inaccessibles.

D'autre part, les candidats à l'usure professionnelle fournissent beaucoup d'efforts pour les personnes qu'ils aident sans recevoir beaucoup de reconnaissance pour ce qu'ils font. Ils peuvent aussi développer un sentiment de culpabilité vis-à-vis des personnes qu'ils aident quand celles-ci demandent davantage au moment où ces travailleurs essaient de se dégager d'elles.²⁷⁰

Une enquête, menée en France, concernant l'usure professionnelle des travailleurs sociaux affirme que l'usure professionnelle n'est en rien déterminée par une faible identité du métier mais bien par un faible attachement à la profession. Autrement dit, un relatif désintéret envers le contenu du travail éducatif va de pair avec l'usure professionnelle²⁷¹.

Le Fonds ISAJH a réalisé une remarquable étude sur le sujet : « Le métier d'éducateur : transformations récentes et fatigue professionnelle²⁷²».

Que fait-on pour y remédier ?

L'employeur est tenu de réaliser une analyse de risques relative à la charge psycho-sociale et de mener des actions concrètes qui seront reprises dans les plans de prévention. Autrement dit, tout travailleur devrait à tout le moins connaître les résultats de l'analyse des risques et être informé des actions décidées par l'employeur.

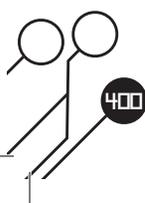
268 PEZET V., VILLATTE R., LOGEAY P., De l'usure à l'identité professionnelle, Editions T.S.A., 1993, p. 199.

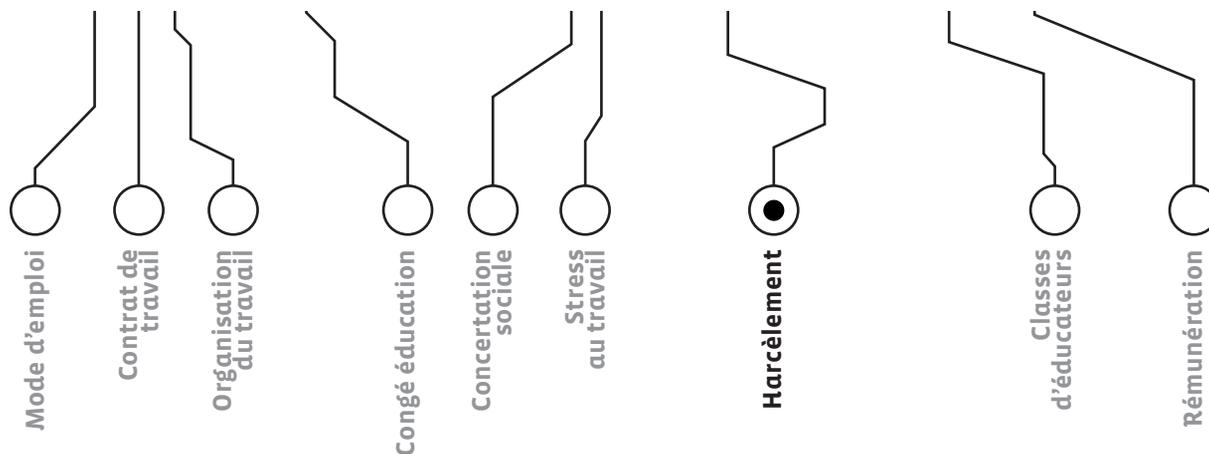
269 (16) HELRIEGEL, SLOCUM ET WOODMAN, management des organisations, de Boeck, 1992, p. 544.

270 SEKIOU, BLONDIN, FABI, BESSEYRE DES HORTS ET CHEVALIER, Gestion des ressources humaines, De Boeck, 1993, p. 718.

271 PEZET V., VILATT R., LOGEAY P., De l'usure professionnelle à l'identité professionnelle, Editions T.S.A., 1993, p. 147.

272 Résultats et divers articles disponibles sur www.isajh.org et www.apefasbl.org





Le harcèlement moral

De quoi s'agit-il ?

Un dispositif particulier a été inséré dans la loi du 4 août 1996 relative au bien-être des travailleurs concernant la violence, le harcèlement moral ou sexuel au travail.

Il faut entendre par harcèlement moral, « plusieurs conduites abusives similaires ou différentes, externes ou internes à l'entreprise ou à l'institution, qui se produisent pendant un certain temps, qui ont pour objet ou pour effet de porter atteinte à la personnalité, la dignité ou l'intégrité physique ou psychique d'un travailleur ou d'une autre personne à laquelle le présent chapitre est d'application, lors de l'exécution de son travail, de mettre en péril son emploi ou de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant et qui se manifestent notamment par des paroles, des intimidations, des actes, des gestes ou des écrits unilatéraux. Ces conduites peuvent notamment être liées à la religion ou aux convictions, au handicap, à l'âge, à l'orientation sexuelle, au sexe, à la race ou l'origine ethnique ».

Le harcèlement est un problème très sérieux et les travailleurs doivent être prudents avant d'affirmer qu'ils en sont victimes. Les comportements doivent être répétés et constituer un abus manifeste. Les ordres ou remarques formulées par l'employeur ne peuvent, a priori, être considérés comme relevant d'un comportement harcelant ! Les éducateurs confrontés à l'autorité estiment un peu trop vite que l'employeur les harcèle. Le dispositif légal est, répétons-le, prévu pour combattre les abus de pouvoir manifestes !

À Bruxelles, en ce qui concerne l'application de la loi sur le bien-être au travail dans le non-marchand, la COCOF et les partenaires sociaux ont créé l'Association bruxelloise pour le bien-être au travail. L'ABBET peut intervenir sur le terrain des ASBL pour les aider à mettre en place une politique dynamique de gestion, et surtout de prévention des risques de santé, sécurité ou psychosociaux. Elle crée aussi en partenariat avec les Fonds sociaux des outils pratiques accessibles à tous. Cf. www.abbet.be

LES DIFFÉRENTES « CLASSES » D'ÉDUCATEUR

Que signifie le terme « classe » ?

Il convient tout d'abord de préciser que cette terminologie n'est utilisée que dans les institutions qui ressortissent à la commission paritaire 319.02. Elle permet de classer les éducateurs par « fonction » compte tenu des qualifications exigées pour exercer cette fonction. Mais rien n'est simple puisque les qualifications exigées pour accéder à une classe d'éducateur ne sont pas tout-à-fait identiques selon les secteurs.

Les éducateurs classe I

Qui peut être considéré comme éducateur classe I ?

Pour être éducateur classe I, il faut être porteur d'un diplôme ou d'un certificat de fin d'études du niveau de l'enseignement supérieur à orientation pédagogique, sociale ou paramédicale au moins du type court de plein exercice ou de promotion sociale. Ainsi, un docteur en sciences nucléaires qui travaillerait comme éducateur dans un home ne peut être considéré comme éducateur classe I puisque les diplômes obtenus ne sont pas repris dans l'énumération faite ci-dessus. Il sera considéré, dans le secteur AWIPH, comme pouvant prétendre à la classe III alors que, dans le secteur AJ, il pourra prétendre à être engagé comme éducateur classe IIB.

Pour être chef-éducateur, il faut satisfaire aux conditions de qualification prévues pour les éducateurs classe I.

L'éducateur spécialisé est-il le seul à pouvoir être considéré comme classe I ?

Les éducateurs sont donc répertoriés en différentes classes selon leur niveau de diplôme. Ainsi, l'éducateur spécialisé est rangé dans la catégorie classe I, puisqu'il possède un diplôme délivré par un enseignement supérieur pédagogique ou social. Il n'est pas le seul à être rangé dans cette catégorie-là puisque peuvent être éducateurs classe I, par exemple, les paramédicaux, les assistants sociaux ou les régents, ainsi que certains universitaires.

Cette situation est vivement décriée par certains éducateurs spécialisés mais cette démarche procède, selon nous, plutôt d'une démarche corporatiste que d'une réelle réflexion sur la fonction.

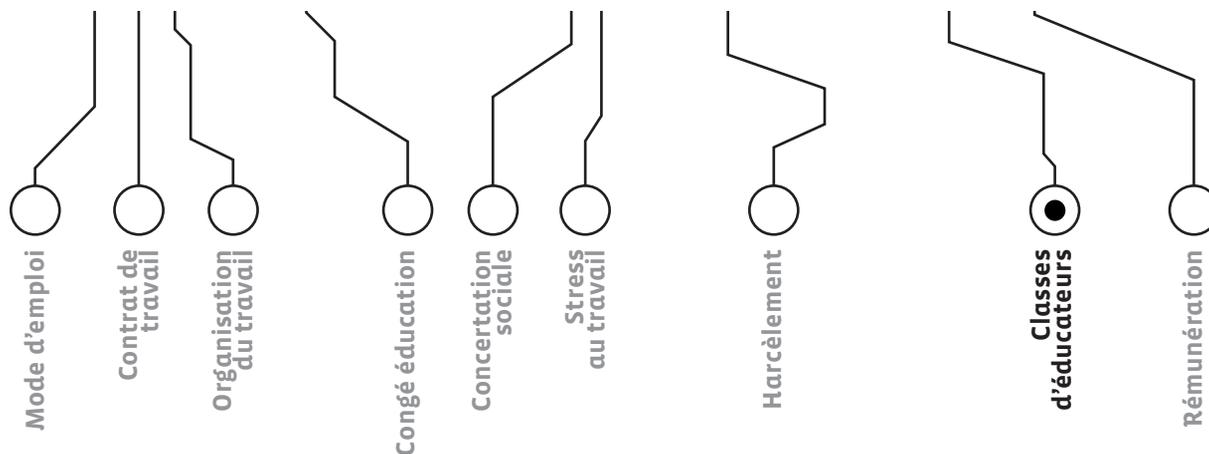
Un éducateur spécialisé sera-t-il toujours engagé comme éducateur classe I ?

Comme aucune disposition n'oblige, selon nous, l'employeur à engager un éducateur spécialisé en qualité d'éducateur classe I, on peut constater que des éducateurs spécialisés sont engagés dans une classe inférieure à celle à laquelle ils pourraient prétendre compte tenu de leur formation (ex.: classe IIA). Cette façon de faire permet à l'employeur d'engager du personnel qualifié mais en lui procurant une rémunération inférieure.

Les organisations syndicales soutiennent, quant à elles, que l'éducateur doit être engagé dans la classe qui correspond à sa qualification.

Et le statut, à quoi sert-il ?

La loi instaurant un statut pour "l'éducateur-accompagnateur spécialisé" vise à protéger un titre. Il n'interdit donc pas à un assistant social d'exercer la profession d'éducateur, d'être appelé "éducateur" et de percevoir une rémunération comme éducateur classe I.



Les éducateurs classe IIA

Qui peut être considéré comme éducateur classe IIA ?

Dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse, peut être éducateur classe IIA, l'éducateur porteur d'un des titres suivants :

- › un diplôme ou certificat d'études de l'enseignement secondaire supérieur à orientation sociale, éducative ou paramédicale, de plein exercice ou de promotion sociale,
- › un brevet d'infirmier ou d'assistant en nursing,
- › un brevet de puéricultrice, pour autant que le membre du personnel détenteur de ce brevet s'occupe d'enfants de 0 à 6 ans.

Dans le secteur AWIPH, peut être éducateur classe IIA, l'éducateur porteur d'un diplôme ou certificat :

- › en éducation de l'enfance (D3TQ),
- › en sciences sociales appliquées (D3TQ),
- › en techniques sociales (D3TQ),
- › en éducation physique et animation socioculturelle (D3TQ),
- › d'aspirant(e) en nursing (D3TQ),
- › en assistance en gériatrie (D3TQ),
- › d'agent d'éducation (D3TQ),
- › d'animateur (D3TQ),
- › d'agent social (D3TQ),
- › en sciences sociales et éducatives (D3TTR),
- › les porteurs d'un diplôme ou certificat attestant la réussite d'une 7^{ème} année professionnelle (D37P) en puériculture, aide familial(e) et sanitaire, assistance en gériatrie,
- › les porteurs d'un brevet de puéricultrice (D3P) pour autant que ceux-ci s'occupent exclusivement d'enfants de 0 à 6 ans,
- › les porteurs d'un brevet d'infirmier(e),
- › les porteurs d'un autre diplôme ou certificat d'études secondaires supérieures techniques²⁷³ à orientation pédagogique, sociale ou paramédicale, de plein exercice ou de promotion sociale.

²⁷³ A noter que dans l'enseignement de promotion sociale, la catégorisation « technique » et « professionnel » n'existe pas. Ainsi en est-il du CQ Educateur qui est délivré par l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale sans autre précision de filière.

Les éducateurs classe IIB

Qui peut être considéré comme éducateur classe IIB ?

Il n'est plus possible d'être engagé comme éducateur classe IIB dans le secteur AWIPH. Dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse, l'éducateur doit être porteur d'un diplôme ou d'un certificat de fin d'études secondaires supérieures ou assimilé.

L'équivalence des diplômes

Les diplômes d'éducateur spécialisé sont-ils équivalents ?

Le diplôme de bachelier éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif est un titre délivré au terme d'études supérieures de plein exercice ou de promotion sociale. Les titres sont reconnus correspondants aux termes de la loi, c'est-à-dire donnant accès aux mêmes effets de droits puisque certifiant des compétences identiques. Quant au diplôme de Bachelier d'éducateur spécialisé en accompagnement socio-sportif, il n'est délivré que par l'enseignement supérieur de plein exercice.

Pour ce qui relève des graduats (appellation abandonnée depuis l'intégration des formes d'enseignement supérieur dans l'espace de Bologne), depuis 1987, le diplôme d'éducateur spécialisé obtenu dans l'enseignement supérieur de promotion sociale est équivalent à celui délivré par un établissement d'enseignement supérieur de plein exercice.

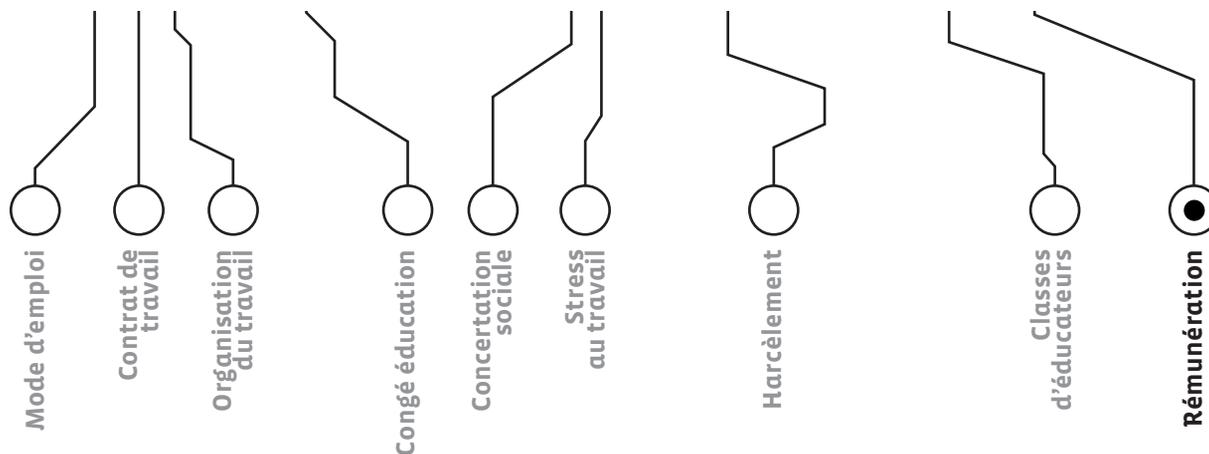
Les autres diplômes d'éducateurs (ex. éducateur en vie associative) du niveau de l'enseignement supérieur ne peuvent pas être jugés comme équivalents puisque le programme de cours ne reprend pas les mêmes intitulés et n'exige pas le même nombre de cours. Toutefois, quand le diplôme est délivré par un enseignement supérieur social ou pédagogique, le travailleur peut être notamment engagé comme éducateur classe I dans les établissements d'éducation spécialisée.

L'éducateur spécialisé peut-il accéder aux emplois du secteur public ?

Au niveau du Secrétariat Permanent de Recrutement (SPR), le diplôme d'éducateur spécialisé, qu'il soit délivré par une école de plein exercice ou de promotion sociale, permet à l'éducateur de participer à des concours de recrutement organisés pour les fonctions classées au rang 22.

Ce titre d'éducateur spécialisé constitue également un titre requis pour les fonctions de surveillant et d'éducateur d'internat d'établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, pour celles d'accompagnateurs dans un Centre d'Education et de Formation en Alternance (CEFA) ainsi que pour celle de surveillant-éducateur ou auxiliaire d'éducation dans les établissements d'enseignement organisés ou subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles (anciennement Communauté française).

Il faut aussi noter que le diplôme d'éducateur délivré au terme de l'enseignement secondaire supérieur de plein exercice ou de promotion sociale permet également de participer au SPR à des concours de recrutement organisés pour les fonctions classées au rang 20.



L'ancienneté

La notion d'ancienneté est-elle la même dans les différents secteurs d'activités ?

L'ancienneté pécuniaire est un paramètre important permettant de calculer le montant de la rémunération due à l'éducateur. La prise en compte, lors de l'engagement, des années d'ancienneté de travail dans d'autres activités est fonction des règles particulières énoncées par chaque secteur. Ainsi, par exemple, les années de travail effectuées par un éducateur dans un home pour adultes travailleurs ne sont pas prises en compte par la direction de l'aide à la jeunesse car il n'a pas travaillé avec des mineurs d'âge.

De même, l'expérience professionnelle d'un éducateur qui a travaillé dans un hôpital psychiatrique ne pourra être valorisée car il a presté dans une institution qui n'est pas subventionnée par la direction de l'aide à la jeunesse. Elle pourra par contre être prise en considération dans un service subventionné par l'AWIPH.

Il faut s'en référer, en C.P. 319.02, à la CCT conclue le 24 novembre 2011 (n° 108133/CO/31902) téléchargeable sur le site du SPF Emploi, Travail et Concertation sociale: <http://www.emploi.belgique.be/CAO/31902/31902-2012-000505.pdf>

La rémunération

Quel est le montant du salaire brut total d'un éducateur ?

Le montant de la rémunération brute totale d'un éducateur est fonction de deux paramètres : sa fonction et son ancienneté. Au départ de ces deux notions on peut calculer le salaire mensuel brut d'un éducateur, par commission paritaire. Des grilles barémiques peuvent être consultées sur le site : www.semaforma.be

<http://www.semaforma.be/pages/documents.html#baremes>



www.educ.be/baremes

A ce montant, il faut ajouter les primes pour heures inconfortables, le double pécule de vacances (92% du salaire), de la prime de fin d'année, de la prime forfaitaire de camp, etc. Plus l'éducateur preste son travail dans le cadre d'un horaire dit « inconfortable », plus le montant de sa rémunération sera important. Quitte à énoncer une évidence, il convient de rappeler que, quand la prime est calculée en pourcentage de la rémunération perçue, l'éducateur perçoit une prime d'autant plus intéressante que son salaire est élevé.

L'éducateur bénéficie-t-il d'un supplément salarial pour les prestations effectuées dans des heures « inconfortables » ?

Environ 80% des éducateurs prestent dans le cadre d'horaires dits « inconfortables » pour lesquels la loi sur le travail n'a prévu aucun supplément salarial. Heureusement, plusieurs conventions collectives conclues au sein d'une commission paritaire octroient des avantages pécuniaires à l'éducateur qui fournit ses prestations en dehors de l'horaire "normal" de travail.

	C.P. 330	C.P. 319.2 (AJ)	C.P. 319.2 (AWIPH)
Samedi	26%	---	26%
Dimanche	56%	50%	56%
Jour férié	56%	---	56%
Nuit	35%	1,10 (au 1/02/2012)	35%

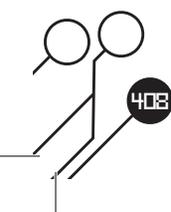
Quel est le montant du salaire net d'un éducateur spécialisé ?

Du montant brut, il faut déduire 13,07% de cotisations de sécurité sociale et le précompte professionnel

Bibliographie

- ALFÖLDI F.**, Mille et un jours d'un éducateur – Vivre l'action éducative à domicile, Paris, Editions Dunod, 2002.
- AUSLOOS G.**, La compétence des familles, temps, chaos, processus, Editions Erès, 1995.
- BARUDY J. et al**, Soutenir la bienveillance des familles en exil, Editions Thérapie familiale, vol 22, n° 2, 169-186, 2001.
- BOUFERMACHE A. et DOUARD TH.**, De la rupture à la confiance, Editions Matrice, 2004.
- BOYER A.**, Guide philosophique pour penser le travail éducatif et médico-social, Editions Erès, 2001, tome 1,2 3.
- BRICHAUX J.**, L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative, Editions Erès. 2005.
- BRICHAUX J.**, L'éducateur d'une métaphore à l'autre, Editions Erès à Toulouse, 2004.
- CAPUL M., LEMAY M.**, De l'éducation spécialisée, Editions Erès, 1^{ère} édition, 1996.
- CURONICO C., JOLIAT F., McCULLOCH P.** Des difficultés scolaires aux ressources de l'école, Bruxelles, Editions De Boeck, 2006.
- CYZULNIK B., ELKAÏM M.**, sous la direction de MAESTRE M., Entre résilience et résonance, Paris, Editions Fabert 2009.
- DANANCIER J.**, Evaluer et prévenir la violence dans les établissements sociaux, Editions Dunod, 2005.
- DARNAUD T.**, L'entrée en maison de retraite – une lecture systémique du temps de l'accueil, Editions ESF, Issy-les-Moulineaux, 1999.
- DARTIGUENAVE J.-Y, GARNIER J.-F.**, L'homme oublié du travail social, Ramonville Saint-Agne, Editions Erès, 2003.
- DE BACKER B.**, Du mur à l'ouvert. Un nouvel âge pour les éducateurs ? Editions Luc Pire, 2001.
- DE BACKER B.**, Les cent portes de l'accueil. Héberger des adultes et des familles sans abri. Editions Couleur livres, 2008.
- DE BACKER B. et de COOREBYTER V.**, Le métier d'éducateur : transformations récentes et fatigue professionnelle. Fonds ISAJH, 1998.
- DE BACKER B. et WAUTIER D.**, Compétences professionnelles et formation continue des intervenants sociaux, Recherche Objectif 4. Fonds ISAJH, 2000.
- DEFRAITZ M., DENIEL F., JACQUET M.C., MARTIN D., SARBACH C.**, L'épuisement professionnel, t.1, L'entreprise institutionnelle, Editions L'Harmattan, 1992.
- DELHASSE G.**, Quatre saisons d'un éducateur spécialisé, Editions Bernard Gilson, 1994. Le tome 1 et le tome 2 des Quatre saisons d'un éducateur spécialisé a été réédité aux Editions Memor à Bruxelles en mai 2004.
- DELIGNY F.**, Les vagabonds efficaces, Editions François Maspero 1970.
- DOMENACH JM.**, La responsabilité, Editions Hatier, 1994.

- DURAND G.**, L'abécédaire systémique du travailleur social, Editions Fabert, 2004.
- ELKAÏM M.**, Si tu m'aimes, ne m'aime pas, Editions Seuil (la couleur des idées), 1989.
- FOUCART J.M.**, Educateur, Editions CIACO, 1991.
- FUSTIER P.**, L'identité de l'éducateur spécialisé, Editions Universités, Psychotique, 1972.
- FUSTIER P.**, Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique, Editions Dunod, 1999.
- FUSTIER P.**, Le lien d'accompagnement entre don social et contrat salarial, Editions Dunod, 2000.
- GABERAN P.**, La relation éducative : un outil professionnel pour un projet humaniste, Toulouse, Editions Erès, 2003.
- GAILLARD J.-P.**, Enfants et adolescents en mutation, Issy-les-Moulineaux, Editions ESF, 2009.
- GAILLARD J.P.**, L'éducateur spécialisé, l'enfant handicapé et sa famille, Editions ESF, 2008.
- GORDON D.**, Contes et métaphores thérapeutiques. Apprendre à raconter des histoires qui font du bien, Editions Interéditions, 2002.
- GUILLAUMOT P.**, Le sujet âgé, ses proches et ses soignants, Toulouse, Editions Erès-Relation, 2006.
- HARDY G. (sous la direction de)**, S'il te plaît, ne m'aide pas – L'aide sous injonction administrative ou judiciaire. Toulouse, Editions Erès-Relations, 2000.
- HAYEZ J.Y., KINOO PH., MEYNCKENS M., RENDERS X., VANDER BORGHT C.**, L'institution résidentielle, médiateur thérapeutique, Editions Editions Matrice, 1994.
- HEBERT R.**, Le métier d'éducateur spécialisé, Editions universitaires, Jean-Pierre Delarge 1976.
- HEIREMAN M.**, Du côté de chez soi. La thérapie contextuelle d'Ivan Boszormenyi-Nagy, Editions ESF, 1989.
- KEROUAC M.**, La métaphore thérapeutique et ses contes, Editions MKR, 2000.
- LEBBE-BERRIER P.**, Pouvoir et créativité du travailleur social, une méthodologie systémique, Editions ESF 1998.
- MARPEAU J.**, Le processus éducatif, Ramonville Saint-Agne, Editions Erès, 2000.
- MARTINER J.L.**, Les éducateurs aujourd'hui, Editions Privat, 1993.
- MCGOLDRICK M., GERSON R.**, Génogrammes et entretien familial, Editions ESF, 1994.
- MEYNCKENS M., HENRIQUET MC.**, Dans le dédale des thérapies familiales : Un manuel systémique, Editions Erès.
- MEYNCKENS-FOUREZ, VANDER BORGHT C. et KINOO PH.**, Eduquer et soigner en équipe, manuel de pratiques institutionnelles, Editions De Boeck, 2011.
- MUGNIER JP.**, Les stratégies de l'indifférence, Editions ESF, 1998.
- MYTTENAERE C.**, Panser le deuil, Editions de l'Hèbe, 2007.
- MYTTENAERE C., DETIFFE M.**, Le lien, c'est toute une histoire, Editions M.D., 2004.



PEZET V., VILATTE R., LOGCAY P., De l'usure à l'identité professionnelle, Editions TSA, 1993.

PREGNO G., Le travail avec les familles qui ne demandent rien : la non-collaboration comme une solution..., Editions Thérapie Familiale, Genève, 32, 4, p. 419-436, 2011.

RENDERS X., Balises d'une pédagogie de la violence en milieu scolaire et institutionnel, exposé à l'occasion d'une journée pédagogique à 'L'Espérance' à Mons, 1986.

ROUZEL J., Le quotidien en éducation spécialisée, Editions Dunod, 2002.

ROUZEL J., Le travail d'éducateur spécialisé, Paris, Editions Dunod, 1997.

SERON Cl., Au secours, on veut m'aider, Editions Fabert, 2006, tome 1 et 2.

SORRENTINO A.M., la famille face au handicap, Editions Fabert, 2008.

TILMANS-OSTYN E., MEYNCKENS-FOUREZ M. (sous la direction de), Les ressources de la fratrie, Toulouse, Editions Erès-Relations, 1999.

TISSERON S., Secrets de famille, mode d'emploi, Editions Marabout, 1996.

TOMKIEWICZ S. et VIVET P., 1991, Aimer mal, châtier bien, enquêtes sur les violences dans des institutions pour enfants et adolescents, Editions Seuil, 1999.

VAN CUTSEM C., La famille recomposée, entre défi et certitude, Editions Erès, 1998.

VANDER BORGHT C., MEYNCKENS-FOUREZ M., Qu'est-ce qui fait autorité dans les institutions médico-sociales ? Autorités, pouvoirs, décisions, responsabilités, Editions Erès, 2007.

VANDER BORGHT, Violence des institutions, violences en institution, Editions Thérapie Familiale, Genève, 24, 4, p. 337-358, 2003.

Vous avez dit : « Aider la jeunesse » ? Premières Assises de l'aide à la jeunesse, propositions et perspectives,

Editions Direction d'administration de l'aide à la jeunesse, Ministère de la Culture et des Affaires sociales de la Communauté française, 1995.

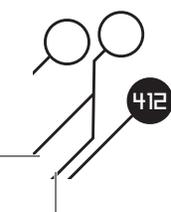
Revue L'Observatoire, n°63, 2009, **Educateurs spécialisés : spécificité et formation.**

La collection des petits cahiers aux éditions Jouvence, **petit cahier d'exercices pour découvrir ses talents cachés**, petit cahier d'exercices de bienveillance envers soi-même, petit cahier d'exercices de désobéissance civile, petit cahier d'exercices du lâcher-prise,

Abréviations

AAJ	Aide à la jeunesse
ACS	Agents Contractuels Subventionnés
AMO	Service d'aide en milieu ouvert ou d'action en milieu ouvert
APDES	Association Professionnelle des Educateurs Spécialisés
APEF	Association paritaire pour l'emploi et la formation
ASBL	Association Sans But Lucratif
AWIPH	Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées
CAAJ	Conseil d'arrondissement de l'Aide à la jeunesse
CAEV	Centre d'aide aux enfants victimes de maltraitances
CAS	Centre d'accueil spécialisé
CAU	Centre d'accueil d'urgence
CEFA	Centre d'Education et de formation en alternance
CCAJ	Conseil communautaire de l'Aide à la jeunesse
CCI	Centre conventionné INAMI
CCPQ	Commission Communautaire des Professions et Qualifications
CJ	Centre de jour
COCOF	Commission communautaire française à Bruxelles
COCOM	Commission Communautaire Commune à Bruxelles
COE	Centre d'orientation éducative
COO	Centre d'observation et d'orientation
CPA	Centre de premier accueil
CPAS	Centre public d'action sociale
DGAJ	Direction générale de l'Aide à la jeunesse
EFT	Entreprise de Formation par le Travail
ETA	Entreprise de travail adapté

FIPI	Fond d'impulsion à la politique des immigrés
HP	Hôpital psychiatrique
IHP	Initiative d'habitation protégée
ILA	Initiatives Locales d'Accueil (MENA)
IMP	Institut médicopédagogique
INAMI	Institut National d'Assurance Maladie Invalidité
IPPJ	Institution publique de protection de la jeunesse
MASS	Maison d'Accueil socio-sanitaire
MENA	Mineur étranger non accompagné
MRPA	Maison de repos pour personnes âgées
MRS	Maison de repos et de soins
MSP	Maison de soins psychiatriques
OISP	Organisme d'insertion socioprofessionnelle
ONE	Office de la naissance et de l'enfance
ONEm	Office national de l'emploi
PEI	Projet éducatif individualisé
PIP	Plan d'Intervention Personnalisé
PMS	Centre Psycho-médico-social
PPI	Projet personnel individualisé
PPP	Projet Pédagogique Particulier (AAJ)
PPP	Plan de prévention de proximité
PSI	Plans sociaux intégrés
SA	Service d'accompagnement
SAAE	Service d'accueil et d'aide éducative
SAI	Service d'Aide à l'Intégration
SAIE	Service d'aide et d'intervention éducative
SAJ	Service d'aide à la jeunesse



SAJA	Service d'accueil de jour pour adultes
SAJJ	Service d'accueil de jour pour jeunes
SAJJNS	Service d'accueil de jour pour jeunes non scolarisés
SAMIO	Services d'Accompagnement, de Mobilisation intensifs et d'Observation
SAMJA	Service d'Accompagnement de Mesures Judiciaires Alternatives
SIIF	Services d'Intervention Intensive en familles
SP	Service de pro-tutelle
SPEP	Service de prestations éducatives et philanthropiques
SPF	Service de placement familial
SPJ	Service de protection judiciaire
SRA	Service résidentiel pour adultes
SRJ	Service résidentiel pour jeunes
SRNA	Service résidentiel de nuit pour adultes
SRT	Service résidentiel de transition
SSM	Service de Santé Mentale
VGC	Vlaamse Gemeenschapscommissie (Commission communautaire flamande à Bruxelles)

Tables des matières

Adresse	3
Auteurs	5
Premier carnet : les contours de la profession	7
Historique de la profession	8
Statut de l'éducateur	21
L'APDES	25
Noyau dur du métier d'éducateur	27
Missions et caractéristiques du métier	33
Rôles	39
Attitudes éducatives	41
Le métier aujourd'hui 1 ^{ère} partie	45
Travail en équipe	45
Travail en réseau	49
Travail par projet	53
Le contrat	55
Gestion de la performance	57
Justification de l'action éducative	62
Risques du métier	64
La question des violences institutionnelles	68
Le métier aujourd'hui 2 ^{ème} partie	73
Mutations qui traversent le champ social	73
Evolution des structures et des lieux de travail	75
Dimension internationale du métier d'éducateur spécialisé	79
Formation initiale et continuée	84
Diversité de la profession	88
Références théoriques et outils éducatifs	91
Déontologie, secret et éthique	91
Pédagogie nouvelle	99

Pédagogie institutionnelle	101
Analyse systémique	103
Approche cognitivo-comportementale	106
Approche psychanalytique	109
Approche humaniste rogerien	111
Approche contextuelle et formation continuée	113

Deuxième carnet : les secteurs éducatifs **117**

Carte générale	121
-----------------------	------------

Aide à la jeunesse	125
--------------------	-----

Carte d'identité - Budget - Quoi de neuf ?	125
---	------------

Acteurs	135
----------------	------------

Historique	143
-------------------	------------

Public	158
---------------	------------

IPPJ	163
-------------	------------

SAMIO	175
--------------	------------

AMO	178
------------	------------

SIIF	183
-------------	------------

Résidentiel : CAEVM - CAS - PPP - COO - CAU - CPA - SAAE	186
---	------------

SAIE	195
-------------	------------

COE	199
------------	------------

SPEP	202
-------------	------------

Centres de jour	211
------------------------	------------

Petite Enfance	215
----------------	-----

Historique	215
-------------------	------------

SASPE	217
--------------	------------

Aide aux personnes handicapées	225
--------------------------------	-----

Historique	225
-------------------	------------

Aujourd'hui : pouvoirs subsidants et bénéficiaires	228
---	------------

SAJJ - SRJ	236
-------------------	------------

SAJA	237
-------------	------------

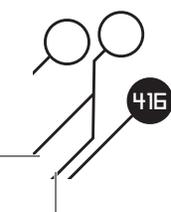
SRA	239
------------	------------

SRNA	241
-------------	------------

Autres services	241
------------------------	------------

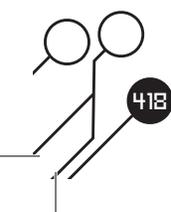
Nouveaux services	247
--------------------------	------------

Travail éducatif - Approche générale et particulière	253
---	------------



L'accueil des adultes et familles en difficulté psychosociale	265
Historique	265
Aujourd'hui	267
La santé mentale	269
Le secteur de la santé mentale	269
Historique	269
Compétences	274
Offres de soins	276
Législation visa INAMI	281
Perspectives d'avenir ?	283
Les centres pénitentiaires	287
Travail éducatif	287
Centres fermés pour étrangers	289
Aide aux personnes âgées	291
Vue panoramique	291
Les différents services	297
Educateur en milieu scolaire	311
Survol	311
Profil de l'éducateur	313
Outils professionnels	318
Structures diverses	321
Secteurs socioculturel et insertion socioprofessionnelle	329
Différents services	329
Les maisons de jeunes	334
Insertion socio-professionnelle	341
Communes, CPAS, Régions, Fédéral, Europe... Du local au global et inversement	343
Quid ?	343
Zooms sur la cohésion sociale à Bruxelles	345
Zoom	345

Zooms sur l'insertion sociale en Wallonie (S.I.S.)	347
Missions et public	347
Actions	349
Etre éducateur en SIS	351
Des contrats aux plans stratégiques de sécurité et de prévention	355
Panorama	355
Le travail social de rue au sein des communes	357
Un travail de première ligne - Public	362
Zonage ?	362
Déontologie	364
Statut des Travailleurs	364
Les migrants dans les centres d'accueil pour demandeurs d'asile et dans l'accompagnement des « sans-papiers »	367
Centres d'accueil pour demandeurs d'asile	367
Les sans-papiers	371
Procédure d'asile	373
Troisième carnet : les conditions de travail	375
Mode d'emploi	377
Contrat de travail	381
Organisation du travail	387
Congé éducation	397
Concertation sociale	399
Stress au travail	399
Harcèlement	401
Classes d'éducateurs	402
Rémunération	405
Bibliographie	407
Abréviations	411
Table des matières	415





Imprimé à la Ciaco - Novembre 2012

