



L'Approche éducative de la réalité

à la Maison d'Enfants
d'Avenches

Table des matières

I. Préambule

II. Introduction

III. Bases théoriques

A- La Théorie du choix de William Glasser

B- La Thérapie par le réel de William Glasser

B.1. Présentation de William Glasser

B.2. Les bases de la théorie

B.3. Les besoins essentiels

B.4. Maladie mentale ou irresponsabilité

B.5. La vie passée du malade

B.6. Le transfert

B.7. L'inconscient

B.8. Un comportement moral

B.9. Le thérapeute : un enseignant

C- L'intelligence émotionnelle selon Daniel Golemann

D- L'approche systémique

IV. L'Approche éducative de la réalité à la Maison d'Enfants d'Avenches

A- Les besoins

A.1. La pyramide de Maslow

A.2. Les cinq besoins psychologiques

B- La posture éducative

B.1. L'implication de l'éducateur

B.2. Les principes d'une action éducative

C- La responsabilisation versus la sanction

V. Le projet éducatif

VI. Conclusion

VII. Bibliographie

VIII. Annexes

A-Projet éducatif

I. Préambule

Le but de ce travail est avant tout de présenter l'Approche de la réalité, approche que nous souhaitons développer dans notre travail à la Maison d'Enfants d'Avenches. Elle est la base de notre ligne éducative.

C'est pourquoi nous allons nous arrêter dans un premier temps à la théorie développée par William Glasser, avant de proposer une intégration de cette théorie à notre pratique éducative.

Il ne s'agit pas d'expliquer une nouvelle approche figée que nous allons appliquer telle quelle, mais de donner quelques repères nécessaires à la mise en place de cette nouvelle façon de penser l'éducation.

Parallèlement, nous n'oublions pas d'autres approches auxquelles nous faisons référence dans notre travail : la systémique, l'éducation non-punitif, le développement de l'intelligence émotionnelle. Là encore nous n'avons pas la prétention d'être exhaustifs.

Ce travail nous permet de poser des bases et nous pousse, si nous le souhaitons, à approfondir ces diverses approches selon nos intérêts personnels, les besoins des enfants et de leurs familles, les besoins et envie de l'équipe éducative.

II. Introduction

Selon Alain Rioux¹, nous savons tous que d'une personne à l'autre les façons d'interpréter la réalité peuvent varier. En psychiatrie le comportement d'un patient peut être expliqué de plusieurs façons qui dépendent de l'habileté du clinicien à concevoir des interprétations mais aussi de la grille de référence qu'il utilise pour formuler ses hypothèses. Les phénomènes mentaux étant, de par leur nature, complexes et ne répondant actuellement à aucune loi mais plutôt à des théories explicatives, il est primordial pour le clinicien de pouvoir observer le comportement du patient en se référant à plusieurs grilles d'analyse.

Les théories psychanalytiques développées par Freud furent parmi les premières explications plausibles et originales des phénomènes de la pensée. Les modèles behavioraux nous fournirent aussi d'autres façons d'expliquer les comportements en utilisant les concepts de "stimulus" et de "réponse". Plus récemment dans les années 60, l'avènement des neuroleptiques et une étude plus approfondie du cerveau nous permirent de comprendre que toute une série de réactions biochimiques d'une étonnante complexité se produisaient. Quelques théories furent établies, la plus connue concerne l'influence d'un neurotransmetteur appelé la dopamine.

Nous parlons ici d'approche clinique ou thérapeutique. Or nous sommes éducateurs auprès d'enfants et d'adolescents en difficultés et nous nous interrogeons sur cette réalité. En effet, dans notre travail, nous les éducateurs devons composer avec plusieurs réalités : la nôtre, celle des enfants et adolescents, de leurs parents, des services sociaux, de l'école, des autres citoyens côtoyant ces enfants, etc.

Notre besoin est alors de pouvoir expliquer ce qui se produit devant nous, ce qui nous amène à adopter une grille d'analyse plus qu'une autre et à nous spécialiser dans ce domaine particulier. En effet, nous n'utilisons jamais une théorie unique, une méthode éducative unique. En fonction de la problématique rencontrée, nous allons appréhender la situation d'un point de vue plutôt systémique, plutôt comportementaliste, etc. Par contre, la réalité imposée par la société dans laquelle nous évoluons quotidiennement, est là même pour tous, même si chacun interprète sa réalité. Nous ne pouvons nous défilier face aux normes sociétales, même si nous les interprétons individuellement, et donc subjectivement. Chaque être humain cherche à comprendre les faits et le monde qui l'entoure. Il adopte alors un certain point de vue et tend à le généraliser à l'ensemble de sa réalité.

La thérapie par le réel, approche que nous allons développer ci-dessous, part du **principe que nous allons nous occuper de**

¹ Ce texte est tiré de « La thérapie par le réel de William Glasser », par Alain Rioux

l'enfant dans l'ici et maintenant, ceci afin de ne pas lui permettre d'utiliser le passé pour excuser ou justifier ses comportements.

Nous "ignorons" le passé de l'enfant dans le bon sens du terme, à savoir que nous pensons que l'enfant a le droit de devenir quelqu'un même s'il a subi de la violence dans son enfance, même s'il a eu une enfance difficile. Nous développerons ultérieurement les notions d'irresponsabilité et de responsabilité.

En effet, les enfants sont tenus pour responsables de leur comportement et ne peuvent échapper à la discipline sous prétexte d'être émotionnellement troublés, maltraités ou négligés par leurs parents, ou mis au ban par la société. La **responsabilisation progressive** de l'enfant est le principe-clé de l'éducation par le réel, issue de la théorie de W. Glasser.

« Ce n'est pas parce que les personnes sont misérables, par rancœur ou par ennui qu'elles enfreignent la loi, mais parce qu'elles sont irresponsables. Le malheur n'est pas la cause, mais le compagnon de leur comportement irresponsable. » Nous devons alors aider les enfants à corriger leurs comportements irresponsables, mais avec le désir sincère de les aider. C'est pourquoi seul un intérêt puissant et authentique de l'éducateur pour le jeune lui permettra d'accepter petit-à-petit la réalité de sa situation, de l'affronter et finalement d'accepter ses responsabilités. Nous souhaitons ainsi défier un certain déterminisme dans l'éducation qui, sous prétexte de parents déficitaires ou d'un héritage familial difficile, poserait l'enfant comme victime de son passé. Dans cette idée, un adolescent consommant de l'alcool de manière excessive ne pourra pas utiliser son parent alcoolique pour excuser son comportement. L'éducateur pourra utiliser l'héritage familial comme hypothèse de compréhension du comportement, mais pas comme base d'intervention de la modification de la conduite du jeune.

Nous vous proposons alors un point de vue différent de par son originalité et sa façon de prendre position par rapport à certaines approches plus conventionnelles : la "Thérapie par le réel" développée par le Dr William Glasser dans les années 60. Ensuite nous établirons le projet éducatif à la lumière de cette nouvelle approche.

III. Bases théoriques

A- La Théorie du choix

La Théorie du choix ou Théorie du contrôle constitue le fondement de toutes les approches du Dr Glasser. Elle est le modèle de compréhension du comportement humain. La Thérapie de la réalité est quant à elle le processus qui amène au changement.

La croyance fondamentale de l'approche veut que l'individu n'ait d'autres choix que de se comporter tout au long de sa vie². Ainsi, nous choisissons la plupart de nos comportements, lesquels sont motivés génétiquement par 5 besoins de base : la survie, l'appartenance, le pouvoir, la liberté et le plaisir.

Dans les faits, le besoin le plus important serait l'appartenance, car il suppose l'interdépendance entre chaque individu pour satisfaire tous nos autres besoins. "L'incapacité à créer et à maintenir des relations harmonieuses est à la source de la plupart des problèmes humains tels que la maladie mentale, la toxicomanie, la violence, le crime, le décrochage scolaire, l'abus physique et psychologique entre conjoints et l'abus physique et psychologique envers les enfants."

Tout d'abord, tous nos comportements sont le fruit de notre motivation interne. Ils répondent toujours à un besoin fondamental, non comblé jusque là, représenté par une image personnelle idéale. Ainsi, la motivation première à tout comportement est que nous éprouvons un besoin, un vide à combler.

La théorie du choix élabore un diagramme du fonctionnement du cerveau comme système de contrôle. On identifie 4 composantes :

1. notre système de comportements,
2. notre monde idéal en relation avec nos besoins fondamentaux,
3. notre système perceptuel en relation avec notre monde perçu,
4. notre station de comparaison entre notre monde perçu et notre monde idéal.

² Tiré de www.cyberauteur.ca/glasser/index.htm

1. Notre système de comportements : on explique que tous nos comportements sont globaux et ont 4 dominantes : l'action, la pensée, les sentiments et les réactions physiologiques. Il est plus facile d'avoir du pouvoir sur un comportement majoritairement de type action ou pensée que sur un comportement majoritairement de type sentiment ou physiologique.

Cette théorie ne va pas s'attacher à expliquer ou justifier les comportements par l'influence des expériences passées, mais va se centrer sur les comportements présents de l'individu.

De plus, elle sous-entend que l'individu a toujours le pouvoir de trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins fondamentaux. De là, l'individu est renvoyé à sa responsabilisation face à ses comportements. Il n'est en rien victime de son hérédité, de son environnement, etc.

2. Notre monde idéal : notre monde idéal, album des images personnelles désirées, est relié à nos besoins fondamentaux. Chaque image personnelle que nous désirons est reliée à un besoin fondamental commun. Le monde idéal est constitué des images mentales des représentations qui ont eu du succès dans la vie de l'individu.

Ces représentations sont très personnelles car liées au vécu propre de l'individu, et universelles car elles répondent aux besoins fondamentaux de tous les êtres humains.

Enfin ces images possèdent un poids affectif conséquent car lorsque l'individu atteint l'une d'elles, il se sent plus en contrôle de sa vie. En effet, il vient de réaliser une image de son monde idéal !

3. Le monde perçu : il est le magasin de toutes les perceptions de l'individu de son système perceptuel. Dans le monde perçu se trouvent toutes les perceptions emmagasinées depuis la naissance (mémoire intra-utérine).

L'individu est amené à réviser ses comportements pour vérifier leur efficacité à le rendre plus autonome, plus responsable, plus en contrôle de sa vie. Pour cela il doit être prêt à réviser son monde idéal pour vérifier la pertinence d'une image idéale, et l'efficacité de cette dernière pour se sentir en contrôle de sa vie.

De plus il doit réviser son monde perçu pour vérifier tour à tour la pertinence de telle ou telle perception à le faire sentir en contrôle de sa vie. En effet, l'objectif de base de tout individu est de se responsabiliser face à ses besoins fondamentaux, illustrés dans sa vie par des images personnelles à atteindre, en trouvant un comportement plus efficace pour qu'il se sente en contrôle de sa vie et de sa capacité à répondre à ses besoins fondamentaux dans le respect de soi et des autres.

4. La station de comparaison : elle illustre le déséquilibre entre le monde perçu et le monde idéal, et plus particulièrement le monde perçu maintenant avec l'image idéale que l'individu désire maintenant.

La caractéristique principale de la station de comparaison est son fonctionnement au temps présent. Moins l'individu se sent en équilibre, moins il se sent bien dans sa peau maintenant et plus il sent qu'il perd le contrôle de sa vie.

Plus il se sent en équilibre, plus il se sent bien dans sa peau, plus il se sent en contrôle de sa vie. Il perçoit ce déséquilibre entre son image désirée maintenant et son monde perçu maintenant comme un signal, comme une urgence à agir.

Enfin, comprenons que l'individu se trouve toujours en déséquilibre face à au moins un besoin fondamental relié à une image idéale présente dans sa station de comparaison. En fait, l'être humain est en manque perpétuel. Le défi consiste à retrouver continuellement son équilibre en adoptant des comportements responsables de soi et des autres.

L'objectif essentiel de cette approche est la responsabilisation de l'individu face à ses besoins fondamentaux dans le respect de soi et des autres. Et cette responsabilisation est le fondement commun avec la Thérapie de la réalité que nous allons expliciter ci-dessous.

B- La Thérapie par le réel de William Glasser

B.1. Présentation de William Glasser

Le Dr William Glasser est un psychiatre américain né à Cleveland en 1925, de renommée internationale pour être l'auteur de la Thérapie de la réalité et de la Théorie du choix.

Il a su développer une théorie de cause à effet pour expliquer le comportement humain. Ses idées se concentrent sur le choix personnel, la responsabilité personnelle et la transformation personnelle. Son approche est controversée par les psychiatres traditionnels.

Le Dr Glasser est également renommé pour avoir utilisé ses théories qui ont influencé des domaines tels que l'éducation, le management, l'enseignement, etc. Il a d'ailleurs exercé à Los Angeles dans plusieurs programmes de réadaptation de jeunes délinquants et toxicomanes.

Il a étudié à l'Université Case Western Reserve dans l'Ohio, puis à l'Université de Californie à Los Angeles. Pendant ses premières années comme psychiatre à la Veterans Administration Hospital à L.A., il a rencontré et travaillé avec le Dr G.L. Harrington dans le traitement des patients psychotiques hospitalisés. Ils développèrent ensemble la "Reality Therapy" ou thérapie par le réel. L'essentiel de leur approche est d'ailleurs exposé dans le livre du Dr Glasser (1971) intitulé: "La thérapie par le réel" et publié aux éditions "EPI".

A la fin de son internat en psychiatrie le Dr Glasser interrompit sa formation en psychanalyse pour bâtir cette approche qu'il voulait davantage collée au réel. Il s'inquiétait car la durée moyenne des cures analytiques tendait à s'allonger démesurément, et certains patients étaient très difficiles à analyser de la façon classique. Il reprochait d'ailleurs à certains thérapeutes freudiens et disciples de Lacan d'abandonner toute ambition thérapeutique pour leurs patients au profit d'une expérience philosophico-mystique de l'inconscient.

Ainsi il en vient à construire une approche réactionnelle à la théorie freudienne qui se situe aussi à la frontière de l'antipsychiatrie en basant la philosophie de son programme sur l'axiome: "La maladie mentale n'existe pas".

B.2. Les bases de la théorie

Le point de départ de la « Thérapie par le réel » réside dans la question suivante : « Qu'est-ce qui ne va pas chez les personnes qui ont besoin d'un traitement psychiatrique ? »

Selon le Dr Glasser, la personne qui a besoin d'un traitement psychiatrique souffre d'abord et avant tout d'inadaptation et cela quelle que soit la façon dont elle exprime son problème (psychose, troubles du comportement, dépression, etc.). **Cette inadaptation de base signifie que le patient est incapable de satisfaire ses besoins essentiels.** Plus l'individu sera incapable de satisfaire ses besoins à un degré élevé et plus la sévérité des symptômes sera grande.

La deuxième question posée par le psychiatre américain concerne les personnes les plus adaptées. « Comment les personnes vivant dans la société arrivent-elles à satisfaire leurs besoins ? » Pour répondre à cette question le Dr Glasser suggère **qu'à tout moment de notre vie nous devons être lié à au moins une personne qui peut elle-même satisfaire ses besoins de façon adéquate.** Sans cette personne clé qui nous aide à supporter le quotidien de la vie et nous donne le courage de continuer notre route, nous commençons à satisfaire nos besoins de façon irréaliste. Ceci peut entraîner l'éclosion de symptômes anxieux et aller jusqu'au refus complet de la réalité.

"Puisque l'incapacité à créer et à maintenir des relations harmonieuses est à la source de la plupart des problèmes humains, l'objectif poursuivi par la Réalité Thérapie est de permettre aux individus de **créer ou de recréer des liens entre-eux.** Le rétablissement de rapports humains satisfaisants débute presque toujours par la mise en place de conditions propres à créer une ambiance chaleureuse par l'intervenant, conditions qui serviront à leur tour de modèles pour le client ou l'étudiant désireux d'établir ou de rétablir des relations avec les personnes de son entourage."

B.3. Les besoins essentiels

Quels sont les besoins essentiels à l'être humain ? D'abord il y a les besoins d'ordre **physiologique** et de repos. Ceux-ci ne varient pas selon les cultures, ils sont inhérents à la race humaine. Ce ne sont généralement pas à ces besoins que s'intéresse la psychiatrie. L'essentiel de la "thérapie par le réel" c'est plutôt d'aider le patient psychiatrique à satisfaire deux besoins d'ordre **psychologique**: le besoin d'aimer et d'être aimé, et le besoin de sentir que nous sommes utiles à nous-mêmes et aux autres.

"Pour Glasser, les besoins humains de base ont pour objet la relation et le respect. Et comment satisfait-on ces besoins ? En faisant ce qui est réaliste, responsable, bien."³

Selon le Dr Glasser, de la naissance jusqu'au vieillissement et à la mort, le **besoin d'aimer et d'être aimé** est constant.

³ Glasser W., La thérapie par le réel, édition française EPI, 1971, p. 9

Tout au long de notre vie notre santé et notre bonheur dépendront de notre capacité à satisfaire ce besoin. Il ne suffit pas d'aimer ou d'être aimé uniquement, les deux doivent se réaliser sinon nous vivons de l'inconfort, de l'anxiété, de la dépression, etc.

De la même façon **se sentir utile à soi-même et aux autres** est un autre besoin essentiel. Certains diront qu'aimer permet quelquefois d'être utile mais l'amour ne signifie pas accepter tout de l'autre et la façon de satisfaire ces besoins psychologiques doit demeurer responsable et réaliste.

La plupart des personnes ayant recours aux traitements psychiatriques n'ont pas réussi à satisfaire ces deux besoins psychologiques essentiels. De plus, elles n'avaient pas dans leur entourage une personne qui s'intéressait vraiment à elles et qui aurait pu les aider.

A travers la "thérapie par le réel" le thérapeute sera cette personne qui s'intéressera vraiment au malade et l'accompagnera dans une prise de responsabilité progressive. Le thérapeute dans son intervention confrontera le patient à la réalité en mentionnant que nous devons tous satisfaire nos besoins en tenant compte de la réalité environnante et de vraies possibilités. Il discutera aussi la notion du bien et du mal pour permettre au patient de tenir compte des normes sociales et de la moralité dans l'apprentissage d'une façon plus adaptée de satisfaire ses besoins. "A tout moment de notre vie, nous devons avoir au moins une personne qui s'intéresse à nous et à laquelle nous nous intéressons. Si cette personne essentielle nous fait défaut, nous sommes incapables de satisfaire nos besoins de base."⁴

B.4. Maladie mentale ou irresponsabilité

La distinction la plus importante entre les approches classiques en psychothérapie et l'approche du Dr Glasser repose sur le fait que selon ce dernier « les gens n'agissent pas de façon irresponsable parce qu'ils sont malades ; ils sont malades parce qu'ils agissent de façon irresponsable ». Or les approches traditionnelles croient que la maladie mentale existe et que l'on doit la traiter selon le diagnostic posé.

Dans la thérapie par le réel, il n'y a pas de différence dans le traitement des différents problèmes psychiatriques car ceux-ci ne sont que des façons différentes d'exprimer un comportement irresponsable. Pour le Dr Glasser, les différents termes tels que la névrose, dépression, troubles psychosomatiques, etc. décrivent seulement ce que le patient a pu faire de mieux dans son effort pour satisfaire ses besoins. Ainsi pour lui, le diagnostic n'est pas nécessaire au traitement car c'est l'irresponsabilité qui doit être traitée.

⁴ Glasser W., La thérapie par le réel, édition française EPI, 1971, p.29

B.5. La vie passée du malade

William Glasser considère que l'étude du passé du patient peut être importante car elle fournit de l'information contribuant à développer des généralisations psychologiques. Mais cette information a peu de rapport avec la thérapie. L'histoire détaille simplement les tentatives infructueuses du patient pour satisfaire ses besoins. Le patient et son thérapeute peuvent en parler des années durant mais cette connaissance n'aidera pas le patient à s'affirmer dans le présent.

En thérapie par le réel, **c'est le comportement qui importe**, on ne compte pas sur la compréhension pour changer les attitudes car la plupart du temps elles ne changeront jamais. « .. si l'on attend un changement d'attitude, la thérapie n'avance pas tandis que le changement du comportement mène rapidement à un changement d'attitude qui peut, à son tour, aboutir à la satisfaction des besoins et ensuite à un comportement meilleur. »⁵

Le thérapeute par le réel utilisera ainsi son lien avec le patient pour lui apprendre de meilleurs modèles comportementaux. Son attitude changera qu'il comprenne ou non sa nouvelle façon d'être, et sa nouvelle attitude favorisera un changement ultérieur du comportement.

B.6. Le transfert

Dans l'approche par le réel, le thérapeute entre en relation avec le patient en tant que personne et non en tant que figure de transfert. Il n'utilise pas le concept de transfert comme en thérapie conventionnelle. Selon le Dr Glasser, le patient cherche un lien humain authentique grâce auquel il pourra satisfaire ses besoins.

Le thérapeute, pour favoriser l'établissement de ce lien, doit donc rejeter le concept non-thérapeutique de transfert, se lier avec le patient en tant que personne nouvelle et distincte et apprendre au patient, au moyen de ce nouveau lien, à satisfaire ses besoins dans le monde réel du présent.

Dans cette approche, la coopération entre le patient et le thérapeute est recherchée et vaut mieux que le transfert.

⁵ Glasser W., La thérapie par le réel, p.53

B.7. L'inconscient

Selon le Dr Glasser, l'établissement du lien thérapeutique de son approche ne peut s'établir et viser la responsabilisation du patient si on le laisse se livrer en excusant son comportement sur la base de motivations inconscientes. En effet, faire de la thérapie ne signifie pas faire la recherche des causes du comportement humain. Même si un patient connaît la raison inconsciente de chaque geste qu'il pose, il ne change pas nécessairement son comportement parce que le fait de connaître les causes ne le conduit pas à la satisfaction de ses besoins.

B.8. Un comportement moral

Pour le thérapeute par le réel, mettre l'accent sur la moralité du comportement et affronter la notion du bien et du mal, renforce le lien. Toute la société est basée sur des considérations d'ordre moral et si les personnes importantes de la vie du patient, comme le thérapeute, ne s'occupent pas de savoir si son comportement est bon ou mauvais, la réalité ne peut lui être inculquée.

Le Dr Glasser croit que pour faire cesser un comportement insatisfaisant, le malade doit pouvoir satisfaire ses besoins de façon réaliste et responsable.

Pour y arriver, le patient doit faire face au monde réel qui l'entoure et ce monde inclut des normes de comportement. Le rôle du thérapeute est de confronter les comportements du patient à ces normes et lui faire juger la qualité de ce qu'il fait. Si les patients psychiatriques ne jugent pas leur propre comportement ils ne changeront pas.

Le Dr Glasser est convaincu que le thérapeute doit aider les patients à arriver à une décision concernant la qualité morale de leur comportement.

B.9. Le thérapeute : un enseignant

Dans la thérapie par le réel on apprend au patient de meilleures façons de répondre à ses besoins. Le lien nécessaire ne sera pas maintenu si nous n'aidons pas le patient à découvrir des modèles de comportement plus satisfaisant.

Cette partie est le centre de l'intervention du thérapeute par le réel. La thérapie ne s'arrête pas avec la connaissance du problème. L'affrontement de la réalité est une étape importante mais le patient doit apprendre à satisfaire ses besoins dans le monde réel, et chaque occasion qui se présente est favorable à cette éducation.

En fait, une fois que le lien est créé et la réalité affrontée, la thérapie devient une sorte de programme éducatif. Le patient apprend à vivre plus efficacement. Ceci se fait d'ailleurs mieux et plus rapidement si le thérapeute accepte le rôle de professeur.

En résumé, les trois piliers de l'approche de la réalité sont les suivants :

- **Création d'un lien authentique entre patient et thérapeute**
- **Confrontation à la réalité**
- **Rejet du comportement irresponsable et apprentissage d'une conduite meilleure**

Partant d'une théorie expliquant l'inadaptation du malade et son incapacité à satisfaire ses besoins, cette approche se dissocie des principaux postulats de la pratique de la psychiatrie ou de la psychothérapie conventionnelle.

Le rôle du thérapeute prend dans cette approche des proportions importantes où il doit interagir comme personne et favoriser l'établissement d'un lien, moyen privilégié pour permettre au patient de reprendre progressivement sa responsabilité.

Voici enfin comment le Dr Glasser définit les qualités du thérapeute par le réel : « Le thérapeute doit être une personne très responsable, solide, se sentant concernée, humaine et sensible. Il doit être capable de satisfaire ses besoins et doit être disposé à discuter de quelques unes des ses propres difficultés afin de prouver au patient qu'il est possible d'agir de façon responsable même si c'est parfois difficile... Il doit avoir la force de se lier, de voir ses qualités éprouvées et de supporter une violente critique de la part de la personne qu'il essaie d'aider... Il doit accepter les patients sans critique et comprendre leur comportement. Il ne doit jamais être effrayé ou rebuté par le comportement d'un patient aussi aberrant soit-il... Enfin, le thérapeute doit être capable de se lier émotionnellement avec chaque patient. Le thérapeute qui peut travailler avec des gens gravement irresponsables sans être affecté par leurs souffrances, ne se liera jamais assez pour faire un bon thérapeute. » (William Glasser, la thérapie par le réel, 1971, p.46-47).

Nous verrons dans le chapitre IV comment nous pouvons transposer cette thérapie du réel dans notre travail d'éducateur au quotidien, les implications de cette théorie sur notre façon d'agir, quel devient notre rôle auprès des jeunes que nous accueillons, et comment nous pouvons cheminer à leur côté.

C- L'intelligence émotionnelle selon Daniel Golemann

Nous nous occupons d'enfants qui, pour certains, ont des difficultés scolaires, des troubles de l'attention ou de l'apprentissage, et qui éprouvent des problèmes à exprimer leurs émotions, à être en lien avec elles.

Nous pouvons avoir un quotient intellectuel (QI) très élevé et ne pas savoir se débrouiller dans la vie, ou à l'inverse être socialement très adéquat tout en ayant un QI plus bas que la moyenne.

Daniel Goleman, docteur en psychologie s'est interrogé autour de ce phénomène et a exposé une théorie sur l'intelligence émotionnelle.

Il a construit sa théorie sur la base des intelligences multiples de Howard Gardner. Ce dernier a souligné l'importance de prendre en compte et de développer nos multiples intelligences. Il met en lumière le fait que nous accordons une place trop importante à l'intelligence intellectuelle, à savoir le QI. Or, une personne à grand QI mais ne sachant pas l'utiliser, ne sera pas performante dans sa vie. Au contraire, une personne qui a son intelligence émotionnelle bien développée, aura plus de chance d'être bien dans sa vie.

Howard Gardner voit sept intelligences. Il "considère les intelligences comme des potentiels biologiques bruts, dont la forme pure n'est discernable que chez ceux que l'on appellera, au sens technique du terme, des « phénomènes ». La plupart d'entre nous combinent leurs intelligences pour résoudre les problèmes et répondre aux besoins de notre culture, par le biais de choix spirituels, professionnels ou autres." (p.22) Il souligne donc le côté pluriel de l'intellect.

De ce fait, il pose alors 2 hypothèses :

1. tout le monde n'a pas les mêmes capacités ni les mêmes intérêts
2. nous n'apprenons pas tous de la même façon.

Gardner présente sa théorie des intelligences multiples dans le but d'améliorer l'école. Nous pouvons utiliser cette théorie dans le champ éducatif me semble-t-il. En effet, les deux hypothèses et la théorie des intelligences multiples ci-dessus nous poussent, nous éducateurs, à comprendre les capacités et les intérêts de chaque jeune, ses forces et ses ressources et de trouver avec lui les moyens les plus adaptés pour évoluer. Elles nous invitent à être créatifs dans la recherche de moyens et d'outils susceptibles de soutenir le jeune dans son développement.

En s'appuyant sur les travaux de Jean Piaget, H. Gardner prône la nécessité d'une perspective développementale. Une hypothèse est que l'enfant ne se développe pas de manière linéaire.

"... la plupart des chercheurs croient en l'existence de périodes critiques ou sensibles durant lesquelles la maîtrise de certains types de matériaux est plus facile ou plus difficile.(...) si les jeunes tendent à progresser dans la plupart des domaines avec l'âge, ils connaissent néanmoins des périodes de croissance accélérée et d'autres de stagnation".⁶

Nous pensons qu'il est intéressant d'avoir cela en tête lorsque nous mettons en place le projet pédagogique du jeune et que nous fixons les objectifs. En effet, le fait qu'un objectif ne soit pas atteint par un jeune à un moment donné ne veut pas dire qu'il ne pourra jamais l'atteindre. C'est pourquoi notre travail est un travail de semences : certaines graines que nous avons semées pousseront un jour et d'autres pas.

Revenons maintenant à Daniel Goleman qui a également une conception élargie de l'intelligence. Cette conception attribue un rôle de premier plan aux émotions dans notre aptitude à gérer notre vie. Nous ne sommes en effet pas à l'abri de nos émotions et pulsions, et un QI élevé ne nous met pas à l'abri de ces réactions. Notre intelligence est inutile lorsque nous sommes sous l'emprise de nos émotions. De plus, le QI n'est guère modifiable par l'expérience ou par l'éducation alors que, selon Goleman, **les enfants peuvent acquérir des aptitudes émotionnelles essentielles afin de s'améliorer**. Le QI ne prépare pas l'individu à affronter les épreuves de l'existence, mais le fait de pouvoir canaliser ses émotions dans un but donné est une aptitude primordiale. Le QI et l'intelligence émotionnelle ne sont toutefois pas exclusifs l'un de l'autre, nous possédons tous un mélange d'intelligence intellectuelle et émotionnelle.

Goleman constate un malaise affectif dans notre société dû à une surdominance des émotions non-maîtrisées.

La question qui est posée est la suivante : les émotions peuvent-elles être intelligentes ? Comment peut-on rendre intelligentes les émotions ? Pour lui, il est important d'harmoniser l'intellect et les sentiments, de trouver l'équilibre entre les deux parce qu'ils auraient chacun un fonctionnement spécifique à accomplir.

L'intelligence émotionnelle se manifeste dans les aptitudes suivantes :

- la conscience de soi,
- la capacité de se débarrasser de sa mauvaise humeur,
- la maîtrise des pulsions, des émotions,
- la fluidité,
- l'empathie.

La conscience de soi est une conscience réflexive qui demande une attention permanente à son état intérieur. Il faut être conscient de ses émotions. « Nous sommes conscients à la fois de notre humeur du moment et de nos pensées relatives à cette humeur. »

⁶ Gardner H., Les intelligences multiples,

La capacité de se débarrasser de sa mauvaise humeur est le fait de contrôler ses humeurs afin de faciliter la pensée. En effet, le rapport entre les émotions positives et négatives détermine le sentiment de bien-être. Une disposition d'esprit positive augmente l'aptitude à penser avec souplesse et facilite ainsi la résolution de problèmes. Il faut alors contenir ses émotions négatives.

La maîtrise des pulsions, des émotions est la capacité de résister à ses pulsions, ou de maîtriser ses émotions. Elle inclut la capacité de différer la satisfaction de ses désirs, de retarder la satisfaction de ses pulsions. L'essence de l'autorégulation affective provient de cette capacité de maîtriser les pulsions dans un but donné.

La fluidité est « un état intérieur qui montre que l'enfant accomplit un travail qui lui convient ». L'individu fluide présente des réactions adaptées. Ses émotions sont mises au service de la performance ou de l'apprentissage. Le fait de pouvoir canaliser ses émotions dans un but donné est une aptitude primordiale.

L'empathie repose sur la conscience de soi. Plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous réussissons à déchiffrer celles des autres, à comprendre ce que ressentent les autres. Cette aptitude repose également sur l'art de savoir écouter l'autre.

Le but de cette transformation des émotions est l'équilibre des émotions. En effet, les émotions non-maîtrisées entravent l'intellect. Nous avons tous vécu des moments où, paralysés par la peur, l'angoisse, par nos émotions, nous nous retrouvons dans l'incapacité de parler, ou de transmettre clairement ce que nous savons pourtant intellectuellement.

Comment dès lors travailler autour de ces émotions, comment introduire l'intelligence émotionnelle dans notre approche éducative ? Par exemple, nous pouvons au quotidien, amener les enfants à identifier les émotions qu'ils vivent, leur apporter un vocabulaire pour les exprimer, les amener à reconnaître leurs forces et leurs faiblesses. Ceci peut se faire à l'aide de support visuel, tel qu'un calendrier des humeurs, des émoticônes, des images de visages expressifs, etc.

Il ne s'agit pas de maîtriser nos émotions en tout temps, mais surtout de prendre conscience des émotions qui nous habitent.

D- L'approche systémique

L'approche de la réalité nous donne un regard différent dans notre travail au quotidien avec les enfants et les jeunes qui nous sont confiés. Mais l'enfant est le membre d'une famille, d'un système, et le travail réalisé auprès de lui aura un impact sur sa famille. Le simple fait de sortir un enfant de son cadre familial influence la famille entière.

La systémique est une certaine manière d'approcher la réalité, complémentaire aux approches décrites ci-dessus. Elle s'intéresse à l'individu comme membre d'un système, d'un contexte particulier, d'un individu en inter-relation avec d'autres personnes, d'autres contextes.

L'approche systémique « affirme que les difficultés d'un individu ne peuvent se comprendre qu'en lien avec son contexte familial et institutionnel ». ⁷

Pour nous éducateurs dans un foyer, il s'agit de considérer l'enfant accueilli comme le membre d'une famille qui a sa propre organisation, ses propres règles, ses fonctionnements, ses secrets, son système relationnel, etc. Nous devons dès lors prendre le temps de connaître cette famille, de porter de l'intérêt à sa manière de fonctionner, avant de tenter d'y amener un quelconque changement. « L'approche systémique nous sensibilise à l'importance d'être attentif à l'influence des différents contextes sociaux sur le comportement d'un individu. » ⁸

L'intérêt véritable que l'approche de la réalité nous demande d'accorder à l'enfant, doit aussi se porter à la famille.

⁷ L'approche systémique, clé du changement, Les Cahiers de l'Actif, n°308/309

⁸ Tiré de www.psychologue.levillage.org

IV. L'Approche éducative de la réalité à la Maison d'Enfants d'Avenches

L'approche de la réalité est une philosophie d'intervention qui vise à aider les personnes à exercer un meilleur contrôle sur leur vie dans le présent. En thérapie par le réel, c'est le comportement qui importe. L'utilisation des principes de la thérapie de la réalité dans l'éducation permet d'exercer un **encadrement non violent, basé sur un leadership positif (choix, conséquence, responsabilisation) exempt, le plus possible, de contraintes et de coercitions.**

Cette approche se base sur **trois principes fondamentaux** :

- a. **L'être humain est responsable de ses comportements**, comportements qui découlent de ses propres choix et non de circonstances extérieures à lui.
- b. **L'être humain agit dans le but précis de modifier l'environnement** pour qu'il devienne de plus en plus conforme à la représentation imagée qu'il se fait de ses besoins.
- c. **L'être humain a la liberté de changer** afin de poursuivre une vie plus satisfaisante.

Afin de poursuivre ces 3 principes, l'être humain doit s'interroger sur ses besoins à satisfaire.

A- Les besoins

Pour construire le projet pédagogique de l'enfant, nous allons faire l'effort de partir de ses besoins. Et en fonction des besoins mis en évidence, nous allons fixer des objectifs qui aideront l'enfant à satisfaire ses besoins. Selon l'âge de l'enfant ou sa possibilité de prendre conscience de ses propres besoins, l'éducateur sera moteur dans ce ciblage. Nous ne sommes pas toujours conscients de nos propres besoins, et une tierce personne peut s'avérer essentielle dans un premier temps. Par contre l'éducateur devra arriver à ce que petit-à-petit l'enfant se reconnaisse dans les besoins ciblés et puisse faire sien totalement son projet, dans la mesure du possible.

L'important est d'aider l'enfant à se relier à ses sentiments, à ses besoins. Il doit apprendre à exprimer son authenticité. Le but n'est finalement pas le plus important, mais le cheminement, l'apprentissage pour y arriver l'est !

A.1. La pyramide de Maslow

La pyramide des besoins illustrée ci-dessous, schématise une théorie élaborée à partir des observations réalisées dans les années 1940 par le psychologue Abraham Maslow (1916-1972) sur la motivation.

Abraham Maslow est un psychologue humaniste. A la base des théories humanistes, l'humain est vu comme un être fondamentalement bon se dirigeant vers son plein épanouissement. Le but recherché par le psychologue humaniste est de permettre à tout individu de se mettre en contact avec ses émotions et ses perceptions afin de se réaliser pleinement.

Carl Rogers (1902-1987) fait également partie de cette école de pensée. Pour Maslow, le comportement est aussi notre désir conscient de croissance personnelle.

Selon lui, les besoins humains sont organisés selon une hiérarchie où, à la base, on retrouve les besoins physiologiques élémentaires et à son sommet, on retrouve les besoins psychologiques et affectifs d'ordre supérieur. **Ce sont ces besoins qui créent la motivation humaine.**

Maslow distingue 5 grandes catégories de besoins. Il considère que l'être humain passe à un besoin d'ordre supérieur quand le besoin de niveau inférieur est satisfait. Toutefois, la réalité n'est pas aussi statique, une boucle existant entre les besoins.

Les 5 catégories des besoins selon Maslow :

1. **Besoins physiologiques :**

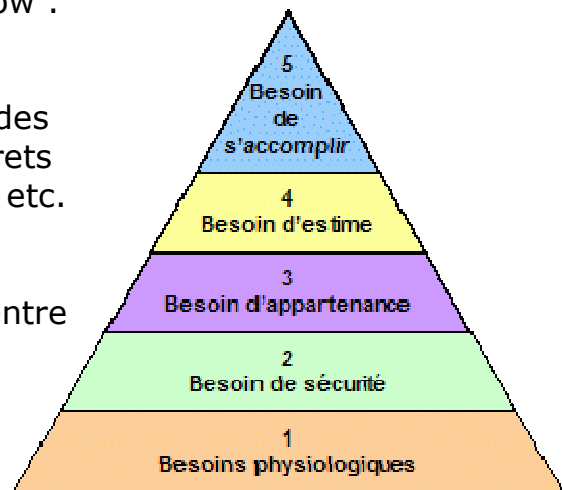
ils sont directement liés à la survie des individus. Ce sont des besoins concrets tels que la faim, la soif, le sommeil, etc.

2. **Besoin de sécurité :**

Il est lié à l'aspiration de chacun d'entre nous à être assuré du lendemain physiquement et moralement. Il recouvre le besoin d'un logement, la sécurité des ressources, sécurité physique contre la violence, sécurité morale, psychologique, affective.

3. **Besoin d'appartenance :**

Il révèle la dimension sociale de l'individu qui a besoin d'être en relation, d'aimer et d'être aimé, d'avoir des amis, de faire partie d'un groupe et de se sentir accepté.



4. **Besoin d'estime :**

Il est en lien avec le fait que l'individu a besoin d'être respecté, de se respecter soi-même et de respecter les autres. Il s'agit du besoin de se réaliser, de se valoriser à travers une activité (travail et loisirs).

5. **Besoin d'accomplissement :**

C'est pour l'individu le besoin de sortir d'une condition purement matérielle pour atteindre l'épanouissement.

Cette pyramide des besoins nous est utile lorsqu'au début du projet éducatif de l'enfant, nous nous interrogeons avec lui sur ses besoins. Elle nous permet de les hiérarchiser, et de ne pas viser un besoin du haut de la pyramide en oubliant les besoins primaires.

Elle nous permet de discuter avec l'enfant de ses besoins, de lui donner une image, un repère sur ses besoins à satisfaire. Elle est une base de travail.

A.2. Les cinq besoins psychologiques

Ce sont les besoins communément acceptés dans les théories psychologiques :

- besoin d'appartenance, aimer et se sentir aimé
- besoin de liberté
- besoin de plaisir
- besoin de pouvoir sur sa vie
- besoin de sécurité

Ces besoins complètent la pyramide des besoins ci-dessus. Ils ouvrent un champ de possibles plus large, et vont permettre à l'enfant et à l'éducateur de réfléchir autant aux besoins physiques qu'aux besoins psychologiques nécessaires à l'épanouissement de l'enfant.

La base de la Reality Therapy est d'aider les patients à satisfaire les 2 besoins qui sont :

- aimer et être aimé
- sentir que nous sommes utiles à nous-mêmes et aux autres.

Nous avons tous les mêmes besoins, mais ce qui varie ce sont nos aptitudes à les satisfaire. "Si nous n'apprenons pas à satisfaire nos besoins, nous souffrirons toute notre vie."⁹

⁹ Glasser W., La thérapie par le réel, édition française EPI, 1971, p. 35

B- La posture éducative

B.1. L'implication de l'éducateur

Pour définir les qualités de l'éducateur/trice par le réel, nous reprenons les qualités du thérapeute par le réel, décrites par le Dr Glasser, et changeons les termes de thérapeute et patient, par ceux d'éducateur et enfant :

« L'éducateur/trice doit être une personne très responsable, solide, se sentant concernée, humaine et sensible. Il doit être capable de satisfaire ses besoins et doit être disposé à discuter de quelques unes des ses propres difficultés afin de prouver à l'enfant qu'il est possible d'agir de façon responsable même si c'est parfois difficile... Il doit avoir la force de se lier, de voir ses qualités éprouvées et de supporter une violente critique de la part de la personne qu'il essaie d'aider... Il doit accepter les enfants sans critique et comprendre leur comportement. Il ne doit jamais être effrayé ou rebuté par le comportement d'un enfant aussi aberrant soit-il... Enfin, l'éducateur/trice doit être capable de se lier émotionnellement avec chaque enfant. L'éducateur/trice qui peut travailler avec des enfants gravement irresponsables sans être affecté par leurs souffrances, ne se liera jamais assez pour faire un bon éducateur/trice. »

A travers la « thérapie par le réel », **l'éducateur/trice sera cette personne qui s'intéressera vraiment à l'enfant et l'accompagnera dans une prise de responsabilité progressive.** Dans son intervention, il confrontera l'enfant à la réalité en mentionnant que nous devons tous satisfaire nos besoins en tenant compte de la réalité environnante et des vraies possibilités. Il discutera aussi la notion du bien et du mal pour permettre à l'enfant de tenir compte des normes sociales et de la moralité dans l'apprentissage d'une façon plus adaptée de satisfaire ses besoins. "Un conseil bien intentionné manque toujours son but – les patients ne peuvent pas se corriger et marcher droit lorsque quelqu'un leur montre la réalité, s'il n'y a pas un lien suffisant. Sans ce lien, personne ne peut être aidé à satisfaire ses besoins."¹⁰

L'éducateur/trice devient alors moteur dans ce processus et va construire le projet éducatif de l'enfant par rapport à ses besoins. L'enfant a besoin que les éducateurs/trices lui portent un intérêt puissant et authentique, s'engagent dans cette relation, afin de lui permettre d'accepter la réalité de sa situation, de l'affronter et d'accepter ses responsabilités.

¹⁰ Glasser W., La thérapie par le réel, édition française EPI, 1971, p. 31

Selon cette même logique, J.-P. Faure, dans son livre *Eduquer sans punitions ni récompenses*, nous propose trois principes clés dans l'éducation :

- a. Offrir notre présence
- b. Etre attentif au sens
- c. Etablir une relation de confiance

Essayons de relier ces trois principes à l'Approche de la réalité.

a. Offrir notre présence : elle rejoint l'idée que l'éducateur/trice s'engage véritablement dans la relation à l'enfant, lui porte un intérêt authentique et puissant, permettant au jeune de s'appuyer sur lui pour grandir. Il est important que l'enfant sente que l'éducateur/trice lui veut du bien.

Offrir notre présence constitue en soi un cadre sécurisant pour le jeune.

b. Etre attentif au sens : la relation à la réalité que propose l'éducateur dans cette approche donne sens à sa démarche.

En effet, le fait de s'interroger sur ses besoins, de trouver les moyens les plus adaptés à l'enfant et de le responsabiliser dans ses actes ne peuvent que donner sens au travail entrepris. Les règles et exigences énoncées doivent être claires afin que l'enfant sache ce qu'il peut ou ne peut pas faire.

Pour lui, les repères fondamentaux sont donnés par la clarté des éducateurs. Il est primordial de faire comprendre le sens de l'exigence à l'enfant lorsqu'on en pose une.

c. Etablir une relation de confiance : la relation à l'autre est l'un des outils privilégié de l'éducateur/trice. Son implication réelle auprès du jeune, la confiance qu'il lui donne pour parcourir un bout de chemin côte à côte, donnera envie à ce dernier de lui faire confiance en retour.

L'éducateur doit s'engager à faire ce qu'il dit, et ne jamais dire quelque chose qu'il n'est pas sûr de pouvoir tenir. Il doit être attentif aux contradictions entre ce qui est dit et fait, car les enfants y sont très sensibles.

On se rend compte que dans cette approche, la relation entre l'enfant et l'éducateur est primordiale.

Ils vont passer beaucoup de temps à construire ensemble, que ce soit au travers de la parole, du jeu, du travail manuel, ou je ne sais quel moyen médiateur, qui permettra au jeune de grandir dans son projet. L'éducateur est un soutien et un initiateur de processus.

L'éducateur doit être avant tout exigeant avec lui-même. Il ne doit pas laisser passer des comportements contraires aux règles ou aux limites. Les limites doivent donner à l'enfant des renseignements clairs et fiables.

B.2. Les principes d'une action éducative

Aider les personnes à découvrir ce qu'elles veulent vraiment, réfléchir sur ce qu'elles font maintenant, et créer un nouveau plan pour accomplir plus que « vouloir » et ce plus efficacement à l'avenir.

Nous nous inspirons du travail de diplôme de D. Filipec¹¹ pour énoncer ces différents principes. Toute action éducative, qu'elle soit inspirée par la théorie de la réalité, le laisser faire, etc., doit respecter certains principes.

Dans la théorie, ces principes sont structurés comme suit :

1. **Principe d'individualisation** – l'enfant représente une histoire de « son vécu » comme une unité bio-psycho-sociale, avec ses propres difficultés, sa culture, sa famille, ses croyances, etc. A la lumière de l'approche de la réalité, la culture, la famille et l'héritage serviront à poser des hypothèses de compréhension à un comportement, mais pas à justifier ce même comportement.
2. **Principe d'une participation active** – si nous considérons que la personne peut changer de comportement, elle doit changer ses pensées et ses attitudes.

Il est impossible d'espérer des changements chez un enfant si le plan pédagogique mis en place par l'éducateur ne prend pas en considération l'enfant, et si ce dernier n'est pas partie prenante. Nous soulignons ici l'importance d'une co-construction du projet, de partir des besoins réels de l'enfant. Par exemple, si un enfant présente une grande souffrance psychologique qui se traduit par des difficultés de sommeil, d'alimentation, il sera important de traiter ses besoins primaires avant ses besoins d'épanouissement ou d'insertion dans la vie professionnelle.

¹¹ Filipec D., *L'éducateur face à lui-même et à sa formation, face à son sujet « l'enfant voleur »*, Fribourg, 2001

3. **Principe d'orientation sur le positif** – l'enfant connaît déjà ses côtés négatifs, et les lui répéter ne sert à rien. Une projection du positif sur une personne l'aide à écarter ses peurs, l'échec, augmente sa confiance en soi. La vie prend alors sens, d'autres sentiments négatifs sont supprimés. Nous avons trop l'habitude de ne parler que des enfants perturbateurs, et de ne souligner que ce qui ne va pas.
Or il n'est pas rare de voir des enfants adopter des comportements négatifs pour se faire remarquer des adultes. A nous d'être vigilants, et de se centrer sur une pédagogie positive, une pédagogie qui va souligner les progrès et les ressources du jeune.
4. **Principe des demandes respectant la personnalité** – l'éducateur/trice doit faire attention à l'autorité qu'il exerce sur l'enfant. Il/elle doit respecter sa propre personnalité et celle de l'enfant. Toute autorité doit être basée sur des éléments positifs : la responsabilité, l'expérience, l'amitié, l'aide, etc., et non sur des éléments négatifs tels que la peur, l'agressivité, l'indifférence envers l'enfant. Eduquer en faisant peur n'est pas productif. Nous faisons ici à nouveau référence à la culture du sens. Le jeune doit pouvoir avancer et faire moins de bêtises non pas par peur de l'éducateur et de la sanction qui pourrait découler, mais parce qu'il comprend le sens qu'il y a à se comporter de manière différente.
5. **Principe des relations saines entre l'éducateur et l'enfant** – l'éducateur/trice n'est pas seulement la personne qui aide l'enfant. Par son activité engagée dans le groupe éducatif, il entraîne l'enfant à sa suite, devient un modèle, tout en gardant un regard ouvert et sans chantage. Par exemple il prendra soin de ne pas énoncer quelque chose qu'il ne sera pas en mesure de mettre en pratique.
6. **Principe de dosage et de graduation** – dans un projet éducatif, l'éducateur/trice va viser « le plus petit changement possible » que l'on désire obtenir du jeune. Ensuite, de petits changements en petits changements, nous atteindrons le but final visé. Autrement dit, il s'agit de la théorie des petits pas, accessibles pour l'enfant.
7. **Principe des limites éducatives correctes** – en tant qu'éducateur/trice, nous connaissons l'importance de poser des limites claires à un enfant afin qu'il puisse se construire à l'intérieur de celles-ci. Nous soulignons par là la nécessité d'un cadre clair dans lequel l'enfant va pouvoir se construire.
8. **Principe de l'éducation permissive et non-directive** – c'est un principe qui permet de développer un plus grand niveau d'autonomie chez l'enfant.

9. **L'éducateur/trice a un rôle de guide patient**, qui permet un grand champ d'actions. Il/elle ne donne pas la recette miracle, mais encourage de vivre des expériences.

Ce principe demande une grande vigilance des éducateurs/trices et beaucoup d'encouragements. Si ce n'est pas le cas, nous tombons rapidement vers du « laisser faire » dans lequel l'éducateur/trice est absent.

10. **Principe d'unité d'action éducative** – cohérence et stabilité des intervenants et des actions mises en place sont les maîtres mots pour amener l'enfant à la réalisation d'un but final commun.

C- La responsabilisation versus la sanction ?

Le principe-clé de notre intervention est la responsabilisation progressive du jeune.

« La responsabilité comme concept de base, est définie comme la faculté de satisfaire ses besoins et de le faire d'une façon qui ne prive pas les autres de la faculté de satisfaire leurs besoins. »

L'approche de la réalité met en évidence cette capacité de se sentir responsable de ses actes à partir d'un moment précis de la vie. C'est en principe dès le moment de la confrontation avec une exigence sociale claire, où la personne s'engage à rechercher la solution dans un laps de temps et que la société s'engage de ne pas la punir dans ce même laps de temps. C'est ce « non man's land » ou « sursis » où le condamné peut continuer à faire des fautes dans la recherche d'une vraie solution.

La seule conséquence d'une « fausse note » est de revenir au point de départ et de refaire le plan qui permet un fonctionnement sans reproche.

D. Filipec, dans son travail « L'éducateur face à lui-même et à sa formation, face à son sujet « l'enfant voleur » », remarque que dans des efforts infructueux à satisfaire leurs besoins, beaucoup de jeunes placés dans les institutions éducatives, ont recours à des comportements répréhensibles par la société, tels que boire, se droguer, voler, etc.

En effet, ils refusent pour la plupart la réalité du monde environnant et adoptent alors des comportements déviants en attendant une réponse de plus haut.

Cependant ce n'est pas si simple de considérer la réalité comme étant la notre, surtout si elle nous est désagréable et imposée.

Dans ce cas, un jeune doit commencer par considérer ce qui est réaliste dans sa situation, et dans un deuxième temps, créer sa réalité en fonction des exigences sociales. Se créer des repères. Nous en revenons ici à la théorie du Choix développée plus haut.

Le problème est que, dans une analyse traditionnelle, on cherche dans le passé la cause d'un comportement actuel. Ensuite, on essaie de le résoudre. Sur cette base, le passé est réactualisé, et il paraît évidemment difficile de considérer ce passé rempli de souffrance comme base de changement et de créer un présent réaliste et agréable.

Il est alors primordial de différencier les deux : construire son avenir sur de nouvelles bases, reconnaître et traiter les souffrances dans un autre contexte. Cette affirmation peut paraître quelque peu abrupte car, comme nous l'avons dit plus haut, l'être humain est un être pluridimensionnel et nous ne pouvons le séparer en deux !!! Il s'agit simplement d'attirer notre travail éducatif sur la première partie, à savoir prendre en compte l'enfant ici et maintenant et l'aider à construire son projet de manière la plus réaliste possible.

Qu'en est-il alors de la sanction ? Montessori a écrit : les enfants obéissent naturellement parce que c'est juste et bien de le faire. Il n'y a pas besoin de récompenses ou de punitions.

Ces deux phrases paraissent bien naïves, et pourtant elles méritent réflexion. Elles ne veulent pas pour autant dire que nous devons laisser les enfants faire ce qu'ils souhaitent, ou que nous ne pouvons pas les appliquer aux enfants en difficultés dont nous avons la responsabilité.

L'éducation punition-récompense amène en fait un monde de personnes peu libres. En effet, le fait de donner une punition ou une récompense affaiblit le sens que le message veut donner. Par exemple, en disant à un enfant, « *fais ton lit, sinon...* », on donne l'impression que la première partie du message, la significative, n'est pas suffisamment valable !! Nous devons véritablement **développer une culture du sens** et non pas de la peur (peur de la fessée, de la punition, de l'éducateur). Pour développer cette culture, la communication avec l'enfant est très importante. Nous devons prendre soin d'expliquer au jeune ce que nous faisons, ce que nous souhaitons, lui apprendre à négocier des repères qui lui permettent d'avancer.

Le quotidien partagé avec des enfants ou des adolescents est rempli de situations qui nous agacent et mettent la patience de l'éducateur à rude épreuve.

Souvent, dans ces circonstances, la punition devient la seule arme que nous possédons, tout en sachant que son effet est aléatoire et de courte durée.

Aléatoire car souvent, le jeune se rebelle de plus belle, et notre relation est alors mise à mal. Comment dès lors trouver une juste voie entre la punition et le laisser-faire ?

Quelques effets des punitions à long terme :

- a. Elles peuvent agir comme un renforcement du comportement que l'on souhaite faire changer. Elles provoquent alors l'effet recherché contraire. Certains enfants, en besoin d'attention de la part de l'adulte, feront exprès de se faire punir, certains qu'ils auront de ce fait l'attention souhaitée.
- b. Si les punitions deviennent monnaie courante, elles peuvent entraîner chez l'enfant la peur et l'anxiété. L'enfant agira alors de plus en plus souvent sans réfléchir car se sentira trop stressé, et de ce fait fera des bêtises, provoquant par là de nouvelles punitions.
- c. Enfin elles peuvent aussi pousser l'enfant à l'agressivité. En effet, l'enfant va s'endurcir petit-à-petit devant des punitions répétitives, ou des fessées, « même pas mal ! je m'en fous, c'est toujours la même chose ! etc. » et il va traduire cela par de l'agressivité envers lui-même ou les autres.

Méthodes alternatives à la sanction :

- d. Miser sur les **ressources de l'enfant**. S'il a adopté un comportement qui n'est pas dommageable pour lui ou les autres, on peut laisser ce comportement se poursuivre jusqu'à ce que l'enfant s'en lasse. Bien souvent, nous perdons de l'énergie à trouver des sanctions à mettre à un enfant qui ne nous obéit pas. Un jeu s'est installé pour nous faire réagir, alors que de lui-même, il aurait déjà modifié son comportement, s'il n'y avait pas cette attitude de l'adulte.
- e. On enlève toute marque d'attention à l'enfant, qu'elle soit positive ou négative. Nous jouons sur **l'indifférence pendant un temps**. Chez les enfants qui aiment attirer l'attention, tout comportement qui n'est pas remarqué par l'adulte a tendance à disparaître de lui-même.
- f. **Récompenser l'action** qui est juste le contraire de celle qu'on veut voir disparaître. C'est l'exemple d'un enfant qui n'enlève pas ses souliers tout sales et qui fait des marques sur le sol. On va en profiter pour lui apprendre à nettoyer le sol ! Par ce geste, nous le responsabilisons, le guidons dans une conduite qui est acceptable.

- g. Utiliser le **renforcement négatif**. Quand un enfant manifeste une conduite inacceptable, par exemple il s'en prend physiquement à d'autres, fait la sourde oreille, ne rentre pas à l'heure prévue, etc, nous devons créer les conditions pour qu'il puisse de lui-même faire cesser cette situation intenable, en changeant ou en améliorant son comportement.

Nous allons par exemple dire à cet enfant d'aller se calmer dans sa chambre et qu'il reviendra vers nous lorsqu'il pourra nous parler de manière différente.

Au départ, on peut penser que c'est une punition (file dans ta chambre), mais ce qui change, c'est qu'il va décider du moment où il en sort, ce qu'il va venir nous dire lorsqu'il en sort, et la manière dont il va pouvoir s'amender de son mauvais comportement. De ce fait, nous allons accompagner l'enfant pour qu'il apprenne à réparer ses erreurs de lui-même. Le conseiller dans un premier temps lui permettra d'acquérir de l'expérience pour le faire par lui-même par la suite. C'est une démarche qui permet à l'enfant de se responsabiliser.

La notion de **réparation** est très importante dans une telle démarche. L'enfant doit lui-même trouver un moyen de réparer son acte. Encore une fois, nous recherchons ainsi que l'enfant se responsabilise de ses actes, de ses erreurs, et chemine, en s'appuyant sur l'éducateur, vers des comportements de moins en moins dommageables pour lui et les autres. Il est primordial que l'enfant apprenne à réparer ses bêtises, à corriger ses erreurs, à respecter ses engagements, à assumer les conséquences de ses actes.

Le fait qu'il n'y ait pas de récompenses conduit, petit-à-petit, le jeune à agir pour le réel bénéfique que peut apporter son acte, sans contrepartie.

En résumé, l'enfant doit apprendre à réparer ses erreurs, les corriger, assumer les conséquences qui en découlent, conséquences qui doivent être logiques vis-à-vis de l'erreur, afin que l'enfant se responsabilise. L'erreur est considérée comme une source permettant de cibler les besoins de l'enfant.

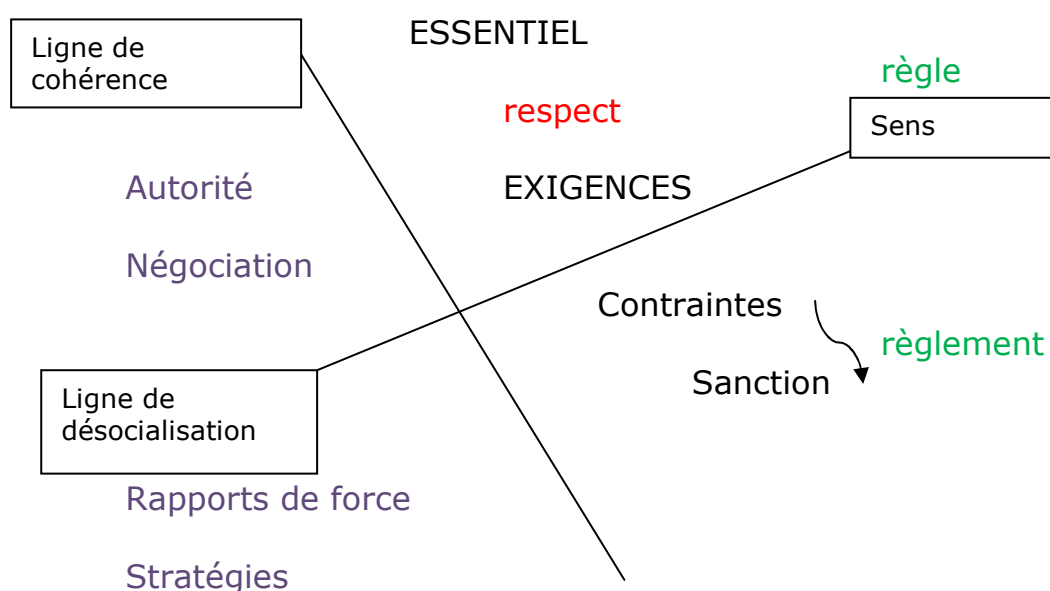
En effet, un enfant commettant une erreur nous montre qu'il connaît un manque qui ne lui permet pas de se comporter de manière correcte.

Pour arriver à reconnaître ses erreurs et tenter de les réparer, l'enfant doit avant tout être connecté avec lui-même. En parlant des besoins plus haut, nous avons vu que pour Maslow, il est important de permettre à tout individu de se mettre en contact avec ses émotions pour pouvoir se réaliser. Or ce n'est pas chose aisée ! D. Goleman nous offre un éclairage et des pistes intéressantes pour travailler les émotions avec nos jeunes.

Il reste un point important à mettre en évidence : l'importance du cadre, cadre clair et cohérent qui va permettre à l'enfant de se construire. En effet, un enfant sans limites claires et explicites ne peut pas grandir de manière satisfaisante.

Pour montrer la nécessité du cadre, et de là des exigences posées, nous allons nous aider d'un schéma proposé par G. Jouffroy.

Les 4 niveaux de socialisation



Les contraintes font partie de notre quotidien. En effet, dès que nous sommes plusieurs, il y a des contraintes. Or l'homme n'aime pas les contraintes et s'arrange pour les biaiser.

C'est pour cela qu'une contrainte, pour qu'elle puisse être vivable et acceptable doit **avoir un sens**, être soutenue par une exigence claire.

Nous en revenons à l'importance, pour l'éducateur, de donner un cadre et des limites claires et fiables. Il doit se centrer au niveau de l'**exigence**, ce qui donnera inévitablement sens pour le jeune. Ainsi l'enfant pourra s'y confronter et vivre les conséquences qui découleront.

Si nous sommes au niveau des contraintes et des sanctions, nous nous trouvons alors dans un espace de comportementalisme, lieu de rapports de force et de stratégies.

Or le sens des actes posés et le respect se trouvent au niveau de l'exigence.

Etre au niveau de l'exigence nous ramène à créer une culture du sens, comme mentionné plus haut.

La règle est porteuse de sens alors que le règlement est souvent rempli de contraintes.

Dans notre réalité du quotidien, nous n'échappons pas parfois à donner des sanctions. Mais si sanction il doit y avoir, elle doit rappeler le sens, être en lien avec l'exigence. De plus, dans la sanction, que l'on peut appeler « conséquence » dans l'Approche de la réalité, l'éducateur doit s'impliquer, être en relation avec le jeune.

V. Le projet éducatif

Le point central de cette forme de projet est le fait de miser sur le positif. Une erreur ou un objectif pas atteint ne met pas le projet en péril. Il sera une base de discussion avec l'enfant et de réajustement du projet.

Ce projet éducatif se construit en huit étapes :

1. Analyse des besoins
 - qu'est-ce qui va ?
 - qu'est-ce qui ne va pas ?
 - l'enfant, qu'a-t-il envie de faire ?
2. Constatation des comportements actuels
Ou comment l'enfant satisfait-il ses besoins ?
3. Quels sont les besoins essentiels de l'enfant
 - universels
 - individuels

Où en est l'enfant actuellement ? Ce qu'il fait actuellement l'aide-t-il ou non dans sa vie ?

Réflexion autour de la satisfaction et la hiérarchie des besoins.(cf pyramide de Maslow)
4. Projet éducatif= plan précis de l'action mise en place
 - quoi ?
 - qui ?
 - quand ?
 - ressources ?
 - moyens ?
5. Acceptation du projet par l'enfant : personne ne peut accepter ce projet à sa place. L'acceptation ne signifie pas un déroulement parfait du plan prévu, mais un engagement de l'enfant à respecter un contrat, même après des échecs répétés.
6. Pas de punition en cas d'échec
7. Pas d'excuse pour les fautes. On vise à ce moment là la responsabilisation de l'enfant quant aux fautes commises. On va lui apprendre à assumer les conséquences de ses actions.
8. On ne s'arrête pas. Si échec, retour au point 4. Un échec peut signifier que le plan ne convenait pas à l'enfant, à la réalité, etc.

En tant qu'éducateur, nous allons ainsi examiner les besoins à satisfaire chez l'enfant dont on a la responsabilité, et essayer de trouver, avec lui, des moyens d'y parvenir.

L'approche par le réel considère le besoin d'aimer et d'être aimé, et le besoin de sentir que nous sommes utiles à nous-mêmes et aux autres comme prépondérant. Nous sommes ici dans le point central de notre travail. En effet, beaucoup d'enfants placés présentent des troubles de l'attachement, manifestes dans la relation qu'ils nous proposent. Ceci, en lien avec la loyauté aux parents, met des bâtons dans les roues des éducateurs qui tentent de soutenir ces enfants dans leurs apprentissages.

En annexe, se trouve un modèle de projet éducatif, issu du modèle existant à la Mea et de la théorie de l'Approche de la réalité explicitée dans ce rapport. **Pas encore**

VI. Conclusion

Cette nouvelle approche éducative expliquée dans ces quelques pages nous amène à prendre en compte certains éléments :

- Elle nous évite d'entrer dans l'escalade de la sanction.
- Elle nous amène à chercher et mettre du sens dans les actes éducatifs que nous posons.
- Elle exige la mise en place d'un cadre clairement énoncé et tenu par tous.
- Elle met en lumière le fait qu'éduquer n'est pas contraindre, mais soutenir l'enfant dans la satisfaction de ses besoins.

Elle demande avant tout un changement chez nous, les éducateurs. Chacun doit se retrouver dans les valeurs qui soutiennent cette théorie de la réalité. On ne peut pas faire semblant, jouer à l'éducateur empathique, exigeant, investi, etc.

C'est une manière de pratiquer l'éducation qui est avant tout très exigeante pour nous professionnels. Elle demande une bonne conscience et connaissance de soi afin de pouvoir être une personne fiable, claire, sûre, sur laquelle l'enfant va pouvoir s'appuyer. Il ne s'agit pas de faire des promesses en l'air ou de ne pas tenir ce qui est avancé. Il ne s'agit pas non plus d'être un être parfait, qui a la solution à tout problème, qui gère ses émotions et les situations. Elle nous demande d'être vrai, en accord avec soi et avec ce que l'on fait et l'on dit. Pour qu'une telle démarche fonctionne, le cadre doit être clairement énoncé et tenu par tous.

Pour terminer, la vie est remplie de contraintes, de récompenses, de sanctions. Le but de notre nouvelle approche théorique n'est pas de créer une bulle en dehors du monde sans aucune sanction. Cette dernière doit tendre à devenir l'exception. On doit miser sur les conséquences, ce qui amène le jeune à être réellement dans son histoire, à prendre acte de ce qu'il fait, d'y réfléchir et de se responsabiliser en cherchant un moyen de réparer une erreur commise.

Bibliographie

Glasser, W., *La thérapie par le réel*, Paris : Edition française EPI, collection Hommes et Groupes, 1971

http://www.globaladvocacy.com/psychiatrie_therapies.html

<http://www.cyberauteur.ca/glasser/index.htm>

http://semioscope.free.fr/article.php3?id_article=8

http://fr.wikipedia.org/wiki/Pyramide_des_besoins

<http://www.wgicanada.com/>

Filipec, D., *L'éducateur face à lui-même et à sa formation, face à son sujet « l'enfant voleur »*, Fribourg, 2001

Faure, J.-P., *Eduquer sans punitions ni récompenses*, Editions Jouvence, 2005

Gardner, H., *Les intelligences multiples*, Editions RETZ, 1996

Goleman, D., *L'intelligence émotionnelle*, Editions Robert Laffont, S.A., Paris, 1997