Maison d'Enfants d'Avenches

www.meav.ch
info@meav.ch

Ce document est la propriété de la MEA et de ses auteurs. Il ne peut être copié, sans autorisation ou reproduit sans citation.

L'APPROCHE ÉDUCATIVE DE LA RÉALITÉ

Concept théorique et outils pratiques

Géraldine Brulhart – Sabine Hofmann
Avril 2023

Table des matières

1ERE PARTIE : L'INTRODUCTION 2
1. L'historique 2
2. La mission-philosophie 3
2EME PARTIE : LES POSTULATS DE L'AER 5
3.1 L'être humain se comporte de manière à répondre à ses besoins 5
3.2 Pour satisfaire ses besoins, l'être humain doit être lié à un modèle qui sait le faire et le démontre 6
3.3 Chaque individu est expert de sa propre vie et le professionnel.lle est expert de l'accompagnement 8
3.4 L'autonomie s'acquiert à travers un processus d'expérimentation et de recherche de sens 10
3.5 L'être humain évolue en interaction avec le monde qui l'entoure 11
3.6 La répétition d'expériences positives ancre l'être humain dans une dynamique favorable 12
3.7 Pour progresser, l'être humain utilise le feed-back 14
3EME PARTIE : LES OUTILS PROPOSÉS 16
4.1 La voiture 16
4.2 Supports pour favoriser la participation 17
4.3 Affichage des habitudes constructives 19
4.4 La construction de son « Monde de qualité » 20
4.5 Des soutiens à la réflexivité 20
4.6 Un schéma d'analyse du processus 22
5. Bibliographie 23

1ERE PARTIE : L'INTRODUCTION

1. L'historique

L'approche éducative de la réalité à la MEA s'élabore avec un changement de direction en 2008. Fort de ses expériences professionnelles antérieures, le directeur partage ses connaissances sur la thérapie par le réel et la théorie du choix (W. Glasser). L'équipe éducative se reconnaît dans ces concepts théoriques qui permettent de mettre des mots sur sa pratique et correspondent à ses valeurs. Elle se forme au contact d'une intervenante canadienne, formatrice à l'institut Glasser.

Rapidement, l'équipe observe que la théorie enseignée n'est pas applicable telle quelle dans son contexte professionnel. En effet, elle est d'abord orientée pour l'accompagnement thérapeutique, puis adaptée à la prise en charge scolaire. La théorie du choix, telle qu'elle est proposée, ne correspond pas à un accompagnement éducatif centré sur le quotidien. Par ailleurs, l'équipe a la volonté de définir son orientation éducative et de la co-construire à partir d'une base commune.
Au fil des années, elle développe une méthodologie de travail, enrichie de recherches régulières et des connaissances de ses membres. Il est essentiel pour elle que l'approche développée tienne compte de tout élément théorique jugé utile ou adapté à sa pratique (logothérapie, systémique, CNV, approches humanistes, ACS, neurosciences, etc.). Soutenue par sa direction, elle se donne le droit de critiquer les modèles et de s'approprier l'approche. Ainsi naît l'approche éducative de la réalité (AER).

Chaque année, l'équipe investit du temps de formation continue à l'interne pour faire vivre son approche avec la volonté d'une remise en question constructive. Ces séminaires permettent aussi à chaque personne nouvellement arrivée de s'approprier l'AER et progressivement d'y intégrer sa propre expérience.

Aujourd'hui encore, l'équipe s'applique à la nourrir avec la volonté de confronter son regard et ses interventions aux réalités extérieures, aux regards d'autres professionnel.e.s et de répondre aux besoins des enfants/adolescent.e.s et leur famille dans une démarche solutionniste. L'effort est maintenu en continu pour expliciter sa pratique, permettre à l'équipe d'évoluer et à l'AER de s'étoffer.

2. La mission-philosophie

La Maison d'Enfants d'Avenches (MEA) s'inscrit dans la politique socio-éducative de l'Etat de Vaud. Elle s'appuie sur les lois en vigueur et développe des prestations financées par la Direction Générale de l'Enfance et de la Jeunesse (DGEJ), lesquelles sont définies dans le concept institutionnel. Sa mission est l'accueil d'enfants et d'adolescent.e.s âgés de 6 à 25 ans, en internat et en externat. Dans le respect des droits de l'enfant et des standards de qualité, la MEA mène une action professionnelle qui vise l'intérêt supérieur de l'enfant/adolescent.e.

La bienveillance et l'entraide, notamment, guident la prise en charge au quotidien. La MEA ambitionne l'évolution favorable de l'enfant/adolescent.e vers son autonomie. Elle considère l'enfant/adolescent.e responsable de ses comportements et capable de les choisir. Elle croit en sa capacité de progresser, le sait capable de grandir sur le chemin de l'essai-erreur. Elle met à sa disposition les moyens nécessaires afin de l'aider à développer une compétence d'auto-évaluation pour, in fine, trouver sa place dans sa famille, son environnement et la société. Ce processus correspond à la responsabilisation progressive de l'enfant/adolescent.e.

La personne adulte est consciente que toute intervention menée dans le cadre du placement impacte l'enfant/adolescent.e. Elle s'engage à maintenir l'exigence inhérente à sa fonction. Les expériences modifient le cerveau et tracent des chemins. Plus il y a d'émotions liées à l'expérience, plus elle s'inscrit dans le cerveau. Sa responsabilité est d'offrir des expériences suffisamment positives qui laisseront un ancrage dans la vie de l'enfant/adolescent.e. En se reconnectant plus tard à ces expériences, l'enfant/adolescent.et rouvera une aide précieuse pour répondre efficacement à ses besoins. D'ailleurs, comme le dit Dr. Cherine Fahim, la neuroplasticité, c'est la capacité du cerveau de s'organiser et se réorganiser en fonction de l'expérience. La répétition de l'expérience permet aux nouvelles connexions des réseaux de neurones de se renforcer et amène à l'automatisation des processus, c'est ce qu'on appelle l'efficience. Par la suite, et selon le principe « Use it or loose it », les processus qui sont moins utiles sont abandonnés pour laisser place aux processus qui sont le plus efficaces (Dr. Cherine Fahim, PRESENCE_3, CAS en neurosciences de l'éducation 2021-2022).

L'enfant/adolescent.e arrive à la MEA dans une situation de crise. Au départ, l'équipe éducative fait connaissance, s'intéresse, écoute, crée du lien. Elle prend le temps dans le respect du rythme de l'enfant/adolescent.e. Avec le réseau, elle co-construit le projet éducatif. En fonction de son âge, l'enfant/adolescent.e est plus ou moins impliqué.e et responsabilisé.e.

Au départ, l'éducateur ou l'éducatrice porte seul.e l'AER et s'emploie à la transmettre pour permettre à l'enfant/adolescent.e de s'inscrire dans un travail en partenariat.

L’éducateur.trice est un exemple. Consciente que l’enfant la regarde, cette personne-clé est capable de s’auto-évaluer et accepte d’évoluer. Elle tend à devenir meilleure et peut accompagner l’enfant/adolescent.e dans son propre processus. En ce sens, elle est un modèle. Elle est experte de l’accompagnement proposé et partagé. L’AER insiste sur le travail que l’intervenant.e doit fournir pour construire sa posture et se montrer engagé.e, fiable et responsable dans l’accompagnement de l’enfant/adolescent.e.

L’enfant/adolescent.e, a une capacité d’agir sur son projet et une expertise sur sa vie. A son tour, il ou elle porte l’AER et peut la transmettre au sein du groupe d’enfants/adolescent.e.s et dans sa famille.

À la MEA, l’adulte et l’enfant/adolescent.e, direction y compris, évoluent dans un contexte quotidien d’échanges d’expériences et de connaissances.

2EME PARTIE : LES POSTULATS DE L'AER

La MEA ambitionne l'évolution favorable de l'enfant/adolescent.e vers son autonomie. L'Approche Éducative de la Réalité se construit dans l'ici et maintenant. Elle est orientée vers le futur et ne revisite le passé que dans un but informatif. Le passé de l'enfant/adolescent n'est jamais utilisé comme excuse à un comportement inadapté.

3.1 L'être humain se comporte de manière à répondre à ses besoins

A chaque instant, l'être humain adopte un comportement, quel que soit le contexte, la motivation ou l'intention. Depuis sa naissance, il agit de manière intrinsèque pour combler ses besoins fondamentaux. Le comportement représente toujours le meilleur moyen à sa portée pour obtenir ce qu'il veut, un vouloir actuel.

Le comportement global

L'approche se centre sur le comportement de l'être humain et sur ses vouloirs. Lorsqu'il obtient ce qu'il veut, il se sent bien. A l'inverse, lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il veut, il ne se sent pas bien. Il ne peut pas obtenir ce qu'il veut au détriment des autres. Le comportement n'est pas qualifié de bon ou de mauvais, il est efficace et responsable ou non.

Les 4 composantes du comportement global sont :

- L'action : qu'est-ce que je fais ?
- La pensée : qu'est-ce que je me dis ?
- Le sentiment : qu'est-ce que je ressens ?
- La physiologie : mon corps me dit-il quelque chose ?

Les besoins

Chacun.e s'interroge sur ses propres besoins et la manière de les satisfaire, unique et spécifique.
W. Glasser met en évidence 5 besoins qui sont repris dans l'Approche :

1) L'amour et l'appartenance

L'amour se définit ici comme le besoin d'aider quelqu'un, de lui rendre service et/ou de lui faire plaisir. L'amitié a son importance aussi et il s'agit de se donner les moyens de l'entretenir. Le sentiment d'appartenance se rattache au besoin de faire partie d'une famille, de l'école, d'un groupe. C'est un besoin primordial.

1) La survie

Ce besoin comprend les éléments essentiels pour assurer la subsistance de tout être humain (la nourriture, le logement, les vêtements, l'eau, l'air et la lumière).

2) Le pouvoir

Il s'agit du besoin d'être reconnu et de se réaliser.

3) La liberté

Avoir la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions.

4) Le plaisir

Ce qui plaît, divertit, procure ce sentiment agréable de contentement.

3.2 Pour satisfaire ses besoins, l'être humain doit être lié à un modèle qui sait le faire et le démontre

Le lien est indispensable au processus d'autonomisation. Dans l'AER, on s'intéresse à la création d'un lien authentique entre l'enfant/adolescent.e et l'éducatreur.trice qui donne à l'enfant la possibilité de le.la regarder évoluer comme modèle qui sait lui.elle-même satisfaire ses propres besoins.

Le lien authentique

Pour créer du lien, il faut du temps. Le personnel éducatif utilise le quotidien pour construire du lien avec l'enfant/adolescent.e, tout en respectant le rythme de celui-ci. Il est curieux et porte un intérêt sincère et puissant à l'enfant/adolescent.e. Il est important que ce dernier sente que l'adulte lui veut du bien, qu'il est impliqué dans son processus.

Pour certain.e.s, le lien est dangereux, difficile à construire, et implique que l'adulte en tienne compte. De cette manière, avec le respect que cela implique, l'éducateur.trice s'inscrit déjà dans la création d'une relation authentique.

« D'autre part, de nombreuses preuves ont démontré que la résilience des réseaux de neurones réside dans l'expérience d'au moins une relation stable et engagée avec un adulte solidaire qui facilite les relations du soutien adulte-enfant, développe un sentiment d'auto-efficacité et de contrôle perçu, offre des possibilités de renforcer les compétences adaptatives et les capacités d'autorégulation et offre des espaces d'expression des sources de foi (spiritualité) d'espoir et de traditions culturelles (Walsh, 2015). Lorsque l'accès aux ressources essentielles et les relations de soutien sont sécurisées, les éléments constitutifs de la résilience et du bien-être sont renforcés. D'où l'importance de créer un lien de confiance avec les enfants accompagnés. L'Approche de la Réalité préconise à l'éducateur de porter un intérêt sincère à l'enfant, d'être authentique et de s'engager pour lui au quotidien. Les expériences de sécurité auprès d'adultes significatifs, des amis sont des maillons indispensables pour la régulation des émotions de l'enfant (Dr Cherine Fahim, C. (2022), CAS en neurosciences de l'éducation). On peut donc facilement

en déduire que la qualité des relations au sein d'un groupe de vie ou du foyer dans son ensemble aura un impact significatif sur les comportements de l'enfant/adolescent. Selon Pickard HC., les enfants qui ont de « bons amis » ont une plus grande estime d'eux-mêmes, agissent plus socialement, peuvent faire face au stress et aux transitions de la vie. Ils sont également moins victimes de leurs pairs. » (Oberson, S. (2022). CAS en neurosciences de l'éducation, travail final, p.9)

Le modèle

L'éducateur.trice est d'accord de s'engager pleinement avec la conscience d'être un modèle, non pas un modèle parfait, mais une personne qui sait respecter le cadre et des valeurs institutionnels. Il.elle est un repère, capable de vivre et d'exprimer des émotions dans le respect de soi et des autres, qui assume les conséquences de ses choix.

Solide et humain, cette personne adopte une distance adéquate et réfléchie, capable de se lier émotionnellement tout en respectant la posture professionnelle relative à son statut et sa fonction.

Elle sait satisfaire ses propres besoins et partager certaines faiblesses et expériences difficiles pour aider l'enfant/adolescent.e à comprendre que le recours à des comportements responsables est possible même dans la difficulté. Le lien établi, une relation authentique, est le moyen privilégié pour permettre à l'enfant/adolescent.e de prendre ou de reprendre progressivement ses responsabilités.

Elle incarne le rôle de modèle par rapport à ses collègues. Expérimentée à la pratique institutionnelle, elle porte le soin de transmettre ses connaissances, son savoir-faire et son savoir-être. Elle initie ses collègues nouvellement arrivés dans l'institution.

La posture

La personne adulte croit en la capacité de progression de l'enfant/adolescent.e et se montre exigeant – envers lui-même comme envers l'enfant/adolescent.e - tout au long de la prise en charge. Elle construit un partenariat avec l'enfant/adolescent.e en tant que copilote, autant que faire se peut. Elle s'approprie et met en pratique les enjeux de modèle et de lien authentique

Responsable, elle est consciente et respectueuse des règles institutionnelles et sociétales et les fait respecter. Capable d'anticipation, d'élaboration, de remise en question critique et constructive, elle assure la sécurité des enfants au quotidien. Elle reste un être imparfait, susceptible de se tromper, mais qui sait assumer ses responsabilités et les conséquences de ses choix et de ses actes.

Engagé, l'adulte travaille sous le regard de l'autre et en ce sens, est d'accord de se confronter aux critiques de ses collègues.
Il fournit l'effort nécessaire de recherches, questionnements, compréhension de la situation spécifique de l'enfant/adolescent.e. Il est conscient que l'enfant/adolescent.e a l'expertise de sa vie et s'investit dans un partenariat. Il persévère, soutient l'enfant/adolescent.e qui chemine par processus d'essai-erreur tout en respectant son rythme.

Il collabore activement avec la famille, les membres de l'équipe et le réseau professionnel pour offrir une prise en charge cohérente. Il est capable de se remettre en question et de questionner les pratiques de l'équipe.

Fiable, la personne adulte agit de façon à inspirer confiance. Elle met l'accent sur le sens. Cohérente, elle dit ce qu'elle fait et fait ce qu'elle dit. Elle adopte une posture sécurisante, pose un cadre et des exigences claires afin que l'enfant/adolescent.e comprenne les (im)possibilités d'action et puisse évoluer dans un contexte d'expérimentation

> *Pratiquer l'approche de la réalité « exige la force, non seulement la force pour l'éducateur de mener lui-même une vie responsable, mais aussi la force de résister fermement à l'enfant qui souhaite l'entraîner dans son irresponsabilité et celle de continuer à lui montrer la réalité, aussi fort qu'il lutte contre elle ».*
> (GLASSER W. (1997))

.

Au contact de la fragilité des enfants/adolescent.e.s, elle se montre solide. Lorsqu'elle est elle-même fragilisée, elle est consciente de sa fonction, maintient l'exigence dans sa pratique et reste fiable.

3.3 Chaque individu est expert de sa propre vie et le professionnel.lle est expert de l'accompagnement

Chaque individu perçoit la réalité de manière différente. La perception est propre à chaque être humain. Une fausse croyance est que nous devrions tou.te.s comprendre une situation de la même manière. Les perceptions sont influencées par les vouloirs de chaque individu. Chacun.e définit la réalité par ce qui lui convient le mieux. La perception crée donc la réalité de chacun.e.
Le personnel éducatif veille à ce que l'enfant/adolescent.e soit impliqué dans le quotidien partagé afin de devenir une personne active, réflexive et concernée par son cheminement. Il s'intéresse à la compréhension que l'enfant/adolescent.e a de sa vie pour l'accompagner efficacement. Il est garant du processus d'autonomisation.

L'éducation participative

Au quotidien, l'adulte s'engage comme copilote au côté de l'enfant/adolescent.e. Il chemine avec lui.elle à la découverte de l'itinéraire qu'il.elle choisit d'emprunter.

Le enfant/adolescent.e. est un partenaire, et de ce fait également sollicité dans le quotidien et les projets. Ainsi, le projet éducatif est construit en partenariat avec la personne de référence. En fonction de son âge, de son autonomie ou d'autres facteurs, le jeune participe, plus ou moins activement, aux rencontres les concernant.

Chaque éducateur.trice est encouragé.e à mettre en avant et utiliser ses spécificités et celles de l'enfant/adolescent.e. pour porter des projets particuliers, en lien avec ses intérêts (défis sportifs, camps en nature, participation à des groupes de réflexion thématisée, etc.).

La « gestion guide »

La « gestion guide », y compris dans le management, ne se veut ni laisser-faire, ni autoritaire.

Il est demandé à chacun.e de faire de son mieux pour produire un travail de qualité. La route qui mène à la qualité est fondée sur l'autoévaluation et l'amélioration continue. Il appartient à la personne gestionnaire de créer un environnement dans lequel il est possible pour l'enfant/adolescent.e. de même que pour l'adulte de combler leurs besoins.

La coercition est éliminée puisqu'elle ne provoque qu'une résistance accrue. « Une éducation punitive et sévère rendrait l'enfant dénué d'empathie et entraînerait souvent des conduites antisociales. Ce style d'éducation ne permet pas à l'enfant de trouver des stratégies de régulation émotionnelle et tend à favoriser le développement ou le maintien des comportements agressifs (Urbain-Gauthier, et al., 2017). » (Oberson, S. (2022). CAS en neurosciences de l'éducation, travail final, p.10)

« L'intervenant est l'expert pour favoriser la collaboration en s'ajustant à la façon unique du client de collaborer, en installant une alliance de qualité, en supportant le client à trouver ses buts, ses solutions à les appliquer. Le client est l'expert de sa vie et de ce qu'il veut comme changement, des solutions, des compétences ainsi que de l'application et du maintien de ses solutions. » (Citation Steve de Shazer)

3.4 L'autonomie s'acquiert à travers un processus d'expérimentation et de recherche de sens

Par autonomie, on entend l'acquisition des compétences nécessaires pour adopter des comportements efficaces, de répondre à ses besoins en cohérence avec la réalité du contexte, de faire des choix et d'en assumer les conséquences ainsi que de viser le contrôle interne. Ainsi l'éducateur.trice accompagne l'enfant/adolescent.e sur le chemin parsemé d'essais-erreurs vers la responsabilisation.

La responsabilisation progressive

La responsabilisation est un processus qui débute par le fait que l'adulte assume sa propre responsabilité. En incarnant son rôle de modèle, il soutient l'enfant/adolescent.e, au coeur du processus, à s'y engager progressivement. C'est un apprentissage.

Attentif au rythme de l'enfant/adolescent.e, il l'aide à construire son projet de la manière la plus réaliste possible. Il prend en compte l'enfant/adolescent.e ici et maintenant. Il l'accompagne à comprendre que les comportements inappropriés ne peuvent pas être excusés par les expériences vécues, aussi douloureuses soient-elles. Les souffrances sont reconnues, considérées et traitées à la MEA et par les services spécialisés nécessaires.

L'adulte accompagne l'enfant/adolescent.e à développer une culture du sens et non pas de la peur. Pour développer cette culture, la communication est essentielle. L'adulte prend soin d'expliquer à l'enfant/adolescent.e ses actions, lui apprend à construire des repères qui l'aident à faire des choix. Le cadre contenant et sécurisant proposé lui permet d'expérimenter par essais-erreurs et d'apprendre à s'autoévaluer.

> *« Les enfants doivent apprendre à vivre sans avoir peur de perdre et d'échouer. L'envie de réussir doit être plus forte que la crainte de l'échec. »*
> (Mike Horn, *A l'école du Grand Nord* – 2005)

L'enfant/adolescent.e, progressivement, comprend que la vie s'organise autour de libertés et d'obligations. Il évolue vers l'élaboration d'un outillage adapté pour adopter des comportements efficaces et responsables qui répondent à ses besoins. Il apprend grâce aux répétitions, aux discussions, aux conséquences des décisions qu'il prend.

La responsabilisation progressive passe donc par l'acquisition d'un panel de compétences. Ces acquis se font avec l'aide de figures d'attachement sécures, dans un environnement riche qui offre l'expérience de situations quotidiennes permettant à l'enfant/adolescent d'en saisir le sens.

Le contrôle interne

LA réalité unique n'existe pas. A la MEA, l'adulte tente par son intérêt et ses questionnements d'identifier et d'accompagner l'enfant/adolescent.e dans la compréhension de ses perceptions.
Il est conscient qu'il ne peut pas contrôler les autres, il ne contrôle que soi-même. Elle s'applique au quotidien à permettre à l'enfant/adolescent.e de faire cet apprentissage.

La coopération permet le développement de la capacité de l'enfant/adolescent.e à adopter de nouveaux comportements, plus efficaces et responsables et d'avoir un meilleur contrôle sur lui-même. Un modèle gagnant/gagnant est construit.

> *« Soudain, je ne sais plus. Une petite voix me dit que je n'ai qu'à faire marche arrière, que tout le monde comprendra et que personne ne m'en voudra. Peut-être mais moi… qu'est-ce que je penserai de moi ? »*
>
> (Mike Horn, *Latitude zéro* – 2004)

Le contrôle externe est présent dans la manière de vivre en société. Tout comme à l'extérieur, la transgression est sanctionnée à la MEA. L'adulte favorise l'échange et la remise en question de l'enfant/adolescent.e et le sollicite dans la réparation de ses actes. Lorsque l'enfant/adolescent.e se met en danger ou met en danger autrui, l'adulte a recours au contrôle externe.

L'adulte utilise aussi le contrôle externe dans sa prise en charge en fonction des possibilités de l'enfant/adolescent. Il apprécie ses acquisitions pour donner un feedback. Il s'efforce de mettre en valeur ses forces, ses compétences et ses qualités. Il est une guide dans la compréhension des perceptions.

3.5 L'être humain évolue en interaction avec le monde qui l'entoure

La confrontation à la réalité

La confrontation à la réalité s'effectue au travers du lien dans les actes du quotidien et les échanges. Le personnel éducatif accompagne l'enfant/adolescent.e à évaluer la différence entre ce qu'il veut et ce qu'il perçoit recevoir. Il enseigne que chaque individu doit satisfaire ses besoins en tenant compte de la

> « C'est en gardant les pieds sur terre qu'on peut toucher les étoiles. »
> (Mike Horn, *Vouloir toucher les étoiles* – 2015)

réalité environnante et des possibles. Il discute la notion du bien et du mal pour permettre à l'enfant/adolescent.e de tenir compte des normes sociales et de la moralité dans l'apprentissage d'une façon adaptée de satisfaire ses besoins.

Confronter à la réalité, c'est tenir compte des réalités personnelles de l'enfant/adolescent.e ainsi que des personnes qu'il/elle côtoie, sur le plan légal, social, familial, culturel, ect. C'est aussi l'aider à mettre du sens sur ce qu'il vit, l'entraîner à la critique constructive et à l'autoévaluation pour qu'il évolue progressivement vers le contrôle interne.

Le respect

Le respect est une valeur-clé à la Maison d'Enfants d'Avenches. Dans l'AER, elle se décline en : respect de soi, respect de l'autre, respect de l'environnement et de ses responsabilités.
L'utilisation de ces 4 respects pose la base nécessaire à la construction des règles de vie communautaire. Le règlement est co-construit avec les membres du groupe. Chacun.e s'engage à honorer au quotidien ledit règlement. L'adulte accompagne l'enfant/adolescent.e à s'y référer si besoin. Ainsi, l'enfant/adolescent.e est confronté.e à ses engagements et amené.e à assumer les choix définis.

Les habitudes constructives et destructives

Au quotidien, les 7 habitudes constructives sont privilégiées, pratiquées par l'adulte et enseignées aux enfants/adolescent.e.s. Leur utilisation favorise des relations saines et respectueuses.
Ecouter – soutenir – encourager – respecter – avoir confiance – accepter – toujours négocier les désaccords.

Les adultes évitent autant que faire se peut les 7 habitudes destructives qui sont « critiquer – blâmer – se plaindre – harceler – menacer – punir – récompenser pour contrôler ». Ils veillent dans la gestion des relations à ce que les enfants apprennent à en faire de même.

3.6 La répétition d'expériences positives ancre l'être humain dans une dynamique favorable

La valorisation

Les enfants/adolescent.e.s accueilli.e.s à la MEA ont pour la plupart vécu des expériences difficiles, voire traumatisantes et ainsi réalisé des apprentissages qui ont laissé des traces négatives.

Les neurosciences montrent que le cerveau est capable de neuroplasticité. Ni figé, ni déterminé, cette structure dynamique est capable de se réorganiser en fonction de l'expérience. Chacune des expériences crée une information supplémentaire que le cerveau intègre aux expériences passées en la modifiant en conséquence. Grâce aux actions répétées, les nouvelles connexions de neurones sont renforcées. Les processus qui sont moins utiles sont abandonnés pour laisser place aux processus plus efficaces.

La valorisation tend à permettre à l'enfant/adolescent.e de découvrir de manière autonome les améliorations à apporter. L'engagement et les compliments des adultes augmentent l'estime de soi de l'enfant/adolescent.e.

Le vouloir

Connaitre sa propre croyance apporte à l'individu la liberté et le contrôle de sa vie. Une croyance est un principe, un standard ou une qualité considérée souhaitable ou valable. Les croyances reflètent l'idéal d'un individu, ce qu'il y a de plus important pour l'individu.

L'AER utilise l'outil de W. Glasser, le « Monde de qualité » (cf répertoire des outils). Prendre conscience de son Monde de qualité, comme idéal, est une source de motivation pour l'enfant/adolescent.e. Il représente ce à quoi l'individu tient, ce vers quoi il tend, son vouloir, son futur désiré. Ainsi, l'enfant/adolescent.e peut progresser sur le chemin de son autonomisation et de l'adoption de comportements efficaces et responsables.

L'orientation solution

Dans l'idée des thérapies brèves, l'AER met l'accent plutôt sur ce que l'individu peut modifier, améliorer, donc sur les solutions plutôt que sur les problèmes. Elle s'intéresse davantage à l'avenir qu'au passé. Cette approche s'inscrit dans l'ici et maintenant. Elle permet de revisiter le passé de l'enfant/adolescent.e aussi souvent que nécessaire, mais elle ne lui accorde pas la possibilité d'excuser les comportements présents.

L'adulte amène l'enfant/adolescent.e à identifier et à définir son vouloir. Il l'aide à construire son projet pour obtenir ce futur souhaité en lien avec la réalité. L'attention est alors portée sur ce qui marche, sur les compétences, les ressources et les acquis.

3.7 Pour progresser, l'être humain utilise le feed-back

La réflexivité

Pour mener un enfant/adolescent.e au contrôle interne, qu'il soit pilote de sa vie, fasse des choix et adopte des comportements responsables et efficaces, il doit développer sa capacité réflexive.

> « Les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » (Carl Rogers).

L'autoévaluation est centrale dans l'Approche. Elle consiste à porter un regard sur son propre comportement, sa manière de faire, sa façon de penser, ses capacités… sur soi simplement. L'enfant/adolescent.e reçoit dans un premier temps des feedback de l'adulte, puis les demande pour enfin être capable de se les donner à lui-même. En effet une nouvelle information, des différences d'opinions, de valeurs, de buts et de perspectives permettent un partage des idées et ne peuvent en aucun cas nuire. L'autoévaluation peut être stimulante, elle donne à l'individu un pouvoir de contrôle efficace. Elle fait partie du processus d'apprentissage.
Il est demandé à l'adulte et à l'enfant/adolescent.e d'être capable de dire « je ne sais pas » sans craindre le chaos ou la douleur qui précèdent souvent le changement.

Dans ce processus accompagné, l'adulte doit être particulièrement attentif au fait que l'enfant traverse des périodes sensibles. Entre l'enfance et l'adolescence, l'architecture cérébrale est extrêmement adaptable, flexible et sensible à l'environnement. Les expériences du tout petit et les apprentissages liés auront un effet direct sur la construction des compétences suivantes.

A la puberté, si les changements physiques sont facilement observables, il est plus difficile de se rendre compte à quel point le cerveau est bousculé. C'est une période durant laquelle l'adolescent.e a besoin de liberté pour expérimenter son potentiel tout en ayant besoin d'un cadre sécurisant et contenant. A ce stade, l'adolescent.e n'a pas encore accès à toutes les parties de son cerveau et a besoin de l'accompagnement de l'adulte dans la compréhension du sens de son vécu. De plus en plus capable de se représenter mentalement les choses, sa capacité de se laisser toucher par l'état émotionnel d'autrui sans le confondre avec son propre ressenti se développe.

Les émotions

Les aléas de la vie confrontent l'individu à ses émotions. Dans le processus d'évaluation, l'enfant/adolescent.e est accompagné.e à questionner ce que lui disent son corps et ses sentiments. On utilisera alors différents supports pour étudier les émotions afin qu'il/elle soit capable de les reconnaitre, les nommer et les vivre aussi consciemment et sereinement que possible.

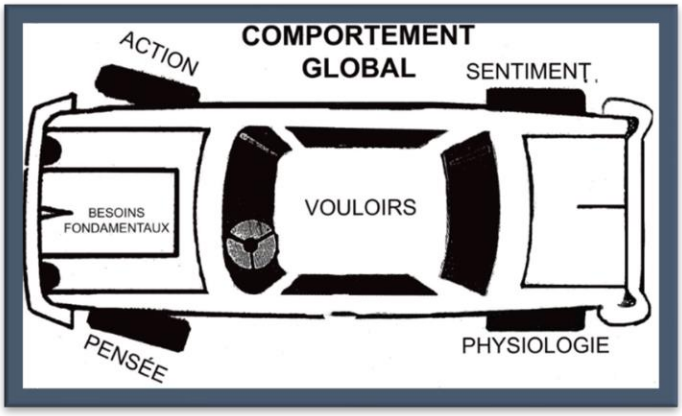
3EME PARTIE : LES OUTILS PROPOSÉS

Au fil du temps, l'équipe éducative a constituée une boite à outils dans laquelle sont glissés certains outils de la Théorie du Choix de W. Glasser et d'autres qu'elle a développés. Ces outils permettent de travailler avec les enfants les différentes thématiques de l'AER. Le contenu de la boîte évolue en fonction de la créativité des membres de l'équipe.

Les basics sont décrits ci-dessous.

4.1 La voiture

La voiture est l'outil représentatif du comportement global.



Les quatre roues correspondent aux quatre composantes du comportement :
- L'action : qu'est-ce que je fais ?
- La pensée : qu'est-ce que je me dis ?
- Le sentiment : qu'est-ce que je ressens ?
- La physiologie : mon corps me dit-il quelque chose ?

La pensée et l'action sont représentées par les roues avants de la voiture, les roues motrices. L'individu a un contrôle direct sur ces roues. Il peut agir sur ses pensées et choisir ses comportements, les modifier. Les manifestations physiologiques et les sentiments sont représentées par les roues arrières, les roues témoins. L'individu a un contrôle indirect sur ces roues. Les manifestations physiologiques et les sentiments sont les indicateurs de l'efficacité de ses comportements. Ils amènent à modifier la pensée et l'action.

Le volant représente les vouloirs de l'individu.
Le moteur correspond à ses besoins.
Le coffre est une sorte de bagage qui contient ses expériences, son vécu.

Le pare-brise offre une vision qui n'est pas toujours optimale : l'individu ne sait pas toujours quel est son besoin ou son image idéale.
Au-delà d'expliquer le comportement, l'utilisation de la voiture permet de réfléchir et d'évaluer l'efficacité du comportement et de chercher les modifications nécessaires dans le but d'atteindre efficacement son vouloir.

Au quotidien, l'adulte s'engage comme copilote au côté de l'enfant.

4.2 Supports pour favoriser la participation

La participation de l'équipe éducative et des enfants/adolescent.e.s est souhaitée et encouragée dans la vie de la MEA.
La construction de la Charte, par exemple, a réuni toute l'équipe éducative durant plusieurs séances afin de s'accorder sur les termes, et être à même de porter et d'incarner les valeurs mises en évidence.

L'équipe est également sollicitée pour l'organisation des fêtes de Noël ou de l'été, la préparation des cartes de Noël, etc.

4.2.1 Les rencontres de groupe

Les rencontres de groupe permettent de créer des liens, mieux se connaître, construire ensemble et transmettre l'AER aux personnes nouvellement arrivées. Elles sont structurées et thématiques. Par exemple des échanges ont lieu durant lesquels les 5 besoins sont expliqués et contextualisés, puis mis en lien avec les projets éducatifs et le quotidien.

Les enfants/adolescent.e.s et le personnel éducatif de chaque groupe se rencontrent régulièrement. Le rythme et la durée sont définis en fonction des besoins et des réalités (âge, dynamique) du groupe.

Les adultes ne portent pas, ou pas exclusivement, l'organisation et l'animation de ces rencontres. Ils garantissent toutefois une répartition de la parole équitable, la qualité des débats et la tenue de négociations vers la recherche de consensus. Les enfants/adolescent.e.s sont donc impliqué.e.s tant dans le contenu que dans la forme.

4.2.2 La négociation collective du règlement de vie

L'institution fonctionne sur la base d'un règlement de vie, référence connue et utilisée par tout le monde. En début d'année scolaire ou lors de la reconstitution d'un groupe, l'équipe éducative et les enfants/adolescent.e.s coconstruisent le règlement du groupe sur la base des 4 notions de respect à décliner en fonction de leurs besoins et leurs réalités.

L'adulte est, une fois encore garant d'initier un débat entre les enfants/adolescent.e.s. Le support de ce règlement reste libre. Ecrit, il est formulé de manière positive, décrivant ce qui est attendu et non ce qui est interdit. L'élaboration des règles de vie du groupe reste cohérente et respectueuse des normes et des lois sociétales. Le règlement établi est déposé sur le groupe de manière visible.

Ci-dessous, un exemple du règlement de Lavilado construit par les jeunes.

4.2.3 Les mises en situation

Une mise en situation est un jeu de simulation qui permet à chaque participant.e d'incarner un personnage et de le faire évoluer. Elle est un moyen pédagogique utile afin de créer un environnement dans lequel l'enfant/adolescent.e peut choisir de modifier son comportement. Des scénettes sur un thème donné sont jouées afin de s'exercer. A l'issue de la mise en situation, la personne responsable de l'animation demande aux acteurs et actrices d'évaluer leur comportement global. Chacun.e partage son vécu et ses observations.

Exemple : des scénarios sont proposés autour des habitudes constructives :

- Choisir deux enfants qui se parlent mal (critiques ou blâmes) dans un premier temps, et rejouer la scène en utilisant une habitude constructive que l'on nomme, par exemple encourager.
- Un enfant/adolescent.e exige de son parent un achat de matériel et le fait de manière agressive. Il s'agit alors de rejouer la scène en faisant négocier le désaccord aux deux protagonistes.

- Prendre une scène de conflit récente dans le groupe et la rejouer en mettant le focus sur une habitude constructive.

4.3 Affichage des habitudes constructives

Des illustrations des habitudes constructives sont affichées dans les groupes comme rappel.
Toujours dans l'esprit de la guidance, on accompagne les enfants à mettre le focus sur les comportements et attitudes constructifs.

SOUTENIR

ECOUTER

RESPECTER

TOUJOURS NEGOCIER LES DESACCORDS

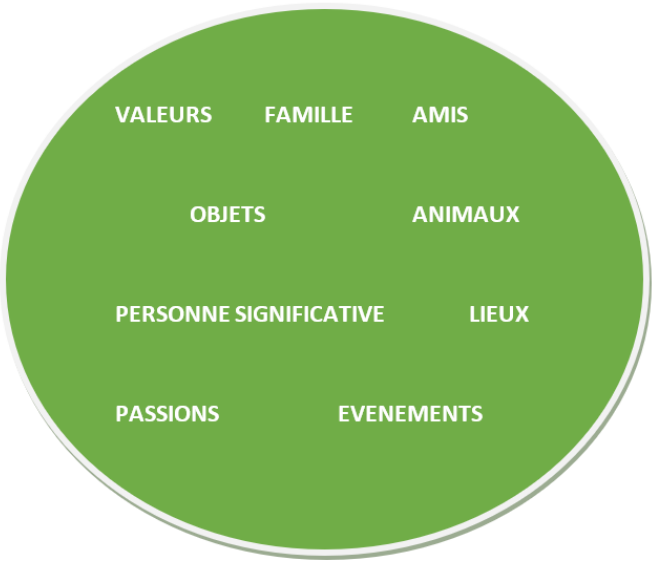
ENCOURAGER

ACCEPTER

AVOIR CONFIANCE

4.4 La construction de son « Monde de qualité »

L'équipe éducative enseigne le Monde de qualité. Elle aide l'enfant/adolescent.e à identifier ses vouloirs. Elle lui propose de mettre en mots et/ou en images son Monde de qualité.



Il est constitué d'images spécifiques et variées représentant son idéal. Le contenu du Monde de qualité se définit en trois catégories : les personnes, les choses et le système de croyance.

Ce sont les personnes qui sont les plus nécessaires à la satisfaction de ses besoins (en lien avec l'Amour et l'Appartenance qui sont les besoins essentiels). Le Monde de qualité est influencé par l'environnement. Il évolue continuellement. Certaines images du Monde de qualité sont plus importantes que d'autres, certaines sont interreliées et d'autres sont contradictoires. Les images peuvent être remplacées au profit d'autres. Enfin, alors que nombreuses images sont réalistes, certaines correspondent à des vouloirs inatteignables. L'adulte aide parfois l'enfant/adolescent.e à déconstruire un vouloir impossible pour l'instant pour en faire un vouloir plus réaliste.

4.5 Des soutiens à la réflexivité

4.5.1 Le questionnement VASI

Suite à la construction du Monde de qualité, le VASI permet d'établir un plan pour obtenir son futur désiré. Il amène à une prise de conscience du choix réalisé et à la responsabilisation. L'application des quatre questions ci-dessous permet de relier les thèmes de l'approche éducative de la réalité.

Que Veux-tu ?	(VOULOIR – BESOINS – MONDE DE QUALITE)
Quelles sont tes Actions ?	(COMPORTEMENT GLOBAL)
Es-tu Satisfait.e ?	(AUTOEVALUATION – MISE EN SITUATION)
As-tu de nouvelles Idées ?	(PLAN – SUIVI - RETOUR à L'AUTO-EVALUATION)

Ce procédé est accompagné jusqu'à ce que l'enfant/adolescent.e soit en capacité de l'utiliser de manière autonome.
Il peut être utilisé en individuel ou en groupe. Le questionnement collectif permet la réalisation et l'évaluation d'un plan commun.

4.5.2 L'autoévaluation

Les quelques phrases peuvent être utiles pour favoriser une auto-évaluation constructive :

- Ce que j'ai le plus aimé de cette expérience d'apprentissage…
- Ce que j'ai le moins compris à propos de ce travail et ce dont j'ai besoin pour mieux comprendre…
- Je pourrais utiliser ce que j'ai appris dans cette expérience de trois façons…
- Si j'enseignais dans cette classe, une chose que j'aurais faite pour améliorer la qualité du travail aurait été…
- J'éprouve de la fierté parce que…
- La prochaine fois que je ferai…
- Je suis satisfait.e de moi de 0 à 10…
- Pour m'améliorer, je choisis de faire…
- J'ai besoin d'aide et voici comment j'aimerais être aidé.e

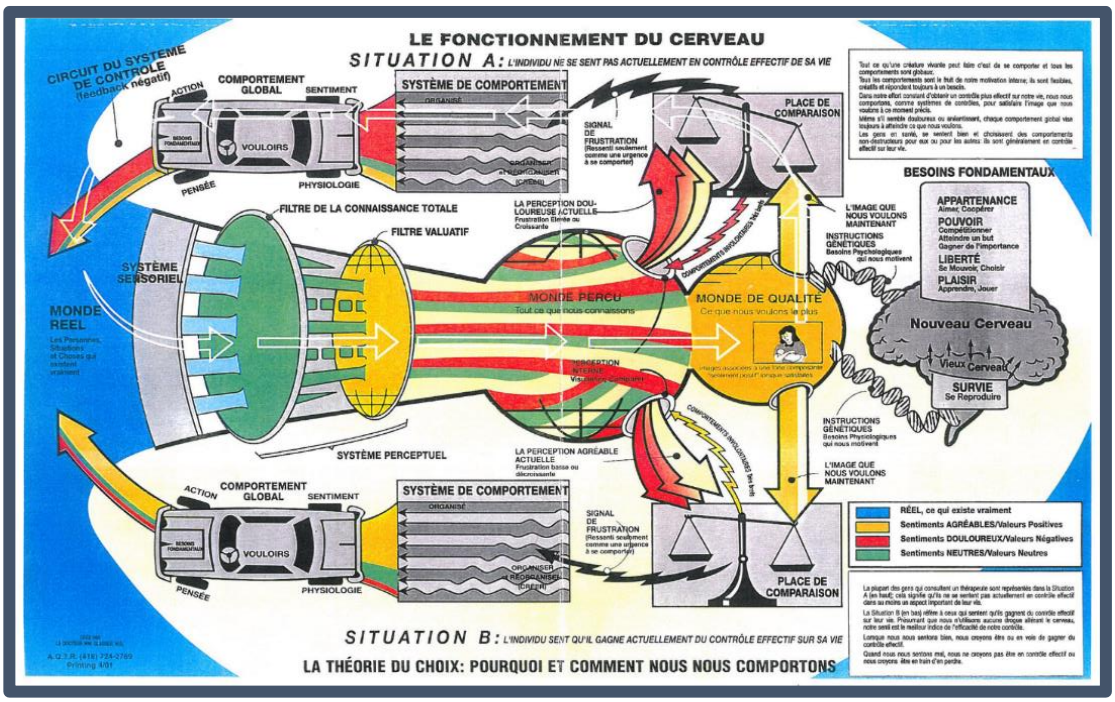
Des supports tels que les échelles graduées, les smileys évocateurs, les thermomètres, la météo, la roue de émotions (l'autrementdit.net), le calendrier des émotions (Pro juventute), etc., aide l'enfant/adolescent.e à se situer et à s'autoévaluer.

Les « 3 questions pour une vie heureuse » :

1- Qu'est-ce que j'ai fait pour moi aujourd'hui qui me rend fier/ère ?
2- Qu'est-ce quelqu'un a fait pour moi aujourd'hui qui me rend fier/fière de lui/elle ?
3- Qu'est-ce que le hasard de la vie a fait pour moi aujourd'hui qui me satisfait, me fait du bien ?

4.6 Un schéma d'analyse du processus

W. Glasser utilise un schéma complexe pour expliquer le fonctionnement du cerveau qui reprend les différentes composantes de la Théorie du Choix.



5. Bibliographie

CLASSEUR DES POLYCOPIES	BIBLIOTHEQUE PROFESSIONNELLE
BROCHURE SIMPLE REALITY	CLASSEUR DES POLYCOPIES
Brochure de travail et de transmission de l'AER	CLASSEUR DES POLYCOPIES
DOCUMENTS INFORMATIQUES	Internat/commun/document de référence/document MEA/théorie/théorie du choix
LIVRE : LA « REALITY THERAPY » de WILLIAM GLASSER	BIBLIOTHEQUE PROFESSIONNELLE
LIVRE : LA THERAPIE PAR LE REEL de WILLIAM GLASSER	BIBLIOTHEQUE PROFESSIONNELLE
LIVRE : LA THEORIE DU CHOIX de WILLIAM GLASSER	BIBLIOTHEQUE PROFESSIONNELLE
LIVRE : TOUT ELEVE PEUT REUSSIR de WILLIAM GLASSER	BIBLIOTHEQUE PROFESSIONNELLE
TRAVAIL DE DIPLÔME : LA RESPONSABILISATION AU CŒUR DE LA RELATION EDUCATIVE	BIBLIOTHEQUE PROFESSIONNELLE
TRAVAIL FINAL : LA RESPONSABILISATION PROGRESSIVE de l'Approche de la réalité à la Maison d'Enfants d'Avenches sous l'angle des Neurosciences de l'éducation	BIBLIOTHEQUE PROFESSIONNELLE