

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social

Haute École de Travail Social – HES·SO//Valais - Wallis

**Les éducateurs-référents face à l'accompagnement
des personnalités abandonniques en milieu institutionnel.**

Quels sont les aspects fondamentaux de la relation et les limites de l'accompagnement ?

Réalisé par : Melileo Jessica

Promotion : BAC17 - PT

Sous la direction de : Marie Cécile BAUMGARTNER

Sierre, le 14 septembre 2021

Remerciements

Par ces quelques mots, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de ce travail :

- ✓ Mme Marie-Cécile Baumgartner, enseignante à la HES-SO et directrice de mon travail de Bachelor. Je la remercie profondément pour sa présence, son investissement et ses conseils avisés. Notre collaboration a toujours été harmonieuse et elle a su prendre le temps de me rassurer lorsque je rencontrais des obstacles et des baisses de motivation ;
- ✓ Les éducateurs sociaux que j'ai pu rencontrer et questionner sur leur pratique professionnelle et qui ont accepté avec une grande bienveillance de consacrer du temps pour ma recherche ;
- ✓ Madame Lorraine Leroyer, qui a accepté d'être l'experte de ce travail et qui a donné de son temps ;
- ✓ Mes proches et, en particulier, mon compagnon et ma belle-mère, qui ont été là pour me soutenir et m'encourager tout au long de mon travail ;
- ✓ Mes collègues qui m'ont motivée au quotidien et soutenue dans les moments de doute ;
- ✓ Mes relecteurs, qui ont donné de leur temps et de leur énergie afin de corriger mon travail ;
- ✓ Toutes les autres personnes qui ont contribué à ce travail.

Mentions

Dans le présent document, le texte est rédigé sous une forme masculine, pour faciliter la rédaction et la lecture de ce dernier, sans aucune intention discriminante.


Je certifie avoir écrit personnellement ce travail de Bachelor et n'avoir eu recours à aucunes autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur.e.s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués.

J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

J'affirme également que le nombre de signes (corps de texte, sans les espaces) présent dans ce document respecte les normes en vigueur à l'HES SO de Sierre tout comme le nombre de signes de corps de texte (espaces non compris).

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Jessica Melileo



Résumé

Mon travail de recherche porte sur l'accompagnement par l'éducateur-référent de jeunes souffrant du syndrome d'abandon également nommé « abandonnique ». À travers mes diverses lectures, j'ai compris qu'il existait une multitude d'entrées pour présenter la problématique abandonnique. Mon travail étant réalisé dans le cadre de la formation en Travail social, j'ai donc principalement relevé les éléments qui nous permettent de questionner la relation référent-référé dans l'accompagnement d'un abandonnique en milieu institutionnel.

Dès lors, je propose un support théorique se basant sur la personnalité abandonnique et ses particularités notamment en termes d'attachement et enjeux relationnels, sur la fonction de référent et ses composantes ainsi que sur le concept d'accompagnement éducatif et pluridisciplinaire en milieu institutionnel. Ces divers éléments ont permis de construire ma question de recherche et invite à s'interroger sur l'accompagnement par l'éducateur-référent face à une problématique encore peu développée dans la pratique professionnelle de ce dernier, faute de complexité.

Pour traiter ma question de recherche, j'ai formulé trois hypothèses de recherche, à savoir : la dépendance affective dans la relation référent-abandonnique, la question de la bonne distance et de ses limites dans l'accompagnement éducatif au quotidien ainsi que la mise en place d'un réseau pluridisciplinaire afin de renforcer l'accompagnement de la problématique abandonnique.

Dans mon analyse, il ressort que la création d'un lien stable et cohérent semble primordial dans l'accompagnement éducatif par l'éducateur de référence et d'autant plus avec un jeune abandonnique. La relation éducative qui se construit au quotidien permet d'offrir un espace de confiance et de sécurité afin d'expérimenter de nouvelles relations.

Les éducateurs interrogés restent perplexes quant à la question de bonne distance professionnelle dans la problématique abandonnique. Les difficultés affectives propres au syndrome d'abandon viennent questionner les limites de sa pratique et peuvent s'avérer compliquées à gérer au quotidien. Au fil du temps et de l'expérience, les éducateurs-référents trouvent le moyen de garder une distance adéquate mais les résultats ont également mis en évidence l'importance pour l'éducateur-référent de prendre soin de lui-même et de poser des limites dans son accompagnement.

Pour terminer, l'accompagnement pluridisciplinaire s'est révélé être une ressource enrichissante et bénéfique, tant au niveau de la compréhension pour le professionnel qu'au niveau de l'accompagnement du jeune abandonnique pour autant qu'il s'inscrive dans un partenariat basé sur l'échange et la complémentarité.

Mots-clés : Syndrome d'abandon / Référence éducative/ Distance professionnelle /limites professionnelles et personnelles /accompagnement pluridisciplinarité /

Table des matières

1. Introduction	6
1.1 Choix de la thématique	6
1.2 Motivations professionnelles et personnelles	7
1.3 Lien avec le travail social	7
2. Question de recherche, hypothèses et objectifs	8
2.1 Question de recherche	8
2.2 Hypothèses de recherche	8
2.3 Objectifs de la recherche	10
3. Cadre théorique	10
3.1 La personnalité abandonnique	10
3.1.1 La structure de la personnalité	10
3.1.2 Le syndrome d'abandon	11
3.1.3 Les trois axes du syndrome d'abandon	13
3.1.4 Les mécanismes de la personnalité abandonnique	16
3.2 La référence éducative	17
3.2.1 L'éducateur-référent	18
3.2.2 Les deux pôles de la fonction de référent	19
3.2.3 Les cinq devoirs de la fonction de référent	20
3.2.4 Les grands concepts de la posture de référent	21
3.3 La fonction d'accompagnant	23
3.3.1 Définition de l'accompagnement	23
3.3.2 Les cinq postures de l'accompagnement	24
3.3.3 La pluridisciplinarité dans l'accompagnement	25
3.3.4 Les composantes de la relation dans l'accompagnement	27
4. Méthodologie	29
4.1 Terrain d'enquête	29
4.2 Echantillonnage	29
4.3 Méthode de récolte de données	30
4.4 Risques et enjeux éthiques	30
5. Analyse du contenu	32
5.1 Analyse des entretiens et présentations des résultats.	32
5.1.1 Les fondements de la relation référent et jeune abandonnique	32
5.1.2 La dépendance affective dans la relation à l'abandonnique	34
5.1.3 La « bonne distance » dans la pratique de l'éducateur-référent	35
5.1.4 Les limites professionnelles et personnelles de l'accompagnement	37
5.2 L'accompagnement pluridisciplinaire dans la référence éducative	38
5.2.1 La centralisation des compétences dans la collaboration	38
5.2.2 Une complémentarité questionnée dans l'accompagnement	40

5.3 Synthèses et validations des hypothèses	42
5.3.1 La dépendance affective dans la référence éducative (Hypothèse 1)	42
5.3.2 La bonne distance et l'engagement dans la référence (Hypothèse 2)	43
5.3.3 La pluridisciplinarité : une complémentarité questionnée (Hypothèse 3)	45
5.4 Réponse à la question de recherche	46
6. Conclusion	48
6.1 Perspectives et pistes d'action	48
6.2 Limites de la recherche	49
6.3 Bilans	50
6.3.1 Méthodologique	50
6.3.2 Professionnel	50
6.3.3 Personnel	51
7. Bibliographie	52
8. Annexes	55
8.1 Formulaire de consentement	55
8.2 Grille d'entretien	56
8.3 Grille d'analyse - Extrait	59

1. Introduction

Au fil des 20 dernières années, l'abandon est apparu comme l'une des causes les plus courantes du mal-être et du mal de vivre chez l'individu. (DR DUFOUR, 2016). Les personnalités abandonniques ne sont donc pas un phénomène nouveau et pourtant, si l'on se réfère aux ouvrages scientifiques, peu d'auteurs ont réellement consacré de l'intérêt pour cette thématique. Mais depuis quelques années, éducateurs sociaux, psychologues scolaires et thérapeutes s'interrogent face à l'échec des analyses et des méthodes éducatives traditionnelles dans l'accompagnement de cette population.

Le syndrome de l'abandon est généralement lié aux personnes ayant été adoptées, mais pas seulement. Aujourd'hui, il est de plus en plus constaté chez les adolescents placés en institution et se réfère généralement à ceux ayant vécu durant leurs premières années de leur vie, une cassure affective, banale chez certains mais qui chez d'autres ont laissé une empreinte importante. Les difficultés rencontrées par la structure abandonnique sont souvent abordées en termes psychosociologiques ou psychopédagogiques. Souvent, il s'agit d'enfants issus de milieux socio-culturels défavorisés ou perturbés et qui n'ont jamais été pleinement désirés ni clairement abandonnés.

« L'abandonnique va naître d'une rencontre, qui le constitue comme tel, entre un milieu familial et l'intervention des structures sociales et juridiques qui vont, à un moment donné de son histoire, être forcées de s'en mêler, soit en le séparant de sa famille de façon provisoire (retrait temporaire), soit en destituant ses géniteurs de leurs droit parentaux (retrait définitif) sans que l'enfant devienne adoptable. » (GASPARI-CARRIERE, 2001, p. 23)

L'enfant abandonnique se révèle donc par son histoire mutilée : abandons répétés, séparation précoce, faits dramatiques saillants de la petite enfance passés sous silence, placements et nombreux changements d'institutions, complexité dans l'anamnèse familiale. Si l'on devait dessiner le profil de l'abandonnique, on dirait de lui qu'il communique peu ses émotions et qu'il est centré sur son propre plaisir. Le sens de l'empathie n'est pas son fort, il est comme coupé des affects. Paradoxalement, il est généralement d'une sociabilité sans discernement. Dans ses relations, il utilise la manipulation dans le but de conserver les aspects positifs et les bons souvenirs de chaque relation. Il refuse de se soumettre à l'adulte (ou l'autre) par crainte de dépendre de lui.

Le syndrome d'abandon est une problématique insolite et diffuse. Les jeunes qui l'endurent nourrissent une souffrance silencieuse, peu démonstrative, qui ne se repère souvent que tardivement à l'adolescence, dans le cadre judiciaire, lors des passages à l'acte de type délictueux tels que des violences caractérielles, des vols, des fugues, du vandalisme. Face à ce constat de départ, je m'intéresse à comment les éducateurs sociaux se démènent pour faire face aux comportements caractériels de la personnalité abandonnique qu'ils rencontrent au quotidien ? Comment font-ils pour créer et entretenir la relation avec ces jeunes en difficultés relationnelles voire avides de relations ?

1.1 Choix de la thématique

Lorsqu'il m'a été demandé de réfléchir à une thématique pour le préprojet de ce travail de Bachelor, j'ai souhaité travailler sur un thème touchant au développement de l'enfance et à l'adolescent. Je n'ai pas eu trop de difficultés à trouver le sujet qui m'intéresserait de développer d'un point de vue professionnel et personnel.

La thématique de ma recherche m'a été inspirée à la suite d'une expérience professionnelle. Lors de ma première formation pratique effectuée au sein d'un centre éducatif spécialisé qui accompagne des jeunes en difficulté âgés entre 10 et 15 ans.

Durant six mois, j'ai été confrontée au quotidien à des jeunes souffrant de divers troubles de l'attachement. J'ai particulièrement été touchée par la situation d'un jeune qui souffrait d'un syndrome d'abandon très marqué. J'ai donc finalement décidé de me pencher sur cette thématique afin d'acquérir davantage de connaissances théoriques sur les répercussions de l'abandon chez l'enfant mais aussi afin d'identifier les enjeux de l'accompagnement pour l'éducateur-référent.

1.2 Motivations professionnelles et personnelles

Comment doit-on se positionner face à une personnalité abandonnique ? Qu'en est-il de la relation référé-référent ? Comment instaurer une bonne distance professionnelle ? Doit-on se substituer au(x) parent(s) absent(s) ? Doit-on rompre le lien une fois le placement fini ? Qu'en est-il du maintien du lien ?

Voici quelques réflexions que je me suis faites lors de ma pratique professionnelle avec les jeunes souffrant d'un syndrome d'abandon. Elles découlent de différentes discussions menées entre professionnels et ont renforcé ma motivation à choisir la thématique de l'abandon pour ma recherche. En effet, lors de ma formation, j'ai pu constater que l'accompagnement de ces jeunes questionnait la pratique professionnelle des éducateurs sociaux et plus précisément celle des référents. J'ai pu observer la complexité pour l'équipe éducative, mais surtout pour le référent de maintenir un cadre structuré et cohérent face aux différents symptômes de l'abandonnique. Je me suis également questionnée sur la place de l'institution et plus précisément de l'éducateur-référent dans le développement psychoaffectif et/ou identitaire de la personnalité abandonnique.

La complexité de l'accompagnement de ces enfants nommés abandonniques a continué à me questionner tout au long de mon stage. Cela a suscité en moi un intérêt particulier pour les difficultés que rencontrait cette structure de personnalité et j'ai été motivée à approfondir mes connaissances sur ce sujet. J'ai été vraiment surprise par le nombre de jeunes placés en institution qui souffrent d'un sentiment permanent d'abandon. Ce constat a encore plus renforcé ma motivation à poursuivre et à axer ma recherche sur les besoins spécifiques de ces jeunes.

Ma motivation a davantage grandi à la suite des différents cours que j'ai suivis durant le module E8-2 « Approches bio-psycho-sociales des troubles et entraves au développement » et E9 « Développement cognitif et social ». Les thèmes tels que la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, la structure de personnalité, les pathologies limites et les troubles de personnalité ou encore les troubles liés à l'attachement ont appuyé mon choix final.

1.3 Lien avec le travail social

Par le code déontologique qui régit notre profession, le travailleur social a pour objectifs et devoirs d'accompagner les populations vulnérables vers une autonomie et une autodétermination qui leur permettent de s'intégrer et de fonctionner au sein de la société. En tant que travailleur social, nous sommes confrontés au quotidien à des personnes en souffrance. Qu'elle soit physique, psychique, sociale ou économique, l'objectif de notre intervention est d'empêcher, de faire disparaître et d'atténuer la détresse de nos bénéficiaires. Notre mission consiste donc à les accompagner, les éduquer, les protéger tout en encourageant, garantissant, stabilisant et maintenant leur développement. (Avenir Social - Professionnels travail social Suisse, 2010).

La thématique de la personnalité abandonnique fait référence à l'accompagnement de personnes en situation de vulnérabilité et aux enjeux qui en découlent impliquant une forte mobilisation affective surtout de la part du professionnel. Nombreux usagers placés en institution sont touchés par des difficultés affectives découlant d'un attachement défaillant ou voire même inexistant. L'éducateur-référent joue un rôle déterminant dans le développement psycho-affectif de l'utilisateur. Par son mandat, il a pour mission de tenter de pallier le manque affectif et en parallèle, contribuer à l'éducation de ces jeunes au quotidien.

En tant qu'éducatrice sociale, j'ai été et je serai amenée à rencontrer des usagers ayant vécu des ruptures traumatiques qui sont la cause de leur mal-être et de leur souffrance. Afin de les accompagner au mieux, il est de ma mission de trouver des outils et de me donner les moyens pour comprendre le sens des comportements caractéristiques des usagers. Il est important de savoir comment y faire face surtout lorsque l'on se trouve dans un accompagnement au quotidien.

2. Question de recherche, hypothèses et objectifs

2.1 Question de recherche

La problématique que je souhaite aborder porte un regard plus précis sur la pratique de l'éducateur référent en milieu institutionnel. Elle questionne le rôle et les fonctions de l'éducateur social et elle invite à mener une réflexion autour de l'éthique professionnelle ainsi que personnelle de chacun. Sur la base de mes premières motivations et de mes diverses réflexions, j'ai finalement construit la question de recherche suivante :

En tant que référent-e en milieu institutionnel, comment l'éducateur-trice social-e considère et accompagne-t-il-elle favorablement les personnalités abandonniques dans sa pratique professionnelle ?

Cette formulation me semble pertinente, car elle permet d'axer le focus sur la pratique professionnelle de l'éducateur social et plus précisément de questionner le rôle et la fonction du référent. De plus, elle permet également d'aborder les enjeux et les limites de l'accompagnement en milieu institutionnel en se basant sur la perception et le vécu des professionnels.

2.2 Hypothèses de recherche

Afin de répondre à ma question de recherche, j'ai formulé trois hypothèses qui ont émergé à la suite de mes diverses lectures et au fil des expériences professionnelles que j'ai vécues.

Hypothèse 1 : Le jeune abandonnique a tendance à développer une relation de dépendance affective avec son éducateur-référent.

Cette hypothèse s'est construite sur la base des expériences vécues lors de ma pratique professionnelle et, plus précisément, à la suite de la situation d'une jeune en particulier. Dans les faits, j'ai pu observer la difficulté pour cette dernière à construire et à avancer dans son projet personnel à savoir, préparer son passage dans un autre secteur. En effet, par peur de rompre la relation avec sa référente, la jeune régressait dans ses comportements et stagnait dans son autonomie.

La personnalité abandonnique a un besoin de reconnaissance et de réassurance très marqué. Elle a besoin des autres pour envisager qu'elle est digne d'être aimée et reconnue par les autres. Ne pouvant s'accorder par elle-même le droit d'exister, elle attend de l'autre qu'il la reconnaisse.

« Un manque de reconnaissance, une attention et un amour insuffisants dès la petite enfance peuvent conduire à des carences affectives à l'âge adulte. Un besoin excessif de se sentir soutenu, reconnu, encouragé, aimé par un conjoint ou des amis, la peur de l'abandon et de la séparation : tels sont les symptômes de la dépendance affective. » (Maison L'épervier, s.d.)

Dès lors, je me questionne sur les répercussions d'un lien privilégié dans la relation avec un jeune abandonnique. Plus précisément, je souhaite tout d'abord vérifier si la relation qui se noue entre un éducateur-référent et un jeune abandonnique est systématiquement une relation de dépendance. À la suite de cela, j'aimerais identifier quels sont les éléments dans la posture du référent qui pourraient amener le jeune à développer une dépendance affective.

Hypothèse 2 : L'éducateur-référent a de la difficulté à trouver la bonne distance professionnelle avec un jeune abandonnique. Les réactions du jeune impactent émotionnellement et psychologiquement le référent même si elles ne lui sont pas directement destinées.

J'é mets cette hypothèse sur la base d'observations que j'ai pu faire dans ma pratique professionnelle. L'accompagnement éducatif de la personnalité abandonnique est complexe, car le référent est confronté à la souffrance profonde et à toutes les attitudes symptomatiques de cette dernière. Face à la détresse de son référent, le référent éducatif se retrouve régulièrement confronté à la gestion de ses propres limites. Je pense que la distance professionnelle entre le référent et le jeune n'est pas innée, mais qu'elle s'acquiert avec l'expérience et le recul et qu'elle peut aussi varier d'un jeune à l'autre.

« L'éducateur va aussi être souvent confronté à une multiplicité de rôles à « endosser ». Par rapport à ceux-ci et en intégrant un maximum de paramètres, liés à la personne et sa situation, l'éducateur va devoir trouver la position la plus adéquate en permettant à celle-ci d'évoluer au fil des situations et du temps. Tenir cette position peut se révéler parfois ou souvent inconfortable, obligeant de toute façon l'éducateur à des réflexions et des réajustements réguliers voire permanents. » (WACQUEZ, s.l.n.d, p. 29)

Sous-Hypothèse : L'éducateur-référent doit être conscient de ses limites et être en accord avec son engagement dans la relation avec un référent souffrant d'un syndrome d'abandon.

Dans sa pratique, l'éducateur social doit identifier et verbaliser ses limites, mais lorsque l'on accompagne des jeunes souffrant d'un syndrome d'abandon, il est important de pouvoir rassurer le lien, chose qui n'est pas toujours évidente à faire. De plus, même si l'éducateur social a conscience et respecte ses limites, cela peut aller à l'encontre des besoins du jeune. En effet, l'engagement dans la relation est complexe, car selon les niveaux du syndrome d'abandon, la distance peut être perçue comme négative ou positive par le jeune. Pour certain, il est important de rester dans la distance pour ne pas renforcer d'avantage la souffrance. Ainsi, la « bonne » distance pour l'éducateur social peut être plus ou moins bénéfique pour le référent.

Hypothèse 3 : Pour pouvoir proposer un suivi des jeunes abandonniques qui soit adéquat et qui réponde aux besoins de ceux-ci, il faut un accompagnement pluridisciplinaire ; l'axe thérapeutique et éducatif doit apporter une approche complémentaire.

À travers cette hypothèse, je souhaite répondre aux observations constatées sur le terrain. En effet, l'accompagnement du syndrome d'abandon est caractérisé par une détresse psychique conséquente qui peut dépasser les compétences de l'éducateur-référent. Par manque de formation en santé mentale, le professionnel n'est pas toujours outillé pour assumer seul l'accompagnement de la personnalité abandonnique.

Le fond même du syndrome d'abandon est lié à un trauma vécu de manière précoce qui a fortement impacté le développement psychique du jeune. Il y a donc tout un champ inaccessible par le référent mais auquel le thérapeute a accès, le plaçant alors comme le traducteur des comportements caractéristiques de la personnalité abandonnique.

C'est pourquoi je pense qu'un accompagnement pluridisciplinaire permettrait de mieux identifier et comprendre les mécanismes ainsi que le conflit intrapsychique qui caractérisent la structure abandonnique. Une collaboration pluridisciplinaire permettrait d'outiller les professionnels dans leur pratique en bénéficiant des connaissances et expériences de chacun.

Par le biais de cette hypothèse, je souhaite donc vérifier qu'une collaboration entre l'axe thérapeutique et éducatif existe. Aussi, j'aimerais identifier quels sont les apports de cette collaboration pour le jeune ainsi que pour son référent.

2.3 Objectifs de la recherche

Dans le but de répondre à ma question de départ, j'ai défini un certain nombre d'objectifs à savoir :

- ✓ Déterminer les besoins des enfants abandonniques et le rôle de l'éducateur-référent dans l'accompagnement éducatif de cette population ;
- ✓ Découvrir le point de vue des éducateurs-référents par rapport aux aspects fondamentaux de l'accompagnement des jeunes abandonniques ;
- ✓ Proposer un état-des-lieux pertinent de l'accompagnement par l'éducateur-référent face au syndrome d'abandon ;
- ✓ Développer la compétence 11 du référentiel de compétences soit « Participer à une démarche de recherche » ;
- ✓ Acquérir des connaissances théoriques afin d'avoir un bagage professionnel reconnu dans l'accompagnement des usagers souffrant d'un syndrome d'abandon.

3. Cadre théorique

3.1 La personnalité abandonnique

La thématique abandonnique se trouve à la frontière du social et du médical, elle peut donc être développée et définie d'après ces deux dimensions. En vue de l'obtention d'un travail de Bachelor en Travail social, j'ai décidé de mettre principalement en avant les éléments pertinents à la compréhension d'une problématique sociale. J'ai donc délibérément choisi de pas m'attarder sur les notions en lien avec la psychopathologie et la psychothérapie.

3.1.1 La structure de la personnalité

Pour comprendre les origines de la personnalité abandonnique, il est important de s'attarder en premier lieu sur la construction de la personnalité chez l'individu. D'après la définition émise par le dictionnaire de psychologie, la personnalité se définit comme suit :

« [...] élément stable de la conduite d'une personne ; ce qui la caractérise et la différencie d'autrui. [...] c'est l'ensemble structuré des dispositions innées (hérédité, constitution) et acquises (milieu, éducation et réactions à ces influences) qui détermine l'adaptation originale de l'individu à son entourage. » (SILLAMY, 2019, p. 208)

Dès sa naissance, l'enfant cherche à se construire une personnalité saine et équilibrée par les interactions qu'il vit dans son milieu social. C'est par son hérédité, son mode précoce de relation avec ses parents mais surtout face aux traumatismes et aux mécanismes de défense mis en place face à ceux-ci, que tout individu va cristalliser son psychisme en une structure stable. D'après l'école de pensée freudienne, l'achèvement de la structure psychique se situe vers l'âge de six ans alors que la structure de personnalité quant à elle se pré-organise durant l'adolescence et se figerait une fois l'âge adulte atteint.

D'après le modèle de Bergeret (2008), on distingue trois structures de personnalité : « *névrotique, psychotique et état limite* ». Chacune de ces structures se différencie en fonction de ses symptômes (réactions face aux épreuves), de ses types d'angoisse, de ses mécanismes de défense et de ses caractéristiques du lien objectal (manière dont l'on considère l'autre).

La pré-organisation de la personnalité dépendra de la période durant laquelle est vécu le traumatisme. L'enfant basculera dans une structure dite psychotique si le premier traumatisme intervient de manière précoce soit dans les trois premières années de vie.

Si le traumatisme apparaît au moment de la phase œdipienne, on parlera alors de structure névrotique. L'état limite correspond quant à lui à une absence de structure généralement considérée de tronc commun.

Une structure de personnalité n'est pas une pathologie en soi, elle définit simplement la manière dont une personne va (ré)agir en fonction de ce qui lui arrive. Bergeret (2008) cité par Delbrouck (2007) caractérise une personnalité pathologique par un « *manque de diversité, de souplesse, de subtilité et d'efficacité des différents mécanismes habituels de défense [...].* »

Les mécanismes de défense sont des opérations mentales qui sont inconscientes et involontaires. Ils visent à atténuer les tensions psychiques et à protéger le psychisme de l'individu en facilitant son adaptation au monde extérieur. (DELBROUCK, 2007) Chaque individu utilise des mécanismes de défense de façon permanente pour surmonter ses angoisses. Ces dernières se caractérisent par un danger non objectif, non réel et interne et elles ne sont pas rattachées à un objet précis. Bergeret (2008) distingue trois types d'angoisse :

- ✓ La première est l'angoisse « *primitive* » liée au corps. On parle souvent d'angoisse, de morcellement ou d'anéantissement qui apparaît très tôt dans le développement de l'enfant.
- ✓ La seconde est l'angoisse de « *différenciation et séparation* » qui elle est liée à l'angoisse de perte de l'objet d'amour.
- ✓ La troisième est l'angoisse de « *différence des sexes* » qui est liée à l'angoisse de castration ou de pénétration qui apparaît lors du complexe d'Œdipe.

L'environnement dans lequel évolue l'individu joue un rôle primordial dans la gestion des angoisses. En effet, il a pour but d'accompagner l'enfant en maturation afin de lui permettre de construire sa « *colonne vertébrale psychique* ». (LEMAY, 1994, p. 7).

Dans un nombre impressionnant de situations, l'éducateur-référent se retrouve face à un enfant, un adolescent qui pour des raisons multiples n'est pas parvenu à édifier une colonne vertébrale psychique suffisamment saine et fonctionnelle. Les jeunes accueillis ont pour la plupart du mal à se reconnaître dans un corps vécu comme global, avec un contenant, un contenu, des limites précises et rassurantes. Ils n'ont pas eu la possibilité de s'enraciner dans un espace propice à l'expression et la reconnaissance de leur ressenti et leurs besoins. C'est notamment le cas dans la structure abandonnique.

3.1.2 Le syndrome d'abandon

Le syndrome d'abandon désigne l'ensemble des troubles présentés par une structure abandonnique. Ce concept a été introduit par la psychanalyste suisse Germaine Guex pour décrire un tableau clinique où prédominent une angoisse d'abandon et un besoin de sécurité. D'après elle, les personnes qui sont touchées par ce syndrome :

« [...] sont restés à un stade primitif dominé par une immense avidité affective et par une seule nécessité : s'assurer l'amour et par là maintenir la sécurité. » (MIEVILLE, 1992, p. 175)

D'après les auteurs Serge Revel et Chantal Lacomme, le syndrome d'abandon serait :

« [...] essentiellement la conséquence d'une carence de soins maternels qui se traduit soit par un mauvais traitement, soit par de l'indifférence. [...] ». (DR DUFOUR, 2016, p. 12)

En résumé, si nous nous appuyons sur ces hypothèses, nous pouvons avancer que l'origine du syndrome d'abandon prendrait donc naissance dans les premières années du développement de l'enfant.

Dans son article « *Brisures et abandonnisme* », l'auteur Albert (2001) cite la définition du syndrome d'abandon donnée d'après le dictionnaire de psychiatrie Larousse comme :

« un sentiment et un état psychoaffectif d'insécurité permanente, liés à la crainte irrationnelle d'être abandonné par ses parents ou ses proches, sans rapport avec une situation réelle d'abandon. » (ALBERT, 2001, p. 107)

L'auteur Gaspari-Carrière (2001) avance quant à elle l'hypothèse selon laquelle :

« [...] ce qui séparerait la problématique abandonnique des fantasmes d'abandon propres à chaque névrosé pourrait être rattaché au caractère réel, donc traumatique, d'un délaissement qui a pour effet de provoquer chez certains enfants des troubles psychiques singuliers [...] ». (GASPARI-CARRIERE, 2001, p. 8)

Pour résumer, nous pouvons donc déduire que le syndrome d'abandon peut naître d'origines et de situations multiples. Il émerge dans la plupart des cas à la suite d'une situation mal vécue ou d'un événement traumatique qui va provoquer alors une cassure et cristalliser la structure de l'enfant. Ce qui rend l'accompagnement de ce syndrome difficile, c'est que la personne est généralement inconsciente de l'origine du trauma vécu durant l'enfance.

Dans son texte « *Les conséquences de l'abandon sur le développement psychosocial de l'enfant et dans ses relations personnelles et sociales* », Michel Lemay (1995) identifie trois contextes qui peuvent profondément perturber le bon développement de l'enfant et ainsi faire naître un syndrome d'abandon chez ce dernier.

○ **Les situations intrafamiliales**

Le milieu familial n'est pas toujours le lieu idéal pour qu'un enfant puisse grandir et se développer sainement. Ce constat se révèle généralement vrai dans les familles monoparentales où le parent (plus généralement la mère) élève un ou plusieurs enfants dans des conditions socio-affectives et socio-économiques difficiles. Les capacités du parent à éduquer régulièrement ses enfants sont très faibles.

« [...] Tantôt elle fusionne avec l'un d'entre eux ou semble l'utiliser comme un objet réparateur de sa propre détresse, tantôt elle s'en désintéresse, le néglige aussi bien sur le plan de l'amour que sur celui des apports nourriciers de base. Puis dans un mouvement d'appropriation totale, elle le submerge pour quelques heures ou quelques jours de manifestations amoureuses. [...] » (LEMAY, 1994, p. 5)

L'enfant se développe alors dans une relation d'attachement instable et insécure ce qui influencera fortement l'apparition de comportements déviants chez l'enfant. Il n'est pas rare lorsque l'on regarde dans l'histoire familiale du parent de découvrir un passé marqué de rupture durant les premières années.

○ **La carence de l'institution liée aux placements mal organisés**

À la suite du semi-abandon du parent, l'enfant est placé dans une structure d'urgence pour le mettre à l'abri de la fragilité extrême du tissu socio-familial. Une famille d'accueil est trouvée, puis soit parce que le parent désire reprendre impulsivement l'enfant, soit parce que la famille d'accueil ne souhaite pas garder l'enfant, s'ensuit un va et vient entre les différents lieux de vie.

« Un cercle vicieux catastrophique s'installe, car l'enfant devenant de plus en plus difficile à approcher, les placements se succèdent. Ils sont entrecoupés de quelques retours dans la structure origininaire, éveillant à chaque fois chez l'enfant l'espoir d'une insertion définitive. » (LEMAY, 1994, p. 5)

Bien que les services de placements soient aujourd'hui davantage sensibilisés aux conséquences dramatiques des placements mal organisés, il n'en reste pas moins une situation qui peut être à l'origine du syndrome d'abandon chez les jeunes.

○ La carence dans un milieu doré

On parle dans ce contexte de semi-abandon dans un univers doré. L'enfant vient d'un milieu aisé, parfois très riche au sein duquel les parents sont totalement occupés par leurs tâches professionnelles. Ils délèguent alors la responsabilité de l'éducation de leur enfant aux domestiques qu'ils emploient. L'environnement dans lequel grandit cet enfant est principalement axé sur le confort matériel et l'absence totale de structure.

En comparaison avec les deux précédents contextes, Michel Lemay (1994) relève que dans cette situation « *l'enfant se voit stigmatiser comme « trop gâté » alors qu'il est dans un vide complet, camouflé par le rideau de l'aisance matérielle* ». (LEMAY, 1994, p. 6) Cela le ramène donc à connaître les mêmes discontinuités affectives que dans les précédents contextes, à la différence que la carence affective de ce cas est cachée par l'assouvissement des besoins matériels.

Nous savons maintenant comment la personnalité abandonnique se construit et quels sont les facteurs qui influencent l'émergence du syndrome d'abandon chez l'enfant. Mais comment la problématique abandonnique se repère-t-elle ? Quelles sont les caractéristiques qui permettent aux professionnels de reconnaître les traits abandonniques chez un jeune ?

3.1.3 Les trois axes du syndrome d'abandon

Le syndrome d'abandon se traduit par une série de manifestations physiques et psychiques allant d'un simple serrement de cœur à l'anxiété, voire de la dépression à l'agressivité. Dans la littérature scientifique, les auteurs relèvent une multitude de comportements caractériels à savoir : des troubles du comportement, des troubles somatiques, digestifs, énurétiques ou encoprétiques. Ils observent également des retards et perturbations dans l'acquisition du schéma corporel tels que : des troubles gestuels, des problèmes de coordination des mouvements, des troubles de la tonicité du corps ou encore des balancements du corps. (GASPARI-CARRIERE, 2001)

Décrire un tableau clinique unique de l'abandonnique est complexe, car la symptomatologie diffère d'un jeune à l'autre. Mais ce qui est le plus difficile dans l'identification de cette problématique, c'est que les comportements caractériels peuvent passer d'un extrême à l'autre sans réelle cohérence. Dès lors, nous pouvons avancer qu'il existe autant de profils abandonniques que d'histoires de vie.

Dans son article « *Dépendance et abandonnisme* », l'auteur présente une vision simplifiée du syndrome d'abandon. Elle l'identifie selon trois principales caractéristiques : « *l'angoisse d'abandon, l'agressivité ainsi que la dévalorisation ou la non-valorisation de soi-même* ». (MIEVILLE, 1992, p. 175)

○ L'angoisse d'abandon

D'après le dictionnaire Le Robert (2021), l'angoisse se définit comme :

« *Un malaise psychique et physique, né du sentiment de l'imminence d'un danger, caractérisé par une crainte diffuse pouvant aller jusqu'à la panique*. » (Éditions Le Robert, s.d.)

Durant tout son développement, l'enfant cherchera toujours la sécurité, la protection. Toutefois, lorsque celui-ci peine à devenir autonome et qu'il recherche de manière permanente une dépendance, c'est qu'il n'a pas correctement intégré la problématique de la séparation dans son développement. (MIEVILLE, 1992)

« *Tout abandonnique est un angoissé, soit chroniquement, soit par accès à l'occasion de menaces affectives (séparation, frustrations, etc..) qui font surgir le spectre de l'absence d'amour et de la solitude*. » (GASPARI-CARRIERE, 2001, p. 12)

Cette angoisse est ancrée au plus profond de la structure abandonnique et elle va impacter fortement le développement des attitudes affectives et sociales de l'enfant.

Dans ses relations interpersonnelles, l'abandonnique met généralement tout en œuvre pour être apprécié par autrui. Il aspire à une **relation d'exclusivité et de symbiose** afin de préserver à tout prix le lien qui les unit. À travers cela, il cherche la sécurité et par conséquent, il vit très mal l'absence d'amour et n'accepte pas de partager cette relation.

Parmi les principales attitudes relevées par le Dr Dufour (2016) lors de ces séances avec des patients, la **dépendance affective** semble être une des attitudes les plus marquées dans le fonctionnement abandonnique. La dépendance affective peut être définie comme :

« [...] un besoin de l'affection des autres quitte à négliger sa propre personne. Elle est considérée comme un état pathologique lorsqu'elle provoque de la souffrance. La dépendance affective désigne un phénomène d'incapacité psychologique à vivre par et pour soi-même. » (SERVANT, 2019)

Dès lors, toute personne en détresse, que ce soit physiquement ou psychologiquement et qui a besoin de l'aide d'autrui, se met dans une situation de dépendance. La dépendance affective se caractérise principalement par une relation de fusion. Selon Depenne (2013) la fusion, basée sur la notion de « *perte* », est un processus complexe motivé par différents éléments mais notamment par une volonté de posséder l'autre : « *L'autre vient se con-fondre dans le Je et s'y perdre. Autrui devient un objet complétant le Je d'un Moi dominateur.* ». (DEPENNE, 2013, p. 28)

Ces apports théoriques nous permettent de comprendre l'attitude de dépendance affective présente chez le jeune abandonnique. Face à la détresse de son avidité affective, le jeune attend qu'on l'aime inconditionnellement afin d'apaiser son angoisse d'abandon.

À travers sa relation avec l'autre, il va rechercher un lien fusionnel rappelant l'objet d'amour perdu et s'y accrocher de manière inconditionnelle. Alors, il se laisse perdre dans l'autre qui a négligé sa propre personne dans le seul but d'assouvir sa carence affective.

○ Le sentiment de dévalorisation

Durant l'enfance et l'adolescence, l'environnement participe au développement d'une bonne ou d'une mauvaise estime de soi. Au fil du temps, les expériences vécues par l'enfant vont lui permettre de se détacher de l'image que les autres se font de lui, et commencer à émettre ses propres jugements sur lui-même.

L'estime de soi regroupe les jugements objectifs et subjectifs portés par une personne sur elle-même dans différents domaines. De nombreuses variables peuvent influencer la construction de l'estime de soi à savoir : les conditions de l'enfance, l'environnement, la personnalité de l'enfant, le tempérament de l'enfant, l'éducation reçue, les compétences intellectuelles et physiques de l'enfant. Il est important de souligner que ces variables sont inévitablement influencées par la manière dont chaque individu perçoit ses réussites et ses échecs, mais aussi ses objectifs et leur atteinte. D'après LEMAY (1994) la construction de l'image de soi ne peut se faire que :

« [...] par la rencontre avec un petit groupe d'adultes stables, l'aimant profondément sans le submerger de stimuli impossibles à assimiler et sans lui faire connaître trop longtemps les périodes d'absence pourtant nécessaires pour qu'émergent les désirs. [...] » (LEMAY, 1994, p. 7)

À travers cet extrait, nous comprenons que les adultes de référence exercent une grande influence dans le développement de l'estime de soi. Par une présence sécurisante et un soutien régulier, ils introduisent les notions de force, de faiblesse et d'acceptation dans l'éducation de l'enfant et veillent à transmettre une vision à la fois positive et réaliste de ce qu'il est.

« [...] On ne peut pas exister et dialoguer sans se trouver inscrit dans un espace rassurant, peuplé d'objets connus et liés à des présences, ni sans être inséré en totale sécurité dans un berceau, une maison, un quartier où les bouts de racines peuvent s'infiltrer si profondément dans le terreau familial que la notion de filiation ne fait plus aucun doute. [...] » (LEMAY, 1994, p. 7)

Le rapport à soi-même est un élément de base de la construction de l'estime de soi. Il permet d'apprendre à se connaître, à repérer ses capacités ainsi que ses limites mais surtout de les accepter. Nous pouvons donc déduire l'importance pour l'enfant de grandir et évoluer dans un environnement lui permettant de se forger un avis et d'effectuer ses propres choix pour développer son assurance, son sens des responsabilités et sa confiance en lui.

En résumé, le sentiment de dévalorisation très présent dans le syndrome d'abandon découlerait donc en majeure partie d'un manquement de rassurance et d'affection par la ou les figures d'attachement. Face aux réponses et aux comportements de son environnement, le jeune abandonnique va s'enfermer dans la croyance bien ancrée qu'il ne peut être qu'abandonné parce qu'il n'est pas aimable, non désirable par l'objet d'amour. Dès lors, la peur de perdre encore et la crainte de souffrir à nouveau peut déclencher « *de l'agressivité plus que de la reconnaissance et de l'apaisement* ». (DR DUFOUR, 2016, p. 67)

○ L'agressivité

Dans la problématique abandonnique, l'agressivité s'identifie principalement à travers une série de comportements transgressifs tels que de la violence physique envers lui-même et les autres, des violences verbales et des actes délictueux. Ces derniers ont pour particularité d'être motivés par l'avidité affective qui habite le jeune. Selon le Dr Dufour (2012), la définition de l'abandonnique sous-entend :

« [...] que celui-ci, du fait de sa nature profonde, est en proie à un besoin affectif insatiable. C'est l'impossibilité de satisfaire à ce besoin qui provoquerait l'émergence de troubles divers tels que des angoisses et des réactions agressives. » (DR DUFOUR, 2016, p. 12)

D'après Michel LEMAY, l'avidité et le sentiment de vide orienteraient l'enfant vers des conduites transgressives telles que : « *[...] des conduites de vols, de chapardages de nourriture, d'intense rivalité à l'égard de camarades qui possèdent un objet convoité. [...]* ». (LEMAY, 1994, p. 11)

Dans son développement psycho-affectif, le jeune abandonnique a développé très tôt toutes une série de mécanismes afin d'atténuer sa souffrance et lui permettre d'affronter son angoisse d'abandon. Les comportements agressifs représentent alors un langage symptomatique principalement lié aux affects. (CHABROL, 2005)

Pour mieux saisir la notion d'agressivité qui se distingue dans la relation abandonnique, nous pouvons nous appuyer sur le concept de « *phénomène de brisure* » développé et qui caractérise les mécanismes ancrés dans la structure abandonnique. Les mécanismes de brisure peuvent être identifiés comme des ruptures que l'enfant va déclencher lorsqu'il demande à être nourri en termes d'affection. Ce phénomène peut s'expliquer d'une part par un vécu pauvre en apports affectifs et d'autre part par une grande irrégularité dans leur manifestation.

Les « *brisures* » se jouent lorsque la relation s'installe avec une autre personne que la figure d'attachement. Lorsque le jeune commence à s'attacher à une personne de son entourage, membre de la famille d'accueil, éducateur dans une institution, il va volontairement se mettre en demeure de rompre la relation, ou de la mettre à mal jusqu'à provoquer un rejet de l'autre, de ceux-là mêmes qui l'aiment. Nous pouvons donc relever que les phénomènes de brisures vont bloquer l'élan vital du jeune et opèrent au moment où l'adulte devient significatif pour ce dernier. (ALBERT, 2001)

Pour repérer « *les brisures* » et comprendre ce qui se joue dans la relation, Michel LEMAY (1994) relève les thèmes fantasmatiques propres à la structure abandonnique suivants :

- ✓ Il existe un profond sentiment de perte ;
- ✓ Toute frustration éveille la blessure initiale ;
- ✓ Un apport d'affection est toujours perçu comme dérisoire et menaçant ;

- ✓ S'attacher signifie pouvoir perdre ;
- ✓ Le sujet se perçoit comme inexorablement mauvais ;
- ✓ Le sujet construit en lui une image maternelle magique et toute puissante ;
- ✓ Derrière le mythe de la mère idéale existent des désirs meurtriers. (LEMAY, 1993, pp. 39-56)

Dans l'accompagnement par l'éducateur-référent, ces « *brisures* » peuvent se repérer dès l'établissement de la relation et peuvent considérablement impacter la construction de la relation et la création du lien. Au quotidien, ces dernières peuvent être difficiles à vivre, car elles nécessitent du professionnel qu'il maintienne le lien et le fasse vivre, sans pour autant être trop touché narcissiquement par les manifestations et les comportements du jeune abandonnique.

3.1.4 Les mécanismes de la personnalité abandonnique

Nous l'avons bien compris, les attitudes de l'abandonnique peuvent être considérées comme une provocation constante afin d'être reconnues à tout prix même si cela implique un rejet par l'autre. Cette contradiction est souvent au centre de la problématique abandonnique. Pour atténuer le sentiment de « *non-désir* » fortement ancré chez le jeune abandonnique, Michel LEMAY (1994) relève deux principaux phénomènes, qui selon leur degré d'importance, vont colorer différemment la problématique abandonnique.

○ L'idéalisation du parent

L'idéalisation est un mécanisme de défense qui a pour but d'attribuer aux autres des qualités exagérément positives. On distingue deux niveaux d'idéalisation : *névrotique et primitive*. Chez l'abandonnique, on parle d'**idéalisation primitive**, car il crée une image irréaliste d'une personne perçue comme totalement bonne, toute-puissante, dépourvue des faiblesses et des défauts ordinaires. (CHABROL, 2005, p. 37)

Dans la problématique abandonnique, l'idéalisation du parent et plus particulièrement de la mère, peut entraîner l'existence dans son « *Moi* » d'une partie idéale, raison pour laquelle, le jeune interprète généralement sa solitude et son placement comme injustifié et scandaleux plutôt que comme un abandon du parent ou du système familial. Dans la majorité des situations, l'abandonnique n'a pas eu de parent gratifiant ou suffisamment sécure.

Pour pallier cette réalité, l'enfant se bâtit au fond de lui-même l'image d'un parent tout-puissant et tout bon qui, dans son monde intérieur peut à la fois apaiser sa blessure, son angoisse. En idéalisant son parent, le jeune fait de lui le meilleur des parents et par conséquent lui trouve toutes les excuses possibles pour justifier ses comportements et sa négligence à son égard. Il s'ancre alors dans l'image d'un « *enfant mauvais* » et méritant ce qui lui arrive.

D'après LEMAY (1994), la mise en place de ce mécanisme a pour but de « *limiter la souffrance en cas de perte de l'objet d'amour* ». Toutefois, il va paradoxalement bloquer toute possibilité de créer des liens stables et rend ainsi compliqué la création de liens avec tout adulte qui cherche à devenir significatifs pour l'enfant.

« L'abandonnique est contraint de surinvestir le mythe du couple qu'il formait avec sa mère avant la séparation, de gommer les souvenirs des mauvais traitements ou des rejets subis, afin de construire l'image d'un objet idéal qu'il désire retrouver et dont il se voit injustement séparé par l'arbitraire institutionnel. »
(GASPARI-CARRIERE, 2001, p. 27)

En résumé, l'angoisse d'être abandonné va pousser le jeune à mettre de la distance dans ses relations et plus particulièrement avec les personnes qui s'occupent de lui. C'est notamment le cas pour les éducateurs-référents ou les accompagnants thérapeutiques.

Un autre phénomène entre en ligne de compte dans la relation abandonnique, il s'agit du principe de loyauté vis-à-vis des parents et plus spécialement de la mère. Le conflit de loyauté s'identifie quand un enfant s'interdit de nouveaux attachements affectifs afin de ne pas mettre en danger l'attachement obligé à ses parents. Investir un lien d'attachement avec une autre personne représente pour le jeune en quelque sorte une trahison à l'égard de ses parents.

○ La recherche compulsive et perpétuellement avortée d'une personne idéale

Ce phénomène est directement en lien avec le besoin incessant et perpétuel de reconnaissance et de réassurance du jeune carencé. Ne pouvant s'attribuer le droit d'exister, d'être aimé, il va chercher à travers ses relations interpersonnelles à combler ce droit.

« Sans aucun sens critique et sans distanciation, toute nouvelle personne surgissant dans la vie devient momentanément le réceptacle des espoirs accumulés tandis que, dans un clivage dramatique, le précédent ami ou la précédente amie sont d'autant plus rejetés qu'on peut déposer en lui ou en elle la somme de son hostilité. Il en résulte une succession de rencontres d'abord présentées comme salvatrices puis déchirées avec violence. » (LEMAY, 1994, p. 11)

La structure abandonnique s'organise de manière totalement inconsciente pour reproduire le schéma de l'abandon qu'elle a vécu. Elle est toutefois capable de mettre tout en place afin d'être abandonnée, que ce soit en provoquant son abandon par l'autre ou au contraire d'abandonner elle-même la relation. Ce qui est certain, c'est que la personne est inconsciente du cercle vicieux dans lequel elle s'est mise, même si elle peut avoir conscience du caractère répétitif de ses expériences affectives. Malgré tout, elle rendra généralement l'autre responsable de son malheur. (DR DUFOUR, 2016)

Dans ses relations interpersonnelles, l'abandonnique se sent facilement trahi par les autres, rejetés. Il demeure sur le qui-vive, prêt à retirer son affectivité dès que l'insécurité surgit. L'angoisse de se faire abandonner va pousser le jeune abandonnique à détruire ou rejeter la relation. Il va donc osciller entre l'hypersociabilité et l'hyperagressivité selon qu'il ressent l'envie de plaire à tout prix ou qu'il désire provoquer le rejet puisqu'il est convaincu d'avoir à le subir un jour ou l'autre.

« L'abandonnique n'attend pas que nous lui expliquions le sens de ses actes, de ses gestes, de ses mots, mais que nous acceptions enfin de reconnaître sa souffrance. » (GASPARI-CARRIERE, 2001, p. 14)

Dans la vision abandonnique, le rejet peut être considéré comme synonyme d'abandon. La différence réside dans le fait qu'il ne désigne pas une émotion, mais il induit toute une gamme de sentiments et de sensations très proches de celles provoquées par l'abandon.

3.2 La référence éducative

À la suite des recherches du psychanalyste René Spitz sur l'hospitalisme, il a été démontré que l'enfant placé en institution a besoin de figures d'attachement stables pour se développer sainement. La référence éducative a été instaurée dans les institutions sociales afin de garantir une continuité, une permanence dans le lien avec les usagers.

Toutefois, si l'on se réfère aux ouvrages scientifiques, la référence éducative reste un concept flou, mal défini et où une série de questions, faute d'être abordées, en réduisent la pertinence et peuvent alors entraîner certaines incohérences suivant les contextes dans lesquels elle est exercée.

Avant d'aborder les fondements de la référence éducative et comprendre les enjeux du rôle de référent dans l'accompagnement d'un jeune abandonnique, il est important de revenir brièvement sur les fondements du métier d'éducateur social.

« L'éducateur social ou l'éducatrice sociale intervient auprès de personnes de tous âges ayant besoin d'un soutien et d'un accompagnement socio-éducatif adaptés. Ils s'occupent de personnes présentant divers handicaps, de jeunes ou d'adultes qui présentent des conduites de dépendance, des difficultés d'adaptation, des troubles du comportement ou encore qui sont en situation de marginalisation ou d'exclusion sociale. Ils les aident à retrouver une autonomie, une intégration et une participation sociale satisfaisantes. » (orientation.ch, 2020)

Cette définition reste très vaste mais permet de saisir la pluridisciplinarité de cette profession. Face à une diversité de champs d'intervention, le rôle de l'éducateur social se définit principalement par le mandat institutionnel auquel il est soumis. Il travaille sous mandat généralement impliquant l'incapacité ou l'absence de ressources par l'entourage, principalement les parents, pour assurer le bon développement de l'usager. D'après M. Lemay (1993) cité par Cambon (2009), l'éducateur social peut se définir comme suit :

« [...] dans le cadre d'une équipe plus ou moins élargie, il vise par sa manière d'être et sa manière de faire à constituer un lien privilégié de création, d'expression, de réalisation, d'identification et de projection permettant, par sa présence affective, efficace, influente et significative, de proposer à un sujet en difficulté un champ d'expression sociale l'invitant à se définir et à se redéfinir dans son identité personnelle vis-à-vis d'un groupe social donné. » (CAMBON, 2009, p. 19)

En d'autres termes, l'éducateur social favorise par la mise en œuvre de méthodes et de techniques spécifiques, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des usagers qu'il accompagne. (WACQUEZ, s.l.n.d).

3.2.1 L'éducateur-référent

Figure de modernité, le terme de référent pour être mieux identifié se voit généralement accompagné d'un adjectif précisant son domaine de compétence. On parle ainsi de référent éducatif, référent professionnel, référent médical, etc... Il vient aussi qualifier un métier ou une profession : éducateur référent, médecin référent, instituteur référent. (BERTRAND, 2015, p. 63)

À travers ma recherche, il est question de mettre l'accent sur la référence éducative en milieu institutionnel. J'ai donc volontairement choisi d'exposer les éléments en lien avec le travail social et plus précisément avec la pratique professionnelle de l'éducateur social.

Pour définir le terme de référent dans le domaine de l'éducation, j'ai choisi de m'appuyer sur les propos de Yann LE GOFF (2011) qui fait la différence entre un simple référent et un éducateur référent :

« Être référent c'est être en lien avec un usager au singulier, ce dans un cadre institutionnel, c'est-à-dire dans un établissement, un service, une structure plus ou moins importante. Être éducateur référent c'est devoir assumer une responsabilité conférée par une instance qui a la légitimité de l'assigner à cette fonction. » (LE GOFF Y. , 2011, p. 49)

En milieu institutionnel, la fonction de référent fait partie intégrante du rôle de l'éducateur social. Cette dernière permet de définir la place de l'éducateur-référent au sein d'une équipe éducative, mais également dans une équipe pluridisciplinaire.

Dans son livre « *De l'équipe au réseau* », Jacques Chabanier (2000) relève que :

« La fonction procède de la place attendue d'un individu dans l'équipe en égard à sa spécialisation. [...] La notion de rôle procède de la place que l'individu se fait dans l'équipe et que celle-ci lui accorde. Le rôle exercé dans l'équipe ne correspond pas toujours à la fonction sociale en termes de qualification professionnelle. »

C'est ainsi qu'a été introduite la notion de fonction au sens de rôle caractéristique d'un élément dans un ensemble avec l'idée de ce qui doit être accompli par une personne pour jouer son rôle dans le groupe restreint qu'est l'équipe. » (CHABANIER, 2000, p. 8)

Dans son livre « Travail éducatif et psychanalyse » ROUZEL (2004) qui cite les propos de Yves -Barreyre (2006), le référent est présenté comme étant :

« [...] un travailleur social qui exerce le suivi éducatif et l'accompagnement d'un jeune et de sa famille en collaboration avec d'autres partenaires sociaux et les structures d'accueil sollicitées pour la prise en charge de l'enfant et du jeune. » (ROUZEL J. , 2014, p. 66)

À travers cette définition, nous pouvons en déduire que la fonction de référent compte plusieurs attributions à savoir administrative, éducative, d'animation et de concertation et enfin de repère. (BERTRAND, 2015)

3.2.2 Les deux pôles de la fonction de référent

L'auteur CHAVAROCHE (2011) propose une lecture intéressante de la fonction de référent qu'elle distingue notamment en deux pôles distincts : « *l'organisationnel et le relationnel* »

○ Le pôle organisationnel

Le pôle organisationnel regroupe toutes les tâches et les actions qui permettent d'organiser et planifier le bon déroulement du placement ainsi que toutes démarches visant le bon développement du jeune. La référence éducative représente un travail conséquent au niveau administratif mais il permet au référent éducatif d'avoir un regard complet sur la situation de son référé.

Dans la pratique professionnelle, l'éducateur-référent collecte les informations et les observations des différents professionnels (assistant social, psychologue, médecins, enseignants, etc.) et il est en relation directe avec le réseau de son référé. Il peut donc être identifié comme une **figure de référence** dans le suivi du jeune accompagné et il a également la responsabilité de rédiger la synthèse (rapport d'observation) de son référé à partir de ses observations au quotidien ainsi que de celles de l'équipe éducative. Lors de repli, refus de s'alimenter, comportement inadapté ou encore situation de mise en danger, c'est lui qui va interpellé les professionnels spécialisés ou les responsables hiérarchiques afin de trouver la meilleure réponse aux difficultés de son référé. Il endosse alors un **rôle d'informateur et de collaboration** dans la situation.

Tout au long du placement, l'éducateur-référent collabore étroitement avec le service placeur notamment en s'occupant des droits de visites et de l'organisation des week-ends et vacances du jeune. Il est également amené à collaborer avec des réseaux pluridisciplinaires, ce qui lui confère un **rôle de coordinateur et de partenariat** dans sa fonction. L'éducateur-référent a pour devoirs de veiller au bon développement de son référé et de l'encourager à investir toutes les ressources nécessaires à son bon épanouissement.

Dans son accompagnement, le référent peut également être amené à gérer en collaboration avec les parents, l'institution et le réseau professionnel, le budget financier du jeune à savoir tout ce qui a trait à l'achat de vêtements, de produits d'hygiène ou de matériels scolaires, mais également les dépenses liées aux loisirs et à l'argent de poche durant le placement. Cet aspect dépendra d'une situation à l'autre et se jugera nécessaire uniquement dans le cas où les représentants légaux de l'enfant sont considérés comme inaptes à gérer les dépenses financières impliquant le suivi du jeune.

○ Le pôle relationnel

Ce pôle regroupe tous les éléments qui composent la relation ainsi que les concepts liés aux interactions et aux relations interpersonnelles.

Dans son accompagnement au quotidien, l'éducateur-référent peut développer une relation privilégiée avec son référent. La relation éducative empreinte du lien qui se crée au fil du temps va permettre à l'éducateur-référent d'être témoin des répétitions symptomatiques, des progrès et des échecs, des remises en question et réflexions de son référent. Il peut donc s'inscrire dans un **rôle de suppléance parentale** pour le jeune.

Par sa fonction, l'éducateur-référent occupe une place centrale dans la vie de son référent puisqu'il devient son principal interlocuteur au quotidien. Il assure et répond aux besoins spécifiques du jeune en l'aidant à évoluer de manière la plus harmonieuse possible, tout en tenant compte de son histoire de vie.

Il s'inscrit alors dans **un rôle d'écoute** face aux difficultés et à la souffrance de son référent mais également dans un rôle **d'observateur et de guidance** puisque l'éducateur-référent le suit au quotidien et lui permet d'avancer au mieux dans son parcours de vie.

3.2.3 Les cinq devoirs de la fonction de référent

Yann LE GOFF (2011) approfondit l'axe relationnel et organisationnel de la fonction de référent en nommant les cinq devoirs principaux à savoir :

- ✓ Garant de la continuité
- ✓ Garant de la cohérence
- ✓ Garant de l'individuation du projet éducatif de l'utilisateur
- ✓ Garant ou co-garant du travail avec les partenaires et réseaux
- ✓ Garant ou co-garant du travail avec les familles de l'utilisateur (LE GOFF Y. , 2011)

À travers chacun des devoirs, l'éducateur-référent va avoir recours à une multitude de postures et de pratiques diversifiées dans son accompagnement autant importantes les unes que les autres. Pour assurer sa fonction de référent, l'éducateur-social va faire appel à divers savoirs entre autres des savoirs académiques et méthodologiques ainsi que des savoir-être et savoir-faire. La mixité de ces savoirs, va alors permettre au professionnel de faire face, comprendre et agir dans les diverses situations émergeant dans son accompagnement.

En effet, c'est par la mobilisation de ces savoirs que l'éducateur-référent va développer des compétences telles que : l'engagement, la considération, la communication, le sens des responsabilités, la collaboration, le partenariat, la capacité à mettre des mots et donner du sens aux actes, la capacité à analyser et repenser ses missions et les contradictions de son accompagnement. D'après ces éléments, nous pouvons en déduire que l'éducateur-référent doit adopter différentes postures et faire appel à diverses compétences afin de s'adapter aux différentes situations découlant de son accompagnement au quotidien et sur toute la durée de sa référence éducative.

Pour mieux comprendre les différentes postures de l'éducateur-référent que je vais développer plus bas, je pense qu'il est pertinent de présenter une définition de la notion de posture. Pour cela, j'ai choisi de présenter la définition proposée par PAUL M. (2004) :

« La posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste). C'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique. La posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueillie en tant que personne. Elle suppose une compétence à passer d'un registre à un autre. [...] Par la posture s'incarnent les valeurs d'un professionnel en relation à autrui ». (PAUL, 2004, p. 153)

En d'autres termes, la posture peut être définie comme « la manière d'habiter un positionnement et de s'acquitter de sa fonction dans les interactions » influencée par des valeurs professionnelles et personnelles du professionnel. Par conséquent, elle ne peut que différer, d'une situation à une autre, en fonction des circonstances. (JOUFFRAY, 2011, p. 2)

Pour conclure, nous pouvons confirmer que la posture professionnelle se caractérise par un regroupement de savoirs ou d'expérience composé de concepts ou de valeurs mais également un regroupement de pratiques et de postures. La posture professionnelle représente donc une manière d'être dans l'échange, dans la relation, impliquant un processus réflexif et subjectif propre à chacun.

3.2.4 Les grands concepts de la posture de référent

Pour la suite de ma recherche, j'ai choisi de présenter les postures et compétences principalement repérées dans la référence éducative en institution. N'ayant pas trouvé à travers mes diverses lectures une description type de ces dernières, je suis partie des devoirs de la fonction référente développés par Yann LE GOFF (2011) et j'en ai ressorti les éléments ci-dessous.

○ La relation éducative

La relation éducative est l'outil principal de l'éducateur social et elle a la particularité d'être à la fois un objet d'étude et un moyen d'action dans la pratique éducative. En effet, c'est à partir de sa qualité, ses fluctuations, sa permanence que l'usager se comprend dans le monde, et comprend le monde par lui-même.

Dans son ouvrage « *Les éducateurs aujourd'hui* », l'auteur Martinet (1993) aborde la relation éducative en milieu institutionnel comme suit :

« La relation – éducative ou autre – est primordiale. Comme son nom l'indique, l'éducateur « éduque » par la relation qu'il crée. [...] On ne peut faire l'impasse sur la relation éducative ; pour une grande partie des réponses, elle est « la condition initiale », « la qualité nécessaire », « le moyen d'action le plus important », « une constante », « le point central du travail ». Pour certains, c'est la définition même de la profession [...] L'éducateur, par « un contact vrai », se met à l'écoute de l'autre « pour l'aider à se construire », « pour activer ses ressources personnelles », « pour donner une place à l'autre ». (MARTINET, 1993, pp. 60-61)

Pour aller plus loin, l'auteur avance que l'éducateur social apparaît comme « *un spécialiste de la relation* » puisque son travail est basé sur « *le sens des relations humaines* ». Dès lors et selon sa perception, le métier ne peut se concevoir sans relations. Par son mandat, l'éducateur-référent a pour mission d'aller à la rencontre de l'autre pour créer un lien, une relation éducative construite sur la base d'une reconnaissance mutuelle et de l'engagement libre de chacun.

Dans l'accompagnement, la relation éducative peut être un facteur structurant pour l'usager. Selon Bertrand Dubreuil (2011), la fonction éducative incarne la « *continuité quotidienne* » auprès des usagers et afin de l'assumer, l'éducateur social mêle dimensions personnelles et professionnelles mais aussi individuelles, groupales et institutionnelles dans son accompagnement. (DUBREUIL, 2011)

Pour conclure, il est important de relever que créer une relation éducative ne va pas de soi et il n'existe pas de technique à suivre à la lettre pour y parvenir. En effet, chaque personne rencontrée est unique, ce qui invite à réinventer sans cesse les modes d'expression et de communication en fonction de chaque jeune accompagné. Dès lors, pour pouvoir mener à bien la relation éducative, l'éducateur-référent doit travailler en priorité sur le lien qu'il a développé avec le jeune.

○ L'engagement

D'après l'auteur Chantal Humbert (2009), l'engagement dans la fonction de référent se traduit comme étant :

« [...] un engagement quotidien d'un sujet dans une relation avec un autre sujet, dans un cadre collectif et institué. C'est un engagement dans lequel se mêlent dimensions personnelles et professionnelles, individuelles, groupales et institutionnelles. » (HUMBERT, 2009, p. 93)

Cette définition de l'engagement nous permet de nous rendre compte des différents éléments qui la composent. L'auteur laisse également sous-entendre que l'engagement est un processus subjectif qui se réfère à l'appréciation du professionnel et peut varier. Dans la pratique, l'implication dans la relation s'observe généralement au travers de la ou des postures adoptées par le professionnel.

Dans le domaine du travail social, la responsabilité des professionnels est étroitement liée à la question de l'engagement.

« L'engagement professionnel et éthique de l'éducateur référent lui permet d'occuper une place de passeur, de transmetteur des valeurs fondatrices du lien social. Par son rôle de médiateur, il assure la régulation des échanges symboliques à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Il maintient les liens, mais aussi les écarts entre les divers interlocuteurs de l'usager, de telle sorte qu'on ne fasse pas de l'usager son objet de soin, voire de préoccupations. » (DUBREUIL, 2011, p. 19)

À travers cet extrait, nous comprenons que l'engagement du professionnel intervient à divers niveaux et à divers moments de son accompagnement. Il peut prendre différentes formes et varier d'une situation à l'autre.

○ La distance professionnelle

Le concept de distance professionnelle s'adresse inévitablement dans la relation éducative avec les jeunes en général et en particulier dans le cadre de la référence. La problématique des jeunes placés en institution et plus particulièrement avec un syndrome d'abandon invite à une réflexion complexe de la distance professionnelle en milieu institutionnel.

Afin d'illustrer le concept de distance professionnelle dans le cadre de ma recherche, j'ai choisi de retenir la définition de l'auteur Dumont (2010) ci-dessous :

« Trouver la bonne distance, consiste pour l'éducateur à établir une relation de confiance avec autrui, où chacun pourra avancer en confiance et en sécurité, une part de lui-même, une part authentique, non dissimulée, non travestie de son rapport au monde. » (DUMONT, 2010, p. 152)

À travers cette représentation, nous comprenons que la distance professionnelle chez l'éducateur-référent est inévitablement colorée par les valeurs et les croyances personnelles qui l'habitent. Elles vont donc inévitablement influencer sa pratique professionnelle.

Dans la référence éducative et plus particulièrement celle d'un jeune abandonnique, l'éducateur-référent est placé dans une posture délicate, car il peut parfois être considéré comme un substitut parental ou une figure de référence. Par sa fonction, il se voit donc engagé à transmettre des valeurs et des croyances au plus proche d'un modèle familial. Par conséquent, de manière consciente ou inconsciente, il va imprégner le jeune de sa vision et de son interprétation du monde.

La distance professionnelle est nécessaire dans le travail d'éducateur social, car elle permet aux professionnels de réguler leur implication personnelle et de rester professionnels, malgré la charge émotionnelle que peuvent engendrer certaines situations.

Dans sa recherche, « *Question de distance dans la relation éducative* », l'auteur Christine Drome (2005) relève l'importance de la distanciation dans la relation aux jeunes placés et encore plus avec des jeunes carencés.

« Il semble nécessaire d'entreprendre une démarche de distanciation, de comprendre pour ensuite mieux gérer la part importante de la dimension affective dans la relation éducative. » (DORME, 2005, p. 12)

Ce point nous permet alors d'aborder le dilemme de la « bonne distance » dans la pratique professionnelle. Ce concept a été verbalisé par les professionnels du champ social dans le but de s'alerter sur la proximité que l'on peut créer avec un usager. La bonne distance a pour but de faire vivre la relation sans porter atteinte à l'émotionnel et au psychique des personnes impliquées tout en conservant une proximité essentielle à l'élaboration d'une relation de confiance.

En réalité, il s'avère parfois difficile de réellement percevoir et définir ce qu'est la « *bonne distance* » entre l'utilisateur et nous.

« *Une forte proximité ne permet ni de voir l'autre ni de se voir dans la relation à l'autre et une trop grande distance empêche la relation d'exister. « Quelle est donc la bonne distance. ? ».* (DORME, 2005, p. 13)

Dans la pratique professionnelle, la notion d'ajustement est capitale pour maintenir une distance adéquate, c'est-à-dire une distance n'affectant pas l'éducateur-référent dans sa vie privée et l'enfant dans son développement.

En résumé, pour savoir quelle distance avoir dans la relation, il faut connaître les besoins du jeune et s'ajuster en fonction de ceux à satisfaire au quotidien. Toutefois, il n'est pas toujours facile d'ajuster sa distance et de la réévaluer perpétuellement dans la pratique.

○ L'éthique professionnelle

L'éthique professionnelle peut être analysée comme un ensemble de valeurs qui sous-entendent et étayent les pratiques professionnelles de tout professionnel et qui leur donnent du sens. Elles sont produites par la profession et délimitent ce que l'on doit respecter ou s'interdire pour accomplir le travail qui nous est prescrit. Ces valeurs sont généralement formalisées par le code de déontologie du métier ou du domaine concerné. Elles s'acquièrent donc par le biais de la formation et viennent le plus souvent compléter et conforter celles de l'éthique personnelle du professionnel.

Dans le code de déontologie du travail social, nous retrouvons notamment les principes d'action et normes de conduite éthiques suivants :

2. « *Les professionnel-le-s du travail social fournissent des informations aux personnes avec lesquelles ils et elles travaillent – lesquelles comptent sur eux – au sujet des causes et des problèmes structurels qui peuvent être à l'origine de leur situation et qui peuvent les avoir menés à l'exclusion, ils et elles les motivent à utiliser leur droit, leurs ressources et leurs capacités afin d'avoir une influence sur les conditions de vie.* »

4. *Les professionnel-le-s du travail social basent leur travail avec les usagers sur la confiance et la considération. Ils et elles les informent sur leurs moyens et leurs limites, sur la manière de travailler et leurs choix de méthodologies, sur le pouvoir et leurs compétences ainsi que sur l'implication d'autre professionnel-le-s. Ils et elles construisent leur agir professionnel selon les critères théoriques, méthodologiques et éthiques de leur profession ; cela s'applique lorsque les circonstances les placent en contradiction avec les autorités desquelles ils et elles sont directement dépendant-e-s.* (Avenir Social - Professionnels travail social Suisse, 2010, pp. 10-11)

En conclusion, nous pouvons retenir que le métier d'éducateur social se fonde principalement sur le lien que le professionnel entretient avec les usagers. Dans la relation qu'il crée, il doit trouver la distance professionnelle nécessaire et adaptée à la situation du bénéficiaire pour instaurer un bon accompagnement. La relation nécessite de la part du professionnel de l'engagement auprès du projet de vie de l'utilisateur. Pour ce faire, il doit respecter un cadre donné, des valeurs, des procédures et encore d'autres aspects institutionnels. Nous pouvons alors comprendre la référence éducative comme une fonction relationnelle et qui constitue le pilier de tout accompagnement.

3.3 La fonction d'accompagnant

3.3.1 Définition de l'accompagnement

L'accompagnement peut être défini comme une modalité de relation à l'autre appliquée en situation professionnelle dans les secteurs de l'aide, de la protection et du soin. Développé par Johann Jakob Guggenbühl à la fin du XX^{ème} siècle, la **notion d'accompagnement** se définit comme une fonction principalement exercée dans les métiers de soins, de l'éducation mais pas seulement.

À travers les différentes lectures effectuées, j'ai pu constater que l'accompagnement est une notion difficile à définir. En effet, elle s'applique à des champs d'intervention très diversifiés, ce qui rend sa définition floue et sujette à des divergences quant à ses composantes. En fonction du domaine et du contexte dans lequel il intervient, il va se colorer de pratiques et des concepts propres à chaque profession.

Toutefois, le caractère commun à tous types d'accompagnement réside dans le fait qu'il s'applique toujours dans une visée de changement chez l'utilisateur et principalement sous mandat institutionnel. Dès lors et quel que soit son domaine d'intervention, l'accompagnement va être empreint par des valeurs, des critères, des finalités propres à l'institution. Ces derniers vont permettre notamment de déterminer les rôles et les fonctions de l'accompagnant mais également de définir le champ d'action de ce dernier. Nous pouvons donc dire qu'elles constituent le socle de l'accompagnement.

Selon Paul M. (2012), tout accompagnement se base sur deux fondements à savoir : « *L'application de deux types d'accompagnement et une double visée.* » Il y a, d'une part l'accompagnement dit « *maintien* » à dominante sociale et relationnelle. Ce dernier implique d'assurer une présence auprès d'une personne en situation existentielle et d'autre part, l'accompagnement dit « *visée* » qui consiste à dynamiser la personne dans la réalisation d'un projet. (PAUL, 2012, p. 15)

Selon l'auteur, « [...] *tout accompagnement est doté d'une double visée.* ». Il y a d'une part, l'accompagnement « *productif* » qui a pour but une visée productive. Il se décide comme investissement et s'apprécie comme résultat. Et d'autre part, l'accompagnement « *constructif* » à visée constructive qui se réalise dans « *le projet d'autonomisation de son porteur* » et s'apprécie comme enrichissement. « [...] *De « porteur », celui-ci devient « acteur ».* [...] » (PAUL, 2012, p. 15)

Ce qu'il faut retenir à travers cela, c'est que l'accompagnement peut s'organiser de manière très différente notamment en fonction du contexte dans lequel il intervient. Il va également dépendre de la visée qui est attendue par l'accompagnement du professionnel. Dès lors et par la singularité qui le définit, il va s'ajuster et s'inventer en partie ou presque à la situation et à la personne accompagnée.

En résumé, quel que soit le milieu dans lequel il intervient, l'accompagnement se définira et s'ajustera à chaque situation. Il s'invente et il se coconstruit avec l'utilisateur et son environnement. Ce dernier ne représente pas une aide, mais plutôt une ressource qui a pour but d'amener l'utilisateur à construire une autodétermination.

3.3.2 Les cinq postures de l'accompagnement

Pour présenter la posture d'accompagnement, j'ai choisi de m'appuyer sur Maela Paul (2007) qui définit cinq dimensions ou « *sous-postures* » communes à tout accompagnement :

- La posture « *éthique* » : Elle impose un esprit critique et réflexif. En d'autres termes, elle s'interroge sur le bien-fondé de notre posture d'accompagnement : les limites, le cadre de bienveillance, de non-prise de pouvoir et de respect de l'autre. Elle a pour but de laisser l'autre être auteur de son projet.
- La posture de « *non savoir* » : Elle invite à se positionner d'égal à égal. La posture de l'expert est abandonnée pour laisser davantage la parole à l'autre.
- La posture de « *dialogue* » : Chacun est acteur et auteur de la relation en sortant des rôles habituels pour résoudre ensemble la problématique posée.
- La posture d'« *écoute* » : Elle permet l'interaction, la reformulation, le questionnement, l'attention à l'autre.
- La posture « *émancipatrice* » : Elle permet à chacun (accompagné/accompagnant) d'évoluer et de « *grandir en humanité* ». (PAUL, 2012, pp. 16-17)

Pour conclure, il est possible ici de faire un lien avec la référence éducative développée précédemment. Les postures présentées par l'auteur font échos aux divers concepts relevés dans la posture de référent notamment en ce qui concerne l'éthique professionnelle et l'écoute.

3.3.3 La pluridisciplinarité dans l'accompagnement

La pluridisciplinarité également nommée multidisciplinarité, se définit par « *l'addition de regards disciplinaires différents sur le même objet.* ». Elle représente l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois.

L'approche pluridisciplinaire réside dans le fait qu'elle est au service exclusif de l'objet d'étude. Dans le processus, la juxtaposition de points de vue spécialisés va donc opérer en tenant compte de la particularité des caractéristiques propres à chaque discipline tels que la méthodologie d'intervention, le langage professionnel, les concepts et les outils. (FOUCART, 2008)

Dans son article « *Pluridisciplinarité : intérêt et conditions d'un travail de partenariat* » rédigé par Karine Sanson (2006), l'auteur nous présente la définition suivante :

« La pluridisciplinarité signifiant que plusieurs disciplines ou domaines de recherche sont à l'œuvre sous-entend donc un partenariat. Celui-ci ne peut s'envisager qu'avec une visée d'efficacité, de dialogue, pour être en mesure de justifier son fondement et sa nécessité. Ainsi, un long travail de préparation est à mettre en place, qui inclut tous les membres d'une même équipe. » (SANSON, 2006, p. 1)

Par son mandat, l'éducateur référent prend part à la co-construction du projet social, éducatif et de soins des bénéficiaires. Il coordonne la collaboration avec différents corps de métiers, comme les psychiatres, psychologues, médecins, infirmiers, assistants sociaux et encore d'autres dans le but de répondre aux besoins de son référent.

À travers cette définition, nous pouvons identifier l'accompagnement pluridisciplinaire comme l'utilisation de multiples ressources, afin de pouvoir aborder et traiter une problématique sous différents angles professionnels. Ce dernier permet une augmentation de l'efficacité et de la qualité de l'accompagnement proposé par l'éducateur-référent.

L'accompagnement pluridisciplinaire est donc une ressource pertinente et soutenante dans la pratique professionnelle de l'éducateur-référent notamment pour les raisons suivantes. Les approches différentes de l'accompagnement permettent une meilleure lecture de la situation problématique. Elle offre une collaboration professionnelle et éthique basée sur l'échange d'informations et le partage de compétences dans l'accompagnement de la problématique. Pour terminer, elle propose des espaces d'interventions délimités et spécifiques à chaque discipline dans le but commun de résoudre la situation problématique.

L'extrait ci-dessous résume bien, selon moi, les composantes fondamentales du travail pluridisciplinaire. Il se fonde principalement sur la notion d'échange et de complémentarité des approches et des disciplines.

« Se soutenir mutuellement et pouvoir considérer comme des ressources les modes d'approche différents du sien, apprendre à jouer avec les différences de place et de rôle des uns et des autres afin de proposer aux personnes accueillies des expériences diversifiées de contact, de feedbacks (renvois différents) de confrontation aux limites et d'investissement (de la réalité sociale, de la réalité psychique, de la réalité corporelle), constituent à mon avis une richesse précieuse dans le travail d'accompagnement. » (SANSON, 2006, p. 25)

Selon l'auteur, la pluridisciplinarité peut également être définie par la notion de « *partenariat interdisciplinaire* » qui se réfère à deux idées clés à savoir : « *la limite structurante et la notion d'approche global ou complexe.* »

○ La limite structurante

La limite structurante s'identifie par la reconnaissance des limites professionnelles de l'accompagnement et par la sollicitation des partenaires impliqués dans le réseau de l'utilisateur. Elle émerge donc lorsque l'accompagnement est mis à mal et nécessite l'utilisation de ressources présentes auprès de l'institution et du réseau du jeune.

Dans la pratique professionnelle, il est important que l'éducateur-référent fixe des limites et « *refuser de s'occuper de tout et d'être tout.* ». Lorsque cela semble pertinent ou nécessaire, le professionnel va s'orienter vers des intervenants ou institutions, à priori plus qualifiés, pour traiter l'ensemble du problème ou une partie du problème rencontré dans son accompagnement.

La limite structurante opère donc par la sollicitation d'un partenaire du réseau. Ce travail d'orientation implique deux démarches : « *connaître suffisamment bien comment elles fonctionnent et ce que proposent les autres* » et « *réfléchir aux meilleures façons d'orienter ou de s'articuler dans l'intérêt de la personne* » tout en veillant à définir des espaces d'intervention bénéfiques dans le suivi du jeune. (SANSON, 2006, p. 25)

En résumé, cela passe par une bonne connaissance du réseau pluridisciplinaire, c'est-à-dire connaître les collègues ou intervenants d'autres institutions ayant les compétences ou des modes d'approche différents. Mais aussi, par le maintien d'une collaboration régulière et identifiée comme complémentaire.

○ La notion d'approche globale ou complexe

D'un point de vue systémique, l'individu représente un système complexe articulé et interagissant avec d'autres systèmes complexes soit le système biologique et psychique articulé à un système familial, social, culturel, juridique, politique, etc. C'est pour cette raison que disposer de regards différents dans une même équipe semble un atout essentiel.

« Une équipe pluridisciplinaire contient par définition plusieurs points d'accrochage pour permettre à ces théories d'être prises en compte et aux défenses qu'elles peuvent recouvrir d'être dans un premier temps respectées. » (SANSON, 2006, p. 25)

L'approche globale et complexe permet une éventuelle évolution de la définition de la problématique rencontrée par l'éducateur-référent. Elle offre dans un premier temps un espace suffisamment rassurant et ouvert. Cela paraît particulièrement vrai lorsque l'on accompagne des personnalités abandonniques pour qui, nous l'avons déjà vu, le lien à l'autre apparaît souvent comme quelque chose de menaçant et reste longtemps fragile.

D'autre part, elle peut être représentée comme aidante et soutenante dans la résolution de la situation problématique. Ainsi, en passant le relais à un collègue d'une autre discipline, l'éducateur-référent tient compte de l'approche globale ou complexe dans son accompagnement.

Pour qu'un accompagnement soit fonctionnel, il est important que les rôles de chaque intervenant soient définis et délimités. Selon Noël Denoyel (2007), ce processus passe par trois niveaux de clarification dans la fonction accompagnante :

- ✓ Identifier la complémentarité des acteurs et partenaires : qui est qui, les jeux d'acteurs, le positionnement, etc...
- ✓ Assumer et accepter la réciprocité réflexive concernant la situation d'accompagnement : accepter que la situation soit discutée et réfléchie par le groupe ou la personne accompagnée.
- ✓ Clarifier les mutualités coopératives : mise en complément des compétences et des espaces de coopération. (DENOYEL, 2007, p. 149)

Pour conclure ce thème, nous pouvons comprendre que le partenariat pluridisciplinaire est présent tout au long de l'accompagnement et qu'il passe avant tout par la connaissance du réseau de l'utilisateur ainsi que par les rôles et les fonctions de chaque intervenant. Il s'opère dans le respect et la délimitation des espaces d'intervention de ces derniers.

3.3.4 Les composantes de la relation dans l'accompagnement

Dans cette partie de mon travail, je vais aborder les divers éléments qui composent la fonction accompagnante pratiquée par l'éducateur-référent. Ces derniers ont pour but de comprendre et saisir les enjeux qui se jouent dans la création du lien et dans le maintien de la relation.

3.3.4.1 Le lien d'attachement

Au fil du temps, la théorie de l'attachement s'est progressivement enrichie et elle dépasse aujourd'hui le dyade mère-enfant pour englober les relations avec les autres membres de l'entourage. D'après le psychiatre et psychanalyste John Bowlby (1969) cité par Savard (2010), l'attachement se définit comme étant :

« [...] le produit des comportements qui ont pour objet la recherche et le maintien de la proximité d'une personne spécifique. C'est un besoin social primaire et inné d'entrer en relation avec autrui. » (SAVARD, 2010, p. 10)

L'attachement a pour fonction de répondre aux besoins de sécurité et de protection de l'enfant et de donner à l'enfant la possibilité d'explorer son environnement et devenir autonome. Il est nécessaire pour que le processus de séparation et d'individuation puisse s'initier. Par séparation, il faut entendre que l'enfant doit se reconnaître comme un être distinct de l'autre. Quant à l'individuation, il va permettre à l'enfant de développer progressivement des caractéristiques qui lui sont propres et qui vont lui permettre de devenir un être singulier. (LEMAY, 1994)

Une autre notion importante à développer lorsque l'on aborde la thématique de l'attachement est celle de la figure d'attachement autrement nommée « *caregiver* ». Ce terme représente la capacité à donner des soins, mais également à s'occuper d'un plus jeune que soi au niveau physique et affectif. Instinctivement, l'enfant va s'attacher à l'individu ou aux personnes qui prennent soin de lui.

« La figure d'attachement fonctionne, en principe, comme un havre de sécurité, une source de réconfort et de protection dans un contexte d'activation physiologique ou de menace environnementale, et comme base de sécurité pour l'exploration. » (TERENO, SOARES, MARTINS, SAMPAIO, & CARLSON, 2007, p. 152)

Le rôle de « *caregiver* » peut être endossé par tout individu du moment qu'il soit régulièrement présent et qu'il apporte divers soins à l'enfant. En cas de manque de figure d'attachement, l'enfant va investir le lien envers des figures d'attachements subsidiaires ou alternatives. Les figures subsidiaires regroupent généralement les pères, les grands-parents, le personnel des structures d'accueil ainsi que les enseignants. Alors que les figures alternatives concernent les familles d'accueil et les parents adoptifs, les pouponnières et les foyers. (GUEDENEY N. , 2009)

D'après l'auteur Ainsworth (1989), il y a quatre caractéristiques qui distinguent les relations d'attachement des autres relations sociales à savoir : la recherche de proximité, la notion de base de sécurité liée à l'exploration de l'environnement en présence de la figure d'attachement, la notion de comportement de refuge qui caractérise le retour de l'enfant vers la figure d'attachement en cas de sentiment de danger et enfin les réactions marquées vis-à-vis de la séparation involontaire. (GUEDENEY & GUEDENEY, 2006)

En conclusion, nous pouvons en déduire que l'attachement se réfère à la relation qui émerge au fil du temps à partir des interactions avec la figure d'attachement.

○ Les types d'attachement

Durant son développement, l'enfant peut avoir plusieurs figures d'attachement, jusqu'à cinq selon les théories. Et en fonction de la personne, l'enfant développera un type d'attachement et un lien spécifique avec chacune de ses figures de soins. D'après la théorie de Ainsworth (1989), il distingue quatre catégories en termes de qualité d'attachement :

- ✓ *Attachement sécure (B)* se développe lorsque la figure d'attachement se montre disponible et sensible aux différents besoins de son enfant.
- ✓ *Attachement anxieux évitant (A)* se développe lorsque la figure d'attachement dévalue les besoins d'attachement de l'enfant et néglige les soins physiques et affectifs.
- ✓ *Anxieux résistant, ambivalent (C)* se développe lorsque le parent se montre peu disponible et peu sensible aux besoins de son enfant.
- ✓ *Insécure, désorganisé, désorienté (D)* : se développe lorsque le parent est à la fois source de sécurité et de peur.

Dès lors, nous pouvons comprendre que lorsque l'enfant ne grandit pas dans un attachement suffisamment sécure, il est impacté de manière significative dans son développement psycho-affectif et psychosocial.

○ Le modèle interne opérant (MIO)

Ce terme développé par John Bowlby (1969) fait référence au système de représentation de soi et des autres qui commencerait à se construire dès le sixième mois du développement de l'enfant. Ces derniers sont des représentations mentales qui guident l'enfant dans sa manière de percevoir et de se conduire dans ses relations interpersonnelles.

Par les interactions avec sa figure d'attachement, l'enfant intériorise la relation et construit son propre modèle interne opérant. Il en va de même, à partir des échanges avec les individus de son entourage proche. À travers ces interactions, l'enfant se construit des modèles de relations interpersonnelles. Ces schémas une fois assimilés vont permettre à l'enfant de comprendre, d'interpréter et d'anticiper les réactions d'autrui dans la relation. (GUEDENEY & GUEDENEY, 2002)

Pour résumer, le modèle interne opérant est donc le système d'attentes envers toute nouvelle relation. Il s'agit d'un guide inconscient du comportement qui contribue à la construction d'un modèle de soi et d'autrui influençant toutes relations amicales et amoureuses de l'enfant.

3.3.4.2 Le quotidien

Pour grandir et se développer correctement, l'enfant a besoin d'un environnement qui le stimule et lui permette d'être nourri en réassurances et reconnaissances. Le rôle du parent est alors de créer des moments privilégiés avec son enfant afin de lui permettre d'assouvir ses besoins et donner du sens à ses angoisses au quotidien.

La structuration du quotidien va permettre de structurer le psychisme du jeune et lui fournir des repères afin qu'il y trouve sécurité et réassurance. Pour la majorité des jeunes placés, la difficulté de certains parents à poser des limites claires et cohérentes et un cadre dans le quotidien, a eu pour effet de laisser l'enfant sans repères créant ainsi une insécurité et une incohérence dans son environnement. La problématique de l'enfant carencé tant affectivement qu'éducativement, renvoie principalement à un manque de repères fournis par la famille de ce dernier, ce qui nous l'avons compris, peut générer des sources d'angoisse ou d'anxiété.

Les jeunes placés doivent apprendre à intégrer des normes, à respecter un cadre et à développer des compétences dans le savoir-vivre communautaire. Dans le quotidien, le rôle de l'éducateur-référent est d'être à l'écoute des besoins de son référent, tout en posant un cadre dans lequel ce dernier pourra se sentir en sécurité.

Christine Dorme (2005) qui cite Paul Fustier (1993) avance qu'une institution qui s'occupe d'enfants semble faire appel à un modèle nommé « *relations d'objet par étayage* ». À travers cette relation, elle définit « *les zones institutionnelles d'étayage* » comme étant :

« *des espace-temps que le dispositif met en place pour des activités que l'on doit comprendre comme étant en dérivaison des tâches maternelles : soins, alimentation, protection.* » (DORME, 2005, p. 55)

Ces espace-temps s'organisent autour de moments clés tels que : le lever, le repas, la scolarité et le coucher ou encore des activités individuelles et collectives. Au quotidien, ils consistent à accompagner le jeune avec ses difficultés, lui transmettre les notions d'hygiène et d'autonomie ainsi que les règles et les lois à respecter au sein de l'institution.

D'après Rouzel (2020), le quotidien est un élément central des pratiques éducatives et peut être perçu comme une « *médiation où peut s'engager la rencontre avec les usagers, rencontre qui constitue le fer de lance de toute action* » dans l'éducation sociale. (ROUZEL J. , 2020, p. 20)

Pour permettre la rencontre, les éducateurs-référents vont donc privilégier des moments clés dans leur accompagnement au quotidien. Ces derniers peuvent se faire par le biais d'entretiens formels ou informels, le soutien à la scolarité mais également par des activités proposées telles que la cuisine, des sorties médiathèque ou encore des activités sportives.

4. Méthodologie

Ce chapitre a pour objectif de définir le terrain d'enquête ainsi que l'échantillon choisis pour cette recherche. Il présente également la méthode retenue pour récolter les informations nécessaires afin de répondre à ma question de recherche ainsi que les enjeux éthiques soulevés par cette dernière.

4.1 Terrain d'enquête

Choisir un terrain d'enquête n'a pas été une décision longue à prendre puisque les questionnements autour de ma thématique ont émergés à la suite de diverses réflexions menées lors de ma première formation pratique. Il m'a paru donc naturel et pertinent de me diriger vers celle-ci pour investiguer et obtenir des réponses à mes interrogations.

Mon enquête de terrain a été menée dans une institution valaisanne qui accueille et accompagne des adolescents âgés entre 6 et 15 ans. Placés à la suite de difficultés personnelles, familiales ou sociales, les usagers sont pour la plupart en situation d'internat et par conséquent, l'institution est leur lieu de vie principal. Le choix de cette institution a été motivé par le fait que j'ai effectué ma formation pratique dans cet établissement ce qui m'a permis d'utiliser mon réseau professionnel et personnel en interrogeant d'anciens collègues.

4.2 Echantillonnage

Afin de vérifier mes hypothèses et de répondre à ma question de départ, j'ai choisi de questionner quatre éducateurs sociaux ayant accompagné ou qui sont référents de jeunes à traits abandonniques en milieu institutionnel. Cet intérêt est motivé par le fait que l'éducateur-référent est au premier rang dans l'observation et l'accompagnement d'événements impliquant son référent. Par sa fonction, il transmet des valeurs personnelles, culturelles et sociales qui peuvent avoir une incidence sur le parcours de vie du jeune dont il assure la référence éducative.

L'expérience professionnelle est un axe important dans ma problématique, c'est pourquoi, j'ai sélectionné des professionnels ayant un minimum de cinq années d'expérience dans le social pour ma recherche. Ce critère de sélection a été défini comme étant le nombre d'années suffisant pour avoir vécu passablement d'expériences et avoir un certain recul vis-à-vis des questions qui seront abordées dans les entretiens. N'ayant pas formulé d'hypothèses liées à la question de genre, il ne me semblait pas nécessaire d'interroger le même nombre d'hommes que de femmes. Cependant, j'ai finalement respecté le principe de parité en interrogeant deux femmes et deux hommes.

Nom	Tranche d'âge	Sexe	Années d'expérience dans l'institution
Educatrice 1	30-40 ans	Femme	15 ans
Educateur 2	50-60 ans	Homme	22 ans
Educateur 3	40-50 ans	Homme	6 ans
Educatrice 4	30-40 ans	Femme	10 ans

4.3 Méthode de récolte de données

À travers ma recherche, je souhaite interroger la pratique professionnelle de l'éducateur référent en milieu institutionnel et plus précisément son vécu dans l'accompagnement de jeunes à traits abandonniques. Dès lors, ma méthodologie s'appuiera sur une démarche qualitative plutôt que quantitative. La méthode qualitative me paraît plus intéressante et adaptée à ma recherche. Il y a une logique de proximité et elle s'appuie sur le partage d'expériences et de perceptions.

D'après Marquet, Van Campehoudt et Quivy (2017), il existe diverses méthodes de récolte de données pour mener un travail de recherche à savoir, l'enquête par questionnaire, l'entretien et l'observation directe. Comme mentionné précédemment, j'ai dans l'idée de faire émerger du terrain des pistes de compréhension et d'actions destinées aux éducateurs référents en institution. Dès lors, je pense que l'entretien est la méthode la plus adéquate pour ma recherche.

Il existe également différents modèles pour diriger un entretien à savoir : l'entretien centré, le récit de vie et l'entretien semi-directifs. Pour mon enquête de terrain, j'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs à l'aide d'une grille d'entretien que j'aurais préalablement préparée. Cette dernière sera composée d'une série de questions-guides qui me serviront de fil conducteur et me permettront d'orienter l'entretien tout en encourageant une liberté d'expression de mon interlocuteur.

J'ai choisi cet outil, car il permet aux interviewés d'exprimer librement leur réalité professionnelle. Il donne notamment la possibilité de recueillir des informations nuancées et variées selon les expériences et perceptions de chaque professionnel.

4.4 Risques et enjeux éthiques

Le risque de choisir une méthode qualitative réside dans le fait qu'elle ne permet pas de mesurer les tendances générales d'un phénomène compte tenu du fait que les personnes interrogées sont peu nombreuses. La méthode que j'ai choisie s'effectue auprès d'un échantillon restreint, à l'inverse du questionnaire qui permet l'analyse de données auprès d'un échantillon plus conséquent.

La souplesse de la méthode peut laisser croire à une complète spontanéité de l'interviewé et à une totale neutralité du chercheur. Les propos de l'interviewé sont toujours liés à la relation spécifique qui le lie au chercheur et ce dernier peut donc les interpréter valablement que s'ils les considèrent comme tels. (MARQUET, VAN CAMPENHOUDT, & QUIVY, 2017)

Premièrement, mes questions ont été préparées au préalable en prenant le risque d'en trouver de nouvelles durant les interviews. Il a été donc important pour moi de tenir compte du temps et des questions importantes que j'avais formulées pour ne pas dévier de mes interrogations de base. Dans le même ordre d'idée, j'ai dû faire attention à ne pas orienter mes questions dans l'attente d'une réponse précise. J'ai tenté, durant l'écriture de celles-ci, de les rédiger de la manière la plus neutre possible.

Ensuite, et je pense qu'ici réside la plus grande difficulté, il a été important que je ne laisse pas place à mon interprétation et à ma subjectivité lors de la retranscription de l'interview et durant la rédaction de mon analyse. Pour terminer, mon travail de recherche a pour but de pouvoir profiter des connaissances et de l'expérience des professionnels qui ont accepté de témoigner. Il a donc été essentiel que je veille à ce que chacun se sente libre dans ses réponses.

L'aspect éthique de ma recherche est fondamental, raison pour laquelle je m'engage à respecter les points suivants :

- **Le consentement libre et éclairé**

Pour cette recherche, la récolte de données a été réalisée dans le cadre d'un consentement libre et éclairé. En effet, j'ai commencé par contacter la direction de l'institution en lui exposant mes motivations et objectifs de recherche. Celle-ci m'a donné son accord pour solliciter les professionnels. Ensuite, j'ai pris le temps de décrire le but et les objectifs de mon travail aux éducateurs sociaux retenus pour mon enquête et ils ont pu choisir d'accepter ou de refuser de participer en toute connaissance de cause.

Avant le début de chaque entretien, j'ai également pris le temps de rappeler à chaque participant les éléments relatifs au respect de la confidentialité et à l'anonymat. J'ai donc à nouveau avisé les éducateurs interrogés qu'ils étaient en droit de refuser de répondre aux questions et qu'ils pouvaient, à tout moment, mettre fin à l'entretien ou revenir sur leur participation à cette recherche.

- **L'anonymat et la confidentialité**

Lors de ma recherche, je me suis assurée de garantir l'anonymat des professionnels ayant accepté de me rencontrer. Ainsi, j'ai utilisé des appellations ne faisant pas référence aux noms et prénoms des professionnels dans la rédaction de mon travail. J'ai également pris soin de retirer des éléments permettant de les identifier.

Ce traitement s'est appliqué également aux jeunes dont les éducateurs ont pu parler. De plus, n'ayant pas obtenu l'autorisation de citer l'institution, j'ai veillé à ne pas nommer celle-ci dans mon travail. J'ai aussi veillé à remplacer les noms des institutions citées par les professionnels.

Pour finir, je me suis également engagée personnellement à n'utiliser les données récoltées que dans une perspective d'analyse liée à ce travail de recherche. Ainsi, ces données seront détruites lorsque mon travail de Bachelor sera validé.

- **La neutralité et le non-jugement**

Dans ma recherche, le principe de non-jugement a été appliqué lors de la récolte de données, mais également lors de l'analyse de celles-ci. En effet, les données ont été analysées en toute objectivité à l'aide d'une grille d'analyse permettant de répondre à ma question de recherche.

Le respect du droit à l'abstention s'ancre également dans ce principe. Lors des entretiens avec les professionnels, ces derniers ont eu le choix de répondre ou non à mes questions. De plus, je me suis engagée personnellement à ne pas juger ou remettre en question les décisions des professionnels, mais à respecter celles-ci.

5. Analyse du contenu

Je vais à présent aborder la partie dédiée à l'analyse des éléments récoltés lors des entretiens que j'ai menés lors de ma recherche. L'objectif est de présenter les différents résultats obtenus, vérifier la justesse des hypothèses formulées mais également de répondre à ma question de recherche.

Dans un premier temps, il sera question de confronter les thématiques abordées dans le cadre des entretiens avec les éléments développés précédemment dans le cadre théorique. Cela permettra de rendre compte de la richesse des informations obtenues auprès des professionnels interviewés. Mais surtout, il sera ensuite possible de vérifier la validité des hypothèses posées en début de recherche.

5.1 Analyse des entretiens et présentations des résultats.

Afin de présenter les résultats obtenus lors de mon enquête de terrain, j'ai choisi d'utiliser un code couleur au lieu des traditionnels guillemets pour relever et citer les propos des quatre professionnels interrogés.

5.1.1 Les fondements de la relation référent et jeune abandonnique

Pour la majorité des professionnels, il est clair que la problématique de l'abandonnique s'identifie principalement à travers la qualité du **lien d'attachement** présent dans la relation. Cette notion se retrouve dans le discours de chaque professionnel et, si elle n'a été explicitement citée que par les éducateurs-référent, un certain nombre de facteurs ont permis de mettre en évidence son existence.

La sécurité du lien, la stabilité et la cohérence dans la relation

Il semble que les notions de sécurité du lien, de stabilité et de cohérence prennent racine dans la pratique des professionnels interrogés. En termes d'attachement, trois professionnels sur quatre ont relevé que le jeune abandonnique s'est développé dans un modèle relationnel carencé. Une éducatrice relève que : [...] **le côté abandonnique est quelque chose de très déstructuré. Ils ne savent plus à quelle personne se fier [...].** Les professionnels ont également relevé que le syndrome d'abandon découlerait d'une construction insécure et inadéquate avec la figure d'attachement ou de référence. Un éducateur témoigne :

[...] Pour moi, tu ne nais pas abandonnique. De ce que je pense et que j'ai pu voir, ça a vraiment un lien direct avec le contexte, c'est-à-dire effectivement et bien souvent les parents ou un des parents qui ne tient pas la route, quoi. En gros, c'est ça et tu ne peux pas construire ton lien de sécurité avec le parent. [...]

Je peux faire ici un premier lien avec la théorie de John Bowlby (1969) au sujet de la qualité d'attachement et de ses conséquences sur le développement de l'enfant. Un attachement suffisamment sûr apportera un environnement propice à la création d'une **relation de confiance** à l'autre. Il va également permettre au jeune de trouver une stabilité dans les liens qu'il va créer avec les autres tout au long de son développement psychoaffectif. Il joue également un rôle important dans la création du lien avec d'autres personnes de référence notamment avec l'éducateur référent.

Trois éducateurs sur quatre ont relevé l'importance de sécuriser le lien avec un jeune abandonnique. Un éducateur a relevé : [...] jamais je n'ai remis en question, je suis son référent depuis cinq ans, il y en a d'autres, j'aurais déjà depuis longtemps dit : stop, j'abandonne. [...] La notion de **confiance** a également été relevée par deux éducateurs sur quatre comme étant un aspect fondamental dans la relation. Un éducateur témoigne : [...] la régularité, la confiance, ce sont des choses de base, de pouvoir faire office de référence. Ce sont des piliers qui sont importants. [...]

Pour instaurer la confiance au sein de la relation, il semble évident pour les professionnels interrogés que cela passe par une **présence sécurisante** et **régulière** dans la relation. Un éducateur explique :

[...] c'est essayer d'apporter une présence sécurisante. A plein de niveaux si tu veux, mais voilà d'être comme le guide dans la tempête quoi, d'essayer de ne pas bouger, d'avoir une ligne la plus cohérente sur la durée. [...]

Dans la théorie, l'éducateur-référent est identifié comme l'interlocuteur principal du jeune et de ce fait, il développerait un lien privilégié avec son référent. En vivant au quotidien avec le jeune, les éducateurs-référents endossent un rôle important, ils deviennent une **figure de référence** dans la situation du jeune abandonnique, en raison du placement. Trois éducateurs sur quatre, ont relevé la notion de **référence** dans leur fonction. Une éducatrice précise :

[...] Je pense être la personne de référence, mais peut-être plus avec une personne comme ça qui a une personnalité abandonnique plutôt qu'avec quelqu'un d'autre qui pourrait se référer à plus de personnes, qui n'investirait pas la même chose. [...]

Du point de vue organisationnel, l'éducateur-référent est également perçu comme une figure de référence. Deux professionnels sur quatre ont relevé occuper une **place centrale** dans la situation de leur référent. Un éducateur explique :

[...] Je suis référent. Alors, de fait ça tu es un peu tiraillé entre les différents intervenants, entre les intervenants extérieurs et aussi avec les collègues parce que tu as une place où tu as la vision du réseau. [...]

Un autre éducateur ajoute :

[...] Alors moi, je suis un peu la pièce stable de la situation, qui essaie tout et qui essaie de faire en sorte que les choses puissent fonctionner, que le jeune puisse avoir des projets, aussi pour mettre les choses à plat. [...]

Il est possible de faire un lien avec la théorie de Yann le Goff (2011) sur l'axe relationnel et organisationnel de la fonction de l'éducateur-référent. Parmi les six devoirs de la fonction, deux éducateurs sur quatre relèvent la notion de **continuité** et de **cohérence** dans leur accompagnement. Un éducateur témoigne :

[...] Le calme, la stabilité. Je pense que c'est vraiment le plus important. La constance en fait, de ne pas provoquer plus de variation parce que la personnalité abandonnique en soit va déjà en provoquer. [...]

Une autre éducatrice ajoute :

[...] De la constance, quelque chose de régulier, quelque chose de cohérent. Quand on dit quelque chose, on le fait. [...]

Les éléments amenés par les professionnels interrogés permettent d'identifier la nature de la relation qui se crée entre l'éducateur-référent et le jeune abandonnique. La sécurité, la stabilité et la continuité ainsi que la cohérence sont tous des concepts fondamentaux qui distinguent une relation d'attachement d'une relation sociale. Si l'on s'appuie donc sur la théorie de Ainsworth (1989) présentée dans la partie théorique, je peux avancer que l'éducateur-référent du fait de sa fonction, de son mandat, va créer une relation d'attachement avec le jeune abandonnique.

5.1.2 La dépendance affective dans la relation à l'abandonnique

Chez les professionnels interrogés, il semble évident que l'**axe affectif** est un point central dans la relation abandonnique. Lorsque l'enfant a un besoin de réassurance, il va chercher du réconfort auprès de sa **figure d'attachement ou de référence**. Elle représente pour lui une **présence sécurisante** et répond à ses besoins affectifs. Une éducatrice relève que :

[...] quand tu es rassuré et qu'il y a quelque chose de posé à ce niveau-là, un fondement déjà du lien, de la relation et bien c'est assez facilitant pour la vie en général. [...]

Je l'ai abordé dans le cadre théorique, lorsque les besoins affectifs ne sont pas régulièrement assurés ou nourris de manière suffisante, le jeune peut développer des troubles affectifs qui impacteront ses futures relations interpersonnelles. Un éducateur relève :

[...] les jeunes qu'on accueille sont cabossés parce que le milieu familial n'a pas été optimal. Et souvent ils sont en recherche de liens et de figures stables [...]

Dans la littérature scientifique, la personnalité abandonnique se caractérise par son avidité affective. Nous l'avons abordé dans les axes du syndrome abandonnique, cette avidité se manifeste principalement à travers des besoins spécifiques tels qu'un besoin de reconnaissance et de réassurance très marqués, un besoin d'amour et d'attention inconditionnel ainsi que par des comportements caractériels en réponse à son angoisse d'abandon. (MIEVILLE, 1992)

Les éducateurs interviewés ont relevé pour la majorité que ce qui caractérise le jeune abandonnique est un fort besoin de montrer sa présence et d'accaparer l'attention par des comportements extravagants ou dérangeants. Une éducatrice relève que le jeune abandonnique a de :

[...] la difficulté à accepter que l'éducateur ne soit pas là seulement pour cette personne mais qu'il travaillait aussi avec d'autres personnes. [...]

Un autre éducateur ajoute :

[...] Ce sont des jeunes qui ont des comportements qui disent : je suis là, ne m'oublie pas. Ça peut être des comportements dérangeants, de la provocation, faire du bruit, prendre de la place au niveau de l'espace, aussi au niveau du sonore, qui vont se teindre les cheveux, porter des tenues rocambolesques, pour tout le temps montrer qu'ils existent. [...]

La littérature scientifique décrit l'abandonnique comme une personne qui va mettre tout en œuvre pour être appréciée par autrui. Il aspire à une **relation d'exclusivité et de symbiose** afin de préserver à tout prix le lien. À travers cette relation, il cherche la sécurité et par conséquent, il vit très mal l'absence de l'objet d'amour et n'accepte pas de partager avec autrui cette relation. Une éducatrice témoigne :

[...] c'est une jeune fille que je considérais comme un peu abandonnique parce qu'elle a une manière de tisser des relations qui sont un peu dans le tout ou rien et elle a une manière de s'investir et de s'attacher qui est un peu particulière. [...]

Je l'ai abordé dans le cadre théorique, les personnes souffrant d'un syndrome d'abandon ont tendance à développer une dépendance affective dans leur relation interpersonnelle. Chez les éducateurs interrogés, la notion de **dépendance affective** semble être en effet un des enjeux principaux dans la relation à l'abandonnique. Une éducatrice témoigne :

[...] Tout l'enjeu, c'est basé là-dedans, que ce soit avec le référent, avec son petit copain, sa petite copine. C'est souvent quelque chose d'assez unilatéral, lié à une personne, focalisé sur cette personne. [...]

Ce point a été relevé par trois éducateurs sur quatre. Les professionnels interrogés reconnaissent tous le **caractère dépendant** de l'abandonnique dans ses relations. Toutefois celui-ci ne semble pas cristallisé dans le lien référent-référé.

Un éducateur ajoute que la relation à l'abandonnique peut se décrire comme une relation : [...] où il y a une recherche de lien quand même incessante, mais je dirais que ce n'est pas seulement en lien avec le référent [...]. Il a précisé que le jeune abandonnique crée un **lien spécifique** avec chaque personne, chaque éducateur de l'équipe éducative [...] Je n'ai pas l'impression que ce soit cristallisé sur le lien avec le référent. [...]

Dès lors, en m'appuyant sur la perception des éducateurs-référents, il semble que le jeune abandonnique ne s'inscrirait pas systématiquement dans une relation de dépendance affective avec son référent.

5.1.3 La « bonne distance » dans la pratique de l'éducateur-référent

La question de « **bonne distance** » dans la relation éducative est au cœur même des débats qui animent les professionnels de l'éducation. Dans leur accompagnement, les professionnels interrogés ont confirmé que la **distance professionnelle** dans la relation avec un jeune abandonnique impliquait un rapport particulier et questionnant sa bonne pratique. Une éducatrice témoigne :

[...] Je pense que la distance professionnelle entre l'éducateur et le jeune, elle doit être questionnée et elle doit être réfléchie. Et certaines fois ce sont ces personnes en situation abandonnique qui nous font réfléchir à ça parce qu'ils peuvent mettre en difficulté par exemple les éducateurs dans la construction du lien. [...]

L'engagement au cœur de la pratique du référent

Je l'ai relevé dans le cadre théorique, l'éducateur-référent a pour mandat d'accompagner et de répondre aux besoins du jeune et de le suivre dans son développement lors de son placement. Toutefois, lorsque le système familial et l'entourage du jeune est très pauvre en termes de relation, l'éducateur-référent se retrouve parfois contraint à endosser un rôle de **figure de référence** voire **d'attachement** dans l'accompagnement de son référent. Une éducatrice témoigne :

[...] Quelqu'un qui serait très pauvre en terme relationnel, je trouve qu'en tant que référent, c'est aussi notre rôle de lui permettre d'avoir quelqu'un à qui il peut s'accrocher. En termes de développement l'enfant a besoin de ça. [...]

Dans le développement de l'enfant, et plus particulièrement souffrant d'un syndrome d'abandon, l'enfant a besoin d'un encadrement sécurisant permettant une relation stable et suffisamment cohérente. D'après la théorie de Dumont (2010), la **distance professionnelle** se définit par l'instauration d'une relation de confiance dans laquelle chacun peut avancer en confiance et en sécurité, qui va être colorée par « *une part de lui-même, une part authentique, non dissimulée, non travestie de son rapport au monde* ». (DUMONT, 2010, p. 152)

Une éducatrice identifie la distance professionnelle dans sa relation comme suit : [...] C'est être **crédible en termes de posture d'autorité, je pense et être authentique dans la relation, engagé**. [...]. Chez les professionnels interrogés, il semble certain que la notion d'**engagement** soit fondamentale dans leur accompagnement éducatif. Une éducatrice témoigne :

[...] on a un engagement auprès des jeunes, en tant que référent il est le même. Après il sera adapté en fonction de la problématique. On adaptera là par rapport au lien, aux limites, etc. Et si c'est un jeune avec d'autres difficultés et bien on sera attentif à d'autres choses. Mais l'impact et l'attention, l'engagement il est le même. On ne va pas être plus engagé parce que c'est un jeune à personnalité abandonnique [...]

À travers ce témoignage, on peut déduire que l'engagement dans la relation éducative se mesure principalement à partir des **besoins spécifiques** du jeune accompagné. Il est donc difficile de présenter une définition unique de l'engagement du référent éducatif dans son accompagnement.

Une éducatrice précise que : [...] ça dépend de quelle manière le référent bosse, ça dépend aussi du jeune et ça dépend aussi beaucoup de la famille. Je pense que c'est très différent. [...]

Parmi les éducateurs interrogés, la plupart ont confirmé une **implication différente** dans leur accompagnement en fonction de deux principaux axes : les **besoins spécifiques du jeune** ainsi que l'**environnement familiale et le réseau pluridisciplinaire** de leur référent. Cet avis a été notamment partagé par deux éducateurs-référent sur quatre. Une éducatrice témoigne :

[...] Moi en tant que référente, mon investissement il dépend aussi beaucoup de l'entourage du jeune et des ressources du jeune. Dans des familles ou des situations où il y a plus de ressources familiales ou en termes de réseau autour, l'investissement va être différent. Il va être le même en tant qu'accompagnement scolaire, professionnel, des choses comme ça. Mais en termes d'investissement personnel, il va être un peu différent parce que le jeune peut se fier à d'autres personnes. [...]

Pour la majorité des professionnels, il semble que la difficulté à maintenir une bonne distance découlerait principalement des carences affectives spécifiques à la problématique abandonnique. Dès lors et face à leur degré d'importance, ces dernières viendraient questionner les limites professionnelles et éthiques de l'éducateur-référent dans sa pratique de la « **bonne distance** ». Deux éducatrices-référentes témoignent :

[...] Tout le monde a besoin d'attention, de câlins, d'amour, d'affection. Comment on fait avec ces jeunes qui ne trouvent pas ça chez eux, qui n'ont pas la possibilité de partager ces moments-là. Voilà, nous, on reste une personnalité à un moment donné. Ça n'empêche pas qu'il y ait de l'attention et de l'affection qui s'échangent, qui se partagent entre nous. Mais ce sont des moments qu'on partage un peu quand même, qui peut être une question au niveau de la distance professionnelle. [...]

[...] Il faut que toi dans ta distance, tu sois vraiment professionnel en termes de cadre, dans ta distance affective, tu sois suffisamment proche tout en étant distant, mais te protéger toi aussi parce que sinon ce sont des personnalités qui peuvent être très envahissantes en terme relationnel. Je pense. [...]

Le rôle de l'éducateur-référent n'est pas de combler l'absence ou l'incapacité du parent, mais bien de guider et/ou d'accompagner le jeune dans ses besoins spécifiques et son projet de vie tout en veillant à ne pas dépasser les limites professionnelles et éthiques de son accompagnement. Cela passe inévitablement par une posture professionnelle et éthique mais aussi par une gestion de ses affects.

Pour la plupart des éducateurs interrogés, la difficulté à maintenir une distance adéquate dans l'axe affectif serait en lien avec le modèle relationnel développé par l'enfant par les interactions avec son environnement. Une éducatrice témoigne :

[...] c'est un jeune qui a eu très peu de repères clairs au niveau du lien parce que tout était vraiment faussé dans cette famille. Et puis du coup, c'est un jeune qui est arrivé au foyer, dans un groupe avec neuf jeunes, cinq adultes et qui doit vivre là au milieu. Donc, la distance avec l'adulte est un peu compliquée. C'est beaucoup de proximité ou alors, moins avec d'autres, mais quand même beaucoup de proximité. Et ce sont des questions qu'on se pose souvent, quelle est la juste distance ? [...]

Elle ajoute à ce sujet :

[...] il a besoin du côté affectif, de l'amour. Comment on fait avec ces jeunes en institution qui n'ont pas ça ailleurs, dans leur famille. Et en même temps, ce n'est pas évident pour tout le monde de savoir jusqu'où je le fais. [...]

Pour conclure, je me rends compte que la notion de « **bonne distance professionnelle** » est une thématique récurrente dans les réflexions des éducateurs interrogés. Elle dépend de nombreux facteurs dont principalement la situation singulière du jeune accompagné. La bonne distance doit permettre aux jeunes de respecter le cadre, de pouvoir s'exprimer au niveau de leurs émotions et besoins. Par conséquent, la création du lien et d'une relation de confiance sont centrales dans l'accompagnement des jeunes placés. Elles ne doivent pas être négligées par les professionnels afin de garantir un suivi qui soit bénéfique pour l'usager.

5.1.4 Les limites professionnelles et personnelles de l'accompagnement

Les professionnels interviewés ont pour la moitié confirmé qu'ils se questionnaient davantage sur leur distance dans la relation abandonnique et sur la gestion de leurs limites personnelles dans l'accompagnement de ceux-ci. Un éducateur témoigne :

[...] Je pense que tu analyses beaucoup plus la distance, que ce soit d'un côté ou de l'autre ? Quand tu es en face d'une personne à traits abandonniques, tu ne sais pas trop en fait ce que ça va provoquer. Alors qu'avec d'autres référés, je peux les taquiner, faire de gros câlins ou alors dire : ça ne joue vraiment pas. Et tu ne crains pas que l'édifice s'effrite. Donc, j'ai l'impression que j'intellectualise plus ce que je fais et comment je suis dans le lien avec cette personne-là qu'avec les autres. [...]

Il a été relevé dans le cadre théorique, que pour pouvoir instaurer une « *bonne distance* » dans la relation, l'éducateur-référent se réfère aux besoins spécifiques de son référé et s'ajuster en fonction du besoin de satisfaction de ces derniers. Cet exercice, bien qu'il soit ancré dans l'accompagnement éducatif peut s'avérer difficile pour le professionnel. Deux éducateurs-référents témoignent :

[...] Oui, mais spécialement en termes de distance, en sachant qu'il n'y en a pas une juste, mais on tâtonne beaucoup. Tandis que dans d'autres relations, je peux être vraiment très spontané sans avoir ce côté « qu'est-ce que ça va donner ». [...]

[...] c'est difficile parce que tu ne sais jamais sur quel pied danser et tu ne sais jamais ce qui va t'arriver. Parce qu'il y a un côté impulsif du jeune en face et du coup impulsif et aussi imprévisible dans la relation. Alors ça, je pense que c'est ce qui caractérise le plus c'est que c'est difficile. C'est difficile parce que ça t'amène sur un terrain qui n'est pas palpable, qui est compliqué. [...]

À travers ces témoignages, je comprends alors que la pratique de la « **bonne distance** » s'avère être un exercice complexe pour l'éducateur-référent. Dans la problématique abandonnique, l'insécurité et l'absence de cohérence dans l'attachement de l'enfant va jouer un rôle important dans sa manière de se percevoir et de percevoir l'autre. Dès lors, le manque de repères stables et constants va entraîner des mécanismes impactant le maintien d'une bonne distance dans la relation. Un éducateur-référent témoigne :

[...] Au niveau d'une personne qui est abandonnique, je dirais que tu as une dimension supérieure. C'est un peu l'incertitude. En fait, tu ne sais pas trop, tu tâtonnes beaucoup et puis certaines fois, tu as un truc qui passe bien un jour et pas l'autre jour, qui est interprété différemment, c'est un petit plus sur des œufs. En fait, tu dois être très prêt tout le temps à gérer l'imprévu. [...]

Les éducateurs-référents ont pour la majorité relevée rencontrer des difficultés à adopter une distance adaptée aux besoins de leur référé abandonnique. Ils expliquent que les difficultés rencontrées sont principalement influencées par l'**instabilité du lien** qui se joue dans la problématique abandonnique. Un éducateur s'exprime à ce sujet :

[...] par rapport à d'autres référents, d'autres référés, c'est plus simple ce côté du lien, c'est plus franc avec les autres jeunes, tu n'as pas l'impression que si tu recadres, si tu n'es pas

d'accord et tout ça. Tu n'as pas l'impression qu'il y a le risque que quelque chose casse. Et en fait, que tu ne vas pas maîtriser la suite. Que le fait de maintenir la ligne et dire : non ça, ça ne joue pas. Avec la personne qui a des traits du syndrome abandonnique, tu as toujours un peu le risque que ça prenne des proportions non maîtrisables, que tu ne sais pas trop où ça va aller. [...]

Du fait de sa fonction et de sa présence au quotidien, l'éducateur-référent va inévitablement être confronté à la gestion de ses propres émotions et limites personnelles face à la détresse de son référent. Parmi les éléments amenés par les professionnels, la totalité des éducateurs interrogés a confirmé être touchée professionnellement et personnellement par les difficultés que rencontrent leurs référents et plus particulièrement en lien avec l'impact des carences affectives. Une éducatrice-référente témoigne :

[...] j'ai une petite de cinq ans et quand je vois l'importance que ça prend pour la construction du lien, je me dis que ces jeunes qui ont l'air désorganisés, c'est tellement compliqué. Oui, émotionnellement sincèrement ça me touche, ça me touche de plus en plus à quel point ces enfants arrivent malgré eux dans de telles situations. Ça me touche et ça peut être usant. Il faudrait qu'on puisse trouver de meilleures réponses à apporter pour qu'ils puissent être sécurisés au mieux et pouvoir avancer avec le plus de confiance possible. [...]

La situation personnelle dans laquelle chacun se trouve n'est pas sans influence sur notre manière d'être. En effet, certains professionnels sont conscients qu'il est important que les émotions sortent, mais ils relèvent également l'importance de savoir se distancier dans la relation. Parmi les éducateurs-interrogés, trois d'entre-deux caractérisent leur accompagnement en mentionnant le caractère **usant et envahissant** de la relation qui les lie à leur référent abandonnique. Deux éducateurs-référents témoignent :

[...] Il y a toujours ce côté très prenant, inassouvi, qui n'est jamais assouvi dans la relation, que ce soit dans toutes sortes de choses du quotidien. Donc ça peut être usant. [...]

[...] il a fallu faire attention à ne pas me faire envahir. C'est le gros problème, c'est une situation extrêmement envahissante et il y a d'autres jeunes, d'autres référents, G. n'a pas l'exclusivité. [...]

Il est donc possible de conclure qu'il n'est pas toujours facile de réévaluer et d'ajuster perpétuellement la distance professionnelle dans la fonction accompagnante et plus particulièrement dans la relation avec un jeune abandonnique. Sur le long terme, l'accompagnement de cette problématique peut impacter la pratique de l'éducateur-référent voire le bien-être de ce dernier.

5.2 L'accompagnement pluridisciplinaire dans la référence éducative

5.2.1 La centralisation des compétences dans la collaboration

À travers les témoignages des éducateurs-référents, il est possible de confirmer une **collaboration pluridisciplinaire** dans leur accompagnement. Trois professionnels interrogés sur quatre, ont relevé que les jeunes abandonniques disposaient généralement d'un suivi thérapeutique assuré par un psychologue ou un pédopsychiatre.

[...] Il y a souvent pas mal de personnel qui viennent pour un temps. Il y a une thérapie qui est mise en place, qui parfois peut durer assez longtemps. Il y a l'IPE qui est aussi présente, qui peut jouer un rôle plus ou moins important. Ça dépend. [...]

[...] Il y a une maman qui est présente avec beaucoup de limites, mais il y a une maman qui est présente. Il y a un frère, il y a une ancienne famille d'accueil. Je dirais que c'est vraiment

le réseau le plus proche autour d'elle et après il y a les professionnels, il y a l'intervenant de la protection de l'enfance, une psychologue [...]

Chez les professionnels interrogés, l'accompagnement pluridisciplinaire est reconnu comme étant un **apport bénéfique** tant pour l'éducateur-référent que pour la problématique abandonnique. La majorité des éducateurs-référents la qualifie comme une **collaboration enrichissante** pour leur pratique professionnelle. Une éducatrice explique :

[...] Avec le réseau professionnel, c'est une collaboration qui est très intéressante et riche, je pense, où tout le monde collabore très bien et s'entend bien. On fait beaucoup circuler les informations et c'est très important parce que les jeunes ils vont pas mal trianguler sans le vouloir en termes de fonctionnement qui pourrait te mettre dans une posture compliquée vis-à-vis des autres. [...]

L'éducateur-référent, du fait de son mandat est régulièrement amené à collaborer avec un réseau composé de plusieurs intervenants provenant de domaines très diversifiés. Elle comprend souvent l'équipe éducative, l'institution, l'autorité protectrice et les partenaires externes.

Pour les professionnels interrogés, l'accompagnement pluridisciplinaire est perçu comme la rencontre de plusieurs professionnels et plusieurs visions autour d'un jeune. Son but premier est de collaborer et de mettre en commun tout ce qui peut sembler important et utile à la situation et au bon développement de leur référent. Une éducatrice témoigne :

[...] L'accompagnement pluridisciplinaire, c'est le fait de définir d'abord les fonctions, mais les rôles aussi de chaque professionnel. Et de vérifier, de définir ces fonctions-là pour que chaque professionnel puisse se charger, prendre un peu la responsabilité des aspects importants dans la vie d'un jeune et d'une situation. [...]

Dans la théorie, j'ai pu voir que le fondement même de l'accompagnement pluridisciplinaire s'articulait avant tout autour de deux idées clés, développées dans la notion de « *partenariat interdisciplinaire* » : la limite structurante et l'approche globale et complexe. (SANSON, 2006)

Pour les professionnels interrogés, la collaboration pluridisciplinaire s'identifie principalement par un **échange** et une **mise en commun des informations** entre les divers partenaires du réseau et ce dans l'intérêt commun du jeune et de la situation. Une éducatrice témoigne :

[...] Je pense que de pouvoir échanger et partager ensemble, ça amène de meilleures visions globales de la situation. Ça évite que les choses soient cloisonnées, ça permet à chacun d'avoir une compréhension sur ce qui, avoir un autre regard sur la situation, sur la problématique et de pouvoir mieux aborder la situation. Et je pense qu'il faut bien pouvoir communiquer entre les professionnels, entre les disciplines, avec un respect des autres disciplines sans qu'une discipline soit absolument la vérité, la seule possibilité et en général ça se passe plutôt bien. [...]

Pour la majorité des professionnels interrogés, la **définition des rôles et fonctions** de chaque intervenant semble essentielle dans la collaboration pluridisciplinaire pour être considérée comme bénéfique dans l'accompagnement. Une éducatrice témoigne :

[...] Il y a plein d'avantages. Il y a plein d'avantages parce que ça répartit un peu le job en fonction des compétences de chacun, en fonction du mandat aussi qu'on a reçu et je pense qu'il n'y a que des avantages dans le suivi pluridisciplinaire. Je pense que c'est une très bonne chose, oui. [...]

Pour les éducateurs interrogés, il semble que cela se passe avant tout par une **délimitation des espaces d'intervention** de chaque intervenant reconnue et fonctionnelle dans l'accompagnement de la problématique abandonnique. Une éducatrice explique son expérience :

[...] La mise en route avait été un peu compliquée parce qu'il faut que tout le monde soit bien clair sur qui fait quoi, sur quel est le travail, dans quel but. Mais une fois que c'était posé, c'était riche. Ça permettait aussi de délimiter les endroits parce que le foyer ça reste un lieu de vie. [...]

Je peux faire ici un lien avec la théorie de Noël Denoyel (2007) au sujet de la clarification des rôles dans la fonction d'accompagnement. Pour rappel, ce qui caractérise un accompagnement fonctionnel va se jouer sur trois niveaux : l'identification de la complémentarité des acteurs et partenaires, l'acceptation d'une réciprocité réflexive concernant la situation et pour finir, la clarification des mutualités coopératives. Une éducatrice témoigne :

[...] Il y a toujours l'attention à porter sur le lien, sur le rôle de chacun, qui fait quoi, quel est le rôle clair de chacun. Je pense, plus il y avait de clarté, plus il y avait de rôles définis, plus ça aide tout le monde. [...]

5.2.2 Une complémentarité questionnée dans l'accompagnement

Pour la majorité des professionnels interrogés, l'accompagnement pluridisciplinaire représente comme une **ressource importante** dans la référence éducative de leur référent. Cette dernière apporterait à l'éducateur-référent, une meilleure lecture de la problématique abandonnique mais également des outils concrets pour la pratique. Un éducateur explique :

[...] avec mon référent, j'ai beaucoup d'avantages à collaborer avec cette dame effectivement. C'est vraiment un échange, un travail entre professionnels qui n'ont pas le même vécu avec G., qui ne sont pas du tout sur le même terrain, mais qui le voient régulièrement et que c'est vraiment un échange qui va dans les deux sens. On se nourrit parmi et c'est plutôt bien. [...]

Pour les éducateurs interrogés, l'axe thérapeutique s'inscrit dans la **complémentarité** à travers son apport bénéfique notamment dans la compréhension et l'accompagnement de la problématique abandonnique. Un éducateur-référent affirme :

[...] C'est bénéfique parce que certaines fois je me plains un peu de ça, mais c'est son espace à elle. Elle peut poser des choses, y travaille quand même beaucoup de traits, de difficultés qu'elle peut avoir, et ce n'est pas mon job. Donc, c'est très bien que ce soit quelqu'un d'autre qui le fasse. Pour elle, c'est un peu un phare quand même, comme pour les bateaux. C'est quelque chose qui la sécurise. Ça c'est sûr. [...]

Je peux donc confirmer que la problématique abandonnique vient régulièrement questionner les ressources et les limites de la pratique éducative par l'éducateur-référent. Dès lors, l'accompagnement pluridisciplinaire prend tout son sens et peut se qualifier comme complémentaire dans l'accompagnement de la problématique abandonnique. Une autre éducatrice ajoute :

[...] Il y a quand même des besoins un peu spécifiques, liés à cette personnalité abandonnique et certaines fois, spontanément on pourrait faire faux, on pourrait provoquer des choses qui ne sont pas voulues. Et je pense que la psy, elle va veiller à ça, elle va veiller aussi en termes d'attachement, elle va dire : attention là, pourquoi est-ce que vous avez cette distance-là ou un peu plus ou un peu moins. Je pense qu'elle, elle va veiller à ça. [...]

L'accompagnement pluridisciplinaire se caractérise principalement par une multiplicité d'intervenants et de disciplines qui gravitent autour de la même situation. Bien que bénéfique pour le jeune, elle peut s'avérer néfaste notamment dans la problématique abandonnique. La moitié des éducateurs interrogés ont également mis en évidence un certain nombre de limites à la collaboration pluridisciplinaire lesquelles peuvent altérer la complémentarité de cette dernière.

Un éducateur dit :

[...] Alors, les inconvénients, c'est typiquement le surnombre d'intervenants. Parce qu'il y a des situations où il y a l'éducateur, la famille, l'IPE. Et puis il y en a d'autres, il y a ces trois-là, plus l'enseignant, l'enseignant de soutien, plus le prof d'appui, plus l'ergothérapie, plus la psychologue, [...] ce n'est pas forcément pertinent de mettre tout ce petit monde ensemble parce que ça amène beaucoup plus de chaos qu'autre chose. [...]

En milieu institutionnel, l'éducateur-référent est présent au quotidien et il se retrouve régulièrement confronté à l'expression du syndrome d'abandon chez le jeune. Il est donc souvent témoin de comportements inadéquats et de la souffrance que procure un accompagnement pluridisciplinaire. Un éducateur-témoigne :

[...] dans le cas d'une personne avec ce syndrome, c'est qu'en fait il y a des liens à créer avec chaque intervenant du réseau pluridisciplinaire. Donc, il faut peut-être leur demander à eux, mais certainement c'est quelque chose qui est énergivore et source d'angoisses parce qu'il y a beaucoup de monde qui gravite autour. Sûrement que ça ne doit pas vraiment aider et dans la situation je me rends compte que tous les espaces qu'il y a entre les intervenants doivent être comblés. Et elle, elle les comble souvent de manière pas toujours très adéquate. [...]

Une autre limite influencée par la **multiplicité des intervenants** a été relevée par les professionnels. Il s'agit du manque de communication et d'échanges au sein du réseau pluridisciplinaire. En effet, deux éducateurs sur quatre affirment avoir rencontré des difficultés dans leur accompagnement par le manque de **communication** dans le suivi du jeune.

[...] Il y a des psychologues avec qui ça été difficile pendant le suivi parce qu'ils ne collaboraient pas, enfin ils ne transmettaient pas forcément le but du suivi, ce qu'ils réalisaient vraiment avec le jeune. Ça leur appartient vraiment et ce n'est pas du tout de notre ressort ce qui se passe en thérapie. Par contre, je pense que ce qui se travaille, comment ça se travaille, le job qui est fait. Je pense qu'on a besoin aussi de savoir, de comprendre, d'être informé de ça et puis il y a des psychologues qui ne le faisaient pas forcément ou alors qui donnaient des conseils aux jeunes de qu'est-ce qu'ils devaient faire à l'institution ou bien pas, des psychologues qui nous demandaient de réaliser certains actes éducatifs. [...]

À travers ce témoignage, il est possible de déduire que le **manque de communication et de non-respect des espaces d'intervention** peut impacter l'accompagnement de l'éducateur-référent. Les éducateurs interrogés relèvent pour la majorité que cela peut impacter et mettre à mal leur accompagnement éducatif. Une éducatrice raconte :

[...] ça devient compliqué à un moment donné où on ne respecte pas ces rôles et la fonction qu'on a dans le système et là, ça peut être compliqué. Tu rentres dans une espèce de rapport qui est duel avec la personne et ce n'est plus vraiment de la collaboration en parallèle, c'est quelque chose de toi contre moi, et moi j'ai plus raison que toi et enfin. C'est quelque chose qui est compliqué dans la collaboration. [...]

Pour conclure, je peux en déduire qu'il n'est pas toujours facile de collaborer dans le pluridisciplinaire. Cela peut s'avérer compliqué, notamment lorsqu'une des disciplines ne s'inscrit pas dans la notion de partenariat.

5.3 Synthèses et validations des hypothèses

Je peux à présent confirmer ou infirmer les hypothèses en fonction des éléments découverts grâce à l'analyse du contenu récolté auprès des différents professionnels interrogés. Il est important de savoir que lorsque le terme de « *majorité* » est utilisé, il se réfère aux réponses données par trois professionnels sur quatre.

5.3.1 La dépendance affective dans la référence éducative (Hypothèse 1)

Hypothèse 1 : Le jeune abandonnique a tendance à développer une relation de dépendance affective avec son éducateur-référent

À travers ma grille d'entretien, je souhaitais vérifier si la relation entre un **éducateur-référent** et un jeune souffrant d'un syndrome d'abandon pouvait être identifiée du point de vue de la **dépendance affective**. Dans le cadre institutionnel, la **sécurité**, la **stabilité** et la **cohérence** sont des piliers en termes d'attachement et dans la création du lien. Les témoignages des éducateurs-référents ont permis de confirmer que ces trois piliers étaient ancrés dans leur pratique professionnelle et qu'ils semblent être davantage sollicités dans l'accompagnement d'un jeune à trait abandonnique.

Les témoignages recensés ont confirmé que le mode relationnel observé chez leur référent abandonnique était emprunt du *besoin affectif inlassable* identifié dans le **syndrome d'abandon**. Toutefois, ils sont tous en accord pour dire que les relations interpersonnelles dans le fonctionnement abandonnique peuvent être impactées par plusieurs facteurs. Il est donc impossible de confirmer une généralité chez les jeunes accompagnés.

Parmi les facteurs relevés dans l'accompagnement par les éducateurs-référents, les professionnels interrogés ont confirmé à l'unanimité endosser une **figure de référence** à divers niveaux et en fonction du contexte de son mandat. Les éducateurs interrogés ont confirmé que leur rôle implique une figure de référence dans l'accompagnement des jeunes placés mais elle ne représente pas toujours une référence en termes d'attachement et de lien fusionnel. Cette variable présente dans le discours de chaque professionnel interrogé, ne permet pas alors de confirmer mon hypothèse.

Le jeune abandonnique se crée des liens particuliers avec d'autres personnes et pas nécessairement identifiés comme référence principale dans l'accompagnement de la situation. Un éducateur témoigne :

[...] Il s'est créé des liens aussi avec mes collègues, donc, il n'y a pas cette dépendance, il n'y a pas de dépendance. Il y a une référence oui [...].

Aussi, les éléments récoltés dans l'analyse présentent trop de variantes et touchent à l'aspect personnel et subjectif de l'accompagnement par le référent notamment dans la question de l'**implication personnelle** dans la relation. Ils relèvent toutefois la complexité dans leur pratique avec des jeunes carencés notamment en termes de repères et de figure stable.

Les entretiens menés ne permettent pas de répondre clairement à l'hypothèse formulée. Nous ne pouvons donc pas conclure à l'émergence systématique d'une dépendance affective dans la relation qui se crée avec les éducateurs interrogés-référents.

L'hypothèse ne peut donc pas être affirmée.

5.3.2 La bonne distance et l'engagement dans la référence (Hypothèse 2)

À travers la formulation de cette hypothèse, je souhaitais questionner dans un premier temps la notion de « **bonne distance** » dans l'accompagnement par l'éducateur-référent et identifier les éventuelles limites de sa pratique dans la problématique abandonnique.

Les témoignages des éducateurs-référents ont confirmé que la question de la proximité et de la bonne distance dans l'accompagnement d'un jeune abandonnique est une réflexion complexe et qui se discute. Grâce aux éléments recensés, les éducateurs-référents ont permis de ressortir deux

Hypothèse 2: **L'éducateur référent a de la difficulté à trouver la bonne distance professionnelle avec un jeune abandonnique. Les réactions du jeune impactent émotionnellement et psychologiquement le référent sur la durée même si elles ne lui sont pas directement destinées.**

principaux facteurs qui se jouent dans la pratique d'une distance adéquate dans l'accompagnement d'une personnalité abandonnique.

- **Les carences affectives découlant d'un syndrome d'abandon impliquent l'émergence de manifestations et réactions confrontantes pour l'éducateur-référent.**

Ces dernières vont notamment questionner la **posture éthique** et les limites du professionnel dans l'accompagnement à savoir jusqu'où aller pour satisfaire les besoins du jeune et quelle posture et réflexion cela amène. Les éducateurs-référents ont affirmé qu'ils appréhendaient et pensaient différemment leur engagement dans la relation en fonction des besoins spécifiques. De plus, ils reconnaissent que les besoins affectifs à combler observés chez ces jeunes sont conséquents et ont une influence importante dans la pratique d'une « **bonne distance** ».

Face à la détresse et à la souffrance de leur référent, les éducateurs-interrogés confirment qu'ils se retrouvent régulièrement mis face à la gestion de leurs propres affects et limites personnelles dans l'accompagnement. Il est donc possible de déduire que les mécanismes de défense et les réactions du fonctionnement abandonnique peuvent avoir une influence importante dans la pratique du professionnel et plus particulièrement dans l'application d'une bonne distance.

- **L'instabilité du lien propre au mode relationnel développé par l'abandonnique provoque une incertitude dans la pratique et l'accompagnement du référent.**

Dans la problématique abandonnique, la proximité et l'affectif sont des éléments primordiaux pour que le lien se crée et soit reconnu. Toutefois, ils peuvent également être un facteur impactant le jeune et l'éducateur-référent. Les témoignages recensés relèvent que, dans la pratique de l'éducateur-référent, la **distance affective** a pour but fondamental de ne pas renforcer les carences affectives du jeune et ses comportements caractériels.

Les éducateurs-interrogés ont tous confirmé que les difficultés du jeune abandonnique invitent à instaurer et réajuster perpétuellement la posture de l'éducateur-référent. Il est alors possible de comprendre que pour les éducateurs-référents, il est compliqué de trouver une distance adéquate qui permette de guider et accompagner le jeune sans pour autant être trop impliqué dans les affects au quotidien.

Les éducateurs-référents ont validé que **l'instabilité et l'incertitude du lien** jouaient un rôle important dans leur pratique et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'adopter une distance adéquate dans la relation. Ils reconnaissent également que cela peut impacter **la stabilité et la cohérence** de leur accompagnement et de la relation avec leur référent.

Aussi, les témoignages des éducateurs-interrogés permettent de confirmer que la distance et plus particulièrement la distance affective a pour but de préserver l'éducateur-référent face aux manifestations et réactions du jeune abandonnique dans la relation

Sous-hypothèse : **L'éducateur-référent doit être conscient de ses limites et être en accord avec son engagement dans la relation avec un référent souffrant d'un syndrome d'abandon.**

À travers, les témoignages recensés, il est possible d'attester que l'**engagement** se mesure avant tout en fonction des besoins spécifiques de l'utilisateur et varie en fonction de besoins à satisfaire en priorité.

Dans l'accompagnement des carences affectives et d'autant plus lorsque le réseau est pauvre en terme relationnel, les éducateurs interrogés ont confirmé que la composition du réseau de leur référent peut être un facteur influençant **leur investissement** dans l'accompagnement du jeune. Ils affirment être conscients de l'implication différente qui émerge par rapport à d'autres références.

Les éducateurs interrogés sont d'accord pour affirmer que chaque personne a besoin d'attention, de câlins, d'amour et d'affection pour bien se développer. Lorsqu'il n'est pas possible pour cette dernière d'être correctement nourrie par son entourage, les éducateurs-référents ont affirmé endosser cette responsabilité dans les limites de leur fonction et de leur mandat.

À travers leurs témoignages, les éducateurs interrogés confirment être impactés continuellement par l'histoire de vie et par les difficultés de leur référent. Pour les professionnels, les émotions et l'affectivité prennent racine dans leur engagement. Ils relèvent également l'importance pour le professionnel d'en être conscient et de pouvoir s'en distancer, que les émotions et les affects deviennent sources de souffrance autant pour le jeune que pour le professionnel.

Je peux alors confirmer que la bonne distance dans la relation abandonnique peine à être maintenue, car les besoins spécifiques du jeune demandent un engagement en terme affectif, plus conséquent que pour d'autres jeunes.

Les professionnels questionnés sont tous d'accord pour confirmer que leur engagement et leur implication dans la référence éducative avec un jeune abandonnique peuvent être compliqué à assumer. Ils relèvent pour la majorité que les carences affectives et plus particulièrement dans le syndrome d'abandon invitent à un investissement personnel qui à long terme peut s'avérer usant voir envahissant au niveau relationnel.

Les témoignages recensés ont confirmé que le maintien d'une distance adéquate face à l'immense avidité affective qui habite le jeune abandonnique consiste en un réajustement perpétuel et complexe. Il est également possible de conclure que les difficultés rencontrées par ce dernier peuvent en effet avoir un impact émotionnel et psychologique sur la pratique de l'éducateur-référent.

L'hypothèse et la sous-hypothèse peuvent donc être confirmées.

5.3.3 La pluridisciplinarité : une complémentarité questionnée (Hypothèse 3)

Hypothèse 3: Pour pouvoir proposer un suivi des jeunes abandonniques qui soit adéquat et qui réponde aux besoins de ceux-ci, il faut un accompagnement pluridisciplinaire ; l'axe thérapeutique et éducatif doivent apporter une approche complémentaire.

À travers cette hypothèse, j'ai souhaité dans un premier temps vérifier la présence d'une « *collaboration pluridisciplinaire* » dans l'accompagnement proposé par l'éducateur-référent, et en fonction, questionner la pertinence de ce type d'accompagnement dans la problématique abandonnique. Les éducateurs interrogés ont pour la majorité confirmé la présence d'une collaboration pluridisciplinaire dans le suivi de leur référent. Cette dernière comprend généralement un accompagnement par un psychologue voire un pédopsychiatre.

Les témoignages recensés ont permis de relever que l'accompagnement pluridisciplinaire est perçu comme une ressource enrichissante et bénéfique dans la pratique professionnelle et dans l'accompagnement par l'éducateur-référent. D'après les professionnels interrogés, ce dernier a pour but d'offrir un **échange et une mise en commun des informations et une centralisation des compétences** utiles au bon suivi de la situation et au développement du jeune abandonnique.

Dans l'accompagnement pluridisciplinaire, les éducateurs-référents ont confirmé que pour mener à bien ce dernier et pour qu'il soit fonctionnel, les rôles et fonctions de chaque partenaire du réseau doivent être définis et reconnus par ce dernier. Les professionnels interrogés soulèvent donc l'importance d'une **délimitation des espaces d'interventions** de chaque professionnel.

Aussi, les professionnels interrogés ont confirmé que l'axe thérapeutique s'opère en complémentarité de l'accompagnement éducatif proposé par l'éducateur-référent. Ils affirment qu'il apporte une meilleure lecture de la problématique abandonnique mais également des outils concrets en fonction des situations questionnantes ou complexes. Dès lors, je pense pouvoir avancer que l'accompagnement pluridisciplinaire permet de mieux identifier et comprendre les mécanismes et le fonctionnement de la structure abandonnique.

Toutefois, il est possible d'avancer à travers les témoignages recensés que l'accompagnement pluridisciplinaire peut présenter certaines limites. Pour les éducateurs-référents, la **multiplicité d'intervenants et de disciplines** peut être contraignante dans la pratique professionnelle mais aussi dans la problématique abandonnique. En effet, ils relèvent que la limite principale s'identifie à travers une mauvaise délimitation des espaces d'intervention et la non-considération des diverses disciplines impliquées dans l'accompagnement. Pour conclure la synthèse de cette hypothèse, je souhaite relever le témoignage d'une éducatrice-référente :

[...] Je ne vois pas d'inconvénient, si tant est que les rôles et les fonctions sont clairs et que la personne reste dans sa fonction et dans ses rôles. Ça pourrait être compliqué l'accompagnement pluridisciplinaire si on avait une IPE qui voulait nous dire comment travailler en institution, si on avait un enseignant qui souhaitait nous dire comment est-ce qu'il fallait gérer le natel, par exemple. Là, ça pourrait être compliqué. Mais au moment où on a des professionnels qui respectent leur rôle, je pense que c'est bien. [...]

À travers les éléments récoltés, nous pouvons confirmer la présence d'une collaboration pluridisciplinaire dans l'accompagnement de la problématique abandonnique. Quant à la question de la complémentarité entre l'axe thérapeutique et éducatif, cette dernière a été confirmée toutefois, elle peut varier à chaque situation, ce qui ne permet pas d'en faire une généralité.

L'hypothèse peut donc être partiellement affirmée.

5.4 Réponse à la question de recherche

En fonction des réponses obtenues à chacune des hypothèses et inspirées d'éléments relevés dans le cadre théorique et la pratique, je suis dorénavant en mesure de répondre à la question de recherche suivante :

En tant que référent-e en milieu institutionnel, comment l'éducateur-trice social-e considère et accompagne-t-il-elle favorablement les personnalités abandonniques dans sa pratique professionnelle ?

À travers cette recherche, je souhaitais identifier la perception des éducateurs-référents et me rendre compte de l'engagement professionnel et émotionnel de ces derniers dans l'accompagnement éducatif d'un jeune à trait abandonnique. Pour répondre à ma question de recherche, je vais développer individuellement les deux axes principaux.

○ La perception de la personnalité abandonnique par l'éducateur-référent

Pour l'ensemble des professionnels interrogés, la personnalité abandonnique se définit inévitablement par une carence affective émanant d'une mauvaise construction avec sa figure d'attachement. À travers un attachement qui peut se qualifier d'insécure et désorganisé, le jeune abandonnique a développé un fonctionnement relationnel empreint d'une soif insatiable d'affectivité qui dans l'accompagnement s'avère compliquée à satisfaire.

Les entretiens menés ont permis de confirmer que le jeune abandonnique adopte des comportements transgressifs et dérangeants dans le but principal est d'attiser la sympathie, l'empathie et la considération de l'autre mais avant tout de celui qui représente l'objet d'amour ou qui serait en mesure de le remplacer.

La relation avec un jeune abandonnique décrite par les éducateurs-référents se joue à travers la manifestation constante de mécanismes de défense qui rendent difficile la création du lien et mettent à mal la stabilité d'une relation de confiance. Cela s'expliquerait notamment par les « *phénomènes de brisure* », qui sont au cœur du syndrome de l'abandon et qui permettent de comprendre que, c'est la manière « *d'entendre l'autre* » qui amènerait le jeune à couper ou non la relation. (LEMAY, 1994)

Abandonner l'autre avant qu'il ne le fasse pourrait être un bon slogan pour un abandonnique. Les apports théoriques ainsi que les témoignages ont permis de le valider. L'abandonnique se sent facilement trahi par les autres, rejeté. Il demeure sur le qui-vive, prêt à retirer son affectivité dès que l'insécurité surgit.

Les témoignages des éducateur-référents ont permis de valider qu'ils étaient souvent confrontés à la mise en échec du lien avec un jeune abandonnique. L'intolérance aux frustrations et aux attentes dans la relation est généralement perçue comme trop grande et insoutenable pour l'abandonnique. Dès lors, son incapacité à y faire face va conduire le jeune à activer des manifestations d'agressivité difficiles à gérer par l'autre notamment pour l'éducateur-référent.

Pour la majorité des éducateurs interrogés, la relation avec un jeune abandonnique a du mal à s'installer, car le jeune a besoin de temps pour voir l'institution et les éducateurs sociaux autrement que comme mauvais et responsables de les avoir retirés de leur milieu familial. Il est donc possible de conclure que la relation avec un jeune abandonnique n'est pas d'emblée si facile à instaurer notamment lors de placement contraint sous toutes ses formes.

○ **L'accompagnement de la problématique par les éducateurs-référents**

Par les témoignages des éducateur-référents, j'ai pu constater que le savoir-être et le savoir-faire des éducateurs-référents prennent une place centrale dans leur accompagnement, bien plus que les concepts et les théories. En milieu institutionnel, l'éducateur-référent adapte sa posture professionnelle à chaque situation en tenant compte du contexte institutionnel, de l'âge des bénéficiaires et de son expérience. De plus, son accompagnement dépendra de la propre perception de la situation par le professionnel ainsi que de la réponse que ce dernier souhaite y apporter.

À travers ma recherche, j'ai pu questionner l'implication professionnelle et personnelle de l'éducateur-social et plus particulièrement en tant que référent, dans l'accompagnement de jeunes placés à traits abandonniques. Pour les éducateurs interrogés, l'identification des limites professionnelles et personnelles dans la relation se joue principalement sur la prise de recul par rapport à soi-même et l'instauration d'une distance suffisamment cohérente et définie.

L'accompagnement par l'éducateur-référent n'est pas facile, car il faut maintenir le cadre, réparer le lien à chaque fois qu'il est mis à mal, être toujours présent malgré les conflits et les difficultés. Le réajustement de la distance face à l'agressivité émanant de la souffrance du jeune abandonnique peut à long terme être usant et difficile à gérer pour l'éducateur-référent.

Dans leur pratique professionnelle, les éducateurs-référents ont confirmé qu'il s'agit d'un travail perpétuel qui leur permet de mettre à distance leurs affects. Dès lors, je pense qu'il est possible de confirmer que l'état psychologique et affectif de l'éducateur-référent peut agir sur la relation avec son référent. La distanciation permet alors de trouver un maximum d'objectivité mais c'est à l'éducateur-référent de veiller à tenir compte de ces facteurs dans son accompagnement, de même qu'il tient compte de toutes les difficultés de son référent. Il est primordial que l'éducateur-référent ne délaisse pas ses propres besoins ou limites au détriment de la relation.

À travers ma recherche, je souhaitais questionner la présence d'un accompagnement pluridisciplinaire ainsi que sa pertinence. L'accompagnement pluridisciplinaire, notamment dans la problématique abandonnique, offre une délimitation des espaces pour l'expression de la souffrance et l'introspection ainsi que des grilles de lecture et de compréhension pour l'éducateur-référent face aux difficultés de son référent.

La majorité des jeunes abandonniques suivis par les éducateurs interrogés bénéficie d'un accompagnement thérapeutique assuré par un psychologue ou un pédopsychiatre et les professionnels ont été tous d'accord pour affirmer qu'il est bénéfique pour le jeune mais également pour leur pratique.

Je suis consciente que les témoignages des éducateurs interrogés n'appartiennent qu'à eux et à leurs expériences. Toutefois, je pense qu'ils permettent néanmoins d'illustrer plus ou moins les enjeux dans la pratique professionnelle et les ressources dont disposent les éducateurs-référents.

À travers cette recherche, il est possible d'avancer que l'objectif premier dans l'accompagnement par l'éducateur-référent de la problématique abandonnique est : d'accompagner et d'accueillir le jeune dans son chaos et de le reconnaître aussi dans ce qu'il est aujourd'hui, c'est-à-dire un enfant perdu, sans repère, ayant une image de soi très dévalorisée.

Aussi, je pense qu'en tant que professionnel nous devons considérer davantage les situations de perte précoce ou de faible investissement, car nous avons pu le voir, elles perturbent gravement le bon développement du jeune qui en a souffert. Mais surtout, elles peuvent être à l'origine de tensions et de difficultés dans l'accompagnement par l'éducateur-référent.

6. Conclusion

6.1 Perspectives et pistes d'action

Ce travail de recherche permet aux éducateurs sociaux et plus particulièrement aux référents éducatifs dans un cadre institutionnel de se questionner sur l'accompagnement de jeunes à traits abandonniques. À la suite de mes recherches théoriques ainsi qu'aux entretiens menés sur le terrain, j'ai pu relever deux pistes de compréhension et d'action qui pourraient être pertinentes dans la pratique professionnelle.

- **Le travail en coréférence**

À travers ma recherche, je n'ai pas tenu compte de l'implication de l'équipe éducative dans l'accompagnement éducatif du jeune abandonnique, bien que très importante. En effet, ce choix a été fait, car l'objectif principal de ce travail était de recenser la perception et la considération de la problématique dans la fonction de référent.

Toutefois, les éducateurs interrogés ont pour la plupart relevé l'importance de pouvoir s'appuyer sur l'équipe éducative dans laquelle ils s'inscrivent. Pour ces derniers, elle représente la principale ressource de leur accompagnement éducatif et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de jeune à traits abandonniques.

Le système de coréférence est identifié comme un moyen permettant à l'éducateur-référent de relayer le suivi de son référent lorsque l'accompagnement s'avère complexe et difficile à gérer au quotidien. Pour les éducateurs-interrogés, la coréférence n'est pas une stratégie, mais une manière de gérer et de pouvoir comprendre ce qui se joue au niveau du lien. Elle permet de questionner ce qui fait que le jeune abandonnique peut avoir un tel comportement, de pouvoir réfléchir en équipe à des moyens et des outils pertinents à mettre en place dans l'accompagnement. Mais surtout, il offre une meilleure réponse aux besoins spécifiques du jeune abandonnique.

Dès lors, je pense que le système de coréférence permet aux éducateurs-référents, d'une part d'être mieux outillés dans leur accompagnement et d'autre part de les préserver dans la gestion de l'émotionnel et des affects qui s'avère parfois compliquée dans la problématique abandonnique.

- **Le soutien à la parentalité et le phénomène transgénérationnel**

Afin de maintenir le focus sur la problématique de cette recherche, j'ai volontairement choisi de ne pas tenir compte des enjeux relationnels entre le réseau familial et l'éducateur-référent. Toutefois, certains éducateurs interrogés ont tout de même relevé la complexité à accompagner les familles face à la problématique abandonnique.

Je trouve que le soutien à la parentalité mériterait d'être davantage considéré et approfondi dans ce type d'accompagnement. En effet, le placement du jeune implique des enjeux de loyauté, d'attachement et d'autorité qui peuvent mettre à mal l'accompagnement par l'éducateur-référent. Cela peut s'expliquer par le fait que les parents des jeunes abandonniques, comme déjà abordé dans la cadre théorique, sont eux aussi en souffrance et en carence.

Aussi, si je devais approfondir davantage la thématique abandonnique, je tiendrais compte de l'aspect transgénérationnel présent de cette problématique. En effet, la compétence parentale est mise à rude épreuve face aux difficultés que rencontre le jeune abandonnique. À travers les éléments théoriques amenés tout au long de ma recherche, il est possible de confirmer les répercussions sur le développement de l'enfant ainsi que sur sa représentation d'un bon parent. Ils peuvent créer de véritables transmissions de carences de génération en génération.

Afin de pallier les difficultés et les manques au niveau des compétences parentales, je pense qu'il serait intéressant de mettre en place par exemple des groupes de paroles pour les parents d'enfants abandonniques ou encore proposer des théâtres forum dans le but de permettre un espace d'expression et d'échange de la souffrance et pour travailler sur des moyens et des outils adaptés aux situations de chaque famille.

○ **L'abandon comme thématique intéressante pour la formation**

Au terme de ce travail, je peux me rendre compte que la problématique abandonnique mériterait d'être davantage abordée dans le cadre de la formation en Travail Social. En effet, il serait pertinent de sensibiliser les professionnels en formation au concept d'abandon et de permettre à ces derniers d'approfondir cette thématique en proposant dans le cadre d'un module, des apports théoriques spécifiques aux carences affectives découlant d'un abandon ou encore des ateliers qui permettraient aux étudiants de travailler sur les concepts de distance professionnelle et de gestion des émotions.

6.2 Limites de la recherche

Dans ce travail, je suis consciente que les résultats récoltés ne peuvent pas être appliqués à l'ensemble des éducateurs-référents accompagnant des adolescents placés et plus particulièrement souffrant d'un syndrome d'abandon.

Ce constat s'appuie sur les limites suivantes :

- ✓ L'enquête de terrain que j'ai menée se base sur les témoignages de quatre éducateurs-référents de la même institution, mais exerçant sur des groupes éducatifs différents. Bien que les âges, le sexe et l'expérience des jeunes accueillis soient différents, les lignes de conduite de travail sont relativement similaires.
- ✓ Le nombre de personnes interrogées est faible et cela ne permet pas d'obtenir des résultats représentatifs de la problématique. Les propos tenus n'appartiennent qu'à eux et à leurs expériences. Il permet néanmoins d'illustrer quelques difficultés et clés de travail.
- ✓ Seuls des professionnels à la fonction éducative ont été questionnés lors de cette recherche. De ce fait, les réponses offrent un seul axe de vision, celui de l'éducateur-référent. Avec le recul, il aurait été intéressant de questionner des professionnels issus de différentes institutions. Je pense que cela aurait pu apporter une plus grande variabilité dans les réponses obtenues.
- ✓ Les entretiens ont été menés de manière semi-directive. Il se peut donc que les professionnels aient pu être influencés par mes questions, mes réactions ou ma manière de rebondir face à leurs explications.
- ✓ Les éducateurs que j'ai interrogés sont des professionnels que je connais et avec qui j'ai eu l'occasion de travailler. Ainsi, peut-être que le fait de se trouver face à une collègue les a mené à filtrer leurs réponses.

6.3 Bilans

6.3.1 Méthodologique

Les objectifs initiaux de cette recherche étaient de m'initier à la recherche et aux outils méthodologiques, de mener une réflexion empreinte de changements et de remises en question et de développer des connaissances spécifiques sur une thématique.

Initialement, j'ai rencontré de nombreuses difficultés à construire mon cadre théorique. En abordant le thème de l'abandonnique, je ne savais pas que j'allais recenser autant d'apports théoriques sur le sujet. Le nombre de sources pertinentes et intéressantes a été compliqué à gérer et cela durant tout le processus de cette recherche. J'ai régulièrement modifié les composantes de mon cadre théorique, travail qui a eu pour effet de compliquer quelque peu sa finition.

La partie la plus enrichissante pour moi fut l'analyse de mes entretiens. Les réflexions et les outils proposés par les éducateurs m'ont permis de questionner ma pratique, ainsi que ma vision de l'accompagnement éducatif. Cette étape a été marquante dans mon processus pour deux raisons : donner du sens à ma recherche et découvrir la richesse du choix de la méthodologie employée dans cette dernière.

Pour terminer, le fait d'avoir interrogé quatre éducateurs implique que les résultats de mon travail de recherche sont trop ciblés pour pouvoir être généralisés à l'entièreté de la population des éducateurs sociaux. Ainsi, je pense que dans l'optique d'une poursuite de cette recherche, il serait pertinent de mener une enquête de plus grande envergure afin de pouvoir généraliser les résultats.

Cette initiation à la recherche m'a permis d'acquérir un bagage théorique enrichissant mais surtout, elle m'a confirmé la pratique d'outils adaptés aux besoins spécifiques des jeunes ciblés. À travers cette recherche, je pense avoir acquis une meilleure lecture du syndrome d'abandon et relevé les aspects fondamentaux de l'accompagnement par l'éducateur-référent.

6.3.2 Professionnel

Au terme de ce travail de Bachelor, je suis satisfaite des apports et de l'analyse de terrain. Ce processus d'initiation à la recherche m'a été très profitable. J'ai eu notamment l'opportunité de développer ma curiosité et d'approfondir des connaissances sur des concepts théoriques en lien avec le syndrome d'abandon et sur les outils méthodologiques permettant de répondre à mes questionnements. Mais surtout, j'ai acquis une meilleure lecture de la problématique abandonnique grâce aux témoignages pertinents et authentiques des professionnels interrogés.

Pour rappel, un de mes objectifs professionnels était de recenser l'expérience et le vécu personnel des éducateurs-référents dans le but d'avoir une meilleure vision de la problématique abandonnique, mais également de faire ressortir les outils et les ressources à disposition dans leur pratique. J'ai donc pu constater par moi-même les enjeux et les questionnements soulevés dans ma recherche.

En tant que professionnelle, cette recherche m'a permis de m'interroger sur mes propres attitudes et limites dans ma pratique. En effet, lors de la rédaction de l'analyse, je travaillais comme remplaçante sur le terrain d'enquête de ma recherche. Il a été alors fréquent pour moi d'interroger mes attitudes ainsi que les motivations à l'origine de la relation que je crée avec les jeunes. J'ai aussi eu la chance de pouvoir accompagner deux jeunes à traits abandonniques et observer dans le quotidien la difficulté que ce type d'accompagnement amène.

Pour terminer, je pense avoir atteint mon objectif et acquis par la même occasion un certain bagage théorique et pratique qui me sera utile tout au long de mes futures expériences.

6.3.3 Personnel

Arrivée au terme de ce travail, je réalise tout le chemin parcouru. Ce travail de recherche m'a beaucoup appris sur le plan professionnel mais avant tout sur le plan personnel. En effet, la réalisation de ce travail de recherche a été un vrai défi pour moi. Depuis le début, mais également tout au long du processus, j'ai été confrontée à de nombreux doutes quant à mes capacités à produire un travail aussi conséquent.

Initialement, j'avais choisi d'effectuer ce travail en binôme en abordant une problématique très différente de celle de ma recherche. L'arrêt de cette collaboration a été difficile à accepter pour moi et m'a obligée à repenser totalement la suite de mon processus. J'ai notamment dû reporter le commencement de cette recherche d'un semestre et j'ai également dû réfléchir à une nouvelle thématique à aborder.

Aussi, j'ai effectué ma dernière formation pratique en parallèle de la rédaction de ce travail. Cette expérience professionnelle s'est avérée être une expérience difficile et confrontante en tant qu'étudiante et j'ai eu beaucoup de mal à m'en remettre. J'ai ensuite eu l'opportunité d'assumer deux références éducatives au sein de l'institution choisie pour mon terrain d'enquête. Dès lors, je pense que cela ne m'a pas permis de pouvoir être pleinement investie dans le planning que je m'étais fixé et j'ai donc pris plus de temps que prévu pour mener à terme ma recherche.

En effet, il n'a pas été facile pour moi de jongler entre un emploi à plein temps et l'avancement de ce travail de recherche. Cela a impliqué que je rédige ma recherche de manière discontinue et sur un long terme m'obligeant constamment à revenir sur les éléments travaillés. À de nombreuses reprises, j'ai douté de ma capacité à pouvoir mener à terme cette recherche.

Dès lors, je pense que je peux être satisfaite et fière du travail accompli. Cet exercice m'a permis d'apprendre à m'organiser dans un travail de longue haleine, de sortir de ma zone de confort et de prendre davantage confiance en moi. Mais surtout, il m'a permis d'exercer des compétences telles que la rigueur, l'écoute, l'endurance, la pensée critique et l'ouverture d'esprit.

Pour conclure, cette recherche marque la fin d'une reconversion professionnelle et la confirmation d'une identité professionnelle plus proche de mes valeurs personnelles. Il y a cinq ans, j'ai choisi de quitter le domaine du commerce pour exercer le métier d'éducatrice sociale, un choix qui a demandé une importante remise en question personnelle et une totale perte de repères.

À travers cette recherche s'achève un défi personnel qui m'a permis de grandir et de gagner en humanité. Mais surtout, il m'a permis de me prouver que je pouvais être capable de dépasser mes peurs, mes angoisses et mes doutes dans l'apprentissage d'un nouveau métier.

7. Bibliographie

- ABOUT, N. (s.d.). PAYSAGES ET VISAGES DE L'ABANDONNIQUE. *REVUE GESTALT*(27), pp. 123-139.
- ALBERT, D. (2001, Décembre). Brisures et abandonnisme. *Revue Gestalt*(21), pp. 107-123. Récupéré sur [https://psychanalyse.com/pdf/BRISURE%20ET%20ABANDONNISME%20-%20ARTICLE%20REVUE%20GESTALT%20N%2021%20\(17%20pages%20-%202098%20ko\).pdf](https://psychanalyse.com/pdf/BRISURE%20ET%20ABANDONNISME%20-%20ARTICLE%20REVUE%20GESTALT%20N%2021%20(17%20pages%20-%202098%20ko).pdf)
- Avenir Social - Professionnels travail social Suisse. (2010). Code de déontologie du travail social en Suisse . (A. Social, Éd.) Berne. Récupéré sur https://cyberlearn.hes-so.ch/pluginfile.php/2688242/mod_resource/content/0/Do_Berufskodex_Web_F_ges ch-1.pdf
- BERGERET, J. (2008). *Psychologie pathologique* (éd. 10ème). Issy-les-Moulineaux: Masson.
- BERTRAND, D. (2015). *L'éducateur spécialisé sous tension. Chapitre 2. Le référent : rôles et fonctions d'une figure de la modernité*. Rennes, France: Presses de l'EHESP.
- BOUCHOUX, J.-C. (2012). *Pourquoi m'as-tu abandonné(e) ? Sortir de l'angoisse d'abandon cesser d'être victime*. Paris: Payot & Rivages.
- CAMBON, L. (2009). *Éducateur, un métier au bord de la crise ? L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés: Une approche par les langages*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- CHABANIER, J. (2000). *De l'équipe au réseau*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- CHABROL, H. (2005, septembre). Les mécanismes de défenses. *Recherche en soins infirmiers*(82), pp. 31-42. doi: <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0031>
- CHAVAROCHE, C. (2011). Le « Référent » dans le champ éducatif et thérapeutique : Objet Professionnel Non Identifié (O.P.N.I). *Les Cahiers de l'Actif*, 424-425.
- CHOEUR, A. (2020, Mars). Ça, moi et surmoi : définition. (Jepense.org, Éd.) Roubaix. Récupéré sur <https://www.jepense.org/ca-moi-surmoi-definition/>
- DELBROUCK, M. (2007). *Psychopathologie, Manuel à l'usage du médecin et du psychothérapeute*. Bruxelles 2007: De Boeck.
- DENOYEL, N. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique*. Paris: Presses Universitaires de France. doi:<https://doi.org/10.3917/puf.claud.2007.01>
- DEPENNE, D. (2013). *Distance et proximité en travail social : Les enjeux de la relation d'accompagnement*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- DORME, C. (2005). *Question de distance dans la relation éducative*. Paris: L'Harmattan.
- DR DUFOUR, D. (2016). *La blessure d'abandon : Exprimer ses émotions pour guérir*. Québec Montréal: Les Editions de l'homme.
- DUBREUIL, B. (2011). « Référence : une indéfinition pour quel besoin identitaire ? ». *Les cahiers de l'Actif*(424-425).
- DUMONT, J. (2010, avril). Émotions et relation éducative. *Empan*(80), pp. 150-156. doi:<https://doi.org/10.3917/empa.080.0150>
- Editions Larousse. (2020). <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/abandon/23/locution?q=abandon#177258>.

- Récupéré sur Larousse.fr:
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/abandon/23/locution?q=abandon#177258>
- Editions Larousse. (2020). <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/abandonnique/30>. Consulté le 2020, sur Larousse.fr: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/abandonnique/30>
- Éditions Le Robert. (s.d.). dictionnaire.lerobert.com. Récupéré sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/angoisse#:~:text=Malaise%20psychique%20et%20physique%2C%20n%C3%A9,aller%20jusqu'%C3%A0%20la%20panique>.
- ERNST-VINTILA, A. (2009). 9. Le rôle de l'implication personnelle dans l'expression de la pensée sociale sur les risques. Dans M.-L. Rouquette, *La pensée sociale* (p. 159 à 187). Toulouse, France: Érès. doi: <https://doi.org/10.3917/eres.rouqu.2009.01.0159>
- FOUCART, J. (2008). Travail social et construction scientifique. *Pensée plurielle*, 19, pp. 95-103. doi: <https://doi.org/10.3917/pp.019.0095> p.8
- GASPARI-CARRIERE, F. (2001). *Les enfants de l'abandon ; Traumatismes et déchirures narcissiques*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble .
- GUEDENEY , N. (2009). *L'attachement : approche théorique - Du bébé à la personne âgée*. Issy - les - Moulineaux: Ed. Masson.
- GUEDENEY, A., & GUEDENEY, N. (2002). *L'attachement (concepts et applications)*. Paris: Masson.
- GUEDENEY, A., & GUEDENEY, N. (2006). *L'attachement : concepts et applications*. Paris: Masson.
- GUEDENEY, N. (2011). *L'attachement, un lien vital*. Paris, France: Fabert.
- HUMBERT, C. (2009). La responsabilité en action sociale : implication et subjectivité. *Vie sociale*, 3(3), pp. 93-108. doi: <https://doi.org/10.3917/vsoc.093.0093>
- JOUFFRAY, C. (2011). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir, une approche qui vient faire bouger les postures dans l'accompagnement social. Récupéré sur http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv143_56.pdf
- LACROIX, I. (2015). Les miroirs de l'adolescence. Anthropologie du placement juvénile, Laurence Ossipow, Marc-Antoine Berthod, Gaëlle Aeby, Lausanne, Éditions Antipodes, coll. « Regards anthropologiques », 2014, 367 p.. Recherches familiales. 12, pp. 311-313. doi:<https://doi.org/10.3917/rf.012.0311>
- LAMEUL, G. (2008). « Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignements, sur la construction des postures professionnelles ». *Savoir(Savoirs n°17)*.
- LE GOFF, Y. (2011). De la référence éducative à la mise en intrigue du récit de l'utilisateur. *Les Cahiers de l'Actif*, 424-425.
- LE GOFF, Y. (2011). De la référence éducative à la mise en intrigue du récit de l'utilisateur. *Les cahiers de l'Actif*(424-425).
- Le Robert. (2021). L'angoisse. (SEJER, Éd.) Paris, France. Consulté le 2021, sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/angoisse>
- LEMAY, M. (1993). *J'ai mal à ma mère*. Paris: Fleurus.
- LEMAY, M. (1994). Les conséquences de l'abandon sur le développement psychosocial de l'enfant et dans ses relations personnelles et sociales. (R. d. Sherbrooke, Éd.) Québec. Récupéré sur https://www.usherbrooke.ca/droit/fileadmin/sites/droit/documents/RDUS/volume_25/25-12-lemay.pdf

- LORENZI-SONNET, I., & VERDU, C. (2013). *Petit lexique du travail social*. Nîmes: Champ social Editions.
- Maison L'épervier. (s.d.). *Qu'est-ce que la dépendance affective?* Récupéré sur Maison L'épervier: <https://maisonlepervier.com/nouvelles/quest-ce-que-la-dependance-affective>
- MARQUET, J., VAN CAMPENHOUDT, L., & QUIVY, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- MARTINET, J.-L. (1993). *Les éducateurs aujourd'hui*. Toulouse: Ed. Privat.
- MIEVILLE, C. (1992). *Dépendance et abandonnisme* (Vol. 88). Saint-Maurice: Abbaye de Saint-Maurice.
- orientation.ch. (2020, mars). *Educateur social ES / Educatrice sociale ES*. Récupéré sur orientation.ch: <https://www.orientation.ch/dyn/show/1900?id=1448>
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- PAUL, M. (2012, Mars). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, pp. 13-20. doi:10.3917/rsi.110.0013.
- ROUZEL, J. (2014). *Travail éducatif et psychanalyse : Quelles références pour le référent ?* Paris: Dunod.
- ROUZEL, J. (2020). *Le quotidien dans l'éducation spécialisée*. Malakoff Cedex, France: Dunod. doi:<https://doi.org/10.3917/dunod.rouze.2020.02>
- SANSON, K. (2006, novembre). Pluridisciplinarité : intérêt et conditions d'un travail de partenariat. (M. Média, Éd.) *Le Journal des psychologues*(242), pp. 24-27. doi:<https://doi.org/10.3917/jdp.242.0024>
- SAVARD, N. (2010). *La théorie de l'attachement : une approche conceptuelle au service de la protection de l'enfance*. ONED.
- SERVANT, D. (2019, 12 3). *Le Journal des Femmes*. Récupéré sur <https://sante.journaldesfemmes.fr/fiches-sante-du-quotidien/2591920-dependance-affective-definition-cause-symptomes-vaincre/#:~:text=La%20d%C3%A9pendance%20affective%20peut%20%C3%AAtre,par%20et%20pour%20soi%2Dm%C3%Aame>.
- SILLAMY, N. (2019). *Dictionnaire de psychologie*. Larousse in extenso.
- TERENO, S., SOARES, I., MARTINS, E., SAMPAIO, D., & CARLSON, E. (2007, février). La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, vol. 19, pp. 151-188. doi:<https://doi.org/10.3917/dev.072.0151>
- WACQUEZ, J. (s.l.n.d). Les fondamentaux. *Le noyau dur du métier d'éducateur*. s.l, s.l, Belgique. Récupéré sur <http://www.educ.be/carnets/fondamentaux/fondamentaux.pdf>

8. Annexes

8.1 Formulaire de consentement

Formulaire de consentement libre et éclairé

Travail de Bachelor sur l'accompagnement de la personnalité abandonnique par l'éducateur-trice référent-e en foyer pour mineurs

Réalisé par : Jessica Melileo, étudiante à la HES-So Valais/Wallis

Référence assurée par : Marie Cécile Baumgartner, directrice du travail de Bachelor

Le/La soussigné-e :

- ✓ Certifie être informé-e sur le déroulement et les objectifs du travail de Bachelor ci-dessus.
- ✓ Est informé-e du fait qu'il/elle peut interrompre à tout instant sa participation à ce mémoire de fin d'études sans aucune conséquence pour lui/elle-même.
- ✓ Accepte que l'entretien soit enregistré, puis retranscrit anonymement dans un document.
- ✓ Est informé-e que l'enregistrement sera détruit une fois le travail terminé, au plus tard en septembre 2021.
- ✓ Certifie avoir été informé-e qu'aucun avantage personnel n'est à attendre en participant à ce mémoire de fin d'étude.
- ✓ Consent à ce que les données recueillies durant ce travail soient publiées dans des revues professionnelles, l'anonymat étant garanti.
- ✓ Tout préjudice qui pourrait être causé au/à la soussigné-e dans le cadre du travail de Bachelor sera couvert en conformité des dispositions légales en vigueur.

Le/la soussigné-e accepte donc de participer au travail de Bachelor mentionné ci-dessus.

Lieu, date : _____

Signature : _____

8.2 Grille d'entretien

Question de recherche

En tant que référent-e en milieu institutionnel, comment l'éducateur-trice social-e considère et accompagne-t-il-elle favorablement les personnalités abandonniques dans sa pratique professionnelle ?

Introduction

- ✓ Remerciements
- ✓ Rappel de la thématique de recherche
 - Etude qui se base sur les jeunes institutionnalisés à CP)
 - Principalement accès sur le rôle de référent – Fonction d'accompagnant
- ✓ Conditions d'entretien (enregistrement et possibilité de s'abstenir de répondre)
 - Les réponses resteront anonymes et l'enregistrement effacé au terme de ce travail.
 - Pour certifier les conditions = Formulaire de consentement libre et éclairé

Questions introductives

1. **Depuis combien de temps occupez-vous votre poste actuel ?**
 - a. Quel est votre parcours professionnel ?
 - b. Quelle formation avez-vous suivie ?
2. **Avez-vous déjà entendu le terme « personnalité abandonnique » ?**
 - a. Que signifie-t-il-pour vous ? Quel en est votre définition ?
 - b. Feriez-vous des liens avec d'autres problématique ?
 - Si oui, lesquelles ?
 - Si non, pourquoi ?
3. **Dans votre pratique professionnelle au sein d'une institution, avez-vous déjà rencontré ou accompagné des jeunes à trait abandonnique (souffrant d'un syndrome d'abandon ?**
 - a. Avez-vous déjà été confrontés à des cas souffrant de ce syndrome ? Combien ?
 - b. Sur la base de quels comportements caractériels vous les reconnaissez ?
 - c. Comment accompagnez-vous ces jeunes aux comportements spécifiques ?

Hypothèse 1 : La relation référent-référé peut entraîner une dépendance affective chez le jeune abandonnique.

1. **Comment définiriez-vous votre relation avec le jeune abandonnique dont vous avez eu la référence éducative ou que vous avez côtoyé au quotidien ?**
 - Pouvez-vous décrire le jeune en question et ce qui vous rappelle le syndrome d'abandon chez lui ?
 - Quelle place occupez-vous dans le système/sphère de vie du jeune ?
2. **De quelle manière avez-vous établi la relation entre vous et le jeune abandonnique ?**
 - Quelles sont les aspects fondamentaux de cette relation ?
 - Quelles seraient les éléments pièges ?

3. **Comment entretenez-vous au quotidien la relation entre le jeune abandonnique et vous ?**
 - Qu'est-ce que vous priorisez ou évitez ?
4. **Selon vous, le jeune s'inscrit-il dans une dépendance affective avec son référent ?**
 - Si oui, sur quels aspects cela s'observe-t-il ?
 - Si non, pour vous quel type de relation est-ce ?
 - Quels sont les impacts de la relation référent/référé sur le développement du jeune, s'il y en a un ?

Hypothèse 2 : L'éducateur référent a de la difficulté à trouver la bonne distance professionnelle avec un jeune abandonnique. Les réactions du jeune impactent émotionnellement et psychologiquement le référent sur la durée même si elles ne lui sont pas directement destinées.

1. **En tant que référent, comment avez-vous vécu/vivez-vous l'accompagnement de jeunes abandonniques ?**
 - Qu'est-ce qui caractérise le plus votre accompagnement ?
 - Comment définiriez-vous votre posture professionnelle dans ce type d'accompagnement ?
2. **Quelles différences observez-vous avec vos autres références ?**
 - Votre engagement est-il impacté selon si vous accompagnez votre référent ou un autre jeune ?
 - Si oui, comment ?
 - Si non, pourquoi ?
3. **Pouvez-vous identifier deux situations dans lesquelles vous avez du ajuster votre distance professionnelle lors votre accompagnement ? Pouvez-vous me les raconter ?**
 - Quels ajustements avez-vous mis en place ?
 - Qu'avez-vous tiré comme conclusion concernant votre gestion de la distance ?
 - Avez-vous été impacté émotionnellement et psychologiquement par les réactions de votre référé ?
 - Si oui, de quelle manière et comment avez-vous gérer cela ?
 - Auriez-vous les mêmes réponses avec un autre jeune ne souffrant pas d'un syndrome d'abandon ?

Hypothèse 3 : Pour pouvoir proposer un suivi des jeunes abandonnique qui soit adéquat et qui réponde aux besoins de ceux-ci, il faut un accompagnement pluridisciplinaire ; l'axe thérapeutique et éducatif doivent apporter une approche complémentaire.

1. **Pouvez-vous définir la composition du réseau systémique du jeune abandonnique ?**
2. **Quels professionnels sont impliqués dans l'accompagnement et quels sont leurs rôles ?**
3. **Comment définiriez-vous vous la collaboration avec le réseau du jeune ?**
 - Avez-vous rencontré des limites dans votre accompagnement ou des situations dans lequel vous avez eu l'impression de manquer d'outils ou de connaissances ?
 - Pouvez-vous donner un exemple concret ?
 - Quelles auraient été vos besoins pour vous sentir mieux outiller ?

4. Comment définiriez-vous l'accompagnement pluridisciplinaire ?

- Selon vous quels sont les avantages et inconvénients de ce type d'accompagnement ?

5. Est-ce qu'un accompagnement thérapeutique a été mis en place dans le suivi de votre référé ?

- Si oui, comment percevez-vous cet accompagnement ?
- Si non, pourquoi cela n'a pas été mis en place ?
- Pensez-vous que l'accompagnement thérapeutique sera bénéfique ? Pourquoi ?

6. Des outils vous ont-ils été apporté par le thérapeute pour faciliter votre suivi ?

- Si oui, lesquelles et que vous ont-ils apportés ? Sont-ils compatibles avec votre accompagnement au quotidien ?
- Si non, ressentez-vous le besoin d'en avoir ?
- Avez-vous acquis des pistes d'actions par un autre biais ? Lesquels ?

En réserve :**7. Revenons sur les avantages et inconvénients de l'accompagnement pluridisciplinaire énuméré dans la question 4. Est-ce que cela s'applique également dans la collaboration avec le thérapeute de votre référé ?**

- Si oui, lesquelles ?

Conclusion de l'entretien

1. Est-ce qu'il aurait des points que nous n'aurions pas abordés et dont vous auriez aimé parler ?

- Lesquels ?
- En quoi pensez-vous qu'ils soient pertinents ?
- Un point à retenir de cet entretien ?

8.3 Grille d'analyse - Extrait

Question de recherche	En tant que référent-e en milieu institutionnel, comment l'éducateur-trice social-e considère et accompagne-t-il-elle favorablement les personnalités abandonniques dans sa pratique professionnelle ?			
	Educatrice 1	Educateur 2	Educateur 3	Educateur 4
Hypothèse 1	La relation référent-référé peut entraîner une dépendance affective chez le jeune abandonnique			
Fondements de la relation référent-référé	<p>*****</p>	<p>*****</p>	<p>13'00[...] Je définirais que c'est une relation où on est tout le temps sur des œufs. En fait, tu ne sais jamais trop ce qui va arriver. [...] Je pense que ça n'a pas seulement à voir avec ce syndrome-là. Il y a aussi les troubles psy qui sont quand même présents, qu'on voit de plus en plus quand elle ne va pas bien. Tu ne sens pas du tout quand elle va bien. Mais c'est vrai qu'elle peu rire et être heureuse à midi et à une heure, tu la retrouves. Elle s'est scarifiée et elle nous dit que ça se passe dans sa tête. On a toujours la question : quel est l'événement qui est arrivé, qui a déclenché ça. Elle dit qu'elle ne sait pas, mais nous on a toujours la question de : est-ce qu'elle sait, mais elle ne veut pas nous dire ? En fait, c'est une relation qui est, pour nous, c'est assez compliqué quoi. [...]</p> <p>*****</p>	<p>*****</p>

<p><i>Les aspects fondamentaux</i></p>	<p>[...] De la constance, quelque chose de régulier, quelque chose de cohérent. Quand on dit quelque chose, on le fait. Voilà, je pense que le côté abandonnique est quelque chose de très déstructuré. Ils ne savent plus à quelle personne se fier, compter sur leurs parents. Donc, quelque chose de structuré, de clair, très clair, quelque chose de fiable [...]</p>	<p>[...] Sa confiance et la durée. Jamais je n'ai remis en question, je suis son référent depuis cinq ans, il y en a d'autres, j'aurais déjà depuis longtemps dit : stop, j'abandonne. Ce n'est pas possible. C'est vraiment la stabilité et de prendre, d'être là avec lui. Tu peux compter sur moi, on va regarder ce qu'on va faire, où on va maintenant et comment on va faire les choses. Je ne peux pas faire sans toi, donc il faut qu'on avance. Tu sais que tu peux compter sur moi et puis on y va par étapes et on regarde ce qui se passe. C'est jamais le rejet. Ça c'est assez important [...]</p> <p>[...] Et de mettre à communiquer. C'est un truc qui marche. C'est pour s'arrêter, par exemple pour ne pas être dans un mouvement continu. Ça s'étire ... de reprendre la situation, de se dire, voilà ce qui se passe, alors on va s'arrêter parce qu'il y a un conflit, parce qu'il y a quelque chose qui ne va pas et se demander comment on en est arrivé là et de reposer des éléments, de dire qu'est-ce que tu en penses ? [...]</p>	<p>16'40 [...] Tout doucement. Doucement et entre fermeté et souplesse. Finalement tu passes d'un moment où tu dois tenir le cadre, poser des choses qui ne sont peut-être pas très agréables et en même temps, le côté : être à l'écoute de la souffrance, des angoisses, des tiraillements et faire un peu une synthèse éducative là au milieu [...].</p> <p>18'20 [...] essayer d'apporter une présence sécurisante. A plein de niveaux si tu veux, mais voilà d'être comme le guide dans la tempête quoi, d'essayer de ne pas bouger, d'avoir une ligne la plus cohérente sur la durée. Mais ça c'est difficile à faire. [...]</p> <p>23'26 [...] c'est d'avoir une ferme bienveillance et de rassurer et valoriser tout le temps. Le moindre petit truc qui a été bien, qui est bien fait ... oui, vraiment de valoriser au maximum tout ce qui se passe bien. Et certaines fois, ce sont des choses qui tellement mini et bénignes, que tu oublies de le faire. Je pense que ça c'est aussi important. [...]</p>	<p>12'11 [...] ce sont des jeunes qui nécessitent qu'on soit vraiment authentique avec eux parce qu'ils ne vont pas laisser passer et ils vont beaucoup plus être dans des comportements auto-agressifs si on est dans quelque chose de pas authentique avec eux. Je pense que ce serait vraiment l'authenticité, la constance, la manière d'être, d'être vraiment constant et ce sont les choses vraiment les plus importantes, je pense.[...]</p> <p>13'35 [...] La priorité c'est de la suivre dans son environnement quotidien, dans ce qu'elle doit faire, dans ce qui est de mon mandat et de ma fonction. Après ce que j'éviterais, je pense que c'est de tout ce qui est de l'ordre affectif avec ce genre de jeunes-là et tout ce qui est lié à la collaboration avec les familles. [...]</p>
--	--	--	--	--

<p><i>Les pièges de la relation</i></p>	<p>****</p> <p>[...] En tant que référente, si on investit trop, ça peut être piégeant je pense. On doit être vigilant à ça. [...]</p>	<p>1'00'15 [...] la régularité, la confiance, ce sont des choses de base, de pouvoir faire office de référence. Ce sont des piliers qui sont importants. [...]</p> <p>*****</p> <p>15'22 [...] Pour moi, le travail c'est de ne pas se laisser envahir par ça pour pouvoir travailler un maximum avec le jeune et avec un projet d'avenir. Mais c'est compliqué parce qu'il fait pas mal de sous-sabordage et c'est difficile. Pour ne pas me laisser embarquer là-dedans, je reste beaucoup sur les faits [...]</p> <p>[...] c'est là où on se trouve comme on a parlé au départ de déficience abandonnique. C'est un puits sans fond et si tu te laisses embarquer là-dedans, tu n'arrives pas, tu vas essayer de colmater toutes les brèches, tu vas essayer de régler tous les problèmes. [...]</p>	<p>*****</p> <p>20'42[...] le piège, je pense que c'est de lâcher un peu la vigilance et forcément qu'on le fait parce que tu ne peux pas tenir ce niveau-là tout le temps.</p> <p>22'28 [...]Tu as l'impression que dès que tu relâches un peu la vigilance, ce n'est pas de lui faire confiance que, je lui fais assez confiance, mais plus tu vas la laisser pilote de ce qui se passe et tu as l'impression que ça s'écroule d'un coup, quoi. Ça, je dirais, c'est peut-être un piège. Il faudrait que j'expérimente encore plus. Mais c'est impressionnant. Si c'est ça, c'est fou.[...]</p>	<p>*****</p> <p>12'35 [...] La distance, avec ces personnalités-là parce que en tout cas dans l'expérience que moi j'ai pu avoir, ce sont des jeunes qui vont vraiment aller te chercher. Ils vont essayer de te tirer, mais de te rapprocher d'eux, mais qui vont tout le temps te tenir à distance. Il y a un truc très contradictoire avec ça [...]</p>
<p><i>Place du référent dans la relation ou l'accompagnement</i></p>	<p>[...] J'occupais une grande place quand même parce que les parents ... et bien il y avait un papa qui était absent, il y avait une maman qui s'occupait de l'aspect « nourri-blanchi » mais assez peu dans l'affectif. Donc dans l'affectif on avait un grand</p>	<p>14'14 [...] Alors moi, je suis un peu la pièce stable de la situation qui, qui essaie tout et qui essaie de faire en sorte que les choses puissent fonctionner, que le jeune puisse avoir des projets, aussi</p>	<p>14'30 [...] Je suis référent. Alors, de fait ça te met un peu alors pas au centre parce que ce n'est pas moi le centre, mais tu es un peu tiraillé entre les différents intervenants, entre les intervenants extérieurs et aussi avec les collègues parce que tu</p>	<p>10'36[...] Je pense que j'ai une place importante et que j'ai une place en partie un petit peu affective et je pense être responsable un peu de la sécurité ou de l'autorité. [...]</p> <p>10'50 Je pense être la personne de référence, mais peut-être plus avec</p>

	<p>rôle à jouer bien que les parents s'occupaient à leur niveau comme ils pouvaient le faire.[...]</p> <p>[...] Elle n'était pas en très bonne santé, donc c'était une figure référente, mais il y avait une autre figure référente qui était très forte, c'était la nôtre. [...]</p>	<p>pour mettre les choses à plat. [...].</p> <p>[...] Je suis très présent avec G. et au moment où je suis là, j'ai toujours une oreille, un œil qui traîne, ce qui se passe avec G., où il est, comment ça marche, l'appeler, le garder un lien avec moi le plus possible, entre autres pour éviter des conflits avec les autres, dès qu'il y a des escalades, il y a des choses qui ... et puis pour montrer que je suis là aussi [...]</p>	<p>as une place où tu as la vision du réseau. C'est moi qui suis à 98 % au téléphone avec la maman qui peut être en pleurs, qui peut en avoir marre, qui trouve que c'est dur. Tout comme elle peut être enthousiaste, on collabore très bien, heureusement. [...]</p> <p>15'21 [...] tu as une place comme référent dans la situation où tu portes un peu d'une autre manière, quoi. C'est une place qui est en tant que professionnel, vraiment intéressante parce que tu es pas mal sollicité. Il y a des questions, tout ça, c'est intéressant,[...]</p>	<p>une personne comme ça qui a une personnalité abandonnique plutôt qu'avec quelqu'un d'autre qui pourrait se référer à plus de personnes, qui n'investirait pas la même chose, un lien un peu différent en matière d'autorité. [...]</p>
Relation de dépendance affective	<p>[...] Tout l'enjeu, c'est basé là-dedans, que ce soit avec le référent, avec son petit copain, sa petite copine. C'est souvent quelque chose d'assez unilatéral, lié à une personne, focalisé sur cette personne. [...]</p>	<p>[...] Je dirais non parce que G. peut avoir des liens avec tout le monde et il n'est pas malheureux si je ne suis pas là. Il s'est créé des liens aussi avec mes collègues, donc, il n'y a pas cette dépendance, il n'y a pas de dépendance. Il y a une référence oui, parfois il a du cœur, surtout quand ça l'arrange. Il sait très bien utiliser les choses à son avantage, mais de dépendance, je ne dirais pas. [...]</p>	<p>24'25 [...] Pas forcément avec son référent, non. En revanche, une dépendance affective oui, clairement. Mais dans le cas de ma référée, je pense que c'est plus avec sa maman. C'est : je t'aime, je te hais. Enfin vraiment ce truc qui est violent et qui était à un moment donné avec de la violence physique. Ça, il n'y a plus.</p> <p>25'30[...] C'est quand même une relation où il y a une recherche de lien quand même incessante, mais je dirais que ce n'est pas seulement en lien avec le</p>	<p>1520 [...] C'est un risque en tout cas. Ça je pense. Je pense que le rôle du référent justement est très important, la distance du référent elle est importante, le fait que le référent soit clair sur ce qu'il fait ou pas et un peu sur les terrains sur lesquels il va. Et je ne pense pas qu'il y a des terrains qui sont interdits. Je pense qu'il faut être très clair et très conscient de ce qu'on fait. [...]</p>

			réfèrent. C'est vraiment qu'ici au troisième, on essaie de fonctionner avec des références les moins fortes possible, que tout le monde soit au courant que ... qu'on puisse prendre le relai, etc. Et j'ai l'impression que cette jeune a vraiment un lien assez spécifique avec chaque personne, chaque éducateur. Je n'ai pas l'impression que ce soit cristallisé sur le lien avec le réfèrent. [...]	
Autres thèmes abordées		[...] Oui l'équipe se laisse facilement envahir par G. Par rapport à l'équipe aussi, il ne faut pas que la référence soit l'unique interlocuteur. J'ai aussi toujours dit à l'équipe, quand il y a quelque chose à régler, vous devez le régler tout-de-suite [...]	28'55[...] Je pense que c'est un travail d'équipe. Le réfèrent c'est plus vraiment référence réseau, plus la plaque tournante où tu peux relayer les informations, tout ça. Je pense que l'équipe, le cadre, l'environnement clairement. Ça c'est évident, maintenant est-ce que c'est plus le réfèrent, je n'en suis pas certain. [...]	