

Table des matières

1. Introduction	1
1.1 Choix de la thématique	1
1.2 Motivations personnelles et liens avec le travail social	1
1.3 Motivations professionnelles	2
1.4 Question de départ	2
1.5 Objectifs	2
2. Cadre théorique	3
2.1 Les carences affectives	3
2.1.1 Emergence historique	3
2.1.2 Définition	4
2.1.3 Les difficultés affectives	5
2.1.3.1 La relation	6
2.1.3.2 L'angoisse d'abandon	8
2.1.3.3 Les variations émotionnelles	10
2.1.3.4 Les mécanismes de défense	11
2.1.3.5 Le phénomène de brisure	11
2.1.3.6 Les régressions	15
2.1.3.7 L'agressivité	15
2.2 La théorie de l'attachement	16
2.2.1 Définition	16
2.2.2 Quatre concepts clefs	17
2.2.3 Les émotions	18
2.3 Troubles de l'attachement	19
2.3.1 Les troubles graves des capacités relationnelles	20
2.4 Accompagnement éducatif en milieu institutionnel	21
2.4.1 Concept d'accompagnement	21
2.4.2 La relation éducative	22
3. Problématique	25
3.1 Problématique	25
3.2 Question de recherche	26
3.3 Hypothèses	27
4. Méthodologie	28
4.1 Le terrain	28
4.2 L'échantillon	28
4.3 Les techniques de récolte de données	28
4.4 Les risques	29
4.5 Aspects éthiques de la recherche	29
5. Analyse des hypothèses	31

5.1 Introduction	31
5.2 Analyse hypothèse 1	31
5.2.1 L'activité régulière et individuelle	31
5.2.2 La relation éducative comme processus	32
5.2.3 La valorisation et le besoin individuel comme objectifs	33
5.2.4 La cohérence	34
5.2.5 Nuances dans l'analyse	34
5.2.6 Synthèse et conclusion	35
5.3 Analyse hypothèse 2	36
5.3.1 L'approche pluridisciplinaire	36
5.3.2 La priorisation des besoins	37
5.3.3 Les ressources personnelles	37
5.3.4 Nuances dans l'analyse	38
5.3.5 Synthèse et conclusion	38
5.4 Analyse hypothèse 3	39
5.4.1 Le jeu relationnel	39
5.4.2 L'investissement et l'objectivité	40
5.4.3 La métacommunication et la transparence	40
5.4.4 L'adaptation et la gestion du cadre temporel	41
5.4.5 Le soin de soi en tant que professionnel	42
5.4.6 Synthèse et conclusion	42
6. Conclusion	43
6.1 Synthèse de la recherche	43
6.2 Réponse à la question de recherche	44
6.3 Limites de la recherche	45
6.4 Pistes d'intervention de la recherche	46
6.5 Conclusion	47
6.6 Bilan général et réflexions personnelles	48
7. Bibliographie	49
8. Annexe	50
8.1 Grille d'entretien	50

1. Introduction

1.1 Choix de la thématique

Lorsque l'on m'a demandé de réfléchir à une thématique dans le cadre du préprojet de ce Travail de Bachelor, il m'a rapidement paru évident que je souhaitais travailler un thème en relation avec l'enfance et l'institutionnalisation. Par ailleurs, une multitude d'idées me sont parvenues et il a été difficile pour moi de trouver celle qui m'intéressait réellement, tant d'un point de vue professionnel que personnel. Il m'a donc fallu du temps, de nombreuses lectures et réflexions, pour comprendre ce qui me questionnait le plus concernant les enfants et les causes de certaines de leurs difficultés. Les premières rencontres avec mon directeur de Travail de Bachelor m'ont aidée à mener une réflexion me permettant d'avancer dans mes idées. J'ai fini par décider de me pencher sur la thématique des carences affectives chez l'enfant, des conséquences et du rôle de l'éducateur social dans le cadre de son travail au sein d'une institution.

1.2 Motivations personnelles et liens avec le travail social

Comme explicité précédemment, mon thème et ma question de recherche annoncés lors de mon préprojet se sont modifiés au fil du temps. Mon premier choix s'était posé sur les conséquences de troubles bipolaires d'un parent sur son enfant. Puis, en allant un peu plus loin dans ma réflexion, je me suis rendu compte que ce qui m'intéressait spécifiquement concernait la question des carences affectives chez l'enfant ainsi que son accompagnement pour un éducateur social. Ma motivation pour cette thématique est née de mes premières expériences dans le domaine social. En effet, j'ai eu l'occasion de travailler comme soutien scolaire, puis comme stagiaire probatoire au sein d'une institution ayant pour mission la protection de l'enfant et le soutien à la parentalité. Je me suis donc familiarisée avec les questions de manques, d'abandons et de carences. Par la suite, j'ai effectué ma première formation pratique au sein d'un service de curatelle officielle. Cette dernière m'a offert la possibilité de me questionner plus précisément sur la notion d'accompagnement. Il est vrai que ce concept relativement large fait partie intégrante du travail social, mais c'est lors de ce stage que j'ai pu le découvrir plus intensément. De plus, je me suis confrontée à un certain nombre de parents rencontrant de grandes difficultés avec leur enfant, du fait de leur situation personnelle et/ou psychique. Cela n'a fait qu'accroître mes interrogations quant aux répercussions sur l'enfant. Grâce à ces expériences, j'ai pu cibler la population avec laquelle je souhaitais travailler dans un futur proche, c'est-à-dire des enfants et des adolescents rencontrant des difficultés familiales. J'ai d'ailleurs décidé d'effectuer ma dernière formation pratique au sein d'une institution s'occupant notamment d'adolescents rencontrant ce type de difficultés. D'autre part, j'ai décidé de profiter des cours proposés par la HES lors du cinquième semestre, pour approfondir la question de la protection de l'enfance et du soutien à la parentalité.

De ce fait, à la suite de mes expériences auprès de familles, de cours enseignés à la HES ainsi qu'à différentes lectures, je souhaite approfondir la question des carences

affectives chez l'enfant, incluant la question du rôle de l'éducateur social dans le cadre d'une institution.

1.3 Motivations professionnelles

Du point de vue de ma plus-value professionnelle, je souhaite continuer mes expériences dans le domaine de l'enfance et du soutien aux familles. C'est pourquoi, je pense que le choix de ma thématique est pertinent, car je serai sans doute amenée à rencontrer des enfants ayant vécu de multiples carences. Or, je pense que ce sont des facteurs essentiels à prendre en considération dans un accompagnement éducatif. En me spécialisant sur ce sujet, je pourrai avoir une meilleure compréhension des situations et affiner mes interventions professionnelles. Je pense que ce travail de recherches me permettra aussi d'acquérir des outils intéressants pour ma pratique en tant qu'éducatrice sociale, tant au niveau du contenu que de la méthodologie de recherche mise en place.

1.4 Question de départ

Lors de la construction de mon préprojet, je me suis penchée sur la question des conséquences chez un enfant d'un parent dysfonctionnel ou malade. En approfondissant mon questionnement, je me suis rendu compte que je souhaitais davantage me pencher sur la situation et le fonctionnement de l'enfant. Par mes expériences professionnelles, j'ai réalisé que beaucoup d'enfants rencontraient ce que les professionnels du terrain appellent régulièrement « *des carences affectives* ». J'ai alors décidé de remodeler mon projet et j'ai choisi comme question de départ :

« Comment un éducateur social peut-il optimiser son accompagnement, dans le cadre d'une institution, d'un enfant ayant vécu des carences affectives intrafamiliales ? »

Je pense que cette question de départ me permettra de traiter de manière globale la question des carences affectives. En partant de la question des carences, cela me permettra d'approfondir mes recherches et de cibler ce que je souhaite interroger sur le terrain.

1.5 Objectifs

- ❖ Apprendre à effectuer un travail de recherche méthodologique
- ❖ Organiser mon temps de travail et me poser des objectifs
- ❖ Mener une réflexion emprunte de changements et de remises en question
- ❖ Emettre des hypothèses et les vérifier
- ❖ Mener des entretiens avec des professionnels du terrain
- ❖ Développer des connaissances spécifiques et faire des liens avec ma pratique professionnelle
- ❖ Comprendre les incidences de carences affectives sur le fonctionnement de l'enfant
- ❖ Définir des outils d'accompagnement spécifiques et de compréhension

- ❖ Comprendre et définir le(s) rôle(s) du professionnel dans cet accompagnement spécifique

2. Cadre théorique

2.1 Les carences affectives

Dans le cadre de mes recherches, il m'a semblé pertinent de me pencher sur la question des carences affectives chez l'enfant, afin de pouvoir offrir des premiers éléments de compréhension à ma problématique. Je souhaite cibler mes recherches autour de la question de « *l'enfant carencé* », de sa description à la compréhension de ses difficultés affectives, afin d'établir un tableau cohérent et englobant la situation de la manière la plus optimale possible.

2.1.1 Emergence historique

A la fin des années 1930, la question des carences affectives et de leurs répercussions est abordée dans la littérature psychiatrique et psychologique. Les auteurs décrivent alors les effets des placements précoces tout en les mettant en lien avec un manque de soins maternels. Le Docteur David Levy publie à New York, en 1937, la première description de l'indifférence affective à la suite d'une séparation, dans *l'American Journal of Orthopsychiatry*. Il y donne aussi sa définition du besoin d'affection, comme « *an emotional hunger for maternal love and those other feelings of protection and care.* » (1937, p.643). De plus, il sera le premier à utiliser le terme de « *carence de soins maternels* ».

Plus tard, en 1946, Spitz rédigea un écrit, « *L'étude psychanalytique de l'enfant* », consacré à la dépression anaclitique et l'hospitalisme. Avec l'aide de Katherine Wolf, il observera 123 nourrissons, âgés de 12 à 18 mois, de mères emprisonnées. Il décrira alors la dépression anaclitique comme une carence affective partielle, chez ces enfants séparés de leur mère. (1946, p.313) Il précise que lorsque ces séparations se prolongent, l'enfant évolue vers un état physique et psychique ralenti et affaibli. Il nomme alors cet état « *l'hospitalisme* », c'est-à-dire une carence affective totale. Ses recherches vont, dès lors, permettre une évolution au sein de la prise en charge des enfants en institution ou en orphelinat (Rousseau, 2011).

Puis, dans les années 50, de nombreux écrits et publications viendront enrichir les notions de carences affectives et de séparations, tant dans leur description que dans les moyens pour y remédier. Cependant, les controverses deviennent virulentes et nombreuses entre les auteurs, notamment concernant les facteurs aggravants ou les conséquences de l'enfant carencé (Rousseau, 2011).

Ces différentes étapes retraçant la naissance du concept de « *carences affectives* », mettent en lumière l'intérêt évident des chercheurs au sujet de la séparation amenant

à des carences chez l'enfant. Dans ce travail, je souhaite m'intéresser plus spécifiquement aux carences naissantes alors que l'enfant n'est pas séparé physiquement de sa figure d'attachement. A ce sujet, Mary Ainsworth, une psychologue du développement, a écrit un article pour les cahiers de santé publique pour l'OMS, insistant sur le fait que « [...] *la carence non accompagnée de séparation physique peut être aussi pathogène que la carence accompagnée de séparation.* » (1962, p.145). C'est pour cette raison qu'il me semble intéressant de me questionner à ce sujet.

2.1.2 Définition

Comme discuté précédemment, de nombreux cliniciens se sont intéressés aux situations d'enfants ayant subi la perte de leur mère ou de leur substitut maternel durant les premières années de leur vie. Etant donné qu'il existe plusieurs situations pouvant mener à des carences affectives, il me semble pertinent de préciser celles qui nous intéresseront tout au long de ce travail. Pour cela, je m'appuie sur les trois types de carences proposés par Mary Ainsworth. Nous allons nous pencher sur celui qui décrit la carence qui se produit :

« [...] quand un nourrisson ou un jeune enfant vit avec sa mère (ou un substitut maternel permanent) mais n'en reçoit pas de soins suffisants et n'a pas avec elle de possibilités d'interaction adéquates. » (Mary Ainsworth, 1962, p.96)

Afin d'explicitier au mieux cette situation carencielle, prenons la définition de Michel Lemay, qui la présente comme une rupture dans la rencontre initiale entre parents et enfants. D'après lui, ces premiers échanges ont pour objectif « [...] *d'inscrire l'enfant dans un lieu où les personnes, les objets, l'espace, les séquences temporelles ont une fonction structurante.* » (2001, p.15). La rupture, pour des raisons variées, va confronter l'enfant entre zéro et trois ans à une perte de points de repères avec les personnes significatives qui font partie de son existence. La carence est donc un processus morbide, qui sera marqué par la rupture des premiers investissements des adultes qui partagent la vie de l'enfant. Cette dernière n'est pas réparée et entraîne de multiples conséquences.

En effet, la discontinuité de ces liens amène une blessure narcissique qui pourra se traduire ultérieurement par une dépression. Par ailleurs, en raison de la construction du *Moi* qui est encore incomplète à ce moment de la vie de l'enfant, cela va provoquer de graves perturbations dans la construction de l'identité. Dans son ouvrage « *J'ai mal à ma mère* », Michel Lemay insiste sur ces perturbations au niveau de :

« [...] la prise de conscience du corps, de l'enracinement dans l'espace et dans le temps, de la découverte de la causalité, de l'intégration des premières relations objectales, de la maîtrise de l'anxiété, de l'organisation de la vie symbolique consciente et inconsciente [...] » (2012, p.15)

L'auteur démontre alors que l'enfant se trouve altéré au travers de ces différents stades, qu'il synthétise comme « *la colonne vertébrale psychique de la personnalité* » (2012, p.16).

Au travers de cette définition, nous pouvons relever plusieurs points essentiels à retenir lorsque nous parlons de carences affectives. Bien sûr, comme précisé précédemment, l'objectif n'est pas d'explicitier de manière exhaustive la notion de carence, car elle peut prendre plusieurs visages selon le contexte de son utilisation.

Par ailleurs, nous pouvons retenir l'importance de la notion de rupture non réparée, qui accompagne les définitions de plusieurs auteurs. De plus, il me semble pertinent de garder à l'esprit le concept de colonne vertébrale psychique de la personnalité, qui reconstitue les différents niveaux d'altération pour le sujet concerné. En outre, j'aimerais ajouter à cette définition la notion de « *non-accrochage affectif cohérent et continu* ». Lemay l'utilise afin de décrire ce manque de liens, la rupture qui est créée au sein du milieu familial avec le parent. En effet, l'auteur met en évidence la cassure vécue par l'enfant ainsi que la discontinuité dans le rapport affectif.

2.1.3 Les difficultés affectives

Dans le cadre de ce travail, il me semble important de s'arrêter sur la question des difficultés affectives vécues par un enfant dit « *carencé* ». En effet, cela nous permet d'établir des éléments de compréhension dans le but de pouvoir repérer, analyser et prendre en charge ces enfants, comme l'indique notre problématique initiale.

Dans ce chapitre, nous ne reviendrons pas sur les éléments de dépression anaclitique et d'hospitalisme, étant donné que nous fixons nos recherches sur une tranche d'âge post nourrisson et petite enfance. Les éléments décrits s'intéressent donc à l'enfant ayant plus ou moins dépassé quatre ans.

Afin de décrire ces différentes difficultés affectives, je me suis principalement appuyée sur l'ouvrage de Michel Lemay « *J'ai mal à ma mère* », publié en 2012. Ce pédopsychiatre québécois a notamment été éducateur spécialisé durant son parcours professionnel. Son éclairage et son expérience sont donc particulièrement intéressants dans le cadre de ce travail.

Dans son ouvrage, Lemay met en lumière tout l'intérêt pour un adulte responsable de la prise en charge d'un enfant, comme par exemple un éducateur, de comprendre ce qu'il se jouera au niveau de l'interaction entre l'enfant et lui-même. En effet, partager le quotidien d'un enfant carencé affectivement n'est pas banal. Ce dernier a vécu des difficultés relationnelles à la suite de privation parentales, des carences précoces et répétées.

L'enfant va rapidement interpeller la personne par son avidité, son agressivité, ses craintes d'abandon, son incapacité à s'attacher réellement, son oscillation entre toute-puissance et désarroi, ses comportements régressifs etc. (Lemay, 2012, p.27). Tous ces éléments sont à prendre en compte selon l'âge, l'environnement, les caractéristiques individuelles ainsi que les lieux d'interactions. Chaque enfant a un parcours de vie unique, mais les éléments cités ci-dessus sont ceux retrouvés de manière générale. Il est donc nécessaire de bien prendre en compte les facteurs individualisants ainsi que de se questionner sur le sens de ces manifestations. L'auteur précise et appuie sur le fait que chaque symptôme est un message à écouter et à accueillir avec respect et bienveillance (Lemay, 2012, p.27).

Nous allons désormais nous pencher sur ces différentes difficultés repérables chez un enfant ayant vécu ces carences. Premièrement, nous allons interroger sur la question de la relation qui naît entre l'enfant carencé et l'adulte. Puis, nous allons traiter de l'angoisse d'abandon et poursuivre avec les variations émotionnelles. De plus, nous nous intéresserons aux mécanismes de défense. Enfin, les questions de phénomènes de brisure, de régressions et d'agressivité seront abordées.

2.1.3.1 La relation

Lorsque nous parlons de la relation, il s'agit de ce qu'il se jouera lors de la rencontre entre l'enfant et l'adulte et de la manière dont ce lien évoluera.

Pour parler d'un enfant ayant des carences, l'auteur utilise le terme de « *jeune abandonnique* » (Lemay, 2012, p.28). Cette expression met en lumière les carences affectives que l'enfant a vécues, mais surtout les conséquences de ces dernières. Tout au long de la description de ces difficultés, le terme d'abandonnique prendra alors tout son sens.

Afin de décrire les obstacles que l'enfant peut rencontrer lorsqu'il a souffert de telles carences, commençons par la prise de contact avec l'adulte. Dans la majorité des situations, l'enfant entre très, si ce n'est trop, rapidement en contact. Si nous le comparions à un autre enfant de son âge, sa manière de rentrer en relation se fait de manière régressive, c'est-à-dire comme un tout petit enfant. Il occulte la première phase de la rencontre qui voudrait qu'il se mette en « *retrait* », étant donné qu'il est face à un inconnu. Il est donc intéressant de retenir qu'un enfant qui rentre de manière hâtive en relation, sans prendre de recul pour examiner l'inconnu qu'il rencontre, peut démontrer un symptôme de difficultés affectives. Dans son ouvrage, Lemay nomme ce comportement une « *recherche de possession* » (2012, p.28). L'enfant va en effet chercher à s'approprier l'adulte, afin que ce dernier s'occupe immédiatement et exclusivement de lui.

Par la suite, lorsque la relation évolue, l'enfant accapare le temps, l'énergie et l'espace physique et spatial de l'adulte. Son objectif consiste à avoir la personne au quotidien près de lui. Pour maintenir ce lien, il prendra beaucoup d'espace afin de ne pas laisser

de place aux autres. Il va, par exemple, attirer l'attention de l'adulte sur ses affaires, sur sa chambre ou sur des objets qui lui appartiennent. De plus, il se confie très vite sur sa vie, son histoire et la manière dont il a été abandonné. L'enfant mettra donc en place des stratégies afin de garder le plus possible toute l'attention de l'adulte et en faire son « *objet* ». Pour exemplifier ceci, prenons une situation concrète : l'enfant souhaitera échanger une affaire à laquelle il semble beaucoup tenir, contre une qui appartient à l'adulte. Le sens de l'objet ou ce qu'il représente n'a pas d'intérêt en soi, il va d'ailleurs sûrement redonner cet objet à une autre personne plus tard. L'enfant cherche à posséder une partie de l'autre. Il est important de souligner le fait que ces comportements ne se font pas de manière réellement consciente dans un but malsain. Il s'agit d'un fonctionnement en réponse à un vécu carencé.

Ces exemples et ces explications mettent en lumière la complexité de la relation. A ce sujet, l'auteur dit que « *nous nous sentons ainsi engagés dans une forme de relation insolite, autant par l'intensité, par la qualité que par la discontinuité.* » (Lemay, 2012, p.29). Par intensité, Michel Lemay entend le grand nombre de projections et de désirs de l'enfant envers l'adulte, alors qu'il ne le connaît pas. De plus, la notion de qualité vient faire écho à la sensation de la personne de se sentir tel un objet à posséder, comme nous l'avions décrit précédemment à l'aide d'un exemple. Concernant la discontinuité, il s'agit de prendre la mesure du mélange des appels de l'enfant entre passions et oublis successifs. En effet, le jeune abandonnique semble mettre une grande énergie à gagner l'attention de l'adulte, mais cela ne se fera pas de manière continue, mais de manière aléatoire et illogique.

Pour ces enfants, il est difficile de partager l'attention de l'adulte avec un autre camarade. Cela se comprend aux vues de ses besoins de possession. Dans la situation où l'adulte ne pourrait pas répondre immédiatement à son besoin, cela peut générer de la colère ou encore de la frustration chez l'enfant. De plus, il est primordial de bien comprendre que le fait que des attentions lui soient portées alors qu'il ne l'avait pas expressément demandé, peut être accepté de manière inégale de la part de l'enfant. Il peut alors se sentir inquiet, surpris ou encore désorienté. Ses sentiments peuvent alors se traduire par de la violence verbale ou physique, un retrait ou d'autres comportements qui semblent aux premiers abords totalement illogiques. Ces réactions violentes peuvent durer uniquement quelques instants, avant que l'enfant revienne se blottir près de l'adulte (Lemay, 2012, p.30). Qu'il s'agisse d'un professionnel, d'un éducateur ou d'un parent de substitution, il aura l'impression d'être envahi et dépassé par l'enfant. La personne a l'impression que plus elle donnera, plus l'enfant en demandera et deviendra agressif.

Ces mouvements et l'irrégularité dans la relation peuvent alors amener un état de tension lors des futures réponses à des demandes d'affection. L'auteur met en avant une hypothèse intéressante :

« Tout se passe comme si le jeune avait vécu une telle béance originelle qu'il ne parvenait pas à être satisfait et devenait d'autant plus avide qu'il percevait douloureusement le décalage pitoyable entre ce qu'il voulait et ce

qu'il recevait. Le réveil d'un manque fondamental n'est cependant pas suffisant pour expliquer les exigences croissantes du sujet. Mon hypothèse est que le mouvement relationnel de l'adulte provoque l'apparition d'émotions multiformes qui se concrétisent sur le plan conscient par un mélange étonnant de reconnaissance, d'insatisfactions, de peur, de dépit et d'agressivité. Il en résulte des manifestations tout à fait inadéquates si on se situe par rapport aux attentes habituelles d'un parent : la marque d'affection crée un état de tensions. » (Lemay, 2012, p.31)

Nous comprenons donc que la question de la carence initiale n'est pas le seul facteur à prendre en compte. De plus, l'auteur met en évidence le rôle crucial des émotions qui s'imbriqueront dans la relation. Le mouvement relationnel que va instaurer l'adulte a des répercussions importantes sur l'apparition d'émotions relativement négatives. La logique et la raison n'ont alors plus leur place et le fait de donner une marque d'affection peut révéler de fortes tensions.

Enfin, la relation établie n'aura pas que des répercussions sur le jeune, mais bien sur l'adulte aussi. En effet, l'adulte se sent valorisé lorsque l'enfant émet de tels besoins affectifs. Par ailleurs, il ressentira le besoin de rassurer le jeune, mais un sentiment de pitié pourra aussi faire son apparition. Il sera alors en tension entre l'envie profonde de vouloir rattraper le retard d'affection et la frustration de ne pas y parvenir (Lemay, 2012, p.31).

Par ces éléments de compréhension et ces explications, nous pouvons comprendre tout l'enjeu et la complexité de la question de la relation pour un enfant carencé. Celle-ci emmène l'adulte dans une forme de danse relationnelle, qui ne doit pas se transformer en une nouvelle spirale de la souffrance.

2.1.3.2 L'angoisse d'abandon

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à la question du sentiment d'angoisse d'abandon chez l'enfant carencé.

Ce sentiment d'abandon est vécu de très intensément et de différentes manières par le jeune. Etant donné que nous nous penchons sur une tranche d'âge d'enfants ayant déjà la capacité de parler, il me semble intéressant de comprendre la manière dont l'enfant verbalisera ce sentiment, mais aussi ses stratégies de protection.

L'angoisse d'être abandonné pousse l'enfant à mettre une certaine distance avec la personne qui s'occupe d'elle, afin de s'assurer de ne pas trop souffrir en cas de perte de « *l'objet aimé* » (Lemay, 2012, p.32). Nous pouvons donc nommer ce comportement comme une mise en protection grâce à « *une distance défensive* ». D'autres techniques peuvent être mises en place par l'enfant, comme par exemple les comportements d'agrippements. Bien qu'il n'en soit pas vraiment conscient, l'enfant se

cramponnera physiquement à l'adulte lorsqu'il a la sensation que ce dernier pourrait partir ou que sa permanence n'est pas assurée.

Prenons l'exemple d'un enfant en institution, au moment du coucher. L'éducateur va s'asseoir au bord de son lit afin de lui souhaiter une bonne nuit. Au moment de se lever, l'enfant va, par exemple, saisir son avant-bras ou sa main, en lui demandant expressément s'il sera là le lendemain. Par ce comportement, le jeune cherche à vérifier la durabilité du lien et le fait que l'adulte ne l'abandonne pas.

Il est nécessaire de comprendre qu'un enfant carencé est sensible aux changements d'espace, de personne ou de temps. Ce sont des facteurs à prendre en considération dans sa prise en charge, afin de lui offrir le plus de stabilité possible et pour contenir ses angoisses (Lemay, 2012, p.32). C'est d'ailleurs une des grosses difficultés dans les cadres institutionnels, car les éducateurs y font des allés et retours. Le sentiment de permanence est alors difficile à ancrer et cela inquiète passablement ces jeunes. De plus, le passage de stagiaires sur un temps court et défini accentue ce sentiment de rupture (Lemay, 2012, p.32).

Nous pouvons aisément faire le lien avec la question de départ, qui interroge la prise en charge par les éducateurs d'un enfant carencé dans le cadre d'une institution. Il me semble adéquat de dire que la compréhension de ces enjeux est essentielle pour une prise en charge optimale et la plus stable possible. Evidemment, il existe des enjeux institutionnels que l'éducateur n'est pas à même de modifier, mais il peut, à son échelle, adapter l'environnement. Par ailleurs, d'autres outils utiles à l'éducateur peuvent être pris en considération.

Premièrement, la crainte d'abandon étant vive et amenant un certain nombre de comportements inadéquats, l'adulte pourrait être tenté d'utiliser cette peur de l'abandon comme un levier face à ces comportements. Ce genre de menace permet en effet une amélioration de surface durant quelques jours et cela peut pousser la personne à la réutiliser. Néanmoins, une telle stratégie est dangereuse, car en utilisant un tel levier, on pense résoudre un problème alors que l'on nourrit le sentiment d'abandon chez l'enfant.

De plus, il est important de conscientiser les moments de frustration où l'enfant exprime sa rage et son désarroi d'abandon. En effet, ce dernier vit des sentiments de rejet et de solitude extrêmes. Il s'en prendra alors aux personnes qui s'occupent de lui à ce moment précis, mais aussi aux premières personnes qui se sont occupées de lui, bien qu'elles ne soient pas présentes. Durant ces crises, l'enfant peut faire usage de violence verbale et parfois physique. Puis, lorsque le calme est revenu, il s'enfermera dans une forme de mutisme sur l'événement passé. Il faut alors prendre en considération l'adulte lui-même, ayant vécu les foudres de la crise, qui peut se sentir blessé et amer. Ce genre de situation réveille aussi des émotions chez l'adulte. Il est alors essentiel pour ce dernier de pouvoir les verbaliser pour lui-même, mais aussi à l'enfant. Ceci permet à la relation de s'apaiser et de pérenniser la suite des interactions

(Lemay, 2012, p.33). En effet, comme vu précédemment, lorsque la relation se dégrade ou bien se remplit d'incompréhensions, tout geste d'affection ou d'attention peut être entaché par des tensions.

Nous pouvons noter des éléments importants concernant cette notion d'angoisse d'abandon. Il semble que nous avons pu dégager des outils de compréhensions ainsi que d'autres plus concrets. L'éducateur a un travail à faire sur lui-même d'identification de ses émotions et leur verbalisation, afin de pouvoir apaiser la relation. Cette démarche envers l'enfant peut aussi lui permettre de poser des mots plus sereinement sur ce qu'il a exprimé durant la crise. Nous pouvons donc dire que nous sommes un élément essentiel du système.

2.1.3.3 Les variations émotionnelles

Les variations émotionnelles occupent une place importante dans la vie d'un jeune carencé. En effet, comme explicité précédemment, les jeunes abandonniques vivent des périodes conflictuelles difficiles. Ces conflits sont d'autant plus pesants, qu'ils sont chargés sur le plan émotionnel (Lemay, 2012, p.33). Ils sont déclenchés chez le jeune carencé pour de multiples raisons, telles qu'une preuve d'amour mal supportée, une marque d'affection trop directe, une colère face à de la frustration, des difficultés face aux changements et aux départs ou encore de la jalousie.

En effet, la jalousie peut être le moteur de beaucoup de souffrance. Elle est surtout tournée vers l'adulte qu'il souhaite « posséder », mais qui s'occupera d'un autre enfant. La rivalité naît alors rapidement, car « l'autre », avec qui l'adulte crée une relation privilégiée, renvoie à l'enfant carencé tout ce qu'il n'a pas reçu lui-même. Les moments de vie commune sont donc difficilement envisageables et créent de vives tensions.

Dans le cadre institutionnel, qui nous intéresse dans ce travail, il est alors complexe pour un éducateur de se positionner. Il se trouve confronté à une situation ambiguë. Il doit trouver le bon équilibre, car s'il met trop de distance avec l'enfant, cela pourrait nuire à son bon développement. Par ailleurs, s'il rend cette relation trop privilégiée, il entre dans une spirale où les demandes et les rejets de l'enfant carencé seront de plus en plus importants. De plus, les autres jeunes se sentiront mis de côté et cela mettra en difficultés les relations du jeune carencé avec ses pairs (Lemay, 2012, p.34).

Comme explicité à plusieurs reprises, le jeune abandonnique souhaite un lien unique et continu avec l'adulte. Lorsqu'une frustration intervient, ce dernier subit alors la colère, les menaces et les insultes du jeune. Il est important de comprendre que l'intensité de la réponse agressive à la frustration n'a aucun lien avec l'intensité de l'élément déclencheur. Il peut être très faible et éveiller une agressivité extrêmement forte de la part de l'enfant. Cet événement instaurera une rupture, bien que de courte durée (Lemay, 2012, p.34).

Par ailleurs, la crise ne semble factuellement laisser que peu de traces. En effet, lorsque l'adulte discute de la crise avec l'enfant, ce dernier ne semble pas réaliser l'ampleur de sa colère. (Lemay, 2012, p.35) Cette situation mène l'adulte dans une forme d'incompréhension qui le désarme face à l'enfant.

Malgré l'indifférence qu'affiche le jeune, ce dernier a une image négative de lui-même. Toutefois, il arrive qu'il puisse verbaliser son désarroi et son désespoir à la suite d'une crise. En effet, il sait qu'il ne se conforme pas aux normes et aux attentes de son environnement et que ses comportements le mènent à de la souffrance (Lemay, 2012, p.35).

2.1.3.4 Les mécanismes de défense

Les mécanismes de défense font partie de l'existence de tous les enfants en situation de stress, confrontés à une forme de solitude ou face à une nouveauté.

Ils se traduisent généralement par des manifestations régressives. Par exemple, les enfants chercheront le regard, le toucher du parent pour se rassurer. D'autres comportements peuvent apparaître, comme le sucement du pouce, l'énurésie, voire l'encoprésie et ils peuvent se prolonger dans le temps (Lemay, 2012, p.35).

Par ailleurs, lorsque l'on parle d'un enfant carencé, les comportements de régressions apparaîtront pour des événements qui sont normalement contrôlés par des jeunes du même âge. Ces comportements vont alors placer le jeune carencé en rupture avec son environnement et ses pairs. Ils se produiront de manière régulière et stéréotypée, sans offrir de bénéfice secondaire comme mécanisme de défense (Lemay, 2012, p.36). Au contraire, cela placera le jeune dans une forme de souffrance continue. La régression s'exprime par des conduites en décalage avec le niveau de maturité que l'on pourrait attendre pour un enfant de cet âge (Lemay, 2012, p.36).

Ceci est valable pour les différents mécanismes de défense d'un jeune abandonnique, tels que la projection et la somatisation (Lemay, 2012, p.36).

2.1.3.5 Le phénomène de brisure

Dans ce chapitre, Michel Lemay s'appuie sur des expériences professionnelles ainsi que des entretiens de terrains. Je trouve ses hypothèses pertinentes à développer. Par ailleurs, il m'a paru important de cibler mes recherches pour m'intéresser uniquement aux enfants n'ayant pas été privés de leur mère ou de leur substitut maternel, mais délaissés pour de multiples raisons. Les événements existentiels pouvant être nombreux, il était essentiel de limiter mes recherches.

Premièrement, Lemay se questionne sur les aspects fantasmatiques lorsque le jeune carencé se rapproche d'un adulte qui devient « *significatif* » pour lui (Lemay, 2012, p.39).

Il relève une notion importante, que nous avons déjà pu observer : « *Il existe un profond sentiment de perte* » (Lemay, 2012, p.39). Ce sentiment de perte décrit un manque fondamentalement douloureux ressenti par les jeunes abandonniques. Ce manque fait naître en la personne un réel besoin de verbaliser, de mettre des mots, sur ce vide initial et ceci de manière particulièrement compulsive. Cette plaie béante peut être vécue comme « *irréparable* » ou susciter un espoir irréal de retrouver l'objet du manque (Lemay, 2012, p.39).

La seconde notion mise en évidence par Lemay consiste à ce que : « *Toute frustration éveille la blessure initiale* » (Lemay, 2012, p.41). Comme explicité précédemment, la frustration fait partie intégrante d'un jeune carencé. En effet, il s'agit d'un des concepts concernant les variations émotionnelles. La frustration est l'expression même d'un sentiment de manque, qui mènera à la crise. Chez l'enfant ayant connu une présence maternelle mais qui l'a délaissé, ses crises vont se caractériser par une forte agressivité à l'égard de l'adulte qui impose la frustration, une impression de ne rien valoir, ainsi que le sentiment de ne pas être accepté. La frustration naît donc de la colère d'avoir connu une mère décevante (Lemay, 2012, p.41). Ces éléments sont spécifiques aux enfants ayant connu leur mère, à l'instar de ceux qui ne l'ont pas connu et qui vivent une blessure originelle caractérisée par d'autres comportements. Nous pouvons dire qu'il existe une différence importante entre ces deux situations.

Celui qui a encore sa mère trouve des explications au rejet de cette dernière. Elles seront souvent formulées de manière à ne pas accuser la mère, mais des éléments extérieurs qui font qu'elle ne peut pas s'occuper de lui. Par exemple :

« Dans la société actuelle, il n'est guère possible pour une femme seule d'élever son enfant de manière satisfaisante. Il était donc préférable qu'elle me mette en institution. Si elle ne vient pas me voir, c'est qu'elle éprouve trop de chagrin. » (Lemay, 2012, p.43)

Une troisième notion que Lemay met en évidence consiste à dire que : « *Un apport d'affection est toujours perçu comme dérisoire et menaçant* » (Lemay, 2012, p.43). L'auteur met en évidence un principe difficile à rationaliser. En effet, il est étonnant pour un adulte de donner des signes d'affection et d'obtenir en retour de l'agressivité. Ce qu'il faut comprendre par ce phénomène, est l'aspect dérisoire du geste d'affection. Le jeune abandonnique souhaite des marques d'affection, mais ce que l'adulte peut lui donner sera alors complètement dérisoire au vu de sa blessure profonde. La relation que l'adulte propose rappellera alors le manque et l'impression d'abandon. Ceci suscitera ces réactions déconcertantes, telles que la colère et l'agressivité.

Il est aussi nécessaire de prendre en compte l'aspect pulsionnel que les marques d'affection engendreront. En effet, l'enfant carencé vit avec une telle intensité les émotions engagées que cela peut l'amener à une forme d'effroi et de terreur face à celles-ci.

Cette explication permet de comprendre qu'un enfant carencé aura tendance à accepter plus facilement des marques d'affection qui émanent de lui, plutôt que celles engagées par l'éducateur sans qu'il en ait fait la demande (Lemay, 2012, p.43). En effet, pour l'enfant, ces marques d'affection créent chez lui un sentiment « *d'engloutissement* » et d'une intrusion dangereuse (Lemay, 2012, p.44). Par ailleurs, il ne faut pas confondre l'angoisse d'engloutissement avec la peur du morcellement vécu par les enfants psychotiques. De plus, ce sentiment d'être dévoré par l'autre est souvent aussi ressenti par l'éducateur ou l'adulte avec qui l'enfant est en relation (Lemay, 2012, p.44). Il est donc nécessaire, comme dit précédemment, de bien comprendre les enjeux relationnels de la création d'un lien avec un jeune carencé.

La prochaine notion concerne le fait que « *S'attacher signifie pouvoir perdre* ». Cet élément joue un rôle important dans la compréhension de ce qui nous intéresse dans ce chapitre, c'est-à-dire le phénomène de brisure. En effet, les expériences de la vie du jeune carencé font qu'il a ancré que le fait d'aimer peut signifier perdre et souffrir, comme il l'a déjà vécu avec sa mère. C'est pourquoi, ce dernier peut avoir différentes réactions selon l'auteur (Lemay, 2012, p.45) :

1. *Rompre la relation avant de s'attacher.* Le risque de pouvoir potentiellement souffrir est trop grand et la douleur de se sentir abandonné insupportable.
2. *Tester la sincérité des marques d'affection en devenant agressif ou dans l'opposition.* Par ce mécanisme, le jeune peut vérifier si, malgré ses comportements, il sera toujours accepté.
3. *Eviter de se confronter à sa peur en devenant l'agresseur, comme pour se protéger des marques d'affection qu'il perçoit comme « dangereuses ».*

Ces réactions sont régulièrement observables dans le cadre institutionnel. Elles mettent d'ailleurs les professionnels face à des comportements déconcertants et difficiles à désamorcer. Dans un premier temps, il est donc nécessaire de pouvoir les comprendre, afin de ne pas entrer dans un jeu relationnel malsain.

Lemay décrit ce phénomène de manière intéressante : « [...] *l'enfant qui commence à aimer amorce un mécanisme de rejet dont il va être la victime, tout en fournissant à son entourage par ses attitudes inacceptables des motifs justifiés d'abandon.* » (Lemay, 2012, p.45).

Cette explication permet de souligner l'aspect très paradoxal du comportement de l'enfant face aux marques d'affection. Son comportement n'est pas rationnel, mais il vient mettre en lumière les traumatismes vécus par l'abandon et leurs marques inscrites dans le développement de l'enfant.

Par ailleurs, il est important de dire qu'il est possible pour un jeune abandonnique d'aimer et d'entretenir une relation. Cela peut se faire sur une courte durée avec une personne qui partage régulièrement sa vie et avec qui il semble partager une relation authentique. Cependant, cela ne pourra pas s'inscrire dans la continuité, car l'enfant finira par rompre le lien, sans raison apparente, comme s'il lui était interdit de poursuivre la relation.

D'après Lemay, cette inconstance, vis-à-vis de l'objet investi et de la relation, semble prendre racine au travers de trois processus.

Le premier consiste à ce que l'objet se sente inexorablement mauvais, c'est-à-dire qu'il aura la profonde conviction qu'il est « *maudit* ». L'enfant carencé a alors l'impression qu'il est fondamentalement mauvais depuis sa naissance, ceci à cause des manques infligés par la mère. De plus, il a l'impression que cette malédiction est transmissible à tous ceux qui l'entourent, ce qui le mène à rejeter la proximité (Lemay, 2012, p.46-47).

Le deuxième processus consiste à dire que l'enfant construit en lui une image maternelle magique et toute-puissante. Cette image contribue à l'absence de possibilité d'élaborer une relation continue. En effet, cette image maternelle pose l'interdit de s'attacher à nouveau. Je ne développerais pas plus cette notion, car elle concerne plutôt les enfants n'ayant pas vécu avec leur mère, alors qu'ici nous parlons de carences lorsque la mère est toujours présente (Lemay, 2012, p.50-55).

Il en est de même pour le troisième élément du processus, qui dit que « *derrière le mythe de la mère idéale existent des désirs meurtriers* ». Il vient questionner la nécessité de faire le deuil de sa mère et accepter la charge haineuse qu'il dirige contre elle (Lemay, 2012, p.56-57).

Par ce chapitre concernant le phénomène de brisure, nous avons pu mettre en lumière des éléments de compréhension concernant le sentiment d'abandon et tout son enjeu de « *s'attacher signifie prendre le risque de perdre* ». Je pense que c'est un élément essentiel à prendre en compte dans l'accompagnement pour un éducateur, car cela permet de comprendre les différentes réactions possibles et y répondre de manière proportionnée et réfléchie. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, la question des émotions, tant chez le jeune abandonnique que chez l'éducateur, est centrale dans la prise en charge d'un enfant carencé et insécure.

2.1.3.6 Les régressions

Les manifestations régressives sont régulièrement présentes dans les situations de carences affectives. Nous en avons déjà discuté dans le chapitre consacré aux mécanismes de défense, mais il me paraît important d'approfondir quelque peu cette notion. En effet, il est nécessaire de la comprendre selon différents niveaux. La présence de ces démonstrations régressives s'inscrit souvent dans la durée, puis il est possible que des événements viennent l'accentuer (Lemay, 2012, p.58).

Ces manifestations régressives peuvent s'exprimer de différentes manières. Premièrement, elles se traduisent par la recherche insistante d'un contact physique. L'enfant cherche alors la proximité physique exclusive et compétitrice envers d'autres camarades. Ce mouvement affectif s'interrompt alors brutalement, le phénomène de brisure prenant alors toute la place (Lemay, 2012, p.60). Il est intéressant de souligner que lors de ces expressions d'affection puis du retrait, la congruence entre le discours verbal et l'attitude corporelle est très faible. Il existe un réel décalage entre ce qui est dit et ce qui est démontré physiquement.

Il est possible que ces régressions infantiles soient contrôlées, mais cela reste peu fréquent. La plupart du temps, elles se manifestent par des crises plus ou moins spectaculaires. Elles se traduisent par un discours décousu, l'enfant n'est plus capable d'entendre les réflexions de l'adulte et se plaint d'être abandonné. Ces situations de crises peuvent mener l'enfant à retourner son agressivité contre lui-même ou contre les autres.

Il me semble pertinent d'approfondir la question de cette agressivité, c'est pourquoi nous allons nous y pencher dans le prochain chapitre.

2.1.3.7 L'agressivité

Les comportements agressifs représentent le dernier type de langage symptomatique affectif que je vais présenter dans mes recherches. L'auteur les décrits comme la conséquence de tous les symptômes discutés précédemment :

« [...] le sentiment de manque crée un appel si intense vers autrui qu'il débouche presque inexorablement sur l'insatisfaction _ L'impression d'être irrémédiablement mauvais amène le sujet à réaliser concrètement son image négative_ La peur d'être abandonné suscite deux formes de réaction : un besoin de tester la solidité des liens établis et une fuite en avant qui amène l'enfant à se faire renvoyer avant de se trouver en situation d'être délaissé. » (Lemay, 2012, p.61)

Par cette synthèse, Michel Lemay met en évidence la complexité de la relation qu'a l'enfant avec son environnement. D'une part, il provoque une hostilité de

l'environnement sur lui, ce qui ne fait que confirmer son sentiment initial d'insatisfaction. D'autre part, il projette lui-même de la méfiance et de l'hostilité envers cet environnement, car il est incapable de le diriger vers le véritable objet de sa souffrance, à savoir l'image maternelle (Lemay, 2012, p.61-62).

Un véritable cercle vicieux se met en place et met les adultes face à de grandes difficultés. L'enfant pour qui nous avons le désir sincère d'aider et d'aimer, nous pousse alors à le rejeter. Il est alors impératif de briser ce cercle vicieux, au risque de voir l'enfant passer de familles d'accueil en institution, d'institution en institution, de centres fermés aux services de psychiatrie, jusqu'à l'âge adulte où nous le déclarons majeur et hors mandat d'accompagnement (Lemay, 2012, p.62).

2.2 La théorie de l'attachement

2.2.1 Définition

La théorie de l'attachement semble être un passage essentiel dans la compréhension de la problématique établie. En effet, elle joue un rôle important dans le développement du jeune enfant et induit un modèle de fonctionnement qui influencera son existence.

Pour commencer, prenons la définition du lien d'attachement que les médecins psychiatres Violaine Mistycki et Nicole Guedeney ont proposé dans la revue de recherche en soins infirmiers :

« Le lien d'attachement est un lien affectif privilégié que l'on établit avec une personne spécifique, auprès de laquelle on va se tourner pour trouver du réconfort en cas de détresse (phénomène de havre de sécurité) et retrouver ainsi un sentiment de sécurité interne qui va permettre de retourner explorer le monde (phénomène de base de sécurité) » (2007, p.43)

Cette définition permet de mettre en perspective les enjeux de la théorie de l'attachement. Dans le cadre de ce travail, elle permet de comprendre un moment important de la période de l'enfance, ainsi que ses liens étroits avec les carences affectives. En effet, comme le disent Mistycki et Guedeney :

« [...] l'évaluation de la relation d'attachement entre l'enfant et ses parents peut fournir au pédiatre des informations précieuses pour identifier les forces et faiblesses de la relation et pour organiser une prise en charge de l'enfant et de sa famille. » (2007, p.43)

Dès lors que notre objectif est identifié, il me paraît nécessaire de faire le lien entre la notion de carences affectives chez l'enfant et la théorie de l'attachement.

Précédemment, nous avons discuté d'une notion importante dans la définition de la carence affective. Il s'agit de la relation. Il me semble pertinent de la coupler désormais avec les concepts-clés de la théorie de l'attachement. Dans leur ouvrage sur l'attachement, Nicole et Antoine Guedeney nous propose quatre concepts fondateurs de cette théorie.

2.2.2 Quatre concepts clefs

Premièrement, il y a l'élément de la *proximité*. Ce concept est le fil rouge de même de la question de l'attachement. C'est une notion spatiale qui a pour corollaire le sentiment de sécurité (Mistycki & Guedeney, 2007, p.13). En effet, ce dernier est un maillon central du type d'attachement que l'enfant développera.

Généralement, nous pouvons distinguer quatre types d'attachement et leurs caractéristiques selon le comportement d'attachement et celui d'exploration. Lorsque l'enfant présente un attachement dit « *sécure* », cela signifie que lorsqu'il recherche de la proximité, il obtient du réconfort. Au contraire, si l'enfant se voit refuser du réconfort, il penchera alors vers un attachement « *anxieux, résistant* ». En outre, le jeune enfant qui présente un attachement « *anxieux et évitant* », développe un comportement ne cherchant pas de proximité, car il sait déjà qu'il n'obtiendra pas de réconfort, au vu de ses expériences passées. Pour finir, d'après Main et Solomon, le quatrième type décrit un attachement « *désorganisé, désorienté* » (Dini Sarah, 2019 et Main & Solomon, 1986). Cela signifie que l'enfant ne sait pas s'il doit ou non rechercher une proximité, car le parent donne des informations contradictoires ou interrompues dans ses réponses (Bonnevillle-Baruchel, 2018).

Par cette explication, il me paraît intéressant de relever l'importance centrale des notions de proximité et de sécurité. De plus, un attachement dit « *insécure* » est un facteur de vulnérabilité d'une pathologie chez l'enfant. Nous pouvons donc dire qu'il s'agit d'un constituant à prendre en considération comme élément de compréhension des risques et conséquences chez l'enfant.

Parlons maintenant du deuxième concept qui nous intéresse concernant l'attachement. Il s'agit de *la figure d'attachement*. Historiquement, comme nous pouvons le voir dans nombre de recherches telles que celles de Mary Ainsworth ou encore René Spitz, les figures d'attachement étaient toujours les mères. Par ailleurs, cette idée a évolué au fil des décennies et nous pouvons désormais dire qu'elle peut être la mère, mais pas uniquement. La figure d'attachement est la personne vers laquelle l'enfant orientera son comportement d'attachement. De plus, il s'agit de celle qui entretiendra une interaction sociale animée et durable, mais aussi celle qui répondra aux signaux et approches de l'enfant (Mistycki & Guedeney, 2007, p.14-15). Nous pouvons faire le lien avec la notion importante de continuité que nous avons soulevée précédemment. En effet, les carences affectives naissent d'une rupture, due à une discontinuité dans la relation. Il est donc nécessaire que l'accroche affective avec la figure d'attachement puisse durer de manière saine et cohérente.

Puis, Guedeney & Mistycki présentent le concept de *la relation d'attachement*. Ce dernier reprend fortement la notion de proximité. En effet, l'enfant a besoin de se sentir proche et en sécurité afin d'oser explorer le monde qui l'entoure. Il développe des comportements de refuge lorsque ce qu'il approche est trop effrayant, ainsi que des réactions marquées vis-à-vis de la séparation (Mistycki & Guedeney, 2007, p.15). Nous pouvons ici à nouveau faire le lien avec les éléments discutés concernant les carences affectives. Nous parlons notamment de la question de la maîtrise de l'anxiété. Il est donc intéressant de noter les conséquences que peut avoir la question de l'attachement sur le bon développement de la « *colonne vertébrale psychique de l'identité* ».

Enfin, le dernier concept parle du *lien d'attachement*. Les auteurs mettent en lumière la question de la connexion émotionnelle entre les personnes. Les émotions ont un rôle capital dans l'organisation et l'expression de l'attachement. Elles représentent une forme de liant dans ces concepts liés à la théorie de l'attachement. Par ailleurs, il est important de préciser que lorsque l'on parle de lien, il s'agit uniquement de l'attachement de l'enfant envers le parent, qui lui sera alors le « *caregiver* » (Mistycki & Guedeney, 2007, p.15). Cela signifie que l'adulte représente celui qui donnera les soins et s'assurera du bien-être de l'enfant. Une absence ou une discontinuité dans ce rôle peut mener à une situation de carence affective, une carence de « *care* ».

Ces quatre concepts sont régulièrement sujets à confusion, car leurs terminologies sont relativement proches. Par ailleurs, il est important de bien les différencier, afin de comprendre les enjeux de la théorie de l'attachement, ainsi que de pouvoir dégager des pistes dans une prise en charge professionnelle.

Pour finir, il est important de comprendre que la façon dont l'enfant aura recours à son parent pour s'apaiser, permet de comprendre sa stratégie d'attachement. Cette dernière s'est développée à force de répétitions d'expériences relationnelles avec son parent, mais notamment selon les réponses de ce parent face à sa détresse. C'est ce que l'on nomme le Modèle Interne Opérant (MIO). Lorsque la figure d'attachement répond de manière positive au besoin de proximité et de sécurité de l'enfant, ce dernier va développer des stratégies visant à favoriser l'attachement. Au contraire, si les efforts de l'enfant pour attirer l'attention restent vains, l'enfant développera des stratégies ayant pour objectif de s'adapter aux réponses données. En cas de détresse de l'enfant, cette deuxième possibilité mènera ce dernier vers une inhibition de son système d'attachement, ou à son extrême opposé, une hyperactivation. Ces conséquences peuvent donc être extrêmement variées et complexes. Il est donc utile de pouvoir les cibler, les analyser et les comprendre.

2.2.3 Les émotions

Afin de poursuivre la réflexion autour de la question de l'attachement, il me semble pertinent de s'arrêter quelques instants sur le rôle des émotions vécues par l'enfant ainsi que leurs objectifs.

Dans leur ouvrage, les médecins psychiatres Guedeney mettent en évidence trois émotions. Ces dernières sont ressenties chez l'enfant lorsque celui-ci ne se sent pas bien dans la relation avec sa figure d'attachement et veut lui transmettre un message.

Premièrement, les auteurs parlent de *l'angoisse*. Ce signal de communication a pour objectif d'alerter la figure d'attachement. Cette émotion se démontrera par des comportements ou, au contraire, une mise en retrait de l'enfant qui se renfermera sur lui-même. Il peut être difficile pour une personne de verbaliser ses émotions, souvent car elle n'arrive pas à les identifier elle-même. L'angoisse émise par l'enfant a pour objectif final de faire remarquer sa détresse à l'adulte de référence, afin que celui-ci agisse et le sécurise (Guedeney, 2006, p.20).

Deuxièmement, il s'agit de *la colère*. Cette émotion est la réponse face à la rupture du lien d'attachement. Elle aura des répercussions pour l'enfant lui-même, car elle va lui donner la motivation de surmonter les obstacles, afin de retrouver sa figure d'attachement. A travers cette émotion, qui va se démontrer de différentes manières,

l'enfant communique ses reproches et veut grâce à cela décourager la figure d'attachement à recommencer (Guedeney, 2006, p.20).

Enfin, la troisième émotion dont nous parlent les auteurs concerne *la tristesse*. Il s'agit du moment où l'enfant réalise que la figure d'attachement n'est pas disponible pour lui et que ses efforts pour la retrouver sont vains et ont échoué. Il réalise alors que les différentes techniques qu'il a essayé de mettre en place ne sont pas efficaces. Il peut alors se mettre en retrait, jusqu'à se désengager dans la relation d'attachement (Guedeney, 2006, p.20-21).

La description de ses différentes émotions nous permet d'offrir des outils de compréhension. En effet, la question des émotions est une question extrêmement large qui pourrait à elle seule être le sujet d'un mémoire. Ici, en prenant en compte ces trois émotions basiques, cela nous permet de prendre conscience des messages souvent inconscients qu'elles peuvent transmettre. De plus, comme discuté précédemment, la question des émotions éveillées chez l'adulte est aussi à prendre en considération, afin de ne pas engranger un jeu relationnel néfaste.

2.3 Troubles de l'attachement

Précédemment, nous avons déjà détaillé les quatre types d'attachement présentés par Main et Solomon. Il s'agissait des attachements dits : « *sécure* » ; « *anxieux-résistant* » ; « *anxieux-évitant* » ainsi que « *désorganisé* ». Ces derniers sont les modèles relationnels que l'enfant suivra par la suite dans ses relations. Dans le cadre de ce chapitre, je souhaite explorer les différents troubles liés à des attachements dit « *insécurés* », afin de mieux comprendre les enjeux d'un trouble de l'attachement.

Dans son article, Emmanuelle Bonneville-Baruchel, docteur en psychopathologie et psychologie clinique, met en lumière les fonctionnements psychiques particuliers des enfants ayant vécu des maltraitances, mais aussi des traumatismes ou négligences précoces. Nous pouvons donc faire le lien entre ces négligences précoces et les carences affectives chez l'enfant que nous étudions dans ce travail.

Premièrement, l'auteure entend par « *fonctionnement psychiques particuliers* » des troubles du développement de l'intelligence, des déficits cognitifs, des troubles des capacités de pensée élaboratrice, de la liaison des émotions et de la tension psychique, du comportement et des capacités relationnelles. Ce nombre de difficultés, variables selon l'individu, est à comprendre comme un ensemble venant mettre à l'épreuve la socialisation de l'enfant (Bonneville-Baruchel, 2018, p.7). Ces particularités confrontent alors les éducateurs à des émotions relativement pénibles, car la manière pour ces enfants de rentrer en contact se traduira par de la tyrannie, de l'avidité, de l'agitation, de l'évitement et même de la violence. Les professionnels sont alors obligés de mettre de côté leurs représentations habituelles afin de pouvoir accompagner ces enfants de manière adaptée et bienveillante.

Il est nécessaire de bien comprendre que ces comportements sont dus à des traumatismes répétés dans leur petite enfance, par « [...] *la répétition compulsive de*

mode de relation et d'attachement distordus, dominés par l'alternance brutale de phases de collage et de destruction, en constitue un trait caractéristique, établi très précocement. » (Bonneville-Baruchel, 2018, p.8). En effet, les enfants ont vécu durant leur petite enfance des expériences traumatisantes, marquées par des « *rencontres manquées dans les relations avec leur entourage* » (Bonneville-Baruchel, 2018, p.9), dû à l'absence ou l'imprévisibilité des parents, les laissant seuls dans leur état émotionnel. Autrement dit, ces enfants ont manqué de multiples situations propices à l'attachement. Ces manques, souvent caractérisés par de la solitude, ont mis l'enfant dans un état de tension extrême, dont l'intensité a fait perdre tous ses moyens de traitement à son appareil psychique. De plus, les jeunes enfants ont leur appareil psychique et leur cerveau très peu outillé à leur âge pour réguler la situation de manière autonome, c'est pourquoi ils sont particulièrement vulnérables. Les troubles que l'enfant développera alors seront la conséquence de ces traumatismes, ainsi que l'expression de la construction psychique qu'ils ont dû tout de même développer pour réguler leur solitude, leur insécurité et manque de reconnaissance (Bonneville-Baruchel, 2018, p.15).

En outre, il est important de souligner qu'au-delà de ces carences, ces enfants ont une construction particulière neurologique. En effet, les manquements d'interactions précoces et les expériences de stress extrêmes et répétés sans réconfort, ont une incidence sur « *[...] la constitution des fonctions cérébrales responsables de la reconnaissance des perceptions corporelles, de la gestion des émotions et du contrôle de l'impulsivité.* » (Bonneville-Baruchel, 2018, p.15). En effet, des recherches en neurologie ont montré que cela est dû, soit à des connexions neuronales qui ne se développent pas dans les zones du cerveau, soit elles sont auto-détruites comme processus de défense contre la souffrance face au stress. Il est donc nécessaire de comprendre que ces enfants ont développé des fonctionnements et des systèmes internes pour survivre psychiquement. Bien qu'ils soient efficaces, ils confrontent l'enfant à des difficultés relationnelles et émotionnelles. Par ailleurs, ces enfants ne comprennent pas forcément que leurs fonctionnements sont nocifs, car ils n'en connaissent pas d'autres (Bonneville-Baruchel, 2018, p.16).

2.3.1 Les troubles graves des capacités relationnelles

Les troubles graves des capacités relationnelles sont de véritables obstacles dans la relation aux autres et donc dans la sociabilisation. Ils se traduisent par l'absence ou la pauvreté des amitiés que ces jeunes peuvent nouer. En effet, ils ont tendance à être tyranniques et à vouloir contrôler, gérer les relations ou activités partagées selon leurs règles. Ils ont d'ailleurs tendance à jouer avec des plus jeunes qu'eux-mêmes, afin de s'assurer de gagner ou d'imposer leur supériorité (Bonneville-Baruchel, 2018, p.16-17).

De plus, ils peuvent se remarquer par leur langage. En effet, ces enfants utilisent des flots de paroles continus, afin d'attirer l'attention sur eux. Ils monopolisent la parole, ne laissant aucune place aux autres. Nous réalisons aussi rapidement qu'ils peuvent inventer au fur et à mesure de leur discours, dans le but de pouvoir garder la parole le plus longtemps possible (Bonneville-Baruchel, 2018, p.17).

De même, ces enfants auront beaucoup de difficultés à gérer la frustration, la contradiction ou les contraintes. Cela réveillera en eux des crises de larmes, de rage et parfois de violence envers eux-mêmes.

Enfin, leur relation avec leur figure d'attachement doit être exclusive et sous leur contrôle. Les éducateurs qui viennent souvent jouer le rôle d'une figure d'attachement sont l'objet d'un transfert affectif très fort. L'enfant ne tolère pas d'être en concurrence avec un de ses camarades ou que l'adulte se détourne de lui quelques minutes.

Ces éléments font très fortement écho aux caractéristiques décrites dans les carences affectives chez le jeune enfant. Nous pouvons donc dire qu'il existe un lien réel entre les carences affectives et les troubles de l'attachement.

2.4 Accompagnement éducatif en milieu institutionnel

2.4.1 Concept d'accompagnement

Afin d'approfondir mes recherches concernant l'accompagnement éducatif en milieu institutionnel, il me paraît essentiel de s'arrêter un instant sur le concept d'accompagnement dans le champ de l'éducation.

En effet, la notion « *d'accompagnement* » est largement utilisée dans le domaine du travail social. Par ailleurs, sa définition reste complexe et multiple. J'ai donc décidé de m'appuyer sur la conceptualisation de ce terme par Mireille Michel, doctorante en sciences de l'éducation.

Dans son article de 2013, « *De l'éducation à l'accompagnement, quelles questions pour le travail social ?* », cette dernière met en lumière l'accompagnement comme un ensemble de pratiques. Ces dernières ont comme caractéristique de mettre en lien au moins deux personnes. Mireille Michel les définit comme associées à « *l'aide, au soutien, à la guidance, au tutorat, à la protection.* » (2013, p.180). Il est important de souligner le fait que ces pratiques d'accompagnement sont à moduler selon le contexte et les situations personnelles des personnes accompagnées. C'est pourquoi, elles ne résultent pas uniquement d'une discipline, mais peuvent prendre tout leur sens dans un vaste champ de sciences humaines sociales (2013, p.180-181). Par ces explications, nous pouvons comprendre tout l'intérêt des accompagnements pluridisciplinaires et individuels, selon les situations personnelles. De plus, les accompagnateurs ayant une identité, une formation, un parcours professionnel et personnel ainsi que des conceptions diverses, peuvent être une véritable richesse en termes d'accompagnement.

Pour aller un peu plus loin que cette définition statique, Guy Le Bouëdec souligne la présence de trois processus dans les pratiques d'accompagnement « [...] *accueillir et écouter l'autre ; l'aider à discerner et à délibérer ; cheminer avec sollicitude à ses côtés.* » (2002, p.15). Par ces processus, Le Bouëdec précise donc que l'accompagnement sous-tend une posture d'accueil et de réception des paroles et des

actes de l'accompagné, mais aussi la création d'espaces relationnels permettant un cheminement. Afin de mieux comprendre le sens de « *sollicitude* », prenons la définition de Fabienne Brugère, philosophe française : « *Cheminer avec sollicitude, c'est déjouer tous les pièges, toutes les manipulations pour remettre au centre des pratiques humaines une notion qui veut dire à la fois soin, attention, souci et préoccupation des autres, responsabilité.* » (2008, p.21).

Afin de poursuivre notre réflexion sur la définition du concept d'accompagnement, revenons à la pensée de Mireille Michel.

Il semble essentiel de se rapprocher de la question de l'institution et de son rôle. En effet, cette dernière vient ajouter une dimension d'autorité chez l'accompagnateur. En outre, l'institution offre un espace de médiation qui permet une analyse et une compréhension des mécanismes au cœur d'une situation. Elle vient donc jouer le rôle d'un tiers dans les relations parfois délicates entre un accompagnant et un accompagné (Michel, 2013, p.183). Nous pouvons donc dire que le rôle de l'institution vient modifier le contexte d'intervention d'un accompagnement. Il est donc essentiel de le prendre en compte et de ne pas le minimiser, d'autant plus dans des enjeux de carences affectives, où la notion de sécurité est primordiale.

2.4.2 La relation éducative

Dans ce chapitre, il me semble important de questionner la relation éducative avec les enfants ayant des carences affectives. Nous avons déjà discuté de la complexité de la relation avec un jeune carencé dans le premier chapitre de ces recherches théoriques. Cette fois, je souhaite mettre en lumière des pistes d'accompagnement dans la relation éducative pour un éducateur.

Les premières recherches effectuées ont mis en évidence le caractère particulier de la relation pour un enfant dit « *abandonnique* ». Pour Michel Lemay, il est donc nécessaire de la créer sous certaines conditions. Bien évidemment, ces dernières ne doivent pas être appliquées de manière systématique et sans prise en compte des facteurs individuels. Il ne s'agit donc pas de donner une recette toute faite et applicable à toutes les situations, mais bien d'explicitier une manière d'intervenir pour sortir l'éducateur des contradictions détaillées précédemment.

Michel Lemay expose donc comme première condition : « *ne pas faire peser sur le jeune abandonnique le poids de sa propre affectivité* » (Lemay, 2012, p.69). Par cette condition, Lemay souligne l'importance de ne pas vouloir à tout prix combler les manques affectifs de l'enfant. Il est nécessaire d'accepter qu'un décalage important existera entre les attentes de l'enfant et les réponses de l'adulte. Nous ne pouvons pas aider un jeune carencé en le maternant et en le couvrant de marques d'affection et d'exclusivité. Cela ne signifie pas qu'il faut repousser constamment l'enfant, mais comme le dit Lemay « *Il faut accompagner momentanément le mouvement, tout en sachant maintenir une certaine distance.* » (2012, p.69-70).

Ces moments d'affection ne doivent par ailleurs aucunement être sollicités par l'adulte. Ce dernier reste présent, visible et dans un rayon d'écoute et de vision suffisamment réduit pour percevoir les potentiels messages verbaux et non-verbaux de l'enfant. En effet, le fait de rester dans « *un rayon d'écoute et de vision* » permet à l'enfant de rester une personne de valeur et dont les actions sont reconnues. Ses carences affectives l'ont souvent maintenues dans une croyance qu'il est l'objet de suspicion et donc sans valeur. En restant attentif à ses élans d'affection ou même d'actions, l'éducateur permet de démontrer à l'enfant, par des moments du quotidien, sa confiance en lui ainsi que l'écoute des messages qu'il tente de transmettre. Cette disponibilité permet à l'enfant de se sentir reconnu en tant que personne. Cela ne signifie pas que tous ses actes sont acceptés de manière inconditionnelle, mais qu'il vit près d'un adulte percevant ses aptitudes et prêt à les accompagner (Lemay, 2012, p.71-72). Cela signifie qu'il ne faut pas nier les difficultés que l'enfant pourrait rencontrer, mais bien lui montrer sa conviction qu'il peut progresser et découvrir en lui-même des ressources pour grandir.

Le danger réside en la tendance du travailleur social de se voir comme des sauveurs face à un enfant « *incapable d'évoluer seul* ». Il souhaite alors que l'enfant suive minutieusement toutes les directives qu'il lui donne afin qu'il devienne l'enfant idéalisé et juste aux yeux de la société. Si cette tendance moralisatrice s'enracine en l'adulte, il devient le parent abusif et salvateur. En outre, il est évident qu'un changement chez l'enfant est souhaité, mais les attentes de l'éducateur ne doivent pas être entachées par un schéma préconstruit dont seul l'adulte aurait les clés de déroulement. Il faut que le changement se fasse au cours d'un processus plus ou moins loin (Lemay, 2012, p.72).

Cette première condition met donc en évidence le fait qu'il ne faut pas nier les difficultés affectives de l'enfant afin de lui venir en aide, mais bien qu'il affronte ses blessures et qu'il découvre comment elles l'ont appauvri et enrichi. L'éducateur est là pour favoriser la compréhension et l'émergence de ses ressources. Michel Lemay traduit cette idée comme suit : « *J'accompagne ton aventure et je fais le maximum pour créer des conditions qui puissent la rendre possible* » (2012, p.73).

Une seconde condition est exposée comme « *la régularité de l'apport relationnel* » (2012, p.73). Lemay la présente comme fondamentale. Pour lui, il paraît illusoire de penser qu'un quelconque changement puisse naître sans une stabilité de présence. Il souligne donc expressément la nécessité de ne pas changer de personnel chaque année dans le cadre d'une institution. La permanence auprès de l'enfant signifie aussi « *une constance dans ce qui sera donné* » (Lemay, 2012, p.73). En effet, il est préférable que les marques d'affection soient données à petites doses mais de manière continue et sans rupture, plutôt que d'offrir une importante dose d'amour qui lui sera retirée rapidement et réveillera de vives douleurs. Michel Lemay formule cette idée ainsi : « *Je t'apporte sans doute moins que ce que tu désires mais je peux te garantir que cette affection volontairement contrôlée se maintiendra en dépit des aléas inévitables.* » (2012, p.73).

Dans le cadre des institutions, où plusieurs adultes sont responsables durant la journée de l'éducation de l'enfant, il est possible de créer des moments privilégiés, réguliers et assurés par la même personne avec l'enfant carencé. En effet, les différents moments qui constituent une journée de vingt-quatre heures peuvent faire surgir de multiples demandes, mais aussi faire émerger de nombreux souvenirs. Par exemple, les levers, les couchers, les repas ou les périodes de soins peuvent être des moments spécifiques qui peuvent créer chez l'enfant carencé des états d'excitation ou de dépression qui se traduisent par des difficultés de comportements (Lemay, 2012, p.74). Ce phénomène fait naître une période de tensions qui est en fait chargée d'un dynamisme de changement potentiel. Malgré la pauvreté de ses images affectives antérieures, l'enfant projette sur l'adulte des sentiments liés au passé. Il est donc essentiel d'avoir le temps de les accueillir et de les apercevoir pour pouvoir les prolonger et les faire évoluer (Lemay, 2012, p.74-76). C'est pourquoi, il est important que l'équipe éducative soit suffisamment nombreuse durant ces temps « critiques », mais surtout riches.

Au travers de ces différentes conditions, il est important de retenir la posture dans un rayon propice à l'écoute et aux gestes de l'enfant, afin de percevoir les mouvements « créateurs » de ce dernier. La création d'un climat fait de présence, de disponibilité et de constance permet à l'enfant de vivre une forme d'apaisement. Par ailleurs, il est important de noter les limites de ce climat. En effet, l'adulte ne doit pas être à l'entière disponibilité de l'enfant et lui appartenir.

La relation éducative établie avec le jeune reste donc fragile. Elle est influencée par les frustrations rencontrées au cours d'une journée. Bien qu'elles soient inévitables, il est possible de les diminuer en organisant un programme adapté aux réelles capacités de l'enfant carencé (Lemay, 2012, p.76). Il est particulièrement difficile de pouvoir le faire de la manière la plus optimale possible, car comme le dit Lemay :

« Toutes les conditions se trouvent remplies pour qu'une telle enfant vive des situations répétées d'échecs. Il ne supporte pas la compétition_ il veut percevoir sur-le-champ les résultats positifs d'une activité_ sa production est fortement dépendante de la proximité physique de l'adulte_ les expériences dévalorisantes antérieures déterminent une sorte d'allergie aux difficultés inhérentes à la réalisation de tâches même simples_ l'image négative de soi-même le pousse à détruire compulsivement l'objet correctement construit. » (2012, p.76)

Nous pouvons donc dire qu'il est illusoire de vouloir créer une relation positive sans effectuer quelques aménagements au quotidien. Par ailleurs, il est extrêmement compliqué de bâtir ces aménagements en prenant en compte les aspects organisationnels, réguliers et réalistes d'une institution. Cette construction complexe doit donc être spécifiquement réfléchi et rediscuter régulièrement afin de pouvoir accompagner l'enfant carencé de manière optimale.

3. Problématique

Dans ce chapitre, je souhaite mettre en perspective les différents éléments théoriques présentés précédemment dans mon cadre théorique. Ils vont me permettre de préciser ma question de départ afin de proposer une question de recherche ciblée. Cette dernière sera un fil rouge pour mes recherches sur le terrain. De plus, cela me permettra de poser mes hypothèses, que je vérifierais au travers d'entretiens avec des professionnels.

3.1 Problématique

Comme présenté précédemment dans le cadre conceptuel, nous pouvons établir que la question des carences affectives se joue dès le plus jeune âge. Nous avons souligné le fait que le phénomène de carence peut se questionner de différentes manières selon le contexte dans lequel il apparaît. Mes recherches se sont donc ciblées sur les carences affectives vécues sans la nécessité d'une séparation physique de la figure d'attachement.

Nous pouvons parler ici de figure d'attachement, car ces recherches ont permis de mettre en évidence le rôle de la théorie de l'attachement dans ce phénomène de carences. En effet, la manière dont l'enfant développe ce lien d'attachement conditionne un nombre important de fonctionnements dans son développement. Cela détermine notamment sa façon d'entrer et d'entretenir des relations pour sa vie future. Les enjeux de socialisation, de sécurité et de reconnaissance sont primordiaux. Comme explicité, il existe différents types d'attachements pouvant être propices à de fortes carences, regroupés sous le terme d'attachements dits « *insécurés* ». Ces derniers deviennent de véritables facteurs de risques, pouvant mener à des troubles de l'attachement.

Au travers de ce travail, nous avons pu détailler les éléments fondamentaux qui entourent la notion de carences affectives. Ces derniers ont permis de mettre en lumière différents aspects essentiels à la compréhension et à la création de cette problématique. En effet, les carences amènent à questionner les différents types de difficultés affectives. Quelques points ont été mis en lumière.

Premièrement, la question de la relation se révèle importante. En effet, le jeune carencé a un besoin fort d'avoir un adulte près de lui au quotidien, allant même jusqu'à révéler un besoin d'appartenance. De plus, cette relation doit être totalement exclusive.

Deuxièmement, la question de l'angoisse d'abandon est vécue de manière très intense par l'enfant carencé. Ce dernier voit toute forme de relation affective avec un adulte comme dangereuse. Le jeune brise alors le lien avant que la figure d'attachement puisse le faire, afin d'éviter de nouvelles souffrances.

Troisièmement, le phénomène de brisure est un des concepts-clés afin de comprendre le modèle relationnel que le jeune met en place lorsqu'il rentre en relation. En effet, sa représentation de l'attachement consiste à penser qu'il est trop dangereux de s'attacher, car il pourrait perdre la personne et souffrir. De plus, les marques d'affection proposées par un adulte sont vécues bien plus intensément que ce que nous pourrions

nous imaginer. Alors, l'enfant préfère les rejeter, car elles représentent une forme de menace.

Quatrièmement, nous avons pu relever dans ce travail de recherche que les jeunes carencés utilisent des mécanismes de défense particuliers face à une situation stressante. Par exemple, ces derniers se caractérisent par des comportements régressifs, de l'énurésie ou encore un besoin incessant de toucher physiquement l'adulte. Ces comportements sont souvent en décalage avec ce que l'on pourrait attendre d'un jeune du même âge. Cela met alors l'enfant en rupture avec son environnement et ses pairs.

Enfin, les conséquences de tous ces éléments peuvent mener le jeune à une forme d'agressivité et d'hostilité envers son environnement, ses pairs ou les adultes qui l'entourent.

En croisant les concepts liés aux difficultés affectives, qui soulignent la complexité pour les jeunes de s'attacher réellement, ainsi que la théorie de l'attachement, nous avons pu relever une corrélation entre ces deux notions. De cette analyse, nous pouvons en retirer toute l'importance de la notion d'insécurité chez ces enfants carencés. Michel Lemay les appelle même des jeunes « *abandonniques* ». La rupture avec leur environnement, caractérisée par des relations pauvres et empreintes de tyrannie et de contrôle, est repérable dans les troubles graves des capacités relationnelles. De plus, les troubles de l'attachement sont souvent le résultat de négligences et carences précoces, qui ont mené à un fonctionnement psychique particulier.

Nous pouvons donc dire que les carences affectives ainsi que la théorie de l'attachement et ses troubles associés sont en liens et se complètent l'une et l'autre.

De cette riche analyse, nous avons pu mettre en lumière un concept récurrent dans la recherche : la question de la sécurité affective chez le jeune carencé. De plus, il me paraît essentiel de souligner l'aspect « *dangereux* » de la vision de la relation dans les relations affectives. En effet, les réponses émotionnelles peuvent être vives et multiples. C'est pourquoi, la notion d'« *insécurité* » amène de réels problèmes tant sur le plan relationnel qu'émotionnel.

La corrélation de tous ces éléments vient mettre en lumière un paradoxe relationnel. En effet, le jeune carencé ressent le besoin d'être très proche de la personne qu'il reconnaît comme une figure d'attachement, tout en gardant une forme d'hostilité et de crainte envers cette dernière. De ce fait, l'adulte qui l'accompagne devra alors proposer un cadre sûr et cohérent, afin de pouvoir accompagner, cheminer avec sollicitude auprès d'un enfant carencé.

3.2 Question de recherche

D'après ma problématique et les différents éléments que j'ai pu découvrir et mettre en liens à travers mon approche théorique, il me semble possible d'établir ma question de recherche.

Dans le cadre d'une institution, comment un éducateur accompagne les comportements d'insécurité d'un enfant ayant des carences affectives ?

3.3 Hypothèses

Afin de répondre à ma question de recherches, voici les hypothèses envisagées à la suite de mes cours à la HES, de mes expériences professionnelles et de mes lectures :

Hypothèse 1 :

L'éducateur propose une activité régulière et individuelle au jeune ayant des carences affectives.

Cette hypothèse s'est construite lors de mes lectures concernant les carences affectives. En effet, dans la revue de psychiatrie de l'enfant, les pédopsychiatres Romain Dugravier et Antoine Guedeney soulignent le fait que les carences affectives peuvent naître de l'instabilité et du nombre de personnes qui s'occupe de l'enfant (2006, p.432). Je m'appuie aussi sur la revue de recherches en soins infirmiers de Mistycki et Guedeney (2007), qui appuie sur l'importance de garder autant que possible un contact constant et cohérent avec la personne qui fait figure d'attachement. Je pense que selon les situations, l'enfant aura besoin d'une personne faisant figure de stabilité et que sa présence régulière sur le long terme est donc indispensable.

Hypothèse 2 :

L'éducateur s'appuie ou crée un réseau pluridisciplinaire autour du jeune, afin d'affiner la compréhension de ses besoins et le sécuriser.

A la suite de mes premières expériences, j'ai rapidement compris l'importance d'un travail en réseau. En effet, une approche systémique de différents professionnels est généralement très bénéfique. Dans les situations qui nous intéressent dans ce Travail de Bachelor, je pense qu'il est primordial que l'enfant puisse être accompagné de diverses manières et selon ses besoins individuels. Nous avons vu qu'il est tout aussi important de prendre en compte le contexte dans lequel le jeune vit, ainsi que les difficultés psychiques qu'il a pu rencontrer (Bonneville-Baruchel, 2018).

Hypothèse 3 :

L'éducateur décide de mettre en place une coréférence afin d'éviter un jeu relationnel néfaste.

En effet, à la suite de ces recherches, nous avons pu souligner le besoin chez le jeune carencé de posséder l'adulte qu'il se représentera comme une figure d'attachement (Lemay, 2012). Je pense donc que cela peut être une manière de défusionner la relation tout en gardant une relation affective stable. De plus, une vision sous un autre angle par un collègue peut permettre une prise de recul tant au niveau relationnel qu'émotionnel. Je fais aussi cette hypothèse à la suite de mes expériences professionnelles, où j'ai eu l'opportunité d'observer cette pratique régulièrement.

4. Méthodologie

4.1 Le terrain

Afin de pouvoir réaliser ce travail de recherche, je me suis premièrement tournée vers des professionnels du terrain travaillant dans une institution pour enfants et adolescents âgés de zéro à dix-huit ans. Leur mission étant d'accompagner ces jeunes d'un point de vue personnel et familial, le terrain me semblait favorable compte tenu de ma thématique. De plus, travaillant depuis quelques années dans cette institution, il me semblait aisé d'approcher des collègues dans une ambiance de confiance et de partage.

Par ailleurs, lors de ma seconde formation pratique, j'ai eu l'occasion de rencontrer d'autres professionnels, travaillant aussi au sein d'une institution destinée à accompagner des enfants et des adolescents rencontrant notamment des carences affectives. Dans un premier temps, j'y ai vu l'opportunité de pouvoir m'entretenir avec des professionnels de différentes institutions. Puis, la situation sanitaire en raison du Covid-19 est venue complexifier la mise en place logistique de ces entretiens. De ce fait, j'ai privilégié le terrain qui me permettait d'effectuer des entretiens avec une rencontre physique au sein même de l'institution. En effet, il était important pour moi de pouvoir mener des entretiens de qualité et où la rencontre humaine permettait plus de spontanéité.

Je me suis donc rendue sur leur lieu de travail et j'ai pu profiter d'un terrain riche en termes d'accueil, de partage et de sérénité. Comme ma recherche s'est faite sur un seul terrain spécifique, je me suis immergée pleinement dans l'univers de ce dernier.

4.2 L'échantillon

Les personnes interrogées sont trois éducateurs et éducatrices travaillant dans une institution pour enfants et adolescents. Il s'agissait de deux femmes et un homme ayant tous plus de trois ans d'expérience et dont les formations continues étaient hétéroclites et variées.

Les professionnels ont tous au minimum 3 ans d'expérience au sein d'une institution, l'objectif étant de pouvoir récolter des données basées sur de l'expérience pratique. Il était important pour moi d'insérer une mixité dans les professionnels interrogés afin de ne pas entrer dans des questions de genre dans l'analyse de mes résultats, mais bien d'obtenir une vision globale. Le choix de mon échantillon est donc un choix raisonné qui se base sur un appel volontaire et par la définition de quotas (Solioz, 2019).

4.3 Les techniques de récolte de données

Comme je souhaite questionner les outils propres aux personnes interrogées, je pense qu'il est plus judicieux de m'orienter vers des entretiens individuels avec les professionnels. Les entretiens étaient semi-directifs. Ils se basaient sur une grille

construite dans le but de questionner mes hypothèses de recherche. Pour ce faire, j'ai prévu environ une heure d'entretien. Cette manière de récolter des données m'a semblé la plus adéquate, car je pense qu'il est plus intéressant d'échanger dans le cadre d'une rencontre plutôt que de demander de répondre à un questionnaire. En effet, les réponses peuvent être plus développées et ma manière de mener l'entretien me permet une plus grande marge de manœuvre afin de rebondir ou d'approfondir des questions.

Les entretiens ont été enregistrés afin de pouvoir être libre de répondre de manière interactive et dynamique avec le professionnel.

L'objectif final est de pouvoir comparer des points de vue, obtenir des outils concrets d'accompagnement, ainsi qu'une vision riche de différents points de vue au sujet des questions posées.

4.4 Les risques

Concernant les risques liés à cette démarche méthodologique, il est possible que les professionnels interviewés aient des connaissances limitées sur le sujet, bien que le risque soit faible. Par ailleurs, cela ne les empêche pas de donner leur opinion et leur point de vue sur ce qui pourrait être mis en place ou proposé.

De plus, il est possible qu'en demandant des réponses spontanées au moment de l'entretien, ils n'aient pas le temps de réfléchir suffisamment pour donner des explications complètes. De ce fait, il m'incombe de laisser du temps pour les réponses ainsi que de reformuler si nécessaire.

Enfin, la thématique liée aux carences affectives peut créer des résonances chez les professionnels interrogés. En effet, comme décrit lors de mon chapitre dédié au cadre théorique, les carences affectives chez un jeune peuvent faire émerger chez le professionnel un certain nombre d'émotions. Les personnes interviewées peuvent être sensibles ou avoir déjà vécu des situations difficiles liées à cette problématique. C'est pourquoi, il est important que je sois attentive au fait que les éducateurs ne se sentent pas jugés, mais à l'aise et libres de répondre comme ils l'entendent.

4.5 Aspects éthiques de la recherche

L'aspect éthique de ma recherche est fondamental, c'est pourquoi je m'engage à respecter les points suivants :

- ❖ L'anonymat et la confidentialité
- ❖ Le consentement libre
- ❖ Le respect des informations privées et personnelles pouvant être potentiellement transmises lors de l'interview

- ❖ L'arrêt à tout moment de l'entretien si nécessaire
- ❖ La neutralité et le non-jugement

L'objectif de ce travail de recherche est de pouvoir profiter des connaissances et de l'expérience des professionnels interrogés. De ce fait, il est essentiel que chacun se sente libre dans ses réponses. Le rythme, la durée et les temps de pause dépendent donc de la personne interviewée.

Si nécessaire, des noms fictifs seront bien évidemment utilisés afin de garantir l'anonymat et la confidentialité. De plus, si la personne demande que certains passages de l'interview soient effacés, cela devra naturellement être fait.

Je me dois de rester neutre et objective lors des entretiens, afin de ne pas influencer les réponses mais surtout pour que la personne interrogée se sente à l'aise et non-jugée.

Finalement, avant de commencer l'entretien, il sera demandé de bien vouloir certifier leur accord d'être enregistré à des fins d'analyse et leur confirmer la destruction du matériel par la suite.

5. Analyse des hypothèses

5.1 Introduction

Afin de construire une analyse basée sur les entretiens avec des professionnels, j'ai décidé de découper ce rapport par hypothèse, en reprenant à chaque fois les indicateurs qui ont dirigé mes entretiens. La dernière partie conclut cette analyse en synthétisant les résultats. Les propos tenus dans ce chapitre n'appartiennent qu'aux professionnels interrogés et la réflexion les entourant s'articule autour des points de vue uniquement personnels s'appuyant sur mes recherches et mon expérience professionnelle.

L'analyse des données fut riche et conséquente. En effet, les professionnels interviewés ont été particulièrement généreux en informations et en explications concrètes. Leurs positionnements étaient clairs mais remplis de nuances et de finesse. Les éléments apportés tout au long de cette analyse m'ont permis de rassembler ces idées par différentes thématiques et de questionner mes hypothèses. J'ai fait le choix de cibler des passages particulièrement forts en les couplant à mes concepts théoriques ainsi que mes objectifs.

5.2 Analyse hypothèse 1

Pour rappel, ma première hypothèse se formulait comme suit :

L'éducateur propose une activité régulière et individuelle au jeune ayant des carences affectives.

Afin d'introduire l'analyse de cette première hypothèse, il me semble essentiel de revenir sur les indicateurs m'ayant permis de construire une grille d'entretien semi-directif pertinente. En effet, cette première hypothèse a été guidée par trois indicateurs, soit les notions de stabilité, de constance et de cohérence dans la relation entre un éducateur et un jeune. A la suite de mes recherches théoriques, ces trois éléments m'ont paru pertinents à approfondir et ils m'ont donc permis de diriger mes recherches sur le terrain en suivant des objectifs.

5.2.1 L'activité régulière et individuelle

Le premier point à relever à la suite de ces entretiens concerne la question de « *l'activité régulière et individuelle* ». En effet, aucun des professionnels questionnés n'a mis en évidence la notion d'activité. Par ailleurs, ils ont tous les trois souligné l'importance des moments dits de « *référence* ». Ces derniers sont mis en place de manière très régulière, pour la plupart hebdomadairement, afin d'assurer un suivi étroit du jeune. Ces temps individuels peuvent se dérouler tant au sein du foyer, que par une sortie en ville ou une balade en forêt. Ils ne sont pas définis par un cadre géographique ni temporel. En effet, ces entretiens peuvent se faire durant plusieurs heures ou alors

sur un temps très court. Tous les professionnels se sont accordés à dire que cela dépendait des besoins du jeune concerné.

Lors de l'entretien, une des éducatrices dit en parlant des entretiens de référence : « *C'est un moment privilégié où on passe un moment, où on crée quelque chose de l'ordre de l'affectif, parce qu'il y a quelque chose qui se crée [...] Créer ce lien, ce lien qui permet de travailler sur les carences affectives.* ». Ce passage met en évidence la notion de création du lien, qui a d'ailleurs été un point central du cadre théorique. En effet, comme décrit dans le chapitre 2.1.3.1 dédié à la notion de relation entre un jeune et un adulte, il est parfois complexe d'instaurer une relation avec un enfant ayant des difficultés affectives. L'éducatrice met donc en évidence toute l'importance de travailler sur cette dernière. Ces entretiens de référence proposés au jeune permettent donc la création d'une relation stable et constante. Bien que ce ne soit pas une activité spécifique comme nommé dans cette hypothèse, je pense que ces entretiens réguliers viennent répondre au besoin de sécurité de l'enfant.

5.2.2 La relation éducative comme processus

Afin de poursuivre cette analyse, j'aimerais mettre en lumière un autre élément qui consiste à « *faire les choses ensemble* ». En effet, une professionnelle a dit ceci concernant les moments individuels qu'elle passait avec un jeune : « *[...] il faut mettre le jeune en confiance, il faut qu'il sente qu'il peut faire confiance à la personne en face et pis, quand on a créé ce pâton, on explore les choses ensemble.* » Je pense que la notion de « *faire avec* » est essentielle. Cet élément permet de rebondir sur le chapitre concernant la relation éducative. Les points clés décrits dans ce dernier mettent en lumière la nécessité de ne pas proposer un changement tracé et décidé par l'adulte, mais bien un processus amené par la réflexion entre les deux parties. Pour ce faire, le professionnel doit être dans une posture d'écoute et de disponibilité.

Il est vrai que cela pourrait se transposer pour tous les domaines et toutes les problématiques dans le cadre du travail social. Par ailleurs, je pense qu'il est important de la mettre en évidence ici, pour des jeunes ayant des carences affectives, car cela permet de sécuriser des comportements d'insécurité au travers d'un processus visant à leur redonner confiance en eux. La même éducatrice dit d'ailleurs :

« Je me dis qu'il faut pas que j'en fasse trop, parce que pour l'objectif, le sens ultime de mon travail c'est de devenir inutile pour le jeune. Donc, dans cette perception-là, moi ce que je vise c'est l'autonomie et l'indépendance, l'auto-suffisance affective, que le jeune il construise ses outils mais pas que je fasse les choses à sa place ou que je lui amène des trucs clefs en main [...] »

La professionnelle met en évidence l'objectif de ces entretiens individuels, qui peuvent se caractériser par des discussions, des exercices, des actes ménagers, etc. : *un processus*. En effet, les comportements insécures sont ancrés dans le développement de l'enfant. Il est donc nécessaire de prendre le temps de créer un lien de confiance et de voir ce temps privilégié comme un processus éducatif. De plus, comme discuté

dans les apports théoriques, il est essentiel dans la relation éducative de ne pas chercher à combler de quelconques manques affectifs.

5.2.3 La valorisation et le besoin individuel comme objectifs

Afin de poursuivre, j'aimerais revenir sur un concept relevé lors de tous mes interviews avec les professionnels. Il s'agit de *la valorisation*. En effet, lorsque je leur ai demandé de me décrire leur manière concrète de sécuriser un jeune en tant que référent, ils m'ont tous répondu : *par la valorisation*. Premièrement, il était important pour eux de mettre les besoins du jeune comme élément central dans leur accompagnement. Ils les ont alors énumérés comme tels : *acquérir de la confiance ; de l'affirmation de soi ; refaire confiance à l'adulte ; l'estime de soi et le développement personnel*. Ces axes de travail représentent de manière générale ce qui est important de prendre en considération dans l'accompagnement de ces jeunes.

Par ailleurs, ils se sont aussi tous accordés à dire que ce travail éducatif doit se faire au rythme du jeune et de son parcours personnel. Pour appuyer mes dires, voici les propos d'un éducateur :

« [...] l'important c'est de prendre le jeune là où il est et de permettre un espace où il puisse expérimenter l'affection et le, la tendresse et pis l'amour tout simplement, en permettant, tout en permettant qu'il reste lui-même et qu'il fasse ses expériences. »

L'éducatrice met en lumière l'importance de se pencher sur le besoin du jeune selon ses envies et son parcours. Il est vrai qu'il pourrait être tentant de vouloir mener le jeune où nous avons envie, en prenant moins en compte son besoin réel. La professionnelle met aussi en évidence la nécessité d'offrir un espace d'expérimentation serein et sécurisé. Je pense qu'il est primordial que ces moments individuels, tout comme ceux du quotidien, soient emprunts d'un cadre suffisamment stable pour accueillir les comportements de ces jeunes ayant des carences affectives et donc potentiellement des insécurités. En effet, comme présenté dans le cadre théorique, les émotions peuvent prendre une grande place chez un jeune ayant des carences affectives. L'angoisse, la colère et la tristesse peuvent rythmer la manière d'aborder la relation. Le fait d'offrir un espace sécurisant permet d'expérimenter ces émotions et en faire un levier moteur dans le processus de changement.

De plus, afin de travailler avec ces besoins, le professionnel doit faire preuve d'une grande souplesse et de créativité lors de ces rencontres régulières et individuelles. Une des personnes interviewées disait d'ailleurs à ce sujet :

« [...] moi j'essaye de m'adapter toujours un peu au besoin du jeune. Donc si y'a une carence chez le jeune, c'est qu'il y a un besoin. Moi ce qui m'intéresse, c'est comment je vais répondre à ce besoin-là, comment il me l'exprime et comment je peux lui donner, et après je mesure. »

Les axes de travail proposés lors de ces rencontres se doivent d'être en accord avec les besoins personnels du jeune, c'est pourquoi le professionnel s'adapte, mesure, en passant par le dialogue et le questionnement.

5.2.4 La cohérence

Un autre thème qui était abordé dans le cadre de mes entretiens, concerne la notion de cohérence. A ce sujet, j'aimerais reprendre les propos d'un éducateur :

« [...] ce qu'il a besoin un jeune qui a des carences affectives ça va être [chercher ses mots] de refaire confiance à l'adulte, que tu tiennes la route. Donc quand tu lui dis quelque chose tu t'y tiens. Quand tu dis que tu vas faire quelque chose, oui tu vas le faire, tu vas pas lui dire oui et laisser traîner. Il faut qu'il regagne confiance [...] ».

Le professionnel met ici en évidence ces points importants que sont la cohérence, mais aussi la stabilité. En effet, un jeune ayant des carences affectives a potentiellement vécu des situations déroutantes, où les messages donnés étaient parfois contradictoires, irréguliers ou inexistantes. Il est alors nécessaire que le jeune puisse établir ou rétablir une image positive de l'adulte. Il se peut même que ce dernier mette à mal l'autorité ou l'affection de l'adulte afin de tester la cohérence de ce dernier. Ces propos permettent de revenir sur un élément théorique important : le phénomène de brisure. En effet, les difficultés liées aux carences affectives rendent la relation complexe et l'enfant aura tendance à tester la solidité des marques d'affection, la constance et la cohérence de l'adulte.

De plus, une des professionnelles disait :

« Et moi y'a des indicateurs que je repère avec le temps, comme par exemple euh [...] il peut y avoir le fait de défier l'autorité ou défier les règles que je vais lui imposer. C'est une manière de tester un peu ma solidité et de vérifier un peu si ce que je dis je le tiens et pis si c'est sécurisant les messages que je lui donne. »

Ces dires mettent à nouveau en lumière l'importance de la cohérence de l'adulte, tant dans ses mots que dans ses actes. Cela permet de proposer au jeune l'expérimentation d'une relation saine et solide.

5.2.5 Nuances dans l'analyse

Afin de nuancer mon analyse, il me semble important de revenir sur quelques passages tirés de mes entretiens. En effet, les points précédents ont confirmé mon hypothèse. Par ailleurs, les différents entretiens ont aussi controversé cette dernière.

Au cours des interviews, les éducateurs ont à plusieurs reprises insisté sur le fait que la problématique des carences affectives n'impliquait pas forcément un accompagnement spécifique du jeune. Comme cité précédemment, des axes de travail et une attention particulière au lien sont portés à ces jeunes, mais leur accompagnement s'appuie principalement sur les besoins émergents. Pour appuyer cette réflexion, prenons un passage d'entretien :

« Tu vois, donc c'est...si y'a des besoins qui doivent émerger que ce soit en lien avec les carences affectives ou d'autres problématiques euh c'est important de les entendre et de voir comment on peut y répondre au mieux. »

Un autre éducateur appuie aussi cette réflexion en disant :

« Tu vois [...], un bout tu fais la même chose avec un autre jeune qui aurait même pas des carences affectives. On est, un éducateur devrait être quelqu'un sur qui tu pourrais t'appuyer. Donc de manière générale, c'est un peu, la façon d'être d'un éducateur devrait passer par-là, carences affectives ou pas. »

Les professionnels mettent en évidence le fait que leur accompagnement par la création d'un lien stable et d'un suivi hebdomadaire n'est pas spécifique à la problématique des carences affectives. Bien évidemment, ils sont plus attentifs et orientent leurs axes de travail lorsqu'ils rencontrent un jeune ayant des carences affectives, mais cela ne modifie pas complètement leur prise en charge. Il me semble essentiel de souligner que leur objectif est de comprendre les besoins individuels du jeune et de travailler à partir de ces derniers. Ces éléments nous ramènent au concept d'accompagnement décrit précédemment, qui appuie sur le fait que l'accompagnement doit être modulable selon le contexte et les histoires personnelles. Cela veut dire que nous ne pouvons pas dédier un type d'accompagnement en lien avec une problématique spécifique, mais que la complexité de l'accompagnement se joue à chaque nouvelle situation.

5.2.6 Synthèse et conclusion

Pour conclure l'analyse de cette première hypothèse, voici une synthèse des éléments importants à retenir.

En effet, les interviews ont mis en évidence l'importance des entretiens de référence individuels et hebdomadaires. Ces derniers offrent des moments privilégiés et propices à la création d'un lien sain et stable. De plus, ces moments peuvent se décliner sous différents aspects, tant par une activité, des exercices ou des discussions. Le contexte géographique et temporel se définit selon les besoins du jeune et l'avancée dans son processus de développement personnel. La notion de besoins était au cœur de cette analyse. En effet, les professionnels s'accordaient tous à dire que leur

accompagnement ne se base pas uniquement sur la problématique rencontrée, mais bien sur les besoins du jeune. Le professionnel doit donc faire preuve de souplesse, d'adaptation, de créativité mais surtout d'écoute. Les éducateurs ont souligné l'importance de certains axes de travail concernant les jeunes ayant des carences affectives, mais leur accompagnement ne se restreint pas à un point de vue limité et se modifie selon les situations des jeunes.

Je peux donc dire que mon hypothèse s'est vérifiée. Les éducateurs utilisent des rencontres quotidiennes afin de créer et d'affiner leur lien avec le jeune et travailler sur des comportements d'insécurité, liés à leur problématique. Par ailleurs, cette hypothèse est générale et pourrait s'appliquer à de nombreuses autres problématiques, car elle représente l'essence même du travail d'un éducateur.

5.3 Analyse hypothèse 2

Pour rappel, ma seconde hypothèse se formulait comme suit :

L'éducateur s'appuie ou crée un réseau pluridisciplinaire autour du jeune, afin d'affiner la compréhension de ses besoins et le sécuriser.

Concernant cette seconde hypothèse, il me semble important de revenir aussi sur les indicateurs m'ayant permis de construire ma grille d'entretien. Ces derniers concernaient les besoins individuels du jeune ainsi que la vision pluridisciplinaire de l'accompagnement. Ces deux thèmes m'ont permis de cibler convenablement les éléments à questionner chez les professionnels afin d'affirmer ou infirmer mon hypothèse.

5.3.1 L'approche pluridisciplinaire

Lors des entretiens, les professionnels ont rapidement différencié l'accompagnement éducatif et celui plus thérapeutique : « [...] *je vais mettre les collaborations sur l'extérieur pour ce qui est de plus thérapeutique* [...] ». En effet, les collaborations présentées étaient principalement de l'ordre du psychologue et du psychiatre.

Par ailleurs, tous les professionnels ont noté l'importance d'une approche plus créative, bien que thérapeutique, en citant la thérapie avec le cheval ainsi que l'art-thérapie. Ils ont mis en avant ces deux collaborations comme particulièrement utiles dans le cadre d'un accompagnement d'un jeune ayant des carences affectives. Selon leurs mots : « [...] *même l'hypothérapie vu que ça joue sur la confiance en soi, moi je pense que l'hypothérapie c'est quelque chose de vachement bien pour la confiance en soi, tu vois...* » ou encore : « *On a l'art-thérapie, la thérapie avec le cheval qui apporte aussi beaucoup de, beaucoup émotionnellement, qui apporte beaucoup aux jeunes et qui offre un espace de, un espace où il peut s'exprimer avec les animaux.* ». Les collaborations peuvent donc être riches et variées et appuyer des axes de travail, comme cités dans l'analyse de la première hypothèse, et donc sur les besoins individuels du jeune. Ces éléments me permettent de faire un lien avec un chapitre théorique développé précédemment concernant les variations émotionnelles. En effet, ces dernières sont décrites comme importantes chez un jeune ayant des carences

affectives. Ces collaborations permettent alors de travailler sur ces variations émotionnelles qui renvoient souvent une image négative de lui-même au jeune.

De plus, les professionnels ont encore mis en évidence le bénéfice de telles collaborations. Pour reprendre les termes d'un éducateur :

« Il commence un suivi psy (en parlant d'un jeune), eux ils vont peut-être réussir à faire plus de lien avec sa vie, avec des discussions qu'ils vont avoir, que lui il va pouvoir avoir une bonne introspection qu'il va ramener ici, moi je reprends derrière, on collabore de toute manière, ils me font des retours. [...] C'est un partage entre les deux, c'est supplémentaire. »

La collaboration est donc vue comme un apport supplémentaire de données, dans le but de les partager et de pouvoir approfondir la compréhension de chacun et répondre aux besoins du jeune. La vision multiaxiale est donc relevée comme importante, car les éducateurs reconnaissent les compétences de différents métiers dans l'accompagnement d'une situation.

De plus, il me semble nécessaire de faire un lien avec le concept d'accompagnement traité dans le cadre de ce travail. Dans ce chapitre, la question de la pluridisciplinarité était mise en évidence comme une collaboration intéressante et riche en savoir-faire. L'importance de ce partage de connaissance a ici aussi été soulevée par les professionnels du terrain.

5.3.2 La priorisation des besoins

D'autre part, une de mes questions consistait à demander si ces thérapies étaient mises en place régulièrement pour les jeunes ayant des carences affectives. Une professionnelle me répond : *« C'est en fonction des priorités aussi. [...] Mais après oui je pense qu'on a un certain, on a quand même tendance à orienter les jeunes vers telles ou telles thérapies ou bien activités si il a des carences affectives ou non. »*

Sur les trois éducateurs interviewés, tous étaient d'accord pour dire qu'il était essentiel de questionner le besoin du jeune et les priorités dans la prise en charge, mais que la collaboration pluridisciplinaire était un supplément intéressant.

5.3.3 Les ressources personnelles

Un seul professionnel a mis en évidence un point qui me paraît intéressant et qui vient enrichir cette analyse. En effet, la collaboration extérieure a été mise en avant par tous les professionnels, mais les éducateurs ont surtout discuté des ressources professionnelles. Une seule personne a tenu à souligner une autre ressource :

« Des fois quand j'ai des discussions avec des parents ou des amis, j'aime bien questionner sur comment j'étais ado... J'aime bien ne pas aller toujours questionner le scientifique, parce que je pense qu'il y a rien de plus que,

que, que les sentiments. C'est quelque chose d'universel, t'as pas besoin d'aller chercher un expert des ressentis. Moi je pense que, qu'une personne lambda peut tout à fait t'amener des infos et confronter un peu ta vision et l'étoffer de certaines idées ou certains mots qui te lancent après sur de, sur d'autres idées, d'autres actions sociales et éducatives que tu peux mettre en place. »

Ce passage me paraît particulièrement pertinent, car même s'il s'éloigne quelque peu de la notion de « *réseau pluridisciplinaire* », il vient mettre en lumière des ressources externes pouvant tout à fait permettre d'affiner la compréhension des besoins du jeune et venir les sécuriser. Cela permet aussi de dégager un axe important du travail de collaboration, qui offre aux professionnels une confrontation, un débat des idées, afin d'obtenir une vision plus globale de la situation.

5.3.4 Nuances dans l'analyse

Cette même professionnelle propose une prise de recul sur l'utilisation du travail en réseau. En effet, elle dit : « *Ca doit pas être quelque chose que tu dois mettre systématiquement en place. De nouveau le jeune il va se trouver face à une nouvelle personne, il va devoir refaire tout le processus pour voir si le feeling, la confiance passent [...]* ». Je trouve intéressant de se mettre à la place du jeune en prenant en compte sa problématique, c'est-à-dire les carences affectives. En effet, comme explicité à maintes reprises dans ce travail, la question de la relation, de la création et du maintien du lien est particulièrement complexe. De ce fait, chaque nouveau membre du réseau demande une adaptation et un travail pour le jeune. Il est donc important de prendre en compte cette donnée et de bien évaluer le besoin du jeune et effectuer une pesée d'intérêts.

Ensuite, afin de rester sur les nuances apportées à cette analyse et appuyer la notion de pesée d'intérêt, j'aimerais citer une autre professionnelle qui dit que : « *Je pense quand même que si c'est l'axe de travail prioritaire du jeune, il faut qu'y soit, qu'y soit exposé au réseau pour que tout le réseau tire à la même corde. Après ça veut pas dire aller déballer la vie du jeune à l'AS ou bien au reste du réseau.* » Cette réflexion met en avant la notion de confidentialité et de bon sens. En effet, chaque situation se constitue d'un réseau plus ou moins formé, qu'il est possible de maintenir ou de compléter. Ce réseau doit être une ressource pour le jeune et les informations transmises doivent se faire selon les fonctions de chacun et avec un objectif bienveillant.

5.3.5 Synthèse et conclusion

Pour conclure cette analyse, je pense pouvoir dire que les trois professionnels se sont mis d'accord sur l'intérêt d'un réseau comme ressource supplémentaire de connaissances et d'idées. Ce dernier peut venir confronter des idées, en proposer des nouvelles ou conforter l'éducateur dans son accompagnement. Il est important de souligner le fait que ce dernier doit se créer en ayant toujours comme objectif les

besoins individuels du jeune. La vision systémique n'a pas été énoncée comme telle, mais il me semble qu'elle était sous-entendue dans les différentes réflexions des professionnels. La question de la confidentialité et de la pertinence des éléments transmis au réseau pluridisciplinaire me semble essentielle à retenir, tout comme la difficulté pour un jeune ayant des carences affectives de devoir nouer de nouveaux liens avec différents professionnels.

Je pense que mon hypothèse a été vérifiée dans le cadre de ces entretiens, bien que des nuances aient été apportées. Je souligne un élément récurrent et qui me suit tout au long de cette analyse : l'écoute du besoin du jeune. Il me semble qu'il est le point névralgique de l'accompagnement pour un éducateur.

5.4 Analyse hypothèse 3

Pour rappel, ma troisième et dernière hypothèse se formulait comme suit :

L'éducateur décide de mettre en place une coréférence afin d'éviter un jeu relationnel néfaste.

Dans le cadre de cette troisième hypothèse, j'ai orienté mes questions grâce aux indicateurs suivants : une relation équilibrée et saine ainsi qu'un travail de référence objectif. Ces derniers m'ont permis de définir les ressources et les limites des éducateurs face à cette problématique.

5.4.1 Le jeu relationnel

Il me semble intéressant d'ouvrir cette analyse par quelques passages d'entretien reflétant la vision de certains éducateurs sur le type de relation pouvant être mis en place par un jeune ayant des carences affectives : « [...] *tu vois, un éduc doit aussi se protéger, sinon il te bouffe, tu vois un gamin comme ça, ça te bouffe.* » ou encore « *Il faut être très clair sur qui on est et quelle fonction on a auprès du jeune, parce que le risque c'est de reproduire euh un abandon, reproduire une carence ou venir combler quelque chose qui n'est pas à nous de combler* ». Ces extraits mettent en lumière le caractère parfois difficile d'une relation et les dangers pouvant en découler. Cela me permet aussi de revenir sur un élément théorique important de ce travail, concernant l'angoisse d'abandon chez des jeunes ayant des carences affectives. En effet, dans ce chapitre nous avons pu noter le fait qu'il était essentiel pour un éducateur de se questionner sur ses propres émotions et sur la manière de les verbaliser, afin de ne pas se laisser dépasser par la relation. Ces extraits font donc écho à ce concept d'abandon.

Il est tout de même important de nuancer ces propos, en rappelant que toute relation peut être sujette à des complications, que le jeune ait des carences affectives ou non. Une des éducatrices dit d'ailleurs : « *Mais moi je pense que dans toute relation relationnelle c'est un jeu. Mais je pense bien sûr qu'un jeu relationnel peut se former qu'il soit sain ou malsain, je pense que c'est la porte ouverte à un jeu relationnel.* ». Cette réflexion permet de vérifier le fait que les professionnels du terrain vivent cette

difficulté du jeu relationnel et qu'ils sont conscients de devoir y porter une certaine attention.

5.4.2 L'investissement et l'objectivité

Pour aller un peu plus loin, j'aimerais revenir sur des expériences qu'ils ont vécues durant leur carrière avec des jeunes ayant des carences affectives :

« J'étais trop investi. Trop investi trop investi ! Du coup même en dehors de mes heures je prenais un...ce que je peux faire encore, mais là c'était, l'équilibre était pas bon. Je devais faire un peu de lâcher prise, parce que tu t'investis tellement pis comme je t'ai dit certains des fois ils te cassent la relation juste derrière, quand tu vois qu'il y a vraiment une relation stable. Pour l'autre c'est trop dur, euh, donc là, là j'étais beaucoup trop investi ouai. »

Ce passage permet de mettre en évidence plusieurs éléments. Premièrement, l'éducateur insiste sur la notion d'investissement. Cet élément est revenu au cours des trois entretiens avec les professionnels. Ils expliquent bien la difficulté face à ces jeunes qui sont souvent plus dans la demande relationnelle, pouvant même la briser lorsqu'elle devient trop compliquée à gérer pour eux. Cet éducateur décrit bien le mécanisme et la manière d'entretenir la relation pour un jeune ayant des carences affectives et l'impact que cela peut avoir sur lui-même. A ma question : « *Est-ce que ça (en parlant d'une relation dite fusionnelle, avec un jeune ayant des carences affectives, qu'elle avait vécue) impactait ta vie privée ?* », la professionnelle m'a répondu : « *J'allais prendre de ses nouvelles quand je travaillais pas, alors qu'elle était prise en charge par les collègues et pis, et pis je savais très bien que les collègues faisaient très bien leur travail. Donc enfaite, bien sûr.* ». Il est intéressant de noter à quel point cette relation peut impacter professionnellement mais aussi personnellement un éducateur. Elle insiste même en questionnant son objectivité face à cette situation : « *J'étais plus objective face aux autres membres de l'équipe, donc j'étais plus à l'aise quand y'avait des discussions par rapport à elle, Donc oui ça me mettait en porte à faux à quelque part. Pis c'était plus confortable pour moi.* ». Ce passage relève donc bien la difficulté de garder une posture objective lorsque la relation prend une tournure trop néfaste.

5.4.3 La métacommunication et la transparence

Afin de me rapprocher à nouveau de mon hypothèse pour cette analyse, je vais me pencher sur les ressources énoncées par les éducateurs lors de situations plus ou moins complexes. Une des professionnelles a proposé une réflexion intéressante, basée sur le dialogue et la communication. Elle dit ceci : « *Alors déjà je pense que si ça vient difficile pour nous, ça doit être tout autant difficile pour le jeune, donc y'a un moment donné où il faut dire au jeune que c'est difficile [...] Déjà vérifier, sonder le jeune, si il sent que c'est pas simple. Pis sonder l'équipe.* » Je trouve cette approche

intéressante, car elle priorise le fait de verbaliser, dire, communiquer ce qui ne convient pas ou plus, avant de décider seule d'une nouvelle mesure. Nous pouvons parler ici de métacommunication.

Elle insiste aussi sur le fait que cette manière de faire correspond à son éthique de travail et qu'elle l'appliquerait tout autant à un jeune ayant une autre problématique : « *Pis dire à la première personne concernée. Pour moi dans cette problématique, comme dans d'autres, c'est important la transparence, être transparent.* ». Ce passage met en lumière une notion de transparence dans la prise en charge. En effet, il pourrait être tentant d'omettre certains ressentis par crainte d'ébranler la relation, mais dans sa posture, l'éducatrice appuie l'idée contraire.

5.4.4 L'adaptation et la gestion du cadre temporel

Pour suivre, une des personnes interviewées amène une autre observation :

« J'ai été sollicité pour reprendre la référence d'une jeune avec qui j'avais un lien comment dire, affectif et (insiste sur le « et ») normatif, mais un lien relationnel qui permettait de se confier sur des choses relativement graves qui ont demandé qu'on dénonce certaines choses et elle se sentait plus en confiance avec moi qu'avec son référent qui était un homme. [...] Pis du coup on a fait un changement de référence. »

Cet exemple décrit bien l'importance de la relation et du fait que le jeune doit se sentir à l'aise avec son référent afin que le travail individuel effectué soit pertinent. Je pense qu'il est essentiel de pouvoir entendre ce type de demande de la part d'un jeune, du moment qu'elle est justifiée et argumentée, aux risques qu'elle se fasse sans fondement. L'adaptation requise par le référent mais aussi par l'équipe éducative est considérable. Cela nécessite aussi de pouvoir effectuer un tel changement sans remettre en question son professionnalisme mais en prenant en compte encore une fois le besoin du jeune.

De plus, un éducateur a mis en évidence l'importance de la gestion de son temps et de ses horaires afin de mieux gérer ses relations avec des jeunes ayant des carences affectives.

« (en parlant de sa manière de garder de la distance) En gérant mieux mes horaires, en prenant moins sur moi aussi l'échec du jeune ou qui il met des situations en échec parce que des fois il fait exprès. En gardant la relation mais pas, mais en étant pas tout de suite, dès qu'il a une demande – un besoin, en étant pas tout de suite présent. Tu restes présent mais, tu peux dire : « Là j'ai pas le temps, pas de problème on prend demain du temps pour, de telle à telle heure, on s'organise... » Mais pas que ça doit dans l'instantané parce que tu penses que c'est tout le temps des situations d'urgence. »

Cet extrait met en évidence sa posture de travail qui vise à ne pas se laisser submerger par les demandes du jeune dans la relation. Cela ne signifie pas le rejeter, mais créer un cadre temporel plus cadrant et donc plus sécurisant. Ce cadre permet donc de ne pas laisser la relation émotionnelle déborder et empiéter sur tous les moments du quotidien et le travail à effectuer.

5.4.5 Le soin de soi en tant que professionnel

Enfin, un dernier point me semble important à aborder. Les trois éducateurs l'ont cité au cours des entretiens. Il s'agit de la notion du « *soin de soi* » :

« Donc il faut pas non plus penser qu'on a la science infuse et qu'on maîtrise le truc, parce qu'eux le maîtrise parfois mieux que certains éducateurs (rires). Je pense que c'est important de le noter. Donc moi je dirai que ce qui est important c'est prendre soin de soi, se connaître, repérer aussi les moments où on a des coups de mou, où nous affectivement on vit peut être des choses compliquées à la maison, des tensions, des conflits, un deuil, c'est tellement vite arrivé ou des, des... on a notre réseau, notre système aussi à nous, pis notre système il a ses rouages, ses bugs ses trucs. C'est être capable de nommer un peu ces choses-là et pis euh s'arrêter de temps en temps en se demandant « Comment ça va, bon c'est un peu la merde en ce moment chez moi, j'ai une situation un peu problématique, enfin... » Pis c'est d'aller prendre soin de ça. Chacun à sa manière hein, comme il veut, mais faut pas occulter ça et pis il faut prendre soin de ça, écouter guérir... Je pense que c'est hyper important pour garder une vision qui soit euh optimale de la situation, des plus objectives. Pour pas se fourvoyer dans euh dans des interprétations, qui voilà...ça résonne un peu trop fort, arriver tout d'un coup à des préjugés parce qu'on est plus réceptif à ce genre de message et pis euh voilà. Donc je pense que c'est hyper important. »

Ce passage regroupe la pensée commune des trois éducateurs sur la question du « *care* ». Il est essentiel, afin de pouvoir maintenir une certaine objectivité et ne pas tomber dans des résonances personnelles, de se questionner soi-même sans se mentir. Cette introspection permet alors de ne pas entrer dans un jeu relationnel pouvant être très émotionnel et où la prise de recul devient difficile. Cette réflexion resitue le professionnel comme un être humain emprunt à des émotions et dont la vie personnelle peut venir plus ou moins les animer.

5.4.6 Synthèse et conclusion

Pour conclure cette analyse de ma troisième hypothèse, je peux dire qu'elle n'a pas été vérifiée au cours de mes entretiens avec des professionnels du terrain. La coréférence n'a été mentionnée à aucune reprise. Les professionnels ont amené des éléments liés à la communication et l'écoute du besoin du jeune, la gestion de son investissement au travers de la gestion de ses horaires, le changement de référence

lors d'une demande justifiée et argumentée, le tout enveloppé par la nécessité de prendre soin de soi comme outil de travail. Ces approches me semblent pertinentes et offrent d'autres axes de travail.

6. Conclusion

6.1 Synthèse de la recherche

Afin de synthétiser cette analyse, il me semble pertinent de reprendre les éléments forts étant apparus tout au long de ce travail et qui retiennent mon attention.

Premièrement, la première partie concernant l'hypothèse 1 a permis mis en lumière l'intérêt de mettre en place des moments dits de référence entre le jeune et l'éducateur. En effet, le lien qui se construit entre les deux personnes est primordial pour le travail sur les carences affectives. Une relation de confiance est nécessaire pour cheminer ensemble. Pour rebondir sur cette notion de cheminement, je pense qu'il faut se pencher sur la notion d'accompagnement. La manière d'aborder une personne et sa situation colore immédiatement le processus que la personne pourra entamer ou non. Je pense et il l'a été confirmé au travers de ce travail, qu'il n'existe pas de manière de faire « *clés en main* » et qu'il ne faut pas chercher à combler un quelconque manque affectif chez ces jeunes ayant des carences affectives. Chaque situation est atypique et il est nécessaire de découvrir la personne à l'instant « T » et l'accompagner à son rythme. Les moments de référence et donc d'activités individuelles sont des temps privilégiés entre un jeune et un éducateur pour initier et développer la relation stable et cohérente qui permettra au jeune d'évoluer dans un environnement relationnel sécurisant.

Concernant ma seconde hypothèse, de nombreux éléments ont été mis en lumière. En effet, l'approche pluridisciplinaire s'est confirmée comme un apport riche et soutenant pour les éducateurs. De plus, une éducatrice a relevé l'intérêt d'aussi aller chercher des apports en dehors du réseau professionnel, en s'appuyant alors sur des ressources personnelles ou des personnes de son entourage. C'est sa réflexion sur la notion d'universalité des questions affectives qui la pousse à penser qu'il est important de ne pas se référer qu'aux moyens scientifiques mais aussi aux relations de tout à chacun. En outre, les professionnels ont aussi insisté sur la priorisation dans les besoins du jeune, en proposant un réseau pluridisciplinaire selon les besoins émergents du jeune et non ceux fantasmé par les adultes. Enfin, deux éducatrices ont noté le fait qu'il fallait questionner la pertinence de la surexposition d'une jeune face à un réseau important, d'autant plus lorsqu'il a des carences affectives.

La troisième hypothèse a soulevé, elle aussi, de nombreux éléments. Il était important pour les trois professionnels d'être prudents dans la relation à établir avec un jeune. En effet, la bienveillance et la communication sont essentielles, afin de ne pas reproduire un sentiment d'abandon et réveiller des angoisses. De plus, la notion d'investissement dans l'accompagnement s'est révélée centrale, afin de ne pas entrer dans un jeu relationnel potentiellement néfaste. Aussi, la métacommunication a été mentionnée par une éducatrice au fil des entretiens. Cette dernière souligne l'importance de mettre des mots sur ce qui se joue en proposant une posture tout à fait transparente au jeune. Cela permet de mettre le jeune en confiance, de le sécuriser et de pouvoir discuter des problèmes et besoins réels du jeune et de l'adulte.

Enfin, pour conclure cette analyse, j'aimerais citer un passage d'un entretien qui met en lumière un dernier point essentiel de cette analyse :

« Moi ce qui me paraît essentiel au niveau de cette thématique c'est la responsabilité de l'éducateur d'être en soin avec lui-même pour être en soin avec l'autre. L'importance dans tout ce qui touche à l'affectif c'est de se connaître son histoire déjà à soi d'éducateur. C'est de prendre soin de soi, de l'outil d'éducateur. Et je pense que c'est une très grande responsabilité qu'on a nous, en tant que professionnel de nous apporter ce soin là à nous en premier. Parce qu'un jeune il est pas dupe, il va sentir la faille affective chez nous à la seconde où il va nous rencontrer. Faut pas penser qu'on est plus doué qu'eux, parce que comme je te dis je pense que c'est quelque chose d'universel. Les jeunes ont un filtre, un nez, ils savent là où ils peuvent aller taper chez l'éducateur pour que ça l'atteigne. Donc il faut pas non plus penser qu'on a la science infuse et qu'on maîtrise le truc, parce qu'eux le maîtrise parfois mieux que certains éducateurs. »

Cet extrait renvoie le professionnel à sa propre responsabilité de soin, ainsi qu'au fait de rester vigilant à ce qu'il pense savoir et maîtriser. En effet, lorsque l'on parle de carences affectives, cela vient faire résonances avec ses propres blessures ou expériences, qui peuvent être éveillées et faire perdre une forme d'objectivité à l'éducateur. De ce fait, l'équilibre de la relation, la stabilité du lien ainsi que la cohérence des messages donnés peuvent être mis à mal.

Mes deux premières hypothèses concernant l'activité individuelle et quotidienne à partager avec le référent ainsi que la présence d'un réseau pluridisciplinaire se sont vérifiées avec des nuances intéressantes. Par ailleurs, ma troisième et dernière hypothèse ne s'est pas vérifiée au travers mes entretiens sur le terrain. Les professionnels ont amené des éléments plus fins et liés à leur posture professionnelle en mettant au centre leur outil principal, eux-mêmes. A cela, ils ont insisté sur l'importance de la communication, le dialogue avec la personne concernée, afin de prendre une décision en commun et selon le besoin réel du jeune. Cette notion de « *besoin* » a teinté toute cette analyse et je pense qu'elle est l'élément central à retenir. En effet, il est essentiel de chercher, écouter et comprendre le besoin du jeune ayant des carences affectives afin d'accompagner ses comportements d'insécurité.

6.2 Réponse à la question de recherche

Pour rappel, la question de recherche initiale se formule comme suit :

Dans le cadre d'une institution, comment un éducateur accompagne les comportements d'insécurité d'un enfant ayant des carences affectives ?

Afin de répondre à ma question de recherche, je pense pouvoir dire que l'accompagnement d'un jeune ayant des carences affectives doit se faire avec

bienveillance et finesse. En effet, comme explicité à plusieurs reprises dans les apports théoriques ainsi que les entretiens avec les professionnels, la relation entre le jeune et l'éducateur est primordiale.

Les comportements d'insécurité chez un enfant carencé peuvent se manifester de différentes manières, mais se caractérisent principalement par des difficultés relationnelles, des angoisses, des émotions vives ainsi que des troubles de l'attachement. De ce fait, entrer en relation avec un éducateur s'avère complexe. C'est pourquoi, il est essentiel pour un professionnel d'accorder du temps de qualité et de manière constante au jeune. La présence régulière et constante, en offrant des moments privilégiés, dits de référence, permet au jeune de se stabiliser et de se sentir dans un environnement suffisamment stable pour commencer un processus d'évolution.

De plus, un accompagnement pluridisciplinaire peut s'avérer intéressant, car il permet au jeune d'obtenir des outils divers et variés, mais aussi à l'éducateur d'enrichir sa pratique et de confronter ou s'appuyer sur différents points de vue.

En outre, il est important pour le professionnel de ne pas chercher à vouloir combler un manque affectif, mais bien d'avoir une posture empreinte de disponibilité et de confiance, en restant dans un rayon d'écoute et de vision pour le jeune, afin que le jeune sente la présence rassurante mais pas oppressante de l'adulte.

Pour finir, si l'éducateur souhaite entamer un travail avec le jeune sur les comportements d'insécurité de ce dernier, il est essentiel que l'éducateur lui-même soit au clair avec les siennes. En effet, l'éducateur est son propre outil, il doit donc en prendre soin, surtout lorsqu'il travaille des questions affectives qui peuvent avoir de fortes résonances personnelles.

L'accompagnement se révèle complexe et nuancé. Chaque éducateur a sa propre vision des choses et s'appuie sur ses ressources personnelles ainsi que ses expériences professionnelles. Tous s'accordent à dire que les axes de travail tels que l'estime de soi et la confiance en soi et en l'autre sont des thèmes à aborder avec le jeune. Par ailleurs, la qualité de la relation doit se développer selon les besoins individuels de la personne et selon son avancée dans son développement. Le rythme est un facteur essentiel à prendre en considération, tout comme la communication et la transparence.

6.3 Limites de la recherche

Lors de ma recherche, j'ai été confrontée à certaines limites qui ont sans doute influencé les résultats de ma recherche.

En effet, cette dernière se base sur les témoignages de trois éducateurs faisant partie de la même institution. Bien que les âges, le sexe et l'expérience soient différents, les lignes de conduite de travail sont relativement similaires.

Aussi, 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. Cela permet néanmoins d'illustrer quelques difficultés et clés de travail.

De plus, les entretiens se sont faits de manière semi-directives, 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.

En outre, seuls des professionnels ont été questionnés sur cette problématique et aucun jeune ou autre membre d'un réseau pluridisciplinaire. De ce fait, les réponses offrent un seul axe de vision. Enfin, la problématique des carences affectives étant vaste et complexe, je me suis focalisée sur les questions d'attachement, de relation et d'expression des difficultés. Cela impose donc aussi des limites à ma recherche.

6.4 Pistes d'intervention de la recherche

Ce travail de recherche permet aux travailleurs sociaux et plus spécifiquement aux éducateurs sociaux travaillant en institution de se questionner quant à l'accompagnement de jeunes ayant des carences affectives.

A la suite de mes recherches théoriques ainsi qu'aux entretiens menés sur le terrain auprès de professionnels expérimentés, voici quatre pistes d'intervention qui me paraissent intéressantes.

Premièrement, je propose au jeune et au professionnel de se faire le cadeau de prendre le temps de construire une relation de confiance. Il est vrai que la réalité du terrain et les attentes vis-à-vis du placement poussent souvent les travailleurs sociaux à travailler dans l'urgence. Par ailleurs, je pense qu'il est nécessaire de prendre en considération ce facteur temps et de le mobiliser à la naissance de la relation entre les deux personnes. Cette base solide, créée dès le début, permettra un travail en profondeur avec un jeune ayant des carences affectives. Pour détailler ma pensée, j'entends par « *se donner le temps* », le fait de se rencontrer régulièrement, de poser les limites de la relation et donc un espace sécurisant. A partir de ce moment-là, le travail au travers d'exercices de confiance en soi, d'expérimentations des relations et même celle avec son référent éducatif, pourra mener vers le changement, car il se fera de manière sereine et bienveillante.

Une seconde piste d'action pour les professionnels consiste à poser des objectifs en accord avec le jeune, mais surtout en se basant sur ses besoins personnels émergents. Il arrive souvent qu'un canevas d'étapes à passer soit mis en place. En effet, il est nécessaire d'amener le jeune vers une forme d'autonomie afin qu'il réponde aux attentes de la société et qu'il puisse s'y épanouir. Par ailleurs, je trouve que l'écoute des besoins venant du jeune lui-même est plus intéressante, car cela permet de pouvoir mesurer où il se trouve dans son développement et dans ses capacités, afin de pouvoir l'accompagner au plus près de ce qu'il est. L'autonomie est un concept tellement vaste et d'autant plus pour une personne ayant des carences affectives qui fragilisent sa relation aux autres. De ce fait, je pense que poser des objectifs individuels en termes de besoins personnels en communion avec le jeune permet de comprendre au mieux ses comportements d'insécurité et de pouvoir en parler. La communication ouverte permet alors de mettre des mots sur les maux et donc d'enclencher un processus de changement.

Ma troisième piste consiste à proposer aux professionnels de se tourner vers des ressources extérieures créatives et spécifiques à un travail sur l'estime de soi et la confiance. Comme explicité à de maintes reprises, il s'avère difficile pour un jeune

ayant des carences affectives de se confronter à un réseau important et nouer des liens avec tous ses membres. Par ailleurs, certaines activités, telle que l'hypothérapie ou encore l'art-thérapie, permettent d'aborder la relation sous une autre dimension tout en effectuant un travail et un accompagnement significatif.

Ma quatrième et dernière piste d'action consiste à rendre les professionnels attentifs quant à leur outil principal : eux-mêmes. L'accompagnement de jeunes ayant des carences affectives peut réveiller de nombreuses résonances ainsi que les entraîner dans des relations complexes. Cela peut rapidement impacter leur conduite professionnelle mais aussi personnelle. De ce fait, afin d'accompagner des jeunes avec leurs comportements d'insécurité, il est nécessaire d'être très au clair avec sa propre sécurité. Cela ne signifie pas qu'il faut être chaque jour au meilleur de sa forme, mais bien de savoir repérer ses propres difficultés.

6.5 Conclusion

Afin de conclure, il me semble important de reprendre les différentes étapes de ce processus de Travail de Bachelor, qui m'ont permis d'élaborer ces résultats.

Ce mémoire a débuté par mes premières interrogations autour des difficultés que peut rencontrer un enfant dont le(s) parent(s) est/est dysfonctionnel(s). A la suite de mes recherches initiales, je me suis rendu compte que, ce qui me questionnait vraiment, concernait les carences affectives et les conséquences chez l'enfant. De ce fait, je souhaitais approfondir l'accompagnement possible pour un éducateur en institution face à cette problématique.

Cette réflexion s'est faite au vu de mes expériences professionnelles sur le terrain au cours de ma formation et des situations que j'ai pu rencontrer.

Pour ce faire, je me suis appuyée sur différents concepts théoriques afin de comprendre et définir les « *carences affectives* », ainsi que ce que signifiait leur accompagnement par des éducateurs. La théorie et les troubles de l'attachement, ainsi que le concept d'accompagnement éducatif ont été mes principaux appuis.

Pour suivre, j'ai eu l'opportunité de rencontrer et d'interviewer des éducateurs travaillant en institution avec des enfants et des adolescents. Ces entretiens semi-directifs m'ont permis de récolter des éléments importants au sujet de leur pratique et de leur positionnement personnel et professionnel face à cette problématique.

Grace au croisement entre les éléments théoriques apportés, les hypothèses de travail proposées ainsi que les expériences professionnelles récoltées, j'ai pu ressortir les différentes pistes d'intervention et de réflexion, telles que présentées dans ce travail.

Je mets un point final à cette analyse en confirmant que l'enjeu de l'accompagnement des comportements d'insécurité chez un enfant ayant des carences affectives et placé en institution se trouve au cœur même de la relation éducative et humaine. Les ressources extérieures, la communication, le facteur temps et le « *self care* » peuvent être de véritables outils au quotidien. Cependant, je me questionne encore sur le rôle des parents lorsque leur enfant est placé en institution. Peuvent-ils prendre part à ce processus ? Et si oui, comment l'éducateur social leur laisse-t-il cette place ?

6.6 Bilan général et réflexions personnelles

Ce travail de recherche m'a beaucoup appris, tant au niveau professionnel que personnel. En effet, mes objectifs initiaux étaient de découvrir le travail de recherche méthodologique, de mener une réflexion empreinte de changements et de remises en question, de développer des connaissances spécifiques sur une thématique ainsi que d'apprendre à m'organiser pour un travail de longue haleine.

En commençant ce travail, je ne pensais pas me découvrir autant. En effet, au début, mes premiers pas furent timides et peu confiants. Après un changement de thématique et beaucoup de stress, j'ai su me réajuster et entrer dans un processus de recherche. J'ai rapidement pris goût à rassembler des données et j'ai même dû apprendre à me freiner, afin de cerner précisément ce qui m'intéressait. Cette compétence que j'ai développée au travers de ce travail me sert aussi dans le monde professionnel. J'ai appris à mieux identifier les informations importantes et avancer de manière plus efficace. J'ai donc renforcé la connaissance de mes limites, de ma manière de travailler et d'appréhender les difficultés.

Par la suite, j'ai pris gentiment confiance en moi. Ce processus s'est fait en parallèle de ma seconde formation pratique et cela m'a permis de rencontrer de nombreux professionnels. J'ai eu l'occasion de discuter régulièrement avec eux au sujet de ma thématique, mais aussi de mon positionnement personnel et professionnel. Les situations que j'ai pu rencontrer au cours de cette formation ont beaucoup fait écho à ce travail et j'ai donc pu expérimenter concrètement mes recherches théoriques ainsi que mes hypothèses.

De ce fait, je pense que la partie la plus enrichissante pour moi fut l'analyse de mes entretiens. En effet, les outils proposés ainsi que les réflexions des éducateurs m'ont permis de questionner ma pratique, ainsi que ma vision de l'accompagnement éducatif. J'ai l'impression d'avoir gagné en finesse et en nuance en écoutant et en analysant les réponses pertinentes des personnes interviewées.

Aussi, je me sens aujourd'hui satisfaite et fière du travail fourni. J'ai dû me confronter à des frustrations et des difficultés, mais aussi à développer des compétences. Je peux dire que j'ai exercé la rigueur, l'écoute, l'endurance, la pensée critique et l'ouverture d'esprit. De plus, souhaitant travailler avec des enfants et des adolescents dans le cadre d'une institution, ce travail m'a permis d'engranger des connaissances et des outils au sujet d'une problématique relativement récurrente.

Finalement, effectuer ce Travail de Bachelor m'a aussi rappelé toute l'importance et l'intérêt de me documenter sur des thématiques spécifiques et de questionner les professionnels expérimentés qui m'entourent. Je pense qu'il est essentiel de se perfectionner et de continuer à se nourrir de nouvelles visions ou opinions, afin d'essayer, échouer, partager, comprendre et évoluer.

7. Bibliographie

- Ainsworth, M. D. (1962). Les répercussions de la carence maternelle: faits observés et controverses dans le contexte de la stratégie des recherches. *Cahiers de santé publique-OMS*, 14, 95-163.
- Bonneville-Baruchel, E. (2018). Troubles de l'attachement et de la relation intersubjective chez l'enfant maltraité. *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles*, 7(1), 6-28. doi:10.3917/cnmi.181.0006.
- Brugère, F. (2008). *Le sexe de la sollicitude*. Paris : Le seuil, p. 21
- Dini, S. (2019). Trouble de l'attachement, cours du module E8 TS. Sierre : Haute Ecole De Travail Social, HES-SO//Valais. Non publié
- Dugravier, R. & Guédeney, A. (2006). Contribution de quatre pionnières à l'étude de la carence de soins maternels. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 49(2), 405-442. doi:10.3917/psy.492.0405.
- Fabry, Ph. (2007). Compte rendu d'un entretien entre Michel Lemay et Jeannine Napolito. *Les carences affectives précoces. Du préjudice à la réparation*. ANTHEA.
- Guédeney, N. (2008). Les émotions négatives des professionnels de l'enfance confrontés à la situation de placement : l'éclairage de la théorie de l'attachement. *Devenir*, vol. 20(2), 101-117. doi:10.3917/dev.082.0101.
- Guedeney N. & A. (2006). *L'attachement : concepts et applications*. Paris : Masson
- Le Bouëdec, Guy. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *L'accompagnement dans tous ses états, Éducation permanente*. n° 153, p. 15.
- Lemay, M. (2012). *J'ai mal à ma mère*. Fleurus.
- Levy, D. M. (1937). Primary affect hunger. *American Journal of Psychiatry*, 94(3), 643-652.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Découverte d'un modèle d'attachement non-désorganisé/désorienté : Procédures, résultats et implications pour la classification du comportement. Dans T. B. Brazelton, & M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (p. 95-124). Norwood, NJ: Ablex
- Michel, M. (2013). De l'éducation à l'accompagnement, quelles questions pour le travail social ? *Vie sociale*, 4(4), 177-190. doi:10.3917/vsoc.134.0177.
- Mistycki, V. & Guedeney, N. (2007). Quelques apports de la théorie de l'attachement : clinique et santé publique. *Recherche en soins infirmiers*, 89(2), 43-51. doi:10.3917/rsi.089.0043.
- Rousseau, D., & Duverger, P. (2011). L'hospitalisme à domicile. *Enfances Psy*, (1), 127-137.
- Solioz, E. (2019). Terrain et échantillonnage, cours du module TB TS. Sierre : Haute Ecole De Travail Social, HES-SO//Valais. Non publié.
- Spitz, R. A., & Wolf, K. M. (1946). Anaclitic depression: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood, II. *The psychoanalytic study of the child*, 2(1), 313-314.

8. Annexe

8.1 Grille d'entretien

Question de recherche

« Dans le cadre d'une institution, comment un éducateur accompagne les comportements d'insécurité d'un enfant ayant des carences affectives ? »

Avant de commencer

- ✓ Remerciements
- ✓ Rappels de la thématique de recherche
- ✓ Rappel des conditions d'entretien (enregistré + de pas répondre si pas envie)
- ✓ L'enregistrement sera effacé et vos réponses anonymes

Questions introductives

1. **Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette institution – Quelle formation avez-vous ? Avez-vous des formations continues/postgrade ?**
2. **Avez-vous déjà entendu le terme de « carences affectives » ?**
 - Que signifie-t-il pour vous ?
 - S'apparente-t-il à une autre problématique ?
3. **Dans le cadre de votre travail au sein d'une institution, avez-vous déjà rencontré des jeunes ayant des carences affectives ?**
 - A quelle fréquence ?
 - Par quels comportements spécifiques les reconnaissez-vous ?
 - Comment accompagnez-vous ces comportements spécifiques ?

Hypothèse 1 : L'éducateur propose une activité régulière et individuelle avec le jeune ayant des carences affectives.

4. **Selon vous, un jeune ayant des carences affectives demande-t-il un accompagnement spécifique ?**
 - Si oui, lequel et pourquoi ?
 - Si non, pourquoi ?
 - Avez-vous un exemple concret ?
5. **De quelle manière établissez-vous une relation entre vous et un jeune ayant des carences affectives ?**
 - Sur quel(s) aspect(s) mettez-vous la priorité ?
 - Sur quel(s) élément(s) est-il essentiel d'être attentif ?

- Avez-vous un exemple concret ?

6. Comment entretenez-vous au quotidien la relation entre le jeune et vous ?

- Quels types de liens créez-vous ?
- Qu'est-ce que vous évitez/ priorisez ?

Hypothèse 2 : L'éducateur s'appuie ou crée un réseau pluridisciplinaire autour du jeune, afin d'affiner la compréhension de ses besoins et le sécuriser.

7. En tant que référent, de quelles ressources disposez-vous afin d'accompagner un jeune ayant des carences affectives ?

- Dans vos connaissances théoriques ?
- Dans votre équipe ?
- Au sein de votre institution ?
- A l'extérieur de l'institution ?
- Lesquels ?

8. Que souhaitez-vous obtenir en vous appuyant sur des ressources internes ou externes ?

- Pour vous ?
- Pour le jeune ?
- D'autres objectifs ?

9. Pensez-vous qu'il est nécessaire de faire appel à des ressources extérieures afin d'accompagner un jeune ayant des carences affectives ?

- Si oui, pourquoi ?
- Si non, pourquoi ?
- Avez-vous un exemple concret ?

Hypothèse 3 : L'éducateur référent décide de mettre en place une coréférence afin d'éviter un jeu relationnel néfaste

10. En tant que référent, pensez-vous qu'un jeune carencé affectivement peut avoir des répercussions sur votre bien-être ou votre action professionnelle ?

- Si oui, pourquoi et comment ?
- Si non, pourquoi ?
- Avez-vous un exemple concret ?

11. Avez-vous déjà été dépassé par un jeune dont les difficultés affectives étaient ingérables au quotidien ?

- Si oui, pourquoi ? et qu'avez-vous fait ?
- Si non, pourriez-vous imaginer que cela arrive ? pourquoi ? que feriez-vous ?

12. Au sein de votre institution ou de votre équipe, des recommandations/procédures/conseils sont-ils énoncés lorsque vous rencontrez un jeune ayant des carences affectives ?

- Si oui, lesquelles ?
- Si non, auriez-vous une idée de ce qui pourrait être mis en place ?
- Avez-vous un exemple concret ?

13. Est-ce qu'il y aurait des points que nous n'aurions pas abordés dont vous aimeriez-parler ?

- Lesquels ?
- Pourquoi ?
- Un point à retenir de tout cet entretien ?