GUIDE DE

BONNES PRATIQUES

DOUZE REPÈRES

pour l'accompagnement
des enfants et des jeunes
en situation de rue

À l'usage des équipes éducatives, des partenaires et des ONG



Sommaire

Avant-propos....3

Préface....5

Remerciements....7

Introduction: Le Trajet d'Apprentissage....9

BP 1. La réunion d'équipe pluridisciplinaire....15

BP 2. La référence dans le travail clinique d'équipe....20

BP 3. La prise en charge psychosociale et l'accompagnement individualisé.27

BP 4. Les fonctions phorique, sémaphorique et métaphorique dans le travail institutionnel....32

BP 5. La communication bienveillante....41

BP 6. La participation des enfants....49

BP 7. La collaboration entre l'équipe et la direction....53

BP 8. Le travail en réseau entre structures....57

BP 9. Soutien scolaire des enfants et réunification dans les familles vulnérables....60

BP 10. Les clés de la réussite de l'autonomisation professionnelle....64

BP 11. Le réseau des patrons formateurs et des relais communautaires....69

BP 12. L'école des parents....73

Bibliographie....77

Avant-propos

Ce guide rassemble douze bonnes pratiques élaborées par des équipes œuvrant, au quotidien, auprès des enfants et des jeunes en situation de rue (EJSR). Il s'adresse aux travailleurs sociaux, aux psychologues, aux éducateurs, aux chefs d'équipe et aux responsables d'institutions, ainsi qu'à leurs partenaires, aux organisations non gouvernementales et aux participants à nos formations.

Chacune des douze bonnes pratiques répond à une même question structurante : comment construire, autour de l'enfant, une réponse professionnelle cohérente, soutenante et inscrite dans la durée ? Les pratiques présentées vont de l'organisation interne de l'équipe (référence, réunion d'équipe, travail en réseau…) à la qualité de la relation avec l'enfant (communication bienveillante, participation des enfants…), jusqu'à la trajectoire d'insertion (soutien scolaire, autonomisation, maison d'insertion…), en passant par les coopérations institutionnelles (collaboration équipe-direction, travail en réseau…).

Le guide reprend, sous une forme accessible et homogène, les écrits collectifs des participants au « Trajet d'Apprentissage », un programme de formation qui s'est déroulé durant deux ans, d'avril 2024 à juin 2026, à Kinshasa avec neuf associations kinoises œuvrant dans le domaine de la protection de l'enfance. Le projet a été confié à l'association TERRES ROUGES BENIN, soutenu financièrement par la FONDATION ROI BAUDOUIN, en partenariat avec LOUVAIN COOPÉRATION, EMPOWERING FOR TOMORROW'S GENERATION et DYNAMO INTERNATIONAL.

Les associations de Kinshasa participantes au « Trajet d'Apprentissage » sont : ORPER, NDAKO YA BISO, BANA YA POVEDA, CHERO, PECS, MHEED, EVAPEV, CATSR, CENTRE MONSEIGNEUR MUZIWARA.

Le contenu du Guide de Bonnes Pratiques reste fidèle aux propositions des auteurs. La révision a porté sur la clarté rédactionnelle, la cohérence éditoriale et la mise en page.

À qui s'adresse ce guide ?

- Aux éducateurs, travailleurs sociaux, psychologues et intervenants psychosociaux travaillant avec les Enfants et Jeunes en Situation de Rue (EJSR).
- Aux directeurs et responsables d'institutions d'accueil.
- Aux partenaires, ONG et acteurs associatifs travaillant auprès des EJSR.
- Aux participants et formateurs de nos programmes de formation.

Comment lire ce guide ?

- Chaque bonne pratique suit la même structure : pourquoi, sens, comment.
- Les encadrés offrent des repères opérationnels à reprendre en équipe.
- Les études de cas illustrent les principes à partir de situations réelles.
- Les BP peuvent être lues indépendamment, mais elles se complètent.

Préface

Le Ministère des Affaires Sociales, Action Humanitaire et Solidarité Nationale est une fois de plus déterminé à renforcer le cadre politique pour protéger les groupes vulnérables dont les enfants en situation difficile tel que repris au Titre II des chapitres I, II et III relatifs aux différentes formes de protection ordinaire, spéciale et exceptionnelle dans la loi n°09/001/du 10 janvier 2009 portant « Protection de l'enfant ».

A la suite de la promulgation de cette loi, certaines mesures ont été prises pour son applicabilité tout en sachant que beaucoup de défis sont encore à relever aujourd'hui dans ce domaine pour une meilleure protection de l'enfance.

Etant donné que les services médico-psycho-sociaux offerts à ces enfants jusqu'à ce jour connaissent une faiblesse dans l'implication politique et réglementaire des institutions qui les offrent, le Ministère des Affaires sociales et Solidarité Nationale avait pris soin en 2011 de mettre au point un document dit : Normes et Standards de Prise en charge des enfants vulnérables en RDC dans le Projet EDR appuyé par la Banque Mondiale et l'Unicef.

C'est dans ce même élan qu'avec le financement de la Fondation Roi Baudouin, l'Ong « Terres Rouges Bénin » a été mandatée pour mener un programme de formation en quatre sessions dit « Trajet d'Apprentissage **»** avec pour objectif le renforcement global des partenaires de Louvain Coopération (LC), Emporwing For ToMorrow's Generation (ETM) et Dynamo International (DI) à Kinshasa concernant la santé mentale et l'approche psychosociale des Enfants et Jeunes en Situation de Rue.

Les participants sont 23 membres du personnel psycho-socio-éducatif en provenance de 9 structures d'accueil des Enfants et Jeunes en Situation de Rue basées à Kinshasa dont ORPER, BANA YA POVEDA, NDAKO YA BISO, CENTRE Mgr MUNZIRIWA appuyées par LC et PECS, EVAPEV, MHEED, CHERO appuyées par ETM et le CATSR appuyée par DI. Toutes ces institutions ont

été renforcées dans l'accompagnement psychosocial pluridisciplinaire à apporter aux enfants vulnérables. L'équipe de LC à Kinshasa avait pris l'initiative d'y impliquer le service de l'État au travers de la Division Urbaine des Affaires Sociales (DUAS-Kinshasa) du Ministère des Affaires sociales qui y a délégué un travailleur social.

Le Trajet d'Apprentissage nous remet aujourd'hui un nouveau document de référence, le « Guide de Bonnes Pratiques professionnelles de prise en charge psychosociale des Enfants et Jeunes en Situation de Rue ».

C'est le fruit des sessions du Trajet d'Apprentissage tenues à Kinshasa de 2024 à 2026 avec la participation des structures locales.

Ainsi, le Ministères des Affaires Sociales, Action Humanitaire et Solidarité Nationale dispose d'un outil qui lui permet d'accompagner et de renforcer les structures elles-mêmes qui pourront s'y référer pour offrir aux enfants vulnérables des interventions psychosociales de qualité.

Tout en rendant hommage aux structures qui ont délégué leurs membres comme « Ambassadeurs », je saisis cette occasion pour dire ma gratitude à l'endroit des formateurs de Terres Rouges Bénin sans oublier les différents partenaires pour leur appui : Fondation Roi Baudouin, Louvain Coopération, Emporwing For ToMorrow's Génération et Dynamo International.

Madame EVE BAZAIBA MASUDI

Ministre d'Etat et Ministre aux Affaires Sociales, Actions Humanitaires et Solidarité Nationale

Remerciements

Ce guide est le fruit d'un engagement collectif peu ordinaire. Pendant deux ans - d'avril 2024 à juin 2026 -, une vingtaine de professionnels issus de neuf structures kinoises d'accompagnement des Enfants et Jeunes en Situation de Rue ont participé, avec régularité et exigence, au Trajet d'Apprentissage organisé par l'association Terres Rouges Bénin, en partenariat avec Louvain Coopération, Empowering For Tomorrow's Generation et Dynamo International, avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin.

Ces femmes et ces hommes - éducatrices et éducateurs sociaux, psychologues, assistantes sociales, travailleurs de rue, coordinateurs, formateurs, ont accepté de questionner leurs pratiques, de les confronter à celles de leurs pairs, d'élaborer ensemble des propositions de bonnes pratiques et de les mettre en mots dans ce guide. Ils ont fait de ce trajet un espace de pensée vivant, animé par la conviction partagée que la qualité de l'accompagnement des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité mérite que l'on s'y consacre avec rigueur et humilité.

Que chacune et chacun d'entre eux, ambassadeurs et ambassadrices de cette démarche collective, soit ici chaleureusement remercié.

Les ambassadeurs et ambassadrices du Trajet d'Apprentissage

EKOBA Arnauld, Éducateur social (BANA YA POVEDA) **- GENDUMBA Bobette**, Éducatrice (ORPER) **- KABENA Bibiane**, Éducatrice sociale (NDAKO YA BISO) **- KANDE NTUMBA Anderson**, Éducateur social (EVAPEV) **- KIKABA KIMFUTA Fidèle**, Coordinateur adjoint (MHEED) **- KAMWENI Fanny,** Educatrice sociale (EVAPEV) **- LIKIA BISALA Guelord**, Éducateur social (PECS) **- LUBO Ali**, Assistant social (Division Urbaine / Min. Affaires sociales) **- LUFWANKENDA Ambroise**, Travailleur social de rue (CATSR) **- MABIZA Serge**, Éducateur social (CHERO) **- MAYELE ALEMISA Wivine**, Éducatrice sociale (PECS) **- MIRHEGO NSHOBOLE Chantal**, Assistante sociale (EVAPEV) **- MOKAKO TINA Daniel**, Éducateur social, Coordinateur (CHERO) **- MPIE NGANKWE Mireille**, Formatrice (PECS) **- MUBIAYI Clément**, Psychologue (BANA YA POVEDA) **-**

MULUMBA Chadrack, Psychologue (NDAKO YA BISO) **- NGUDIE Jeannot**, Psychologue (ORPER) **- NIANGI Carmélie**, Psychologue (Centre Mgr Munzihirwa) **- NSITU Nancy,** Educatrice spécialisée (NDAKO YA BISO)**, - NZALA BASOSA Laurette**, Éducatrice sociale (MHEED) **- USSENI Jean Bosco**, Psychologue (ORPER), - **WASUTA Carine,** Psychologue (BANA YA POVEDA)

L'équipe de coordination et de formation

La richesse de ce guide doit également beaucoup à l'équipe de coordination, dont l'accompagnement pédagogique et logistique a rendu possible ce trajet d'apprentissage sur deux ans.

HESSOU Hermann, Psychologue formateur (Terres Rouges) **- KETIKILA MBALA Antoine**, Coordinateur de projet EJSDR (Louvain Coopération) **- MBELU Stéphanie**, Psychologue Flying (Louvain Coopération) **- MESSENS Eric**, Psychologue formateur (Terres Rouges Bénin) **- USSENI Jean Bosco**, Psychologue Flying (ETM)



Introduction: Le Trajet d'Apprentissage

Les Enfants et Jeunes en Situation de Rue (EJSR)

La situation des enfants des rues constitue un phénomène largement documenté dans les pays à faible revenu, fragilisés par l'instabilité politique, les conflits armés ou les crises socio-économiques prolongées.

Dans ces contextes, la conjonction de la précarité des conditions de vie, de la mortalité, des éclatements familiaux, des ruptures de liens affectifs, des maltraitances et d'une protection sociale insuffisante conduit des enfants à vivre dans la rue dans des situations de grande vulnérabilité. Pour assurer leur survie, ils sont contraints de s'insérer dans des activités informelles, souvent dans des conditions d'extrême précarité. Exposés à l'exploitation, à la violence quotidienne, privés d'accès à l'éducation et aux soins, leurs droits fondamentaux, y compris leur sécurité physique et psychologique, ne sont pas garantis. Leur trajectoire de vie se dessine trop souvent vers la marginalisation sociale, l'errance, la délinquance ou la prostitution.

Les connaissances accumulées dans le champ du travail avec ces enfants démontrent qu'une approche attentive à leur santé mentale, incluant une prise en charge psychosociale structurée, constitue un volet indispensable de leur accompagnement global. Les parcours de vie laissent des traces qui vont bien au-delà des manques matériels : souffrances, traumatismes psychiques, vulnérabilités identitaires. À défaut d'en tenir compte, toute tentative de reconstruction de projets de vie reste fragile et limitée dans ses effets.

L'intérêt des acteurs locaux à Kinshasa

Kinshasa compte un nombre conséquent d'associations, de tailles et de profils variés, engagées de longue date dans le travail socio-éducatif auprès des Enfants et Jeunes en Situation de Rue. Certaines d'entre elles ont accumulé une expérience de terrain considérable, faisant d'elles des acteurs de référence dans ce domaine.

Les échanges préalables entre partenaires actifs dans la prise en charge et l'accompagnement psychosocial des EJSR à Kinshasa ont révélé un besoin commun clairement exprimé par les équipes locales : renforcer leurs compétences et bénéficier d'un accompagnement spécifique en matière de santé mentale et d'approche psychosociale.

Le programme du Trajet d'Apprentissage 2024–2026

L'objectif du programme était formulé comme suit : « Les équipes des structures d'accueil de Kinshasa, partenaires de Louvain Coopération (LC), d'Empowering for Tomorrow's Generation (ETM) et de Dynamo International (DI), sont renforcées dans l'accompagnement psychosocial pluridisciplinaire à apporter aux enfants accueillis par les centres. »

Les trois associations partenaires souhaitaient renforcer la pratique des équipes des structures qu'elles soutiennent à travers l'expérience développée par Terres Rouges Bénin, fondée sur une approche pluridisciplinaire de l'accompagnement psychosocial et une pédagogie participative ancrée dans la pratique.

Terres Rouges a conçu un Trajet d'Apprentissage structuré en quatre modules de deux semaines chacun, échelonnés sur une période de 24 mois, à partir des thématiques et questionnements identifiés par les participants eux-mêmes.

Chaque module prévoyait cinq journées d'échanges entre les formateurs de Terres Rouges et les participants (deux à trois personnes par structure), une

journée de rencontre et d'échanges avec les directions, et quatre journées de rencontre avec les équipes, afin d'initier la mise en pratique des acquis au sein même des centres.

Neuf structures soutenues par LC, ETM et DI ont pris part au programme dans son intégralité : ORPER, NDAKO YA BISO, BANA YA POVEDA, EVAPEV, CHERO, PECS, MHEED, CATSR et le CENTRE Mgr MUNZIHIRWA

Chaque session était organisée selon la même architecture. La première semaine rassemblait entre 20 et 25 participants, détachés par leurs structures avec un rôle d'ambassadrice ou d'ambassadeur, chargés de transmettre à leurs équipes les apprentissages acquis. La deuxième semaine était consacrée aux visites dans chacune des institutions partenaires, afin de les maintenir impliquées dans le processus, de leur faire bénéficier indirectement de la méthode lors de réunions d'équipe et de permettre aux formateurs de mieux appréhender le fonctionnement et les cultures internes de chaque structure.

Dès la deuxième session, des innovations ont été observées dans la majorité des équipes partenaires : réunions d'équipe hebdomadaires régulières, engagement pluridisciplinaire dans les suivis cliniques, dialogues renforcés entre directions et équipes, ou encore premières formes de synergies inter-institutions. Ces progrès se sont poursuivis et amplifiés jusqu'à l'issue du programme.

La méthode

Le choix méthodologique a été présenté et discuté d'emblée avec les participants. Le principe directeur était celui d'un travail aussi participatif que possible, fondé sur une approche horizontale, partant de la conviction que chaque participant était porteur d'une expertise et d'une expérience professionnelle à valoriser. Les formateurs ont délibérément écarté toute logique de transmission verticale de type « top-down ».

L'ambition était de créer une culture de réciprocité et de reconnaissance mutuelle, conditions indispensables à l'établissement d'une confiance durable au sein du groupe. Cette approche a été immédiatement approuvée par l'ensemble des participants.

Dès la première session, chaque participant a été invité à se présenter librement, dans un cadre de confidentialité clairement établi. Ce tour de table, auquel un temps conséquent a été consacré, a été fondateur. Les récits partagés, traversant l'intime professionnel, les parcours singuliers, les détours et les engagements, ont constitué un socle solide pour la cohésion du groupe. Plusieurs participants ont explicitement souligné que ce temps long avait rendu possible l'établissement d'une véritable confiance mutuelle.

Tout au long du programme, les thématiques abordées ont été générées par les préoccupations et questionnements des participants, ancrés dans leur réalité de terrain. Le groupe a progressivement adopté une posture d'intervision, un dispositif d'intelligence collective favorisant la contribution de chacun à la réflexion commune.

Les quatre sessions se sont déroulées selon ce modèle. Elles ont fonctionné comme un véritable laboratoire de pratiques professionnelles. Des apports théoriques ciblés, notamment autour des concepts de la psychothérapie institutionnelle, venaient éclairer les dynamiques observées. La technique du jeu de rôle a été fréquemment utilisée pour rendre plus concrètes les dynamiques relationnelles et dénouer les blocages rencontrés.

Le Guide de Bonnes Pratiques

Tout au long du Trajet d'Apprentissage, les séances de travail ont progressivement fait émerger des points de convergence autour de pratiques recommandables et éprouvées. Ces pratiques se sont construites dans le dialogue permanent entre participants, autour de présentations de situations d'enfants et de problématiques institutionnelles communes.

Sur le plan méthodologique, quatre groupes de rédacteurs se sont constitués à mi-parcours du Trajet et ont travaillé mensuellement à la préparation de ce Guide, sur la base d'une liste de thèmes collégialement retenus. Les formateurs et les psychologues coordinateurs locaux du programme ont également pris part à sa rédaction. Ce Guide est à considérer comme un ensemble de repères professionnels partagés, non exhaustif, susceptibles d'orienter les équipes et les directions d'institutions dans leur travail quotidien auprès d'enfants vulnérables.

Un effet multiplicateur attendu

L'espoir des formateurs est que cette expérience puisse être diffusée au-delà du cercle de ses bénéficiaires actuels. En aboutissant à la publication d'un Guide de Bonnes Pratiques destiné à circuler largement, le programme ambitionne d'être reconnu comme un modèle de formation novateur et transférable, susceptible d'intéresser d'autres partenaires en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale.

Ancré dans une logique de coopération Sud-Sud, ce programme a vocation à contribuer à l'émergence d'un pôle de compétences et de recherches africain sur des questions africaines, une ambition qui dépasse largement le cadre de la seule ville de Kinshasa.

Points repères - Le Trajet d'Apprentissage
• Le programme répond aux besoins de renforcement des équipes en matière d'accompagnement psychosocial des EJSR.
• Quatre sessions structurées selon une approche participative et horizontale, échelonnées sur 24 mois (2024–2026).
• Neuf structures partenaires à Kinshasa, soutenues par LC, ETM et DI, ont activement participé au programme.
• La méthode repose sur l'intervision, l'intelligence collective et la valorisation des savoirs de terrain.
• Le Guide de Bonnes Pratiques est le fruit direct de ce parcours partagé, un outil vivant, co-construit par les professionnels eux-mêmes.
• L'ambition est de promouvvoir ce modèle de formation en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale.

BP 1. La réunion d'équipe pluridisciplinaire

Pourquoi penser à la réunion d'équipe pluridisciplinaire ?

Au départ, il y a un constat. Dans certaines structures d'encadrement des Enfants et Jeunes en Situation de Rue, les réunions d'équipe pluridisciplinaires, ou études de cas, sont peu nombreuses ou quasi inexistantes. Là où elles existent, les points abordés ont parfois peu de rapport avec les questions relatives à l'accompagnement psychosocial des enfants. On y traite surtout de questions institutionnelles et de fonctionnement au détriment du travail clinique.

Le phénomène est bien compréhensible. La prise en charge socio-éducative quotidienne d'Enfants et de Jeunes en Situation de Rue n'est pas tous les jours simple ; elle peut même s'avérer difficile et épuisante. Le facteur de pénibilité du métier éducatif est à prendre en considération. C'est particulièrement frappant lorsqu'on voit des équipes se laisser absorber uniquement par les problèmes du quotidien de la structure lors des réunions d'équipe. On y verra une tendance à l'évitement des questions qui touchent au difficile travail relationnel avec les enfants, mais également des questions qui touchent au travail partagé avec les collègues et à la vie d'équipe.

Une réunion d'équipe pluridisciplinaire doit être équilibrée. Elle parle du fonctionnement de l'institution, mais elle parle aussi, et surtout, de la clinique avec l'enfant.

Dans d'autres situations institutionnelles, on observe des équipes discutant à bâtons rompus, sans conclure, sans formuler de propositions sur les cas abordés. Dans d'autres cas encore, les réunions sont peu régulières, une ou deux fois par an, tout au plus, ce qui ne favorise aucune pratique éducative et clinique partagée.

Le sens de la réunion d'équipe pluridisciplinaire



Dans une institution d'accompagnement et de prise en charge des Enfants et Jeunes en Situation de Rue, la réunion d'équipe pluridisciplinaire revêt une importance capitale, et ce pour plusieurs raisons.

D'abord, elle aide à mieux accueillir et soigner l'enfant, car la préparation a lieu en amont, au sein de l'équipe. Elle est aussi le lieu où le personnel de l'institution va pouvoir confronter et discuter toutes les dynamiques interactionnelles entre enfants, entre enfants et intervenants et bien entendu entre intervenants eux-mêmes. Dans l'environnement institutionnel, l'enfant vient déposer ses difficultés, ses besoins, ses désirs et ses rêves. Pour saisir ce qu'il adresse, chacun dans l'équipe est concerné et responsable de la prise en charge psychosociale. Le travail se faisant à plusieurs, la réunion d'équipe est naturellement le dispositif de discussion de ce partage. Elle est le moyen par excellence pour réfléchir, entre personnes reliées à l'enfant, à leurs souffrances et aux soins appropriés à chacun d'eux. D'où la nécessité d'une véritable rencontre entre tous les acteurs impliqués

dans le travail psychosocial : éducateurs, assistants sociaux, psychologues, cuisiniers, agents de sécurité, formateurs, infirmiers, directeurs, comptables, professeurs, animateurs, stagiaires, volontaires.

Il faut le rappeler, la prise en charge psychosociale de l'enfant n'est pas réservée au seul psychologue. Elle est l'affaire de tout le personnel de l'institution. L'enfant accueilli dépose en effet ses désirs, ses difficultés, ses rêves, ses émotions auprès de qui il veut ; c'est un élan naturel qui doit être favorisé par un dispositif institutionnel ouvert. Dès lors, la présence de chaque intervenant à la réunion d'équipe s'avère indispensable ; elle permet de mettre en commun ce que l'enfant a confié à l'un ou à l'autre et d'élaborer un plan d'accompagnement adapté à ses besoins. L'accompagnement psychologique repose sur les ressources humaines, sur l'apport de chacun dans l'institution.

Conséquences du manque de réunions d'équipe

- Désordre dans la prise en charge et manque de rigueur professionnelle.
- « Chacun fait ce qu'il veut » - les pratiques ne sont plus partagées.
- Renforcement des conflits professionnels et des ego.
- L'enfant cesse d'être l'intérêt commun de l'équipe.
- Difficultés professionnelles aggravées, multiplication des passages à l'acte.

Comment mettre en place une réunion d'équipe ?

Pour installer durablement une réunion d'équipe pluridisciplinaire, il convient qu'elle soit clairement inscrite dans le projet pédagogique, éducatif et thérapeutique de l'institution. Il est essentiel alors de susciter une adhésion de l'ensemble de l'équipe à cet outil. C'est un projet qui doit être entièrement porté par la direction, qui doit veiller à sa tenue régulière,

sanctionné par des rapports de réunion. Dès lors que les travailleurs, en accord avec leur direction, conviendront de l'importance de l'inscrire avec régularité - idéalement dans un rythme hebdomadaire, la réunion d'équipe offrira un contenant à l'expression des vécus, des tensions, des interrogations suscitées par l'accueil et l'accompagnement des enfants dans l'institution. Elle sera aussi le lieu de résolution des problèmes et des interactions délicates inhérentes à la vie institutionnelle.

La réunion d'équipe et sa partie clinique demeurent l'un des outils prioritaires d'un travail de qualité. Il importe d'en expliquer clairement la raison d'être. Une réunion d'équipe trouvera avantageusement, dans son fonctionnement, un bon équilibre entre les points relatifs aux situations cliniques d'enfants - ce qu'on appelle communément les études de cas, et les points de fonctionnement de l'institution.

Les règles de fonctionnement

Le mode de fonctionnement de la réunion doit être clair et compris par tous. Les règles doivent être explicitées et observées par chacun :

- La confidentialité et le non-jugement
- La démocratie de la parole
- La bienveillance et le respect de la parole de l'autre
- Un mode de décision partagé
- Le suivi et l'évaluation des recommandations issues de la réunion

Une réunion d'équipe est un espace de connexion avec les autres travailleurs sur les préoccupations institutionnelles. Ceci demande de la présence effective et de l'attention pour être disponible à l'autre. Dans ce sens, tous les objets ou les motifs qui peuvent dérouter l'attention ou perturber le déroulement normal d'une réunion d'équipe doivent être évités, à savoir, pour les plus couramment observés : l'utilisation du téléphone au cours de la

réunion, les déplacements réguliers pendant la réunion, toutes formes de dérangement.

Pour favoriser la confiance, il est préférable de choisir des dispositions de table circulaire qui privilégient l'horizontalité des échanges et l'interactivité.

Il est utile de respecter ces règles car le but est de faire de la réunion d'équipe un espace de sécurité où les ressources individuelles ou collectives aident à trouver des réponses constructives à la fois pour l'enfant et pour l'institution. Les bénéfices de la réunion d'équipe ne concernent pas que l'enfant. Quand elle est bien pensée, la réunion hebdomadaire est là aussi pour soigner les

difficultés des travailleurs et construire des dynamiques relationnelles productives entre eux.

BP 2. La référence dans le travail clinique d'équipe

Pourquoi parler de la référence ?

L'intérêt de parler de la référence tient à ce que ce dispositif institutionnel favorise la continuité et la cohérence de l'accompagnement de chaque enfant ou adolescent accueilli et accompagné.

La référence est une pratique qui permet d'éviter la dispersion et le clivage des interlocuteurs autour d'un sujet, dans le souci de rassembler les informations et les actions. Éviter la multiplicité des interlocuteurs ne signifie pas empêcher les transferts ou les interactions multiples : l'enfant entre, de toutes façons, en relation avec l'ensemble des intervenants de l'équipe. La référence renvoie ici, avant tout, à un rôle de centralisation ou de coordination.

Cette modalité permet de désigner, au sein d'une équipe, un adulte ressource, un repère, un interlocuteur privilégié pour le jeune, mais également pour les partenaires internes à l'institution et externes.



Rôles et responsabilités du référent

Le référent est le garant de la mise en place du projet du jeune ; il veille à ce qu'une réflexion permanente soit maintenue sur sa situation. Il coordonne les actions définies pour celui-ci et s'assure qu'elles soient effectivement réalisées. Il joue également auprès du jeune un rôle de suppléance parentale ou éducative, d'écoute et de guidance.

Pour le jeune, avoir un référent, c'est pouvoir compter sur lui, se placer sous sa protection et être assuré d'avoir un interlocuteur privilégié. Cela suppose un climat de confiance, une écoute empathique, un cadre et le respect des engagements pris dans la relation d'aide.

Auprès de l'équipe

Le référent veille à la continuité de la prise en charge du jeune et rappelle à l'équipe les axes de travail. Le projet établi avec le jeune n'est pas le seul fait du référent : il est pensé avec l'équipe. Le référent centralise les informations relatives au jeune, qu'il s'agisse des entretiens conduits avec lui, des échanges avec sa famille, ou des réflexions et observations partagées en équipe. À ce titre, il a un rôle pivot.

Chaque équipe doit prévoir, dans son organisation, des temps consacrés à la présentation de la situation de chaque jeune. C'est le référent qui présente alors la situation. Au-delà de ces moments programmés, il peut saisir l'équipe de manière spontanée à la suite de remarques ou de questionnements préoccupants au sujet de l'enfant.

Ce que le référent n'est pas

Le référent n'est pas nécessairement celui qui prend tous les rendez-vous du jeune, ni celui qui assure tous les accompagnements. Il lui revient en revanche la responsabilité de vérifier que toutes les décisions prises ont bien été mises en œuvre, et que le projet de vie de l'enfant progresse.

La référence n'est pas une relation exclusive. Si l'institution est attentive à favoriser toutes les dynamiques transférentielles, le jeune est libre de s'adresser à qui il veut, sans qu'un glissement ne s'opère pour autant vers ce

dernier au détriment de la référence. Si tel est le cas, un travail de lien, de relais et de parole devra s'opérer pour assurer cohérence et maintien de l'implication du référent dans l'accompagnement du jeune.

Repères pratiques - Le rôle du référent

- Garant du projet du jeune et de sa mise en œuvre.
- Adulte ressource : écoute, guidance, suppléance parentale.
- Pivot de la circulation de l'information au sein de l'équipe.
- Garant de la cohérence, pas détenteur exclusif de la relation.
- Responsable de la traçabilité écrite dans le dossier du jeune.

Repères cliniques : transfert et contre-transfert

Il paraît utile de clarifier ces deux concepts, déjà évoqués à travers l'expression « dynamiques transférentielles ». Dans la pratique clinique, ils expriment le mouvement relationnel constant qui s'opère entre l'enfant et les intervenants institutionnels.

Le transfert

Le transfert désigne un processus au cours duquel des sentiments, des postures, des désirs inconscients du jeune, trouvant leur origine dans les premières relations de sa vie et dans les évènements de son existence, se trouvent reportés sur une autre personne, en l'occurrence l'accompagnateur ou les intervenants de l'institution.

Le transfert peut être positif lorsque ce sont des élans attentionnés, des paroles ou des attentes affectives qui sont adressés à la personne du travailleur social, ou plus négatif lorsque l'enfant manifestera des comportements d'opposition, d'agressivité, voire de violence. Chacun pourra trouver, dans sa pratique quotidienne, de nombreux exemples illustrant ces manifestations.

Le transfert peut également être multiple, dans le cadre d'une prise en charge institutionnelle. L'enfant développe alors des relations différentes selon les membres de l'équipe. Ce type de transfert demande à être travaillé en équipe, car il présente à la fois des risques et des avantages pour l'enfant comme pour l'équipe. Les enfants ayant vécu, par exemple, des séparations parentales douloureuses peuvent reporter le clivage familial sur l'équipe. Si ce clivage n'est pas bien compris et interprété, il peut générer des conflits, voire des divisions entre travailleurs.

Le contre-transfert

Le contre-transfert est la réaction, l'ensemble des attitudes, émotions ou pensées, des travailleurs sociaux en réponse aux sentiments ou désirs exprimés par le jeune. Il est ici crucial de rappeler que le travailleur social est son propre outil de travail. Il vient à la rencontre du jeune avec son histoire, sa culture, son éducation, ses désirs, ses souffrances ou ses frustrations. Si ces éléments personnels ne font pas l'objet d'une grande attention, ils risquent d'interférer plus ou moins puissamment dans la relation d'aide.

Le contre-transfert demande une analyse continue de la pratique, à travers des outils tels que la réunion d'équipe, les intervisions et les supervisions cliniques, qu'elles soient individuelles ou collectives.

Les risques du travail de référence

Les risques tiennent surtout aux mouvements transférentiels à l'œuvre dans la relation d'aide : entre le référent et le jeune, et entre le jeune et les autres membres de l'équipe. Dans la relation d'aide, le référent doit avoir conscience de ce dont il est porteur. Il existe un vécu, une histoire personnelle, des valeurs, du côté du jeune comme du côté du référent. En avoir conscience permet d'éviter l'enfermement de l'un ou de l'autre dans une relation fusionnelle, marquée par la confusion des rôles, l'imaginaire ou encore l'illusion de toute-puissance.

La référence n'est ni une relation d'amitié, ni une relation de filiation. Il s'agit avant tout d'une responsabilité professionnelle dont le référent a à rendre compte. Pour cadrer cette relation d'aide, la référence ne peut s'envisager

sans un tiers, qui est avant tout l'équipe. Le tiers permet de trianguler la relation et de veiller à ce qu'elle se déroule dans l'intérêt supérieur de l'enfant.

Lorsque le jeune s'adresse à un autre membre de l'équipe pour transmettre une information, celui-ci se doit d'évaluer l'intérêt d'impliquer le référent dans la suite de l'action. À défaut, des conflits d'intérêts pourraient se cristalliser autour du jeune, ce qui ne contribue pas à construire un contre-transfert symbolisant pour lui.

Points de vigilance

- Garder à l'esprit ce dont chacun - jeune et référent - est porteur.
- Refuser la fusion, l'amitié, la filiation artificielle.
- Faire de l'équipe le tiers qui triangule et protège la relation.
- Toujours penser à réinvestir le référent lorsqu'un autre membre reçoit une information.

Secret confidentiel et secret partagé

Peut-on partager ce qu'un enfant nous dit avec le reste de l'équipe ? La question est souvent embarrassante car elle touche à l'enveloppe de sécurité et de confidentialité que l'intervenant construit avec le jeune.

Le secret peut cependant être partagé lorsque le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant est en jeu. À titre d'exemple, un enfant peut indiquer à l'animateur le lieu d'habitation de ses parents, alors même qu'il ne l'a jamais dit à l'assistant social. Pour faciliter le travail d'enquête sociale, l'animateur pourrait alors indiquer à l'enfant l'importance de pouvoir partager l'information, au bénéfice du travail commun. Dans ces conditions, l'équipe doit prendre le temps d'expliquer à l'enfant l'intérêt du secret partagé, et obtenir son adhésion. Il s'agit toujours d'un choix délicat, à envisager au cas par cas.

Désigner et changer un référent

Comment désigne-t-on un référent ?

La désignation relève d'abord de la culture de chaque institution. Le plus important est qu'il existe un rapport favorable entre les ressources du référent et les besoins du jeune. Dans le choix du référent, le responsable et l'équipe doivent veiller à ce que les ressources contre-transférentielles du futur référent contribuent réellement à organiser et à favoriser l'évolution du projet de vie de l'enfant. Le référent ne doit pas être l'ami du jeune : ce qui est recherché, c'est avant tout la réunion des conditions d'un climat de confiance et d'une écoute de qualité, propices à des échanges réguliers autour du projet construit avec le jeune.

Peut-on changer de référent ?

Durant les absences ou les congés du référent, un autre référent peut être désigné. Un changement de référent peut également être décidé lorsque la relation transférentielle et contre-transférentielle entre le jeune et le travailleur social est étouffée par des aspects conflictuels, des tensions ou des affects tels qu'ils empêchent l'atteinte des objectifs de la référence. Le bon sens de l'équipe est alors sollicité, pour prendre une décision dans l'intérêt à la fois du jeune et du travailleur.

Le dossier du jeune

Qui est garant du dossier ?

La responsabilité du dossier d'un enfant concerne en premier lieu son référent. Il veille à ce que les premières fiches d'accueil soient correctement remplies. Le référent a ensuite l'obligation d'y consigner l'ensemble des entretiens menés avec le jeune, ainsi que les réflexions et décisions prises à son sujet en réunion d'équipe. Une semaine ne devrait pas s'écouler sans qu'il ait conduit un entretien, formel ou informel, avec le jeune. Cette temporalité hebdomadaire donnera lieu à un écrit dans le dossier,

témoignant de l'évolution de la situation. Cette responsabilité doit être contrôlée par le chef d'équipe.

Pour autant, les autres membres de l'équipe sont également concernés par le dossier. Les interactions significatives entre le jeune et les autres jeunes doivent y figurer. C'est cet ensemble qui enrichit la compréhension de la situation et permet de construire des réponses adaptées dans la prise en charge.

Quand remplir le dossier ?

Le rythme institutionnel donne un cadre, mais c'est avant tout une exigence personnelle, car il s'agit de la trajectoire du jeune. Le dossier est, en quelque sorte, la trace de son histoire. Sa tenue est une responsabilité professionnelle, qui est évaluée au niveau du travailleur social. Il est toujours préférable de remplir le dossier après une observation, un entretien ou une réunion d'équipe. Laisser passer plusieurs jours fait perdre en précision et en fidélité au vécu. L'immédiateté, le temps et le calme seront avantageusement mis au service de ce travail d'écriture, si essentiel à la pratique clinique.

Bonnes pratiques - Le dossier du jeune

- Premier garant : le référent ; contrôle assuré par le chef d'équipe.
- Un écrit par semaine au minimum, dans le dossier de chaque jeune.
- Consigner entretiens, réflexions d'équipe et interactions marquantes.
- Rédiger à chaud, après l'observation, l'entretien ou la réunion.

BP 3. La prise en charge psychosociale et l'accompagnement individualisé

L'expérience accumulée par Terres Rouges auprès des EJSR confirme qu'une approche intégrant la prise en charge psychosociale constitue un volet incontournable du soin. Le parcours de vie de ces enfants et de ces jeunes, marqué par l'instabilité et par des expériences vécues dans des milieux non protégés, laisse des traces : atteintes physiques, manques, mais aussi souffrances et, parfois, traumatismes sur le plan psychique. Lorsqu'elles ne sont pas reconnues, ces réalités compromettent la prise en charge globale et entravent toute tentative de reconstruction d'un projet de vie.

Les cliniciens qui interviennent auprès des personnes sans domicile fixe, des personnes sans papiers, des publics en errance, subissant une grande pauvreté, ou encore des victimes de conflits et de catastrophes, connaissent bien les effets de la précarité sur la santé mentale. La littérature clinique actuelle décrit ces conséquences sous le terme de « souffrances psychiques d'origine sociale ». Les situations de vulnérabilité , a fortiori chez l'enfant , peuvent compromettre le développement, altérer le discernement et la capacité à nouer des liens de confiance. Pour survivre, l'enfant peut être amené à se couper de la pensée ou des éprouvés corporels ; il peut développer des comportements ou des symptômes qui signent l'ampleur du désordre psychique. Ce constat doit conduire les équipes éducatives engagées auprès des EJSR à inscrire la dimension psychosociale dans leurs missions et à y allouer les moyens nécessaires. L'UNICEF, dans sa politique programmatique, promeut d'ailleurs systématiquement un axe psychosocial dans les stratégies d'intervention auprès des enfants en situation difficile.

L'approche psychosociale auprès des EJSR consiste à accorder une place centrale à leur subjectivité et à l'écoute de leur parole, deux dimensions encore trop peu investies par les dispositifs. La prise en compte de la subjectivité de l'enfant est la condition préalable à toute lecture globale de sa situation. Cette position repose sur un postulat clinique : l'histoire de

l'enfant, ce qu'il a éprouvé et ressenti dans la survie en rue, doit pouvoir être entendue et mise en mots. Sans cet accompagnement du travail de représentation, certains traumatismes risquent de rester indépassables ; l'enfant peut demeurer figé dans des attitudes conflictuelles ou des affects saturants, qui feront échec à toute tentative d'aide.

De surcroît, aucune reconstruction de projet de vie n'est possible sans la participation directe de l'enfant à son élaboration. Son avis, ses envies, ses hésitations ont à être entendues, pour ne pas reproduire les échecs de réinsertion où l'enfant n'a eu que trop peu voix au chapitre.

Processus de mise en œuvre

L'approche psychosociale auprès des EJSR s'organise autour de trois temps déterminants dans l'accueil et l'accompagnement.

Un temps pour reconnaître



Les premiers moments de rencontre avec le jeune venu de la rue relèvent de l'accueil. Un dispositif peu exigeant convient mieux à ce temps initial : il fait place à l'enfant tel qu'il arrive, avec son bagage. Son corps d'abord, marqué de traces, de cicatrices et des affections que produit le fait de dormir dehors. Ses objets ensuite, fragments accumulés qui lui ont permis de tenir et de se constituer un environnement minimal. Ses mots enfin, bribes et amorces de récit, par où l'on devine son trajet.

La reconnaissance de ce patrimoine d'identité est la première porte d'entrée du travailleur social. Il s'agit de s'intéresser aux ressources mobilisées par l'enfant : comment a-t-il tenu, qu'a-t-il bricolé pour survivre, quelles souffrances a-t-il traversées ? Le maillage relationnel avec l'intervenant

adulte se construit sur ces premiers points d'appui. Ils dessinent peu à peu une nouvelle sécurité, propice à un retour dans les liens de confiance , longtemps rompus , avec la communauté humaine.

Un temps pour accueillir

Les idéaux éducatifs des institutions sont parfois envahissants, surtout lorsqu'ils sont bien intentionnés. Les progrès d'un enfant encouragent légitimement les équipes, qui y lisent la promesse d'autres avancées à venir. Confrontés aux détresses des enfants des rues, les intervenants ne ménagent pas leurs efforts. Chaque évolution les conduit à espérer davantage, à anticiper l'étape de réinsertion suivante, à vouloir parfois trop vite.

Que faire lorsque ces mêmes enfants mettent en échec le dynamisme des équipes ? Le passage des jeunes dans les institutions est jalonné de vols, de refus, de violences, de dégradations du matériel, mais aussi de fugues, de régressions, de cauchemars, d'épisodes d'énurésie, autant de signes qu'il convient d'accepter de lire et d'élaborer en parole avec eux. Ces manifestations traduisent les doutes et les hésitations qui marquent le délicat passage de la survie à la vie. Le travailleur social doit ménager un espace pour une écoute attentive de ces vécus, dans un accompagnement bienveillant qui s'appuie sur les ressources propres de l'enfant , et non sur les projets que l'adulte décide pour lui.

Un temps pour accompagner le futur

À mesure que le lien de confiance se tisse, certains enfants deviennent des «réguliers» dans l'institution. On les voit souvent : ils reviennent d'abord pour de courts moments, puis plus longuement. Leurs passages sont moins furtifs ; ils commencent à se déposer dans le lieu. Cette installation se perçoit lorsqu'ils y laissent des objets, comme on laisse chez soi ce dont on n'a pas besoin pour vaquer au-dehors : des vêtements, quelques possessions précieuses, un peu d'argent à mettre à l'abri, des objets fétiches.

C'est généralement sur ce fond de sécurité reconstituée que les premières demandes émergent : « *Je voudrais retrouver mes parents, où est ma famille ? Vont-ils m'accepter à nouveau ?* », « *Je veux quitter la rue, je veux retourner à l'école* », et le plus souvent : « *J'aimerais apprendre un métier, mettez-moi*

en apprentissage. » Ces demandes témoignent d'une capacité retrouvée à se projeter, qui rompt avec la culture de la rue où l'enfant ne s'envisage que sur le mode de la survie au jour le jour.

Cette phase de l'accompagnement appelle, elle aussi, à de la prudence. Le risque est d'y placer tant d'espoirs que l'enfant se dérobe avant même de décevoir. Dans la mesure du possible, l'éducateur ou l'accompagnateur social se montrera soutenant et compréhensif, car il y aura des allers-retours, des avancées et des reculs. Ces oscillations doivent être élaborées en lien avec ce qui a fait ressources dans la vie de l'enfant lorsqu'il s'est débrouillé seul, ou avec les pertes et les ruptures inscrites dans son histoire , celles-là mêmes qui ont pu précipiter sa chute dans la rue.

Dans la clinique des EJSR, chaque histoire est singulière. Cette singularité protège des catégorisations hâtives et préserve la possibilité d'une réponse constructive pour chacun. Le projet de prise en charge devient une question à négocier avec chaque jeune, à son rythme. Ce temps accordé constitue, pour lui, une marque de confiance et un signe d'intérêt pour son projet, sans le brusquer dans ses vécus. Une articulation souple doit donc exister entre le temps institutionnel et le temps psychique de l'enfant : les modèles institutionnels ont à tenir compte de la subjectivité et de la trajectoire de chacun pour ajuster leur propre temporalité.

Facteurs de réussite de cette bonne pratique

L'approche psychosociale, telle que expérimentée par Terres Rouges depuis plusieurs années, a mis en évidence qu'aucune réinsertion sociale durable n'est possible sans l'intégration de cette dimension dans la prise en charge globale , en raison des traumatismes subis par les jeunes avant et pendant leur parcours dans la rue. La prise en charge psychosociale constitue donc une dimension cardinale du soin. La démonstration de sa nécessité conduit, aujourd'hui de nombreuses institutions du réseau de protection de l'enfance à recruter des psychologues au sein de leurs équipes, pour en garantir l'intégration dans les projets institutionnels.

Le second facteur de réussite tient à ce que l'approche psychosociale ne relève pas de la seule compétence des psychologues. La subjectivité de l'enfant interpelle sur cette responsabilité l'ensemble des acteurs de

l'institution, du gardien au directeur, du psychologue à la cuisinière. Il s'agit donc d'une approche éminemment participative, portée par tous les professionnels qui contribuent, depuis leur place dans l'institution, à la reconstruction de la vie de l'enfant accueilli. Pour soutenir ce fonctionnement, chaque équipe organise des réunions cliniques régulières.

L'accompagnement psychosocial individualisé place le jeune au cœur de sa propre réussite. Il prend en compte ses vécus singuliers, sans les enfermer dans des catégories, et soutient ses projets personnels plutôt que des projets décidés à sa place. L'enfant est ainsi placé au centre de son propre développement.

BP 4. Les fonctions phorique, sémaphorique et métaphorique dans le travail institutionnel



De nombreux enfants et jeunes accueillis dans les structures d'accompagnement présentent une instabilité émotionnelle marquée, héritée de ruptures familiales précoces, de traumatismes cumulatifs, d'un manque de repères stables et de difficultés profondes à communiquer leur souffrance. Ces situations rendent ordinairement délicate la construction d'un lien de confiance avec les professionnels chargés de leur suivi.

Dans les institutions, les travailleurs sociaux sont confrontés à ce que la clinique nomme des transferts multiples. L'enfant ou le jeune investit simultanément plusieurs intervenants à travers des attentes affectives

contradictoires, des demandes urgentes et des crises répétées. Ce phénomène, bien documenté par le courant de la psychothérapie institutionnelle, risque de désorganiser l'équipe et de compromettre la cohérence de la prise en charge si l'institution ne dispose pas d'outils conceptuels adaptés pour le contenir.

Les fonctions phorique, sémaphorique et métaphorique offrent des réponses utiles pour relever ce défi. Leurs mises en œuvre permettent :

- D'éviter les réponses impulsives face aux transferts multiples ;
- De maintenir un cadre professionnel sécurisant pour l'enfant et pour l'équipe ;
- D'assurer une prise en charge cohérente, non contradictoire et portée collectivement ;
- De mieux comprendre les comportements difficiles dans leur dimension psychique et relationnelle ;
- De renforcer la collaboration au sein de l'équipe et la qualité globale de l'accompagnement.

Repères théoriques : la psychothérapie institutionnelle et les trois fonctions



La psychothérapie institutionnelle est un courant clinique né en France dans l'après-guerre, initié par François Tosquelles à l'hôpital de Saint-Alban, puis approfondi et diffusé par Jean Oury à la clinique de La Borde. Son postulat fondateur est que l'institution elle-même, dans son organisation, ses espaces, ses relations quotidiennes, constitue un outil thérapeutique à part entière. Jean Oury a formalisé cette idée à travers le concept de « collectif », autrement dit l'ensemble des relations vivantes qui se nouent dans une institution et qui, lorsqu'elles sont activement travaillées, permettent au sujet souffrant de trouver une place, de s'exprimer et de se transformer.

C'est à partir de ce cadre que le pédopsychiatre Pierre Delion a élaboré les concepts de fonctions phorique, sémaphorique et métaphorique. Ces concepts offrent une grille de lecture et d'action applicable dans le travail institutionnel d'accompagnement des Enfants et Jeunes en Situation de Rue. Ils permettent de penser le soin non pas comme une intervention individuelle, mais comme un processus porté par un collectif de professionnels engagés.

Didier Robin a repris et approfondi ces notions en les articulant à la pratique collective des équipes médico-sociales. Il désigne ces trois fonctions sous le terme de « processus de symbolisation collective », soulignant qu'elles

s'exercent toujours dans et par le groupe, et ne sauraient être réduites à la posture d'un seul intervenant isolé.

La fonction phorique

La fonction phorique désigne la capacité d'une institution, ou d'un intervenant en son nom, à « porter » un enfant, à lui offrir un espace physique et psychique stable dans lequel sa souffrance peut être accueillie, contenue et transformée.

Cette fonction rejoint le concept de holding proposé par le psychanalyste Donald Winnicott : comme le bon environnement maternel « tient » le bébé physiquement et psychiquement, l'institution « tient » l'enfant ou le jeune à travers la régularité de ses espaces, de ses rituels, de ses temps et de ses présences. Jean Oury parlait à ce propos de « praticables » : ces espaces scéniques que l'institution aménage pour que la vie psychique puisse s'y déployer. La fonction phorique est ainsi le socle de tout accompagnement institutionnel. Sans elle, les autres fonctions ne peuvent s'exercer.

La fonction sémaphorique

La fonction sémaphorique constitue le deuxième temps du processus institutionnel. Le professionnel ne se contente plus de porter le sujet. Il devient porteur des signes de sa souffrance. Il se met au service des indices, comportements, gestes, silences, agitations, crises que l'enfant ou le jeune produit sans pouvoir encore les formuler en mots.

Cette fonction s'apparente au contre-transfert. C'est l'équipe dans son ensemble, et non un seul soignant isolé, qui exerce cette capacité de lecture des signaux. Cette posture exige une disponibilité psychique collective, entretenue notamment par les espaces de réunion d'équipe, de supervision et d'intervision.

La fonction métaphorique

La fonction métaphorique est la troisième dimension du processus. Elle désigne la capacité de l'institution à aider le sujet à construire du sens à partir de ce qu'il vit, à transformer des expériences déstabilisantes et traumatiques en représentations, en récits, en projets. Le terme « métaphorique » renvoie au grec metaphora (porter au-delà). L'institution opère un transport du comportement vers le sens, du symptôme vers la parole, de la rupture vers la reconstruction identitaire.

Dans le contexte du travail social avec les Enfants et Jeunes en Situation de Rue, cette fonction se traduit par la capacité de l'équipe à relier les comportements de l'enfant à son histoire et à son projet éducatif, à analyser collectivement les situations complexes, et à construire avec lui un plan d'intervention porteur de sens. Didier Robin l'articule à ce qu'il nomme « processus de symbolisation collective » : la capacité d'une équipe à penser ensemble ce qui dépasse chaque intervenant isolément, afin de restituer à l'enfant ou au jeune une narration cohérente de son propre parcours.

Le sens de cette bonne pratique

La mise en œuvre des trois fonctions, phorique, sémaphorique et métaphorique, produit des effets positifs à plusieurs niveaux.

Pour l'Enfant ou le Jeune en Situation de Rue

- Se sentir porté et sécurisé dans sa relation aux adultes qui l'accompagnent ;
- Disposer d'un espace où sa souffrance est reçue et non renvoyée à l'identique ;
- Avoir accès à une parole qui donne sens à ce qu'il vit ;
- S'appuyer sur un cadre stable pour amorcer une reconstruction identitaire ;

- Etre accompagné dans la durée, y compris lorsque ses comportements mettent l'équipe en difficulté.

Pour la famille

- Comprendre les comportements de l'enfant à travers une lecture clinique respectueuse et accessible ;
- Etre associée à l'accompagnement sans jugement ni exclusion ;
- Retrouver une place éducative active et valorisée dans le parcours de son enfant.

Pour l'équipe professionnelle

- Disposer d'un cadre conceptuel commun pour analyser les situations complexes ;
- Limiter les réponses impulsives et les conflits liés aux transferts multiples ;
- Renforcer la cohérence des interventions et la posture professionnelle collective ;
- Prévenir l'épuisement professionnel en partageant le poids des situations difficiles.

Pour l'institution

- Garantir une qualité et une cohérence de prise en charge qui renforcent sa crédibilité ;
- Se doter d'un cadre institutionnel véritablement thérapeutique, et non seulement gestionnaire ;
- Former ses équipes à une culture clinique partagée, ancrée dans des références reconnues ;
- Inscrire son action dans le courant de la psychothérapie institutionnelle et de bonnes pratiques éprouvées.

Comment mettre en place cette bonne pratique ?

Mettre en place la fonction phorique

Cinq leviers structurent la fonction phorique au quotidien.

- Créer un cadre institutionnel stable et lisible : horaires réguliers, règles claires, espaces d'accueil définis, de sorte que l'enfant ou le jeune puisse anticiper les événements et intégrer des repères fiables.
- Assurer la présence régulière des intervenants référents : la continuité de la présence est la première condition du portage psychique.
- Adopter une posture calme, disponible et non jugeante : l'intervenant qui contient ses propres réactions face aux comportements difficiles incarne lui-même la fonction phorique.
- Répondre prioritairement aux besoins immédiats de sécurité, d'écoute et d'orientation, avant d'entrer dans toute analyse ou interprétation.
- Stabiliser la relation avant d'en demander davantage : la confiance ne s'instaure que dans la durée et la constance.

Mettre en place la fonction sémaphorique

La mise en œuvre de la fonction sémaphorique repose sur une capacité collective à lire les signes que l'enfant ou le jeune émet sans les formuler.

- S'exercer à nommer simplement ce que l'enfant ou le jeune semble exprimer à travers ses comportements : identifier la souffrance sous-jacente plutôt que de réagir au comportement lui-même.
- Reformuler les émotions et les comportements sans les nier ni les amplifier : « *Tu sembles agité aujourd'hui ; il s'est peut-être passé quelque chose qui t'a mis en difficulté.* »

- Identifier et traduire les demandes implicites : la violence peut exprimer une demande de présence ; l'isolement, une peur du rejet ; la provocation, un besoin de réassurance.
- Partager en équipe ces lectures cliniques pour les confronter, les affiner et construire une compréhension commune.
- Expliquer aux familles, avec des mots accessibles, ce que vit leur enfant et les signaux qu'il envoie.

Mettre en place la fonction métaphorique

La fonction métaphorique engage l'institution dans une démarche de mise en sens collective.

- Relier systématiquement le comportement de l'enfant à son vécu, à son histoire et à son projet éducatif, lors des réunions d'équipe.
- Aider l'enfant ou le jeune à comprendre le sens de ce qu'il vit : travailler la narration de son parcours, ses ruptures, ses ressources propres.
- Organiser des réunions cliniques régulières pour analyser les situations complexes et construire collectivement des hypothèses de sens.
- Élaborer, en concertation avec l'enfant et sa famille, un plan d'intervention qui articule présent, passé et projet.
- Favoriser les espaces de créativité et d'expression symbolique - ateliers, récits, activités artistiques - qui permettent à l'enfant de transporter son expérience dans d'autres registres.

Au niveau institutionnel

Pour que ces trois fonctions s'exercent de manière durable, l'institution doit créer les conditions organisationnelles et culturelles nécessaires.

- Former l'ensemble des équipes aux concepts de la psychothérapie institutionnelle et à leur application pratique dans le travail social.
- Mettre en place des réunions régulières de synthèse clinique, garantissant un espace collectif de réflexion sur les situations et sur la pratique.
- Clarifier les rôles et les responsabilités de chaque intervenant, afin d'éviter les chevauchements et les contradictions dans la prise en charge.
- Documenter rigoureusement les situations complexes pour assurer la continuité de l'accompagnement au-delà des changements de personnel.
- Prévoir des espaces de supervision ou d'intervision réguliers, permettant aux équipes de travailler leurs propres réactions face aux transferts multiples.

Les fonctions phorique, sémaphorique et métaphorique ne sont pas des techniques applicables mécaniquement : elles dessinent une philosophie du soin, une façon d'être en institution. Leur mise en œuvre suppose un engagement de l'équipe et de l'institution tout entière dans la conviction que l'enfant ou le jeune en situation de rue est un sujet, non pas seulement un problème à résoudre, et qu'il peut, avec un portage suffisant, construire sa propre narration et son propre chemin.

BP 5. La communication bienveillante

Pourquoi cette bonne pratique ?

Le choix initial du groupe de travail s'était porté sur la « communication non violente » (CNV), méthode élaborée par le psychologue américain Marshall B. Rosenberg. Après échanges, les participants au trajet d'apprentissage ont préféré l'intitulé « communication bienveillante », estimant que le mot bienveillance, à savoir vouloir activement le bien de l'autre, exprimait mieux l'état d'esprit qui fonde une relation sécurisante, et évitait d'inscrire la démarche dans la seule opposition à la violence.

Il n'est pas possible pour une institution de garantir une fonction d'accueil efficace, c'est-à-dire offrir un portage sécurisant à l'enfant, si elle ne garantit pas d'abord une communication bienveillante en son sein, entre les membres de l'équipe, entre la direction et les travailleurs de terrain, et dans les rapports quotidiens avec les enfants qu'elle accueille. Les pratiques institutionnelles sont souvent traversées par des rapports de pouvoir, des injonctions contradictoires et des tensions non élaborées. Une parole dévalorisante, un ton autoritaire ou une réponse non contenue peuvent rompre en quelques secondes le cadre de confiance que l'équipe a pris des semaines à construire.

La communication bienveillante n'est pas un choix méthodologique parmi d'autres. c'est une exigence éthique et professionnelle. Elle ne signifie pas le laisser-aller ni l'absence de cadre, elle peut s'accompagner, en cas de nécessité, de sanctions claires et posées. Elle signifie que la relation reste, en toute circonstance, le fil conducteur de l'accompagnement.

Repères théoriques : aux origines de la communication bienveillante

La communication bienveillante s'enracine dans les travaux de Marshall B. Rosenberg, psychologue américain formé auprès de Carl Rogers, qui a développé à partir des années 1960 la Communication Non Violente (CNV). Dans ses ouvrages, Rosenberg montre que la violence dans la communication naît principalement du langage du jugement et de l'évaluation et que substituer à ce langage une expression authentique des sentiments et des besoins ouvre un espace de dialogue respectueux, même en situation de conflit ou de crise.

Carl Rogers, de son côté, a posé les fondements de l'écoute active et de l'approche centrée sur la personne, montrant que la qualité de la relation éducative repose sur trois attitudes fondamentales : l'empathie, la congruence (l'authenticité du professionnel) et l'acceptation inconditionnelle de l'autre dans sa singularité.

Dans le contexte du travail social avec les Enfants et Jeunes en Situation de Rue, ces apports théoriques se traduisent par une exigence fondamentale : parler à l'enfant comme un sujet digne de considération, et non comme un problème à gérer.

Le sens de cette bonne pratique

La communication bienveillante produit des effets concrets à tous les niveaux de l'institution.

Pour l'Enfant ou le Jeune en Situation de Rue

- Se sentir reconnu comme un sujet, et non réduit à ses difficultés ou à ses comportements ;

- Trouver dans l'institution un mode de relation radicalement différent de celui vécu dans la rue ou dans un environnement violent ;
- Développer progressivement sa capacité à exprimer ses émotions et ses besoins en mots plutôt qu'en actes ;
- Renforcer sa confiance dans les adultes et dans sa propre capacité à entrer en relation.

Pour la famille

- Être accompagnée, sans jugement, dans la construction d'une posture éducative bienveillante ;
- Comprendre que les modes de communication peuvent évoluer, et acquérir des outils concrets pour modifier les dynamiques familiales ;
- Retrouver une relation à l'enfant fondée sur la confiance plutôt que sur la contrainte.

Pour l'équipe professionnelle

- Travailler dans un climat relationnel qui réduit les tensions internes et prévient les conflits ;
- Disposer d'un cadre commun pour analyser les difficultés de communication avec les enfants et entre collègues ;
- Renforcer la cohésion d'équipe et la posture professionnelle partagée.

Pour l'institution

- Garantir une qualité d'accueil qui honore sa mission de protection de l'enfance ;
- Réduire les risques de violence institutionnelle, consciente ou non, liée à des modes de communication inadaptés ;
- Inscrire ses pratiques dans une culture éthique et professionnelle reconnue.



Comment mettre en place la communication bienveillante

Face à toute situation difficile ou conflictuelle, la communication bienveillante propose une démarche en quatre temps. Pour ne pas tomber dans une communication qui brise la relation et compromet l'accompagnement, l'intervenant s'entraîne à parcourir ces quatre étapes.

Observer sans juger

La première étape consiste à distinguer les faits de leur interprétation. Plutôt que de formuler un jugement, l'intervenant s'exerce à décrire ce qu'il observe concrètement. Cette discipline du regard est exigeante, mais elle permet d'éviter les étiquettes qui ferment le dialogue et enferment l'enfant dans une identité négative.

Nommer ses sentiments

L'intervenant peut ensuite exprimer ce qu'il ressent face à la situation, sans accuser ni transférer la responsabilité. Cette expression authentique ouvre un espace de dialogue là où l'accusation l'aurait fermé. Elle modélise également, pour l'enfant ou le jeune, une façon de mettre des mots sur les évènements.

Identifier les besoins

Derrière chaque sentiment se trouve un besoin. L'identification de ce besoin, chez soi et chez l'autre, est au cœur de la démarche bienveillante : « *J'ai besoin de comprendre ce qui s'est passé pour pouvoir t'aider* » Reconnaître le besoin de l'autre, c'est lui signifier qu'il est entendu dans ce qui le détermine, et non seulement jugé sur ce qu'il fait.

Formuler une demande

La démarche se conclut par une demande claire, réalisable et négociable, et non par une exigence : « *Est-ce que tu serais d'accord pour qu'on parle de ce qui s'est passé, quand tu te sentiras prêt ?* » La demande laisse à l'autre la liberté de refuser, ce qui en fait un acte de respect. Formulée ainsi, elle ouvre une perspective sans contraindre.

Ces quatre étapes ne constituent pas un protocole rigide à appliquer mécaniquement. Elles tracent une façon d'être en relation que chaque professionnel intègre progressivement, par la pratique, la supervision et le travail en équipe. L'erreur fait partie de l'apprentissage : l'important est de maintenir l'intention bienveillante et de revenir sur les moments difficiles en équipe.

Conditions de mise en œuvre

La communication bienveillante ne s'instaure pas par décret. Elle demande un engagement institutionnel durable, des espaces dédiés à son apprentissage et à sa consolidation, et une vigilance permanente à tous les niveaux de la structure.

Dans les centres d'hébergement et les foyers

L'accueil initial constitue un moment clé : la première parole adressée à l'enfant pose les bases de la relation à venir. Un langage courtois, une parole encourageante, un rituel de bienvenue et un accueil non précipité aident l'enfant à s'installer dans le lieu et à s'y sentir en sécurité. L'adulte est un modèle. L'enfant observe la qualité des relations entre adultes avant de régler la sienne sur ce qu'il perçoit. La posture bienveillante de la direction et des équipes de terrain constitue le socle qui va inspirer les enfants dans toutes leurs interactions au sein de l'institution.

En communauté et sur le terrain

La communication bienveillante facilite la mise en confiance des enfants et des jeunes rencontrés hors les murs. Pour se faire écouter d'un enfant en situation de vulnérabilité, il faut lui parler avec un langage de respect et d'affection authentique. Les structures d'accueil ne peuvent pas reproduire les violences ou les indifférences que l'enfant a connues. En dehors de l'institution, là où le contrôle direct n'est pas possible, c'est la qualité de la parole et de la présence qui crée les conditions du changement. Les actions de sensibilisation en communauté doivent s'appuyer sur cette même posture.

Dans la famille : l'école des parents

La famille doit également être un espace de communication bienveillante. La présence d'Enfants et Jeunes en Situation de Rue est souvent la conséquence de tensions dans le milieu familial, elles-mêmes amplifiées par

les effets de la précarité. Il est indispensable d'appuyer les familles avec des dispositifs concrets qui les aident à construire des climats de confiance pour leurs enfants.

L'école des parents est l'un de ces dispositifs : elle réunit, de manière régulière, une dizaine de parents autour de préoccupations éducatives communes. Les sujets abordés tiennent compte des vécus réels des participants et sont ajustés d'une séance à l'autre. L'école des parents propose une guidance parentale qui accompagne les adultes dans la construction d'outils bienveillants pour l'éducation de leurs enfants. Derrière la difficulté d'un enfant se cache souvent la difficulté d'une famille : l'accompagner, c'est aussi travailler avec son entourage. L'école des parents repose sur l'appui des professionnels, mais elle bénéficie aussi de l'expertise et des ressources des autres parents qui interviennent comme pair-aidants.

Envers soi-même

La communication bienveillante au sein d'une équipe est d'abord une responsabilité individuelle avant de devenir une culture collective. Le travailleur social est son propre outil de travail. Il vient à la rencontre des équipes et des enfants avec une histoire personnelle dont les résonances avec le vécu des jeunes peuvent, si elles ne sont pas élaborées, générer des réponses inadaptées. La pratique régulière de la supervision individuelle ou collective est un espace essentiel pour travailler ces interférences. La prise de recul permanente est la condition d'une communication bienveillante qui se maintient dans la durée.

Avec les directions et les collègues

Pour que la communication bienveillante soit une culture institutionnelle et non une contrainte individuelle, elle doit être encouragée et protégée par les politiques de sauvegarde de chaque institution. Lorsqu'elle est effective dans les relations entre direction et équipes, elle se diffuse par mimétisme dans les rapports des équipes avec les enfants. À l'inverse, un management autoritaire ou méprisant contamine l'ensemble du collectif.

Il est fondamental de rappeler que les professionnels sont des êtres humains confrontés à des situations d'une grande intensité émotionnelle. La communication bienveillante est un horizon vers lequel tendre, non un impératif absolu à atteindre sans faillir. Les réunions d'équipe, les intervisions et les supervisions constituent les cadres institutionnels indispensables pour que les travailleurs sociaux puissent élaborer leurs contre-transferts et maintenir, dans la durée, la qualité de leur présence auprès des enfants et des jeunes.

La communication bienveillante n'est pas une technique supplémentaire que l'on ajoute à la pratique professionnelle. Elle en est le fondement. Mise en œuvre avec constance, elle transforme progressivement la culture d'une institution, elle change la façon dont les adultes parlent entre eux, la façon dont ils s'adressent aux enfants, et la façon dont les enfants apprennent, à leur tour, à entrer en relation avec le monde.

BP 6. La participation des enfants



Pourquoi penser à la participation des enfants dans leur accompagnement ?

La réflexion autour de la participation des enfants dans leur accompagnement psychosocial découle d'un principe central : la conviction que l'enfant soit au cœur de son apprentissage, de son développement et de sa prise en charge. Cette orientation s'appuie sur plusieurs constats et références.

Le cadre légal et normatif

La Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE), dans ses articles 12 et 15, reconnaît à chaque enfant le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question le concernant, ainsi que le droit de participer à la vie associative et collective, lorsque cela est adapté à son âge et à sa maturité. Ces principes rappellent que la participation n'est pas un choix discrétionnaire laissé aux institutions : c'est un droit fondamental.

L'enfant sujet, et non objet

Chaque histoire d'enfant est unique et singulière. L'enfant seul détient le sens de son vécu. Toute réponse à mettre en place pour l'aider doit tenir compte de sa pensée et de ses ressentis. En cela, il est considéré comme un sujet à part entière, et non comme un objet sur lequel on pourrait prendre des décisions sans recueillir son avis. Il est d'ailleurs bien établi que tout ce qui est fait pour l'enfant, sans l'enfant, est souvent voué à l'échec. L'enfant doit être au cœur de la réponse.

L'efficacité de l'intervention

Les équipes qui intègrent la participation de l'enfant dans leur projet d'accompagnement réduisent les risques d'épuisement et de fatigue professionnelle. La participation renforce la légitimité de l'intervention et la rend plus constructive, bénéfice direct pour l'enfant, mais aussi pour ceux et celles qui l'accompagnent au quotidien.

Le sens et la plus-value de cette bonne pratique

La participation de l'enfant consiste à marcher à ses côtés et à l'aider progressivement à acquérir autonomie et indépendance. Elle renforce ses capacités à mobiliser ses propres ressources pour faire des choix, pour affronter les situations difficiles, pour exprimer ses doutes et faire valoir ses hésitations, ses propositions ou ses initiatives. Les avantages sont multiples.

En premier lieu, elle opère une véritable reconnaissance de l'enfant comme acteur de sa propre vie : la participation lui donne la place de sujet actif, et non de simple bénéficiaire. Elle s'aligne avec les valeurs portées par la CDE, qui promeuvent l'expression libre et la prise en compte de la parole de l'enfant.

Elle favorise également le développement de compétences personnelles et sociales essentielles : la responsabilisation, la communication constructive, la prise d'initiative, la créativité et l'autonomie, l'estime de soi, la gestion

non violente des conflits, ainsi que des compétences psychosociales de fond, leadership positif, capacité de décision, aptitude à la coopération.

La participation contribue par ailleurs à améliorer la qualité de l'accompagnement en facilitant la communication entre l'enfant et les éducateurs, en renforçant la cohésion du groupe, en prévenant les tensions par l'implication active des jeunes et en permettant d'adapter les actions de la structure aux besoins exprimés directement par les enfants.

Enfin, elle ouvre la voie à une gouvernance participative au sein de l'institution. La participation prend forme à travers un comité des enfants constitué de manière transparente, des espaces réguliers d'expression et l'intégration concrète des propositions des enfants dans les décisions institutionnelles. Cette approche améliore la transparence, la confiance et la cohérence au sein de la structure.

Comment la mettre en pratique ?

Pour garantir une participation effective, structurée et constructive, la mise en œuvre s'organise en cinq étapes.

La première est celle de la sensibilisation. Il s'agit d'introduire et de clarifier le concept de participation auprès des éducateurs, des enfants et des jeunes, d'en expliquer les objectifs, les principes et les avantages, et de clarifier les rôles de chacun : enfants, éducateurs, intervenants sociaux, direction. Il est essentiel de présenter d'emblée le cadre éthique et les responsabilités liées à cet engagement, et de créer un climat de confiance pour que chaque enfant se sente légitime à s'exprimer.

La deuxième étape porte sur la mise en place d'un cadre de participation. Elle consiste à créer un comité des enfants, constitué de manière transparente et supervisée, à définir un règlement simple et adapté à leur âge, durée du mandat, responsabilités, fréquence des réunions, et à établir un calendrier clair pour les échanges, les consultations et les restitutions.

La troisième étape concerne l'organisation des espaces d'expression. Il s'agit de créer des environnements sécurisants permettant aux enfants d'exprimer leurs avis : réunions entre enfants ou avec les intervenants, ateliers de

discussion dirigée, jeux de rôles favorisant la prise de parole et la résolution de problèmes, boîte à suggestions, cahier de doléances ou espace d'expression libre.. La politique de sauvegarde de l'enfant doit être appliquée pour garantir un cadre protecteur à l'ensemble de ces espaces.

La quatrième étape est celle du suivi et de l'évaluation. Elle implique d'évaluer régulièrement le niveau réel de participation, en quantité et en qualité, d'observer l'évolution des comportements des enfants (confiance, autonomie, prise d'initiative), de contrôler la qualité de la collaboration entre enfants et éducateurs, d'intégrer systématiquement les retours des enfants dans les décisions de la structure et d'adapter les stratégies en fonction des retours d'expérience.

La cinquième et dernière étape est celle de la valorisation et de la motivation. Elle consiste à reconnaître et à mettre en valeur les contributions positives des enfants, réussites, engagements, idées , par des encouragements publics, des remerciements, des moments festifs ou des attestations symboliques. Le message à transmettre est clair : les avis des enfants influencent réellement les décisions de la structure.

Points repères , BP 5 : L'enfant, sujet actif de son accompagnement psychosocial

- C'est un droit (CDE, art. 12 & 15) avant d'être un choix institutionnel.
- L'enfant est sujet actif de sa prise en charge, et non simple bénéficiaire.
- La participation se structure : comité des enfants, règlement adapté, calendrier clair.
- Elle se valorise : ce qui est entendu doit aussi se voir dans les décisions.

BP 7. La collaboration entre l'équipe et la direction



Pourquoi penser à la collaboration entre l'équipe et la direction ?

La réflexion est partie d'un constat préoccupant : certaines structures travaillant dans la prise en charge et l'accompagnement psychosocial des Enfants et Jeunes en Situation de Rue (EJSR) échouent dans leur pratique quotidienne, faute d'une collaboration suffisante entre les équipes psychosociales et leurs directions respectives.

Les tensions qui en découlent sont souvent le signe d'une communication essentiellement verticale, qui réduit la collaboration entre travailleurs et engendre un manque de confiance institutionnelle. À l'inverse, une communication horizontale favorise l'épanouissement des équipes, crée les conditions d'un travail partagé et produit des résultats de meilleure qualité au bénéfice des enfants accompagnés.

Cette bonne pratique se donne comme ambition d'être un instrument de régulation, d'orientation et d'aide à la gestion des conflits interpersonnels, afin de réduire autant que possible les tensions qui pourraient exister au sein de l'institution, en renforçant la confiance mutuelle entre l'équipe dirigeante et l'équipe de terrain.

Le sens de cette bonne pratique

Cette bonne pratique propose un changement de vision dans la relation entre l'équipe de terrain et l'équipe dirigeante. Elle soutient une conception plus horizontale et participative du travail institutionnel, à rebours d'une vision strictement hiérarchique où les décisions seraient prises par la direction sans véritable prise en compte des équipes éducatives.

L'adhésion de tous à un projet commun, fondé sur des valeurs partagées et la mise en commun des compétences et des potentialités, constitue la condition première pour atteindre les objectifs collectifs. La collaboration est une clé essentielle d'un travail cohérent et collégial ; elle repose sur la conviction que chaque travailleur apporte des atouts susceptibles de contribuer à l'efficacité et à la qualité de l'accompagnement psychosocial des EJSR.

La bonne gestion des ressources humaines, financières et matérielles au sein de l'institution assure un climat de confiance. Elle renforce l'estime de soi des travailleurs qui se sentent considérés, maintient la motivation du personnel et contribue à la qualité générale du travail d'accompagnement.

Comment la mettre en pratique ?

Avant toute chose, l'institution veillera à planifier des moments de rencontres régulières entre équipes de terrain et direction, afin d'aborder les fondamentaux du projet institutionnel : histoire et objectifs à la fondation, projet pédagogique, liens avec les bailleurs, politique de communication, rapports d'activités, transparence sur les finances, réflexion collective sur les orientations futures du projet, temps de ressourcement d'équipe.

Collaborer, c'est d'abord se comprendre : percevoir comment l'autre voit l'institution et le rôle qu'il y joue, pour ne pas partir sur de fausses représentations. Nombre de conflits ou d'incompréhensions au sein des institutions naissent d'imaginaires auxquels on a laissé libre cours.

Dans ce cadre, il est utile de prévoir des temps où direction et équipe puissent s'exprimer mutuellement sur leurs difficultés spécifiques. Que l'éducateur et le comptable puissent se dire réciproquement les contraintes qu'ils rencontrent dans leur activité quotidienne contribue à une meilleure compréhension des réalités de chacun.

Les travailleurs de terrain ont la mission d'assurer un suivi quotidien des bénéficiaires, écoute, orientation, accompagnement psychosocial, d'identifier les besoins, de tenir compte des réalités du terrain et de mettre en œuvre les activités planifiées. Le responsable ou coordinateur d'équipe rend régulièrement compte à la hiérarchie de cette activité quotidienne, dans un souci de transparence. Ce réflexe facilitera la compréhension des directions sur les réalités du terrain et leur permettra de prendre des décisions de gestion plus éclairées, tant sur le plan financier que sur celui des ressources humaines.

De son côté, la direction prend la peine d'expliquer sa vision, sa mission et les stratégies de l'institution. Elle organise des réunions régulières auxquelles les équipes de terrain sont conviées, valorise les remontées du terrain comme base pour la prise de décision, et reconnaîtra la valeur du travail éducatif dans ses choix stratégiques. Clarifier les responsabilités pour éviter les chevauchements, faire participer les travailleurs dans l'élaboration des projets, encourager l'initiative et l'innovation, renforcer les capacités par des programmes de formation, développer une culture de responsabilités partagées, mettre en place un mécanisme de suivi pour la remontée des besoins et difficultés : voilà autant de leviers susceptibles de créer un mouvement d'adhésion collectif, au service de l'intérêt supérieur des enfants.

Points repères - BP 7 : La collaboration équipe & direction

- Planifier des rencontres régulières entre équipes de terrain et direction.
- Instaurer une communication horizontale et participative au sein de l'institution.
- Permettre à chaque travailleur d'exprimer ses difficultés spécifiques et d'être entendu.
- Impliquer les équipes de terrain dans la prise de décisions stratégiques.
- Reconnaître et valoriser le travail d'accompagnement psychosocial dans les choix de gestion.

BP 8. Le travail en réseau entre structures

Pourquoi penser au travail en réseau entre structures ?



Il arrive que des structures d'accompagnement des EJSR se trouvent démunies face à la situation d'un jeune : leur projet pédagogique ne répond pas à ses besoins, ou les moyens dont elles disposent s'avèrent insuffisants. Il arrive alors que le jeune soit renvoyé de la structure, faute d'une réponse adaptée.

Le travail en réseau, comme bonne pratique, permet de pallier cette difficulté. Il invite les structures à la collaboration et à la complémentarité, les unes couvrant les lacunes ou les manques des autres. Chaque structure possède ses spécificités et des compétences particulières susceptibles d'être mobilisées au profit d'autres institutions, en termes de partage d'expériences et de continuité des soins. C'est là qu'intervient la notion de référencement des EJSR d'une structure vers une autre : permettre à un

jeune de bénéficier d'un accompagnement adapté et durable, là même où il n'avait pu trouver une réponse suffisante.

Le sens et la plus-value de cette bonne pratique

Penser le travail en réseau, c'est favoriser la collaboration entre structures d'accompagnement psychosocial des EJSR afin de produire des résultats efficaces, cohérents et durables, tout en respectant la liberté et l'autonomie de chacune des parties prenantes. La complémentarité des compétences permet d'offrir à l'enfant ou au jeune une prise en charge plus complète que ce qu'aucune structure ne pourrait assurer seule.

Comment la mettre en place ?

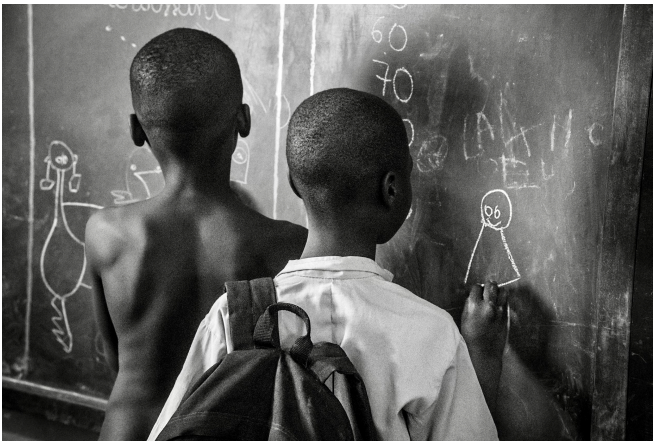
La mise en place de cette bonne pratique exige quelques conditions préalables : identifier quelles structures sont concernées et pourquoi elles auraient avantage à collaborer ; définir des objectifs communs et des objectifs propres à chaque structure ; clarifier les rôles et responsabilités de chaque partenaire ; mettre en place des procédures partagées pour l'accueil, le suivi et le transfert d'information.

Un exemple particulièrement inspirant de ce travail en synergie est l'initiative prise par des psychologues cliniciens de plusieurs structures de Kinshasa, qui ont décidé de se réunir une fois par mois pour réfléchir ensemble et partager leurs expériences sur le travail d'accompagnement psychosocial. Ces rencontres leur permettent d'évoquer les situations qu'ils accompagnent, de confier leurs difficultés et de contribuer mutuellement à la recherche de solutions. Cette initiative fonctionne comme un véritable laboratoire d'idées, où se déploie une dynamique d'intelligence collective. Elle illustre les bénéfices concrets d'un réseau collaboratif et constitue un modèle reproductible à différents niveaux de services ou de compétences, entre institutions ou entre équipes de terrain.

Points repères - BP 8 : Le travail en réseau entre structures

- Identifier les structures partenaires et clarifier les intérêts communs à collaborer.
- Définir des objectifs communs et les rôles et responsabilités de chaque partenaire.
- Mettre en place des procédures partagées pour l'accueil, le suivi et le transfert d'information.
- Favoriser les dynamiques d'intelligence collective entre professionnels.
- Développer les pratiques de référencement des EJSR d'une structure à une autre.

BP 9. Soutien scolaire des enfants et réunification dans les familles vulnérables



Pourquoi penser au soutien scolaire dans le processus de réunification ?

Les enfants en rupture familiale, hébergés dans des structures d'accompagnement psychosocial, sont souvent coupés de tout lien avec leur famille biologique. Dans le processus de médiation qui prépare la réunification, l'enfant est fréquemment perçu par la famille comme un étranger, et inversement. Une bonne médiation permettra à la famille de revoir l'enfant avec un regard neuf et de le reconnaître réellement comme l'un des siens. L'enjeu est de trouver un ou des éléments susceptibles de renouveler l'intérêt et la confiance des parents ou de la famille élargie envers l'enfant, d'autant plus lorsque son absence du foyer a été longue.

Parmi les pratiques pouvant favoriser une réunification familiale durable, le soutien scolaire représente un levier puissant, particulièrement pour les familles qui manquent de ressources financières, matérielles ou éducatives

pour assurer pleinement la scolarité de leurs enfants. Le soutien scolaire apporté à l'enfant au sein de sa famille instaure une dynamique familiale positive ; il renforce la cohésion, permet aux parents de retrouver un rôle actif dans le suivi de leur enfant et nourrit une fierté partagée. Cette pratique s'inscrit dans une logique de promotion de l'égalité des chances, de sécurisation des parcours et de prévention du décrochage scolaire chez les enfants réunifiés.

Le sens et la plus-value de cette bonne pratique

La raison d'être de cette bonne pratique est de mettre en place un dispositif de soutien scolaire pour des enfants à réunifier ou déjà réunifiés, en créant les conditions nécessaires à leur réussite malgré un contexte familial fragilisé. Ce qui est recherché, c'est un cercle vertueux de renouvellement de la confiance et de l'estime réciproque entre parents et enfants, permettant de reconstruire progressivement un socle familial plus robuste.

Le soutien scolaire offre une sorte de seconde chance dans la relation parent-enfant, tout en permettant de rattraper les retards accumulés lors des ruptures de parcours. Il offre un cadre d'apprentissage stable et sécurisant, malgré les difficultés matérielles et éducatives. Le personnel éducatif a, dans ce contexte, pour mission d'accompagner l'enfant et sa famille dans une démarche de suivi psychosocial soutenant, jusqu'au terme du parcours de réunification.

Comment la mettre en pratique ?

Pour mettre en place cette bonne pratique, l'équipe devra se donner les moyens de bien observer l'enfant, de s'assurer de son consentement à la réunification, d'identifier les familles et les établissements scolaires concernés, et de sensibiliser l'ensemble des parties prenantes, l'enfant, sa famille, l'école, la communauté, afin qu'elles aient le temps de s'approprier la démarche et de s'unir autour du plan d'accompagnement scolaire.

Visiter régulièrement la famille, apporter un soutien aux parents dans d'autres difficultés qu'ils rencontrent, porter une attention aux autres enfants de la fratrie, voire à certains membres fragiles de la famille élargie, ce sont autant de démarches qui amèneront les intervenants sociaux à développer une lecture plus systémique de la complexité familiale et à agir plus efficacement pour en démêler les difficultés.

Il est également souhaitable que l'équipe rencontre les responsables scolaires et veille, avec eux, à ce que tout soit mis en œuvre pour que la famille se réapproprie l'éducation de son enfant, sans tout déléguer aux professionnels de la protection de l'enfance.

Illustration par la présentation d'un cas

LN, âgée aujourd'hui de 22 ans

Née à Kinshasa, LN a été accueillie dans une structure de protection à l'âge de 11 ans. Elle est l'aînée d'une fratrie de six enfants. Après le divorce de ses parents, sa mère a quitté le foyer familial, sans donner de nouvelles pendant plusieurs années. Les enfants sont restés avec leur père, lequel s'est remarié. Sa nouvelle épouse a accusé LN de sorcellerie à la suite du décès de son enfant de six mois. Chassée par son père, LN a passé un mois dans la rue avant qu'une personne de bonne volonté ne la repère sur un marché et ne l'oriente vers un centre de protection.

En 2021, alors qu'elle se rendait à l'hôpital accompagnée par une éducatrice, LN retrouve par hasard sa mère biologique. Une nouvelle perspective s'ouvre. Tandis que le père continue de refuser catégoriquement tout retour de sa fille, la mère se montre favorable à une réunification et demande au centre de protection une prise en charge scolaire.

L'équipe éducative engage alors des entretiens avec la famille, auxquels LN est associée. En concertation avec les membres de la famille, elle est inscrite dans une école de proximité. Le directeur de l'établissement est associé à la démarche. Les frais de scolarité sont intégralement pris en charge pendant quatre ans, jusqu'à la fin de ses études secondaires. La famille, de son côté, assure les frais de transport et les dépenses connexes. La mère, dont la

situation économique est précaire, bénéficie d'activités génératrices de revenus initiées par le centre, afin de renforcer la sécurité alimentaire du ménage.

Malgré l'abandon familial, la précarité et les violences subies, LN a gardé en elle une volonté forte de se reconstruire et de se projeter vers un avenir meilleur. Hébergée au centre pendant sept ans, scolarisée tout au long de cette période, elle a pu mener à terme ses études secondaires.

Aujourd'hui, elle souhaite intégrer l'Université Pédagogique Nationale dans la filière gestion informatique, un domaine qui la passionne depuis l'enfance. Elle espère acquérir des compétences pratiques à l'INPP pour exercer un métier, gagner son autonomie financière et contribuer au bien-être de sa famille. Son projet est d'ouvrir un atelier de coupe et couture dans son quartier, où elle pourrait non seulement travailler pour subvenir à ses besoins, mais aussi former d'autres jeunes femmes vulnérables, comme elle, afin de contribuer à briser le cycle de la pauvreté et de l'exclusion.

Points repères - BP 9 : Le soutien scolaire des enfants réunifiés

- Observer l'enfant et s'assurer de son consentement à la réunification.
- Identifier et sensibiliser la famille, l'école et la communauté dès le début du processus.
- Visiter régulièrement la famille et l'accompagner au-delà de la seule question scolaire.
- Associer l'établissement scolaire à la démarche de réinsertion.
- Soutenir la famille sur les plans éducatif et économique pour ancrer la réunification dans la durée.

BP 10. Les clés de la réussite de l'autonomisation professionnelle



Pourquoi penser à l'autonomisation professionnelle des jeunes ?

Le parcours d'un jeune en situation de rue vers une autonomie professionnelle est rarement linéaire et jamais garanti à l'avance. Les structures d'accompagnement psychosocial sont régulièrement confrontées à des ruptures, des retours en arrière, des changements d'orientation. Un jeune peut s'inscrire dans plusieurs formations successives, interrompre, reprendre, et ne pas parvenir à se stabiliser dans le métier pour lequel il a été formé. Certains vont jusqu'à dégrader le matériel d'installation qui leur a été offert, pour se retrouver à leur point de départ.

Ces situations ne sont pas le signe d'un échec individuel. Elles reflètent les vécus difficiles et les trajectoires de vie morcelées que ces jeunes portent avec eux. C'est en tirant les leçons des expériences croisées d'équipes à Cotonou et à Kinshasa qu'ont été identifiées les conditions indispensables à une bonne pratique d'accompagnement, depuis le début de la formation jusqu'à l'autonomisation. Cette bonne pratique inclut notamment le modèle de la "Maison de Réinsertion des Jeunes", un dispositif d'accompagnement à l'autonomisation par l'apprentissage professionnel, expérimenté par le Centre N'DAKO YA BISSO à Kinshasa.

Les conditions d'une réinsertion professionnelle réussie

Quatre conditions fondamentales sont à réunir pour garantir un accompagnement de qualité vers l'autonomisation professionnelle.

La première est celle du temps. Le temps est au cœur des tensions entre les attentes des équipes, les exigences des bailleurs de fonds et le rythme propre à chaque jeune. La prévalence des objectifs statistiques de réinsertion sur le vécu réel des bénéficiaires constitue un risque majeur ; elle engendre l'incompréhension, le découragement et parfois le désespoir. La posture d'accompagnement de l'institution doit tenir compte des vécus traumatiques du jeune afin de trouver un équilibre entre son rythme singulier et le cadre temporel de la formation. Le temps dévolu au parcours doit s'adapter à chaque jeune, non pour alimenter un nouveau cycle d'exclusion, mais pour créer les conditions d'une réussite durable.

La deuxième condition porte sur le choix de la formation. Une évaluation préalable des ressources et des centres d'intérêt du jeune est indispensable pour guider ce choix. L'institution doit faire preuve d'ouverture et de flexibilité ; tous les jeunes ne peuvent pas réussir dans des filières formelles. En regard de leurs parcours dans la rue, certains s'épanouissent davantage dans des métiers informels, mieux adaptés à leurs réalités.

Le cas de Narcisse, un jeune suivi par Terres Rouges à Cotonou au Bénin, l'illustre concrètement. Orienté vers une formation en vitrerie, il y met fin au bout de deux ans. En quelques mois d'activités indépendantes, il réunit les

moyens financiers pour ouvrir une boutique de vêtements et de chaussures avec laquelle il nourrit aujourd'hui toute sa famille. Cet exemple rappelle que l'insertion professionnelle doit s'appuyer sur les ressources singulières de chaque jeune, et que les institutions ont tout à gagner à demeurer inventives et créatives dans cet accompagnement.

La troisième condition est l'accompagnement professionnel. Pour être efficace, il doit aller au-delà du suivi individuel du jeune et intégrer, de façon systémique, les deux acteurs clés que sont les formateurs d'ateliers et les parents. Les formateurs d'ateliers constituent une ressource centrale dans l'accompagnement psychosocial ; ce sont eux qui passent le plus de temps avec le jeune et qui doivent pouvoir comprendre sa trajectoire de vie pour adapter leurs réponses. À cet effet, la mise en place d'un Réseau des patrons formateurs en atelier au sein de chaque institution est fortement recommandée. Des réunions régulières de partage d'expériences et de renforcement de compétences permettent de construire collectivement des outils pratiques, tout en créant entre les formateurs un groupe de solidarité et de pair-aidance.

Quant aux familles, leur implication dans le parcours de formation valorise profondément le jeune : les expériences montrent que la motivation des apprentis est significativement plus élevée lorsque leurs proches s'intéressent à leur formation. Des espaces réguliers d'échange entre la famille, le jeune et l'institution doivent être aménagés à cet effet.

La quatrième condition est l'accompagnement psychosocial. Il est transversal à toute la prise en charge et constitue le fil conducteur du parcours de formation. Il ne relève pas exclusivement des psychologues ; les patrons formateurs, les pairs et les anciens qui ont accompli leur formation peuvent jouer un rôle précieux de tuteurs de résilience. Une attention particulière doit être portée à la fin de la formation, moment d'angoisse pour beaucoup de jeunes. C'est souvent à ce stade que les ruptures passées se réactivent, car clore la formation signifie aussi quitter l'institution. Si ces angoisses de séparation ne sont pas anticipées et bien accompagnées, elles peuvent conduire le jeune à saboter sa propre trajectoire : abandons, fugues, revente du matériel d'installation. L'accompagnement psychosocial ne s'arrête donc

pas à la fin de la formation : un suivi post-formation est indispensable à la stabilisation durable du jeune dans son parcours d'autonomisation.

La Maison de Réinsertion : une expérience concrète

L'ensemble de ces principes a conduit le Centre N'DAKO YA BISSO à Kinshasa à expérimenter un dispositif d'incubation nommé " Maison de Réinsertion ". Il s'agit d'un espace d'accompagnement dédié aux jeunes apprentis en formation professionnelle, conçu pour les accompagner progressivement vers l'autonomie sociale et économique.

Dans son fonctionnement quotidien, la Maison de Réinsertion place les jeunes au centre. Les activités du soir, au retour des formations, sont décidées et animées par eux-mêmes. C'est une pré-expérience de la vie sociale qui les prépare à s'autogérer. L'équipe éducative veille au bon fonctionnement de la vie relationnelle sans se substituer aux jeunes dans l'organisation de leur quotidien. Des espaces de partage de compétences de vie sociale et professionnelle entre pairs créent des effets d'émulation collective et de soutien mutuel.

En vue de la transition vers le marché de l'emploi, la Maison de Réinsertion prévoit plusieurs mécanismes d'accompagnement : stages professionnels, renforcement des capacités en entrepreneuriat, appui en alphabétisation fonctionnelle en lien avec les métiers appris, initiation à l'informatique, développement de compétences en fidélisation de clientèle. Ces acquis constituent des outils de sécurité pour aborder les premières réalités du monde du travail. La disponibilité de l'équipe pour un suivi post-formation offre aux jeunes un point d'appui concret ; ils savent qu'ils peuvent compter sur un accompagnement pour rebondir face aux premières difficultés.

Pour fonctionner dans de bonnes conditions, la Maison de Réinsertion requiert une équipe pluridisciplinaire alliant compétences en accompagnement psychosocial et expertise en insertion professionnelle, ainsi que des moyens financiers suffisants pour soutenir les projets post-formation. Le modèle est transférable : chaque institution peut se l'approprier et l'adapter à sa propre philosophie de travail.

Points repères - BP 10 : L'autonomisation professionnelle des jeunes

- Le temps de la formation doit s'adapter au rythme singulier de chaque jeune, sans se soumettre aux seules exigences statistiques des bailleurs.
- Le choix de la formation s'appuie sur les ressources propres du jeune - métiers formels ou informels selon ses réalités de vie.
- L'accompagnement professionnel est systémique : il intègre les formateurs d'ateliers (Réseau) et les familles.
- L'accompagnement psychosocial est transversal et se poursuit après la fin de la formation.
- La Maison de Réinsertion est un modèle d'incubation adaptable, centré sur l'autonomisation progressive des jeunes.

BP 11. Le réseau des patrons formateurs et des relais communautaires

Cette bonne pratique est une initiative de Terres Rouges au Bénin. Elle est mise en œuvre depuis plus dix ans à Cotonou et est proposée à titre indicatif.



Pourquoi un réseau de patrons formateurs et de relais communautaires ?

Depuis une dizaine d'années, Terres Rouges expérimente à Cotonou la mise en place d'un réseau de patrons formateurs et de relais communautaires. Reconnu comme une bonne pratique ancrée dans la réalité du terrain, ce réseau mobilise la participation directe de la société civile dans la prise en charge des Enfants et Jeunes en Situation de Rue.

Le réseau rassemble aujourd'hui une soixantaine de patrons, un nombre qui progresse chaque année avec un fort taux de fidélisation. Cette stabilité témoigne d'un intérêt communautaire réel pour répondre aux besoins de formation des jeunes. Elle renforce aussi la confiance des jeunes dans leur propre parcours d'apprentissage.

Les relais communautaires sont, quant à eux, des membres de l'environnement de vie des enfants : des personnes influentes dans leur quartier ou leur milieu, des chefs de quartier, des commerçants, des leaders religieux, dont la présence bienveillante joue un rôle concret dans la protection des jeunes au quotidien.

Identification de ces deux catégories d'acteurs

Les relais communautaires

Les relais communautaires ne sont pas désignés par Terres Rouges ; ils sont identifiés et approchés. Les critères sont précis. Ce sont des personnes autour desquelles les EJSR ont l'habitude d'organiser leur vie ou trouver des petits moyens de subsistance. Elles sont reconnues comme bienveillantes, attentives, disponibles pour des réunions de sensibilisation, et adhèrent à la politique de protection de Terres Rouges.

Les patrons d'atelier

Leur recrutement emprunte trois voies. L'enfant peut lui-même identifier un patron dont le métier l'intéresse et en parler avec l'équipe, qui prend alors contact avec lui. C'est une façon de valoriser les liens que le jeune a déjà tissés dans la communauté. Un patron peut aussi se manifester spontanément, après avoir entendu parler de Terres Rouges par le bouche-à-oreille. Enfin, l'équipe peut prendre l'initiative d'identifier un patron et de mener des démarches pour négocier son adhésion. Les critères d'acceptation sont identiques à ceux des relais communautaires.

Le renforcement des compétences

Les EJSR passent la majorité de leur temps, qu'ils soient dans la rue ou en formation, avec les relais communautaires et les patrons d'atelier. Ces acteurs les protègent avec bienveillance, mais leur pratique reste souvent informelle, sans cadre formalisé. Une formation est donc organisée tous les deux mois pour chacun de ces deux groupes, dans des cadres distincts.

Les thèmes abordés couvrent des thèmes de base comme le code éthique des protecteurs d'enfants, la politique de protection des enfants en République du Bénin, les droits des enfants, les mécanismes de référencement en cas de difficulté, la prévention en santé sexuelle et reproductive, et les risques sanitaires.

Les patrons d'atelier bénéficient, en complément, de formations spécifiques sur l'évaluation des compétences professionnelles des jeunes, le renforcement positif et l'accompagnement des difficultés psychosociales rencontrées dans l'atelier.

L'appui-conseil et le suivi

En dehors des formations collectives, patrons et relais reçoivent un appui-conseil directement sur leur lieu de travail ou leur site. C'est un espace de dialogue concret, qui permet de traiter les difficultés de collaboration entre l'enfant et son patron ou le relais communautaire, et de valoriser les ressources positives des uns et des autres. Ces visites sont organisées chaque semaine par l'équipe de suivi des formations professionnelles et l'éducateur de rue.

Les facteurs de réussite

La légitimité des équipes dans la rue est une condition préalable. Elle se construit par une présence régulière, des services de soins et d'écoute psychosociale, et des valeurs claires : aide, neutralité, respect des personnes et des cultures. Le réseau est ouvert à tous, sans distinction de religion, de

sexe, de région ou de métier. Il bénéficie par ailleurs du soutien des centres de promotion sociale et des autorités locales.

Du côté des patrons, le réseau a développé au fil des années une vraie culture de l'entraide entre pairs. Les patrons s'appuient sur l'expérience des uns et des autres pour gérer certaines situations, sans recourir systématiquement à Terres Rouges. Les jeunes débutants les identifient comme des repères, des personnes qui ont aidé leurs aînés à trouver leur chemin.

Du côté des relais, leur capacité de protection se renforce au fil des formations. Pendant les heures où les éducateurs de rue ne sont pas présents, ce sont eux qui constituent les points de repère pour les EJSR. De nombreux référencements vers des centres de soins ou d'accueil émanent spontanément d'eux. C'est une ressource précieuse pour les équipes de terrain.

Points repères - Le réseau des patrons et des relais communautaires
• La légitimité des équipes dans la rue est la condition première : sans cette confiance, le réseau ne tient pas.
• Les relais et les patrons ne sont pas des agents de Terres Rouges. Ils sont identifiés pour leur bienveillance et leur ancrage dans la communauté.
• La formation bimestrielle et l'appui-conseil sur site sont les deux piliers du maintien en qualité du réseau.
• Entre patrons, l'entraide se construit au fil du temps : le réseau devient progressivement capable de résoudre des situations sans l'appui de Terres Rouges.
• Les relais communautaires sont souvent le premier point de contact des EJSR hors présence des éducateurs. C'est un maillon essentiel de la protection.

BP 12. L'école des parents

Pourquoi une école des parents ?



Les équipes de terrain observent une transformation profonde des structures familiales en Afrique. La famille élargie, longtemps socle des sociétés traditionnelles, cède progressivement la place à la famille nucléaire. Avec elle disparaissent les mécanismes communautaires qui permettaient à l'enfant ou à la famille en souffrance de trouver un tiers de confiance. Ce vide est aujourd'hui partiellement comblé par les institutions de prise en charge sociale, mais cette substitution ne suffit pas.

C'est dans ce contexte que s'inscrit l'Ecole des Parents. Il s'agit d'un dispositif de prévention et de renforcement des compétences éducatives parentales, qui agit en amont du départ de l'enfant vers la rue. Son point de départ est une conviction simple : derrière la souffrance de l'enfant se cache, le plus

souvent, la souffrance d'une famille ou son manque de ressources pour accompagner ses enfants. Tant que cette réalité n'est pas reconnue et accompagnée, les réponses apportées aux difficultés de l'enfant restent fragiles.

Le dispositif en pratique

L'école des parents est un espace libre, qui réunit une dizaine de parents. Les grands groupes sont déconseillés, ils nuisent à la circulation de la parole et à la qualité des échanges. L'objectif est que chaque parent puisse trouver sa place.

Un facilitateur, choisi au sein de l'équipe éducative, anime et structure les séances. Il veille au respect d'un cadre bienveillant, et s'assure que le temps de parole est réparti de façon équilibrée entre les participants.

Les rencontres se tiennent de façon mensuelle ou trimestrielle, sous forme de groupes de parole. Le point de départ peut être un thème, un récit de vie ou une difficulté rencontrée par une famille, mise en situation ou l'histoire d'une réussite. Le groupe décide lui-même de la forme que prend l'introduction du sujet, et chaque séance prépare la suivante.

La demande de participation

La participation est proposée aux familles lors des médiations familiales conduites par l'équipe éducative. Les objectifs du dispositif leur sont présentés clairement. Bien souvent, les parents acceptent car cet espace de dialogue répond à leurs propres souffrances, et la curiosité pour l'expérience d'autres parents dans des situations proches est un moteur réel. Quand ils ne peuvent pas participer, les raisons sont généralement d'ordre pratique : la distance à parcourir et le manque de moyens de transport.

Les facteurs de réussite

Les effets sur les parents se manifestent rapidement. Découvrir que d'autres familles traversent les mêmes difficultés brise l'isolement. Les réussites partagées nourrissent le groupe. Après plusieurs séances, la plupart des parents comprennent mieux les besoins de leurs enfants, notamment leurs besoins affectifs. C'est un tournant important dans la résolution des tensions.

Les relations parents-enfants s'améliorent en conséquence. Quand les familles se sentent soutenues, le climat relationnel change. Chaque partie retrouve de la confiance pour chercher des solutions. Les médiations familiales s'en trouvent facilitées et leurs résultats s'avèrent plus durables.

Les réinsertions familiales gagnent en solidité. Les parents qui participent à l'école s'impliquent plus activement dans les médiations. Ces médiations aboutissent plus souvent à des réinsertions stables. La participation ne s'arrête pas au retour de l'enfant en famille. Sa continuité consolide la qualité de la réinsertion et apporte un soutien concret aux nouveaux parents qui rejoignent le groupe.

Au fil du temps, les parents participants deviennent des ressources dans leur communauté. Ils sensibilisent d'autres familles autour d'eux et, selon la complexité des situations, orientent vers les centres de promotion sociale. Ils deviennent des points de repère dans leur quartier.

Points repères - L'école des parents
• L'école des parents agit en amont : elle renforce les ressources des familles avant que l'enfant ne parte vers la rue.
• La souffrance des parents est trop souvent effacée derrière celle de l'enfant. La reconnaître est une condition du changement.
• Un groupe d'une dizaine de parents, des rencontres trimestrielles, un facilitateur issu de l'équipe : un cadre simple qui libère la parole.
• Les parents qui ont traversé le processus deviennent des repères pour d'autres familles dans leur communauté.
• La participation ne s'arrête pas au retour de l'enfant en famille. Sa continuité consolide la qualité de la réinsertion.

Bibliographie

DELION, Pierre

L'enfant autiste, le bébé et la sémiotique, PUF, coll. « Le fil rouge », Paris, 2000.

Accueillir et soigner la souffrance psychique de la personne, Dunod, 2e éd., Paris, 2010.

« La fonction phorique du pédiatre », Enfances & Psy, n° 70, 2016/3, p. 177–183.

Fonction phorique, holding et institution, Érès, Toulouse, 2018.

DOUVILLE, Olivier

Clinique psychanalytique de l'exclusion, Dunod.

De l'adolescence errante, Éditions des Alentours.

FURTOS, Jean

« La souffrance psychique d'origine sociale ».

Les cliniques de la précarité : contexte social, psychopathologie et dispositifs, Masson, Paris, 2008.

OURY, Jean

Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle, Payot, Paris, 1976 ; réédition Champ social, Nîmes, 2001.

Le collectif. Séminaire de Sainte-Anne, Scarabée, Paris, 1986 ; réédition Champ social, Nîmes, 2006.

ROBIN, Didier

« Dépasser les souffrances institutionnelles », Cahiers de psychologie clinique, PUF, n° 43, 2014/2, p. 237–252.

Éduquer et soigner en équipe. Manuel de pratiques institutionnelles (dir.), De Boeck, Bruxelles, 2013.

ROGERS, Carl

Le développement de la personne [1961], trad. E. L. Herbert, Dunod, Paris, 1998.

ROSENBERG, Marshall B.

La communication non violente au quotidien [2002], trad. A. Dautricourt, Jouvence, Saint-Julien-en-Genevois, 2003.

Les mots sont des fenêtres (ou des murs). Introduction à la Communication NonViolente [1999], trad. A. Crosnier, La Découverte, Paris, 2004.

WINNICOTT, Donald W.

Processus de maturation chez l'enfant [1965], trad. J. Kalmanovitch, Payot, Paris, 1970.


Fondation
Roi Baudouin


TERRES ROUGES


LOUVAIN
COOPERATION
UNIVERSITAIRE & SOLIDAIRE


DYNAMO
INTERNATIONAL

