

Le rôle de l'éducateur dans le choix des loisirs

La mise en place des loisirs dans les institutions pour les personnes adultes en situation de handicap psychique.

Réalisé par : Perruchoud Sophie

Promotion : TS ES 07

Sous la direction de : Margot-Cattin Pierre

Sierre, le 20 janvier 2011

Résumé

Le thème de ce travail de recherche est parti d'une interrogation face à la pratique des éducateurs dans les loisirs en institution durant notre première formation pratique. Nous voulions comprendre quels sont la place et le sens des loisirs ou des activités socioculturelles dans les institutions pour personnes en situation de handicap psychique.

Pour répondre à cela, nous avons défini, dans la première partie du travail, les concepts théoriques en rapport avec notre question de recherche : le loisir, la personne en situation de handicap psychique, la place des loisirs en institution et enfin le rôle de l'éducateur.

D'après les concepts théoriques développés dans ce travail, le loisir doit être librement choisi et être source de plaisir pour être considéré comme tel. L'environnement dans lequel le loisir est développé peut avoir de l'influence positive (par la motivation de l'éducateur,...) ou négative (activité de groupe,...) sur les usagers. Ainsi, l'éducateur doit être attentif à l'impact de l'environnement sur les usagers. De plus, il détient les compétences pour organiser, développer et évaluer les loisirs.

Dans la deuxième partie d'analyse des entretiens de bénéficiaires et d'éducateurs, nous avons pu saisir leur point de vue sur les loisirs et comprendre l'apport de ceux-ci. Nous avons pu répondre aux trois hypothèses de départ et à notre interrogation initiale.

Il en ressort tout d'abord que la participation aux loisirs s'effectue parfois sous conditions (avoir réalisé les soins de base,...) voire peut même être freinée par des obstacles institutionnels (éducateurs à disposition,...) ou personnels (vision de l'éducateur,...). De plus, le loisir, lorsqu'il est choisi par l'utilisateur et qu'il lui procure du plaisir, favorise un bien-être et améliore sa qualité de vie.

Ensuite, le choix du loisir par le professionnel s'effectue généralement en fonction des souhaits et des propositions du résident. Toutefois, des éléments externes (horaires,...) contraignent parfois l'éducateur à tenir compte de l'environnement plutôt que des souhaits des usagers. Dans le but de respecter le choix des résidents, l'éducateur trouve des moyens pour solliciter leurs propositions. Certains loisirs peuvent être intégrés dans le projet pédagogique individualisé.

Enfin, le professionnel a les compétences pour organiser et mettre en place les loisirs. Il les a développées durant sa formation et ses expériences professionnelles. Son rôle est de donner l'envie aux usagers de participer aux loisirs. Par contre, des obstacles (missions de l'institution,...) peuvent le freiner dans ses initiatives.

En définitive, les éducateurs devraient être davantage sensibilisés à l'importance des loisirs en institution et être attentifs à la notion de passivité dans le choix des résidents.

Mots-clés :

Loisirs, choix, plaisir, le handicap psychique, les modèles CIF, PPH et MOH, l'environnement, le rôle de l'éducateur.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur

Remerciements

Je remercie les directeurs d'institutions qui m'ont fait confiance et m'ont ouvert la porte de leur établissement.

Je remercie chaleureusement les bénéficiaires interrogés des différentes institutions d'avoir dévoilé une partie de leur vie privée.

Je remercie chaleureusement les professionnels qui m'ont accordé de leur temps pour répondre à mes questions.

Merci à mon directeur de mémoire, Monsieur Pierre Margot-Cattin, pour ses pertinents conseils, son soutien et sa disponibilité tout au long de mon travail.

Merci à mon lecteur, Vincent.

Merci à toutes celles et ceux qui m'ont aidée et soutenue durant l'élaboration de ce travail de Bachelor.

Table des matières

1. PARTIE INTRODUCTIVE	7
1.1. Choix de la thématique.....	7
1.2. Mes motivations personnelles	7
1.3. Mes motivations professionnelles.....	8
1.4. Enoncé du plan du travail de recherche	8
1.5. Objet de la recherche	9
1.5.1. Questions de départ.....	9
1.5.2. Question de recherche	9
1.6. Objectifs.....	10
1.6.1. Objectifs personnels.....	10
1.6.2. Objectifs de recherche	10
1.7. Hypothèses	11
2. CONCEPTS	13
2.1. Les loisirs	13
2.1.1. Définition	13
2.1.2. Historique de la place du loisir dans la société	14
2.1.3. La civilisation des loisirs	16
2.1.4. Historique de la place des loisirs en institution	16
2.1.5. Nouvelle conception du loisir.....	17
2.1.6. Fonction du loisir	17
2.1.7. Synthèse	19
2.2. La personne en situation de handicap psychique	21
2.2.1. La personne en situation de handicap psychique selon le modèle PPH.....	21
2.2.2. La personne en situation de handicap psychique selon le modèle CIF.....	26
2.2.3. La personne en situation de handicap psychique selon le modèle MOH.....	31
2.2.4. Synthèse	34
2.3. La place des loisirs en institution.....	36
2.3.1. L'environnement.....	36
2.3.2. Synthèse	38
2.4. Le domaine de l'éducation.....	39
2.4.1. A la recherche d'une définition	39
2.4.2. Différentes composantes du champ de l'éducation	39
2.4.3. La pratique et l'action de l'éducateur	41
2.4.4. Rôle de l'éducateur dans les activités de loisirs.....	44
2.4.5. Compétences de l'éducateur à mettre en place des activités	46
2.4.6. Synthèse	50
2.5. Synthèse du cadre théorique.....	51
3. MÉTHODOLOGIE	52

3.1.	Contexte institutionnel	52
3.2.	Tableau récapitulatif des éducateurs interviewés	52
3.3.	Tableau récapitulatif des bénéficiaires interviewés	53
3.4.	Recueil de données par l'entretien semi-directif	53
3.4.1.	Définition d'un entretien semi-directif et qualitatif.....	54
3.4.2.	Avant l'entretien	54
3.4.3.	Pendant l'entretien	54
3.4.4.	Astuces pour provoquer l'échange	55
3.4.5.	Attitudes de l'enquêteur.....	55
3.4.6.	D'un entretien au suivant.....	55
3.5.	Argumentation du choix de ce type de recueil de données.....	56
3.6.	Principes éthiques.....	56
3.6.1.	Le respect de la dignité humaine.....	56
3.6.2.	Le respect du consentement libre et éclairé	57
3.6.3.	Le respect des personnes vulnérables	57
3.6.4.	Le respect de la vie privée et de la confidentialité	57
3.6.5.	Le respect de la justice et de l'intégration.....	57
3.6.6.	L'équilibre des avantages et des inconvénients.....	58
3.6.7.	La non-malfaisance	58
3.6.8.	La bienfaisance	58
3.7.	Méthode de collecte et d'analyse de données	58
3.8.	Biais de notre recherche	59
4.	RÉSULTATS ET ANALYSE CONCEPTUELLE	60
4.1.	Résultats des entretiens des éducateurs.....	60
4.1.1.	Fonction des loisirs	60
4.1.2.	Effets de la pathologie sur la participation des bénéficiaires.....	62
4.1.3.	Accès aux loisirs	62
4.1.4.	Choix du loisir.....	63
4.1.5.	Volonté de l'institution	65
4.1.6.	Loisirs inscrits dans un objectif.....	66
4.1.7.	Rôle de l'éducateur	66
4.1.8.	Rôle de l'animatrice.....	68
4.1.9.	Tableau récapitulatif	68
4.2.	Résultats des entretiens des bénéficiaires	71
4.2.1.	Type de loisirs.....	71
4.2.2.	Fonction des loisirs	71
4.2.3.	Ateliers et apports de ceux-ci	72
4.2.4.	Liberté de proposer des activités.....	72
4.2.5.	Choix du loisir.....	73
4.2.6.	Tableau récapitulatif	73
4.3.	Comparaison entre les propos des éducateurs et des bénéficiaires	74

4.4.	Analyse conceptuelle des entretiens avec les éducateurs.....	76
4.4.1.	Les fonctions du loisir selon les modèles australien et de DUMAZEDIER.....	76
4.4.2.	La participation sociale favorisée par le camp de vacances.....	77
4.4.3.	Définition de la personne ayant des troubles psychiques.....	78
4.4.4.	Déséquilibre provoqué par l'accès limité à l'activité.....	79
4.4.5.	Loisir imposé.....	79
4.4.6.	Environnement comme opportunité.....	80
4.4.7.	Passivité des résidants.....	81
4.4.8.	Choix du loisir influencé par l'institution.....	81
4.4.9.	Type de loisir inscrit dans un projet.....	82
4.4.10.	Organisation et mise en place du loisir par l'éducateur.....	82
4.5.	Analyse conceptuelle des entretiens avec les bénéficiaires.....	84
4.5.1.	Loisirs dépourvus d'objectifs éducatifs.....	84
4.5.2.	Conscience de l'apport du loisir ?.....	84
4.5.3.	Ateliers, comme un loisir ?.....	84
4.5.4.	Obstacles à la proposition d'activités.....	85
4.5.5.	Liberté de choix restreinte.....	85
5.	SYNTHÈSE ET DISCUSSION	87
5.1.	Limites de notre recherche.....	87
5.1.1.	Obstacles rencontrés.....	87
5.1.2.	Limites de notre recherche.....	87
5.2.	Discussion sur les hypothèses de départ.....	87
5.2.1.	La fonction des activités (hypothèse 1).....	88
5.2.2.	Le choix du loisir (hypothèse 2).....	89
5.2.3.	Compétences de l'éducateur (hypothèse 3).....	91
5.3.	Discussion sur la méthodologie.....	93
6.	CONCLUSION	94
6.1.	Commentaires sur la question de recherche.....	94
6.2.	Positionnement professionnel et personnel.....	95
6.3.	Perspectives.....	96
6.3.1.	Sensibiliser les professionnels à l'importance des loisirs.....	96
6.3.2.	Passivité des résidants.....	96
6.4.	Pistes d'action.....	97
6.5.	Nouvelles pistes de recherches.....	97
7.	SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES ET DOCUMENTAIRES	99
8.	DECLARATION	101
9.	ANNEXES	102

A Accord pour l'entretien pour le bénéficiaire

B Grille d'entretien pour l'éducateur

C Grille d'entretien pour le bénéficiaire

1. PARTIE INTRODUCTIVE

1.1. Choix de la thématique

Le thème de notre travail de recherche a mûri durant notre première formation pratique. Nous travaillions avec des personnes en situation de handicap mental et nous avons constaté que l'accès aux activités sociales et culturelles était restreint pour les résidants. Nous avons l'impression qu'animer les soirées ou les week-ends n'était pas dans le mandat des éducateurs.

Comme les personnes en situation de handicap mental travaillaient la journée dans des ateliers de production, elles étaient bien fatiguées de leurs tâches. Ainsi, il nous semblait que les éducateurs n'avaient pas d'intérêt à proposer des activités supposant que les résidants n'allaient pas accepter cela. Ils pensaient peut-être que le travail leur avait enlevé de l'énergie et qu'ils n'étaient pas motivés d'y participer.

Partant de cette expérience professionnelle, nous nous questionnons, à présent, sur la place qu'occupent les activités dans une institution pour personnes adultes en situation de handicap. Par qui sont-elles mises en place ? Comment sont-elles présentées aux usagers ? Nous nous interrogeons également sur la mission de l'éducateur face à l'animation. Est-il responsable de la mettre en place ? Sur quels concepts se base-t-il pour justifier sa pratique ?

Ensuite, nous devons délimiter notre sujet à un groupe de personnes. Comme nous avons effectué notre deuxième formation pratique dans une institution pour des personnes souffrant de handicap psychique, nous avons trouvé intéressant de nous baser sur cette population pour notre travail. Grâce à cette formation pratique, nous avons pu étudier les concepts développés en lien avec cette population. Nous avons également été confrontés à l'animation de loisirs. Nous avons pu mieux comprendre concrètement le rôle de l'éducateur dans ce domaine. De plus, pour la récolte d'informations, nous avons interrogé un résidant et une éducatrice dans ce même lieu mais avant que nous ayons commencé notre formation pratique. Ainsi, nous avons pu rester le plus neutre possible dans le questionnement durant les entretiens et nous n'avons pas été tentés d'interpréter les propos lors de ces derniers.

Comme le nombre d'établissements en Valais destinés aux personnes souffrant de troubles psychiques était suffisant pour effectuer divers entretiens, nous avons choisi ce type de population et nous avons délimité notre recherche aux institutions valaisannes.

Pour en revenir à ce que nous avons pu retirer de notre deuxième formation pratique, nous avons pu constater de l'intérieur les avantages et les inconvénients de la mise en place des activités de loisirs. En tant que professionnelle, nous avons été confrontés aux influences de l'institution, à la motivation des résidants. Nous avons pu nous rendre compte du manque de motivation des résidants et de l'influence que cela peut avoir sur notre pratique. Ainsi, lors de l'analyse des entretiens, nous sommes mieux arrivés à nous rendre compte et à nous représenter le cadre de travail, les moyens à disposition des éducateurs pour mettre en place des loisirs,...

1.2. Mes motivations personnelles

Nous accordons beaucoup d'importance aux loisirs. Nous trouvons que ce domaine nous permet de nous ressourcer et nous vider des tensions de la journée. Par exemple, nous avons besoin durant la semaine d'aller faire au moins une fois par semaine du sport. Nous savons que la course à l'extérieur nous donne la possibilité de nous libérer des tensions et de revenir plus sereins par la suite. Ainsi, nous pensons que les loisirs peuvent, par divers

aspects (prendre de la distance avec la souffrance, sortir de la routine,...), s'avérer bénéfiques pour les personnes atteintes dans leur psychisme.

1.3. Mes motivations professionnelles

En tant que future professionnelle en travail social, nous trouvons important d'offrir aux usagers la possibilité de choisir différentes activités de loisirs autres que le travail. Les bénéficiaires peuvent, par ce biais-là, développer d'une autre manière des compétences, découvrir des intérêts insoupçonnés. Leur esprit se concentre sur les loisirs et ils peuvent oublier momentanément leur problème. Cela leur permet de sortir de la routine et de mettre un peu de gaieté dans leur journée.

Nous avons pu remarquer les bienfaits des activités de loisirs lors de nos deux formations pratiques. Durant notre première expérience, nous avons pu observer la difficulté des usagers à s'occuper par eux-mêmes lors de leur temps libre. Les éducateurs prévoyaient des activités pour le week-end, mais la semaine ils avaient peu de temps pour s'occuper de ce domaine. De ce fait, les résidants avaient peu d'occupations variées à part la télévision et la piscine une fois par semaine. Nous nous sommes rendus compte qu'ils avaient besoin de l'appui des professionnels pour découvrir leurs intérêts et des activités différentes. Dans cette optique, nous avons proposé dans le cadre d'un objectif un atelier de création de cartes de Noël. Les bénéficiaires avaient du plaisir à créer des cartes pour leur famille même s'ils l'effectuaient parfois rapidement. Ils étaient fiers de leur création et la montraient aux autres éducateurs. Ils découvraient de nouveaux intérêts grâce à cet atelier.

Nous avons effectué notre deuxième formation pratique avec des personnes en situation de handicap psychique. Nous avons observé comme la maladie les envahit et les empêche de penser à autre chose. Nous avons constaté qu'ils avaient besoin des éducateurs pour être stimulés à réaliser des tâches durant leur journée. Durant les week-ends, nous avons pu observer le plaisir qu'ils avaient de se balader à l'extérieur de l'institution, de rencontrer d'autres personnes. Nous trouvons que, par les loisirs, les personnes arrivent mieux à entrer en contact entre elles. C'est comme si l'activité était un prétexte pour entrer en contact.

Dans ces deux lieux de stage, nous avons pu remarquer deux éléments : le manque d'investissement des éducateurs dans le domaine des activités de loisirs ainsi que le manque de motivation des résidants à effectuer des activités.

Ces constatations nous ont poussés à effectuer un travail sur ce thème pour comprendre les raisons du manque d'investissement des éducateurs et de motivation des usagers.

Vu notre intérêt croissant pour ce domaine, nous avons suivi l'automne passé le module OASIS sur l'animation en institution. Grâce à celui-ci, nous avons appris à analyser les besoins des usagers, nous avons découvert des outils pour mettre en place des activités. Certains éléments ont pu enrichir notre travail de recherche.

1.4. Enoncé du plan du travail de recherche

Dans la partie théorique, nous commencerons par nous interroger sur l'apparition des loisirs dans notre société et les raisons de ce type d'activité. Depuis quand les loisirs sont-ils apparus dans notre civilisation ? Comment se sont-ils développés ?

Nous définirons les loisirs et leurs fonctions en nous référant aux écrits du sociologue J. DUMAZEDIER et de l'auteur R. TEBOUL. Cette approche montre l'attitude que la personne et la société en général ont face aux loisirs. Pour compléter notre réflexion, nous nous appuyerons sur le modèle défini par A. WILCOCK, une auteure de référence pour l'ergothérapie, pour démontrer que les activités favorisent la santé et le bien-être. Cette manière innovante nous permet de classer autrement les loisirs et de découvrir une autre fonction des loisirs.

Puis, nous nous intéresserons à définir la personne en situation de handicap psychique à l'aide de trois modèles bien différents : la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) développé par l'OMS, le modèle de Processus de Production du Handicap (PPH) de P. FOUGEYROLLAS & AL. et le Modèle de l'Occupation Humaine (MOH) de G. KIELHOFNER.

Nous nous questionnerons ensuite sur la place des loisirs dans les institutions pour personnes adultes souffrant de handicap psychique en nous inspirant à nouveau de KIELHOFNER.

Ensuite, nous analyserons les compétences qu'un éducateur a besoin pour mettre en place des activités pour les bénéficiaires. Est-il en mesure de réaliser cette mise en place ? Peut-il au travers de diverses occupations transmettre les objectifs de son métier ? Pour y répondre, nous nous baserons sur le référentiel de compétences de l'éducateur social.

Dans la partie pratique, nous irons, pour enrichir notre partie théorique, sur le terrain interroger quatre éducateurs et trois résidents dans quatre institutions différentes destinées à la même population. Par ces entretiens, nous aimerions comprendre comment se passe la mise en place des activités, les personnes qui ont cette charge et les possibilités offertes aux usagers dans ce domaine. Comme nous enquêterons auprès de quatre institutions différentes, nous récolterons ainsi des avis diversifiés.

Enfin, l'analyse des entretiens nous permettra de commenter nos hypothèses de recherche et de les vérifier. En synthétisant la partie théorique et pratique, nous répondrons finalement à notre question de recherche.

1.5. Objet de la recherche

Après avoir présenté le plan du travail de recherche, nous pouvons, à présent, formuler les questions de départ et la question de recherche.

1.5.1. Questions de départ

Comment les éducateurs voient-ils les activités socioculturelles destinées aux personnes adultes souffrant d'un handicap psychique ? Les éducateurs ont-ils de l'intérêt à mettre en place des activités de loisirs ? Quels objectifs visent les loisirs ?

1.5.2. Question de recherche

La question de départ était centrée uniquement sur la vision des éducateurs par rapport aux activités socioculturelles. Elle ne permettait pas d'élargir la question aux bénéficiaires. Le comment de la question n'était pas assez précis sur la position que les éducateurs devaient adopter. Ils pouvaient soit s'identifier à ceux qui mettent en place les activités dans leur propre institution soit avoir une position passive et donner leur avis sur ce qui se réalise dans les différentes institutions pour personnes ayant des troubles psychiques.

Concernant la première sous-question, comme elle avait la forme d'une question fermée, elle n'ouvrait pas assez d'horizons. Le terme *intérêt* limitait les éducateurs à se positionner par rapport à leur vision personnelle. Et enfin la dernière sous-question donnait déjà un élément de réponses au travail de recherche. Elle orientait le lecteur à prendre en compte seulement les activités avec un but.

Ayant remarqué ces limites de la question de départ, nous avons pu la modifier en question de recherche. Cela nous a permis de délimiter le champ de recherche que nous voulions connaître sans y répondre déjà dans la question. Nous sommes ainsi arrivés à la question de recherche que voici :

Quels sont la place et le sens des loisirs ou des activités socioculturelles dans les institutions pour personnes en situation de handicap psychique ?

La question de recherche vise à ouvrir la réflexion sur les loisirs en général et à ne pas se centrer uniquement sur la vision des éducateurs par rapport aux loisirs. En effet, les termes *place* et *sens des loisirs* ciblent le champ des loisirs. Ils englobent la mise en place des loisirs, le choix des activités et les objectifs poursuivis par ceux-ci.

Nous avons introduit le terme de loisirs comme synonyme des activités socioculturelles afin de préciser les domaines que peuvent toucher les loisirs. Les loisirs peuvent être considérés comme des activités si elles touchent le domaine social et culturel et si la personne qui effectue l'activité l'a choisie et a du plaisir. Par contre, les activités socioculturelles ne sont pas nécessairement des loisirs lorsqu'elles ne procurent pas du plaisir à celui qui les pratique. Nous allons garder la similitude entre ces deux termes au niveau de l'aspect social et culturel, mais nous allons utiliser principalement le terme de loisirs pour la suite du travail.

La sous-question donne la position que l'éducateur doit avoir lorsqu'il réfléchit sur les loisirs. En effet, nous nous interrogeons sur la fonction de l'éducateur dans les loisirs

Quel est le rôle de l'éducateur en institution pour personnes en situation de handicap psychique dans le choix des loisirs ?

Nous terminons cette partie introductive par expliquer le sens du titre du travail de Bachelor. Le titre se centre principalement sur le rôle de l'éducateur dans le choix des loisirs en institution pour personnes en situation de handicap psychique. Pourquoi ce changement ? Ce titre a été choisi pour attirer l'attention et pour permettre au lecteur de savoir à quel métier ce travail s'intéresse et dans quel domaine les loisirs sont traités. Puis en découvrant la question de recherche, la personne pourra comprendre dans quelle direction les loisirs seront traités.

1.6. Objectifs

A travers la question de recherche que nous venons de présenter, voici les objectifs que nous nous fixons.

1.6.1. Objectifs personnels

- Recueillir les avis des éducateurs et des bénéficiaires sur la question de recherche ;
- comprendre la mission de l'éducateur dans l'animation ;
- avoir des idées pour notre travail futur afin de mettre en place des activités ;
- respecter la planification prévue.

1.6.2. Objectifs de recherche

- Montrer les avantages, les buts et les fonctions des loisirs ;
- montrer que les loisirs peuvent renforcer l'équilibre psychique d'une personne et apporter de nouvelles compétences ;
- déterminer si le loisir peut contribuer à l'accomplissement de soi ;

- identifier les compétences des métiers de l'éducation principalement celles se référant à l'organisation et la réalisation des loisirs.

Grâce aux entretiens :

- Comprendre pour quelles raisons les éducateurs mettent en place des activités ;
- identifier et évaluer les compétences des éducateurs en matière d'activités de loisirs ;
- identifier les intérêts des résidants ;
- découvrir les possibilités d'action des résidants et des éducateurs ;
- aider les institutions, par ce biais, à améliorer leur communication en matière d'activités ;
- obtenir des avis de la part des éducateurs et des bénéficiaires sur la manière dont les activités pourraient être présentées afin qu'elles soient perçues comme attrayantes.

1.7. Hypothèses

La fonction des activités

Les personnes en situation de handicap psychique ont une meilleure qualité de vie si elles bénéficient d'activités de loisirs ayant du sens pour elles.

En effet, les loisirs favorisent un bien-être et un équilibre physique et psychique pour toute personne.

Indicateurs

- L'éducateur peut percevoir les apports des loisirs par l'observation du comportement des usagers effectuant des loisirs ;
- l'amélioration de la qualité de vie de la personne peut se remarquer par sa bonne humeur, sa motivation et son ouverture aux autres. Elle est augmentée, si le résidant bénéficie d'activités de loisirs ayant du sens pour lui. Ce sens peut être trouvé par lui ou sollicité par le professionnel ;
- le bien-être et l'équilibre physique et psychique sont améliorés, lorsque la personne peut développer ses compétences, s'épanouir, se sentir valorisée, se socialiser et prendre de la distance avec sa maladie.

Justification

- En répondant à cette première hypothèse, nous pourrions saisir le sens des activités en institution, puisque la fonction des activités nous donne des éléments sur le sens que les éducateurs et les bénéficiaires attribuent aux activités.

Les loisirs intégrés au projet pédagogique

Le choix des loisirs par l'éducateur n'est pas anodin et correspond aux attentes et aux besoins de chaque usager.

Par conséquent, les objectifs des loisirs doivent être intégrés dans le projet pédagogique individualisé du bénéficiaire.

Indicateurs

- Le sens que l'éducateur attribue aux loisirs dans sa vie professionnelle et privée peut influencer son choix et sa motivation à proposer des activités ;

- pour que le choix corresponde aux attentes et aux besoins des usagers, l'éducateur doit avoir des moyens pour déchiffrer les envies des usagers et pour analyser leurs besoins (entretien individuel, boîte à idées,...) ;
- les loisirs, intégrés dans le projet pédagogique individualisé, contribuent au développement et à l'épanouissement de la personne.

Justification

- Cette hypothèse nous permet de définir la place qu'occupent les loisirs en institution.
- De plus, elle nous donne l'opportunité de saisir un des rôles de l'éducateur.

Les compétences de l'éducateur

Tout éducateur détient les moyens, les compétences pour la réalisation des loisirs dans une institution pour personnes en situation de handicap psychique.

Il maîtrise également les outils pour évaluer l'impact des activités sur les bénéficiaires. Ainsi, il pourra évaluer si telle activité a rempli ou a mis en œuvre l'objectif poursuivi.

Indicateurs

- Les compétences de l'éducateur se développent par la formation initiale et par ses expériences professionnelles et personnelles ;
- les apports théoriques et pratiques de la formation initiale contribuent à la mise en place et à l'évaluation des loisirs ;
- la palette d'idées d'activités et d'animations proposée par l'éducateur repose sur ses expériences personnelles et professionnelles.

Justification

- Cette dernière hypothèse répondra à la sous-question concernant le rôle de l'éducateur dans les activités de loisirs.

2. CONCEPTS

Après avoir introduit notre sujet, nous allons, à présent, définir les différents concepts qui permettront de répondre à la question de recherche.

2.1. Les loisirs

2.1.1. Définition

L'individu utilise son temps pour différents éléments comme le travail, la famille, le sport,... C'est dans celui-ci qu'il effectue des loisirs. Le loisir représente une manière d'occuper son temps libre délibérément. Il ne s'oppose pas au travail mais complète les activités de la vie quotidienne. Le temps destiné au travail professionnel ou domestique n'est pas comparable au temps libre. La classification de DUMAZEDIER (1962, cité dans TBOUL, 2004), distingue le temps en quatre catégories d'après son usage :

- Le temps destiné au travail professionnel ;
- le temps non choisi lié au métier. Par exemple, lorsque nous devons nous déplacer pour nous rendre au travail, nous sommes contraints de l'utiliser de cette manière (ce n'est pas du temps libre et il n'est pas assimilé directement à la production) ;
- le temps consacré aux activités de semi-loisir ou activités quotidiennes comme le temps consacré aux enfants, au travail domestique, au sommeil, à l'alimentation,... Ces activités peuvent satisfaire en partie l'individu et sont nécessaires au maintien et « à la reproduction de la force de travail » (TBOUL, 2004, p.45) ;
- le temps destiné aux loisirs. C'est le temps qui nous reste lorsque nous déduisons l'ensemble du temps destiné aux trois autres catégories ci-dessus.

La notion de plaisir distingue les loisirs des trois autres activités. Nous pouvons dire que le loisir permet de justifier partiellement les autres occupations de l'individu. Si l'individu dénigre sa profession, il travaille pour s'offrir des loisirs. C'est cette raison qui guidera son comportement économique. Cependant, l'activité récréative peut être perçue de manière gratuite dans le sens qu'elle ne demande pas de compensation par le consommateur. L'important est qu'il puisse participer pleinement en ayant du plaisir et qu'il se sente valorisé par rapport à ce qu'il réalise.

Pour mieux cerner la distinction entre les semi-loisirs et les loisirs, quatre caractéristiques de ces derniers sont citées dans le lexique de sociologie : « libérateur, désintéressé, hédoniste et personnel » (ALPE, Y. & AL, 2007, p.177).

Le but de la pratique d'un loisir n'est pas de gagner de l'argent ou d'être utilitaire pour la personne. Il est de se soustraire à l'ennui et à la fatigue produits par les responsabilités familiales, les charges de travail et de neutraliser les exigences de la société. En effet, il libère la personne de ses responsabilités envers son travail et de ses devoirs envers sa famille. Le loisir satisfait directement celui qui le pratique, il n'y a pas d'élément intermédiaire. Enfin, à travers le loisir, l'individu peut se démarquer des autres et de la société et mettre en évidence son caractère individuel. (DUMAZEDIER, 1962 cité dans TBOUL, 2004).

Cependant, nous ne pouvons pas analyser le loisir que sous l'angle de l'usage du temps. Nous perdons une partie de sa signification. Ainsi, nous pouvons compléter cette définition en le percevant de deux manières : financier et sociologique. (TBOUL, 2004).

Sous l'angle financier, le loisir est évalué en fonction de l'importance de sa valeur marchande. Il est défini en terme de dépense. En effet, sous l'angle de l'économie nationale, le loisir est une marchandise qui permet la création d'emplois et le paiement de revenus. Il est classé dans la catégorie des biens et des services comme le fait d'aller au cinéma, d'acheter du matériel de camping pour passer des vacances sous tente,... Il contribue ainsi au PIB du pays. Il est évalué de manière quantitative.

D'un point de vue sociologique, l'attitude psychologique de l'individu et la manière dont celui-ci perçoit le loisir sont étudiées. Le loisir est mesuré de manière qualitative et en termes de plaisir et de temps. En effet, il ne représente pas seulement une marchandise avec une valeur monétaire, mais il est également vu comme la part de temps que l'individu y consacre. La récupération ou le moment de détente, par exemple, peut être intégré à cette catégorie tout comme l'activité ou la production. En effet, l'attitude que nous portons au loisir peut être passive ou active mais toujours empreinte de plaisir. La personne peut s'investir dans un domaine, faire des efforts pour atteindre ce qu'elle veut ou développer ses compétences. Son intelligence travaillera et elle sera valorisée aux yeux des autres (TEBOUL, 2004).

Par ces définitions ci-dessus, nous avons analysé la manière dont le loisir est perçu actuellement. Nous avons pu comprendre que l'individu et la société consacrent du temps pour la pratique de celui-ci. Le loisir est intégré à notre emploi du temps et à notre conception de la vie. Un retour en arrière dans l'histoire du loisir nous indiquera qu'il n'en était pas toujours ainsi. En effet, à partir de la révolution industrielle, la société a revendiqué du temps pour pouvoir s'évader de la pénibilité de son travail. Le loisir était considéré comme un moyen de distraction. Ainsi nous comprendrons comment le loisir a pris de plus en plus de place dans la vie d'un individu jusqu'à devenir un élément fondamental.

2.1.2. Historique de la place du loisir dans la société

Le terme de *loisirs* a été créé par la société industrielle. Auparavant, vers 1700, les jours chômés n'étaient pas considérés comme du temps pour réaliser des loisirs : soit ils étaient imposés par l'Eglise pour accomplir les exercices spirituels, soit les artisans ne pouvaient pas travailler en raison de leurs maladies ou à cause des intempéries. Cependant, les paysans avaient des temps de repos au quotidien ou lors de fêtes locales. Cela était considéré comme des arrêts de travail plutôt que comme des temps prévus pour effectuer des loisirs (DUMAZEDIER, 1962).

Grâce à la révolution industrielle qui a fait apparaître une variété de machines, une division et une organisation différente des tâches productives, le temps libre a augmenté. L'accroissement du temps destiné aux loisirs ne dépend pas seulement des progrès techniques mais également de l'amélioration de la condition sociale de l'ouvrier. En effet, ce dernier revendique une réduction des heures de travail, un salaire décent, du bien-être et de la liberté. C'est dans ce dernier élément que le loisir apparaît. Cependant, il réclame premièrement un salaire convenable et capable de satisfaire ses besoins vitaux. Le droit aux loisirs tout comme la demande d'une réduction des heures de travail sont réclamés plus tardivement. Ainsi, durant son temps libre, l'ouvrier s'instruit sur ses droits et ses responsabilités de citoyen et acquiert de nouvelles connaissances. De plus, des bibliothèques municipales, des cours du soir pour adultes vont se développer principalement pour la classe ouvrière (TEBOUL, 2004).

Par contre, la classe des aristocrates et des bourgeois est en pleine crise face à la valeur du loisir. Auparavant, cette classe sociale était dans l'oisiveté et ne travaillait que très peu. Avec la révolution industrielle, les bourgeois essaient de donner un caractère plus actif aux loisirs. Ainsi, des sociétés de gym, des clubs sportifs se créent. A cause de la grave crise sociale de 1898, les loisirs produisent une nouvelle forme d'éducation pour tous et une culture populaire

différente. Les heures de travail sont diminuées en 1891 (11 heures par jour pour les femmes et les enfants). De ce fait, les ouvriers peuvent accéder aux loisirs et même à ceux réservés aux classes aisées dans des domaines variés comme des concerts, des théâtres ou des conférences faites par des intellectuels.

En définitive, le terme de *loisir*, où tout individu y trouve « la joie de vivre et le sens de sa dignité » (DUMAZEDIER, 1962, p.49), remplace le terme de *repos* désignant l'arrêt de travail pour les ouvriers. En outre, il devient accessible à tous. Petit à petit, il prend de plus en plus d'importance jusqu'à être considéré, dans les années 1960, comme un besoin à satisfaire absolument.

Selon l'opinion publique, le fait que les heures de travail ont diminué et par conséquent le temps utilisé pour les loisirs a pu augmenter est perçu comme un progrès. Cependant, FRIEDMANN (1966, cité dans TEBOUL, 2004) critique cette affirmation. Pour lui, les loisirs ne sont pas à prendre comme un progrès social, mais comme une conséquence des progrès de la société technicienne ayant permis l'accroissement du temps libre.

Dans la société technicienne, le rapport de l'individu au temps est déterminé non par lui-même mais par les machines qu'il utilise. Ainsi il doit soumettre ses capacités créatrices aux buts de la machine. Il perçoit différemment la durée à cause de « l'organisation scientifique du travail (OST) dans le processus de production » (FRIEDMANN, 1966, cité dans TEBOUL, 2004, p.50). Du coup, son rapport au temps dans le travail influence également ses loisirs. S'il travaille à la chaîne sans grande responsabilité, il choisira plutôt des loisirs dans lesquels il est passif. Par contre, s'il fait appel à sa créativité dans son travail et s'il est libre pour gérer son emploi du temps, il choisira des loisirs dans lesquels il doit avoir une attitude active et où il peut développer ses capacités professionnelles.

Mais pourquoi le loisir est-il plutôt une consommation d'objets de manière passive ? En plus de l'influence de l'organisation du travail sur l'attitude de l'individu, deux raisons n'ayant pas de lien avec le travail sont développées par FRIEDMANN. Premièrement, la société n'a pas encore développé des institutions permettant de se séparer du rythme du travail et de pouvoir réaliser ses loisirs en dehors du temps dévolu aux tâches quotidiennes. Deuxièmement, le fait que l'espace social soit divisé a comme conséquence d'éparpiller la vie de la personne. En effet, l'urbanisation provoque une augmentation de temps pour tout type de transport. Ainsi, le temps libre pour la pratique de loisirs est réduit à cause des transports. Comme les personnes doivent utiliser plus de temps pour se déplacer, elles doivent prévoir également plus de temps pour les loisirs comme pour tout type d'activité.

FRIEDMANN (1966, cité dans TEBOUL, 2004) critique la pratique de la société moderne en voyant trois risques. Premièrement, pour accéder au bonheur, la société produit les objets matériels comme elle offre l'occasion de consommer du théâtre, du cinéma... Cependant l'individu ne reçoit pas, à travers la consommation des loisirs, les conditions pour s'épanouir. En effet, il risque de devenir prisonnier des objets et que ses relations sociales s'appauvrissent.

Le deuxième risque, causé par le progrès matériel, est que le temps pour les loisirs est menacé qualitativement. En effet, la société offre une variété de loisirs mais elle n'a pas assez prévu de temps libre. La personne risque de se disperser dans diverses occupations, de ne développer ni ses capacités ni ses relations sociales et de ne pas apprendre à mieux se connaître. Enfin, le troisième risque concerne les valeurs attribuées au loisir. Le loisir peut être perçu comme vide de sens et comme n'ayant pas de valeur culturelle, parce qu'il reste en opposition avec la valeur travail et parce que chacun doit donner sa signification propre. Les propos de FRIEDMANN sont très pessimistes mais la société a les moyens de répondre positivement au problème soulevé par ce sociologue. En effet, la civilisation de la révolution industrielle est celle des loisirs. Cela signifie que les loisirs sont porteurs de sens et de valeurs pour la constituer.

2.1.3. La civilisation des loisirs

Pour contrer les propos du sociologue FRIEDMANN (1966), le Québécois PROVONOST (2009) affirme que le loisir n'est pas vide de sens mais bien qu'il est porteur de valeurs et constitue une civilisation. En effet, selon une recherche de celui-ci, la « civilisation de loisir » (PROVONOST, 2009, p.45) apparaît autour des années 60-70. Le loisir est intégré dans les valeurs contemporaines en tant que « norme de vie » (PROVONOST, 2009, p.45). Il n'est plus considéré comme un privilège mais comme faisant partie de la vie de chacun. L'individu a besoin d'un équilibre entre le travail, la famille et le loisir pour qu'il puisse bien vivre. En effet, le loisir permet une affirmation et un épanouissement de soi. De ce fait, la société n'arrive pas à concevoir qu'un individu ne pratique pas de loisirs.

De plus, deux sociologues français des années 60-70, DUMAZEDIER et FOURASTIÉ (1962, 1970, cité dans TEBOUL, 2004) affirment que le loisir apparaît comme une valeur culturelle avec la société industrielle. Ces valeurs s'opposent à celles du travail et de l'épargne. Elles sont définies comme « hédonistes et consuméristes » (DUMAZEDIER, 1962 ; FOURASTIÉ, 1970, cité dans TEBOUL, 2004, p.15). Le but du loisir est d'avoir du plaisir en le pratiquant. A travers celui-ci, les consommateurs peuvent défendre leurs intérêts. Ainsi, le loisir crée une nouvelle forme de civilisation avec des valeurs donnant du sens aux relations sociales et il n'est pas inclus dans le domaine social ou économique à proprement dit.

Cette approche sociologique critique le système capitaliste et montre que le loisir, tout comme le travail, est porteur de valeurs culturelles.

2.1.4. Historique de la place des loisirs en institution

Notre travail de recherche parle du loisir mais aussi de l'apport de celui-ci pour des personnes en institution. Comme nous avons vu de quelle manière le loisir a pris place dans la société, nous allons à présent nous concentrer sur son apparition en institution.

Auparavant, aux 16^{ème} et 17^{ème} siècles, les personnes en institution étaient exclues de la société, en dehors de la ville. Elles n'avaient pas accès aux droits et aux devoirs du citoyen encore moins aux loisirs.

Toutefois, une lente évolution se dessine. Ainsi, les *aliénés* (appelées actuellement *personnes atteintes de maladie mentale*), dans deux grands hôpitaux parisiens, sont occupés en 1786 par le travail. Ce traitement par le travail est dû au psychiatre Pinel (personne de référence des ergothérapeutes français) qui a pu observer que les malades étant occupés guérissaient plus rapidement que les malades inactifs. Ainsi, l'occupation a été considérée comme un « traitement moral » (MEYER, 2007, p.22) au 19^{ème} siècle par Pinel. D'autres sources bibliographiques provenant de MEYER (2007) complètent ces propos en évoquant deux classes d'aliénés : ceux ayant de l'argent et ceux étant pauvres. Les aliénés, surtout s'ils proviennent de familles aisées, ont droit d'effectuer des exercices, des activités spirituelles et intellectuelles, de manger une nourriture adéquate, de prendre l'air en dehors de l'établissement et de recevoir de l'écoute. En revanche, les aliénés dans le besoin sont enfermés et subissent des traitements violents et contraignants.

Dans les asiles publics accessibles aux riches, les personnes étaient soignées par le travail de l'époque (travaux agricoles, artisanaux ou encore domestiques). Les buts de ces différentes formes de travaux étaient d'occuper l'esprit autrement que dans des pensées insensées, de maintenir sa santé et de gagner un peu d'argent.

En définitive, c'est grâce au psychiatre Pinel, puis à d'autres ergothérapeutes, que les activités de loisirs ont été développées comme un outil de guérison. Ce n'est que plus tard avec l'évolution de la mentalité de la société que le loisir est devenu un hobby et accessible à tous même en institution. Nous allons comprendre par le chapitre suivant l'évolution des mœurs de la société et également en matière de loisirs.

2.1.5. Nouvelle conception du loisir

Pour savoir si les loisirs vont croître ou non à l'avenir, nous devons examiner les facteurs techniques et sociaux relatifs. En effet, les loisirs dépendent d'une part du nombre d'heures de travail par jour, des progrès techniques, de l'intérêt économique et d'autre part des tendances culturelles et sociales de la population.

En se basant sur cette affirmation, nous pouvons constater actuellement que les loisirs se sont diversifiés et qu'ils sont devenus plutôt à portée individuelle que collective. La pratique du loisir représente bien les tendances culturelles et sociales du moment. De plus, le comportement économique du consommateur face aux dépenses pour les loisirs nous montre le changement de conception des loisirs (DUMAZEDIER, 1962). Le temps libre et le revenu se sont accrus. Du point de vue économique, les dépenses liées aux loisirs ont augmenté plus rapidement sur le long terme que l'accroissement du revenu monétaire. Comme ce dernier a augmenté pour tous, le niveau de vie s'élève. Par conséquent, les formes de vie sociale se modifient. En effet, les loisirs collectifs comme la participation au théâtre, aux associations fraternelles, à la vie religieuse sont remplacés par les loisirs individuels sollicitant l'engagement personnel comme le sport individuel, des cours de développement personnel, des cours de poterie,... (DE GRAZIA, 1962 cité dans TEBOUL, 2004).

2.1.6. Fonction du loisir

Dans ce chapitre, différents auteurs énumèrent plusieurs fonctions du loisir. Nous avons choisi de décrire la pensée des sociologues TEBOUL (2004) et DUMAZEDIER (1962) sur ce thème. Puis nous étudierons une manière innovante de considérer le rôle du loisir dans le domaine de la santé selon WILCOCK (1998).

Loisir comme source de réalisation de soi

La société considère les loisirs, au-delà du simple amusement, comme une valeur importante et primordiale pour la réalisation de soi. L'individu peut s'enrichir par ses loisirs. Celui qui ne peut pas accéder aux loisirs à cause de l'insuffisance de ses moyens financiers ou de son temps libre restreint, est perçu comme ne pouvant pas profiter pleinement du bonheur (TEBOUL, 2004).

Loisir comme délasserment, divertissement et développement

Le sociologue DUMAZEDIER complète ce propos en disant qu'il existe trois fonctions du loisir : « le délasserment, le divertissement et le développement » (DUMAZEDIER, 1962, p.26). Principalement à cause du travail mais également à cause des tâches quotidiennes, l'individu est tendu et détérioré physiquement et psychologiquement.

Dans ce contexte, le loisir a premièrement une fonction de repos : il permet de se libérer de la fatigue provoquée par les longs trajets pour se rendre au travail, par les rythmes soutenus de travail et par la complexité des charges liées au travail.

Deuxièmement, le loisir permet à l'individu de se divertir et de changer de la monotonie des tâches du quotidien. L'individu puise de l'énergie dans celui-là pour supporter les exigences du monde du travail par exemple. Par le loisir, il recherche à fuir les contraintes. Son évasion peut être réalisée sous deux formes différentes : soit par des activités réelles qui se basent sur la modification du rythme de vie, de la découverte de lieux différents (vacances, sport), soit par des activités fictives ou virtuelles qui permettent de s'identifier ou de se projeter (cinéma, jeux vidéo,...).

Le développement de la personnalité est la troisième fonction du loisir, elle est la plus importante aux yeux de la culture populaire. Par le biais du loisir, l'individu peut s'intégrer à

la vie sociale en participant à des groupes, des clubs culturels ou sociaux. En outre, le loisir permet d'apprendre de nouvelles compétences, de nouveaux comportements. Enfin, le loisir permet une rupture avec la monotonie des actions quotidiennes et répétitives de l'individu. Celui-ci choisit de manière délibérée le loisir lui convenant. Ainsi, il s'épanouit pleinement dans différents domaines autres que le travail et découvre des facettes variées de sa personnalité. C'est dans ce sens que les activités socioculturelles doivent être comprises. Par ces loisirs, la personne développe en effet sa personnalité, apprend de nouveaux comportements en côtoyant des groupes de personnes différentes et prend ainsi part à la vie sociale et culturelle.

Loisir comme un des facteurs de bien-être et de santé

Les activités, les occupations que nous choisissons peuvent améliorer ou dégrader notre santé. En effet, effectuer du parapente peut mettre en danger notre vie tout comme fumer. Au contraire, pratiquer un sport ou prendre des cours de théâtre peuvent développer chez l'individu de nouvelles compétences physiques, sociales ou cognitives (MOREL-BRACQ, 2004).

Nous avons vu, dans les chapitres 2.1.1 et 2.1.6.2, la classification, selon DUMAZEDIER, des activités en quatre catégories d'après l'usage du temps que nous consacrons pour celles-ci. C'est l'attitude de la personne face aux différentes activités qui les distingue entre elles. Elle aura, par exemple, du plaisir à effectuer des loisirs. Ce n'est pas le cas pour le temps destiné au travail, ce temps est imposé et elle doit l'utiliser pour sa profession.

Selon le modèle australien OPM : A (Occupational Performance Model, Australia) (MOREL-BRACQ, 2004), les activités sont catégorisées selon l'agir au quotidien de la personne. Cette catégorisation se centre sur les apports des activités pour les personnes. Une différence se situe au niveau du terme pour désigner les loisirs. Dans le modèle OPM : A, les loisirs sont nommés *activités de loisirs* et dans celle de DUMAZEDIER le *temps destiné aux loisirs*. En ce qui concerne les fonctions du loisir, les trois fonctions selon DUMAZEDIER (détachement, divertissement et développement) correspondent en général à celles développées dans ce chapitre. Une seule n'est pas mentionnée c'est la libération de la fatigue par le loisir. Par contre, dans cette classification, un nombre plus important de fonctions est énuméré.

Selon le modèle OPM : A, les activités quotidiennes de l'être humain peuvent donc être classées en quatre catégories :

- « Activités de soins personnels » (MOREL-BRACQ, 2004, p.166) destinées à entretenir notre corps, notre personne et à préserver notre propre existence comme se nourrir, s'habiller. Ces activités peuvent être faites de manière quotidienne ou ponctuelle.
- « Activités de soins personnels liées au repos » (MOREL-BRACQ, 2004, p.166) comme le sommeil, la relaxation, la lecture. Ce sont des activités qui favorisent l'endormissement.
- « Activités productives » (MOREL-BRACQ, 2004, p.166) comme la réalisation de biens, de produits et l'allocation de services. Par sa profession, l'individu pourra pourvoir à ses besoins, à ceux de sa famille et de la société. L'échange de biens et de services permet à la société d'exister.
- « Activités de loisirs » (MOREL-BRACQ, 2004, p.166) comme la course, le repos, le chant, les jeux vidéo... Elles sont sélectionnées en toute liberté et dans le but de procurer du plaisir. Leurs objectifs visent le divertissement de la personne, le développement de sa créativité et des liens sociaux.

Pour classer une activité, nous devons tenir compte du contexte. Par exemple, s'occuper de son propre enfant dans sa maison est une activité de production domestique et non professionnelle. De plus, le comportement de la personne dans l'activité variera en fonction

de son âge, sa culture et du contexte dans lequel elle vit. Les besoins liés à chaque type d'activité doivent être satisfaits au moins au minimum, comme par exemple, les activités de soins personnels doivent pourvoir au minimum à la survie de l'organisme. Cependant, les activités peuvent être augmentées en vue de combler d'autres besoins pas nécessairement liés aux types d'activités et pas vital. Le fait de manger est pour assurer le besoin de survie du corps mais également pour entrer en relation avec ses membres lors d'un repas familial.

MOREL-BRACQ (2004) ajoute à cette classification une autre manière de percevoir les activités selon les besoins à satisfaire.

Certaines activités comme l'alimentation, le sommeil, l'approfondissement de connaissances, le développement de relations sociales dépendent des besoins internes liés à la survie du corps et à l'être humain. D'autres activités (la production de biens et de services, l'aménagement de l'environnement de manière adéquate) sont liées aux contraintes du contexte social et de l'environnement matériel. Elles sont indispensables pour l'individu et pour la société, facilitent le quotidien des personnes et les valorisent. De plus, elles favorisent l'adaptation de l'environnement et le progrès de la société.

Comme les besoins internes liés à la survie et les besoins externes liés à l'environnement sont déjà satisfaits par les deux autres types d'activités ci-dessus, les activités de loisirs sont nécessaires pour satisfaire le besoin personnel de bien-être, d'intégration sociale et d'épanouissement de soi. Elles permettent de sortir des contraintes liées au quotidien et de combler les besoins insatisfaits par les autres types d'activités.

D'après cette classification, la fonction de chaque type d'activité est la détermination de son identité et l'accomplissement de soi-même. En effet, la personne pourra développer ses compétences dans les différentes sortes d'activités.

L'équilibre entre les quatre catégories d'activités est requis. En effet, la personne doit prendre du temps en suffisance pour les effectuer toutes de manière égale. Si l'équilibre n'est pas réalisé, des problèmes de santé peuvent survenir. D'après WILCOCK (1998, cité dans MOREL-BRACQ, 2004), il existe trois types de déséquilibres qui occasionnent des problèmes de santé : « restriction d'activité, aliénation d'activité et envahissement d'une activité sur les autres » (WILCOCK, 1998, cité dans MOREL-BRACQ, 2004, p.168).

Le premier type de déséquilibre constitue l'accès limité à l'activité. Il peut être produit par des éléments internes ou externes comme le fait d'être en prison, le fait d'être sur chaise roulante. Cette restriction va faire surgir des problèmes pour la personne au niveau physique, psychologique ou social. Le détenu par exemple ne pourra pas pratiquer un loisir. De ce fait, il pourrait se sentir dévalorisé et cela entraînerait des troubles psychologiques.

Le deuxième type de déséquilibre se trouve au niveau des besoins internes n'étant pas satisfaits à cause du non-choix de l'activité. Une personne est contrainte de réaliser telle activité même si elle ne répond pas à ses besoins. Par exemple, une infirmière, plaçant une personne âgée résidant dans un home devant la TV, est obligée de regarder cette dernière même si l'émission ne correspond pas à ses intérêts.

Enfin, le dernier type de déséquilibre concerne un déséquilibre causé par une activité envahissant les autres catégories. Comme la tâche principale prend toute la place et le temps, les autres types d'occupations ne peuvent plus être effectués. Par exemple, une personne peut être sur occupée par son travail et ne plus avoir de temps pour ses loisirs. Elle subira du stress qui aura des conséquences néfastes sur sa santé (WILCOCK, 1998, cité dans MOREL-BRACQ, 2004).

2.1.7. Synthèse

A la fin de ce chapitre consacré aux loisirs, nous pouvons retenir deux conceptions différentes du loisir.

Le sociologue DUMAZEDIER classe les activités de la vie quotidienne en fonction de l'usage du temps. Le loisir se trouve dans la quatrième catégorie d'activité. Par celui-ci, l'être humain

peut utiliser son temps libre afin de s'occuper de manière délibérée. Les fonctions du loisir sont le délasserment, le divertissement et le développement de ses compétences. Le modèle australien OPM :A, quant à lui, classe le loisir en fonction de l'agir de la personne. Ainsi, l'activité de loisir est choisie en toute liberté et contribue à procurer du plaisir. Elle est un facteur de bien-être et de santé.

Le loisir apparaît dans notre société durant la révolution industrielle grâce notamment à l'amélioration des conditions de travail des ouvriers. Par contre, en institution, l'activité de loisirs est considérée au 19^{ème} siècle comme un traitement moral et est destinée aux « aliénés » dans le but de les soigner par l'activité.

2.2. La personne en situation de handicap psychique

En plus du concept de loisir, nous nous intéressons pour cette question de recherche aux personnes ayant des troubles psychiques.

Pour définir la personne en situation de handicap psychique, nous nous basons sur trois modèles différents : le Processus de Production du Handicap (PPH), la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) et le modèle de l'occupation humaine (MOH).

Dans un premier temps, nous définirons chaque modèle avec ses différentes composantes. Ensuite, nous ferons apparaître les forces et les limites de chacun. Ressortir ces aspects ne sera pas fait dans le but de dénigrer tel ou tel modèle, mais d'apercevoir les opportunités et les lacunes de chacun sans les opposer. En effet, en procédant ainsi, nous pourrions mieux comprendre dans quelle situation il convient d'utiliser chacun d'entre eux. Nous devons relever, tout de même, que les modèles CIF et PPH concernent la production du handicap et le modèle MOH l'activité humaine. Ce dernier sert principalement au métier d'ergothérapeute mais a sa place dans le domaine de l'éducation.

2.2.1. La personne en situation de handicap psychique selon le modèle PPH

2.2.1.1. Définition du modèle PPH

Le modèle PPH élaboré par le Canadien P. FOUGEYROLLAS (2007) et son équipe de chercheurs au Québec signifie Processus de Production du Handicap. L'originalité de celui-ci se trouve dans la nouveauté d'intégrer les habitudes de vie, les éléments personnels et les effets de l'environnement dans la situation de handicap au contraire d'autres modèles (comme le modèle biomédical par exemple) dans lesquels ils ne sont pas associés et qui considèrent la personne de manière linéaire.

La manière dont ce modèle conceptualise le développement et l'adaptation de l'être humain n'est pas limitée au champ de la santé. Ce modèle démontre que la qualité de la participation est le résultat d'un processus interactif entre les facteurs personnels et environnementaux et non d'une seule composante. Cela signifie que l'interaction entre les « facteurs personnels et environnementaux » (FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007, p.54) détermine la situation dans laquelle se réalisera les habitudes de vie.

Ce modèle anthropologique du développement humain provient de l'approche systémique et considère l'être humain en interaction avec les autres individus et avec l'environnement. Par ces interactions, l'individu doit sans cesse se développer et s'adapter avec son environnement et réciproquement. Ce modèle à portée universelle considère chaque être humain en interaction avec les autres et c'est par ce biais qu'il s'adapte et évolue.

Le schéma ci-dessous (figure 1) représente le Processus de production du handicap (PPH).

Pour réussir à comprendre ce schéma, nous allons prendre un exemple.

Concernant les systèmes organiques inclus dans les facteurs personnels, nous pouvons lire deux pôles : intégrité et déficience. Ces deux termes sont reliés entre eux par une double flèche. Cela ne signifie pas qu'ils sont des contraires mais ils se situent sur l'échelle de mesure de la sévérité. En effet, cette échelle est graduée en partant de l'intégrité totale pour arriver à la déficience complète.

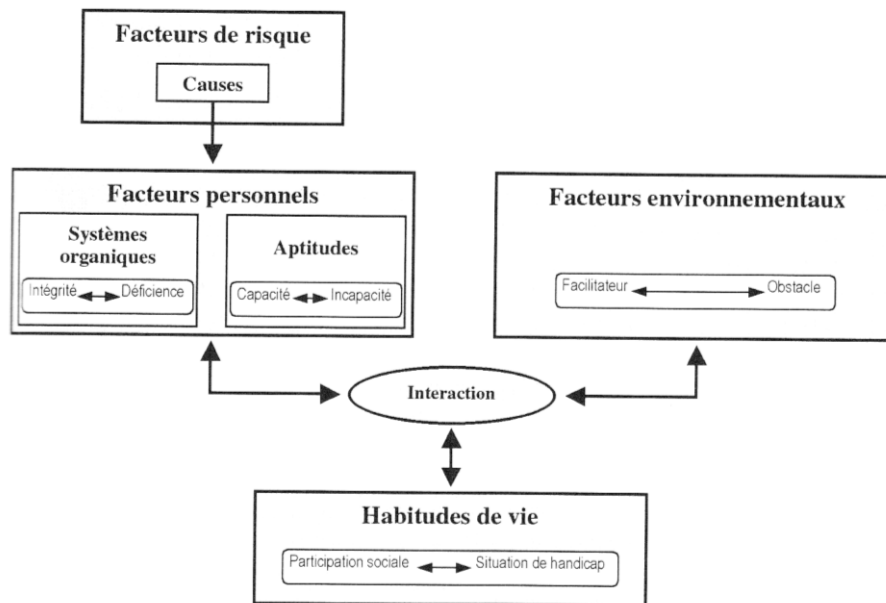


Figure 1 : modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne. (FOUGEYROLLAS & AL., 1998, cité dans FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007, p.55).

A présent, nous détaillons chaque concept de ce schéma.

Facteurs de risques

Les facteurs de risques sont à considérer comme un facteur distinct des autres puisqu'ils sont composés d'éléments personnels aussi bien qu'environnementaux. Ces facteurs de risques sont soit produits par l'environnement, soit appartiennent à l'individu. Ce sont des éléments susceptibles de déclencher « une maladie, un traumatisme » ou une quelconque « atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne » (FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007, p.55). Par exemple, une cause qui provoque un mauvais état de santé comme le fait de s'asseoir mal sur sa chaise au travail peut provoquer des maux voire des problèmes de dos.

Facteurs personnels

Les facteurs personnels décrits ici appartiennent à la personne et englobent « l'âge, le genre, l'identité socioculturelle, les systèmes organiques et les aptitudes fonctionnelles » (FOUGEYROLLAS & AI, 1998 cité dans FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007, p.55). Cette manière de les définir démontre que les compétences personnelles ont également une influence sur la personne. De plus, elle veut casser l'habitude de voir automatiquement la relation de cause à effet. Par exemple, une maladie organique peut provoquer des incapacités non seulement au niveau physique, mais également au niveau comportemental ou social.

Les caractéristiques identitaires se développent depuis la naissance. Elles sont influencées d'une part par l'interaction avec le contexte dans lequel la personne vit (contexte socioculturel) et d'autre part par les habitudes de vie qu'elle peut réaliser dans son quotidien grâce au contexte. Pour déterminer la réalisation des habitudes de vie, nous devons prendre en compte ces variables.

Systèmes organiques

Ils sont définis comme les composantes du corps humain ayant un but commun. Ils comprennent le système nerveux, digestif, musculaire...

Dans ces systèmes, l'échelle de mesure de la sévérité contient ces deux pôles : intégrité et déficience. L'intégrité signifie que le système organique est de qualité et n'est pas détérioré.

La déficience dénomme le degré de difficultés ou d'atteintes « anatomiques, histologiques¹ et physiologiques » (FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007, p.55) sur le système organique. Entre ces deux extrêmes se classent selon leur degré de sévérité les différentes atteintes à l'organe. Cette approche écarte l'idée que les capacités psychologiques ou intellectuelles puissent être des causes d'une déficience organique.

Aptitude

L'aptitude est la capacité d'une personne à réaliser une activité physique ou mentale ou un comportement. L'activité physique peut être illustrée par des activités comme respirer ou marcher et l'activité intellectuelle par réfléchir, avoir une bonne estime de soi, se motiver,... Au lieu de parler d'*activités physiques ou mentales*, nous nous référons aux auteurs VERBRUGGE ET JETTE (1994, cité dans FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007) pour changer de terme et parler d'*actions*. Ainsi, les actions sont définies comme « des sous-composantes des activités » (FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007, p.56).

Nous procédons à ce changement pour éviter une confusion de sens et afin de distinguer ces actions des activités de la vie quotidienne (AVQ) qui ne font pas partie des aptitudes. Les AVQ sont définies par les normes socioculturelles de la personne et sont des activités courantes valorisées par la personne ou par son contexte de vie. Elles représentent les habitudes de vie tout comme les rôles sociaux. Pour juger de la réalisation possible de ces activités, nous devons tenir compte de l'influence des facteurs environnementaux et de la qualité de ceux-ci (FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007).

Pour évaluer les capacités de la personne, d'un point de vue méthodologique, nous ne nous basons pas sur le contexte de vie réel de cette dernière. Mais nous jugeons ses aptitudes dans un environnement normalisé, objectif et qui peut être reproduit dans une situation de vie réelle. Cet environnement est défini « dans les protocoles d'évaluation fonctionnelle des spécialistes de la réadaptation par exemple » (FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007, p.56). Cette manière de procéder nous permet de mesurer l'aptitude de la personne à effectuer une action en terme de degré de capacité ou d'incapacité.

On parle de capacité lorsque l'action peut être réalisée entièrement grâce à l'aptitude de la personne même si une aide extérieure est requise. On parle d'incapacité quand l'aptitude est diminuée et ne permet pas de réaliser l'activité.

Facteurs environnementaux

Les facteurs environnementaux sont composés des dimensions physiques, sociales, politico-économiques et culturelles. Ces dimensions définissent le contexte dans lequel la personne vit et évolue. Elles sont en relation permanente avec les facteurs personnels et les habitudes de vie et s'influencent mutuellement.

Pour évaluer la qualité de l'environnement, nous devons l'analyser dans l'interaction avec les facteurs personnels et avec un objectif attendu. Ainsi nous pourrions reconnaître et examiner la qualité de l'environnement en rapport avec l'objectif issu d'une habitude de vie comme par exemple une activité de loisir pour une personne.

La qualité de l'environnement peut être mesurée sur une échelle allant du facilitateur idéal à l'obstacle complet. Le terme de facilitateur est utilisé lorsque le facteur environnemental permet la réalisation des habitudes de vie et le terme d'obstacle si le facteur environnemental est perçu comme une entrave. Par exemple, une personne atteinte de schizophrénie ne pourra pas travailler dans une pièce où la porte est fermée, car elle a peur que quelqu'un surgisse. La porte fermée est considérée comme un obstacle dans cette

¹ « On entend par histologique des déficiences qui se trouvent au niveau des plus petites composantes cellulaires » (FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007, p. 55).

situation. Dans ce cas, nous pouvons adapter l'environnement en fonction de ses aptitudes pour que la porte devienne un facilitateur.

Il est à noter que l'environnement ne peut pas avoir de l'influence si l'individu ne détient pas les capacités pour réaliser telle habitude de vie.

Habitudes de vie

Les habitudes de vie sont définies comme étant les activités quotidiennes ou les rôles sociaux que la personne détient et exerce dans la société et qui sont valorisés soit par la personne soit par son contexte socioculturel en fonction de ses caractéristiques personnelles. Les habitudes de vie sont des éléments que la personne réalise couramment, elles peuvent être apprises et accomplies grâce au contexte de vie de la personne. Les caractéristiques personnelles (l'âge, le sexe et l'identité personnelle) permettent aux habitudes de vie de se réaliser.

La réalisation des habitudes de vie est déterminée par l'interaction entre l'environnement et les caractéristiques personnelles. Les habitudes de vie sont des variables dépendantes et sont modifiées par cette interaction. Nous pouvons mesurer la réalisation de celles-ci en s'appuyant sur l'échelle composée de deux pôles : la situation de participation sociale totale et la situation de handicap complet.

Participer socialement signifie qu'elle peut effectuer des activités de la vie quotidienne ou endosser des rôles sociaux. Cette participation lui permet de s'épanouir dans la société. Elle peut pleinement participer aux activités grâce au fait qu'elle a la capacité de le faire (elle a les aptitudes pour le faire et son système organique est sain) et que l'environnement lui facilite sa participation. Par contre, si l'environnement est perçu comme un obstacle ou si elle détient, par exemple, une incapacité physique face à la situation ou n'a pas les compétences pour le faire, elle sera en situation de handicap. Elle ne pourra pas réaliser pleinement l'activité, comme par exemple, elle ne pourra pas participer à un concert, car elle a peur de la foule ou parce que la salle n'est pas accessible pour elle (FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007).

La réalisation des habitudes de vie est toujours variable, car elle dépend des facteurs personnels autant qu'environnementaux. De ce fait, nous pouvons dire que la personne n'est pas tout le temps handicapée mais seulement dans certaines situations. Cela dépendra des situations et du contexte dans lesquels elle se trouve, de la qualité de l'environnement et de ses capacités physiques et mentales. En effet, la personne est en situation de handicap lorsqu'elle ne peut pas réaliser totalement ses habitudes de vie à cause de ses aptitudes physiques ou mentales et/ou à cause des facteurs environnementaux. Les facteurs environnementaux tout comme les caractéristiques personnelles sont tout autant des causes qui restreignent la participation sociale. Par exemple, la personne ne pourra pas travailler peut-être à cause de ses aptitudes mais aussi à cause d'autres raisons ne dépendant pas d'elle comme l'inadéquation de l'aménagement de la place de travail, des postes de travail inadaptés à ses souhaits ou à ses capacités, une politique d'entreprise n'engageant pas des personnes ayant des troubles psychiques,...

2.2.1.2. Explications du modèle PPH

Dans le modèle PPH, nous devons commencer par analyser les habitudes de vie d'une personne pour juger de la qualité de sa participation à la vie sociale et pour juger dans quelle situation elle est limitée au niveau de sa participation sociale.

La personne en situation de handicap psychique aimerait participer à la vie en société comme, par exemple, aller à la piscine. Les facteurs ayant de l'influence sur sa participation à la piscine sont sa maladie psychique (considérée comme la cause effective qui porte atteinte à l'intégrité psychique), les facteurs personnels et les facteurs environnementaux.

En effet, la personne, à cause de sa maladie, aura une diminution de certaines de ses aptitudes comme la faculté de se concentrer ou de nager. Ce sont ses facteurs personnels. Ensuite, selon son degré de maladie, la personne devra être en institution. Son contexte de vie, faisant partie des facteurs environnementaux, sera modifié à cause de sa déficience. Si elle veut aller à la piscine, elle doit demander l'autorisation et trouver des moyens financiers et de transport.

De plus, le fait de vivre en institution ne lui permet pas de vivre pleinement en société. L'environnement est ici présenté comme un obstacle : comme il influence négativement sa participation à la vie sociale, il la limite.

Enfin, l'environnement et les facteurs personnels sont liés entre eux, ils s'influencent réciproquement. Même si la personne est âgée de quarante ans, elle ne pourra pas se gérer de manière autonome dans un appartement à cause de sa déficience.

2.2.1.3. Forces du modèle PPH

Ce modèle anthropologique du développement humain provient de l'approche systémique et considère l'être humain en interaction avec les autres individus, avec l'environnement et le contexte de vie. Il prend effectivement en compte l'environnement, le contexte dans lequel la personne vit et ses facteurs personnels (facteurs organiques et ses capacités). Il démontre que celle-ci souffre de handicap uniquement dans certaines situations de vie qui sont produites par plusieurs facteurs. Ainsi, il décrit un processus et non un état statique, il tient compte de la dimension temporelle de la personne.

Il est applicable à chacun et montre que la personne n'est pas en état de handicap mais que cela varie en fonction de différents facteurs et des situations. De plus, ce modèle n'explique pas l'émergence du handicap uniquement en cherchant dans les facteurs personnels mais également dans l'environnement. Il enlève la stigmatisation attribuée aux personnes en situation de handicap. Cet aspect nous rappelle également que la personne a les mêmes droits qui demandent à être respectés au-delà des différences.

En outre, les facteurs personnels ont été séparés des facteurs environnementaux comme ils ne sont pas déterminés par le contexte de vie mais par la personne. Enfin, l'influence sur les facteurs environnementaux et sur les habitudes de vie est mesurée dans le schéma à l'aide des échelles de mesure de sévérité.

2.2.1.4. Limites du modèle PPH

Ce modèle n'est pas traduit en anglais. Ainsi son utilisation est limitée au niveau francophone.

La dimension culturelle fait partie des facteurs environnementaux mais elle devrait faire partie également des facteurs personnels. Cette dimension n'est pas assez prise en compte dans ce modèle.

A l'intérieur du schéma, la flèche intitulée *interaction* n'est pas expliquée dans ce modèle. Il manque des détails pour que nous puissions mieux comprendre la nature de l'interaction et ce qu'elle peut influencer.

Ce modèle risque de provoquer une banalisation du handicap en tant que tel puisqu'il s'applique à chacun. En effet, le handicap ne se base pas sur une norme biologique ou fonctionnelle pour être défini mais plutôt se réfère au degré de réalisation des activités de la vie quotidienne. Nous risquons donc de percevoir le handicap comme « un désavantage quelconque » (BORIOLI & LAUB, 2007, p.37) dans la réalisation d'activités quotidiennes. Pour une personne en situation de handicap psychique, la difficulté de se lever est bien plus grande que pour un adolescent ne voulant pas aller à l'école. Dans cet exemple, ces deux personnes ne vivent pas le même degré de difficulté et nous ne pouvons pas les mettre au même niveau pour les comparer.

De plus, lorsque nous prenons en compte seulement des moments particuliers de la personne pour évaluer son degré de participation sociale, nous risquons d'omettre les répercussions de la pathologie sur l'ensemble de sa vie.

Pour nuancer ce risque de banalisation du handicap, nous devons considérer ce modèle comme un moyen pour montrer que toute personne peut vivre des difficultés dans un contexte donné. Comme il peut être utilisé par tous, il se veut universel. Dans ce sens, il montre que le handicap peut être potentiellement développé chez chacun. Cependant, la différence entre une personne ayant des incapacités et celle n'en ayant pas est la régularité de rencontrer des situations de handicap. Elle peut être atténuée en adaptant au mieux l'environnement à ses besoins pour diminuer le nombre et l'ampleur de situations de handicap dans le but de favoriser la participation sociale.

Par contre, même si d'après ces considérations le handicap a un caractère relatif, il est impossible de définir le vécu et les ressentis de la personne en situation de handicap. Cela appartient à la personne elle-même (BORIOLI & LAUB, 2007). Cette remarque est aussi valable pour le modèle CIF que nous allons développer ci-dessous.

De plus, pour évaluer la participation sociale ou la situation de handicap, ce modèle mesure la différence entre une personne n'ayant pas d'incapacités et une personne ayant cela. Dans ce sens, il se base sur la norme acceptée par tous et il démontre le handicap comme une différence. Ainsi, la stigmatisation est toujours présente.

2.2.2. La personne en situation de handicap psychique selon le modèle CIF

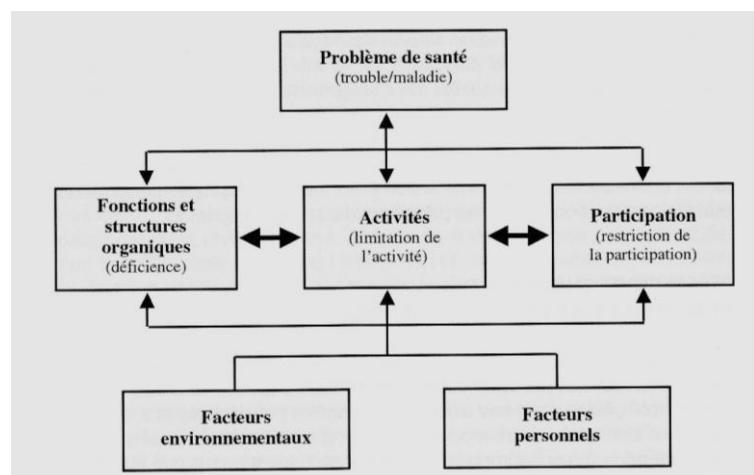
2.2.2.1. Définition du modèle CIF

Le modèle CIF – Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé – a été développé par l'OMS en 2001. Il décrit le handicap comme un problème de santé, un trouble ou une maladie liée à la personne et également comme un problème provenant de la société. Ce modèle considère la personne comme un être unique avec ses éléments personnels qui lui appartiennent, son identité, son contexte de vie, ses appartenances sociales... C'est un modèle systémique, car il considère la personne en tant qu'individu composé d'un corps et des organes et en tant qu'être social interagissant avec d'autres individus et participant à diverses activités en société.

Comme nous pouvons l'observer sur la figure 2, ce modèle est composé de deux parties : trois éléments centraux (*fonctions et structures organiques, activités et participation*) et les facteurs contextuels (*facteurs environnementaux et facteurs personnels*). Les trois éléments centraux expliquent le fonctionnement humain et le handicap sous un angle médical et sont en interaction entre eux. Nous allons les définir.

Figure 2 :

Interaction des concepts - Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) (OMS, 2001, cité dans FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007, p.52).



Fonctions et structures organiques

Les fonctions organiques sont caractérisées par « les fonctions physiologiques des systèmes organiques et également les fonctions psychologiques » (FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007, p.52). Les structures anatomiques sont les différentes parties physiques du corps comme les membres, les organes.

Lorsqu'une personne a des problèmes au niveau physique ou anatomique, on parle de déficience. La déficience est évaluée en fonction de l'écart avec la norme.

Activités et participation

Les activités sont définies comme les tâches ou les actions réalisées par la personne. Si la personne rencontre une difficulté dans la tâche à accomplir, on parle d'« une limitation de l'activité » (FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007, p.52).

La participation signifie l'engagement de la personne dans un événement de vie réel. L'individu, lorsqu'il veut participer à une activité, peut rencontrer des problèmes. Cela signifie qu'il est restreint au niveau de sa participation.

Activités et participation sont réunis dans une même liste qui englobe tous les domaines de la vie allant des tâches de soins de base à la vie en société. Cette manière de réunir les deux termes signifie que les domaines énoncés sont applicables à tous les deux de manière séparée ou ensemble. De plus, des codes qualificatifs de performance et de capacité sont attribués à ces domaines. Ils sont des codes numériques qui mesurent le degré de fonctionnement ou du handicap dans les activités et la participation.

Le code qualificatif *performance* signifie ce que l'individu effectue dans son environnement de vie ordinaire, donc nous devons tenir compte des influences de celui-ci sur la performance. Cet environnement fait partie des facteurs environnementaux composés du contexte physique et social et des attitudes ; il correspond à ce que la personne peut vivre dans son cadre de vie réel. Ainsi, un codage d'après la liste des facteurs environnementaux sera utilisé. Le terme *participation* peut être inclus dans ce code au sens d'implication, de participation objective mais n'est pas pour autant équivalent.

Le code qualificatif *capacité* signifie l'aptitude de la personne à réaliser une action ou une tâche dans un environnement standard. Ce type d'environnement a été épuré de diverses influences que chaque personne peut recevoir différemment. Comme les influences de celui-ci sont uniformes pour chacun, il devient ainsi homogène.

L'environnement uniforme permet de comparer objectivement les données avec les autres pays en sachant que les influences sont les mêmes pour tous. De plus, comme pour le code qualificatif *performance* nous nous basons sur l'environnement réel de la personne. Nous pouvons donc nous apercevoir de la différence d'influence entre celui-ci et l'environnement standard. Cette différence est reflétée par l'écart entre la performance et la capacité. Cet écart nous permet de déterminer les modifications à apporter dans le cadre de vie de la personne dans le but d'améliorer sa participation et ses activités à réaliser.

Des aides techniques ou humaines peuvent être employées dans les deux codes qualificatifs tout en les mentionnant.

Les termes *restriction* et *limitation* se basent sur la norme acceptée par une population donnée. Ils sont mesurés par l'écart entre la performance ou la capacité attendue et celle effectivement réalisée par la personne ayant un problème (des troubles psychiques par exemple). Pour déterminer la performance ou la capacité attendue, nous nous basons sur celle réalisée par une personne ne présentant pas de problème de santé.

Facteurs environnementaux

Les facteurs contextuels qui indiquent le cadre de vie d'une personne englobent les *facteurs environnementaux* et les *facteurs personnels*. Ils peuvent avoir de l'influence sur un individu ayant un problème de santé ou sur sa santé ou sur « les états connexes de la santé » (OMS, 2001, p.17).

Les *facteurs environnementaux* sont définis comme l'environnement physique, social et les attitudes de la personne. Ils sont composés de deux niveaux : individuel et sociétal.

L'environnement individuel est constitué des éléments matériels et physiques de celui-ci comme par exemple sa maison, son lieu de travail et des contacts directs avec autrui comme par exemple sa sœur, son mari.

L'environnement sociétal comprend « les structures sociales, les règles de conduites, les systèmes formels ou informels » (OMS, 2001, p.17) qui se trouvent dans le milieu de vie ou dans la culture de la personne concernée et qui ont un impact sur elle. Des relations sociales avec des pairs, des activités sportives, des courants de pensées,... font partie de cette catégorie.

Les *facteurs environnementaux* sont externes à la personne et influencent de manière positive ou négative sur les trois éléments : la performance, la capacité, la fonction organique ou la structure anatomique. Il faudra des travaux scientifiques futurs pour déterminer le degré et la qualité d'interaction entre les *facteurs environnementaux* avec chacune des composantes *fonction* et *structure anatomique*, *participation* et *activités*. Cependant, le handicap résulte de la relation complexe entre les facteurs personnels et le problème de santé de l'individu mais il dépend également du contexte de vie de la personne. C'est pourquoi, les impacts sur les personnes ayant le même problème de santé sont différents en fonction du type d'environnement auquel elles sont confrontées. En effet, un environnement pourra comporter des obstacles ou peu de facilitateurs et influencera négativement la performance de la personne. Par exemple, un obstacle dans un environnement peut correspondre à un accès d'un appartement uniquement par escaliers. La personne sur chaise roulante voulant effectuer une activité de peinture dans ce lieu ne pourra pas y parvenir.

Les termes *obstacle* et *facilitateur* correspondent à la définition figurant dans le modèle PPH. Ils ne figurent pas sur le schéma. Cependant, on tient compte de leur influence en leur attribuant un code qualificatif.

Facteurs personnels

Les *facteurs personnels* sont internes à la personne et englobent des caractéristiques liées à l'identité personnelle, sociale ou culturelle comme l'âge, l'éducation, le sexe, la race,... Par contre, ces éléments ne proviennent pas d'un problème ou d'un état de santé.

Même s'ils sont notés dans le schéma, ils ne sont pas retenus dans la classification de la CIF. Ils y figurent afin que leur rôle soit considéré étant donné qu'ils peuvent influencer de diverses manières le handicap. La qualité de l'influence doit être mesurée par l'utilisateur lui-même.

2.2.2.2. Définition de la personne en situation de handicap psychique selon le modèle CIF

Contrairement au modèle PPH, nous commençons par examiner si la personne a ou n'a pas un trouble pour ensuite analyser les conséquences de son problème de santé sur les activités, la participation et sur ses fonctions et structures organiques.

La personne en situation de handicap psychique est atteinte dans sa santé psychique. Ses fonctions psychologiques sont déficientes. A cause de sa déficience, la personne sera limitée au niveau de l'activité. Elle ne pourra pas effectuer toutes les activités qu'elle a envie. Elle aura, par exemple, de la peine à se concentrer sur un film durant une longue période.

Par conséquent, sa participation à la vie sociale sera restreinte. Sa déficience psychologique, la limitation ou la participation restreinte pour certaines activités seront influencées par l'environnement dans lequel elle vit, par l'entourage et par ses caractéristiques personnelles. Le fait qu'elle participera ou non à une activité dépendra également du contexte de vie, de la société et de son identité sociale et culturelle. Son identité culturelle pourrait, par exemple, empêcher sa participation. En effet, une personne Témoin de Jéhovah pourrait participer à un anniversaire – son problème psychique ne la bloque pas – mais d'après sa culture elle ne peut pas se rendre à une fête d'anniversaire.

2.2.2.3. Forces du modèle CIF

Pour décrire les forces et les faiblesses de ce modèle, nous nous sommes inspirés des ressources bibliographiques de « Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé » de l'OMS (2001) et d'articles provenant du livre « Handicap : de la différence à la singularité. Enjeux au quotidien » de BORIOLI, J. & LAUB, R. (2007).

Nous pouvons affirmer, tout d'abord, que ce modèle n'est pas biomédical, car ce n'est pas de la responsabilité de la personne d'avoir un handicap qui lui empêche la participation dans la société. Il n'est pas non plus social, car le modèle social considère le handicap comme un problème créé par la société et n'appartenant pas à la personne.

Le modèle CIF a voulu intégrer ces deux modèles contraires pour présenter le handicap comme le résultat de l'interaction entre les éléments personnels et environnementaux. Pour ce faire, il a utilisé une approche biopsychosociale afin de montrer différentes dimensions de la santé. De plus, il est systémique, car il considère la personne sous un angle individuel (il tient compte des structures anatomiques et des caractéristiques personnelles) et sous un angle social (la personne en interaction avec les autres et avec son environnement).

Ce modèle se veut applicable à tous et pas seulement aux personnes présentant des déficiences. Il est donc à portée universelle. De plus, le fait que les concepts soient formulés de manière positive permet de ne pas stigmatiser la personne handicapée.

En outre, il sert de base scientifique pour étudier les états de la santé de la personne et les conséquences de la santé sur celle-ci. Ce modèle permet d'avoir un langage commun qui facilite la communication entre les utilisateurs de ce modèle comme les professionnels de la santé, les chercheurs ou la société. Il est utile pour les professionnels de la santé, car il considère la personne sous l'angle biopsychosocial et apporte « un mécanisme de codage systématique pour les systèmes d'information sanitaire » (OMS, 2001, p.5). Son langage est uniformisé et normalisé, ce qui signifie qu'il comporte des codes qualificatifs afin de préciser l'ampleur du handicap ou afin de mesurer l'impact du facteur environnemental. Grâce à cela, ce modèle favorise la comparaison de données entre différents pays ou entre les divers domaines de la santé. Il est également traduit en anglais, ce qui favorise l'utilisation de ce modèle au niveau mondial.

Enfin, le modèle CIF peut augmenter le plaidoyer en faveur des personnes en situation de handicap. En effet, comme il analyse les différents facteurs influençant la personne, ce modèle permet de repérer d'où vient la source du handicap. Ainsi, il donnera la possibilité de déterminer des interventions adéquates capables d'augmenter la participation sociale, augmentation correspondant à l'objectif de la défense des droits des personnes en situation de handicap. Il peut être utilisé dans différents secteurs autres que la santé, notamment dans le secteur de la politique sociale. Dans ce domaine, il devient un outil pour évaluer les dépenses en matière de santé et pour développer des aides extérieures facilitant la participation.

2.2.2.4. Limites du modèle CIF

Les termes de *participation* et d'*activités* sont mal définis et ne se distinguent pas entre eux. En effet, la notion de *participation* signifie ce que la personne effectue réellement alors que la notion d'*activités* ce que la personne réaliserait dans un environnement standard international. Par cette définition, nous avons de la peine à identifier les éléments qui sont inclus dans *participation* et ceux qui sont dans *activités*. De plus, l'environnement standard international n'est pas défini. Comme la distinction entre *activités* et *participation* n'est pas faite clairement, ce modèle propose plusieurs options à l'utilisateur. En effet, la personne peut choisir entre deux alternatives : soit mettre toutes les rubriques dans *activités* ou dans *participation*, soit choisir les catégories qu'elle veut mettre dans *activités* et celles dans *participation*. Le choix se fait au bon vouloir de la personne sans se baser sur des critères objectifs. Ainsi, personne n'aura la même conclusion et ce choix a comme conséquence de compliquer l'emploi du modèle.

En second lieu, ce modèle se veut universel et applicable à toute personne ayant des déficiences ou non. Cependant, comme le point de départ se centre sur un problème de santé, il se restreint au domaine de la santé. Ce modèle, trop centré sur les éléments en rapport avec la personne, ne permet pas de voir la personne en interaction avec l'environnement. En effet, les composantes du fonctionnement et du handicap sont restreintes au corps, aux activités et à la participation. Ainsi, nous ne voyons le handicap que sous l'angle individuel et non pas au niveau global en considérant la personne comme un être social et en interaction avec l'environnement. Les facteurs environnementaux sont définis dans la CIF, mais ils ne sont pas jugés de manière égale par rapport aux autres facteurs comprenant le système organique, la participation et les activités. Ainsi, ils ne peuvent pas être considérés comme une cause qui restreint la participation ou limite l'activité.

Le modèle CIF ne tient pas compte des facteurs personnels vu qu'ils n'ont pas de lien avec la santé. Par contre, le fait que les facteurs personnels soient notés dans le schéma de la CIF mais qu'ils ne soient pas étudiés n'est pas très cohérent. Ainsi, nous ne pourrions pas connaître le degré objectif d'influence sur le handicap étant donné que les utilisateurs de ce modèle peuvent l'estimer comme ils veulent.

Comme troisième point, nous relèverons que, d'après le modèle CIF, les activités courantes comme se lever, préparer un repas,... sont liées uniquement aux facteurs personnels et ne sont pas classées dans les activités. Le modèle PPH considère les activités de la vie quotidienne (AVQ) comme dépendantes des capacités internes de la personne mais aussi du contexte de vie et de la qualité de l'environnement. Le modèle CIF comporte donc une lacune à ce niveau-là. Il ne tient pas compte que ces activités se déroulent dans un contexte de vie précis et que, par conséquent, l'environnement a de l'influence sur celles-ci.

De plus, ce modèle, tout comme le PPH, se base sur la norme acceptée par tous pour mesurer l'écart entre celle-ci et le handicap. Dans ce modèle, pour le domaine de l'activité et de la participation par exemple, nous nous basons sur la performance et la capacité d'une personne n'ayant pas de problème de santé pour mesurer la différence entre celle-ci et celle réalisée par la personne comportant un problème de santé. Cette manière de mesurer l'écart en se basant sur la norme montre encore plus que le handicap est une différence et qu'il n'appartient pas à la norme. Ainsi, la stigmatisation est toujours présente.

Pour terminer sur les limites de ce modèle, nous passons à deux remarques d'ordre sémantique.

Le fait d'englober les caractéristiques identitaires (identité personnelle, sociale...) dans la catégorie des facteurs contextuels amène de la confusion. En effet, ces éléments n'appartiennent pas au contexte mais à la personne. Ils devraient être distincts de ces facteurs-ci.

Dans ce modèle, le mot *handicap* désigne trois aspects différents : « les déficiences, les limitations d'activité ou les restrictions de participation » (OMS, 2001, p.223 cité dans BORIOLI & LAUB, 2007, p.39). Ainsi, ces définitions multiples créent une confusion de sens. Nous ne savons pas à quel terme le mot *handicap* se réfère lorsqu'il est utilisé.

Par ces différents points faibles, nous pouvons conclure que ce modèle n'est pas assez complet (FOUGEYROLLAS & NOREAU, 2007) et que nous devons tenir compte de ceux-ci pour une utilisation plus efficace de ce modèle.

2.2.3. La personne en situation de handicap psychique selon le modèle MOH

2.2.3.1. Définition du modèle MOH

Nous pouvons également définir la personne en situation de handicap psychique selon le modèle de l'occupation humaine (MOH) de KIELHOFNER (cité dans BELANGER ET AL. 2006).

D'après le modèle de l'occupation humaine, la personne est composée de trois éléments : « la volition, l'habitation et les capacités qui permettent de comprendre comment les activités sont choisies et réalisées » (MOREL-BRACQ, 2004, p.73).

Ces trois éléments sont appelés sous-systèmes et permettent à la personne de se mettre en action et d'agir, c'est-à-dire de réaliser « le comportement occupationnel. » (KIELHOFNER, 1995, traduit par MEYER, 1995, p.6).

Ce modèle se base sur une vision systémique selon deux axes. Premièrement, les performances humaines ont de l'influence dynamique sur le contexte et dépendent de celui-ci. Deuxièmement, le comportement occupationnel a un rôle sur le système humain. Ces deux axes permettent également de saisir « la nature du comportement occupationnel et son rôle pour la santé et le bien-être » (KIELHOFNER, 1995, traduit par MEYER, 1995, p.2).

Nous étudierons, tout d'abord, les trois éléments qui composent la personne humaine. Puis, nous saisissons de quelle manière se passe la collaboration entre ces trois éléments appelés également sous-systèmes. Ensuite, nous comprendrons ce qu'est le comportement occupationnel. Enfin, nous illustrerons ce modèle en définissant la personne en situation de handicap psychique.

La volition

La volition signifie la motivation que la personne détient lorsqu'elle décide de choisir telle activité et de la réaliser jusqu'au bout. L'individu est conscient de ses compétences et connaît ses valeurs et ses intérêts. C'est pourquoi, il peut s'engager dans un processus qui lui donnera l'occasion de devancer des événements, poser des choix, faire des expériences et donner du sens au comportement ou à l'action qu'il aura choisi de mettre en œuvre.

De plus, la volition est composée de trois éléments qui permettent à la personne de réaliser un comportement : « causalité personnelle, valeurs et intérêts » (MEYER, 1995, p.7).

La causalité personnelle signifie que la personne a connaissance et conscience de ses aptitudes et de sa réussite dans les activités. Les valeurs sont l'ensemble de croyances guidant nos comportements. Enfin, les intérêts sont définis comme des inclinations à rechercher le plaisir et la satisfaction dans les activités effectuées.

L'habitation

L'habitation signifie que la personne se comporte automatiquement de manière adéquate dans un environnement donné. Lorsqu'elle a acquis ce mode de fonctionnement, elle peut le reproduire dans d'autres occasions similaires sans se questionner. Deux éléments composent l'habitation : les habitudes et les « rôles internalisés » (MEYER, 1995, p.12).

Premièrement, les habitudes sont définies comme suit :

« tendances latentes acquises à force de répétitions, elles opèrent en principe à un niveau préconscient et influencent dans une large mesure les modèles comportementaux correspondant à des habitats familiers » (MEYER, 1995, p.12).

Lorsque la personne fait des expériences dans un environnement, elle détient un ensemble de règles implicites qu'elle a mémorisées. Cela s'appelle une *carte des habitudes*. Celle-ci donne la capacité à la personne d'évaluer les événements et les contextes et de choisir en fonction de ceux-ci des actions adaptées aux objectifs. Les habitudes donnent l'impulsion au comportement pour se déployer.

Deuxièmement, les rôles internalisés sont définis comme la conscience de la personne de son identité dans la société et la connaissance de ses devoirs correspondants. Ces deux éléments lui permettent de prendre en compte les situations et de mettre en place des comportements adaptés à celles-ci. Le fait que nous avons conscience de nos rôles variés dans le quotidien nous permet de choisir des comportements appropriés aux événements.

Comme la carte des habitudes, les scénarios de rôles dirigent la personne dans le choix des comportements. Ils constituent des capacités de la personne lui permettant de repérer des caractéristiques et d'évaluer la situation dans un contexte précis puis de juger de quelle manière elle devra agir. Ce processus, comme les habitudes, se déroule de manière automatique. Ainsi, nous développons différentes actions et comportements durant notre journée.

Ainsi, grâce aux rôles et aux habitudes, nous savons comment nous comporter dans diverses situations de manière naturelle et automatique. Par exemple, lorsque nous allons à un entretien, nous savons que nous devons saluer notre interlocuteur en lui serrant la main et non en lui tapant dans le dos.

Les performances humaines

Les performances humaines nous permettent de comprendre comment les activités sont choisies et réalisées. Elles englobent l'ensemble des capacités de notre corps (les capacités motrices, par exemple) et de notre esprit (les capacités d'interaction, par exemple).

« Les représentations de l'action comme la carte des habitudes et le scénario des rôles » (MEYER, 1995, p.14) ont également un rôle à jouer dans le choix du comportement. En effet, les représentations sont définies comme des règles qui nous permettent de savoir comment agir. Les performances de l'esprit et du corps sont assemblées entre elles et tiennent compte de l'environnement et de la situation. En effet, elles dépendent de la collaboration entre les éléments internes (capacités cognitives, motivation) l'action en cours, le contexte et les événements dans lesquels le comportement se déploie (FOGEL & THELEN, 1987). Ainsi, la tâche et le contexte se joignent aux aptitudes internes de la personne. Cela provoque la modification des performances humaines. De ce fait, lorsqu'une personne réalise une activité, elle choisit en fonction de la tâche et du contexte les performances qu'elle utilisera. Ainsi, nous pouvons dire que les performances humaines dépendent du contexte et de la tâche.

Hétérarchie des sous-systèmes

Pour que l'individu puisse vivre correctement, il a besoin que ses trois sous-systèmes (la volition, l'habitué et les performances humaines) collaborent ensemble. Chaque sous-système contribue de manière différente à l'action que la personne réalise. Un sous-système est privilégié lorsqu'une tâche demande telle aptitude à avoir. Ce peut être le sous-système des performances, par exemple, qui est sollicité en premier puis celui de l'habitué. Le choix du sous-système dépend de la situation présente et de la situation de l'ensemble du système humain. Ainsi le comportement occupationnel émerge toujours de

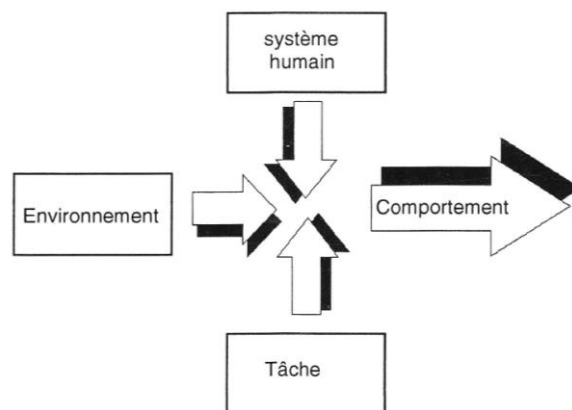
l'interdépendance de ces trois sous-systèmes. Ils agissent en collaborant ensemble mais tout en gardant leur fonction bien distincte (KIELHOFNER, 1995, traduit par MEYER, 1995). Si l'un des trois sous-systèmes ou l'environnement s'adapte mal, l'activité dysfonctionne. Ces quatre facteurs peuvent soit agir sur l'état dysfonctionnel de la personne soit provoquer un dysfonctionnement. L'action de ces quatre facteurs nous permet donc de « comprendre la nature du comportement occupationnel et son rôle pour la santé et le bien-être » (KIELHOFNER, 1995, traduit par MEYER, 1995, p.2).

Le comportement occupationnel

Sous l'angle de la théorie systémique, la personne n'est pas un élément statique mais bien un « système vivant, dynamique » (KIELHOFNER, 1995, traduit par MEYER, 1995, p.4) qui a besoin perpétuellement de restructuration. Comme le fonctionnement de la personne est dynamique, son action a une influence sur la santé, sur le bien-être et sur la transformation du corps et de l'esprit. En effet, les actions de l'être humain maintiennent et modifient l'organisme et la personnalité de celui-ci. Par exemple, nos capacités cognitives augmentent en partageant des relations avec les autres. Le maintien et la structuration du système humain sont provoqués par son comportement occupationnel. Cela signifie que le comportement n'est pas la conséquence du corps ou de la personnalité, mais que les actions provoquent sans cesse la modification de ces deux éléments. Ainsi, l'organisation de la personnalité et du corps dépendent de l'action et de la nature du système humain. Selon l'environnement dans lequel l'activité se déroule, nous avons besoin de notre corps et de notre esprit. Par conséquent, nous nous adaptons nous-mêmes. Cela signifie que de nouvelles aptitudes se développent et que nous ajustons notre rôle social au contexte. La figure 3 ci-dessous représente les trois éléments influençant le comportement occupationnel et le faisant émerger. Nous relevons que le système humain est composé de la volition, l'habituatation et les performances humaines.

Figure 3 :

Le comportement émane des conditions auxquelles le système humain, la tâche et l'environnement contribuent (KIELHOFNER, 1995, traduit par MEYER, 1995, p.3).



2.2.3.2. Définition de la personne ayant des troubles psychiques selon le modèle MOH

Nous allons nous baser sur les trois composantes de l'être humain pour définir la personne en situation de handicap psychique. Ces trois composantes permettent la réalisation du comportement occupationnel. Nous prenons l'exemple de la maladie psychique pour examiner son influence sur les trois caractéristiques de la personne et pour constater quel comportement occupationnel émerge.

La première composante est la volition. La personne a besoin de trouver du sens dans l'activité qu'elle effectuera pour avoir de la motivation. La personne en situation de handicap psychique est peu motivée pour réaliser une activité jusqu'au bout. En effet, elle n'est pas consciente de ses capacités, parfois même de ses intérêts. Les intérêts ont pour but de pousser la personne à rechercher du plaisir et de la satisfaction dans ses actions, à donner

du sens à ses comportements ou à devancer l'action. Si elle ne connaît pas ses intérêts, avoir envie de trouver des activités intéressantes devient difficile. La pathologie, la médication diminuent sa volonté. La personne peut même rester à ne rien faire tellement elle est envahie par sa pathologie.

Deuxièmement, les aptitudes sociales font partie de l'habitation et sont touchées principalement par la maladie psychique. La personne a perdu les règles de comportement en société. Elle n'a plus la capacité d'évaluer le contexte pour ensuite choisir des actions correspondantes aux objectifs. Elle n'a pas conscience de son identité et de ses devoirs lui donnant des rôles différents dans la société. Ainsi, elle ne saura pas se comporter adéquatement avec les personnes qu'elle côtoie. Pour réapprendre cela, elle aura besoin de temps, d'objectifs centrés sur ce domaine et de personnes comme des professionnels. A force d'expériences et de situations où elle pourra mettre en œuvre ses compétences, elle pourra réagir de manière automatique.

La troisième composante est les performances humaines englobant les capacités motrices et les capacités d'esprit. Ces deux domaines sont touchés par la pathologie. Les capacités motrices ne sont pas lésées physiquement mais le cerveau n'arrive plus à donner des informations claires. Les capacités d'esprit sont touchées par la maladie. En effet, la personne ne sait plus comment entrer en relation avec quelqu'un. Elle le fera de manière inadéquate.

Pour décrire le comportement occupationnel, nous prenons l'exemple de l'activité de loisirs comme tâche et de l'institution comme environnement.

Comme sa pathologie envahit ses pensées, la personne touchée par la maladie psychique aura de la peine à se motiver à prendre part à l'activité sportive. De plus, elle aura de la difficulté à trouver les comportements adéquats dans cette activité se déroulant en salle de gym. Elle ne saura pas si, par exemple, pour le saluer elle doit embrasser le professeur de gym ou lui serrer la main. Enfin, pour effectuer cette activité, elle aura besoin de la capacité de concentration et d'équilibre mais sa maladie diminue celle-ci dans ces deux domaines.

2.2.4. Synthèse

En guise de synthèse de ce chapitre dévolu à la personne en situation de handicap psychique, nous ressortirons des éléments importants pour chaque modèle présenté. Nous relevons tout d'abord que les modèles CIF et PPH concernent la production du handicap et le modèle MOH l'activité humaine.

- Le modèle PPH :

Le modèle PPH explique le Processus de Production du Handicap. Il tient compte des éléments composants la personne et son environnement qui détermineront la qualité de la participation sociale ou la situation de handicap. Ces éléments sont les facteurs de risque, les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. Les facteurs de risque appartiennent soit à la personne, soit sont produits par l'environnement. Ils sont à considérer comme distincts des autres éléments.

Les facteurs personnels sont les aptitudes et les éléments du corps humain. Enfin, les facteurs environnementaux sont composés des dimensions physiques, sociales, politico-économiques et culturelles. Les facteurs personnels et environnementaux sont en interaction avec les habitudes de vie. Ces interactions détermineront la qualité de la participation sociale dans les habitudes de vie (activités de la vie quotidienne ou rôles sociaux réalisés par l'individu dans la société).

- Le modèle CIF :

Le modèle CIF explique le handicap en considérant l'être humain en interaction avec les autres personnes. Le handicap est décrit comme un problème de santé lié à la personne, mais également un problème de société. L'être humain est composé de structures organiques. Il a des tâches à réaliser et peut être limité dans son activité. Ce modèle mesure également sa participation qui peut être restreinte, cela signifie son engagement dans une situation de la vie réelle.

Les facteurs contextuels (facteurs personnels et environnementaux) peuvent influencer l'individu ayant un problème de santé. Les facteurs personnels sont les caractéristiques internes de la personne. Les facteurs environnementaux sont composés de l'environnement physique, social et des attitudes de la personne.

- Le modèle MOH :

D'après le modèle MOH, l'être humain est constitué de trois composantes : l'habitation, la volition et les performances humaines. L'habitation est le comportement automatique permettant d'être en adéquation avec l'environnement donné. La volition désigne la motivation que la personne détient pour choisir une activité et l'effectuer jusqu'au bout. Les performances humaines sont les capacités du corps et de l'esprit permettant de comprendre de quelle manière les activités sont choisies et réalisées. Ces trois éléments font partie du système humain. Pour analyser le comportement occupationnel qui émergera dans une situation donnée, nous devons analyser l'environnement dans lequel la personne vit cette activité, la tâche qu'elle devra effectuer et son système humain.

2.3. La place des loisirs en institution

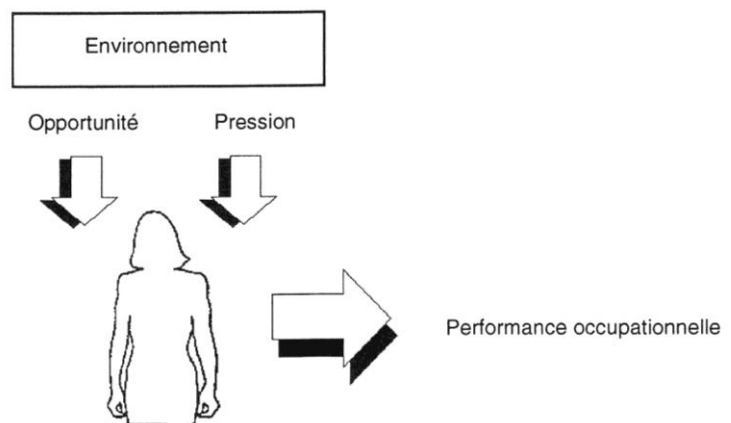
Pour le troisième concept de notre travail, nous allons présenter la place des loisirs en institution. Pour ce faire, nous nous référons à nouveau à la théorie du modèle de l'occupation humaine (MOH) de KIELHOFNER (1995, traduit par MEYER, 1995) pour défendre l'importance des loisirs dans l'institution définie comme un lieu de vie.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le système humain, qui est composé du corps, du cerveau et de l'esprit, n'est pas le seul à produire le comportement occupationnel de la personne. L'activité ainsi que le contexte dans lequel elle se déroule ont également de l'influence sur celui-ci.

Selon la figure 4 ci-dessous, l'influence de l'environnement peut être considérée comme une pression ou comme une opportunité. Dans ce chapitre, il est question de l'environnement dans lequel l'individu agit. Concernant une personne en situation de handicap psychique, ses principaux environnements sont l'institution, le lieu de travail, les groupes sociaux, la famille... Ces contextes peuvent influencer de manière différente l'action de la personne. Cet objet est développé ci-dessous.

Figure 4 :

L'influence de l'environnement sur l'activité (KIELHOFNER, 1995, traduit par MEYER, 1995, p.16).



2.3.1. L'environnement

Opportunité ou pression ?

Chaque individu est unique à cause de son histoire de vie, de son environnement social, culturel et de ses expériences passées. L'environnement est nécessaire pour se construire au niveau biologique, physique, affectif,... La personne privilégiera certaines activités en fonction de ses aptitudes, de ses motivations ou de ses valeurs. Cependant, le choix qu'elle posera sera influencé par l'environnement humain par exemple comme sa famille ou ses relations sociales. En retour, elle pourra choisir des opportunités pour agir aussi sur celui-ci. (MOREL-BRACQ, 2004).

D'après cela, nous pouvons remarquer que l'environnement (physique, social ou socioculturel) influence de deux manières le comportement occupationnel de la personne : sous forme de ressource ou sous forme de contrainte.

En effet, soit l'environnement met à disposition de la personne diverses possibilités de comportements occupationnels auxquelles elle peut répondre adéquatement, soit le contexte exige de l'individu des comportements particuliers à cause des attentes de la société ou de la présence d'objets matériels.

Ces deux manières d'influencer notre comportement sont simultanées. Malgré cette simultanéité, la personne peut choisir des comportements adéquats en fonction des situations (KIELHOFNER, 1995, traduit par MEYER, 1995).

Dans les paragraphes suivants, nous allons décrire les compétences que l'utilisateur utilise pour réaliser une activité et également les différents environnements auxquels il est confronté dans son quotidien. Ces éléments sont présentés comme les conditions favorisant la participation de la personne aux activités. En effet, les compétences de la personne pour réaliser l'activité, l'environnement physique, l'environnement social et l'environnement socioculturel ont un rôle à jouer sur l'engagement de celle-ci dans les activités (BELANGER ET AL., 2006).

Les compétences de la personne

La personne choisira une activité en fonction de ses compétences. Elle ne voudra pas s'engager dans une tâche sachant qu'elle ne détient pas les aptitudes requises. L'éducateur devra donc être attentif aux compétences des usagers lorsqu'il proposera des activités (MOREL-BRACQ, 2004).

L'environnement physique

Dans l'environnement physique est compris les objets matériels, les espaces d'habitations et « l'environnement naturel » (COQUOZ & KNÜSEL, 2004, p.42).

L'environnement physique de la personne souffrant de handicap psychique peut être l'institution. Elle permet aux usagers d'habiter ensemble dans le même espace et dans le même temps. Dans le quotidien, des rites ont été instaurés et sont proches de ceux des familles ordinaires comme se lever, manger, aller au travail, revenir à son lieu d'habitation et se ressourcer. Le ressourcement permet entre autre aux individus de profiter du temps libre pour eux-mêmes et de se distinguer des autres usagers. Ces rites offrent donc la possibilité aux usagers de se sentir bien dans leur habitat et de se socialiser.

De plus, ils peuvent s'épanouir grâce à l'architecture de l'institution. En effet, en possédant une chambre individuelle, ils peuvent l'aménager comme ils le souhaitent. Ce lieu favorise le fait de se retrouver soi-même.

Pour faciliter l'intégration des bénéficiaires, les établissements sont installés dans l'espace public afin de ne plus les mettre à l'écart de la vie sociale et publique. Cela peut favoriser leur participation à la vie sociale et aux loisirs.

L'environnement social

L'environnement social englobe les groupes d'individus, leurs divers rôles et leurs interactions. Pour l'utilisateur, les groupes d'appartenances sont composés des bénéficiaires avec qui il habite, des collègues de travail et de loisirs...

L'utilisateur s'engagera dans une activité, car, par exemple, des personnes connues participent. Ce groupe d'appartenance le sollicite ou lui montre qu'il a les capacités pour la faire.

L'environnement socioculturel

Il constitue les valeurs, normes ou rôles définis par les groupes que l'utilisateur fréquente. Cela peut être des valeurs provenant de l'institution, des usagers entre eux, des collègues de travail... Dans les groupes, différents comportements sont requis et des principes et des valeurs sont créés.

L'utilisateur qui adhère à un groupe, est d'accord avec les valeurs que le groupe défend. Il possède même les valeurs similaires. Le fait d'appartenir à un groupe lui permet de jouer des rôles qu'il n'aurait pas pris en dehors du groupe. Il peut découvrir de nouveaux rôles et les exploiter.

L'engagement dans une activité dépendra des valeurs qu'elle défend et si les valeurs sont compatibles avec le groupe auquel il appartient. De plus, le bénéficiaire s'engagera s'il a les capacités d'endosser le rôle qu'exige l'activité.

2.3.2. Synthèse

A la fin de ce chapitre concernant la place des loisirs en institution, nous pouvons conclure que l'environnement (physique, social ou socioculturel) peut influencer de deux manières le comportement occupationnel de la personne : sous forme de ressource ou de contrainte. L'environnement est une ressource lorsqu'il met à disposition de la personne diverses possibilités de comportements occupationnels auxquelles elle peut répondre adéquatement. Il devient une contrainte lorsqu'il exige de l'individu des comportements particuliers à cause des attentes de la société ou de la présence d'objets matériels.

2.4. Le domaine de l'éducation

2.4.1. A la recherche d'une définition

Après avoir présenté la place des loisirs en institution, nous analysons le concept du domaine de l'éducation. Pour cela, nous nous sommes inspirée de quatre ouvrages pour ce chapitre concernant l'éducation : « L'insaisissable pratique » de COQUOZ & KNÜSEL (2004), « L'éducateur spécialisé en question(s) » de BIRCHAUX (2001), « Le quotidien en éducation spécialisée » de ROUZEL (2004) et « Le travail d'éducateur spécialisé » de ROUZEL (2000). Ces auteurs recherchent l'identité professionnelle de l'éducateur et la reconnaissance du métier. En effet, comme le métier d'éducateur se pratique dans le quotidien perçu de manière banale, il est peu souvent reconnu en tant que profession. Comme il agit avec des humains, les résultats de sa pratique sont moins visibles et peu mesurables. La société a de la peine à comprendre ce qu'il réalise.

De plus, comme il existe beaucoup de champs dans lesquels l'éducateur peut travailler, il n'est pas évident de trouver une définition générale de l'éducation. Ainsi, sa pratique dépend du domaine choisi. Ensuite, pour pouvoir agir, il a besoin de se référer à divers modèles théoriques. Il a le choix de s'appuyer sur telle théorie, sur telle doctrine pour justifier son agir. En effet, le professionnel se base sur ses valeurs et sur le savoir qu'il a reçus et appris au travers de ses différentes expériences et formations. Ses valeurs et son savoir se réfèrent à la représentation de son identité professionnelle. Il doit également sans cesse renouveler sa conception de l'agir et de l'individu en fonction des avis pluriels de la société et des savoirs appartenant à la doctrine. Il en va de même pour les buts de l'action qui sont sans cesse à redéfinir.

C'est pourquoi la pratique de l'éducateur est difficilement définissable. Malgré cette difficulté, nous tenterons, dans ce chapitre, de détailler de manière générale les différentes composantes du champ de l'éducation ainsi que la pratique et l'action de l'éducateur. Enfin, nous nous intéresserons spécifiquement aux rôles et compétences de l'éducateur dans les activités de loisirs.

2.4.2. Différentes composantes du champ de l'éducation

Le quotidien

Le terrain professionnel de l'éducateur est le quotidien des usagers. Cependant, l'agir de celui-ci n'est ni banal, ni routinier. Il ne se réduit pas à effectuer des levers, des repas et des couchers. Dans le quotidien, il accompagne les usagers, fait émerger de la créativité et de la gaieté par des activités particulières comme par exemple les loisirs. Son travail est de donner du sens au quotidien. Il mène des actions orientées par des buts : par exemple, il accompagne les usagers vers l'autonomie et vers l'indépendance dans les gestes du quotidien. Ces actions s'intitulent des actes socio-éducatifs et visent des buts bien précis.

Cependant, dans la pratique, le but de certaines actions de la vie quotidienne ne correspond pas parfois à ce qui est attendu par l'éducateur. Comme il travaille avec des êtres humains, le professionnel ne peut pas en effet déduire totalement la portée de son acte. L'imprévu fait donc partie intégrante de son quotidien et il doit en tenir compte afin d'éviter de le percevoir comme dérangeant. Il ne peut pas appliquer des techniques toutes faites. Il doit faire preuve de souplesse et se référer aux situations passées pour savoir comment il avait agi. De plus, la portée de ses actes ne peut pas être prévue, il n'a pas connaissance à l'avance des conséquences réelles de ses actions. L'éducateur a donc besoin de se baser sur un modèle réflexif qui lui donnera les outils pour réagir face aux situations indéterminées. Il pourra ainsi repérer un problème et trouver une réponse pertinente, adaptée à la situation problématique

et en accord avec son éthique. La résolution de situations se référera à son savoir pratique provenant de sa réflexion et de ses expériences passées. Il examinera son savoir tout en étant déjà dans le processus d'action. C'est grâce à cette « réflexion en cours d'action » (COQUOZ & KNÜSEL, 2004, p.45) qu'il réussira à apprendre en s'appropriant les découvertes et à prendre de la distance par rapport à son action. Le fait d'être praticien réflexif montre qu'il ne détient pas la totalité du savoir et qu'il a besoin de la collaboration avec l'utilisateur pour mettre en place des objectifs. L'utilisateur doit avoir la possibilité de s'exprimer sur l'action de l'éducateur. Il est également au centre de l'action.

Agir au lieu de faire

Nous devons considérer l'action de l'éducateur plutôt sous l'angle de l'agir que du faire. En effet, faire vise à fabriquer quelque chose. Or, l'éducateur n'est pas un magicien transformant les personnes, il les accompagne. En revanche, agir relève d'un processus visant une finalité. Il s'inscrit dans la vie de l'utilisateur et permet à l'individu de devenir ce qu'il est en tant qu'être unique et différent des autres. La dimension éthique fait partie de l'agir professionnel. En effet, l'éducateur choisit les moyens en se référant à son système de valeurs, contrairement à la fabrication matérielle où cette dimension n'intervient pas.

De plus, le professionnel doit faire face aux imprévus et compose avec ceux-ci. Avec la gestion d'un groupe, par exemple, il doit faire preuve d'une grande flexibilité, d'autorité et d'une bonne dynamique pour les stimuler. Il ne pourra pas prévoir de quelle manière se passera l'activité, l'ambiance de groupe ou la cohésion dans celui-ci. Par contre, dans le travail de fabrication d'un objet, le professionnel connaît à l'avance le produit fini et réussit à le créer (COQUOZ & KNÜSEL, 2004).

Le juste milieu dans la relation éducative

La « relation socio-éducative » (BIRCHAUX, p.38, 2001) avec l'utilisateur doit être considérée sous l'angle de la proximité et de la distance. L'éducateur doit trouver un juste milieu entre la relation familiale et éloignée. Il doit également protéger son altérité pour éviter que le copinage résulte de la relation. Le but recherché d'une relation équilibrée et authentique est que l'utilisateur soit estimé comme un partenaire. Dans le passé, l'utilisateur était considéré comme passif et dépendant. Actuellement, le professionnel le prend comme acteur de sa vie et comme ayant du pouvoir. L'utilisateur peut, en effet, s'il n'est pas d'accord, paralyser l'action de l'éducateur. Grâce à l'établissement de cette relation, le travail éducatif pourra débuter. En effet, l'utilisateur accompagné de l'éducateur construiront ensemble un projet. Il participera à l'analyse de sa situation et à la prise de décisions (BIRCHAUX, 2001).

Le transfert

Pour que la distance dans la relation soit respectée, l'éducateur doit prendre conscience de ce qui pousse l'utilisateur à s'investir dans la relation. Ce mécanisme inconscient se nomme le transfert. Il est présent dans la relation éducative au quotidien. Il provient de la psychanalyse et est adapté au champ éducatif.

Le transfert est le savoir sur les relations, les liens sociaux et la vie en général attribués à l'éducateur par l'utilisateur alors que le professionnel ne le détient pas. L'utilisateur lui prête inconsciemment son savoir alors qu'il lui appartient. Il ressent un manque provoqué par la résolution du complexe d'Œdipe. Du coup, il a de la peine à reconnaître et à assimiler ce manque. Il croit que l'éducateur détient le savoir pour vivre avec les autres et pour s'assumer dans la vie.

Pour retrouver sa place, l'éducateur qui est pris dans cette relation de transfert avec l'utilisateur doit prendre conscience également de son manque et reconnaître qu'il n'a pas ce savoir que l'utilisateur lui attribue. Afin de rendre visible ce qui se joue dans la relation, le professionnel a besoin de recourir aux instances d'élaboration (supervision, travail d'équipe). Cette méthode, intitulée « manœuvrer le transfert » (ROUZEL, 2004, p.95), consiste à avoir un espace et un temps prévu par l'institution pour les éducateurs afin de décrypter la relation et de

reconnaître leurs émotions. Le quotidien est ainsi moins épuisant et la volonté de pouvoir de l'éducateur sur l'autre est diminuée voire disparaît. Après avoir effectué ce travail, le professionnel pourra s'investir à nouveau dans la relation avec l'utilisateur. Il ne brisera pas la relation mais l'accompagnera pour que l'utilisateur déplace son objet d'investissement (qui était l'éducateur) dans un autre objet faisant partie des médiations. Celles-ci sont constituées de tous les éléments du quotidien comme lors d'activités manuelles, de loisirs, des ateliers, la préparation de repas... Ainsi, l'utilisateur pourra dans cet espace s'approprier son savoir et développer son rapport avec lui-même, aux autres et au monde, apprendre les règles, les lois et se confronter à ses limites.

2.4.3. La pratique et l'action de l'éducateur

Le savoir pratique et le savoir faire

Pour comprendre plus en profondeur l'action de l'éducateur, nous nous inspirons de la théorie d'Aristote adaptée en conséquence pour ce métier, voyant l'agir professionnel sous deux aspects : « la praxis et la poïésis » (COQUOZ & KNÜSEL, 2004, p.54).

La praxis, ou le savoir pratique se définit comme les actes visant à développer des compétences dans le but de devenir autonome. Elle a pour but de faire endosser à l'utilisateur la fonction d'acteur du développement de sa propre autonomie. Comme le but souhaité est l'autonomie du sujet, l'éducateur propose des actions où l'utilisateur devra s'entraîner à agir seul sans qu'il soit supervisé dans son action. A force d'actions visant ce but, l'utilisateur apprendra à devenir autonome. Dans ce type d'action, l'éducateur ne s'intéressera pas au contenu de l'action mais au processus, c'est-à-dire à la manière dont l'utilisateur a atteint une forme d'autonomie.

En revanche, dans la poïésis ou le savoir-faire, l'agir de l'éducateur vise le résultat, l'objectif souhaité. En effet, la poïésis se décrit par les actions provenant de tout projet visant à faire apprendre à l'individu de nouvelles compétences dans un domaine ou à lui enseigner de nouvelles règles et les faire respecter. Dans ce type de savoir-faire, le but de l'action est toujours connu au départ. De plus, l'utilisateur n'est pas seul, il est accompagné par l'éducateur qui met en place des actions. Le but est qu'il puisse découvrir certaines règles (règles de politesse par exemple) et les apprendre.

L'acte éducatif

« Il n'y a acte que si quelque chose bouge pour le sujet, dans son rapport à lui-même et aux autres » (ROUZEL, 2000, p.44).

Du côté de l'utilisateur, l'acte éducatif se trouve lorsqu'il s'engage dans l'action, tandis que pour le professionnel il est « dans l'avant de l'acte » (ROUZEL, 2004, p.62) afin de fournir les bonnes conditions, de veiller au cadre et d'évaluer la portée de l'acte. Par contre, l'éducateur ne produit pas l'acte éducatif. Le but de l'acte éducatif est que le professionnel trouve des moyens pour faire évoluer le quotidien de l'utilisateur dont il s'occupe. De plus, ces bonnes conditions sont transmises à l'utilisateur par l'action de l'éducateur. Ainsi, l'action éducative est développée par l'éducateur mais implique l'utilisateur. Elle ne se développe pas dans un discours ou dans des informations transmises mais dans la relation et dans la rencontre. La finalité de l'action éducative pour l'utilisateur est l'appropriation autant corporelle, psychique, sociale que relationnelle de soi-même.

Comme nous l'avons dit ci-avant, l'éducateur a principalement sa fonction dans l'avant de l'acte. Elle est représentée par son action éducative et son agir. Ces deux fonctions ne doivent pas être dans l'activisme et dans l'inertie. Ce sont deux extrêmes qui donnent un même résultat : ils empêchent l'acte. L'activisme consisterait à proposer tout le temps des activités aux résidents afin qu'ils ne s'ennuient pas. L'inertie pourrait correspondre à ce que

les éducateurs attendent des demandes du résidant sans rien faciliter pour que cela se produise. Dans ces deux attitudes, les professionnels veulent éviter les effets inconnus produits par l'acte en essayant de tout maîtriser.

Dans l'acte éducatif, le résidant doit être considéré comme responsable de ses actes, c'est-à-dire acteur. Comme l'éducateur l'accompagne dans son chemin, il est également acteur. Pour que chacun ait sa place bien définie, nous avons besoin des deux acteurs et de certaines conditions pour que l'acte éducatif se produise. En effet, l'éducateur ne peut pas changer les usagers dont il s'occupe. Il peut, par contre, créer des occasions ou mettre en place des dispositifs pour que le sujet puisse réaliser son propre changement ou s'engager dans sa propre voie. Le but visé de l'acte éducatif est que l'utilisateur réussisse « à poser des choix, à se prendre en charge et à s'assumer » (ROUZEL, 2000, p.98). L'acte de l'éducateur s'inscrit dans l'agir et dans l'action. C'est seulement dans l'après-coup que l'éducateur peut donner du sens à son action et évaluer les éléments favorisant le changement du sujet.

Dans l'action éducative, le professionnel doit tenir compte de quatre conditions, concernant autant l'éducateur que l'utilisateur, pour favoriser l'émergence de l'acte: « les médiations, les instances d'élaboration, l'institution et les lieux » (ROUZEL, 2004, p.65).

- Les médiations : espaces pour se rencontrer et pour effectuer des activités entre éducateurs et bénéficiaires comme par exemple des activités manuelles, des activités de loisirs ou un accompagnement dans les soins de base.
La relation éducative émerge dans ces espaces où se communiquent un savoir et un savoir-faire pour vivre avec les autres en société. Ces espaces donnent la possibilité d'effectuer ensemble des activités, de se rencontrer voire même de vivre quelque chose en commun. L'éducateur utilise ses compétences, son savoir-faire, ses intérêts, sa personnalité pour mettre en place une activité orientée vers un changement. Cette activité permet à l'utilisateur de modifier son rapport avec lui-même, avec les autres et avec le monde. Le but de l'activité n'est pas qu'il apprenne une technique mais qu'il puisse au travers de celle-ci se construire, mieux vivre avec soi-même et avec les autres et se structurer. Ces activités favorisent une amélioration de la qualité de vie de l'utilisateur. Ces espaces favorisent également l'émergence du « transfert »².
- Les instances d'élaboration : ce sont des lieux d'expression (analyse de pratiques ou supervision par exemple) destinés aux éducateurs afin de prendre conscience de ce que produit la relation avec les usagers. Ces lieux leur permettent de se rendre compte de ce qu'ils transmettent comme messages aux résidents dans la relation. Ils sont utiles à détecter les dérives de l'éducation, comme par exemple croire que l'on sait mieux les besoins de l'utilisateur que lui-même ou dans quel domaine il doit s'améliorer.
- L'institution : ce n'est pas l'établissement mais le rôle que chacun a à l'intérieur de celui-ci et dans la relation avec les autres. Cette place favorise le maintien d'un espace de médiation qui permet la rencontre entre l'utilisateur et l'éducateur pour agir ensemble. Dans un bilan de réseau par exemple, il est important que l'utilisateur soit présent vu qu'on parle de lui.
- Les lieux : ce sont des moments destinés à évaluer la pratique des éducateurs (lors des colloques par exemple). Ces lieux sont aussi nécessaires pour rendre compte de leurs actions, pour transmettre le sens de leur pratique à travers des journées de réflexion ouvertes au public.

² Voir p. 33

Le projet éducatif

Le projet éducatif est un des trois éléments nécessaires à l'action de l'éducateur et indissociable de l'acte éducatif. Les deux autres éléments sont les médiations et les instances d'élaboration. Ils ont déjà été développés dans les paragraphes ci-dessus.

Le projet éducatif peut se définir comme le désir qui nous pousse en avant, qui nous donne envie de changement, qui nous donne l'intention de transformer le réel. Ce désir est du côté de l'utilisateur qui l'émet au cours de diverses situations. L'éducateur le déchiffre et lui fournit un cadre, des activités, un accompagnement adéquat ou des moyens pour développer ses compétences qui permettront à l'utilisateur de réaliser ce désir. Le projet ne correspond pas à l'action de l'éducateur mais à l'action de plusieurs partenaires : le bénéficiaire, l'éducateur, l'équipe éducative, les résidents,...

Le projet progresse en trois phases : phase d'élaboration, phase de réalisation et phase d'évaluation.

Lors de la phase d'élaboration, l'éducateur ou l'équipe met en place un projet pour répondre à un besoin ou à un désir d'un usager. Ce projet permettra d'agir sur la situation qui dysfonctionne. L'équipe doit évaluer la situation et repérer les capacités, le handicap,... de l'utilisateur qui est le bénéficiaire du projet ainsi que les forces et les faiblesses de l'environnement (l'institution, le groupe des résidents, la société,...). Cela permettra de déterminer les obstacles au projet. L'éducateur définira les objectifs visés (situés dans la relation avec la personne prise en charge) et les moyens pour y parvenir. Il devra aussi tenir compte du temps que le projet mettra pour être réalisé. De plus, dans cette première phase, il définira les critères et les modalités d'évaluations. Le fait de prévoir ces modalités favorise une évaluation plus efficace étant donné que nous savons sur quoi elle porte et de quelle manière elle est mise en œuvre.

Durant la phase de réalisation du projet, l'éducateur peut parfois interrompre le processus si, par exemple, le projet pousse l'utilisateur dans une situation inadaptée à ses compétences. Cette évaluation intermédiaire a pour but de ne pas s'éloigner des objectifs prévus et de respecter la personne.

Après la réalisation du projet, le professionnel doit encore consacrer du temps à la phase d'évaluation pour clore celui-ci. Cette étape est très importante pour se rendre compte de la portée du projet sur l'utilisateur, pour repérer le sens et la valeur de ce qui a été effectué. Nous ne jugeons pas l'échec ou la réussite du projet mais bien la qualité de participation de la personne, son investissement et l'apport de celui-ci dans sa vie. L'évaluation permet de considérer l'écart entre ce qui était prévu et ce qui a été effectivement réalisé. Elle donne l'occasion aussi de reconnaître l'implication de chacun.

Cette dernière phase, en mettant en évidence les manques, favorise également l'émergence de nouveaux projets. Les éducateurs auront ainsi envie de trouver des autres moyens pour satisfaire ces lacunes (ROUZEL, 2000).

L'éthique du projet

Le projet est un outil éducatif et ne doit pas devenir un moyen pour imposer aux personnes nos souhaits. Les bénéficiaires doivent choisir en toute liberté le contenu du projet sinon les éducateurs risquent de devenir des « tyrans » (ROUZEL, 2000, p.69).

Pour éviter cette dérive, les professionnels doivent questionner leurs intentions et comprendre pour quelles raisons ils veulent mettre en place tel type de projet. Ils doivent aussi réfléchir sur la position que chacun occupera. De plus, pour éviter d'imposer sa volonté de pouvoir sur autrui, la liberté de choix et la définition de chaque rôle sont importantes. L'éducateur doit prendre conscience qu'il ne peut pas connaître le bien pour chacun. La méthodologie présentée plus haut (phases d'élaboration, de réalisation et d'évaluation) a

comme fonction d'éclaircir les intentions de l'éducateur lors de la mise en place d'un projet. Il pourra ainsi découvrir les projets qui ne sont pas au service de la liberté des résidents et qui sont orientés vers une volonté d'imposer (ROUZEL, 2000).

Le praticien réflexif

Agir en tant que praticien réflexif fait partie de la pratique de l'éducateur. Cela suppose que l'éducateur tient compte du savoir dans ses actions : pour diriger une action, il se référera à telle théorie ou tel concept. Ainsi, le savoir est inclus dans l'action. L'inclusion permet la prise en compte de la complexité des situations et de l'instabilité des acteurs. On conçoit par savoir le savoir-faire mais également les valeurs, les expériences professionnelles et personnelles (COQUOZ & KNÜSEL, 2004).

De plus, dans une action, le praticien doit s'engager par sa personnalité, son éthique et son système de valeurs. C'est par un investissement de qualité qu'il sera crédible aux yeux des usagers et qu'il recevra leur confiance. Lorsqu'il prendra une décision, il consultera ses compétences mais aussi ses valeurs et sera influencé par sa personnalité (BIRCHAUX, 2001).

Comme il travaille avec des êtres humains, l'éducateur doit faire face à des situations socio-éducatives complexes, floues, urgentes ou imprévues. Face à celles-ci, la résolution ne peut pas être bien définie. Cependant, grâce à sa pratique réflexive, il pourra cadrer, analyser une situation multiple pour la faire émerger en une seule situation problématique, plus compréhensible et claire. Par ce travail de construction, il pourra dégager du sens à cette réalité et se baser là-dessus pour proposer des solutions. Cependant, comme les situations sont imprécises et incertaines, le sens et les solutions que chacun donnera seront différents. En effet, chacun percevra d'une manière particulière la situation comme la personnalité est engagée dans la lecture d'une problématique (BIRCHAUX, 2001).

2.4.4. Rôle de l'éducateur dans les activités de loisirs

Nous avons défini les différents types d'environnements et les compétences de l'utilisateur dans le chapitre 2.3. A présent, nous reprenons ces éléments pour décrire le rôle de l'éducateur dans les activités de loisirs.

Les effets de la pratique de l'éducateur sont difficilement identifiables, car l'utilisateur est également influencé par d'autres déterminants comme l'environnement institutionnel, social, socioculturel et ses compétences. L'éducateur doit être conscient de cela et savoir qu'ils auront des effets sur le comportement de l'utilisateur et sur la manière dont il interprétera l'action. Ces divers éléments ont également de l'influence sur l'engagement de la personne dans l'activité. En effet, elle choisira tel loisir en fonction de ses compétences, de la pression subie par les autres résidents ou de l'encouragement d'un professionnel.

Par contre, si un des ces éléments empêche la personne souffrant de handicap psychique d'accéder aux loisirs, elle ne pourra pas s'accomplir pleinement. De plus, la qualité de vie sera amoindrie. C'est pourquoi l'éducateur a un rôle important à jouer. Il devra repérer dans quel domaine le problème survient pour ensuite rechercher des solutions adéquates afin de provoquer le changement. Pour ce faire, il devra identifier les ressources et les influences négatives des différents environnements et des compétences du bénéficiaire. C'est ce que nous allons découvrir à présent (COQUOZ & KNÜSEL, 2004).

L'environnement physique

Le rôle de l'éducateur sera d'observer la qualité de l'environnement pour déceler s'il favorise ou s'il ne permet pas à l'utilisateur de réaliser des activités importantes pour lui. Le professionnel peut constater, par exemple, que l'institution n'a pas les moyens financiers ou qu'elle manque de personnel pour proposer des activités variées et répondant aux besoins

des usagers. Face à ce manque, il pourra demander à la direction les raisons de cette volonté et proposer des solutions pour satisfaire au mieux les bénéficiaires.

L'environnement social

L'éducateur doit savoir que l'environnement humain est important pour la construction de la personne mais qu'il peut avoir de l'influence néfaste sur celle-ci. Ainsi, il veillera à trouver au climat de l'environnement un juste milieu afin qu'il soit sécurisant sans être loin de la réalité.

Ce type d'environnement peut désigner les professionnels. Ils ne détiennent pas, par exemple, les compétences suffisantes pour proposer des activités. Ou ils ne donnent pas suffisamment de stimulations pour susciter l'envie et l'intérêt aux usagers d'effectuer de nouvelles activités. Dans ces deux cas, l'environnement freine voire empêche les bénéficiaires de s'engager dans une activité.

De plus, le professionnel repérera également les motivations qui poussent l'utilisateur à choisir telle activité ou non. Le groupe de résidents fait partie de l'environnement de l'utilisateur. Il pourrait avoir une mauvaise influence sur son choix en le dévalorisant. Ainsi l'utilisateur n'aurait plus envie de participer à l'activité choisie auparavant. L'éducateur devra repérer cette mauvaise influence et essayer de la déjouer en le valorisant ou en lui montrant qu'il a les capacités sans faire de manipulation.

L'environnement socioculturel

L'éducateur étudiera les valeurs et le rôle qu'exige l'activité avant de la proposer à l'utilisateur. Ainsi il pourra déterminer si l'utilisateur a les capacités pour répondre à celle-ci. De ce fait, l'utilisateur aura les bonnes conditions pour adhérer à l'activité.

Lorsqu'il présentera l'activité à l'utilisateur, il mettra en évidence les valeurs qu'il partage. Il pourra le valoriser dans le rôle qu'il aura en lui montrant qu'il est capable.

Les compétences de l'utilisateur

L'éducateur doit être attentif aux ressources et aux difficultés que l'utilisateur a dans les activités qu'il réalise. Il évitera donc de lui proposer des activités auxquelles l'utilisateur ne pourra pas y répondre à cause de son manque de compétences dans ce domaine. Il agira de cette façon afin de ne pas le mettre en situation d'échec. (MOREL-BRACQ, 2004).

Activité signifiante et significative

Le professionnel analysera les motivations (valeurs, intérêts, compétences...) qui stimulent l'utilisateur à accomplir une activité plutôt qu'une autre.

Par le modèle MOH, nous pouvons comprendre pour quelles raisons l'utilisateur s'engage dans une activité « signifiante et significative » (MOREL-BRACQ, 2004, p.169) pour lui. En effet, pour que l'individu choisisse telle activité et la réalise jusqu'au bout, il doit trouver du sens et des objectifs dans celle-ci. Ce sens est en lien avec son histoire et son projet personnels. A travers l'activité, l'individu peut également exprimer ce qu'il pense. Elle devient alors le moyen privilégié pour manifester son besoin, ses souhaits. Ainsi le professionnel accompagnera l'utilisateur à trouver du sens dans l'activité qu'il réalise. De plus, elle devient significative, c'est-à-dire qu'elle représente également du sens pour les autres usagers par exemple. Le fait qu'ils la reconnaissent, valorise l'utilisateur et le motive à s'engager davantage dans celle-ci. Il se sent reconnu dans ce qu'il effectue. Le professionnel interviendra aussi dans ce domaine pour lui signaler que les autres usagers ont évalué positivement l'activité (MOREL, M-C., & AL, 2006).

2.4.5. Compétences de l'éducateur à mettre en place des activités

La compétence ne se réduit pas aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoirs pratiques, mais dépasse ceux-ci. En effet, c'est dans la pratique qu'elle s'exécute. Il ne suffit pas de posséder toutes les formations pour croire que nous allons réussir à faire face aux situations les plus complexes. La compétence n'est pas figée, elle a besoin d'être mise en situation pour être développée et actualisée sans cesse à cause du caractère changeant de la réalité. Ainsi, nous pouvons la définir comme « la capacité de mettre en œuvre les savoirs et le savoir-faire dans un contexte spécifique au moment opportun » (BIRCHAUX, 2001, p.22). La compétence de l'éducateur est multiple. De ce fait, elle est déclinée dans le « Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée » élaboré par RAGETH, J-P., MULARD, A., JAN, Y. & AL (2001).

Voici les onze fonctions issues de celui-ci. Il n'y a pas de hiérarchie dans ce classement. On entend par fonctions le fait de mobiliser des domaines de compétences et pas seulement une compétence mais une combinaison de plusieurs ou des savoirs-agir pour résoudre des problèmes dans des contextes variés. Pour que la lecture soit plus claire, nous regroupons les onze fonctions en cinq grands domaines de compétences.

<p><i>Domaine de compétences : Accueillir, analyser les besoins, évaluer une situation, définir une stratégie d'action éducative</i></p> <p>1. Analyser une demande et les besoins exprimés par la personne</p>
<p><i>Domaine de compétences : Intervenir</i></p> <p>2. Recréer du lien social, de l'identité sociale, accompagner le parcours de socialisation</p> <p>3. Travailler en réseau et en équipes pluri-disciplinaires</p> <p>4. Concevoir et mettre en œuvre des interventions socio-éducatives différenciées</p> <p>5. Anticiper et faire face aux situations de crise, mettre en place des médiations</p> <p>6. Intervenir dans le respect de la déontologie et de l'éthique du métier</p>
<p><i>Domaine de compétences : Communiquer, organiser et animer le travail en équipe</i></p> <p>7. Communiquer à l'interne</p> <p>8. Communiquer à l'externe</p> <p>9. Travailler en équipe</p>
<p><i>Domaine de compétences : Exercer sa pratique professionnelle en réflexivité</i></p> <p>10. Evaluer ses activités professionnelles, développer son potentiel et ses compétences</p>
<p><i>Domaine de compétences : Gérer</i></p> <p>11. Assurer la gestion administrative, budgétaire et la logistique liée à ses activités.</p>

Il est important de savoir que la description de ces compétences veut toucher tous les domaines dans lesquels l'éducateur travaille. De ce fait, un nombre important de compétences est développé de manière à toucher la spécificité de chaque lieu de pratique. Le fait qu'il présente un large éventail de compétences ne veut pas montrer les compétences idéales à détenir pour un éducateur mais veut être adaptable à chaque lieu de travail. L'importance donnée aux compétences variera en fonction des situations particulières et du contexte de travail.

Ces onze fonctions comportent de nombreuses sous-compétences. Dans le cadre de notre travail, nous allons à présent nous focaliser sur les sous-compétences 2.2, 4.4, 4.5 et 10.1, étant donné qu'elles comportent des éléments correspondant aux activités de loisirs. De plus, nous déterminerons le rôle de l'éducateur dans ces activités-ci. Enfin, nous

comparerons les sous-compétences en question avec les aspects théoriques du loisir développés au début du travail.

« Créer les conditions préalables à des démarches de socialisation » (2.2)

Cette sous-compétence englobe diverses activités dont celle de loisirs. Toutefois, nous n'avons retenu seulement les éléments concernant notre sujet.

Dans le cadre de l'environnement interne, les activités de loisirs sont mentionnées. Ces activités sont organisées dans le but de recréer du lien social pour l'utilisateur. En effet, par celles-ci, il côtoie des personnes variées, développe de nouvelles compétences et connaît d'autres valeurs. Il se sent valorisé dans la place qu'il prend au sein du groupe et son identité sociale peut se reconstruire. L'éducateur encourage les usagers à développer des relations avec les autres personnes et les valorise dans leur démarche. Il est également attentif à fournir les bonnes conditions pour que chacun ait sa place à l'intérieur du groupe dans le but de développer ce sentiment d'appartenance.

« Organiser et accompagner les activités de loisirs sous leurs formes diverses » (4.4)

En tout premier lieu, l'éducateur doit analyser les conditions de réalisation des activités. Ainsi, il garantira à l'utilisateur la liberté de choix dans l'activité, il l'impliquera dans la réalisation et dans l'évaluation de l'activité. Comme sa pratique s'inscrit dans un contexte déterminé, il identifiera les ressources ou les contraintes de l'institution. Enfin, pour que l'analyse soit complète, il se renseignera sur les capacités et les droits des usagers.

Dans cette fonction, les gestes professionnels à accomplir par l'éducateur sont détaillés de manière chronologique et peuvent être perçus comme une méthodologie à suivre.

Tout d'abord, l'éducateur analyse les possibilités d'activités et les souhaits de l'utilisateur. Puis, il les trie en fonction des attentes, des capacités du bénéficiaire et des possibilités de l'institution. S'il fait intervenir un professionnel extérieur formé dans tel type de loisir, il doit le consulter pour qu'il adapte l'activité à la population dont il s'occupe. Ensuite, après avoir sélectionné une partie des activités pour qu'elles correspondent mieux aux attentes des usagers, il les leur proposera. Cette manière de faire permet de donner la liberté de choix aux usagers. Puis, il planifiera et organisera l'activité choisie par l'utilisateur. Il l'accompagnera tout en lui donnant de bonnes conditions pour qu'il puisse au maximum réaliser de manière autonome le loisir.

Enfin, l'ultime étape après la réalisation du loisir, un retour sur l'action donnera l'occasion à l'utilisateur de s'exprimer sur son intérêt, sa satisfaction et d'évaluer l'activité en fonction des objectifs recherchés. Par la réalisation de ces activités de loisirs, les buts poursuivis sont : améliorer son bien-être, son épanouissement et accroître ses relations sociales.

Dans cette sous-compétence, le rôle de l'éducateur apparaît dans le domaine des savoir-faire sociaux et relationnels, ce qui signifie les comportements à adopter pour contribuer à l'atteinte des buts recherchés. L'éducateur devra développer un sens de l'organisation, de la responsabilité et de la créativité. Il devra accepter qu'il court des risques en s'engageant dans l'organisation et l'accompagnement des activités de loisirs. Pour ce faire, il les identifiera pour les éviter ou les anticiper. Enfin, il stimulera le résidant à prendre des initiatives et l'accompagnera dans l'activité pour qu'il soit le plus autonome possible.

Dans l'organisation de l'activité, l'éducateur devra avoir les compétences pour construire un budget. Ce budget sera important pour présenter l'activité à l'institution et pour recevoir l'accord de celle-ci. Durant la réalisation, il devra le gérer. De plus, s'il a recours à des prestations externes pour les activités de loisirs, il devra leur fournir un cadre adapté et les évaluer en fin de réalisation. Comme il est lui-même l'initiateur de cette démarche, il sera responsable du bon déroulement de l'activité. Cela signifie qu'il devra veiller au contexte dans lequel l'activité se déroule et fournir les moyens pour atteindre les objectifs recherchés.

2.4.5.1. Parallèle entre la définition des loisirs et la sous-compétence 4.4

Nous pouvons constater que dans cette sous-compétence, les activités de loisirs sont orientées vers l'amélioration du bien-être, le développement des relations sociales,... De plus, l'éducateur doit veiller à ce que la participation de l'utilisateur soit libre et dépourvue de toute contrainte.

Les buts recherchés et la liberté de choix correspondent à une partie de la définition des activités de loisirs selon le modèle australien OPM : A développé dans le chapitre 2.1.6. Par contre, la notion de plaisir manque. Cela signifie que le plaisir ne peut pas faire partie des objectifs. Les objectifs de cette sous-compétence sont éducatifs.

En revanche, les activités de loisirs décrites dans cette sous-compétence ne correspondent pas à celles inscrites dans un projet pédagogique. En effet, le but des activités n'est pas l'acquisition ou le développement de compétences. De plus, avant la mise en place d'une activité, l'éducateur n'analyse pas les besoins à satisfaire de la personne, il est plutôt à l'écoute de ses souhaits et de ses demandes.

« Animer des activités socio-éducatives visant au maintien et au développement des capacités sensorielles, corporelles et cognitives des personnes » (4.5)

La sous-compétence 4.5 correspond également aux loisirs même si les activités s'intitulent des activités socio-éducatives. Cette compétence correspond aux activités faisant partie du projet pédagogique vu qu'elles sont orientées vers un développement de compétences et vers une satisfaction des besoins de l'utilisateur.

Avant de s'engager dans l'action, l'éducateur questionnera l'utilisateur ou le groupe d'utilisateurs pour avoir son ou leur accord sur la réalisation d'une activité. Il se référera à ses évaluations et à celles des équipes pluridisciplinaires pour avoir une description de la personne au niveau moteur, cognitif, social et affectif. Il tiendra également compte des ressources de l'institution dans ce domaine. Si elle manque de moyens, il devra en rechercher à l'extérieur : ceci peut être des intervenants extérieurs, du matériel à louer,...

Voici les étapes de cette sous-compétence qui mèneront à l'animation des activités socio-éducatives. Ces étapes ressemblent à la méthodologie utilisée pour le projet éducatif développée dans le chapitre 2.4.3.

- « Faire un diagnostic de la situation et du potentiel des personnes »
Pour poser un diagnostic, l'éducateur utilisera la technique d'analyse des besoins, les outils d'observation et de diagnostic. Il aura également connaissance des problématiques des usagers. Ainsi, il pourra analyser, observer les intérêts et les besoins, évaluer les compétences acquises et non-acquises de l'utilisateur dans le but de rédiger un bilan et un positionnement par rapport aux capacités des personnes. Ces deux synthèses permettent de repérer les manques et de dégager un programme d'activités.
- « Fixer les objectifs d'activités personnalisés »
Pour atteindre ce but, le professionnel devra choisir des activités en fonction du potentiel, des compétences et des motivations des usagers. Il sera créatif pour trouver une variété d'activités et attentif envers les usagers pour déceler leurs intérêts. Il élaborera un bilan de compétences des participants. C'est à ce moment-là également qu'il fixera, avec rigueur et méthodologie, les modalités d'évaluation pour les objectifs à atteindre.

- « Organiser, voire créer les ressources-support des activités »
Pour réaliser les activités, il cherchera des ressources-support qui correspondent aux compétences, aux objectifs et motivations des usagers. Ces ressources sont des moyens mis à disposition par l'institution ou par des personnes externes et facilitent la réalisation des activités.
- « Appuyer, soutenir, faciliter la réalisation des activités »
L'éducateur encouragera les personnes à réaliser l'activité et les valorisera dans celle-ci. Il trouvera des groupes de personnes qui soient des stimulants pour les autres participants afin qu'ils développent leurs aptitudes. Il s'appuiera sur différentes techniques et concepts pour réaliser les activités comme la pédagogie par objectifs, la gestion d'ateliers, des techniques de motivations ou la valorisation des rôles sociaux. Ces techniques et concepts ainsi que les soutiens divers contribueront à augmenter leurs compétences et leur degré d'autonomie. Les participants accroîtront ainsi leur confiance en eux et le plaisir dans l'activité.
- « Evaluer les compétences acquises »
Après la réalisation de l'activité, il est important de prendre du temps pour évaluer le degré d'atteinte des objectifs fixés au départ et d'analyser la pertinence des outils, des méthodes et des ressources utilisés. Cette démarche reflètera les lacunes, modifiera certains éléments et ajustera les objectifs pour qu'ils répondent davantage aux besoins personnels.

2.4.5.2. Lien entre activité socio-éducative et loisir

Nous pouvons constater que, dans la sous-compétence 4.5 comme dans la 4.4, l'activité socio-éducative ne peut pas être considérée totalement comme un loisir en raison de l'absence de certains éléments contenus dans les définitions du loisir selon TEBOUL, DUMAZEDIER et le modèle australien OPM :A.

En effet, l'activité n'est pas choisie librement par le résidant. Le professionnel propose différentes activités et négocie avec le résidant. L'idée d'activités ne vient pas de l'utilisateur mais le professionnel tient compte des compétences de celui-ci et consulte ses intérêts. De plus, les activités mises en place sont à but éducatif, dans le sens de développer ou de maintenir des capacités.

Par contre, la notion de plaisir est importante dans cette compétence et fait même partie d'un objectif. L'activité proposée répond à un besoin étant donné que l'éducateur a analysé préalablement les besoins de l'utilisateur. Le fait d'augmenter ses compétences par l'activité contribuera au développement de sa personnalité et il apprendra de nouveaux comportements.

« Mettre en œuvre des démarches d'évaluation des activités proposées par l'institution » (10.1)

Cette sous-compétence permet d'évaluer toutes les activités professionnelles de l'éducateur dont celles orientées vers les activités socio-éducatives. L'équipe éducative recourt aux outils d'évaluation, à l'observation afin de comparer la qualité de ses activités avec les missions de l'institution. Ainsi elle déduit l'écart entre sa pratique et les objectifs de l'institution. Cette évaluation provoquera l'émergence de nouvelles actions et modifiera des fonctionnements inadéquats.

Cette sous-compétence nous montre que l'évaluation des activités professionnelles a de l'importance même pour les activités socio-éducatives. L'éducateur doit donner un retour sur ses actions et évaluer la pertinence de celles-ci afin d'être adéquat dans sa pratique.

2.4.6. Synthèse

Le travail de l'éducateur se déroule dans le quotidien. Son agir est orienté vers le bien-être des usagers et il les accompagne dans l'actualisation de leur potentiel. Le projet éducatif est l'un des outils de l'action éducative répondant aux besoins ou aux désirs des usagers. Le loisir peut s'inscrire dans celui-ci.

De plus, l'éducateur a comme mission d'accompagner le résidant pour que l'activité devienne signifiante et significative.

Enfin, d'après le référentiel de compétences, le rôle de l'éducateur s'inscrit dans l'organisation et la réalisation des activités de loisirs.

2.5. Synthèse du cadre théorique

Avant de passer à la partie pratique, nous allons ressortir des éléments importants du cadre théorique.

Tout d'abord, nous avons énuméré plusieurs fonctions du loisir. Voici celles retenues pour notre analyse :

- le loisir est source de plaisir ;
- il est choisi en toute liberté ;
- il contribue à l'amélioration de notre bien-être et de notre santé ;
- il est une des sources de réalisation de nous-mêmes ;
- il favorise le délasserement ;
- il encourage le divertissement ;
- il permet le développement de la personnalité.

Puis, à l'aide de trois modèles décrivant le handicap, nous avons pu définir la personne en situation de handicap psychique.

- Le modèle PPH démontre que la qualité de la participation est le résultat d'un processus interactif entre les facteurs personnels et environnementaux et non d'une seule composante. Le handicap apparaît lorsque la personne ne peut pas réaliser une habitude de vie et de ce fait se trouve en situation de handicap.
- Au contraire du modèle PPH, le modèle CIF part de la déficience de la personne pour analyser les conséquences sur sa qualité de participation, sur les activités et sur ses fonctions organiques. Il décrit le handicap de deux manières : comme un problème de santé, un trouble ou une maladie liée à la personne et également comme un problème provenant de la société.
- Le troisième modèle, le MOH, décrit la personne sous l'angle de l'activité humaine. D'après celui-ci, la personne est composée de trois éléments : la volition, l'habitation et les performances humaines. Ces trois composantes interdépendantes permettent à la personne de réaliser le comportement occupationnel. Le handicap peut avoir de l'influence sur les trois éléments et également sur le comportement occupationnel.

Ensuite, pour comprendre la place des loisirs en institution, il est important de percevoir que l'environnement peut être considéré comme opportunité ou comme pression. Dans le cas de la personne en situation de handicap psychique, l'environnement peut être l'institution, son lieu de travail, ses collègues de travail, les éducateurs, les groupes sociaux,...

En outre, le rôle de l'éducateur dans les loisirs se trouve dans l'analyse de l'influence des différents types d'environnements sur l'action de l'utilisateur. Il agit pour donner les meilleures conditions aux résidents dans le but qu'ils participent et s'engagent dans les activités.

Enfin, d'après le référentiel de compétences, l'éducateur détient différentes compétences en rapport avec les loisirs : analyse des besoins, mise en place d'objectifs, réalisation et accompagnement dans les activités et évaluation des activités.

3. MÉTHODOLOGIE

A la lumière des divers concepts étudiés dans notre deuxième chapitre, nous pouvons déjà relever que, d'un point de vue théorique, le loisir remplit une fonction de plaisir et de réalisation de soi, qu'il a sa place au sein d'une institution et que l'éducateur a les compétences pour l'organisation et la mise en place de loisirs. Mais, cela correspond-il à la réalité ? Pour répondre à cela et comprendre leur pratique dans ce domaine, nous allons interroger des éducateurs et des bénéficiaires.

3.1. Contexte institutionnel

Pour récolter les données sur le terrain, nous avons interrogé quatre éducateurs et trois bénéficiaires de diverses institutions valaisannes offrant des prestations pour les personnes souffrant de handicaps psychiques.

Toutes les institutions prennent en charge des personnes en situation de handicap psychique dès 18 ans jusqu'à l'âge de la retraite et offrent des ateliers d'occupations. Les usagers doivent être au bénéfice de l'assurance-invalidité pour intégrer l'institution. Les établissements sont généralement d'utilité publique sauf un qui est de droit privé mais reconnu comme d'utilité publique.

Une institution accueille, en plus des personnes ayant des troubles psychiques, des personnes souffrant de troubles somatiques, sociaux ou ayant des troubles causés par la toxicomanie et des personnes placées pénalement ou civilement provenant de toute la Suisse romande.

Dans une autre institution, un des étages est un appartement protégé. La prise en charge est différente. En effet, elle est orientée vers l'autonomie des usagers : le but est qu'ils quittent l'appartement à moyen ou long terme. En revanche, dans les autres institutions, le travail d'autonomie est moins développé.

La plupart des résidents travaillent toute la semaine en ateliers d'occupation tenus par des maîtres socioprofessionnels ou tenus par des éducateurs dans une institution.

Dans deux institutions, les résidents travaillent uniquement le matin, l'après-midi ou quelques heures. Ils bénéficient d'un programme individualisé en fonction de leur pathologie.

Pour l'une d'entre elles, ceci vient du fait que le nombre d'ateliers ne correspond pas aux résidents. Mais cette situation est provisoire, vu que l'institution vient de déménager en mars 2008 dans un établissement provisoire pour réaménager dans les locaux rénovés en octobre 2010. Ainsi, certains ateliers ont dû être supprimés temporairement. A cause de la restructuration de cette institution, les résultats seront biaisés et faussés.

Pour la dernière institution, le programme est adapté en fonction des pathologies de chacun. En plus des ateliers, les usagers sont occupés par d'autres activités (aller à la piscine, se promener,...)

Pour toutes les institutions, durant les week-ends, des activités sont organisées par l'éducateur sauf dans l'appartement protégé où les résidents rentrent chez eux ou intègrent pour le week-end les deux autres unités de vie dans le même établissement.

3.2. Tableau récapitulatif des éducateurs interviewés

Les éducateurs n'ont pas tous le même profil. Par exemple, Simon est responsable de l'équipe éducative et coordinateur et Pierre est responsable des loisirs de manière officieuse. Nous avons mentionné le sexe des personnes en pensant qu'il pouvait influencer les

réponses. Concernant l'âge des personnes, nous l'avons estimé. Il nous semblait important de l'évoquer pour savoir où se situe la personne dans sa carrière. La dernière colonne résume le point de vue que les professionnels ont sur les loisirs en institution.

Fonction	Contexte institutionnel	Sexe	Âge	Intérêt pour les loisirs
Sandrine ³ , éducatrice depuis avril 2006	Appartement protégé	Femme	Quarantaine	Accorde de l'importance mais a peu de temps durant son travail pour organiser des loisirs.
Pierre, éducateur et fonction officielle pour organiser les activités de loisirs	Institution	Homme	Soixantaine	Accorde beaucoup d'importance. Fonction des loisirs : casser la routine et l'ennui.
Anaïs, éducatrice depuis juin 2009	Institution	Femme	Trentaine	Accorde beaucoup d'importance. Fonction d'intégration
Simon, éducateur, chef de l'équipe éducative et coordinateur	Institution ayant une animatrice engagée en 2009	Homme	Quarantaine	Accorde de l'importance. Fonction d'apprentissage des habiletés sociales

3.3. Tableau récapitulatif des bénéficiaires interviewés

Au départ, nous voulions interroger deux bénéficiaires, mais l'occasion d'un entretien avec un bénéficiaire supplémentaire s'est présentée. Les trois usagers proviennent de trois institutions différentes. Nous n'avons pas mentionné leur pathologie afin de protéger leurs données personnelles vu qu'elle n'avait pas d'influence sur leurs intérêts.

Sexe	Age	Lieu de vie	Intérêt pour les loisirs
Cornelia	Cinquantaine	En appartement protégé	Atelier bois, boire un verre et fumer
Marc	Quarantaine	En institution	Se balader, jouer aux cartes et au scrabble
Cécile	Quarantaine	En institution	S'occuper des oiseaux, nager à la piscine et fumer

3.4. Recueil de données par l'entretien semi-directif

Pour interviewer les interlocuteurs, nous avons choisi l'entretien semi-directif. Nous avons puisé dans les chapitres cinq « Préparer et négocier un entretien ethnographique » et six « Conduire un entretien » provenant du livre *Guide de l'enquête de terrain* de BEAUD S. et WEBER F. (2003) pour rédiger ce chapitre. Il présente ce qu'est un entretien semi-directif puis explique les étapes à suivre avant, pendant et après l'entretien. Nous nous sommes inspirés de cette référence pour illustrer nos actions dans les différentes étapes.

³ Tous les prénoms des éducateurs et des bénéficiaires sont des prénoms d'emprunt par souci de confidentialité.

3.4.1. Définition d'un entretien semi-directif et qualitatif

Un entretien semi-directif n'est ni anarchique, ni restrictif. Le plan des thèmes et des questions d'entretien a été élaboré auparavant par l'enquêteur. Il sait dans quelle direction il veut aller, mais l'ordre des questions viendra en fonction des réponses de l'interlocuteur. Il n'annoncera pas en détail le plan de l'entretien, mais avertira lors de chaque changement de sujet.

Ce type d'entretien se veut comme un échange de points de vue entre deux personnes. La personne interviewée n'est pas dirigée par l'enquêteur, elle ne répond pas de questions en questions mais elle parle librement sur le sujet. L'enquêteur ne restreint pas la personne à certains sujets mais la laisse parler tout en essayant de la relancer dans le sujet à approfondir. Durant l'entretien, l'enquêteur devra faire preuve d'empathie, adapter ses questions et modifier ses opinions.

Pour créer ce climat de confiance permettant l'échange, nous devons veiller à quelques éléments avant de débiter l'entretien comme par exemple choisir un lieu où la personne se sent à l'aise (son domicile, son lieu de travail) ou l'informer, au préalable, sur la durée de l'entretien.

3.4.2. Avant l'entretien

Nous avons envoyé un courrier aux différents directeurs des quatre institutions dans lequel nous les avons informés de notre volonté d'interroger des professionnels et des bénéficiaires dans le cadre de notre travail de Bachelor. Nous leur avons demandé leur accord pour effectuer ces entretiens. S'ils approuvaient notre demande, ils devaient transmettre deux lettres destinées à un éducateur et à un bénéficiaire de leur choix. Nous ne leur avons pas précisé le genre de l'éducateur ou du bénéficiaire vu que notre recherche ne se restreint pas sur ce point.

Dans le courrier destiné aux personnes interrogées, nous avons exposé le thème de notre travail et le but de mener des interviews dans l'institution. Nous leur avons signalé qu'un professeur de l'école nous suivait. Nous leur avons expliqué que notre but n'était pas de relever les lacunes de leur organisation mais d'avoir des avis différents sur notre question de recherche. Leurs points de vue nous permettraient d'étayer notre recherche, de mieux comprendre l'état actuel de l'animation et de proposer dans notre travail des possibilités d'amélioration.

Deux semaines plus tard, nous avons contacté par téléphone les quatre institutions pour prendre connaissance de leur décision. Elles nous ont donné le droit de mener des entretiens. Ainsi, nous avons négocié avec les personnes en question l'heure et le lieu de notre rencontre. Nous avons précisé à nouveau la confidentialité sur les données qui seraient utilisées uniquement pour notre travail de recherche. Ces premiers contacts ont été notés dans notre journal de bord afin d'alimenter l'analyse de l'entretien.

Nous avons effectué ces entretiens durant la mi-janvier. Pour chacun, nous nous sommes déplacés dans le lieu de travail de l'éducateur ou le lieu de vie du bénéficiaire. Pour une résidente, nous avons d'abord été interroger l'éducateur et, à ce moment-là, nous avons fixé un rendez-vous avec elle. Pour les deux autres résidents, nous avons effectué les entretiens après ceux de l'éducateur. Comme leur durée était plus courte, nous étions encore suffisamment attentifs et concentrés.

3.4.3. Pendant l'entretien

L'entretien se compose de quatre phases. La première phase est celle de présentation. Elle consiste, pour l'enquêteur, à expliquer les objectifs de son travail et à préciser la

confidentialité de l'entretien. Au cours de celle-ci, il se présente et essaye de faire connaissance avec l'enquêté.

Puis, c'est la phase de négociation pour l'enregistrement de l'entretien. L'enquêteur doit sortir le dictaphone tout naturellement et expliquer l'intérêt de l'enregistrement (facilitation de la retranscription). Il rappelle la confidentialité des données et le cadre de l'enquête.

Ensuite vient la troisième phase avec l'interview à proprement dit. Durant celle-ci, en plus d'être attentif aux réponses que la personne donne, nous devons également observer le langage non-verbal de celle-ci comme les mimiques, les silences,... Il est autant important que les réponses et cela nous donne des informations supplémentaires sur la personne. De plus, cette partie peut alterner entre des moments avec peu de réponses de la part de l'enquêté et des moments forts de confidences (sur son histoire de vie par exemple). Le recueil des données personnelles concernant l'interlocuteur se fait tout au long de l'entretien. Nous ne devons pas demander au début de manière successive les détails de son identité. Nous trouverons des moyens pour questionner la personne sur sa trajectoire de vie de façon naturelle.

Enfin, la dernière phase est la fin de l'entretien. Ce moment est le plus riche, car c'est là où la personne dira encore des éléments qu'elle a oublié de dire ou elle se livrera plus volontiers, comme le magnétophone est éteint.

Un entretien est réussi si la personne a pu se sentir en confiance. En effet, elle n'aura pas joué de rôles et se sera montrée la plus vraie possible. Les résultats seront en accord avec ce que la personne vit.

Durant les différentes phases de l'entretien, nous devons prendre des notes sur nos observations diverses : les mimiques, des caractéristiques ou des expressions, notre ressenti,... Ces apports nous permettront par la suite de mieux percevoir le contexte dans lequel l'entretien s'est passé.

3.4.4. Astuces pour provoquer l'échange

Pour que l'échange puisse bien se passer, nous devons nous munir de quelques astuces. Si nous n'avons pas compris le sens des propos de l'individu, nous ne devons pas hésiter à lui demander des précisions. Pour le relancer, nous pouvons nous appuyer sur ce qu'il vient de dire pour qu'il explicite davantage. Nous pouvons également l'inviter à décrire sa pratique, à raconter une anecdote. C'est un moyen pour contrôler la cohérence entre ses opinions et ses différentes pratiques (professionnelles, culturelles,...).

3.4.5. Attitudes de l'enquêteur

Durant l'entretien, nous veillerons à ne pas couper la personne dans ses propos et à ne pas passer trop rapidement d'un thème à l'autre. Cet élément ne permettrait pas à la personne d'approfondir un sujet. Nous resterons actifs soit en questionnant la personne pour qu'elle précise un élément, soit en réagissant à ses propos par des mimiques variées. Par ce langage verbal et non-verbal, nous pouvons également gérer la distance et la proximité avec l'interlocuteur. Par contre, nous ne devons ni prendre position, ni juger ses réponses. Notre avis ne doit pas être révélé dans un entretien. Nous devons nous montrer le plus neutre possible afin de ne pas empêcher la dynamique de l'entretien et de ne pas biaiser les réponses.

3.4.6. D'un entretien au suivant

Pour préparer les autres entretiens, nous tracerons les thèmes inintéressants, les questions mal formulées et celles que les personnes ne comprennent pas. Nous relèverons les thèmes qui poussent la personne à réagir positivement ou négativement ou qui la touchent.

3.5. Argumentation du choix de ce type de recueil de données

Comme nous l'avons dit plus haut, nous avons choisi l'entretien semi-directif pour recueillir les données relatives à notre question de recherche. Dans ce chapitre, nous argumentons les raisons de ce choix.

Nous trouvons plus intéressant d'interroger les personnes sur leur lieu de vie ou de travail que de dépouiller des questionnaires. Nous aurons l'occasion de faire connaissance avec différents professionnels et nous pourrions connaître des points de vue variés. Nous devons apprendre à nous adapter aux pathologies diverses des usagers ainsi que nous ajuster aux comportements des personnes interrogées.

Comme nous avons mené peu d'entretiens, nous voulons approfondir cette compétence par le travail de recherche. Grâce à nos traits de caractère de patience et d'écoute, nous pensons avoir de bonnes aptitudes pour mener au mieux des entretiens.

Nous avons choisi l'entretien semi-directif afin de laisser une plus grande place à la spontanéité de l'interlocuteur. Il pourra ainsi s'exprimer sur des éléments plus en détail ou développer des thèmes n'étant pas inclus dans les questions. Ainsi, le contenu de l'entretien sera enrichi. L'interlocuteur pourra se sentir plus libre face aux questions. Si l'entretien est dirigé, ce cas de figure n'est pas possible.

Comme nous cadrerons l'entretien en posant des questions mais tout en offrant la liberté de plus développer, la personne interrogée sera en confiance. Elle saisira le thème et les objectifs de l'entretien. Elle se sentira dans une position d'égal à égal, car nous lui montrerons de l'intérêt face à ses réponses. Parfois, nous reformulerons ses idées pour avoir plus d'informations. Nous lui signifierons par des hochements de tête que nous l'écoutons. Nous n'interviendrons pas sur le contenu de ses propos. Nous les accueillerons sans juger. Ainsi, elle pourra continuer à développer ses idées tout en restant dans le thème de l'entretien.

Durant l'entretien, nous serons attentifs au niveau de compréhension de notre interlocuteur. Nous nous assurerons qu'il aura bien compris en l'observant et en lui demandant parfois de reformuler la question. Il est important qu'il comprenne la requête pour que les données soient valides. Nous devons nous munir d'un dictaphone pour faciliter l'échange durant l'entretien et la liberté de mouvement. Cet outil sera plus adapté également pour la retranscription.

3.6. Principes éthiques

Nous nous sommes inspirés des principes directeurs établis dans l'énoncé de politique des trois conseils (EPTC) (SOLIOZ, 2009) pour décrire les principes éthiques que nous nous engageons à respecter auprès des bénéficiaires et des éducateurs lors des entretiens.

Huit principes sont définis. Un d'entre eux est consacré aux personnes vulnérables, les autres étant applicables à toute personne.

3.6.1. Le respect de la dignité humaine

Le respect de la dignité humaine est un point central de l'éthique. Ce principe signifie la protection des intérêts de la personne que ce soit au niveau de son corps, de son identité ou de sa culture (intégrité corporelle, psychologique et culturelle).

Afin de respecter l'intégrité des bénéficiaires, nous nous sommes par exemple renseignés auparavant auprès des professionnels de la faisabilité d'un entretien avec ceux-là. Le risque est qu'ils changent d'avis rapidement ou qu'ils perçoivent le regard de l'autre comme agressif et qu'ils partent. Si le cas s'était présenté, nous aurions étudié avec eux d'autres solutions (répondre seuls ou avec l'éducateur aux questions,...).

3.6.2. Le respect du consentement libre et éclairé

Le deuxième principe se réfère à la capacité de chacun à prendre des décisions, du droit d'en prendre en étant informé sur le sujet et de se sentir libre de décider sans être forcé à le faire. C'est le principe du respect du consentement libre et éclairé. Il donne également le droit en tout temps de cesser sa participation à la recherche. Concernant les éducateurs que nous avons interrogés, ils ont été informés par une lettre explicative de notre sujet de travail de Bachelor et du but recherché par les entretiens. Ainsi, ils ont pu décider en connaissance de cause de leur participation ou non à l'enquête. Ils avaient aussi la possibilité de nous contacter s'ils voulaient recevoir plus de renseignements.

3.6.3. Le respect des personnes vulnérables

Le troisième principe s'intéresse aux personnes vulnérables. Il dit que le respect de la dignité humaine dans ce cas-ci est encore plus rigoureux qu'avec une personne ayant toutes ses capacités.

Comme leur capacité à prendre des décisions est diminuée à cause de la maladie, nous devons prendre des mesures spéciales pour les protéger contre tout abus de décision ou de discrimination. Ainsi nous avons exigé, avant de les interroger, leur accord écrit en les informant du déroulement, du sujet de l'entretien par la lettre. Si les personnes vulnérables sont sous tutelle ou sous curatelle, l'accord du tuteur ou du curateur avait été exigé également. Par ces moyens, elles ont donc été protégées.

3.6.4. Le respect de la vie privée et de la confidentialité

Le quatrième principe fait partie du respect de la dignité humaine. Il s'agit du respect de la vie privée et de la confidentialité. Ce respect permet de protéger la personne interrogée au niveau psychologique et mental et d'assurer l'anonymat de celle-ci.

Ainsi, avant les entretiens, nous avons précisé dans la lettre que l'interview était destiné uniquement à notre recherche. Nous avons assuré aux enquêtés la stricte confidentialité quant à leurs données personnelles et leurs réponses. Elles n'ont pas été divulguées hors du contexte de l'enquête. Nous les avons informées que les réponses sont utilisées uniquement pour notre travail de recherche. Afin qu'ils gardent l'anonymat, nous n'avons pas indiqué leur nom, prénom, lieu de domicile et pathologie pour les résidents. A la fin de la retranscription des entretiens, toutes les données recueillies ont été détruites.

3.6.5. Le respect de la justice et de l'intégration

Le cinquième principe se réfère à la notion de justice et d'intégration. Pour évaluer l'efficacité de la recherche, nous devons tenir compte de l'éthique en dehors des mesures de recherche. Pour le but de la recherche, nous n'avons pas le droit de justifier l'exploitation des personnes, qui plus est vulnérables, pour recueillir des informations importantes. Nous devons également prendre en compte pour quel type de population la recherche apportera des avantages.

Ce principe réside, pour notre sujet, au niveau du type de questions et de la manière dont nous les avons posées. En effet, quand nous les avons élaborées, nous avons tenu compte du respect de l'autre et de sa liberté de choix. Nous les avons ajustées pour qu'elles n'incitent pas les individus à dire des éléments qu'ils ne veulent pas dire. Nous avons vérifié qu'elles soient claires et compréhensibles, sans ambiguïté afin de ne pas biaiser les résultats. Puis, durant l'entretien, nous leur avons précisé que l'entretien était enregistré et nous leur avons demandé leur accord. Pour chaque question, nous avons vérifié l'approbation du bénéficiaire. Nous avons été attentifs à leur état d'âme afin de ne pas les perturber avec les questions. Nous nous sommes assurés qu'ils n'étaient pas épuisés à

cause de celles-ci. Nous leur avons précisé que l'entretien pouvait être arrêté à tout moment. En aucun cas, nous avons porté des jugements sur leurs réponses.

3.6.6. L'équilibre des avantages et des inconvénients

Le sixième principe réside au niveau de la recherche d'un équilibre entre les avantages et les inconvénients que la recherche nous apporte. Il vise à réduire au maximum les inconvénients surtout pour les personnes interrogées. Nous devons être attentifs aux répercussions que la recherche peut avoir sur leur bien-être et sur leurs droits.

Pour éviter cela, l'analyse de chaque étape de la recherche a été faite en rapport avec les principes éthiques. Pour optimiser au mieux l'entretien avec les bénéficiaires, nous avons réduit la durée de l'entretien s'ils n'arrivaient pas à se concentrer.

3.6.7. La non-malfaisance

Le septième principe repose sur la réduction des inconvénients. Nous devons veiller à ne pas exposer les personnes interrogées à divers inconvénients. Ainsi, nous devons nous abstenir de poser des actes pouvant causer du tort aux personnes. De plus, la sélection préalable de bons informateurs permettra de ne pas interviewer inutilement.

C'est pourquoi, dans notre analyse de terrain, nous avons décidé de n'interviewer que deux bénéficiaires. Afin de leur éviter des inconvénients, nous avons réduit le temps d'interview et simplifié les questions. Nous sommes conscients que les informations récoltées auprès des bénéficiaires sont biaisées à cause de leur maladie. Pour éviter un maximum de réponses faussées, nous avons pris diverses précautions comme reformuler leurs réponses, les relancer sans suggérer, les écouter attentivement pour savoir quel est le fond de leur pensée. Cependant, l'information risque d'être de moins bonne qualité car, malgré toutes les précautions prises, la maladie reste.

3.6.8. La bienfaisance

Enfin, le huitième principe est l'optimisation des avantages. Par notre recherche, nous devons viser le bien d'autrui en posant des actions positives, surtout pour le bien des personnes vulnérables. De plus, nous devons évaluer les bénéfices envisageables avec les torts que nous pouvons provoquer. Le but de la recherche est d'enrichir le savoir des personnes concernées et de la société en général.

Par notre recherche, nous avons pu trouver des résultats intéressants tout en respectant les avis des personnes interrogées. Pour les éducateurs, nous leur avons pris du temps sur leur travail, mais ils n'ont pas été dérangés par cela. Nous pouvions sentir que les bénéficiaires étaient contents de nous accorder du temps. Ils se sentaient utiles et valorisés.

3.7. Méthode de collecte et d'analyse de données

Après avoir interviewé les enquêtés, nous avons retranscrit leurs propos en écoutant le dictaphone et également en nous référant à la grille des questions. Pour que la retranscription soit le plus fidèle, nous avons noté les silences, les exclamations et le langage non-verbal afin de nous apercevoir au mieux des émotions de la personne et de ce qu'elle voulait dire parfois au-delà des mots.

L'analyse des entretiens des éducateurs et des bénéficiaires a été faite dans deux documents distincts.

Pour débiter notre analyse, nous avons relu plusieurs fois chaque entretien de manière séparée afin de faire ressortir différents mots-clés. Puis, nous avons classé leurs propos

sous ces mots-clés. Nous avons ensuite mis sur un même document les propos en commun des interlocuteurs en distinguant bien leur affirmation à l'aide d'un prénom d'emprunt. Nous avons relu à nouveau le document pour voir la cohérence des mots-clés ou des thèmes et au besoin les modifier. Cette relecture nous a permis également de rassembler les propos similaires et dissemblables, de synthétiser et d'apporter nos constations. Un tableau résumant en quelques phrases les avis des enquêtés sur les thèmes différents est venu compléter les résultats. Cet outil donne un bon aperçu du contenu.

La deuxième étape de l'analyse consistait à mettre en parallèle les propos des interviewés avec les concepts théoriques pour discuter de leur cohérence, pour mettre en lien et pour ressortir les lacunes.

Lors de la troisième et dernière étape, nous avons commenté les hypothèses avec les propos des éducateurs principalement afin de les confirmer ou infirmer. En répondant aux hypothèses, des pistes de conclusion ont surgies.

3.8. Biais de notre recherche

Dans les résultats que nous allons présenter, nous devons tenir compte d'un certain nombre de biais qui auront de l'influence sur les résultats.

Dans une institution, son déménagement a eu lieu récemment et son emplacement est provisoire. Elle doit encore prendre du temps pour définir les rôles et les missions des éducateurs et du personnel. De plus, le temps n'étant pas suffisant pour toutes les tâches à effectuer, l'organisation des activités de loisirs n'est pas la priorité. Comme les éducateurs de cette institution n'ont pas les mêmes conditions de travail que les autres professionnels interrogés, les résultats seront légèrement influencés négativement.

Dans cette même institution, l'éducatrice interrogée, Sandrine, travaille en appartement. Cet étage est différent des unités de vie et a une autre mission. Le but est que les usagers deviennent autonomes et sortent à moyen terme de cet établissement pour vivre seuls. C'est pourquoi les éducateurs les stimulent à proposer des activités, à susciter leurs intérêts d'aller au cinéma, de skier, de faire de la luge... Pour les amener à l'idée qu'ils développent par eux-mêmes des loisirs, les éducateurs leur proposent au début plusieurs fois d'aller faire de la luge par exemple pour qu'ensuite ils en ressentent le besoin d'y aller par eux-mêmes. Par contre, dans les autres institutions, le travail d'autonomie est moins développé. Les loisirs sont organisés par les éducateurs dans le but de faire vivre aux résidents autre chose que la vie en institution. Ils prennent en compte les intérêts et les désirs des résidents pour organiser.

La pratique éducative en appartement est donc dissemblable de celles des autres institutions. Cependant, concernant l'analyse en commun, nous avons pu remarquer une légère différence qui ne modifie pas fondamentalement les résultats.

Nous relevons également que dans un autre établissement, une animatrice vient d'être engagée pour s'occuper principalement des activités individuelles de loisirs. Les résultats ne sont pas influencés négativement, mais la mission de l'éducateur se modifie en comparant avec les autres institutions. En effet, la charge de l'éducateur en matière d'activités de loisirs est diminuée et il peut s'appuyer sur les compétences et la pratique de l'animatrice.

4. RÉSULTATS ET ANALYSE CONCEPTUELLE

Une fois les entretiens réalisés, nous pouvons, à présent, exposer et analyser les résultats des entretiens des éducateurs et des bénéficiaires.

4.1. Résultats des entretiens des éducateurs

Les questions que nous avons posées aux éducateurs sont en rapport avec les hypothèses et nous permettent de les vérifier.

Dans ces entretiens, nous sommes intéressés à connaître le sens qu'ils accordent aux loisirs, leurs motivations et leurs droits pour mettre en place des activités au sein de l'institution. Nous aimerions comprendre s'ils perçoivent l'apport des loisirs pour les résidants. Nous nous questionnons sur le lien qu'ils voient entre le loisir et le projet pédagogique. Enfin, nous voudrions connaître leur point de vue quant à la formation de base qu'ils ont reçu.

Ci-dessous, nous avons regroupé les réponses des éducateurs selon les divers thèmes que voici : fonction des loisirs, effets de la pathologie sur la participation des bénéficiaires, accès aux loisirs, choix du loisir, volonté de l'institution, loisirs inscrits dans un objectif et rôle de l'éducateur.

4.1.1. Fonction des loisirs

Les loisirs peuvent procurer du plaisir aux résidants, les instruire, leur permettre de développer des liens sociaux, de s'intégrer ou encore de se distraire. Ils peuvent produire une amélioration de leur bien-être physique et psychique. Ils peuvent avoir une fonction éducative notamment lorsqu'ils sont développés dans des ateliers d'occupation.

En plus des loisirs durant leur temps libre, certains ateliers d'occupation et les camps de vacances figurent dans les différents types de loisirs énoncés par les éducateurs.

Plaisir

Trois éducateurs sur quatre ont relevé que le loisir devait apporter avant tout du plaisir au résidant. Pierre nous disait que « le but fondamental du loisir est que le bénéficiaire soit heureux ». Sandrine nous partageait qu'« aller au bain, est plutôt pour le plaisir et non un devoir de faire des bassins à fond. C'est avoir des loisirs qu'eux ont envie ».

Simon, travaillant dans une institution pour personnes dépendantes, a évoqué le plaisir de substitution par rapport au produit: « pouvoir leur réapprendre à ressentir du plaisir dans les autres choses que le produit ». Cela ne va pas de soi pour tous les résidants. En effet, certains n'arrivent pas, par exemple, à apprécier un repas de très bonne qualité.

Anaïs n'a pas énoncé de manière explicite la notion de plaisir mais elle a pu observer que les résidants apprécient d'être en petit groupe. La notion de plaisir peut refléter dans cet exemple. Mais elle ne l'a pas mentionnée comme une fonction du loisir.

Lié à la santé

Deux éducateurs mettent l'accent sur l'effort physique qui peut améliorer le bien-être des bénéficiaires. Le sport est un moyen de prévention de la santé selon Simon. De plus, Pierre relève le fait que le loisir pourrait contribuer à un mieux-être voire même être un objet de guérison : « si on pouvait permettre aux gens de plus s'amuser, ils seraient moins malades ».

Délassement

Simon relève la notion du temps libre consacré au loisir : « pour s'occuper hors des ateliers, hors du temps programmé dans l'institution ».

Instruction

Simon relève également la fonction instructive du loisir. Ce dernier peut être considéré comme un moyen « pour s'instruire, augmenter les connaissances, faire de la lecture, se documenter et écouter de la musique à la médiathèque ».

Développement des liens sociaux

Le loisir permet aux usagers de sortir de l'institution et de rencontrer d'autres personnes pensent trois éducateurs sur quatre. De plus, les bénéficiaires peuvent avoir des loisirs comme tout le monde. « Ça les rend moins différent de la normalité » nous dit Pierre. Un des éducateurs nous partage que, parfois, dans des contextes de vacances ou hors institution, les résidents peuvent se mélanger aux autres personnes sans qu'on se rende compte de leur handicap. Ils peuvent s'intégrer dans la réalité malgré leur maladie grâce aux loisirs.

Anaïs et Simon insistent sur le fait que des sorties en petits groupes sont importantes pour les bénéficiaires. « En petit comité, c'est très positif et on le ressent que c'est important pour eux ». Elles permettent des discussions différentes.

Educatif

Le loisir peut être aussi un outil d'éducation. Dans les institutions d'Anaïs, de Sandrine et de Simon, les résidents apprennent par celui-ci à développer les habiletés sociales (comme se comporter en groupe, savoir s'habiller en fonction de l'activité...) et sont amenés à plus d'autonomie (en assumant leur souhait, en s'engageant en s'inscrivant à une sortie).

Thérapeutique

Trois éducateurs ont défini le loisir comme thérapeutique. Cependant, aucun n'avait la même définition. Pour Pierre, thérapeutique signifie « soigner » la maladie psychique vu que la souffrance, l'angoisse peut être touchée en effectuant un loisir. « Soigner » veut dire donner de la force aux usagers pour se défendre. Pour Simon, ce terme signifie ressentir son corps et se faire du bien. Enfin, pour Sandrine cela se traduit par prendre du temps avec son référent hors institution pour parler de la suite des objectifs. Cette dernière affirmation devrait être plutôt classée dans la fonction éducative étant donné qu'elle est dans un but de suivi de l'éducateur.

Prise de recul face à la maladie

Le loisir peut aider à prendre du recul face à la maladie voire même apprendre à sortir de celle-ci affirme Pierre. Par des souvenirs de certaines sorties extraordinaires (comme dormir à la belle étoile), leur mental peut être approvisionné d'éléments positifs.

Ateliers correspondant aux loisirs

Trois éducateurs sur quatre nous ont parlé spontanément des ateliers pour répondre à la question sur les types de loisirs.

Dans une institution, Anaïs comparait certains ateliers tenus par des éducateurs (atelier animalier, atelier d'expression, atelier d'autonomie,...) aux loisirs, car ces ateliers permettent de développer la créativité, les habiletés sociales et l'autonomie. Dans cette institution seulement, les éducateurs prennent en charge certains des ateliers non productifs.

Dans l'institution de Pierre, les ateliers sont également parfois très proches des loisirs. En effet, les résidents développent leur créativité et sont occupés.

Dans celle de Sandrine, l'atelier sport peut correspondre parfois au loisir. En effet, les résidents, dans le cadre de cet atelier, se rendent à la piscine ou se baladent en montagne. Le contenu des activités correspond à un certain loisir, mais ils sont obligés de les suivre.

Camp de vacances

Dans les quatre institutions, des camps de vacances sont organisés. Ils varient d'une à deux semaines et peuvent avoir lieu à l'étranger ou en montagne. Une institution sur quatre impose encore ces camps de vacances à tous les résidents. Dans les autres institutions, les résidents peuvent choisir entre plusieurs destinations ou rester à l'institution durant cette période. Les activités proposées sont des loisirs. Pierre remarquait que « durant les vacances les résidents peuvent devenir moins handicapés au contact d'autres personnes ». En pratiquant des loisirs comme les autres vacanciers, ils donnaient l'impression de ne plus avoir de troubles psychiques et de ce fait passaient inaperçus.

4.1.2. Effets de la pathologie sur la participation des bénéficiaires

Tous les éducateurs ont relevé que les résidents avec lesquels ils travaillaient avaient de la peine à prendre part aux loisirs organisés, à avoir des idées d'activités et à prendre l'habitude d'en proposer.

Les quatre éducateurs expliquent que la pathologie peut freiner leur motivation mais elle n'est pas la seule cause.

Pierre constate que leur pathologie les occupe durant la majeure partie de la journée. Ainsi, il remarque que l'hygiène et la concentration ont peu de place dans le quotidien des résidents. Ils s'isolent à cause de leur maladie et ont peur du regard des autres. De plus, leur maladie provoque des blocages à cause de la foule. Comme leur maladie psychique les renferme et les occupe, ils ont besoin d'être stimulés par quelqu'un pour continuer les loisirs de manière durable.

Simon constate qu'à cause de leur maladie les usagers restent souvent isolés. Ils ont besoin d'être motivés à prendre part aux activités. Sinon, ils risquent de ne rien faire. Paradoxalement, les résidents s'inquiètent si aucune activité n'est prévue pour le week-end par exemple. Simon explique que lorsqu'ils sont trop dans l'oisiveté, ils ne sont pas bien soit parce qu'ils n'arrivent pas à gérer ce vide – ils n'ont pas d'idées pour s'occuper par eux-mêmes – soit parce qu'ils sont angoissés si rien ne se passe.

Sandrine explique les raisons d'abandon des activités par les résidents. « Ils ont pris même l'habitude d'être poussés par quelqu'un ». S'ils ne sont pas suivis, ils interrompent rapidement leur activité. Sandrine a observé le comportement des résidents durant leur temps libre, lorsque rien n'est organisé, et en a déduit qu'ils partagent une vision différente des professionnels sur le loisir : ils n'accordent pas la même importance voire même ont en moins besoin. Par exemple, ils s'occupent en allant boire un verre à l'extérieur de l'institution, en achetant des cigarettes et reviennent en étant satisfaits de leur journée. Sandrine trouve que ce type de loisir est pauvre et pense qu'ils ont besoin d'être accompagnés, d'être stimulés pour effectuer des loisirs plus évolués mais aussi pour ne pas abandonner rapidement.

Anaïs trouve que la pathologie n'est pas la seule cause du manque de motivation. Les résidents sont moins preneurs également en raison de leur caractère, de leur envie de rester plus tranquilles et de leur fatigue.

4.1.3. Accès aux loisirs

Pour les quatre éducateurs, le loisir peut être un outil de travail, une source de plaisir (« avoir des loisirs qu'eux ont envie, pour leur plaisir » dixit Pierre) ou encore une récompense. Ils ne partagent pas tous la même vision sur la possibilité d'avoir des loisirs.

Sandrine pense qu'ils ont droit aux loisirs s'ils ont accompli leur devoir en tant que citoyen comme, par exemple, les soins de base ou le travail. Elle trouve important que l'hygiène soit acquise avant de travailler sur les loisirs. « Si la personne ne fait rien dans l'appartement durant la journée de travail, on ne va pas la faire sortir pour des loisirs ». De plus, le résidant doit prévoir une activité à l'avance : « ce n'est pas seulement aller boire un verre ». L'accès aux loisirs est sous conditions.

Anais considère que le loisir est un élément important du métier d'éducateur. En effet, il est un bon moyen pour travailler l'autonomie et pour qu'ils sortent de l'institution. Ce travail se réalise « car ils doivent s'inscrire, se prendre en main, s'habiller en fonction de la sortie, prendre leurs responsabilités ».

Pierre, au contraire, trouve qu'ils ont droit aux loisirs autant que des personnes « normales » : « on devrait même les récompenser pour leur maladie ». Comme ils ne sont pas coupables de ne pas réussir à faire les choses élémentaires à cause de leur maladie, les professionnels ne doivent pas les priver de loisirs. Il ne trouve pas juste de mettre des conditions à leur participation.

Simon, quant à lui, voit l'accès aux loisirs comme une offre, une opportunité qui est créée par l'éducateur dans le but que les usagers sortent de l'institution, s'activent et vivent autre chose.

Nous pouvons conclure que l'accès aux loisirs n'est pas un droit pour tous les éducateurs. En effet, pour une éducatrice, le loisir est une récompense. Cette différence de point de vue peut venir du fait que celle-ci travaille dans un appartement protégé. Le but est que la personne sorte, à moyen terme, de l'institution pour vivre indépendamment. Si les soins de base ne sont pas acquis, la personne ne pourra pas évoluer.

De plus, pour tous les éducateurs sauf un le loisir a une fonction éducative. C'est un moyen pour développer l'autonomie et le contact avec les autres personnes. Pour celui dont l'avis est divergent, il définit le loisir comme étant source de plaisir et sans objectif visé. Il veut laisser la liberté de participation.

4.1.4. Choix du loisir

Obligatoire

La notion d'obligation est différente pour chaque institution. Cela dépend du contexte (atelier d'occupation, activité thérapeutique avec son référent ou projet pédagogique) dans lequel le loisir est effectué.

En effet, dans l'institution de Simon, il est obligatoire de participer à l'atelier-sport. Cette notion d'obligation vient du fait que le loisir est considéré comme thérapeutique dans le but de faire bouger les usagers, pour qu'ils prennent conscience de leur corps.

De plus, le statut du résidant est un élément pour justifier la notion d'obligation. Si la personne est en « sanction » (résidant ayant consommé un produit), elle doit suivre le programme des activités du week-end et être continuellement accompagnée par l'éducateur. Les autres usagers ont la liberté de venir aux activités et peuvent sortir sans être accompagnés. Cette pratique pour le résidant en sanction a pour but thérapeutique de le mettre à distance du produit.

Dans l'institution de Sandrine, l'atelier d'occupation sport devient un loisir lorsque des sorties aux bains thermaux sont organisées. Comme cet atelier fait partie du programme de travail des résidants, ils doivent y participer. De plus, le caractère obligatoire est présent également lorsque l'éducateur référent propose à son référent une activité comme un repas ou une sortie. Elle est à but thérapeutique et a lieu une fois par année. En effet, les éducateurs utilisent ce terme afin de désigner une rencontre individuelle au cours de laquelle ils peuvent parler des problèmes du résidant. Ils peuvent avoir ainsi une relation différente en dehors de l'institution.

Pierre définit l'activité comme obligatoire lorsqu'elle est inscrite dans un projet pédagogique comme par exemple cette activité (marcher pour perdre du poids) liée à l'entretien personnel.

Lors de la fermeture des ateliers, explique Anaïs, des activités sont prévues par les éducateurs. Certaines sont obligatoires en fonction du sens donné à l'activité comme par exemple partager un moment convivial avec tous les résidents.

En fonction des demandes des résidents

Seules les activités citées ci-dessus sont obligatoires. Pour les autres, les éducateurs essaient de donner la parole aux usagers pour qu'ils s'expriment sur leurs souhaits. Dans deux institutions, la consultation de leur avis est officielle.

Dans l'institution de Simon, une fois par semaine, les résidents avec l'équipe éducative se rencontrent et discutent de l'organisation du week-end et des propositions d'activités. Dans celle d'Anaïs, un panneau d'affichage pour les résidents est prévu pour qu'ils proposent des idées de sorties en les écrivant ou en affichant des pubs de sorties. Puis, les résidents doivent les communiquer oralement aux éducateurs durant la journée. Un moment officiel n'est pas prévu par contre à cet effet. Du coup, les résidents donnent des idées également de manière spontanée. « Le fait que les résidents proposent des activités dépend de leurs intérêts, de la saison, du caractère des résidents (motivés ou envie de rester tranquille), de leur pathologie (n'aiment pas la foule, être trop stimulés) ».

Dans les deux autres institutions, les résidents peuvent exprimer des idées d'activités soit lors des repas, soit spontanément. Dans celle de Sandrine, les résidents proposant des activités sont souvent les mêmes, mais les suggestions sont peu variées et sont rares.

Les usagers plus autonomes, notamment dans l'institution de Pierre et de Simon, organisent eux-mêmes leur loisir (participer à des séances de yoga à l'extérieur de l'institution,...). Dans l'institution de Sandrine, les résidents peuvent aussi s'organiser par eux-mêmes, c'est même le but visé en appartement. Un résident voulait par exemple se rendre au cinéma le week-end. Il pouvait bénéficier de l'appui financier de l'institution mais devait se rendre seul. Au final, il n'a pas été comme il n'était pas bien à cause de la foule. Le fait d'être accompagné l'aurait aidé à passer par-dessus ce blocage. Dans l'institution d'Anaïs, aucun résident n'organise des activités de manière autonome.

Aucune proposition des résidents

Lorsque les résidents ne suggèrent pas d'activités, les éducateurs organisent tout de même des loisirs.

Sandrine propose des activités lorsqu'elle a du temps à disposition.

Anaïs récolte des idées par elle-même ou tient compte des intérêts des résidents ou demande aux résidents.

Simon prend en compte les intérêts des résidents et l'activité qui a le plus de participants est retenue. Il constate que si aucune activité n'a lieu, les résidents demandent le programme vu qu'ils ont l'habitude que des activités se déroulent sur le week-end.

Pierre tient compte des intérêts des résidents mais propose aussi des expériences extraordinaires comme dormir à la belle étoile. Elles permettent de casser la monotonie produite par les mêmes activités proposées. Comme il connaît bien les résidents, il sait ce dont ils sont capables et en tient compte.

Planification en fonction du type de sorties

Certaines sorties sont prévues à l'avance étant donné qu'elles exigent une réservation, de l'organisation différente, du personnel en plus ou des horaires différents. Dans ces cas, l'avis des résidents est consulté lors de l'inscription à cette activité. Ils ont le choix de s'inscrire. Par contre, les idées émanent principalement des professionnels.

Sandrine nous dit qu' « un stagiaire a organisé des sorties cinéma. Dans ce cas, les résidents étaient informés du film pour qu'ensuite ils s'inscrivent. » Comme l'activité demande de l'organisation, elle doit être prévue à l'avance. Il en va de même dans le cas d'une sortie à un concert planifiée par une autre institution : les billets doivent être réservés et le personnel désigné.

Dans l'institution d'Anaïs, lors de la fermeture des ateliers, les sorties sont définies à l'avance par un programme journalier affiché au tableau des résidents. Elles sont suggérées par des résidents, mais également par des éducateurs. Ces activités sont présentées le soir aux résidents afin qu'ils s'inscrivent.

Dans l'établissement de Pierre, la planification concerne les sorties individuelles avec l'éducateur-référent. Le moment est déterminé à l'avance et le type de sortie est discuté avec le résident.

Dans une institution, les activités du week-end sont l'objet d'une planification sur le long terme. Simon justifie ce concept en affirmant qu'il permet « de tenir compte des intérêts des éducateurs sans perdre de vue l'avis des résidents et aussi pour prévoir sur le long terme des activités qui ont besoin de plus d'accompagnateurs ». Le fait de planifier à l'avance permet une meilleure organisation, mais également un encadrement approprié des résidents. De plus, les loisirs planifiés sécurisent les résidents, ceux-ci ayant connaissance du programme.

Mais le danger de cette pratique est que « lorsque les activités sont souvent planifiées à l'avance par les éducateurs, les résidents risquent de ne plus donner des idées comme ils voient que même s'ils ne proposent rien, des activités ont lieu » relève Simon. Il nous partage également son souci de trouver un juste milieu entre stimuler les résidents à donner des idées et prévoir toutes les activités. Le but est principalement de les amener à être plus autonomes que de les « assister ».

4.1.5. Volonté de l'institution

Les responsables des institutions permettent aux éducateurs d'organiser différentes activités pour les résidents. Par contre, la mise en place des loisirs dépendra du responsable de l'équipe éducative, d'un des membres de l'équipe ayant plus d'intérêt pour ce domaine, du travail d'équipe ou de la signification attribuée aux loisirs. Au sein de l'équipe, chacun a des intérêts différents ou accorde plus d'importance à un domaine. Ainsi sa pratique sera influencée.

Dans l'institution où travaille Anaïs, le responsable de l'équipe éducative se rend compte de l'impact des loisirs sur les résidents et de ce fait pousse les éducateurs à en organiser. De plus, c'est le seul établissement qui prévoit des horaires de soirées pour organiser des loisirs.

Dans une autre institution, comme Pierre accorde de l'importance aux loisirs et peut observer le bien-être procuré aux résidents, il organise le plus souvent des activités. De ce fait, il a été désigné de manière officieuse responsable des activités.

Dans toutes les institutions, les éducateurs m'ont parlé du budget prévu pour les activités. Les activités ont lieu si le nombre de personnes intéressées et le budget sont appropriés. Par contre, il existe des obstacles à la réalisation des activités comme le manque de personnel ou les horaires des éducateurs. C'est un problème plus sérieux dans une des institutions en restructuration où travaille Sandrine.

En effet, « des heures sont prévues normalement pour les loisirs mais elles sont utilisées pour des tâches administratives, des cours d'ordinateur, des démarches de qualité ISO... ». Sandrine trouve que le rôle de l'éducateur est de mettre en place des loisirs mais, dans la pratique, le temps est diminué en raison du travail administratif plus conséquent. De plus, il arrive parfois qu'à cause du manque de temps un projet d'activité n'est pas suivi jusqu'au bout et peut s'interrompre. Ainsi, elle souhaitait « crocher [un résident] sur les concerts gratuits à Sion mais par manque de temps de ma part, c'est tombé à l'eau ». En outre, les

horaires des éducateurs ne facilitent pas l'organisation d'activités à l'extérieur en soirée ou durant les week-ends. En soirée, ils sont en effet trop restreints pour permettre l'organisation d'une activité. Durant les week-ends, deux éducateurs travaillent pour deux étages dont un est en permanence dans le bâtiment. L'autre peut organiser des activités avec certains résidants au risque de laisser la majorité des résidants à charge d'une seule personne. Ce problème provient en partie de la restructuration de cette institution. Toutefois, les stagiaires de cette institution, étant en doublure, soulagent les effectifs et peuvent organiser plus facilement des activités.

Dans les trois autres institutions, ces divers obstacles sont également présents, mais des moyens sont développés pour les surmonter (horaires de soirées et de week-ends consacrés aux loisirs,...). Dans une institution, l'éducateur qui n'est pas en permanence dans le bâtiment peut organiser des activités avec une équipe. Dans les deux autres institutions, le manque de personnel est un obstacle pour satisfaire les goûts différents de chaque résidant. Pour pallier à cela, dans l'une d'elle, des activités individuelles sont proposées par la nouvelle animatrice engagée. Nous y reviendrons en chapitre 4.1.8.

4.1.6. Loisirs inscrits dans un objectif

Pour ce thème, trois éducateurs sur quatre ont pu donner des exemples où les loisirs étaient à portée éducative et inscrits dans un projet pédagogique. La quatrième éducatrice n'a pas donné d'exemple vu que pour elle le loisir ne peut pas être intégré dans un objectif.

Dans le projet, le loisir devient un moyen pour acquérir de nouvelles compétences ou pour poser des objectifs éducatifs tout en permettant au résidant d'avoir du plaisir et de se déconnecter de la journée de travail. Par conséquent, il est perçu comme un outil de travail par les éducateurs.

Ainsi, Pierre nous disait qu'une résidante aimait nager durant ses loisirs. Comme elle avait des problèmes de poids, l'éducateur lui a proposé l'objectif de perdre du poids par la nage régulière. Anaïs, de son côté, nous parlait d'un usager ayant de la peine à s'ouvrir aux autres personnes. Dans le but de l'intégrer, elle lui proposa de participer à une activité sportive hors institution. Ainsi, il pouvait prendre les transports en commun de manière autonome et rencontrer d'autres personnes. Enfin, Simon nous disait qu'un résidant participait à un entraînement de volley à l'extérieur de l'institution dans le but de travailler sur les objectifs de socialisation et d'adaptation aux horaires.

4.1.7. Rôle de l'éducateur

D'après les entretiens, le rôle de l'éducateur se trouve aussi bien au niveau de la stimulation à participer aux activités que de la prise en compte des goûts différents de chaque résidant. De plus, comme nous allons le voir à présent, le sens que les éducateurs donnent aux loisirs influence leur pratique.

Adapter l'encadrement

Les résidants ont besoin d'être stimulés, car en raison de leur handicap ils ont tendance à être dans l'inactivité. Pour les quatre éducateurs, leur rôle est de stimuler les résidants sans trop les mater, mais de manière à ce qu'ils se prennent en main. Sur le terrain, la principale difficulté est de trouver des moyens pour que le résidant se prenne en charge afin de suivre sa démarche jusqu'au bout. Comme ils travaillent avec des adultes, les moyens de pression sont différents qu'avec des adolescents nous confiait Anaïs.

Lorsque Pierre connaît bien un résidant et sait ce dont il est capable, il le « forcera » à faire une activité. Il sait qu'ensuite il sera content et aura envie d'y retourner.

Pour ce qui est de l'appartement, Sandrine attend des résidants qu'ils se prennent en main et proposent à leur tour des idées d'activités. Le but de la stimulation est de leur donner l'habitude d'organiser des activités par eux-mêmes.

De son côté, Anaïs nous explique que, lorsque les professionnels organisent des sorties, ceux-ci doivent prendre en compte les troubles psychiques des usagers (certaines personnes n'aiment pas la foule, d'autres ne supportent pas d'être trop stimulés).

Tenir compte de l'hétérogénéité du groupe

Le rôle de l'éducateur se trouve aussi dans le choix d'activités pour satisfaire un groupe hétérogène. En effet, il doit tenir compte des goûts de chacun lorsqu'il propose une activité. Les quatre éducateurs sont conscients de cela et doivent faire avec les moyens qu'ils ont à disposition pour satisfaire les résidants. Comme l'éducateur travaille souvent seul, il est rarement possible de proposer deux activités différentes.

Organiser des loisirs

Pour ce point, les quatre éducateurs ne s'accordent pas sur le sens qu'ils donnent aux loisirs dans leur travail.

Pour Pierre, le loisir aide l'utilisateur à vivre avec moins de souffrances. Pour lui, défendre le droit d'accès aux loisirs est compris dans son cahier de charges vu qu'il travaille pour les intérêts de celui-ci. Ainsi, organiser des sorties fait partie de sa fonction : il se considère également à « 20-30% animateur. » De plus, l'utilisateur a besoin de quelqu'un lui redonnant le goût, le sens des loisirs vu qu'il a perdu cela par sa maladie. Ainsi, l'éducateur essaie d'ouvrir la personne sur l'extérieur. Il est comparable à un « archéologue » qui doit retrouver les traces d'intérêts de la personne. Pour ce faire, il propose un choix de loisirs et permet ainsi à la personne de pouvoir retrouver ses goûts ou d'en découvrir d'autres.

Simon, pour sa part, trouve que, par le loisir, l'utilisateur peut être valorisé. Comme il pratique lui-même du sport, il accorde beaucoup d'importance aux loisirs. Il trouve que l'éducateur devient animateur au moment des loisirs. Cependant, il peut s'impliquer dans les loisirs en fonction de ses possibilités, de ses intérêts et de sa personnalité. L'éducateur sera plus à l'aise dans certains domaines que dans d'autres. De plus, il trouve que l'éducateur doit stimuler à faire des activités proposées mais également amener les usagers à prendre des initiatives par eux-mêmes.

Sandrine, travaillant à l'appartement, considère son rôle d'éducatrice comme accompagnante à développer des loisirs de manière autonome. Elle les guide dans la recherche de loisirs pour qu'ils s'impliquent ensuite dans l'organisation.

Anaïs trouve, quant à elle, que le rôle de l'éducateur est de motiver les résidants à participer à des activités. De plus, l'éducateur doit les motiver à devenir partie prenante de l'activité. Cela n'est toutefois pas évident vu qu'elle est face à des personnes ayant des troubles psychiques. Dans sa pratique, elle se doit de trouver un juste milieu entre deux extrêmes : les forcer à participer à l'activité et ne pas les motiver à y prendre part. De plus, elle veille à ce que tous les résidants participent à quelques sorties au moins durant l'année. Elle accorde de l'importance aux sorties qui permettent aux usagers de sortir de l'institution.

Deux éducateurs sur quatre trouvent que l'éducateur devient animateur au moment des loisirs. Ils veulent signifier que l'éducateur doit avoir des compétences dans le domaine de l'animation grâce à sa formation ou sa personnalité. Trois éducateurs s'accordent sur leur fonction d'être les stimulants des usagers afin que ceux-ci prennent part aux activités. Par contre, les quatre trouvent que les usagers ont besoin d'être accompagnés dans leur démarche en raison de leur pathologie.

Nous trouvons que l'éducatrice de l'appartement définit son rôle de manière différente que les autres professionnels. En effet, elle doit accompagner les usagers à développer leur autonomie dans l'organisation des loisirs. Ainsi, elle n'organise pas d'activités, mais les stimule à s'investir dans celles-ci. Cependant, nous constatons qu'elle décrit peu d'exemples

de moyens pour solliciter leur investissement. Nous pensons que, si les moyens manquent, l'objectif d'autonomie ne peut pas être atteint.

Formation

Pour ce qui est de la formation reçue en rapport avec les outils d'animation, l'avis est partagé d'autant plus que les éducateurs n'ont pas suivi la formation durant la même année et dans l'établissement similaire.

Pour deux d'entre eux, un manque dans ce domaine est présent. Pour pallier à celui-ci, ils ont puisé dans leur expérience de vie ou ont développé des outils par eux-mêmes.

Pour une autre éducatrice, les différents stages dans la formation a permis de développer des projets et de les gérer. Toutefois, un manque théorique lui était perceptible. A la fin de sa formation, elle savait qu'elle devait approfondir des domaines spécifiques vu qu'elle avait reçu une formation généraliste.

Enfin, Sandrine ne trouvait pas utile d'être formée dans ce domaine.

Vie privée influence la pratique professionnelle

Deux des éducateurs nous confient que leur métier est influencé par leur expérience de vie privée. Pour eux, le loisir est important dans leur vie privée et ils essaient de transmettre aux usagers le plaisir et le sens que le loisir a pour eux.

4.1.8. Rôle de l'animatrice

Dans l'institution de Simon, une animatrice a été engagée récemment. L'équipe éducative collabore avec elle pour mettre en place des activités individuelles ou de groupe et ayant comme objectif la socialisation. Son cahier de charges est axé sur les loisirs, l'animation, les programmes de jeux et les relations avec l'extérieur de l'établissement. Cependant, comme elle travaille avec des résidents souffrant de troubles psychiques, elle doit prendre un rôle éducatif uniquement pour cadrer le groupe.

4.1.9. Tableau récapitulatif

Dans un souci de visibilité, nous allons, à présent, synthétiser les propos des éducateurs dans un tableau récapitulatif.

Prénoms d'emprunt	Fonctions du loisir	Ateliers correspondant aux loisirs	Effets de la pathologie sur leur participation	Perception des loisirs	Loisir obligatoire	Manière de proposer les loisirs par les résidents	Aucune proposition des résidents
Pierre	Plaisir, occupation, intégration, bien-être, soigner la maladie psychique, prise de recul face à la maladie	Ateliers de création, d'occupation	La maladie mobilise l'esprit et freine la participation	Besoin fondamental et droit inconditionnel	Orienté vers un objectif du projet pédagogique	De manière spontanée aux moments des repas	L'éducateur tient compte des intérêts des résidents et en plus propose des activités extraordinaires
Sandrine	Plaisir, développement de l'autonomie	Obligatoires	Abandon à cause du non-suivi par un professionnel et besoin d'un accompagnement à cause de leur pathologie	Venant après leurs devoirs et doit être mérité	Atelier sport et sorties annuelles avec son référent	Toujours par les mêmes résidents et peu de propositions	En fonction de son temps à disposition, l'éducatrice met en place des activités
Simon	Plaisir de substitution, préventif, temps hors ateliers, instruction, rencontre, développement des habiletés sociales, rythme pour la journée, moyen de valorisation		Avec de la stimulation sinon risque d'inactivité, freiné à cause de la fatigue due à leurs problèmes psychiques et à leurs médicaments	Offre de la part de l'éducateur et dans le but de sortir de l'institution, de se socialiser	thérapeutique et pour le résident en « sanction »	De manière officielle une fois par semaine	L'éducateur tient compte de l'intérêt des résidents et de la majorité des intéressés
Anais	Plaisir, développement des habiletés sociales et des liens sociaux	Développement de la créativité, des habiletés sociales et de l'autonomie	Freiné à cause de la pathologie mais aussi en lien avec leur caractère et la fatigue	Élément important du métier pour travailler l'autonomie et l'intégration	Durant la fermeture d'ateliers et selon la nature de l'activité	De manière officielle à l'aide d'un panneau d'affichage ou de manière spontanée	L'éducatrice tient compte des intérêts des résidents, leur demande ou récolte des idées par elle-même

Prénoms d'emprunt	Activités planifiées	Forces de l'institution	Faiblesses de l'institution	Objectifs liés aux loisirs	Rôle de l'éducateur	Rôle de l'animateur	Vie privée	Formation
Pierre	Sorties individuelles avec son référent	Budget, autonomie, Pierre est responsable officieux des loisirs	Pas toute l'équipe trouve les loisirs importants	Objectif d'entretien personnel	Organiser des sorties, stimuler les résidents, donner l'envie de pratiquer des loisirs	Pas d'animateur alors c'est l'éducateur qui s'en charge à 20-30%	Importance de pratiquer des loisirs et transmission de ce plaisir aux résidents	Manque d'outils
Sandrine	En fonction du type d'activité	Budget et stagiaires en doublure	Horaires inadéquats, manque du personnel et du temps, travail administratif conséquent	Pas de possibilité d'intégrer des objectifs dans les loisirs	Accompagner dans la recherche de loisirs dans le but de l'autonomie	Pas d'animateur	Pas de partage là-dessus	Pas de manque dans ce domaine
Simon	Les week-ends et sur le long terme	Budget et animatrice pour activités individuelles	Manque de personnel pour satisfaire tous les résidents	Objectif de socialisation	Stimuler pour prendre part aux loisirs, amener vers l'autonomie, fonction d'animateur lors des loisirs	Organiser des activités individuelles ou de groupe et mise en place d'objectifs de socialisation	Puiser des outils dans ses expériences pour mettre en place des activités, importance de pratiquer des loisirs	Manque d'outils
Anaïs	Programme lors des fermetures des ateliers	Budget, horaires adaptés pour les loisirs, responsable conscient de l'apport des loisirs	Manque de personnel pour satisfaire les goûts de chacun	Objectif d'intégration sociale	Les motiver à être partie prenante, veiller à ce que tous participent de manière régulière aux loisirs	Pas d'animateur	Pas de partage là-dessus	Pas de manque car les stages permettent de trouver des outils

4.2. Résultats des entretiens des bénéficiaires

Après avoir présenté les résultats des entretiens des éducateurs, nous allons, à présent, nous pencher sur les résultats des propos des bénéficiaires.

Du côté des résidants, nous sommes intéressés à connaître leurs intérêts à participer aux activités prévues par l'institution. Nous aimerions comprendre le choix qu'ils font concernant les propositions d'activités. Nous les questionnerons sur leur plaisir, sur ce que les activités leur apportent et sur les découvertes d'intérêts. Enfin, nous voudrions comprendre la manière dont ils perçoivent la pratique de l'éducateur en matière de loisirs.

Nous n'avons pas jugé nécessaire de les questionner sur les idées qu'ils auraient pour que la proposition d'activités par les professionnels soit plus attrayante. Comme ils développaient peu leurs réponses et ne comprenaient parfois pas le sens des questions, nous avons préféré en effet ne pas les questionner sur ce sujet.

De plus, dans les questions prévues au départ, nous n'avons pas pensé les interroger sur les ateliers. Cependant, lorsque nous avons interviewé les éducateurs, la plupart nous ont parlé de certains ateliers qui pouvaient correspondre aux loisirs. Ce sont des ateliers d'ergothérapie, de bois, de cuisine, d'expression, d'autonomie... Ils ne sont pas productifs, les personnes peuvent choisir certains ateliers et le type d'atelier correspond plus à un loisir qu'à du travail à proprement dit. Ainsi, nous avons décidé de questionner les bénéficiaires sur les ateliers également.

4.2.1. Type de loisirs

Voici les différents types de loisirs que les résidants nous ont partagé.

Marc aime beaucoup se balader, jouer aux cartes, au scrabble. Le scrabble lui permet de s'améliorer en français.

Dans l'institution de Cornelia, en appartement, le temps libre ne manque pas vu qu'elle ne travaille pas toute la journée. « Ah oui, on a assez de temps libre. Le matin ou l'après-midi et le soir après le souper on est libre jusqu'à 22h30 ». Cependant, elle ne trouve pas long le temps en appartement, car elle a beaucoup de liberté pour effectuer les activités qu'elle a envie. Elle aime beaucoup fumer, jouer aux cartes, se balader avec sa collègue et boire un café. Elle nous partage que jouer aux cartes permet de faire passer plus vite le temps même si elle affirme par la suite que le temps n'est pas long. Elle est assez contradictoire sur ce point.

Le passe-temps favori de Cécile est ses oiseaux. Elle nettoie leur cage, leur donne à manger et les connaît bien. « Ils sont contents de me voir, parce qu'ils chantent ». Elle aime également les sorties individuelles hebdomadaires, les balades et le repos. Le week-end, elle aime effectuer des courses, boire des verres, rencontrer d'autres personnes ou aller au cinéma.

4.2.2. Fonction des loisirs

L'idée d'effectuer des activités qu'ils aiment est ressortie lors des trois entretiens.

« Les loisirs, c'est de faire des choses qu'on aime bien » dit Cornelia. Elle a du plaisir à aller en ville avec une autre résidente.

Pour répondre à la question de l'apport des loisirs, Cécile a plutôt énuméré les activités qu'elle aimait : « J'aime m'occuper des oiseaux... Je me repose, ça me fait du bien, je fais des siestes. »

Les deux résidentes ci-dessus sont restées beaucoup dans la description et avaient de la difficulté à partager ce que les loisirs leur apportaient.

Marc, quant à lui, a développé l'idée du plaisir. En effet, pour lui, se balader lui procure un bien-être. Son esprit se libère et il peut penser à autre chose qu'à sa maladie. Il préfère se balader seul ; ainsi il peut marcher en silence. Le fait de sortir lui permet de se distancer de sa maladie et de l'institution.

4.2.3. Ateliers et apports de ceux-ci

Nous avons questionné les bénéficiaires sur les ateliers pour avoir plus d'informations sur les apports de ceux-ci. Comme ils avaient peu développé les fonctions des loisirs, nous pensions qu'ils trouveraient plus d'idées concernant les ateliers. Cependant, ils nous ont confié un nombre restreint d'idées et ils n'ont pas considéré l'atelier comme un loisir. Ils apprécient certains ateliers mais n'ont pas relevé qu'ils les avaient choisis librement. Par contre, chacun a trouvé des apports différents.

Dans l'atelier cuisine, Marc peut amener des idées de menus. Il trouve que cet atelier est très créatif et qu'il apprend beaucoup d'éléments.

Cornelia apprécie l'atelier bois surtout lorsqu'elle livre avec le MSP. La livraison dure une demi-journée et du coup le temps passe vite. De plus, durant cet atelier, elle peut décider de créer ce qu'elle veut et cela lui plaît beaucoup. Un autre atelier qu'elle apprécie est la cuisine. Durant celui-ci, des habitudes et des souvenirs resurgissent.

Cécile effectue principalement des ateliers avec l'ergothérapeute. Elle peut également choisir ce qu'elle désire réaliser. Elle apprécie la variété d'activités et le choix qu'elle peut poser.

4.2.4. Liberté de proposer des activités

Les trois résidants ont la possibilité de proposer des activités pour le groupe de résidants. Ils le savent mais n'en profitent pas. Chacun se justifie par une raison différente. Par contre, comme ils ne doivent pas suivre le programme prévu par l'institution, ils s'organisent tous de manière individuelle le week-end.

Si aucune activité est prévue par l'établissement, Marc choisit principalement la balade. « Quand il n'y a rien d'organisé, je m'organise pour me choisir un but de balade qui me fait plaisir ». Comme il n'apprécie pas de rester inactif, il s'organise par lui-même. Il rend visite à des amis. Le fait de les rencontrer lui fait du bien moralement et physiquement. Il n'apprécie pas de rester trop souvent en institution, il a peur d'être influencé négativement par les autres « malades ». Cependant, Marc ne veut pas proposer une activité pour le groupe, car sinon il trouve qu'il doit tout organiser même s'il est aidé par un éducateur. Comme il a l'impression que l'organisation et l'activité doivent être parfaites, il craint que l'activité ne convienne pas à un nombre important de personnes. C'est pourquoi il profite des propositions des autres, tout comme Cornelia. Elle attend que des personnes viennent lui proposer une promenade. Sinon elle sait qu'elle peut s'organiser par elle-même. Le fait qu'elle rentre chez elle le week-end, peut influencer son manque d'intérêt à proposer des activités.

Cécile, enfin, ne nous dit pas si elle propose ou non des activités. Elle nous explique par contre la difficulté entre les résidants à se mettre d'accord sur une idée de sortie. Parfois s'ils n'arrivent pas à trouver un accord, l'éducateur décide pour eux. Lorsque l'idée vient du professionnel, les conflits ne sont pas présents selon Cécile, vu que tous les résidants ont les goûts et les envies similaires. Cécile est contradictoire sur les goûts en commun des résidants. Elle explique en premier la difficulté de se mettre d'accord puis affirme qu'ils ont tous les mêmes envies. On peut comprendre que, dans cette institution, l'éducateur intervient dans le choix des activités dans le but de faire cesser les conflits. Lorsqu'elle sort une demi-journée par semaine avec son éducateur référent, Cécile a la possibilité de proposer une activité. Le week-end, elle peut s'organiser comme elle veut et cela lui plaît. Elle ne doit pas suivre le programme proposé par l'éducateur. Ainsi, elle aime faire des courses, boire des verres, rencontrer d'autres personnes, aller au cinéma.

4.2.5. Choix du loisir

Concernant le choix du loisir, les résidants nous ont décrit la mise en place des activités en institution.

D'après Marc, l'organisation de l'activité dépend de l'éducateur qui travaille. L'éducateur décide en fonction de ses intérêts, des personnes présentes ou en fonction des propositions émises par les résidants. Parfois, le professionnel veut attirer le maximum de personnes. D'autres fois, il reste à l'intérieur de l'institution en s'occupant des personnes y demeurant.

Pour Cécile, elle voit le choix du loisir comme un accord commun entre tous ou comme une proposition de l'éducateur convenant à tous. « Quand personne a décidé, c'est l'éducateur qui décide et on n'a pas le choix ».

Enfin, pour Cornelia, l'activité peut être proposée aux éducateurs qui l'organisent avec les intéressés. « On peut dire, on peut discuter avec les éducateurs. Si il y a des clients qui s'intéressent, ils le font ».

4.2.6. Tableau récapitulatif

Comme pour les entretiens des éducateurs, nous avons choisi de synthétiser les propos des résidants à l'aide du tableau ci-dessous.

Prénoms d'emprunt	Type de loisirs	Fonctions du loisir	Ateliers et apports de ceux-ci
Marc	Se balader, jouer aux cartes et au scrabble	Plaisir, bien-être, penser à autre chose que la maladie et se distancer de celle-ci	Atelier de cuisine : créativité, proposition d'idées, apprendre
Cornelia	Jouer aux cartes, fumer, se balader, boire un verre	Réaliser des activités qu'elle apprécie	Atelier bois : le temps passe plus rapidement, créer ce qu'elle veut Atelier cuisine : se souvenir du temps passé
Cécile	S'occuper des oiseaux, voir un cinéma, boire des verres, effectuer des sorties individuelles avec l'éducateur référant	Profiter du temps libre	Atelier d'ergothérapie : choix varié
Prénoms d'emprunt	Liberté de proposer des activités	Possibilité de proposer au groupe	Choix du loisir
Marc	S'organise par lui-même pour faire des activités qu'il aime	Oui, mais pas envie de le faire car exigeant d'organiser et de trouver une activité qui plaît à tous	Proposition de l'éducateur en fonction des propositions des résidants ou de ses intérêts
Cornelia	Profite des propositions des autres personnes	Oui, mais trop difficile à organiser et rentre chez elle le week-end	Proposition des résidants
Cécile	S'organise par elle-même pour le week-end	Oui, mais elle ne dit pas si elle propose ou non.	Accord entre tous les résidants ou proposition de l'éducateur

4.3. Comparaison entre les propos des éducateurs et des bénéficiaires

Pour comparer les entretiens, nous avons utilisé les tableaux récapitulatifs afin de ressortir les résultats essentiels. De plus, nous nous sommes basée sur les thèmes issus des entretiens des bénéficiaires. Nous avons recherché les propos correspondants dans les réponses des éducateurs.

A la question sur les types de loisirs, les éducateurs ont détaillé tous les loisirs en précisant les fonctions de ceux-ci. Les bénéficiaires sont plutôt restés sur la question au sens restreint en énumérant les loisirs qu'ils pratiquaient. Le fait qu'ils décrivent un nombre d'activités différentes indique qu'ils connaissent leurs intérêts et en ont conscience. Cela montre aux éducateurs qu'ils doivent consulter leur avis avant de mettre en place une activité.

Concernant le thème de la fonction des loisirs, les bénéficiaires se sont exprimés sur l'apport des loisirs pour eux. Par contre, ils avaient de la peine à trouver plusieurs fonctions différentes. Nous avons l'impression qu'ils n'étaient pas totalement conscients de l'utilité du loisir. Leur pathologie biaise-t-elle la perception des actions éducatives ou l'éducateur communique-t-il mal les objectifs concernant les loisirs ? D'après les entretiens, les éducateurs sont très bien informés sur l'apport des loisirs et les objectifs de ceux-ci et le transmettent dans leurs actions. Un professionnel sur les quatre a conscience qu'il doit apporter du sens aux bénéficiaires. Les quatre éducateurs perçoivent leur rôle comme stimulant à la participation de l'activité. Nous pouvons donc constater l'écart entre la perception des bénéficiaires et les intentions des professionnels et pouvons en déduire que la perception des résidants est biaisée par leur maladie.

D'après le thème des apports des ateliers, les résidants ne perçoivent pas les ateliers comme des loisirs. Ils savent qu'ils correspondent à du travail. Par contre, les éducateurs considèrent certains ateliers comme des loisirs en raison des buts ou des contenus similaires aux loisirs. Nous trouvons surprenant de voir cette différence de sens dans l'ordre inverse. Les bénéficiaires ont mieux compris la définition du loisir que les professionnels. Comme ils ont eu des loisirs avant de rentrer en institution, nous pensons qu'ils arrivent à distinguer les deux éléments.

Au sujet de la liberté dans l'organisation des activités, tous les bénéficiaires se rendent compte de leur liberté pour organiser par eux-mêmes des activités et deux personnes en profitent pour réaliser des activités de manière indépendante. Par contre, ils ne mentionnent pas l'intervention de l'éducateur dans ce domaine alors que, comme nous l'avons vu dans les entretiens, le professionnel offre des moyens pour faciliter leur mise en acte. La bénéficiaire en appartement, quant à elle, ne s'organise pas par elle-même. Cependant, elle devrait être plus autonome que les deux autres personnes, vu que l'objectif dans ce lieu est de l'amener vers plus d'autonomie. Comme nous disait l'éducatrice, son action est de soutenir ceux qui mettent en place des activités par eux-mêmes. Ainsi, nous pouvons remarquer que ceux étant peu autonome comme cette bénéficiaire ne reçoivent pas de stimulation. Enfin, le bénéficiaire de l'institution où se trouve le lieu officiel pour proposer des activités n'a pas mentionné ce lieu-ci. Il n'a pas été bien informé ou n'a pas fait le lien avec notre question.

Dans le thème du droit de proposer des idées pour le groupe, les éducateurs se rendent compte des obstacles qui freinent les usagers à proposer. De ce fait, ils trouvent des moyens pour les diminuer comme dans les deux institutions où il existe un lieu officiel pour proposer des idées. Du côté des usagers, ils connaissent leur droit mais beaucoup d'obstacles les entravent. Nous pensons qu'ils auraient besoin d'être stimulés afin de profiter de cette possibilité. Nous pouvons remarquer une inadéquation de la pratique des éducateurs par rapport au comportement des bénéficiaires. Les éducateurs mettent en place des moyens pour favoriser leur droit d'expression et les usagers n'en profitent pas. Pourquoi ce

décalage ? Les usagers considèrent-ils l'organisation des activités comme trop compliquée, n'ont-ils pas conscience de l'action éducative ou ne la trouvent-ils pas utile ? Dans tous les cas de figure, les éducateurs devraient remarquer cette inadéquation de la pratique et questionner les résidants pour comprendre leurs raisons. Ainsi, ils modifieraient les actions afin qu'elles deviennent plus appropriées. Toutefois, la pathologie des bénéficiaires influence la perception de la réalité et a comme conséquence de biaiser la pratique éducative.

D'après le thème du choix du loisir, les usagers reconnaissent l'intervention éducative dans l'organisation et la mise en place des loisirs sauf dans une institution. Dans ce cas, la bénéficiaire le montre par ses propos en disant que les résidants doivent faire la démarche pour proposer. Dans cet établissement, l'éducatrice n'intervient effectivement pas. Ce cas de figure se justifie par l'objectif de ce lieu de vie : autonomie dans l'appartement.

D'après le tableau récapitulatif, le choix des résidants est peu consulté vu qu'ils répondent en montrant l'importance de l'initiative de l'éducateur. Cependant, nous avons l'impression qu'ils ne se rendent pas compte du droit de s'exprimer sur leurs souhaits. Ils donnent inconsciemment aux éducateurs le pouvoir de décider. Comment peut agir l'éducateur pour rendre son action plus compréhensible ? Comme nous l'avons vu dans les entretiens, les professionnels imposent parfois une activité de loisir mais toujours pour une raison particulière qui devrait être communiquée aux bénéficiaires. Néanmoins, les bénéficiaires ne nous ont pas expliqué cela, ils n'ont pas saisi le sens de cette action éducative. A nouveau, nous pouvons observer un décalage entre le sens donné par les éducateurs et celui perçu par les bénéficiaires. Ce décalage de sens vient d'une part de l'influence de la pathologie des résidants sur leurs réflexions et d'autre part du manque d'écoute et d'attention des professionnels auprès des résidants pour vérifier l'interprétation de leur pratique.

Après avoir commenté ces six thèmes, nous pouvons remarquer que la comparaison reste relative parce que les propos des bénéficiaires doivent être considérés à titre illustratifs.

A présent, nous allons analyser les résultats des entretiens des éducateurs en lien avec les concepts théoriques.

4.4. Analyse conceptuelle des entretiens avec les éducateurs

Pour cette partie d'analyse, nous avons choisi certains concepts théoriques pour les mettre en lien avec les propos des éducateurs. Ainsi, nous comparerons et constaterons la mise en pratique de ces concepts sur le terrain.

4.4.1. Les fonctions du loisir selon les modèles australien et de DUMAZEDIER

Concernant le thème de la fonction du loisir, nous nous basons sur la définition du modèle australien et sur celle de DUMAZEDIER.

D'après le modèle australien OPM : A (cf. chapitre 2.1.6), le loisir est classé dans les activités de loisirs. Les objectifs sont la distraction de la personne, le développement de sa créativité et des liens sociaux. Le loisir doit être choisi en toute liberté et procurer du plaisir.

De plus, les activités de loisirs contribuent à satisfaire le besoin de bien-être de la personne, d'intégration sociale et d'épanouissement de soi. La notion de plaisir peut être incluse dans celle de bien-être. Elle peut aussi être comprise dans une prise de recul face à la maladie. Le fait de se sentir moins malade peut améliorer l'image de soi-même. De même, le terme *thérapeutique* pris au sens de soigner la maladie par le loisir contribue à valoriser la personne. Concernant le bien-être, un éducateur a relevé ce propos et a même poussé plus loin la réflexion (« Si on pouvait permettre aux gens de plus s'amuser, ils seraient moins malades »). Celui-ci se rend compte de l'équilibre à avoir au niveau du temps dans les différentes activités de la vie quotidienne, mais également de ce que le déséquilibre peut provoquer : des problèmes de santé.

Pour ce qui est de la fonction d'intégration sociale, le développement des liens sociaux expliqué par les éducateurs correspond à cette notion. Les bénéficiaires peuvent par les loisirs rencontrer d'autres personnes en société et nouer des relations. Enfin, l'épanouissement de soi, dernière notion du loisir, n'a pas été explicitement mentionné. Nous pouvons néanmoins la percevoir à travers la notion de choix de la personne : le fait de pratiquer une activité qu'elle désire contribue à l'épanouissement personnel.

Certains éducateurs ont parlé des ateliers d'occupation comme loisirs. Or, ils ne correspondent pas aux loisirs d'après la définition de DUMAZEDIER. En effet, les loisirs doivent être choisis en toute liberté. Nous avons vu que, dans certaines institutions, la condition pour habiter dans l'établissement était de participer aux ateliers. Ce type d'activité peut s'apparenter aux activités de production dans le sens du non-choix et de la production en petite quantité de produits mais également à une forme de loisir au niveau du contenu proposé (la création d'objets, le sport) pouvant amener la personne à se divertir, à développer des compétences.

Dans le même thème de la liberté, les camps de vacances ne doivent pas être imposés par les éducateurs sinon ils ne correspondent pas à du temps libre. Trois institutions sur quatre donnent la possibilité aux résidents de choisir quant à leur participation. Cependant, tous appellent encore *camps* le temps des vacances. Nous trouvons que ce terme reflète une notion de forcé et de non-liberté et devrait être remplacé par la dénomination *séjour de vacances*.

Les propos des éducateurs sur les fonctions du loisir ressemblent aux trois éléments contenus dans la définition du loisir selon DUMAZEDIER : délasserment, divertissement et développement. En effet, le temps libre hors programme d'ateliers signifie le délasserment. Le plaisir que les éducateurs ont relevé peut correspondre au divertissement. Enfin, les

compétences, les connaissances, les liens sociaux et les habiletés sociales que le résidant peut renforcer grâce aux loisirs correspondent à la notion de développement.

La notion de plaisir, une des fonctions du loisir, a été quant à elle relevée par tous les éducateurs. D'après la définition de DUMAZEDIER, le loisir est composé de deux éléments : plaisir et liberté de choix. Ces deux éléments devraient être les premières conditions dont l'éducateur doit tenir compte pour mettre en place une activité de loisirs.

Enfin, la fonction éducative a été relevée par trois éducateurs. Elle est présente dans la plupart des activités de loisirs et dans les ateliers d'occupation. Cette fonction ne correspond pas à celles définies dans le chapitre 2.1 sur les loisirs. Toutefois, les loisirs ayant une fonction éducative comportent d'autres fonctions qui correspondent pour la plupart aux loisirs à proprement parlé. Ainsi, les loisirs en institution peuvent être rarement sans des objectifs éducatifs.

Cependant, nous aimerions comprendre pour quelles raisons les éducateurs doivent mettre des objectifs aux loisirs. D'une part, ils doivent justifier auprès de la hiérarchie leurs actions, ils ne peuvent pas effectuer des activités sans but. D'autre part, leur métier exige de placer des objectifs éducatifs pour n'importe quel acte visé. En effet, si nous nous référons aux sous-compétences 4.4 et 4.5 issues du référentiel de compétences (cf. chapitre 2.4.5) nous constatons que les activités de loisirs et socio-éducatives ont des objectifs similaires (augmenter le bien-être, développer les capacités, l'autonomie ou encore les liens sociaux). Des activités sans but apparent ne se trouvent pas dans la pratique de l'éducateur. En effet, tout acte éducatif a comme but de faire évoluer le quotidien de l'usager par le moyen, par exemple, de la réalisation d'un loisir.

4.4.2. La participation sociale favorisée par le camp de vacances

En parlant des camps de vacances pour énumérer les fonctions des loisirs, un seul éducateur trouve qu'en pratiquant des loisirs comme les autres vacanciers, « les résidants donnaient l'impression de n'avoir plus de troubles psychiques et de ce fait passaient inaperçus ». Le temps des vacances permet aux résidants de « devenir moins handicapés au contact d'autres personnes ». Cette affirmation peut être comparée avec le modèle PPH. D'après celui-ci, l'habitude de vie se définit par les activités ou les rôles sociaux que la personne peut exercer dans la société. Dans l'affirmation de l'éducateur, l'habitude de vie correspond à la participation du résidant à un séjour de vacances. Pour comprendre comment l'éducateur est arrivé à cette conclusion, nous posons la question suivante : l'usager peut-il participer pleinement aux vacances ou est-il empêché par des facteurs personnels, environnementaux ou par une cause effective ? Pour y répondre, nous allons examiner les composantes du modèle PPH qui définissent la personne.

Nous devons tenir compte de ses troubles psychiques (cause effective) ayant de l'influence sur ses facteurs personnels autant bien au niveau du corps que sur ses aptitudes (motivation, concentration, qualité de participation,...). L'éducateur peut intervenir, en tant qu'aide extérieure, pour diminuer les obstacles à sa participation. Il pourra l'encourager à avoir de l'intérêt pour les loisirs en présentant ceux-ci de manière attractive, il essaiera de transmettre la motivation, la passion qu'il a pour certaines activités,... Cette aide extérieure est comparable au rôle de l'éducateur dans les loisirs. Ce thème sera abordé plus tard dans le chapitre du rôle de l'éducateur.

Après avoir considéré les facteurs personnels, nous devons analyser les facteurs environnementaux influençant également la réalisation des habitudes de vie. Le contexte de vacances a de l'influence sur les attentes des résidants, leur comportement et sur les exigences des éducateurs. Les usagers se trouvent hors institution. Ils vivent avec des contraintes liées au contexte comme le fait d'avoir une chambre seul, ils sont mélangés avec d'autres vacanciers et la nourriture et les activités sont diversifiées. Les activités de loisirs sont adaptées à leurs capacités et leurs intérêts. Les éducateurs sont présents pour les

encadrer et les accompagner pour qu'ils réussissent à réaliser au mieux celles-ci. Les résidents se trouvent plus libres et plus autonomes comme ils peuvent choisir les activités ou en proposer. Le contexte influence également leur humeur, leur motivation... La nouveauté peut les stimuler comme les angoisser.

Dans ce contexte de vacances le résident prend part aux activités de loisirs et est aidé par l'éducateur. L'interaction entre le contexte de vacances et l'accompagnement de l'éducateur permet au résident de participer pleinement à l'activité. C'est pourquoi, ces conditions-ci sont exigées pour permettre à l'utilisateur de réaliser pleinement les activités comme les autres vacanciers.

4.4.3. Définition de la personne ayant des troubles psychiques

Concernant ce thème, les quatre éducateurs désignent la pathologie comme un frein à la participation aux activités de loisirs. Chacun la présente de manière différente étant donné que chaque résident réagit de manière dissemblable et que le professionnel déchiffre la réalité selon son point de vue. Ainsi, Pierre essaie de comprendre ce que les résidents peuvent vivre de l'intérieur tandis que Simon juge de l'extérieur leur non-activité et la considère comme de « l'oisiveté ».

Définition de la personne ayant des troubles psychiques selon le modèle PPH

Nous utilisons le modèle PPH pour conceptualiser la vision des éducateurs. Ils tiennent compte de la pathologie comme cause effective ayant de l'influence sur les habitudes de vie des résidents. Ils parlent également des facteurs personnels, mais pas de l'environnement vu que la question n'était pas orientée sur ce thème.

Nous allons étudier les affirmations de Pierre. Il part d'une habitude de vie (les soins de base) pour montrer que la réalisation est empêchée à cause de la pathologie. Cette pathologie touche la concentration et la peur des autres, donc des facteurs personnels se situant dans les aptitudes. La personne ne peut pas réaliser l'habitude de vie d'être en société pour effectuer un loisir à cause de sa peur isolante. Sa participation sociale est restreinte. Les trois éducateurs nous partagent que les résidents ont besoin d'être stimulé par quelqu'un pour continuer des loisirs dans la durée. Ce quelqu'un (éducateur) correspond à l'aide extérieure et humaine intervenant dans l'aptitude. Il permet d'améliorer celle-ci en vue d'une meilleure participation sociale. La question à se poser est : de quelle manière l'aide est prodiguée pour arriver à ce résultat ? Nous allons y répondre en analysant les moyens dans le thème le rôle de l'éducateur.

Pour être complets, nous ajouterons que, pour Anaïs, la pathologie n'est pas la seule raison du manque de motivation. La fatigue, le caractère de la personne ont également de l'influence. Ceux-ci se classent dans les facteurs personnels.

Définition de la personne ayant des troubles psychiques selon le modèle MOH

Selon le modèle MOH, la pathologie touche les trois composantes de la personne humaine. Dans la volition, la maladie touche la motivation. Le comportement des résidents est freiné dans la réalisation des loisirs à cause de leur trouble, mais aussi, selon Anaïs, à cause du caractère de ceux-ci et de leur fatigue. La peur du regard des autres, de se sentir mal à cause de la foule réfrène leur motivation à se mettre en action ou à sortir de l'institution. Certains résidents ont peu d'intérêts pour des activités variées comme nous disait Sandrine. Simon dit qu'ils n'ont pas d'idées pour s'occuper. Ces deux propos pourraient démontrer que les résidents n'ont pas conscience de leurs envies à cause de la pathologie. Le rôle de l'éducateur est donc en quelque sorte de remplacer cette motivation disparue. Il doit trouver des moyens pour les stimuler, pour leur donner envie d'effectuer des activités et pour leur faire prendre conscience de leurs capacités.

La deuxième composante du modèle MOH, l'habitation, se définit comme le choix du comportement adéquat en fonction de l'environnement donné. D'après les éducateurs, le résidant ne choisit pas un comportement adéquat lors de son temps libre. En effet, il se renferme, il est inactif ou il choisit des activités toutes simples pour s'occuper.

Enfin, concernant les performances humaines, les résidants n'ont pas les capacités d'esprit pour choisir un comportement approprié et pour repérer l'environnement dans lequel ils se trouvent. En effet, les capacités de corps comme la concentration et celles de l'esprit sont diminuées à cause de la pathologie. Ils ne peuvent pas surmonter, par exemple, la peur de la foule, car leur pathologie les en empêche.

4.4.4. Déséquilibre provoqué par l'accès limité à l'activité

D'après l'historique des loisirs en institution, les loisirs étaient déjà considérés comme des outils pour soigner les malades. Ils avaient donc un but thérapeutique. Actuellement, d'après les propos de Sandrine, l'accès aux loisirs est devenu un droit que nous devons mériter. Dans cette institution, le résidant a droit de pratiquer une activité s'il a accompli les soins de base (l'hygiène) ou son travail. Son accès au loisir est, par conséquent, limité : à cause de cette condition, il n'a pas la liberté d'effectuer des loisirs. L'éducatrice trouve important que l'hygiène soit acquise avant de travailler sur les loisirs. Ceci engendre un déséquilibre qui provoque des problèmes de santé selon WILCOCK (1998, cité dans MOREL-BRACQ, 2004) dans le chapitre 2.1.6. Dans ce cas, le déséquilibre apparaît lorsque le temps accordé aux loisirs est restreint voire parfois supprimé. Cela provoque une mauvaise répartition du temps entre tous les types d'activités.

De plus, la considération de l'éducatrice par rapport au loisir montre qu'il est en-dessous des soins de base. Or, selon le modèle OPM :A, le loisir est tout autant important que les autres types d'activités et toute personne a droit d'accéder aux loisirs. Il permet d'assouvir les besoins personnels de bien-être, d'intégration sociale, d'épanouissement de soi et de sortir des contraintes liées au quotidien. Il comble les besoins n'étant pas satisfaits par les autres types d'activités. En outre, à travers tout type d'activité (y compris celle des loisirs), le résidant a la possibilité de se réaliser et de développer son identité et ses compétences. Par conséquent, un équilibre au niveau du temps entre les activités est exigé afin d'éviter un problème de santé.

Les dires d'Anaïs illustrent bien l'augmentation des activités, selon le modèle OPM :A, dans le but de satisfaire d'autres besoins. En effet, le loisir ne sert pas seulement à s'intégrer, mais également à développer d'autres compétences comme s'habiller de manière appropriée, s'inscrire à l'activité,... Cela signifie que les besoins sont transposables dans d'autres types d'activités et peuvent être satisfaits.

4.4.5. Loisir imposé

Dans la mise en place d'un loisir, le résidant a parfois peu de marge de manœuvre, notamment lorsque le loisir devient obligatoire. A ce moment-là, à cause du non-choix, le loisir ne peut pas être considéré en tant que tel même si le contenu s'en apparente. En effet, pour que l'activité soit reconnue comme loisir, elle doit procurer du plaisir et être choisie en toute liberté. Le loisir imposé à certains résidants en fonction de leur statut ou en raison de l'inscription dans un projet pédagogique n'entre pas dans cette catégorie.

Nous trouvons étonnant que, lorsque les résidants ne proposent rien, certains éducateurs ne sollicitent pas, en premier, l'avis des résidants. Toutefois, les professionnels disent qu'ils tiennent compte des intérêts des résidants. Ceci est important. Néanmoins, leurs goûts peuvent avoir changé. Ne pas les consulter montre que leur avis a peu d'importance, que les éducateurs savent mieux les besoins des résidants que ceux-ci. Cette situation pourrait favoriser une dérive de l'éducation : imposer des activités en prétextant que c'est pour leur

bien. Pour éviter cela, le professionnel doit questionner ses intentions le poussant à agir ainsi. L'instance d'élaboration est le lieu approprié pour développer ses questionnements en équipe ou avec un superviseur externe. De plus, afin d'éviter de lui imposer des activités non désirées et d'accompagner au mieux le résidant dans ses difficultés au quotidien, il se réfèrera à l'avis de celui-ci.

4.4.6. Environnement comme opportunité

Pour que les résidants puissent avoir envie de proposer ou de choisir des activités, nous devons favoriser l'expression de leur parole en créant des espaces ou des temps d'échanges avec les professionnels. Ces lieux et ces moments manifestent également la disponibilité des éducateurs.

Dans deux institutions, l'espace de parole est officialisé. Dans les deux autres, il est spontané. L'important dans ces deux cas de figure est que les résidants sachent qu'ils ont la possibilité et qu'ils connaissent le lieu pour proposer des activités. Comme les bénéficiaires n'ont pas parlé de cela, nous ne connaissons pas leur position. Toutefois, cet aménagement officiel facilite la communication entre résidants et professionnels. Le caractère officiel souligne l'importance de leurs propositions. Nous supposons que prendre en considération leur avis les stimule à user de ce droit et à en profiter de manière régulière.

Pour illustrer l'importance de la mise en place d'un espace de parole, nous nous basons sur KIELHOFNER présentant l'environnement comme une opportunité ou comme une pression (cf. chapitre 2.3).

La première manière de percevoir l'environnement est l'opportunité. Opportunité signifie que l'environnement met en place des possibilités de se comporter facilitant la réponse de la personne de manière adéquate. Dans notre sujet, comme l'environnement est représenté par les éducateurs en institution, il est social. Par rapport au paragraphe précédent, les éducateurs de deux lieux mettent en place des espaces officiels pour favoriser la proposition des résidants en matière d'activités de loisirs. Cette mise en place est adéquate, car elle donne l'idée et l'envie au résidant de proposer des choses. Elle permet de développer la volition du résidant. En effet, selon le modèle MOH, avoir conscience de ses intérêts fait partie de la volition. Comme les résidants ont de la difficulté à savoir ce qu'ils aiment, un espace officiel pour proposer permet d'accroître les connaissances sur leurs goûts. L'éducateur peut aussi jouer un rôle dans la prise de conscience des intérêts. En effet, comme le disait Pierre, « l'éducateur peut s'apparenter à un archéologue qui recherche les traces d'intérêts du résidant ». Analyser les goûts, être attentif à ceux-ci ou proposer des activités hors du commun donne la possibilité au résidant de (re)découvrir ses goûts et de trouver des activités appropriées.

De plus, les propos de Pierre correspondent à la sous-compétence 4.4. Il montre de quelle manière nous pouvons favoriser le respect de la personne et de ses désirs. En lui proposant des activités variées, il suscitera l'intérêt de celle-ci ou provoquera la réapparition d'intérêts oubliés. Cette manière de faire est un bon moyen pour respecter la liberté de choix de la personne, même lorsqu'elle ne parle pas ou a de la peine à trouver ses goûts.

La deuxième façon de considérer l'environnement est du point de vue de la pression. Celle-ci est matérialisée par des exigences de comportements provoquées par les attentes de la société ou à cause d'objets matériels présents. Dans les propos de Sandrine, nous pouvons repérer que les attentes qu'elle a pour les résidants sont orientées vers l'autonomie. D'ailleurs, elle exige des résidants qu'ils se prennent en main et qu'ils proposent des idées d'activités. D'une part, les résidants reçoivent cela comme une pression bloquant leur prise d'initiative. Ne se sentant pas capables d'organiser par eux-mêmes des activités, ils ne mettent par conséquent rien en œuvre. D'autre part, l'attente de l'éducatrice bloque son action. Elle ne trouvera pas utile de chercher des moyens pour faciliter la prise d'initiative des résidants.

De ce fait, cet environnement est à considérer comme une pression et bloque l'action des bénéficiaires et des professionnels.

4.4.7. Passivité des résidants

Le fait que les résidants ne proposent pas d'activités pourrait être expliqué par le fait qu'ils sont habitués à ce que les activités soient toujours organisées par les professionnels. Par conséquent, ils ne prennent pas l'habitude de proposer ou de chercher leurs envies. La planification à l'avance des activités augmente encore plus ce mécanisme de passivité. L'envie de proposer est supprimée. Nous pouvons remarquer que le fonctionnement de l'institution a de l'influence sur la prise d'initiative des usagers. En effet, ils ont été accoutumés à être dans la passivité et à consommer plutôt qu'à prendre des initiatives.

Il se peut également que la passivité des résidants soit provoquée par leur manque d'intérêt et qu'ainsi ils ne veulent pas participer à des activités. Leur manque d'intérêt peut être la conséquence de l'analyse incorrecte des besoins et des intérêts ou de l'évaluation manquante sur les résultats de l'activité. D'après le modèle MOH, le résidant a besoin de trouver du sens et des objectifs pour s'engager dans une activité signifiante et significative. Ainsi, le rôle de l'éducateur se trouve dans la recherche de sens et d'objectifs. Comme le sens est lié à son histoire personnelle, l'éducateur consultera son parcours de vie afin de lui donner des moyens pour cette découverte de sens.

4.4.8. Choix du loisir influencé par l'institution

Le choix du loisir proposé par les éducateurs est également influencé par les valeurs de l'institution, de l'équipe et de la vision de celle-ci. Le choix du loisir n'est pas anodin et doit répondre à des exigences de l'institution. L'organisation du loisir est parfois conséquente en termes de temps et d'investissement. De plus, l'éducateur doit évaluer la faisabilité de l'activité et consulter l'avis des résidants. Devoir tenir compte d'éléments nombreux peut bloquer l'initiative des éducateurs.

Dans les institutions, chaque responsable a la liberté de faire ce qu'il veut. La manière dont le responsable d'équipe considère les loisirs influence considérablement le choix des éducateurs de mettre en place des activités. En effet, dans l'institution d'Anaïs, comme le responsable stimule l'équipe à développer l'offre des loisirs, elle organise beaucoup d'activités. Le responsable reconnaît leur travail et donne du sens à leurs actions. De plus, il a instauré des horaires favorisant l'organisation des loisirs en soirée. Selon KIELHOFNER, comme l'environnement est représenté par les valeurs du responsable, il est, dans ce cas, socioculturel. Il est à considérer comme une opportunité puisque le chef d'équipe encourage l'organisation des loisirs. Pour l'institution en restructuration, l'environnement socioculturel devient une contrainte. En effet, les loisirs ont peu de place dans l'emploi du temps de la professionnelle, car les horaires ne sont pas adéquats pour mettre en place des activités. De plus, les actions sont plutôt orientées dans les démarches de qualité ISO, les tâches administratives, le travail sur l'ordinateur ou l'autonomie de l'utilisateur. Ces missions sont importantes, mais réduisent fortement le temps consacré aux loisirs. Les résidants sont ainsi peu soutenus dans leur démarche d'organisation de loisirs. Ils doivent se prendre en charge de manière autonome.

Dans un autre cas, l'environnement peut devenir une contrainte, comme lorsque l'organisation de l'institution est un obstacle au respect des goûts de chacun. En effet, les éducateurs interviewés ont conscience des avis divergents des résidants et aimeraient bien les satisfaire tous de la même manière. Cependant, vu le manque de personnel, ils ne peuvent pas séparer les groupes en plusieurs sous-groupes de manière à ce que chacun puisse voir son souhait satisfait. Ainsi, la liberté de choix de chacun ne peut pas être respectée à cause de l'organisation de l'établissement.

4.4.9. Type de loisir inscrit dans un projet

Comme nous l'avons vu dans le point 4.4.1, le loisir est toujours un moyen pour fixer des objectifs éducatifs, il est rarement dénué de ceux-ci. Par contre, l'objectif est souvent pour toutes les personnes l'effectuant et peu souvent à titre individuel inscrit dans un projet pédagogique. Cependant, trois éducateurs sur quatre ont donné tout de même des exemples.

Le projet part du désir de l'usager. Le professionnel doit le repérer et fournir un accompagnement adéquat et de bonnes conditions pour qu'il se concrétise. Il analysera les compétences et les goûts de l'usager. Il recherchera également des activités qui ont du sens pour la personne. En effet, si la personne trouve un sens à une activité, elle arrivera plus facilement à être motivée. De plus, l'éducateur analysera les différents types d'environnement de l'individu et repérera les opportunités et les contraintes vu qu'ils influencent la qualité de l'engagement de la personne.

Pour construire le projet, les trois professionnels questionnés sont partis du désir de la personne tout en analysant les besoins et repérant les manques de celle-ci. Concernant le cas illustré par Pierre, celui-ci est parti d'un loisir que la résidante effectuait déjà durant son temps libre. De ce fait, il savait qu'elle aimait celui-ci et qu'elle trouvait du sens à celui-ci. De plus, il y a intégré un objectif en lien avec son image personnel. Dans la situation amenée par Anaïs, celle-ci est partie du constat du manque d'ouverture aux autres d'un résidant. Elle a choisi une activité sportive hors institution de manière à le faire sortir et à le mettre en contact avec d'autres personnes. Comme cette personne s'intéresse au fitness, Anaïs a choisi cette activité afin de respecter ses intérêts.

Nous pouvons constater que les éducateurs respectent les intérêts des bénéficiaires. Par contre, ils ne parlent pas des évaluations intermédiaires et finales contrairement à ROUZEL (cf. chapitre 2.4.3). Nous ne savons pas si elles sont réalisées.

4.4.10. Organisation et mise en place du loisir par l'éducateur

« L'éducateur propose, anime, garantit ces espaces de médiations et il accompagne l'usager dans un processus de changement pour qu'il puisse mieux vivre avec soi-même, les autres et également contribuer à son mieux être » (ROUZEL, 2000, p.87).

Nous pouvons retenir trois éléments de cette citation : l'éducateur organise de nombreuses activités (soins de base, loisirs,...), accompagne les résidants dans celles-ci et l'activité vise un objectif éducatif. Pour illustrer ces éléments, nous allons analyser les propos des éducateurs interrogés.

Trois professionnels sur quatre trouvent que leur rôle est d'assurer l'organisation et la mise en place des loisirs. En s'appuyant sur le référentiel de compétences, nous pouvons constater que l'éducateur a sa place autant bien dans les activités de loisirs que dans celles dites socio-éducatives. En effet, d'après les deux sous-compétences 4.4 et 4.5, l'éducateur s'investit dans le diagnostic de la situation et l'analyse des capacités des bénéficiaires jusqu'à l'évaluation de l'activité réalisée et des compétences acquises.

La quatrième professionnelle définit différemment son rôle. Comme elle travaille en appartement, sa mission est de les amener vers plus d'autonomie par l'organisation par eux-mêmes des activités de loisirs. Accroître l'autonomie est un des objectifs recherché dans la sous-compétence 4.5 pour les activités socio-éducatives. De plus, elle les stimule à poursuivre les activités qu'ils ont mises en place. Les soutenir dans l'activité réalisée correspond à la sous-compétence « appuyer, soutenir, faciliter la réalisation des activités » (RAGETH & AL., 2001) qui fait partie de la sous-compétence 4.5.

Lorsque deux éducateurs interrogés se considèrent comme animateurs lors des loisirs, ils comprennent une de leur fonction mentionnée dans la sous-compétence 4.5 « appuyer, soutenir, faciliter la réalisation des activités » (RAGETH & AL., 2001). En effet, ils sont chargés d'animer, de gérer l'activité et le groupe et d'accompagner les usagers à développer de nouvelles compétences.

Le rôle de l'éducateur se situe également dans la prise en compte des compétences, du parcours de vie et de la pathologie des résidants. Cela fait partie des sous-compétences 4.4 et 4.5 avant la mise en place de loisirs ou d'activités socio-éducatives. Le professionnel réalise un profil sur les résidants au niveau cognitif, social et affectif. Lorsqu'il met en place des activités, il sait qu'il devra éviter de proposer certaines activités. Anaïs illustre bien ce propos en disant qu'elle tient compte des troubles psychiques des usagers pour choisir une activité. En outre, les quatre éducateurs constatent que la pathologie est un frein à la participation.

En plus d'organiser les activités, la sous-compétence 4.5 relève que l'éducateur doit stimuler les résidants à y participer. Les quatre éducateurs interrogés ont conscience du juste milieu en matière de stimulation : ni les mater ni les forcer. Ils connaissent bien les résidants pour savoir la limite à ne pas franchir. Ils perçoivent leur pratique également comme un soutien dans leur démarche et une valorisation dans leurs actions. Ils se rendent compte que les résidants abandonnent rapidement s'ils ne reçoivent pas de soutien.

De plus, les éducateurs doivent développer des moyens pour leur faciliter la participation et la réalisation de l'activité. Les quatre éducateurs ont énuméré peu de moyens mis en place par eux-mêmes. Néanmoins, ils veillent à choisir des activités appropriées aux compétences des usagers de manière à ne pas les mettre en situation d'échec. Ils adaptent leur soutien en fonction des usagers. Deux éducateurs remarquent l'influence de la vie privée dans leur pratique professionnelle. En effet, ils accordent de l'importance aux loisirs dans leur vie privée et transmettent aux usagers le sens et l'envie d'en pratiquer. Cette constatation peut s'illustrer par le chapitre 2.4.1. En effet, l'éducateur s'engage dans son travail par sa personnalité, ses valeurs, son caractère,... Les propos de ces deux éducateurs reflètent bien cet investissement personnel. Ainsi, leur vie privée influence les valeurs professionnelles.

Acte éducatif en appartement

La pratique éducative de Sandrine correspond parfois à une attitude d'inertie. Elle attend des résidants leurs propositions sans mettre à disposition des moyens facilitants. Le but de l'action éducative est de fournir de bonnes conditions pour que le résidant se mette en action. Son attitude a comme conséquence d'empêcher l'acte éducatif de se produire. En effet, l'acte a besoin de l'action de l'utilisateur autant que de l'éducateur pour avoir lieu. Les résidants ont besoin d'être accompagnés même s'ils sont en appartement. Il est de la responsabilité du professionnel de fournir des moyens pour que le quotidien de l'utilisateur évolue.

4.5. Analyse conceptuelle des entretiens avec les bénéficiaires

Après avoir étudié les résultats des entretiens des éducateurs, nous arrivons, à présent, aux commentaires des résultats provenant des enquêtes auprès des bénéficiaires. Leurs propos illustrent bien que la pathologie influence leur perception de la réalité.

4.5.1. Loisirs dépourvus d'objectifs éducatifs

Concernant le thème du type de loisirs, les résidants ont répondu sur leurs occupations durant leur temps libre. D'après les exemples donnés, ils ont compris ce que signifient les loisirs. En effet, ces activités sont dénuées d'objectifs posés par les éducateurs. La plupart des activités énumérées sont choisies et organisées par eux-mêmes. En accord avec le modèle OPM :A, elles correspondent aux loisirs vu qu'elles sont choisies librement et qu'elles procurent du plaisir à ceux qui les pratiquent.

Seule une résidante fait référence aux sorties individuelles avec son référent. Comme cela lui plaît, elle les classe dans les loisirs, alors que l'éducateur ne considère pas ce genre de sortie comme un loisir puisque il est à but éducatif.

4.5.2. Conscience de l'apport du loisir ?

Les trois résidants ont répondu au sens des loisirs en donnant des exemples d'activités qu'ils aimeraient. Seule une personne sur les trois résidants nous a expliqué l'apport du loisir. Il sent qu'il en a besoin pour son bien-être, son équilibre et pour prendre du recul face à sa maladie. Ses propos correspondent à une partie de la définition du loisir contenue dans le modèle OPM :A concernant le bien-être. D'après ses réflexions, cette personne donne l'impression de connaître des moyens pour vivre avec sa maladie et pour la dépasser.

Par contre, les deux résidantes n'arrivent pas à trouver le rôle des loisirs pour elles. Elles ne parviennent pas à expliquer autrement qu'avec des « j'aime bien ». Elles n'ont certainement pas conscience de ce que cela leur apporte. Nous supposons qu'elles n'ont pas été habituées à avoir des loisirs. De ce fait, elles ne connaissent pas leurs goûts et leurs besoins. Cela pourrait expliquer le manque de variétés des activités auxquelles elles s'adonnent. Si la personne ne connaît pas ses intérêts, elle aura de la peine à trouver du sens aux activités et ne voudra pas prendre part. D'après le modèle MOH, la volition est une des composantes de l'être humain. Cette caractéristique est la conscience de nos compétences et la connaissance de nos valeurs qui nous incitent à agir, à choisir telle activité et à la réaliser jusqu'au bout. Or, si la personne ne connaît pas ses goûts, il est difficile pour elle de s'engager dans une activité n'ayant pas de sens pour elle.

4.5.3. Ateliers, comme un loisir ?

D'après le modèle OPM :A, les ateliers ne correspondent pas aux activités de loisirs, car ils sont imposés par l'institution. Or, la notion de choix fait partie intégrante du loisir. Cependant, comme les trois résidants ont développé davantage les apports des ateliers que ceux des loisirs, nous avons trouvé intéressant d'analyser cela.

Le fait qu'ils ont trouvé plus d'idées concernant les ateliers peut être en rapport avec le contenu même des ateliers. Comme le cadre est imposé, ils n'ont pas à chercher des idées pour s'occuper. Même s'ils sont obligés de suivre, ils trouvent du sens aux ateliers. Comme ce ne sont pas des ateliers de production, les objectifs des maîtres socioprofessionnels sont différents et moins exigeants. Le fait que les attentes soient moins élevées est ressenti par les bénéficiaires. Cela favorise la participation et le plaisir. Les fonctions du loisir peuvent

également être transposables aux ateliers. En effet, Marc peut développer sa créativité tout comme Cornelia. Cécile peut choisir différentes activités qui lui permettent de développer ses compétences.

On pourrait dire que le fait que les ateliers soient imposés ne les importune pas. Ils arrivent même à trouver du sens dans ce qu'ils effectuent et ont du plaisir à y participer. Comme les ateliers correspondent à leur travail, ils se sentent valorisés par ceux-ci.

4.5.4. Obstacles à la proposition d'activités

Dans les trois institutions, les résidants ont la possibilité de proposer des activités mais n'en profitent pas. Par contre, ils ne nous ont pas parlé de la manière dont ils pouvaient proposer des activités.

Marc trouve l'organisation trop compliquée et a peur que l'activité ne plaise pas à tout le monde. Les obstacles sont de deux niveaux : aspects pratiques et environnement socioculturel. L'organisation de l'activité doit être initiée par lui-même, mais soutenue par un éducateur. Dans le groupe de résidants, les goûts sont différents. Trouver une activité convenant à tous n'est pas évident. A cause de ces deux éléments, soit Marc se met dans une attitude passive et profite des activités organisées par les autres personnes, soit il s'organise par lui-même.

Cornelia, quant à elle, est plutôt dans une attitude passive et attend des autres des idées d'activités. La cohabitation avec les autres résidants favorise cette attitude : s'il existe quelques leaders, les autres peuvent suivre. L'environnement social (les autres résidants) est à considérer, dans ce cas, comme un frein à l'envie de proposer. Comme elle est habituée à ce que les propositions viennent des autres, elle ne se questionne pas pour trouver des idées. Ainsi, elle ne connaît pas ses envies. Cette attitude passive est dangereuse, car elle ne lui permet pas de connaître ses goûts et lui enlève la liberté de choix. De plus, comme elle est en appartement, elle devrait prendre l'habitude de le faire pour qu'ensuite elle soit capable de se gérer dans ce domaine.

Dans l'institution de Cécile, le désaccord entre les résidants est le principal obstacle aux idées. La cohabitation avec des personnes ayant des intérêts différents n'est pas évidente. Elle nous décrit le rôle de l'éducateur comme celui qui évite au maximum des tensions mais également qui impose parfois une activité. Ainsi, la liberté de proposer des activités est parfois réduite à cause de l'intervention de l'éducateur. Nous pensons qu'elle perçoit de manière biaisée l'action éducative. L'éducateur ne veut sûrement pas, imposer mais agit de cette manière afin de trouver une idée convenant à tous.

4.5.5. Liberté de choix restreinte

Seule Cornelia vivant en appartement mentionne que l'éducateur ne propose pas d'activités. Comme la mission de cet étage est de les amener vers plus d'autonomie, les résidants doivent se prendre en charge pour s'organiser par eux-mêmes. Cela explique le fait que peu d'activités sont organisées par les éducateurs. Cornelia donne l'impression d'être dans une attitude passive et d'attendre des autres des activités. L'éducateur devrait intervenir pour l'aider à se rendre compte de son attitude et à se prendre en charge dans ce domaine.

Marc, pour sa part, nous donne l'impression que l'éducateur impose et ne respecte pas le choix des résidants. Le professionnel choisit en fonction de ses intérêts, de ceux des résidants ou de leurs propositions. Ces éléments dépendent de l'éducateur qui travaille. Nous pouvons remarquer que Marc considère l'éducateur comme celui qui détient le pouvoir de choisir. De ce fait, la liberté des résidants est restreinte parce qu'ils ne peuvent pas proposer régulièrement des activités. Elle dépend de la volonté de l'éducateur qui travaille. La pratique de l'éducateur composée de ses valeurs et de ses compétences fait partie de

l'environnement socioculturel du résidant. La volonté de celui-là est perçue comme une contrainte. En effet, le résidant ne pourra pas utiliser pleinement sa liberté vu qu'elle dépend du bon-vouloir de l'éducateur. Le professionnel donnera plus d'importance soit à ses intérêts, soit à ceux des résidants. Ainsi, le résidant comme Marc se résoudra à suivre les propositions de l'éducateur ou des autres sans oser en proposer. Il a peut-être peur inconsciemment de s'opposer à ce pouvoir. L'institution ne veut sûrement pas transmettre ce message, mais le résidant le perçoit de cette manière. Cela révèle qu'il est très important de vérifier auprès des résidants la conception de leur liberté. L'éducateur peut sans s'en rendre compte signifier dans son acte l'inverse de ce que l'institution prône. Il peut être pris par la routine ou par l'envie de bien faire sans mesurer les répercussions de ses actes sur les résidants.

Pour Cécile, le choix est fait soit par un accord commun entre tous, soit par l'éducateur. La contrainte vient du groupe de résidants. Ils ont chacun des intérêts différents. Le moyen trouvé par l'éducateur est de choisir l'activité à la place des résidants. Il supprime le conflit, mais ne donne pas des moyens aux résidants pour trouver une idée commune. Il montre également que le choix revient à l'éducateur et que les résidants doivent s'y soumettre. Encore une fois, leur liberté est réduite voire même supprimée dans ce cas-là. Cette interprétation peut provenir du fait de sa pathologie : elle ne perçoit pas les enjeux de son action ou ne comprend pas le sens de celle-ci.

En définitive, d'après les trois résidants, la liberté de choix est très restreinte à cause de l'environnement social ou socioculturel.

Sur l'ensemble des réponses, nous pouvons constater que la vision de la réalité des bénéficiaires est biaisée à cause de leur pathologie. Ils perçoivent de manière faussée ou interprètent mal les actions éducatives. Ils peuvent s'imaginer par exemple que les professionnels veulent les manipuler. Enfin, nous avons l'impression que les résidants ne ressentent pas l'influence néfaste de leur pathologie sur la motivation.

5. SYNTHÈSE ET DISCUSSION

A la suite de l'analyse des entretiens des éducateurs et des bénéficiaires, nous allons mettre en exergue les limites de notre recherche puis procéder à la discussion de nos hypothèses initiales pour arriver à la discussion de la méthodologie.

5.1. Limites de notre recherche

5.1.1. Obstacles rencontrés

Les propos des bénéficiaires sont à titre d'exemple mais sans valeur argumentative. Comme leur pathologie les empêche de voir réellement les différentes situations, leurs propos ne peuvent pas être utilisés pour justifier les hypothèses. Ils ne perçoivent pas totalement le sens de la pratique éducative. En comparant leurs réponses et celles des éducateurs, nous avons pu remarqué qu'ils interprètent parfois de manière faussée les actions éducatives.

5.1.2. Limites de notre recherche

Nous avons interrogé uniquement les éducateurs travaillant avec des adultes ayant des troubles psychiques. La mission d'un éducateur œuvrant avec des enfants ou avec des adultes est très différente même s'il s'agit de la même profession. En effet, les enfants sont enthousiastes à participer aux loisirs et conservent un côté ludique tandis que les adultes sont moins sensibles à ce domaine. De plus, ce sont des personnes ayant des troubles psychiques. Comme nous l'avons vu, les troubles psychiques envahissent la personnalité, les pensées et les actions. A cause des médicaments et de leurs troubles, leur volonté est diminuée. Ils sont ainsi limités pour toute activité par leur pathologie.

Une autre limite de notre recherche concerne la non-transposition de l'analyse des résultats pour des autres types de population. De ce fait, cette recherche est limitée au rôle de l'éducateur avec les personnes adultes en situation de handicap psychique.

Par contre, dans la partie théorique, le chapitre concernant le champ de l'éducation se veut applicable à tous les éducateurs travaillant dans tout type de domaine.

Enfin, une dernière limite concerne la localisation des établissements. Toutes les institutions interrogées se trouvent en Valais. Ce choix a été posé, car le contact et le déplacement étaient plus simples et pratiques. De ce fait, la recherche se limite au canton valaisan.

5.2. Discussion sur les hypothèses de départ

Notre question de recherche s'intéressait à connaître la place et le sens des loisirs dans les institutions pour personnes en situation de handicap psychique et le rôle de l'éducateur dans le choix des loisirs.

La première hypothèse voulait comprendre si la qualité de vie et le bien-être des personnes ayant des troubles psychiques pouvaient être améliorés par la pratique des loisirs. La deuxième était centrée sur la manière dont le choix des loisirs est opéré par les éducateurs. Nous voulions également déterminer le type de loisir pouvant être inclus dans le projet pédagogique individualisé. Enfin, à travers la troisième hypothèse, nous recherchions à savoir le rôle et les compétences de l'éducateur dans les loisirs.

Pour commenter les trois hypothèses, nous nous sommes basée sur les entretiens avec les éducateurs. Nous avons également retenu quelques propos des bénéficiaires mais à titre d'illustrations. Comme la pathologie les limite dans leur compréhension du monde, nous ne pouvons pas nous baser sur leurs propos pour répondre aux hypothèses.

5.2.1. La fonction des activités (hypothèse 1)

Les personnes en situation de handicap psychique ont une meilleure qualité de vie si elles bénéficient d'activités de loisirs ayant du sens pour elles.
En effet, les loisirs favorisent un bien-être et un équilibre physique et psychique pour toute personne.

5.2.1.1. La qualité de vie dépend du type d'activités

Dans cette hypothèse, nous parlerons uniquement des activités de loisirs même si les interviewés nous ont parlé également des ateliers d'occupations et des camps de vacances.

D'après les entretiens avec les éducateurs, nous avons pu constater que certaines activités de loisirs ne peuvent pas contribuer à l'amélioration de la qualité de vie. En effet, diverses conditions en lien avec l'organisation de l'institution ou la pratique éducative empêchent ce progrès. Ainsi, l'accès aux activités de loisirs, dans une institution, n'est pas un droit mais la participation est sous conditions.

De plus, dans les quatre institutions, nous pouvons constater de nombreux obstacles au bien-être des résidents : pathologie, volonté institutionnelle ou choix des éducateurs. Par conséquent, ces éléments limitent voire empêchent la participation aux loisirs.

Ensuite, la liberté du résident dans le choix des activités est, dans certains cas, diminuée. En fonction de la nature du loisir, il devient obligatoire.

Nous pouvons conclure que l'amélioration de la qualité de vie dépendra du type d'activité de loisirs. De ce fait, le type d'activité de loisirs doit être choisi par les usagers et doit leur procurer du plaisir. Nous pouvons remarquer que certains loisirs proposés par les éducateurs ne sont pas composés de ces deux éléments. Ainsi, cette catégorie ne peut pas contribuer à l'amélioration de la qualité de vie.

5.2.1.2. L'amélioration de la qualité de vie

L'éducateur a également un rôle important dans ce domaine. Il trouvera des moyens pour contribuer au choix et au plaisir des usagers dans les activités proposées. Les quatre éducateurs ont conscience qu'ils doivent accompagner les résidents dans le choix et la réalisation de l'activité. Ils essaient de trouver des activités correspondant aux intérêts des bénéficiaires. De plus, le budget n'est pas un obstacle à la mise en place des loisirs. En effet, les quatre institutions détiennent un budget approprié aux demandes.

Par contre, les obstacles à la participation des résidents, comme nous l'avons vu dans le point 5.2.1.1, sont présents dans les quatre institutions. Les professionnels s'en rendent compte et les perçoivent au niveau de l'institution, du manque de personnel, du manque de motivation des résidents et de la pathologie de ces derniers. De ce fait, ils recherchent des solutions dans la limite de leur pratique pour contrer ces obstacles. Dans trois institutions, divers moyens appropriés sont développés : horaires adaptés à l'organisation des loisirs, activités individuelles pour satisfaire des intérêts divergents ou encore soutien de l'équipe à l'organisateur.

Par contre, dans l'une des institutions, un obstacle important et difficilement modifiable est à relever. En effet, l'éducatrice n'a pas les compétences pour diminuer l'obstacle en rapport avec la volonté institutionnelle. Le temps prévu pour l'organisation et la réalisation des loisirs est utilisé pour le travail administratif. Comme l'établissement est en restructuration, le temps n'est pas encore bien réparti entre les divers domaines.

Deux éducateurs sur quatre insistent sur l'autonomie des résidents. Ils les accompagnent dans l'organisation des loisirs dans le but qu'ils prennent l'habitude ensuite d'en organiser par eux-mêmes. Un professionnel sur les quatre a conscience qu'il doit apporter du sens aux bénéficiaires.

Pour que le résident bénéficie d'activités, il a besoin d'être soutenu par le professionnel dans la recherche de sens de l'activité tout comme dans la réalisation de celle-ci. Grâce aux solutions mises en place par les éducateurs dans les trois institutions, la qualité de vie et le bien-être des résidents peuvent être améliorés.

5.2.1.3. L'amélioration de la qualité de vie par les fonctions des loisirs

Nous pouvons constater que les loisirs énumérés par les professionnels améliorent la qualité de vie. En effet, les fonctions énoncées comme le plaisir à effectuer un loisir, le développement des liens sociaux, l'intégration dans un milieu par le loisir ou la valorisation par les loisirs contribuent au bien-être et à l'amélioration de la qualité de vie. Cependant, le loisir, dont nous parlons, doit toujours être choisi par l'utilisateur et procurer du plaisir à celui-ci.

De plus, nous pouvons constater que tout type de loisir organisé par l'éducateur vise à atteindre des buts éducatifs (augmenter le bien-être, développer les capacités, l'autonomie ou encore les liens sociaux). L'activité de loisirs contribue à faire évoluer le quotidien de la personne. C'est pourquoi elle contribuera au bien-être et à l'amélioration de la qualité de vie.

Un éducateur a approfondi l'idée de bien-être en disant que le loisir leur permettait de se sentir moins malades. En effet, dans un contexte de vacances par exemple, le fait de côtoyer d'autres personnes et d'effectuer des loisirs comme tout le monde les aide à prendre du recul face à leur maladie et à avoir l'impression d'être moins malades.

Après avoir repris les propos des éducateurs, nous pouvons à présent répondre à cette hypothèse. La qualité de vie des bénéficiaires peut être améliorée si nous tenons compte des deux conditions :

- les loisirs sont choisis par les usagers et procurent du plaisir ;
- les éducateurs mettent en place des moyens pour favoriser la participation aux activités.

5.2.1.4. Du côté des bénéficiaires

D'après les entretiens avec les bénéficiaires, une personne sur les trois trouvait qu'effectuer des balades lui procurait du plaisir, du bien-être. Les deux autres n'ont pas réfléchi jusque là ou n'ont pas conscience de l'apport des loisirs. Ils ont plutôt décrit différents types d'activités. Une des résidents nous a confié qu'elle aimait s'occuper des oiseaux. Nous pouvons déduire que le fait d'avoir la tâche des oiseaux peut améliorer sa qualité de vie. Comme la personne se sent utile à cette activité, elle y trouve du sens.

Deux des bénéficiaires peuvent organiser des activités par eux-mêmes. Comme ils sont autonomes, ils n'ont pas besoin de suivre le programme du week-end. Nous pouvons relever que, dans les entretiens, nous percevons leur satisfaction et leur fierté de pouvoir effectuer des activités appréciées.

5.2.2. Le choix du loisir (hypothèse 2)

Analyse des besoins : le choix par l'éducateur des loisirs n'est pas anodin et correspond aux attentes et aux besoins de chaque usager.

Les loisirs sont intégrés au projet pédagogique : par conséquent, les objectifs des loisirs doivent être intégrés dans le projet pédagogique individualisé du bénéficiaire.

Nous avons constaté que cette deuxième hypothèse doit être séparée en deux parties bien distinctes. Selon les pratiques des quatre institutions, très peu de loisirs sont intégrés au projet pédagogique. Ainsi, il est important de prendre en compte tout type de loisirs réalisés dans l'institution afin d'analyser la manière dont s'opère le choix de l'éducateur. De ce fait, la première partie concerne le choix de l'éducateur pour tout type de loisirs et la deuxième se centre uniquement sur les loisirs intégrés au projet pédagogique.

5.2.2.1. Le choix du loisir par l'éducateur

Un des éducateurs a conscience de la nécessité du loisir et trouve que le loisir répond à un besoin fondamental. Une autre professionnelle trouve que l'accès aux loisirs est sous conditions et donc n'est pas possible pour tous. Les deux autres trouvent que l'offre du loisir fait partie de leur travail et qu'il contribue à la mise en place de buts éducatifs.

Ainsi, trois professionnels se rendent compte que le loisir répond à un besoin fondamental. Ils rajoutent une nouvelle notion : le loisir devient un outil pour fixer des objectifs. De plus, comme nous l'avons dit dans la première hypothèse, les éducateurs doivent veiller à respecter le choix des usagers pour que l'activité reste un loisir.

Dans deux institutions, le respect du choix des usagers est fait par l'intermédiaire d'un lieu officiel. Il facilite l'expression des souhaits, des attentes ou des besoins des résidents en matière de loisirs. Ainsi, ce moyen contribue à l'analyse des besoins. Cependant, les bénéficiaires ne parlent pas de ce moyen. Ont-ils connaissance ou n'ont-ils pas eu le réflexe de l'énumérer ?

Pour les quatre institutions, les professionnels tiennent compte des propositions des résidents par un moyen officiel, lors de repas ou de manière spontanée. Du côté des résidents, ils mentionnent que les éducateurs sont à l'écoute de leurs propositions mais que parfois le choix du loisir provient des professionnels. A nouveau, nous devons nous veiller sur la manière dont les résidents perçoivent les actions éducatives.

Parfois, des éléments externes contraignent l'éducateur à d'autres choix. En effet, le choix des loisirs ne correspond pas aux intérêts et aux besoins de l'utilisateur dans les différents cas que voici :

- l'activité est planifiée à l'avance ;
- l'activité est obligatoire ;
- les résidents ne proposent rien ;
- les professionnels connaissent les goûts des résidents et n'ont de ce fait pas besoin de les consulter ;
- les professionnels sont bloqués dans leur initiative à cause des contraintes de l'institution (manque de personnel, tâches administratives, horaires non adéquats...).

Ces nombreux éléments obligent l'éducateur à voir plus loin que les besoins et les attentes des usagers voire même les ignorer. Dans ces cas, le choix de l'éducateur n'est donc pas orienté vers l'utilisateur, mais il doit plutôt tenir compte des différents types d'environnement.

Dans la mise en place des loisirs, les éducateurs n'ont pas parlé des besoins des usagers. L'analyse des besoins n'est pas effectuée pour tous les loisirs. C'est pourquoi, nous devons modifier la première partie de l'hypothèse en rajoutant les souhaits et les propositions et en supprimant les besoins soit : « le choix par l'éducateur des loisirs correspond aux souhaits, aux attentes et aux propositions des résidents. » Il est important de relever que cette première partie ne peut pas être vérifiée. Elle peut être confirmée en raison de la conscience de certains éducateurs et l'analyse des besoins faite dans certaines institutions. Elle peut être infirmée en raison de diverses influences sur le choix de l'éducateur à tenir compte d'autres éléments que les besoins de l'utilisateur.

5.2.2.2. Les loisirs intégrés au projet pédagogique

Nous parlons ici des loisirs individuels intégrés au projet. Dans ce cadre, l'analyse des besoins est effectuée par les éducateurs interrogés.

Pour choisir une activité, ils partent du désir de la personne. Comme ils respectent le souhait de celle-ci, elle pourra s'engager davantage dans l'activité. En effet, elle trouvera du sens à celle-ci et sa participation sera d'autant plus motivée et assidue. L'activité lui procurera également du plaisir. De plus, pour déterminer les objectifs, ils analysent les besoins de la personne et repèrent leurs manques. Les objectifs développés par le loisir viseront l'augmentation des compétences.

Trois éducateurs sur quatre trouvent que le loisir peut être intégré au projet. Ainsi, la deuxième partie de l'hypothèse est vérifiée. Par contre, nous devons inclure deux éléments à la deuxième phrase. Les besoins et les attentes des usagers doivent être pris en compte par l'éducateur : « ...les objectifs des loisirs *en tenant compte des besoins et des attentes des usagers* doivent être intégrés... »

5.2.3. Compétences de l'éducateur (hypothèse 3)

La mise en place : Tout éducateur détient les moyens, les compétences pour la réalisation des loisirs dans une institution pour personnes en situation de handicap psychique.

L'évaluation : Il maîtrise également les outils pour évaluer l'impact des activités sur les bénéficiaires. Ainsi il pourra évaluer si telle activité a rempli ou mis en œuvre l'objectif poursuivi.

5.2.3.1. Les moyens mis en place pour les loisirs

Trois éducateurs trouvent que l'accompagnement dans la réalisation des activités correspond à leur rôle. Comme les troubles psychiques freinent la motivation des résidents, ils doivent également les stimuler à y prendre part. Un éducateur trouve qu'ils doivent aussi les soutenir dans leur démarche vers l'autonomie.

L'éducatrice en appartement a un autre rôle que celui en institution. En effet, sa mission est de les accompagner vers l'autonomie. Ainsi les activités ne sont pas organisées par elle mais initiées par les résidents. Cependant, le temps consacré aux loisirs est réduit et empêche l'éducatrice de soutenir les résidents dans leur investissement. Ainsi, ils abandonnent. En fait, même s'ils sont sensés devenir autonomes, ils ont encore besoin d'un accompagnement.

Deux éducateurs sur quatre trouvent qu'ils doivent avoir des compétences dans le domaine de l'animation, car ils doivent animer des activités et gérer le groupe.

Nous relevons que les éducateurs ont les moyens et les compétences pour réaliser des loisirs. Par contre, même s'ils détiennent les compétences pour cela, leur pratique peut être freinée par les missions de l'institution. Les moyens qu'ils utilisent sont parfois limités ou inappropriés. Les professionnels aimeraient, par exemple, satisfaire les goûts divers de chaque usager en proposant différentes activités en sous-groupe simultanément. Cependant, ils sont parfois tributaires de l'organisation de l'institution. En effet, comme les institutions n'ont pas le budget pour engager plus du personnel chargé des activités de loisirs, les professionnels, sauf dans un établissement, sont bloqués dans leurs initiatives. Dans ce cas particulier, l'institution a engagé une animatrice pour qu'elle organise des activités individuelles ou de groupe et d'autres tâches comme les relations extérieures. Elle collabore avec l'équipe éducative afin de fixer les objectifs et choisir les résidents. Elle a un rôle éducatif seulement lorsqu'elle doit gérer le groupe. Que signifie cet engagement ? Cela pourrait signifier que l'éducateur n'a plus le temps de se charger de l'organisation des loisirs

parce qu'il est trop pris par d'autres tâches. Nous pourrions percevoir cela comme une solution pour soulager l'équipe éducative.

L'institution a de l'influence sur la mise en place des loisirs. Elle peut faciliter ou limiter les actions des professionnels en fonction des moyens mis à disposition. Pour faciliter ces actions, elle peut, par exemple, destiner une partie de son budget à la mise en place des loisirs ou elle peut fournir des stagiaires en doublure. Par contre, comme nous l'avons vu par les entretiens, ce n'est pas suffisant. En effet, les horaires des professionnels doivent être adaptés aux tâches qu'ils doivent remplir et le personnel doit être suffisant et compétent. De plus, au niveau de l'équipe, le responsable ou un membre peut devenir un stimulant ou un frein dans la réalisation des activités.

Nous trouvons surprenant que les horaires soient adaptés pour faciliter l'organisation des activités de loisirs uniquement dans une institution. Comme il est ressorti que l'éducateur détient cette compétence, l'institution devrait offrir plus de possibilités. Mais l'institution a-t-elle conscience de l'importance des loisirs ? Cette question reste ouverte comme nous n'avons pas interrogé des membres de la direction.

En ce qui concerne la pratique de l'équipe, il serait plus cohérent que tous aient le même point de vue en terme de loisirs et s'encouragent à l'effectuer.

D'après les bénéficiaires, les éducateurs organisent des activités de loisirs. De plus, ils attribuent de bonnes compétences en matière de loisir aux éducateurs.

D'après les résultats ci-dessus, nous affirmons que l'éducateur détient les compétences pour mettre en place des activités de loisir. Par contre, sa pratique dépendra de la mission de son lieu de travail. De plus, des ressources et des obstacles existent également dans ce domaine. Ils correspondent au temps destiné aux diverses tâches, au personnel ou à la volonté institutionnelle. Ils peuvent soit l'empêcher, soit l'encourager à réaliser au mieux sa fonction. En plus des influences de l'institution, le professionnel doit faire preuve de créativité pour rechercher des moyens dans le but d'encourager la participation, de développer de nouvelles activités de loisirs ou de rechercher les intérêts des résidents. Cependant, son investissement dépendra de sa valeur accordée aux loisirs, de sa personnalité et de ses expériences de vie. Nous avons constaté cela par la vision différente de chaque éducateur interrogé.

En revanche, l'engagement d'une animatrice dans un établissement remet en cause la pratique éducative. L'éducateur a-t-il toujours sa place dans l'organisation des loisirs ? Est-il trop pris par d'autres tâches et n'a-t-il plus suffisamment de temps ?

5.2.3.2. La formation

Nous devons modifier la deuxième partie de l'hypothèse vu que nous avons questionné les éducateurs sur deux types d'outils : les outils pour évaluer l'impact des loisirs et ceux pour mettre en place des activités.

Tout d'abord, concernant les outils d'évaluation sur l'impact des loisirs, les quatre éducateurs recourent à l'observation du comportement des résidents pour déceler des changements. Ils tiennent compte également de l'apport des loisirs pour mesurer l'efficacité de ceux-ci. Ces outils ont été acquis soit dans leur formation, soit grâce à leur expérience de vie privée.

Ensuite, par rapport à la mise en place des loisirs, deux éducateurs sur les quatre trouvent que les outils, dans la formation, sont suffisants. Ils ont acquis les compétences appropriées. Les deux autres professionnels constatent un manque dans ce domaine de la formation. Ils le complètent en puisant dans leur vie privée ou dans leur expérience.

Ainsi, les outils concernant les activités de loisir ont été acquis par les quatre éducateurs de manière scolaire ou personnelle. De ce fait, la deuxième partie de l'hypothèse est vérifiée.

5.3. Discussion sur la méthodologie

Grâce à l'entretien semi-directif, nous sommes arrivée aux objectifs fixés : connaître le choix, les compétences et la vision des éducateurs en matière de loisirs et le choix des loisirs par les bénéficiaires.

Même si l'entretien était enregistré, nous avons trouvé que les éducateurs se sentaient à l'aise pour discuter sur ce sujet. Certains ont même parlé de leur vie privée en rapport avec le thème. D'autres ne critiquaient pas le choix de la direction mais présentaient cela comme un état de fait : ils ne peuvent pas aller contre et doivent le prendre en compte.

Malgré leur emploi de temps surchargé, tous ont accepté de nous recevoir durant leur temps de travail. Ils nous ont tous accordé entre une heure et une heure trente d'interview.

Après l'analyse des résultats, nous nous sommes rendus compte que l'environnement avait beaucoup d'influences sur la pratique des éducateurs. Ainsi, pour compléter nos hypothèses, nous aurions pu questionner la direction pour comprendre la mission de l'institution et la possibilité d'action des éducateurs.

Concernant les entretiens avec les bénéficiaires, nous ne nous attendions pas à avoir autant peu de détails sur les apports des loisirs. Nous aurions dû peut-être modifier les questions ou les observer durant une activité de loisirs pour percevoir l'apport de celle-ci.

6. CONCLUSION

6.1. Commentaires sur la question de recherche

Quels sont la place et le sens des loisirs dans les institutions pour personnes en situation de handicap psychique ?

Sous-question : Quel est le rôle de l'éducateur en institution pour personnes en situation de handicap psychique dans le choix des loisirs ?

Au terme de ce travail, nous pouvons répondre à la question de recherche.

L'éducateur a les compétences requises pour choisir de manière adéquate les loisirs correspondant aux besoins, attentes ou aux intérêts des usagers. En effet, il s'investit dans un processus de plusieurs étapes : l'analyse des besoins, l'identification des désirs et des attentes des usagers, la mise en place des loisirs et l'évaluation de ceux-ci.

L'ordre de ces étapes doit être respecté dans le but d'offrir à l'utilisateur une activité :

- correspondant à ses intérêts,
- lui procurant du plaisir,
- qu'il choisisse en toute liberté,
- dont l'objectif réponde à ses besoins, à ses manques ou permette d'augmenter ses compétences.

Nous avons constaté, par les divers entretiens, que l'éducateur s'investit de tout son être et, qu'à travers sa pratique, il transmet du sens, des valeurs, du savoir et des compétences. La manière dont il considère l'importance du loisir aura donc de l'influence dans sa pratique. Il pourra communiquer de la joie, de l'envie de participer au loisir tout comme freiner les usagers dans leur participation par son manque de motivation ou d'investissement.

Ainsi, les pratiques sont diversifiées et dépendent en partie des compétences, des valeurs, de la personnalité et des expériences de vie de l'éducateur, soit tout ce qui constitue l'être humain.

De plus, pour agir de manière adéquate, l'éducateur doit avoir conscience des influences de la mission de l'institution, de la direction et de l'équipe éducative sur sa pratique et sur l'action du bénéficiaire. En outre, il doit déterminer la qualité de ces influences. A cause de celles-ci, ses moyens peuvent devenir limités. Cependant, pour diminuer au mieux ces contraintes, il peut trouver d'autres moyens adéquats en recourant à sa formation, ses expériences professionnelles ou personnelles.

L'engagement d'une animatrice dans une institution précise le rôle de l'éducateur dans les loisirs. En effet, cet établissement veut répondre de manière plus adéquate aux demandes individuelles des résidents. Etant donné que l'éducateur n'a pas le temps de répondre à ces demandes dans le domaine des loisirs, l'animatrice endosse ce rôle. L'éducateur s'occupe principalement du groupe de résidents.

Nous nous basons également sur le référentiel de compétences pour trouver des éléments de réponses à notre question de recherche. La mise en œuvre et l'accompagnement des usagers dans leurs loisirs font partie des sous-compétences 2.2, 4.4, 4.5 et 10.1 de l'éducateur.

Par contre, la définition du loisir dans le référentiel ne correspond pas totalement à celle empruntée aux différents auteurs. Il manque divers éléments comme, par exemple, le plaisir, la liberté de choix ou le fait de répondre à un besoin.

De plus, dans la première hypothèse, nous citons le terme d'activité socioculturelle. A aucun moment, nous avons retrouvé cette notion dans la bibliographie. De plus, dans le référentiel, l'activité est intitulée *activité socio-éducative*. Cela signifie que, lorsqu'un éducateur met en place une activité, elle est toujours orientée vers un but éducatif. Il ne propose pas une activité sans objectif, ce n'est pas dans son cahier de charges. Ainsi, tout loisir est orienté vers un objectif éducatif.

En nous référant à l'historique des loisirs en institution, nous constatons que les loisirs apparaissent dans les institutions dans les années 60. Nous pouvons relever que le loisir comportait déjà à cette époque des objectifs. En effet, il était un outil pour soigner les malades et avait donc un but thérapeutique et éducatif.

Dans les institutions où nous avons mené nos entretiens, nous constatons qu'il manque des lieux d'expression dans le but de détecter les dérives de la pratique éducative. En effet, les éducateurs nous ont donné l'impression que parfois ils avaient des croyances erronées sur leur pratique : imposer certains loisirs aux usagers nous donnait l'impression que les éducateurs croyaient connaître le bien de chacun. Comme ils n'ont pas de lieux pour s'exprimer et prendre de la distance avec leur pratique, ils n'ont pas conscience de leurs intentions.

6.2. Positionnement professionnel et personnel

Par les entretiens, nous avons pu recueillir des avis intéressants et diversifiés des éducateurs. Notre vision du travail d'éducateur a été modifiée par les différentes réponses. Cela nous a permis également de comprendre encore plus la réalité et les contraintes de la pratique professionnelle. En effet, le professionnel ne peut pas mettre en place une activité de loisir de manière spontanée et doit tenir compte de différents éléments. Il a besoin de temps à disposition, d'un budget, de personnel disponible, d'un nombre suffisant de participants ainsi que du soutien de l'équipe. De plus, la tâche doit être en adéquation avec son cahier de charges.

Nous avons constaté que la mise en place d'activités de loisirs dépend également de l'engagement personnel de chaque éducateur. En effet, la pratique des quatre éducateurs est différente même si elle s'adresse aux personnes ayant les mêmes troubles. Le professionnel peut s'investir énormément quant à l'organisation des loisirs, à la recherche d'idées originales ou au contraire se contenter d'organiser les mêmes activités convenant à la majorité sans analyser l'impact des loisirs sur les personnes. Il est totalement libre dans sa pratique et du sens qu'il attribue aux loisirs. Par contre, l'importance qu'il accorde au loisir est influencée par ses expériences professionnelles et personnelles, sa formation, ses valeurs, sa personnalité et ses intérêts pour les loisirs dans sa vie privée.

Une autre remarque concerne la partie théorique de notre travail. Nous trouvons surprenant que nous avons dû puiser dans des concepts de l'ergothérapie comme le modèle MOH ou encore l'auteur WILCOCK pour argumenter l'importance des loisirs en milieu éducatif. La pratique du métier d'ergothérapeute étant axée sur l'activité peut expliquer que nous avons dû rechercher des éléments dans ce domaine. De plus, les bases théoriques du métier d'éducateur sont constituées de concepts issus de la psychologie, de la sociologie, du droit, de l'éthique,... Le domaine de l'éducation ne correspond donc pas à un seul domaine. Il a besoin de puiser dans différents concepts pour s'enrichir. Ainsi, il puise dans le domaine de l'ergothérapie pour montrer l'importance du loisir.

Comme ultime remarque, nous relèverons que, au niveau personnel, nous avons appris beaucoup d'éléments sur l'apport des loisirs en institution et que nous sommes motivé à réfléchir sur des moyens pour mettre en place les loisirs pour les usagers. Nous sommes très surpris d'apprendre que l'équilibre au niveau du temps à consacrer pour tous les types d'activités doit être respecté au risque qu'un problème de santé peut survenir. Dans notre

société actuelle, nous pensons le contraire : le déséquilibre peut survenir si nous utilisons trop de temps et d'énergie pour les loisirs.

6.3. Perspectives

6.3.1. Sensibiliser les professionnels à l'importance des loisirs

Comme étudié dans le chapitre 2.1, les notions de plaisir, de délasserment et de divertissement constituent le loisir. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'action éducative n'est jamais dépourvue d'objectifs. Ainsi, lorsque le professionnel mettra en place une activité de loisir, ce sera toujours dans le but de faire évoluer la personne dans son quotidien. Lors des entretiens, les éducateurs ont peu mentionné la fonction de plaisir dans le loisir. Nous avons l'impression tout de même qu'ils ne perçoivent pas l'utilité du loisir dans son sens profond comme, par exemple, se réaliser soi-même, se divertir, avoir du plaisir ou choisir le loisir en toute liberté. Ils ne mettent pas en place des loisirs pouvant procurer uniquement un moment de plaisir. Cela nous amène à nous questionner sur la manière dont l'éducateur pourrait transmettre cette notion de plaisir aux bénéficiaires. Serait-ce dans son rôle ? Devrait-il tenir compte de cet élément pour mettre en place une activité de loisirs ? Cette notion provoque un changement dans la pratique éducative. Dans les institutions, les professionnels doivent-ils réfléchir plus profondément à l'impact des loisirs sur les bénéficiaires en utilisant le modèle de l'ergothérapie (le MOH) pour saisir l'importance des loisirs ? Doivent-ils suivre des cours de formation continue donnés par des ergothérapeutes pour être sensibilisés à cette notion ?

Nous nous questionnons également quant aux futurs professionnels. Doivent-ils avoir un module obligatoire sur l'importance des loisirs en institution où un ergothérapeute, vu que le concept MOH provient de ce métier, pourrait intervenir ?

6.3.2. Passivité des résidents

Nous avons pu nous rendre compte des dérives de l'éducation même au travers des loisirs. Parfois, le loisir était imposé aux résidents. Les éducateurs justifiaient cette pratique par plusieurs raisons : pour leur bien, à cause du statut différent des résidents ou encore par la simplification de la planification pour les professionnels. Cette manière d'agir n'est pas justifiable étant donné que les loisirs doivent rester libres d'accès et procurer du plaisir. Sinon, ils sont utilisés de manière faussée. De plus, comme la volonté des résidents est déjà diminuée par leur pathologie, cette manière d'agir réduit leurs initiatives.

Cette pratique nous questionne sur la passivité des résidents. Sont-ils inactifs seulement à cause de leur pathologie ou également à cause des actions éducatives ? L'institution provoque une certaine perte de liberté de choix. Les usagers ne peuvent pas choisir avec qui ils habiteront ni avec qui ils vivront dans la chambre. Des règles de vie, des horaires,... ont été établies afin de faciliter la cohabitation. Parfois, le fait de suivre ce que la majorité veut ou ce que les éducateurs veulent est plus simple que d'aller à l'encontre des décisions. Les éducateurs doivent donc avoir conscience de ce mécanisme. Ils doivent rechercher des moyens afin de leur redonner la possibilité d'exercer leur choix dans toutes sortes d'activités.

Lorsque les résidents ne proposent rien, les éducateurs devraient se questionner sur le sens et la raison de leur inactivité. Ils devraient rechercher des moyens pour susciter leurs intérêts et leurs initiatives, afin qu'ils s'expriment sur leur manque de motivation.

Par contre, les éducateurs doivent trouver un juste milieu entre ne pas trop proposer d'activités (et par conséquent s'épuiser) ou ne rien proposer. Cette recherche d'équilibre serait orientée également sur le fait de donner à l'usager la possibilité d'exprimer ses désirs afin de trouver ensemble des activités de loisirs adéquates.

6.4. Pistes d'action

Les professionnels risquent de s'épuiser en voyant le manque de motivation des bénéficiaires et, par conséquent, risquent de ne plus avoir envie de les stimuler. Pour éviter cela, ils ont besoin d'un lieu comme l'instance d'élaboration où ils pourront exprimer leurs ressentis et prendre conscience des mécanismes dans leur pratique. Ce lieu offre la possibilité de parler en équipe sur la pratique de chacun. Il permet également d'unifier leur pratique, de rechercher des solutions adéquates, de déléguer des tâches qu'ils n'arrivent pas à faire seuls ou de réfléchir ensemble, par exemple, sur un thème pénible pour une personne. Ces lieux d'expression peuvent être l'occasion d'inviter un superviseur extérieur qui pourrait amener les professionnels à prendre conscience du sens de leur pratique qu'ils transmettent aux usagers et, ainsi, la modifier pour qu'elle devienne plus cohérente.

En plus de ces instances d'élaboration, l'éducateur devrait vérifier auprès des bénéficiaires l'interprétation des actions éducatives. En raison de leurs troubles psychiques, le professionnel doit avoir conscience que les résidants peuvent percevoir différemment les actions éducatives. Pour éviter qu'ils pensent qu'il les manipule par exemple, il doit vérifier auprès d'eux la compréhension de sa pratique. Il doit également trouver des moyens pour rendre plus visible le sens de ses actions et pour améliorer la communication en matière d'activités. Ces moyens pourraient être un lieu officiel, un cahier d'idées, une boîte à idées ou un tableau d'affichage destiné aux résidants pour qu'ils puissent donner des idées d'activités et s'exprimer là-dessus. De plus, l'éducateur pourrait questionner de manière régulière ses référés afin de vérifier leur compréhension. Dans sa manière de proposer, il devrait toujours avoir en tête que le choix du résidant doit être respecté. Ainsi, il développera des moyens pour arriver à ce but comme analyser les intérêts de chacun, proposer plusieurs activités, tenir un journal d'observation sur le comportement de chaque usager lors des différentes activités pour repérer lesquelles lui ont plu.

La dernière piste d'action n'est pas dans le champ de l'éducateur, mais appartient aux responsables des institutions. Il s'agit de se questionner sur l'utilité de la collaboration. Collaborer entre les différentes institutions s'adressant au même type de population pourrait permettre aux professionnels une mise en commun des pratiques, une amélioration de la qualité de prise en charge et un lieu pour exprimer les épuisements. La collaboration pourrait amener de nouvelles idées, comme par exemple, dans cette institution où une animatrice a été engagée.

6.5. Nouvelles pistes de recherches

En ayant terminé ce sujet de recherche, nous constatons que d'autres domaines mériteraient d'être investigués.

Une recherche s'adressant aux éducateurs travaillant avec des enfants dans des institutions valaisannes ou suisses pourrait être utile pour comparer les pratiques éducatives.

Les éducateurs nous disaient qu'ils étaient assez autonomes en matière d'organisation et du choix des loisirs. Cependant, ils doivent avoir un horaire adéquat, du personnel suffisant, du temps défini pour cela. Ces conditions dépendent de la volonté institutionnelle. Ainsi, ils ne sont pas autant indépendants qu'ils le prétendent. C'est pourquoi, une recherche sur le sens, sur l'importance que la direction des divers établissements interrogés accorde aux loisirs et le temps qu'elle donne aux éducateurs, apporterait des éléments de réponses à la dépendance des éducateurs vis-à-vis de la volonté institutionnelle. Cette recherche aurait pour but de saisir l'impact des décisions de la hiérarchie sur la pratique éducative.

L'engagement d'une animatrice dans une institution interrogée nous questionne sur l'impact provoqué sur le rôle de l'éducateur. En effet, notre recherche a trouvé les arguments pour justifier le rôle de l'éducateur dans le choix et dans l'organisation des loisirs. Ce nouvel engagement nous oblige à redéfinir la collaboration entre les deux professionnels et le cahier de charges pour délimiter les domaines de compétences. Sûrement que certaines tâches sont similaires mais ont des finalités différentes. Une nouvelle recherche pourrait se centrer sur la collaboration entre éducateurs et animateurs à l'intérieur d'une institution pour définir les rôles de chacun.

7. SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES ET DOCUMENTAIRES

Ouvrages utilisés

ALPE, Y. & AL. *Lexique de sociologie*. Paris : 2^{ème} édition, Ed. Dalloz, 2007.

BIRCHAUX, J. *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Ramonville St-Agne : Editions Érès, 2001, 139 p.

BORIOLI, J. & LAUB, R. *Handicap : de la différence à la singularité. Enjeux au quotidien*. Chêne-Bourg : Editions Médecine et Hygiène, 2007, 227 p.

COQUOZ, J. KNÜSEL R. *L'insaisissable pratique. Travail éducatif auprès de personnes souffrant de handicap*. Etude pilote. Lausanne : Editions Les Cahiers de l'éesp, 2004, 186 p.

DE GRAZIA, S. *Of Time, Work and Leisure*. New York : The Twentieth Century Fund, 1962, 559 p.

DUMAZEDIER, J. *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Editions du Seuil, 1962, 309 p.

FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H. & AL. *Classification québécoise. Processus de production du handicap*. Québec : Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH), 1998, 144 p.

FOURASTIÉ, J. *Des loisirs pour quoi faire ?*. Tournai : Casterman, 1970, 143 p.

FRIEDMAN, G. *Sept études sur l'homme et la technique. Le pourquoi et le pour quoi de notre civilisation technicienne*. Paris : Gonthier, 1966, 217 p.

KIELHOFNER, G. *A model of human occupation, theory and application*. Baltimore : 2^{ème} édition, Williams & Wilkins, 1995, 511 p.

LE BOTERF, G. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Editions de l'Organisation, 1998.

MEYER, S. *Démarches et raisonnements en ergothérapie*. Lausanne : Editions Les Cahiers de l'éesp, 2007, 217p.

MOREL-BRACQ, M.-C. *Approche des modèles conceptuels en ergothérapie*. Arcueil : Association nationale française des ergothérapeutes (ANFE), 2004, 176 p.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS), *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : OMS, 2001, 304 p.

ROUZEL, J. *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris : Editions Dunod, 2004, 197 p.

ROUZEL, J. *Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*. Paris : 2^{ème} édition, Editions Dunod, 2000, 201 p.

TEBOUL, R. *Culture et loisirs dans la société du temps libre*. La Tour d'Aigues : Editions de l'aube, 2004, 208 p.

Traduit par de MEYER, S. ET ZINGALE, M. *Le modèle de l'occupation humaine « Model of human occupation » Aperçu des concepts actuels, de KIELHOFNER, G., 1995 23 p. (non-publié).*

VERBRUGGE, L. M., JETTE, A. M. *The disablement process.* Oxford : Social Science and Medicine, 1994.

WILKCOCK, A. *An Occupational perspective of health* Slack, 1998.

Articles

BAILLON, G. « Les enjeux du débat autour du handicap psychique. » *Revue vie sociale : Handicap psychique et insertion sociale*, n°1, 2009.

BEAUD, S., ET WEBER, F. « Préparer et négocier un entretien ethnographie (Ch.5). Conduire un entretien (Ch.6) » dans *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte, 2003, pp.176-232.

BELANGER, R., BRIAND, C., MARCOUX, C. « Le modèle de l'occupation humaine. » *Revue Le Partenaire, association québécoise pour la réadaptation psychosociale: Volition et motivation en santé mentale, 1^{ère} partie : Concepts théoriques*, Vol.13, n°1, hiver 2006, p.8-15.

BORIOLI, J., LAUB, R. « Des acceptations du handicap. » *Handicap : de la différence à la singularité. Enjeux au quotidien.* Chêne-Bourg : Editions Médecine et Hygiène, 2007, p. 25-45.

FOUGEYROLLAS, P., NOREAU, L. « L'environnement physique et social. » *Handicap : de la différence à la singularité. Enjeux au quotidien.* Chêne-Bourg : Editions Médecine et Hygiène, 2007, p. 47-69.

PROVONST, G. « Transformations de l'univers du loisir et de ses significations. » *Numéro Loisir et Société. Emergence de multiples significations du loisir.* Québec : Presse de l'Université du Québec, Vol. 31 n°1, printemps 2009, p.31-48.

MOREL, M-C., & AL. « Evolution de l'enseignement de l'analyse d'activité en ergothérapie en France et en Europe. » *ERGOTHERAPIES, Publication Officielle de l'Association Nationale Française des Ergothérapeutes : Histoire et évolution de l'ergothérapie.* n°21, 1^{er} trimestre, mars 2006, p.21-26.

Support de cours

Le corpus du cours de Madame Barbara Zbinden, dispensé à la HES-SO Valais dans le cadre du module E9 en 2009. (modèles PPH, CIF).

Le corpus du cours de Monsieur Emmanuel Solioz, dispensé à la HES-SO Valais dans le cadre du module TB1 en 2009 (convention éthique).

Cyberographie

RAGETH, J-P., MULARD, A., JAN, Y. & AL. « Référentiel de compétences de l'éducateur spécialisé », *Avenir social, [en ligne]*. 2001, http://www.avenirsocial.ch/cm_data/referentielcompEducateursSpecialisesCH_2001.pdf, (page consultée le 11 décembre 2009).

8. DECLARATION

J'affirme avoir mené seule ce travail et mentionné toutes les sources auxquelles j'ai eu recours.

9. ANNEXES

A Accord pour l'entretien pour le bénéficiaire

B Grille d'entretien pour l'éducateur

C Grille d'entretien pour le bénéficiaire

Accord pour l'entretien

Je, soussigné /e, Mr. / Mme

atteste avoir lu attentivement la lettre ci-dessus et l'avoir comprise.

Si je suis sous tutelle, j'ai demandé l'accord de mon tuteur Mr. / Mme

Il / Elle atteste avoir lu la lettre et donne son accord par sa signature.

.....

Si je suis sous curatelle, j'ai demandé l'accord de mon curateur Mr. / Mme

Il / Elle atteste avoir lu la lettre et donne son accord par sa signature.

.....

Je m'engage à accorder cet entretien enregistré d'une heure qui se déroulera en début janvier 2010 dans l'institution.

Lieu, date :

.....

Signature :

.....

Grille d'entretien pour le bénéficiaire

1. Loisirs

- Que faites-vous durant une journée ? Racontez-moi une journée.
- Avez-vous des loisirs, des activités que vous aimez le plus ? Lesquelles ?
- Quelle activité aimez-vous le plus ? Et pourquoi ? Avez-vous découvert de nouveaux centres d'intérêts et quels sont-ils ?
- Pouvez-vous dire, proposer à votre éducateur-référent quelles activités vous voulez faire dans votre journée ? Pouvez-vous choisir quelles activités vous voulez faire durant votre journée ?

2. Sens des activités pour le bénéficiaire

- Avez-vous du plaisir à faire telle activité ?
- Que ressentez-vous quand vous faites telle activité de loisirs ou que vous apporte telle activité ? Décrivez-moi vos émotions. Avez-vous du plaisir, de la joie... ?

Grille d'entretien pour l'éducateur

1. Loisirs

- Des loisirs sont-ils proposés en institution pour les personnes en situation de handicap psychique ? Quels genres de loisirs ?
- Qui décide et qui les met en place ? Qui est responsable de l'animation ? Comment organisez-vous les activités ? A qui devez-vous demander pour mettre en place une nouvelle activité ?
- De quoi devez-vous tenir compte pour mettre en place des activités ? En fonction de qui, de quoi ?
- L'institution a-t-elle des souhaits en matière de loisirs, impose-t-elle des choses ou avez-vous la liberté de choisir les types de loisirs ?
- Avez-vous des compétences en matière de loisirs ? Etes-vous spécialisé dans un domaine de loisirs comme par exemple, musical, artistique, poterie... ? Mettez-vous en place des activités dans vos domaines de compétences ?

2. Sens des activités pour l'éducateur

- Quel sens accordez-vous aux loisirs en institution, au niveau professionnel ?
- Quelle importance y a-t-il à la mise en place des loisirs ? Voyez-vous une importance ?
- Quel sens accordez-vous aux loisirs dans votre vie privée ? Y a-t-il un lien entre votre vie privée et professionnelle ? Mettez-vous en place des loisirs qui vous plaisent ou que vous pratiquez dans vos loisirs ?

3. Sens des activités pour le bénéficiaire

- Quel sens ont les loisirs pour le résidant ?
- Y a-t-il un besoin pour les résidants d'avoir des activités ? Quels sont ces besoins ?
- A qui peut-il s'adresser s'il désire effectuer des activités ?
- Comment font les résidants pour proposer de nouvelles activités ?

4. Conscience de l'éducateur de l'apport des loisirs pour le bénéficiaire

- Pensez-vous que l'activité apporte quelque chose aux résidants ? Si oui, quoi ? Sinon, pourquoi ?
- Quels sont vos observations sur le comportement du résidant ayant effectué des activités durant la journée ? Sur son équilibre psychique et physique, son évolution, son amélioration au long des activités effectuées ?
- Si un résidant ne veut pas effectuer d'activités, que lui dites-vous ? Que lui proposez-vous ? Motivez-vous le résidant pour qu'il participe ? Pourquoi ?
- Les activités ont-elles des objectifs, des buts à atteindre pour les résidants ? Si, oui lesquels ? Sinon, pourquoi pas d'objectifs ?
- Revenez-vous sur les activités, évaluation de celles-ci ? Que doit-on améliorer ? Pourquoi, pourquoi pas ? Par qui est-ce réalisé ?

5. Formation initiale et continue

- Où avez-vous suivi la formation pour devenir éducateur spécialisé ?
- Avez-vous reçu dans votre formation des outils pour faciliter l'animation en institution ? Lesquels ?
- Trouvez-vous que vous avez les moyens pour évaluer l'impact, le bienfait des activités de loisirs sur les résidents ?
- Trouvez-vous que c'est important d'être formé pour l'animation de loisirs en institution ?
- Pourquoi pensez-vous qu'il y a un manque dans ce domaine de la formation ? Que proposez-vous pour améliorer cette lacune ?
- Que faites-vous pour pallier à ce manque en matière d'outils d'évaluation : autre formation, apprendre sur le terrain ?

6. Lien entre activité et projet pédagogique individualisé

- Comment choisissez-vous les types d'activités ? En fonction de quoi, de qui ?
- Sur quoi vous basez-vous pour le choix des activités ?
- Faites-vous des bilans d'évaluation ou projets pédagogiques individualisés sur les résidents ? De quoi sont-ils composés ? Quels domaines sont-ils évalués ? Pouvez-vous me les énumérer ?
- L'activité est-elle prise en compte dans ces bilans ? Comment voyez-vous le lien entre l'activité et le bilan du résident ? Que pensez-vous d'intégrer l'activité dans les besoins du résident ?

Sur les données personnelles :

- Quelle fonction avez-vous dans l'institution ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous ici ?