

**« Accompagnement
éducatif et social
des enfants et des jeunes
en difficulté »**

Quels enseignements
des pratiques locales ?

SAÏD BOUAMAMA (IFAR), IREV

Novembre 2009



La ville autrement...

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	2
1. DE QUOI PARLE-T-ON ?	4
Impliquer le maximum d'acteurs dès la phase de diagnostic	
L'entrée « territoire » : un premier sur mesure	
L'entrée « public » : un deuxième sur mesure	
Des postures nouvelles pour les professionnels	
Un cadre éthique commun aux acteurs	
2. UNE VISION DYNAMIQUE DU DROIT COMMUN	7
Anticiper les dérives probables	
Une fonction « tête chercheuse »...	
... qui permet un apport quantitatif	
Une interrogation des frontières professionnelles	
Les missions de chacun ne sont possibles que par l'action des autres	
3. LES CONDITIONS D'ACCOMPAGNEMENT DES PARCOURS	10
Le besoin d'une multiplicité de regards dans le repérage	
comme dans la phase de diagnostic	
Un projet unique pour chaque enfant et jeune accompagné	
L'implication incontournable des acteurs familiaux	
... à toutes les phases de l'action	
Prendre en compte chaque acteur familial et les « aidants » potentiels	
Un frein majeur : ne voir que les difficultés	
4. LA DÉTERMINATION COLLECTIVE DES PUBLICS PRIORITAIRES ET L'ORIENTATION	14
Formaliser explicitement des critères d'éligibilité	
Savoir refuser du public : une logique de l'orientation	
L'identification des situations sans solution	
Les conditions de réintégration dans le droit commun	
5. LES FACTEURS DE RÉUSSITE INDISPENSABLES À LA COOPÉRATION LOCALE.....	17
L'inscription dans l'histoire territoriale	
Le caractère central du pilotage	
Distinguer les instances	
Un cadre réglementaire commun	
Un accompagnement des intervenants	
Prévoir les espace-temps collectifs de réflexion	
sur l'offre éducative globale d'un territoire	
POUR NE PAS CONCLURE.....	20
Dépasser l'existant sans le nier	
Anticiper les conditions incontournables et les dérives probables	
Prévoir les espaces-temps de re-signature du contrat social commun	

Directeur de la publication :
Frédéric Tréca, Directeur de
l'Institut Régional de la Ville
(centre de ressources politique
de la ville Nord Pas-de-Calais)

Coordination :
Samir Yacoubi,
Chargé de mission IREV

Rédaction :
Saïd Bouamama, IFAR

Conception graphique et
réalisation : Muriel Bertrand,
www.mbdesign.fr

Impression : La Monsoise

INTRODUCTION

Depuis 2002, l'IREV a fait de l'éducation une de ses entrées prioritaires, en prenant comme fil rouge de son intervention la question des coopérations autour des jeunes en rupture.

En 2005, le lancement, dans le cadre du Plan de cohésion sociale, du Dispositif de Réussite Éducative destiné à accompagner les enfants les plus en difficulté et leurs familles, a confirmé le parti pris de l'IREV. C'est notamment parce que l'idée maîtresse de ce dispositif est de créer, pour les enfants/adolescents et leurs familles, des parcours personnalisés à partir d'un examen global de leur situation (combinant une approche sanitaire, sociale, culturelle) et parce que notre région compte aujourd'hui près de 60 projets que l'IREV a choisi d'accompagner les professionnels engagés dans la mise en œuvre des PRE.

Le cycle de qualification «Education et territoires» de l'IREV s'est déroulé pendant les années 2007 et 2008. Centré sur le dispositif de «réussite éducative», ce cycle avait pour objectif premier d'offrir un espace de qualification pour les acteurs investis dans ce programme et a tenté de répondre aux différentes questions, problèmes et difficultés repérés à partir de trois axes centraux :

- Le renforcement de l'expertise et des connaissances des acteurs ;
- L'échange et l'interrogation des pratiques à partir de l'expérience concrète et des nouveaux savoirs acquis ;
- Le renforcement des savoir-faire par la production d'un référentiel commun sous la forme de quelques outils opérationnels.

Pour ce faire quatre séminaires thématiques ont été organisés sur chacun des départements. Ce parti-pris s'est imposé en vue de créer les conditions d'un travail de qualité et pour répondre à :

- la diversité des contextes et du nombre de projets et de dispositifs mobilisés en Région ;
- des positionnements différenciés des institutions (Inspections Académiques, Conseils Généraux) au regard de certains dispositifs comme la réussite éducative, qui influent sur les pratiques et les projets en matière de partenariat mais aussi d'instruction.

Chacun de ces séminaires avait deux axes centraux et articulés :

- Le premier était la présentation d'une expérience locale permettant un échange d'expérience et une formalisation des acquis transversaux d'une part et la mise en évidence des points de spécificités renvoyant au contexte local d'autre part ;
- Le second était l'intervention de chercheurs ayant mené leurs travaux sur des thématiques touchant à la réussite éducative. Il s'agissait ici de mettre en débat le savoir des « praticiens » et celui des « chercheurs ».

L'ensemble des séminaires a donné lieu à des publications spécifiques restituant la synthèse des expériences présentées, des apports des chercheurs et des débats soulevés. Ces publications sont disponibles auprès de l'IREV.

L'IREV s'est appuyé sur les ressources et l'assistance de l'IFAR (Intervention, formation, action, recherche) et en particulier de Saïd Bouamama, consultant, formateur et sociologue qui a co-animé les rencontres et temps de travail sur site en collaboration avec l'équipe de l'IREV.



CETTE NOTE...

...n'a pas pour vocation de faire une synthèse de ces synthèses. Son objectif est à la fois plus simple et plus ambitieux :

■ **Plus simple** parce qu'il n'est pas possible de restituer en une seule note la richesse de huit séminaires et les publications qui en sont issues.

■ **Plus ambitieux** dans la mesure où nous souhaitons prendre la « réussite éducative » comme analyseur de l'ensemble des politiques et actions visant l'accompagnement éducatif et social des enfants et des jeunes en difficulté.

Il s'agit donc de tenter de formaliser les leçons d'un dispositif tant sur les plans méthodologique, pédagogique, politique et organisationnel.

L'ensemble de notre cycle a mis en évidence une série d'acquis et de points de vigilances riches d'enseignements, **non seulement pour le dispositif de « réussite éducative » mais pour toutes les politiques en direction de l'enfance et de la jeunesse en difficulté.**

1. DE QUOI PARLE-T-ON ?

Le premier acquis essentiel est celui de la production d'une définition et d'une approche partagées de l'objet de l'intervention. Sans ce travail préalable, des logiques différentes continuent de se superposer, des objectifs différents (et parfois contradictoires) continuent de se côtoyer, des attentes multiples se font jour au fur et à mesure de l'action. Le cadre expérimental de la « réussite éducative » a mis en évidence qu'il était possible de passer d'un partenariat de simple complémentarité statique à un partenariat systémique basé sur une lecture commune de la réalité. Sans ce travail d'analyse préalable, les clivages et contradictions institutionnelles continuent de produire des obstacles à l'action globale pour le mieux, à empêcher une synergie des interventions pour le pire.

La lecture partagée qu'il s'agit de produire collectivement porte sur l'objet du travail en commun :

- Qu'est-ce que la réussite éducative ?
- Qu'est-ce que le décrochage ?
- Qu'est-ce que l'accompagnement ?
- Qu'appelle-t-on enfants et jeunes en difficulté ?
- Le champ de référence est-il seulement le champ scolaire ? Est-il plus vaste ?

Il en découle une série de points de vigilances.

...> Impliquer le maximum d'acteurs dès la phase de diagnostic

Accompagner les enfants et les jeunes en difficulté sur les plans éducatif et social c'est inclure dès le démarrage l'ensemble des acteurs et institutions concernés par ce public cible ou pouvant l'être. Il s'agit en effet de prendre en compte l'ensemble des savoirs, des cultures professionnelles, des regards différents sur une même situation afin de permettre une réelle approche globale de l'enfant ou du jeune. Cela suppose à la fois d'élargir les partenariats habituels issus de l'histoire locale et de faire le pari d'une coordination s'appuyant sur l'existant pour le dépasser. Le diagnostic en question est donc à la fois celui de l'existant en termes d'offre et de dispositif sur un territoire et sur les modalités du partenariat telles que construites historiquement.

...> L'entrée « territoire » : un premier sur mesure

Le cycle a mis en évidence, par le partage des expériences, la diversité des situations locales. C'est donc en s'ancrant sur une analyse territoriale commune que nous pouvons sortir d'une logique de programme descendante pour aller vers une logique de projet partagé. Les territoires se distinguent par une multitude de faits et caractéristiques :

- héritage de partenariats et de fonctionnement social,
- spécificités des populations,
- état de l'offre scolaire, sociale, associative, etc. (au niveau quantitatif et qualitatif).

Seule l'analyse territoriale commune des ressources et des freins peut dessiner les contours d'un « sur mesure » territorial en matière de politique éducative. L'entrée territoire suppose donc une rupture avec les logiques antérieures de programmes, de prestations ou de missions institutionnelles juxtaposées. La logique verticale de chaque acteur doit ainsi s'articuler à l'entrée territoire commune à l'ensemble des intervenants.

...> L'entrée « public » : un deuxième sur mesure

L'approche territoriale est incontournable mais porte également des dérives qui ont été soulignées dans de nombreux rapports publics. En particulier, la tendance à l'exclusion des publics les plus en difficulté a été maintes fois mise en évidence. Paradoxalement ceux pour qui sont pensées les actions finissent par en être éliminés par les fonctionnements systémiques des dispositifs. Il en découle la nécessité d'articuler ou de croiser l'approche par territoire et l'approche par public. Le public le plus en difficulté n'existe pas dans l'abstrait c'est-à-dire qu'il est ancré dans son territoire de vie. A l'inverse, un territoire n'est jamais une homogénéité totale et il ne peut s'appréhender qu'en s'appuyant sur l'hétérogénéité de sa jeunesse. Sans la prise en compte de celle-ci, des implicites d'exclusions involontaires éliminent les jeunes les plus en difficulté.

De même, l'approche uniquement territoriale conduit à oublier le besoin de ponts avec l'extérieur qui caractérise de nombreux jeunes en difficultés. Il ne s'agit pas seulement d'améliorer l'offre d'un territoire mais aussi de penser l'accès à un « ailleurs » pour certains jeunes. Le choix n'est donc pas entre territoire et public mais dans une vigilance pour que le public le plus en difficulté ne soit pas exclu ce qui suppose la prise en compte simultanée du public et du territoire.

...> Des postures nouvelles pour les professionnels

Le pari de la réussite éducative était de construire collectivement l'accompagnement des enfants et des jeunes les plus en difficulté d'un même territoire. Une telle formulation peut rapidement se transformer en pétition de principe si ne sont pas pris en compte les obstacles réels à la coopération entre actions. En effet, l'action coopérative ancrée sur un territoire fait bouger les rôles respectifs de chaque acteur, ses marges de libertés et son système de contraintes. Ce sont des cultures professionnelles différentes qui se confrontent, des pratiques professionnelles construites dans le passé qui se rencontrent, des exigences d'évaluations institutionnelles tout aussi différentes d'un acteur à l'autre qui sont présentes simultanément.

2. UNE VISION DYNAMIQUE DU DROIT COMMUN

Il en découle la nécessité de construire une autorisation institutionnelle à l'innovation commune d'une part, et le besoin d'adopter de nouvelles postures permettant de comprendre les logiques institutionnelles et professionnelles des partenaires d'autre part. Faute de ces deux conditions ou points de vigilances, chaque acteur tend à reproduire ce qu'il connaît déjà et à rééditer ainsi les frontières institutionnelles qui s'imposent à lui.

...» Un cadre éthique commun aux acteurs

Il s'agit donc d'accepter un déplacement des repères et des missions respectives de chaque acteur, non pas pour les occulter mais pour mieux y revenir en ayant bâti une base coopérative commune. Un tel déplacement ne va pas de soi et la bonne intention ne suffit pas. Il nécessite que chacun des acteurs accepte de dévoiler une partie de ses pratiques jusque là non socialisée, de fournir aux partenaires des informations sur des enfants et des jeunes jusqu'alors non partagées. A moins de considérer que l'action sociale fonctionne sur une logique angélique, force est de prendre au sérieux la construction du cadre éthique qui permettra ce déplacement.

Le cycle a ainsi mis en évidence que les territoires qui ont bâti ce cadre éthique de garantie ont été le lieu de nouvelles pratiques, de nouvelles coopérations et d'un nouveau partage du travail sans remettre pour autant en cause les missions spécifiques de chacun. A l'inverse, là où ce cadre n'a pas été pensé au démarrage, une tendance à la reproduction de l'existant est vite réapparue. Plus que jamais la formule célèbre « on ne change pas une société par décret » s'applique à l'échelon territorial. Nous pourrions la paraphraser en disant : « On ne construit pas un partenariat coopératif par décret ».

La question de l'articulation entre « droit commun » et « dispositif spécifique » a été une seconde préoccupation tout au long de notre cycle. Un premier point de consensus a été le constat incontournable d'une disparité des territoires en matière de « droit commun ». Il en découle une nouvelle fois la nécessité de passer d'une « logique de programme » à une « logique de projet ». C'est en partant des réalités locales et non d'un raisonnement généraliste transversal aux territoires que peut se clarifier ce qui revient au « droit commun » et ce qui doit être intégré dans du dispositif « spécifique ». Lorsque l'état du droit commun ne permet pas de prendre en compte certains besoins, ceux-ci reviennent inévitablement dans les préoccupations des acteurs des dispositifs spécifiques.

Les échanges ont également mis en exergue la nécessité de construire le « spécifique » comme analyseur du « droit commun », comme mise en visibilité des mutations souhaitables du « droit commun » que cela soit en termes de dimension non encore prise en compte (les manques du droit commun territorial), en termes d'adaptation de l'existant (que ce soit dans les modes d'interventions et/ou les méthodes mises en œuvre), en termes d'évolution des métiers ou encore de reformalisation des missions de chacun. A la fausse concurrence entre « droit commun » et « dispositif spécifique », il s'agit de privilégier la construction d'une interaction entre les deux permettant à l'un d'être au service de l'évolution de l'autre.



POINTS DE VIGILANCE

Voici quelques points de vigilances issus de l'expérience de la réussite éducative qui nous semblent pertinents pour l'ensemble des accompagnements éducatifs des enfants et des jeunes en difficulté :

- Impliquer le maximum de points de vue professionnels dans la définition d'une lecture partagée de la réalité,
- Aborder le diagnostic à partir de l'approche croisée entre le public le plus en difficulté et le territoire et non pas par l'un ou l'autre des facteurs ou même par un simple cumul mécanique des deux (l'un après l'autre),
- Produire un cadre de garantie éthique permettant à chaque acteur de se déplacer pour mieux revenir à ses missions, etc.

...> Anticiper les dérives probables

La première dérive probable mise en évidence est, bien entendu, que le spécifique vienne remplacer les manques du droit commun. Cette logique des «vases communicants» permet pour le mieux de remplir la dimension quantitative des besoins concernés et occulte la dimension qualitative de ces besoins et en particulier l'inscription dans la longue durée pour certains d'entre eux. Elle conduit à renforcer l'illisibilité de l'action sociale par l'empilement de dispositifs aux frontières floues. Elle mène également à un écart croissant entre contenus et objectifs affichés et contenus et objectifs réels, empêchant ainsi toute évaluation un minimum objectivée de l'action de chacun. Pour certains acteurs le développement de «dispositifs spécifiques» est ainsi perçu depuis plusieurs années comme opération de masquage des remises en cause du «droit commun».

La seconde dérive mise en évidence est corollaire de la première. Il s'agit de l'institutionnalisation du «spécifique» l'empêchant de jouer sa fonction de «tête chercheuse» du droit commun et d'analyste de ce dernier. Le résultat en est la production permanente de couches supplémentaires d'un millefeuille de moins en moins lisible.

...> Une fonction «tête chercheuse»...

Par sa souplesse, le «spécifique» pourrait permettre une mise en évidence des aspects de la réalité sociale peu «visibles». Il ouvre à une expérimentation sur les méthodes et moyens les plus efficaces pour agir sur ces aspects pour lesquels nous ne disposons pas toujours d'un héritage de pratiques professionnelles. L'évaluation et la capitalisation du spécifique doit en conséquence se penser comme outil d'évolution et d'adaptation du «droit commun» face à une réalité sociale en constante mutation. Une des dimensions de l'évaluation de l'accompagnement éducatif des enfants et jeunes en difficulté sur un territoire devrait en conséquence être la mesure quantitative et qualitative des transferts de savoirs et savoir-faire de l'un vers l'autre. Cela suppose bien entendu une mise en cohérence des espaces et des temporalités de décisions politiques concernant le spécifique et le droit commun. Le spécifique comporte ainsi une fonction «tête chercheuse» au service du droit commun.

...> ... qui permet un apport quantitatif

Il ne s'agit pas simplement de mettre en évidence des «manques» du droit commun à compléter. Fréquemment; ces «manques» révèlent des complexités nécessitant des évolutions des méthodes d'interventions, des outils mobilisés, des procédures utilisées. La réponse quantitative sous la forme d'une nouvelle prestation offerte ne suffit donc pas. A l'extrême une situation de couverture quantitative suffisante d'un besoin peut voisiner avec la non prise en compte de certains publics par inadéquation de nos savoir-faire et de nos organisations. A ce niveau, une posture de modestie sur nos capacités collectives est nécessaire.

Ce n'est pas par incompetence, incapacité ou absence de volonté et de sincérité que des décalages existent mais tout simplement parce que nous sommes confrontés à des mutations sociales inédites touchant tant aux socialisations familiales qu'aux processus et logiques territoriales. Les dispositifs spécifiques peuvent ainsi également être pensés comme des collecteurs du matériau permettant la décision politique éclairée, tant sur le plan des besoins pris en compte que sur le plan des méthodes pour le faire.

...> Une interrogation des frontières professionnelles

L'expérience de la réussite éducative a montré sur de nombreux sites qu'il était possible d'opérer sous certaines conditions les déplacements dont il est question plus haut. Tout en restant dans leurs missions respectives, les différentes professionnalités ont pu grâce au nouveau cadre avoir un regard nouveau sur la spécificité de leur apport, sur leur complémentarité et sur les frontières entre professionnalités. Comme toutes les autres réalités sociales, les différents métiers de l'accompagnement et les frontières entre eux sont le résultat d'un contexte social et historique d'une part et d'un corpus de savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques d'autre part. Le corpus n'a aucune raison d'être remis en cause dans le temps court et moyen dans la mesure où son apport est de rendre disponible pour l'action un regard spécifique.

Le mythe de l'intervenant unique polyvalent ne peut donc avoir qu'un effet d'appauvrissement de l'analyse et de la pratique qui en découle. Ainsi, de manière unanime, c'est la multiplicité des regards au moment des diagnostics individuels qui a été le plus mis en avant pour évaluer le dispositif de réussite éducative. Cette multiplicité des regards a, selon les acteurs,

permis une compréhension de la globalité des enfants et jeunes accompagnés et des interactions des facteurs conduisant à des situations de décrochage et d'échec.

Cette stabilité du corpus ne signifie pas l'absence de mouvement. En effet, les mutations sociales et familiales auxquelles nous sommes confrontés sont productrices d'un décalage avec des éléments des métiers héritiers d'une histoire et d'un contexte aujourd'hui dépassés. Les évaluations des dispositifs spécifiques pourraient ainsi également inclure la mise en débat des mutations souhaitables des métiers et donc des dispositifs de formations et d'accompagnements des professionnels. Faut de ce travail collectif, le risque est l'émergence de nouvelles professions issues de dispositifs qui s'institutionnalisent, qui viennent ainsi se surajouter aux anciennes avec, de surcroît, le risque d'une logique de concurrence.

...> Les missions de chacun ne sont possibles que par l'action des autres

L'introduction d'un mouvement dans le contenu des métiers n'est pas la seule mobilité souhaitable qui a été mentionnée au cours de nos débats. Les missions elles aussi ont à s'inscrire dans une historicité et un mouvement sans pour autant remettre en cause la légitimité de chacun des acteurs. La réussite éduca-

tive a désormais une expérience suffisante pour permettre d'affirmer que l'action en commun dans un nouveau cadre permet d'interroger la répartition des missions, leurs articulations et les évolutions souhaitables au regard des besoins du public cible. Il ne s'agit pas de remettre en cause l'existence de missions spécifiques sans lesquels aucune évaluation de l'action n'est possible. Il s'agit au contraire de préciser les complémentarités et les spécificités des missions de chacun à partir du besoin de cohérence et de globalité de la prise en charge.

De surcroît certaines missions sont inévitablement communes à plusieurs acteurs ou ont des frontières qui se superposent. Le mythe d'une séparation mécanique de toutes les missions ne permet pas de prendre en compte les complexités des questions sociales auxquelles nous sommes confrontés.

Cette transversalité de certaines missions peut conduire à deux dérives qui ont été soulignées au cours de notre cycle :

- La première pourrait se résumer dans la formule : tout le monde s'en occupe donc personne ne le fait vraiment.
- La seconde dérive pourrait également se résumer dans une autre formule : tout le monde le fait séparément.

La complémentarité des interventions n'est pas une spontanéité. C'est même l'inverse qui est vrai. Sans construction de cette partie transversale des missions, les logiques pertinentes de chaque acteur mènent à une juxtaposition fréquemment incohérente.



POINTS DE VIGILANCE

Il n'y a pas besoin comme certains le font de poser une hypothèse d'incompétence ou d'égoïsme des différents acteurs ou de certains d'entre eux pour expliquer nos difficultés à toucher le public le plus en difficulté dans nos politiques d'accompagnement. Les héritages, la rapidité des mutations sociales et leur ampleur, les effets de système de chaque acteur suffisent à éclairer nos insuffisances collectives.

■ **Un des apports de la réussite éducative est d'avoir permis des expérimentations permettant de nouveaux partenariats, non seulement de complémentarité mais aussi de type systémique.**

Les leçons à en tirer ne sont pas en termes de «modèle» mais en termes de construction d'un cadre permettant une dialectique entre spécifique transitoire et droit commun, une organisation des temporalités et des espaces de décision permettant une évolution des métiers, des missions et des pratiques professionnelles de chacun des acteurs.

■ **Une conférence éducative annuelle réunissant l'ensemble des acteurs éducatifs sur un territoire pourrait être le lieu de cette réflexion commune sur l'offre éducative à des fins de permettre des choix éclairés des décideurs.**

3. LES CONDITIONS D'ACCOMPAGNEMENT DES PARCOURS

La diversité des situations locales dans lesquelles se sont inscrites les expériences de réussite éducative, la multiplicité des modes d'approche qui ont présidé à la mise en œuvre du dispositif, la différence des héritages en termes de partenariat antérieur, etc., ont permis au cycle d'avoir une approche comparative sans laquelle il n'est pas possible de dégager des facteurs de réussite généralisables et des freins pertinents pour toutes les situations, en dépit de leurs spécificités. Ces facteurs communs ne s'inscrivent pas dans une logique de « modèle » tant l'inscription dans la spécificité locale est essentielle comme nous l'avons souligné précédemment. Simplement l'existence de spécificités ne signifie pas l'absence de dimensions communes incontournables. Au culte néfaste de la ressemblance on ne peut pas substituer le culte tout aussi simplificateur de la différence.

Sans être exhaustif, quelques facteurs transversaux et quelques freins qui nous semblent généralisables à l'ensemble des politiques d'accompagnement des enfants et des jeunes en difficulté, peuvent être mentionnés à l'issue de notre cycle.

...> Le besoin d'une multiplicité de regards dans le repérage comme dans la phase de diagnostic

Le repérage du public cible, comme l'analyse de ses besoins, dépend du système de représentations de l'acteur ou des acteurs qui réalisent ces opérations. Les débats de notre cycle ont ainsi mis en évidence des approches extrêmement diversifiées de la définition même de la notion de « réussite » et en corollaire de celle « d'échec ». A un pôle, certaines expériences ont eu tendance à la définir à partir du seul champ de la scolarité et, à un autre pôle, d'autres expériences ont eu tendance à l'élargir à l'infini. Il s'agit ici bien sûr de « pôles théoriques », la plupart des expériences ayant justement réussi à produire une définition partagée des critères. Ce qui apparaît cependant comme transversal c'est justement le constat que la multiplicité des regards dans la phase du repérage a permis d'inclure des enfants et des jeunes qui auraient pu ne pas être « repérés ».

De même cette multiplicité a produit des hypothèses de compréhension et d'action nouvelles pour les situations les plus complexes. L'ampleur de la multiplicité des regards mobilisés a été différente d'un territoire à l'autre en raison de facteurs institutionnels et d'héritages. En revanche, en termes de souhaitable, l'ensemble des professionnels mobilisés dans le dispositif souligne la nécessaire construction dans ces deux phases de la confrontation de plusieurs regards professionnels.

...> Un projet unique pour chaque enfant et jeune accompagné

La socialisation partagée du diagnostic entraîne logiquement un besoin de cohérence dans les prises en charge et dans l'accompagnement. Elle suscite une clarification des apports de chacun dans la prise en charge et des collaborations entre acteurs. Elle permet de passer d'une logique de juxtaposition à une logique d'engagements réciproques. Bien entendu, de tels résultats en termes de « plus value » de cohérence ne sont possibles qu'aux conditions éthiques soulignées plus haut. Ainsi de nombreuses expériences locales ont-elles débouché sur l'élaboration de valeurs partagées et de chartes éthiques permettant de rassurer chaque acteur sur le partage inévitable d'informations et de confidentialité portés par tout partenariat réel.

La responsabilité partagée n'est pas spontanée, elle ne peut fonctionner qu'en étant une production commune des acteurs concernés. Dans certains territoires la tâche n'est pas simple en raison d'héritages du passé. Elle est cependant incontournable pour passer d'une logique de juxtaposition à une logique de projet unique pour chaque enfant et jeune accompagné.

...> L'implication incontournable des acteurs familiaux...

Un autre facteur de réussite mis en évidence par les expériences de réussite éducative est l'aspect incontournable des parents à toutes les phases de l'accompagnement. Au-delà d'un beau principe ce facteur renvoie à une nécessité professionnelle. En effet, faute de cette implication des parents, nous ne pouvons pas prendre en compte l'ensemble des interactions qui conduisent à une situation d'échec ou de difficulté.

De surcroît l'absence de cette implication tend à nous conduire vers des approches volontaristes et essentialistes s'entraînant l'une à l'autre. Les approches volontaristes sous-estiment les effets de freins que peut avoir l'environnement de l'enfant sur le processus d'accompagnement. Elles conduisent au mieux à ce qui a été décrit comme un « effet soufflet » dans les échanges de notre cycle c'est-à-dire à la production de progrès perceptibles en cours d'accompagnement qui disparaissent rapidement après la sortie du dispositif. A leur tour ces effets du volontarisme tendent à produire des raisonnements essentialistes, c'est-à-dire à renvoyer aux parents la responsabilité de la situation d'échec.

...> ... à toutes les phases de l'action

L'implication des parents a été perçue comme facteur de réussite à la condition qu'elle soit pensée dès le démarrage de l'accompagnement. Ainsi la prise en compte de ce que Claude Dubar a appelé la « subjectivité des parents » dès la phase diagnostic de la situation a permis d'enrichir cette dernière en clarifiant l'horizon des possibles en termes de transformation des interactions familiales ayant un impact sur la réussite ou l'échec de l'enfant.

Cependant nos débats ont également mis en évidence les difficultés que peuvent ressentir les parents à fournir leurs réelles convictions sur les origines des difficultés rencontrées par leur enfant :

- peur de la stigmatisation,
 - auto-dévalorisation de soi,
 - peur des conséquences,
 - accès à certains biens et services pour leur enfant.
- Il en découle la nécessité de considérer l'implication parentale non pas comme un acquis d'une étape de l'accompagnement mais comme un processus soumis à des points de vérification réguliers. Par ailleurs la volonté d'implication des parents ne peut pas occulter les relations de pouvoirs (certes involontaires) entre intervenants et parents. L'implication individuelle des parents mérite d'être en conséquence complétée par des essais d'implication collective.

...> Prendre en compte chaque acteur familial et les « aidants » potentiels

Si l'implication des familles permet de tenter d'agir sur les effets des comportements parentaux sur les enfants, il ne prend pas en compte l'autre dimension de la relation : l'impact du comportement des enfants sur leurs parents. L'implication des parents se doit en conséquence d'être complétée par une implication de l'enfant et du jeune. Il ne s'agit pas ici de transformer séparément les comportements des parents et des enfants, ni même d'opérer une « adaptation » des individus mais d'agir sur les interactions familiales ayant un effet sur le processus de réussite. Beaucoup plus que d'une implication parentale, nous avons à produire une implication de la famille comme système d'interactions.

La même logique est à prendre en compte, dans la mesure du possible, pour l'environnement extra-familial de l'enfant. Cet environnement fait partie du système d'interaction permettant à un enfant de s'engager dans une dynamique de réussite ou non. Il convient donc de tenter de prendre en compte l'ensemble des « aidants potentiels », que ceux-ci soient du cercle familial ou d'un autre cercle de l'environnement.

...> Un frein majeur : ne voir que les difficultés

Les facteurs de réussite mentionnés ci-dessus ne sont pas évidents à réunir. En particulier le fait de se pencher sur les obstacles à la « réussite » tend à nous conduire à investiguer du côté des manques, des insuffisances, des difficultés, des carences, etc. Or s'il s'agit de construire une dynamique durable, nous avons également besoin de recueillir les potentialités, les compétences, les savoir-faire. L'apport des professionnels de l'accompagnement n'est pas de faire pour les familles avec le danger de renforcer le processus de dévalorisation de soi des parents ou de retrait délégataire des fonctions éducatives. De nouveau, dans ce cas de figure, « l'effet soufflet » est au rendez vous.

Pour contrecarrer cette logique du « regard carencé », les professionnels ont besoin de construire des outils communs à la fois pour le diagnostic et pour l'évaluation. En particulier la réintégration vers le droit commun suppose un regain de confiance des parents et une remobilisation de ceux-ci qui ne peut se réaliser que si ces aspects ont été pris en compte dans le diagnostic initial et dans l'accompagnement. De même que l'on ne transfère pas de nouvelles technologies dans un environnement sans se préoccuper des modalités de leur insertion dans cet environnement, on ne transfère pas de nouvelles postures éducatives sans se préoccuper de leur intégration dans l'environnement familial et social.



POINTS DE VIGILANCE

Nous n'avons mentionné ici que les facteurs de réussite et de freins faisant consensus de la part des différents acteurs au cours de notre cycle. D'autres ont été mentionnés mais ne disposent pas de récurrence suffisante pour être mentionnés en termes de transférabilité. Bien sûr il n'existe pas de recette miracle pour réunir ces facteurs de réussite et pour éliminer les freins.

Par contre, il existe des vigilances formalisables qui peuvent s'adapter ensuite aux réalités locales :

- Elargir le nombre de regards dans les phases de repérage et de diagnostic,
- Produire le cadre permettant une mise en dialogue de ces regards professionnels,
- Formaliser les modalités de l'implication des acteurs familiaux et des « aidants » de l'environnement social de l'enfant et du jeune,
- Missionner un des acteurs partenaires pour que l'implication des acteurs familiaux ne soit pas un moment de l'accompagnement mais un processus pendant toute sa durée,
- Produire des outils permettant le recueil des compétences, potentialités et savoir-faire et pas seulement des carences et difficultés, etc.

4. LA DÉTERMINATION COLLECTIVE DES PUBLICS PRIORITAIRES ET L'ORIENTATION

La quatrième série d'apports mis en évidence par les échanges d'expériences et de débats de notre cycle porte sur la définition du public cible. Nous avons souligné plus haut la nécessité de multiplier les regards professionnels et les acteurs impliqués dès la phase de repérage. L'avantage de cette ouverture est, bien entendu, l'inclusion de segment du public passant habituellement à côté des dispositifs par étroitesse ou unidimensionnalité du regard initial. Cette ouverture initiale ne signifie cependant pas que l'on puisse se passer de critères, non pas pour repérer le public potentiel mais pour déterminer le public réel.

Les moyens disponibles étant inévitablement limités, le constat de difficultés par un acteur et même par tous ne peut en lui-même jouer la fonction de critère d'éligibilité à un accompagnement. La détermination des publics prioritaires renvoie de nouveau à la place et à la subjectivité de chacun des acteurs. Il en découle la nécessité d'une production commune des publics prioritaires dans un contexte de moyens limités.

Formaliser explicitement des critères d'éligibilité...

Le premier niveau de formalisation mis en évidence par les échanges de notre cycle porte sur la nature des difficultés qu'un type d'accompagnement éducatif spécifique peut efficacement contrecarrer. Il ne s'agit pas ici d'éliminer telle ou telle difficulté des critères d'éligibilité mais de mettre en évidence les cumuls de difficultés de différentes natures pouvant conduire à un processus négatif de mise en échec. Il ne s'agit pas de spécialiser chaque segment des politiques d'accompagnement éducatif dans une difficulté spécifique mais de mettre en évidence les situations pour lesquels tel segment de l'accompagnement sera plus efficace qu'un autre. C'est donc au regard de ce que peut apporter chaque segment que doivent se choisir les critères d'éligibilité. Pour chacun de ces segments, des conditions de possibilité sont incontournables, conduisant à poser une frontière du possible efficace. Bien entendu, une telle démarche n'est possible que si simultanément la question de l'offre éducative globale et de ses manques probables est également mise en chantier.

Les acteurs impliqués ont également largement mis l'accent sur la dimension qualitative de cette détermination des publics prioritaires. En premier lieu, cette détermination et les critères qui la traduisent de manière opérationnelle sont fonction des réalités locales et de l'offre réelle disponible. En second lieu, il ne s'agit pas de hiérarchiser les difficultés pour déterminer des priorités. Ainsi certains enfants ayant moins de difficultés que d'autres peuvent être considérés comme « prioritaires » si les conditions de réussite de l'accompagnement éducatif nécessitent par exemple une disponibilité et une implication forte des familles. Sans une formalisation préalable des publics prioritaires à partir de critères d'éligibilité prenant en compte à la fois l'offre globale et l'offre des autres segments de l'accompagnement éducatif, l'ampleur des difficultés repérées mais également leur nature d'une part et les possibilités du dispositif concerné d'autre part, etc., nous ne pouvons que produire un fonctionnement marqué par des critères implicites et donc, inévitablement, arbitraire.

Savoir refuser du public: une logique de l'orientation

En matière d'accompagnement éducatif nous avons affaire, comme pour l'ensemble des professions, à des acteurs professionnels concrets, à des êtres humains se posant la question de leur devenir et de la stabilité de leur situation. Cela est d'autant plus vrai que les dispositifs qui ont marqué les politiques publiques ces dernières années ont été conçus dans une logique du provisoire avec des contrats de travail marqués par l'incertitude à long terme. Il en découle la tendance de chacun des segments de l'offre éducative à être dans une logique de légitimation d'un besoin, conduisant à « remplir » le dispositif, c'est-à-dire à être dans une dynamique de recherche du public. Il en découle la tendance à l'intégration dans un segment précis d'enfants et de jeunes pour lesquels un autre segment est plus pertinent. La seule manière d'éviter cet effet système dans une période marquée par l'instabilité est en premier lieu de penser l'offre de manière globale sur un territoire, en second lieu d'avoir une lisibilité forte des spécificités de l'apport de chaque segment de cette offre, et enfin de penser la phase d'analyse de la situation individuelle comme étant non seulement une phase de sélection pour un dispositif mais également comme un processus d'orientation vers les autres segments éducatifs. Ici aussi un outil commun à l'ensemble des acteurs éducatifs pourrait être pensé.

L'identification des situations sans solution

Une telle démarche n'a pas seulement pour vocation d'assurer une meilleure adéquation entre le public et l'offre existante. Elle doit se penser également comme moyen d'identification des vides de notre offre, soit du fait d'une sous-estimation de certains besoins, soit du fait des mutations sociales conduisant à l'émergence de nouveaux besoins. L'objectif n'est pas ici de rajouter systématiquement des segments à l'offre existante mais d'abord de se donner les moyens d'une amélioration de l'adéquation en permettant à cette offre d'être en mouvement comme l'est la réalité sociale de nos territoires. L'identification des

situations sans solution ne peut éviter l'écueil de la concurrence et de la stigmatisation qu'en incluant la détermination des évolutions souhaitables de chacun des segments éducatifs. Il ne s'agit pas de déshabiller Paul pour habiller Pierre mais de penser les évolutions de Paul et de Pierre au regard des besoins sociaux du territoire.

...> Les conditions de réintégration dans le droit commun

Les éléments soulignés ci-dessus ne sont pas seulement pertinents pour les processus d'entrée dans un dispositif mais également pour les processus de sortie. La réintégration dans le droit commun ne doit pas être conçue comme la fin d'un projet mais comme l'entrée dans une nouvelle phase du même projet. Ici aussi la formalisation des conditions et des procédures de la transition, des modalités d'information des partenaires mais aussi des parents et de l'enfant ou du jeune, des rencontres humaines permettant à la transition de se réaliser sereinement, etc., sont à construire collectivement.

La sous-estimation des épreuves que constitue pour l'enfant ou le jeune la sortie d'un dispositif d'accompagnement éducatif qui ne permette pas d'être dans une logique de parcours explique le taux important de déperdition entre segments pourtant pensés comme complémentaires sur le papier.



POINTS DE VIGILANCE

L'expérience de la réussite éducative met en évidence la dépendance étroite en termes d'efficacité de chacun des segments de l'offre éducative locale. Si le regard se porte sur le parcours de l'enfant et du jeune, il est possible de voir voisiner à la fois une évaluation positive pour chacune des phases (chaque dispositif dans lequel l'enfant est passé) et une évaluation négative pour l'ensemble du parcours.

Par ailleurs la déperdition des publics les plus en difficulté d'un segment éducatif à l'autre, malgré une volonté de complémentarité, souligne **le besoin de passer d'un partenariat de complémentarité à un partenariat systémique.**

Les échanges de notre cycle ont mis en évidence quelques conditions de passage d'un partenariat à un autre :

- Penser la phase d'analyse des situations non seulement comme processus de sélection pour le dispositif mais aussi comme processus d'orientation d'une offre globale,
- Interroger les situations sans solutions au regard d'une évolution de l'offre globale mais aussi de chacun de ses segments,
- Construire un accompagnement humain des transitions.

5. LES FACTEURS DE RÉUSSITE INDISPENSABLES À LA COOPÉRATION LOCALE

Indéniablement la réussite éducative a permis la construction de nouvelles relations entre partenaires. Au cours de notre cycle ces innovations ont été abordées pour en souligner les traits les plus importants mais aussi pour tenter d'en dégager les facteurs qui les ont autorisés. Soulignons les facteurs de réussite qui ont fait l'objet d'un consensus large.

...> L'inscription dans l'histoire territoriale

Construire une coopération systémique ne se décrète pas et suppose une posture ne relevant pas de l'injonction pour chacun des partenaires potentiels. L'adhésion réelle des partenaires suppose donc des conditions sans lesquelles nous ne pouvons au mieux que produire une complémentarité passive et au pire une logique concurrentielle et d'invalidation des autres acteurs. Cela est d'autant plus vrai que chacune des institutions n'est pas restée passive devant les questions du décrochage scolaire et de la désaffiliation sociale. Nombreuses sont les institutions qui ont tenté, avec leurs moyens et en leur sein, d'inclure ces dimensions. Par ailleurs, des expériences passées de collaboration peuvent venir entraver la mise en place d'un partenariat systémique. Il en découle la nécessité d'ancrer le travail dans les contextes historiques et territoriaux.

De la même façon chacun des acteurs institutionnels se caractérise par des missions et des contraintes sur lesquelles il a des comptes à rendre et des responsabilités à tenir. Cela est d'autant plus incontournable que l'action sociale est dans une période où chacune des institutions est confrontée à des réorganisations des champs de compétences et de missions. Or nous savons par de multiples travaux en sociologie des organisations que ce type de période suscite fréquemment un recentrage de chacun sur son cœur de métier. Seule la prise en compte de ces systèmes de contraintes de chaque acteur peut l'autoriser à entrer dans une dynamique de coopération réelle et systémique.

L'expérience de la réussite éducative a montré que cela était possible sous certaines conditions. Ainsi, par exemple, le nombre de partenaires mobilisés a été différent d'un territoire à l'autre du fait des facteurs de contexte locaux et historiques mais a partout débouché sur une volonté d'élargissement. De même les territoires qui ont pu prendre le temps de définition préalable du partenariat sont ceux qui ont pu le pousser le plus loin. Autrement dit, le passage à la coopération systémique ne peut pas se faire dans la précipitation.

...> Le caractère central du pilotage

Une fois le cadre global produit par un travail partagé, il convient de le faire vivre de manière dynamique. La question du pilotage est donc incontournable tant sur l'aspect de ses instances, que sur celui des acteurs concrets à qui il est confié. L'expérience de la réussite éducative permet ici aussi de qualifier quelques conditions de réussite.

La première est indéniablement l'implication d'un élu acquis à la logique coopérative et ne fonctionnant pas sur le mode de l'injonction descendante mais sur celui de la co-élaboration ascendante. Ce pilotage politique est producteur du cadre donneur de légitimité à la coordination technique. La construction du duo politique/technique, élu/coordonateur a été de manière assez forte soulignée par de nombreux acteurs comme une des conditions incontournables de la réussite éducative. Sans celui-ci le coordinateur peut rapidement se trouver confronté à des obstacles institutionnels ne relevant pas de ses prérogatives et nécessitant une intervention adéquate de l'élu. A l'inverse le coordinateur peut être le porteur des mises en évidence des manques de l'offre éducative locale. Il ne peut jouer cette fonction «évaluative» qu'à la condition d'être légitimé sur cet aspect.

...> Distinguer les instances

Le partenariat systémique a pour objectif à la fois de permettre une coopération dans chaque segment de l'offre éducative d'accompagnement mais aussi de construire une cohérence et un dynamisme de l'offre globale.

Il en découle la nécessité de distinguer nettement les instances politiques et les instances techniques :

- Les premières ont pour vocation de suivre la mise en œuvre du projet, d'agir sur les freins institutionnels et politiques qui entravent sa mise en œuvre, d'évaluer ses effets et les leçons à tirer de cette évaluation sur l'offre éducative globale, etc.
- Les secondes ont pour vocation d'assurer l'ingénierie du projet, de manager une équipe pluridisciplinaire et/ou pluri-institutionnelle, etc. Ici aussi l'ancrage territorial peut donner des configurations différentes dans les fonctions du coordinateur mais ne peut pas remplacer le besoin d'une distinction et d'une collaboration entre le politique et le technique.

...> Un cadre réglementaire commun

Nous avons souligné plus haut que chaque type d'acteur investi dans la coopération s'inscrit dans un système de contraintes et de marges de manœuvres différent. Ainsi, par exemple, certains sont soumis à des obligations de confidentialité alors que d'autres ne le sont pas. Il ne s'agit donc pas de produire un appel abstrait à la coopération mais de construire les conditions de sa mise en œuvre. Cela suppose une clarification d'un système de règles permettant à chacun de s'inscrire dans de l'engagement mutuel sans se mettre en porte à faux avec ses missions, ses contraintes et son cadre déontologique. Sans ce système de règle touchant à toutes les dimensions de l'action (repérage, diagnostic, critère de sélectivité, orientation, accompagnement, évaluation, transition vers le droit commun, encadrement déontologique, etc.), l'effet boomerang des contraintes de chaque acteur vient limiter le champ des possibles en dépit des volontés individuelles.

...> Un accompagnement des intervenants

Le besoin d'analyse des pratiques a été de nombreuses fois soulevé au cours de notre cycle. Développer une pratique professionnelle en s'appuyant sur un partenariat systémique est plus complexe que dans un cadre uni-institutionnel. Élargir les regards professionnels pris en compte améliore certes la richesse du diagnostic et de l'analyse mais pose également de nombreuses questions aux professionnels sur leur identité et leur place. Impliquer les familles est une dimension donneuse de sens à l'action commune mais suscite également de nombreuses interrogations sur les postures, les attitudes et les orientations des professionnels. Autrement dit, les exigences d'un partenariat systémique rendent souhaitable d'inclure un accompagnement réel des professionnels agissant dans le face-à-face avec le public cible.

...> Prévoir les espaces-temps collectifs de réflexion sur l'offre éducative globale d'un territoire

S'agissant d'une volonté d'agir sur les dimensions systémiques, il s'agit également de produire une offre éducative globale prenant explicitement en compte les publics les plus en difficulté. Il semble incontournable d'impliquer l'ensemble des acteurs dans des moments d'évaluation partagée de l'offre territoriale et de formalisation de préconisations et de recommandations d'évolution de cette offre. Sans cette condition, l'effet soufflet pourrait bien ne pas concerner que les familles mais également la coopération systémique. Comme pour les familles, l'implication est un processus s'inscrivant dans la durée et non un acquis situé à un moment donné. Une prise en compte systémique d'une réalité suppose l'inscription dans une temporalité longue et dans une régularité stable.

POUR NE PAS CONCLURE

Nous avons uniquement retenu dans cette note les aspects de notre cycle porteurs, selon nous, de leçons plus larges, c'est-à-dire nous semblant pertinentes pour l'ensemble des dispositifs, segments ou actions d'accompagnement des enfants et des jeunes en difficulté. D'autres acquis auraient pu être mentionnés mais ils relèvent de spécificités fortes du programme de réussite éducative le distinguant des autres programmes ou dispositifs. Il nous semble nécessaire de souligner les mutations culturelles que les acteurs locaux ont à mener à bien pour produire ce que nous avons dénommé « partenariat systémique ».

...> Dépasser l'existant sans le nier

Il s'agit ni plus ni moins que d'accepter un changement de regard en acceptant d'aller voir ailleurs, de partager et de produire ensemble. Le pari est ici dans une des lois de la logique formelle : « le tout ne se limite pas à la somme des parties ». Il ne s'agit donc plus d'agir sur l'amélioration de chacune des parties séparément. Cela, les différents acteurs l'ont déjà fait, peuvent encore le faire et seront limités dans cette dynamique par les interactions avec les autres partenaires. Il s'agit donc d'agir sur le système d'interactions reliant les dynamiques de chacun, pour faire muter le tout et non seulement des parties juxtaposées.

...> Anticiper les conditions incontournables et les dérives probables

Il n'y a pas de système idéal valable définitivement dans une réalité sociale marquée par la complexité et la mutation rapide. Certes toute action a besoin d'avoir ses équilibres et ses règles mais ces dernières doivent permettre le mouvement.

Il s'agit donc de bâtir un « équilibre instable » c'est-à-dire suffisamment cadrant pour permettre l'action de chacun et suffisamment souple pour permettre une adaptation à des réalités en mouvement. Nous avons souligné quelques unes de ces conditions :

- missionner un acteur légitime pour garantir le cadre global et sa nature coopérative ;
- doter ce cadre d'une expertise technique afin de le faire réellement vivre ;
- construire l'inter-institutionnalité de ce cadre en impliquant le maximum d'acteurs et en tenant compte des réalités territoriales, etc.

...> Prévoir les espaces-temps de re-signature du contrat social commun

Un tel partenariat suppose qu'il soit considéré comme un processus jamais définitivement acquis et nécessitant des temps communs d'évaluation et d'orientation permettant d'être dans une dynamique de réengagement régulier. La mise en place d'un temps commun de confrontation, d'évaluation et d'orientation peut permettre, selon nous, de faire évoluer l'offre éducative globale et en incidence la cohérence des interactions entre les segments de la politique éducative territoriale. La mise en place d'un séminaire éducatif territorial annuel pourrait remplir cette exigence. Cela suppose bien sûr que les temporalités de la décision soient mises en cohérence avec celles de l'évaluation et de l'orientation commune.

Si les besoins éducatifs de nos publics nous incitent à agir rapidement, les besoins de l'amélioration de l'offre nécessitent un investissement en temps. Se hâter lentement, tel est sans doute un des paris de l'éducatif aujourd'hui.

...> CALENDRIER DES RENCONTRES

■ 6 & 7 décembre 2007

Demi-journées départementales de lancement

■ 31 janvier 2008 : JEUMONT, Nord - Séminaire n°1

1^{er} Février à ARRAS, Pas de Calais - Séminaire n°1

→ Milieu social d'appartenance et rapport à l'éducation

- Intervenants : Claude Dubar, Professeur de sociologie à l'université de Versailles
Germain Pauwels, Sociologue, Chargé de conférence en éducation et santé publique
à l'université de Lille 3
- Objectif : connaître l'état des savoirs et des recherches sur le thème

■ 31 MARS 2008 à ROUBAIX, Nord - Séminaire n°2

1^{er} AVRIL 2008 à LIEVIN, Pas de Calais - Séminaire n°2

→ Le rapport à la scolarité en milieu populaire

- Intervenante : Maryse Esterle-Hedibel, sociologue, enseignante chercheuse
à l'IUFM du Nord Pas de Calais
- Objectif : saisir les effets des logiques de cultures sociales sur le rapport au savoir
et à l'institution scolaire

■ JEUDI 12 JUIN 2008 à WICRES

Rencontre régionale de consolidation n°1

■ 29 SEPTEMBRE 2008 - TOURCOING - NORD, Séminaire départemental n°3

30 SEPTEMBRE 2008 - LE PORTEL - PAS DE CALAIS, Séminaire départemental n°3

→ La diversité culturelle et ses conséquences sur les pratiques éducatives

- Intervenante : Faïza Guelamine (Assistante de service social et docteur en sociologie)
- Objectif : comprendre les enjeux et conséquences d'une prise en compte
de la diversité culturelle et conscientiser des dangers d'une dérive culturaliste.

■ 27 NOVEMBRE 2008 – ROUVROY – Pas de Calais, Séminaire départemental n°4

10 DECEMBRE 2008 – LILLE – Nord, Séminaire départemental n°4

→ La place du conflit et de la limite dans le processus éducatif

- Intervenante : Saïd Bouamama
- Objectif :
 - percevoir la signification de la demande de conflit des enfants et adolescents ;
 - comprendre le processus de passage du conflit à la violence sur soi ou externalisée

■ 26 NOVEMBRE 2009 à WICRES

Rencontre régionale de consolidation n°2



Retrouvez l'ensemble des Dossiers documentaires
et les synthèses des séminaires sur www.irev.fr