

Passeurs entre deux rives

Monitrice éducatrice depuis 1983, j'ai principalement travaillé avec des adolescents en internat dans le cadre de la protection de l'enfance. Mon parcours m'a permis d'acquérir une expérience diversifiée, en des lieux dédiés à diverses problématiques (maisons d'enfants, jeunes majeurs, délinquants, mineurs étrangers). Depuis le mois de novembre 2008, j'ai intégré en tant qu'éducatrice spécialisée une équipe de travailleurs sociaux, issus d'horizons divers, émanant d'un Dispositif de réussite éducative.



« spécialité », nous n'ignorons pas que, contrairement à l'échec – et encore, diront certains, ignorant le nombre de jeunes « à la rue » éduqués en partie dans nos maisons d'enfants – la réussite se mesure plus difficilement. D'une part, parce que les critères d'évaluation relèvent d'une subjectivité dévolue aux protagonistes, même si elle est relativisée par les professionnels, qui y ajoutent leurs propres critères. Enfin, parce qu'une réussite éducative ne peut être proclamée qu'à la lumière des épreuves traversées.

L E PROJET

Le dispositif est né du triple constat :

- Difficulté à intégrer durablement et projectivement des enfants dans l'actuel système scolaire ;
- Besoin d'étayage individuel de ces enfants ;
- Reconnaissance de l'indispensable complémentarité entre famille et école.

Nous répondons à une exigence qui consiste à prendre en considération les enfants dans leur globalité, de parta-

J'avais eu l'occasion de lire des annonces liées à des Dispositifs de réussite éducative (DRE) sans jamais vraiment y prêter attention, convaincue que ce travail n'était pas destiné à des « éducs ». On peut reconnaître là un peu de notre condescendance professionnelle mais c'est surtout une réaction légitime face à une accumulation de mesures souvent inadéquates. Il existe une autre raison à cette réserve : le terme de « réussite éducative » sonne étrangement à l'oreille. L'éducation étant notre

ger entre tous les acteurs éducatifs la responsabilité du devenir de ces enfants, au lieu d'imputer au seul système scolaire la responsabilité d'un échec « annoncé ». Il ne semble pas logique de demander aux équipes pédagogiques, en plus d'enseigner, d'accompagner la détresse de certains enfants, de rassurer des familles fragilisées, d'assumer totalement l'intégration des enfants étrangers, de répondre à la violence qui leur est parfois renvoyée. Il conviendrait sans doute d'ailleurs de considérer cette violence autrement qu'en organisant toujours plus de répression vaine sur les enfants et/ou en accusant les enseignants de ne pas savoir s'y prendre. Un axe important de mon travail consiste donc à décliner les différentes responsabilités : parents, enfants, école, société, institutions, professionnels, en évitant la culpabilisation individuelle contre-productive.

Chaque DRE a un fonctionnement propre. Tous n'incluent pas le suivi tel que nous les pratiquons, mais orientent vers d'autres partenaires à partir des Équipes pluridisciplinaires de soutien (EPS). D'autres, comme le nôtre, sont dotés de postes de travailleurs sociaux exerçant des accompagnements individuels. Nous avons la chance de collaborer avec des interprètes, approche précieuse qui permet un lien de confiance avec les familles étrangères. En effet, leur distance face à l'école n'est pas toujours « culturelle » mais bel et bien pragmatique. L'équipe pluridisciplinaire de soutien étudie les situations proposées par des saisi- nés de l'école, des familles ou d'autres partenaires, et élabore un projet à partir d'objectifs communs. Cette EPS, dont l'équipe restreinte centralise le travail d'accompagnement, est structurée autour de l'éducation nationale et des travailleurs sociaux.

L'ÉCOLE

Nous sommes de façon plus tangible insérés à l'intérieur des collèges et des écoles. Ce déplacement, plus que symbolique, qui nous décentre par rapport à la règle établie initialement, a provoqué un débat sur la tentation

de l'Éducation nationale de vouloir « absorber » l'équipe. Mais l'introduction des travailleurs sociaux dans l'école est probablement préférable au déni des problèmes, des complémentarités éducatives et des spécificités de chacun, ou à l'introduction de personnels relevant d'autres fonctions, plus discutables. Il s'agit, le plus simplement possible, d'affirmer des valeurs et des compétences acquises et à partager, comprenant la dimension du secret professionnel, et de quérir des forces nouvelles.

Concernant un certain nombre de procédures, nous prenons en compte le fonctionnement intrinsèque de l'école. S'il n'est pas toujours facile de l'interroger, il est en revanche indispensable de « faire avec » et d'établir un mode de relation confiant et serein. Il existe, pourquoi ne pas le dire, certaines rigidités et nos contributions peuvent être accueillies avec scepticisme, voire avec une pointe de contrariété. Le dialogue s'établit sur la base de constats souvent négatifs à propos d'un enfant. Nous sommes là pour tenter d'objectiver cette vision et pour mettre de la distance, offrir un autre regard, remettre l'enfant au centre des préoccupations, non en tant que « problème » identifié mais pour le resituer en tant que sujet, nécessitant un cadre éducatif bienveillant. L'épuisement, l'isolement, la diversité et la complexité des problématiques, les exigences des uns, le manque de discernement des autres, le sentiment d'exclusion et d'échec... mènent parfois à une incompréhension qui n'est perceptible que lorsqu'un tiers vient aider à rompre les évidences.

Œuvrer ensemble impose donc aussi de se laisser perturber, et de perturber, intelligemment, raisonnablement, professionnellement. Cela produit des effets positifs. Mais il arrive que les résultats ne soient pas à la mesure des attentes, car les résultats scolaires ne sont pas automatiquement parallèles à l'évolution de l'enfant. Chacun des acteurs ne voit souvent alors, dans les tâtonnements inévitables que les signes de l'échec du partenaire. Quant à l'enfant, il reste souvent porteur de son propre échec, même s'il est perçu comme un jeune sûr de lui, rebelle et inaccessible. Tenter de le comprendre, de mettre des mots, y compris sur ses désillusions, reste la seule solution pour lui envoyer un message suffisamment sécurisant et restaurer son estime de soi.

LES FAMILLES

La saisine de l'école suppose une proposition de rencontre entre l'enfant et les parents, dans un lieu neutre. Malgré la

méfiance initiale, rares sont les parents qui refusent le soutien. La plupart expriment même un vif soulagement à l'idée d'être entendus et compris. La prise en compte de leur parole est un élément essentiel dans l'amorce de réflexion. Ils se sentent parfois illégitimes pour donner leur avis et nous nous apercevons que, bien souvent en échec scolaire eux-mêmes, ils projettent facilement un sentiment d'impuissance sur leur enfant. Contrairement à ce que l'on entend, les parents les plus démunis face à la situation scolaire de leur enfant sont ceux qui attachent beaucoup d'importance à la réussite scolaire dont ils se sentent exclus. Ils ne parviennent pas à « imaginer » leur propre enfant les dépasser. Le « j'étais comme lui à son âge » est une antienne dans nos entretiens. Les parents n'adoptent pas la même posture que lorsqu'ils se retrouvent devant des représentants de l'institution scolaire, dans des situations qui réactivent des émotions qu'ils peuvent avoir eux-mêmes vécues. La position de soumission à l'autorité ou, *a contrario*, l'arrogance disparaissent. Lorsque ce sont les familles qui nous sollicitent, on constate souvent plus de réticences de la part des équipes enseignantes qui ne sont pas toujours disposées à entendre les questions légitimes des parents. À nous de savoir ménager les susceptibilités et d'accueillir avec discernement les éventuels reproches.

LES ENFANTS

J'ai travaillé avec des adolescents délinquants multirécidivistes. Ces jeunes m'ont appris que leur dérive est souvent née d'une indéfectible frustration scolaire. N'avons-nous pas le devoir et les moyens de réfléchir et d'associer professionnels et parents à l'analyse des phénomènes de décrochage et de démotivation, à leur compréhension et à la recherche de vraies solutions, pérennes et collectives ? Il est frappant de constater à quel point ces jeunes gardent en mémoire le moment où ils ont commencé à se sentir éloignés des objectifs scolaires. C'est à l'occasion d'un changement important pour eux, qui a échappé aux adul-

tes (déménagement, passage en « grande » classe, séparation des parents, décès d'un grand-parent...), ou lié à une pression trop forte, à des malentendus, à un trop grand décalage entre ce qui se vit à la maison et à l'école... Tant de choses qui ne sont perceptibles qu'au travers d'une attention particulière.

Florian est un enfant « perturbateur » et dont l'attention est perpétuellement détournée. Il parle peu de lui et de ses difficultés, sauf dans ce nouvel espace qui lui offre la possibilité de décrire sa réalité. Il va falloir écouter longuement, répondre précisément à son désir de comprendre son incapacité à se mettre au travail, alors qu'il a *envie d'apprendre*, comprendre pourquoi il ne fait pas partie du groupe « des intelligents », pourquoi sa parole n'est pas prise au sérieux, à l'école et chez lui, pourquoi il a ces difficultés d'expression alors que c'est un enfant extraordinairement expressif... Il s'endort mal le soir. Il a des regrets des « mauvaises » actions de la journée, des punitions vécues comme injustes, d'avoir encore perdu une journée sans rien apprendre, alors qu'il a envie, et il faut le croire.

Quelques mois plus tard, les résultats scolaires ne sont pas meilleurs, il perturbe toujours la classe à ses heures, mais le maître a bien conscience que le contexte de la classe ne lui permet pas de faire preuve de ses efforts et qu'il semble, malgré tout, un peu plus réceptif à certains messages et un peu moins violent. Dans la famille, sa place est en train d'évoluer, les regards se sont adaptés. Sa parole est enfin prise au sérieux et il commence à quitter cette place de trublion et de clown qui lui est attribuée « depuis la maternelle », se souvient-il ! La concertation régulière a permis de travailler l'orientation vers la SEGPA et de rassurer Florian et ses parents qui l'appréhendaient sans oser l'exprimer. La parole a pris toute sa valeur, à la maison et à l'école, et Florian gagnera certainement en « estime de soi » et en confiance, développera mieux cette intelligence dont il se sentait dépourvu. À la rentrée nous serons présents car le dispositif permet de le rester, de loin ou en proximité, doucement.

LA LANGUE

Imagine-t-on l'insécurité ressentie par les enfants qui ne maîtrisent pas la langue, et qui doivent redoubler d'ef-

forts pour « rattraper » les autres et se faire une place ? Si l'école possède des éléments justes de diagnostic, elle n'a les moyens ni d'évaluer la problématique globale de l'enfant, ni d'en organiser seule les configurations évolutives.

Leila a six ans. Elle n'a pu intégrer le CP qu'en octobre, de retour d'Algérie où elle n'avait parlé qu'arabe pendant trois mois. Elle est réfractaire aux apprentissages et elle est stigmatisée de façon unanime par les autres en réponse à son comportement agressif. Le lien n'est pas difficile à établir avec les parents car la confiance avec d'autres travailleurs sociaux avait précédé. Le projet d'accompagnement de cette famille, avec interprétariat, comprend des temps divers : suivi du RASED, rencontres régulières avec l'institutrice ; soutien (à partir des devoirs et/ou de jeux, d'histoires...) et entretiens courts hebdomadaires avec Leila dans nos locaux ; visites à domicile ; préparation à des temps de loisirs collectifs...

Cela a permis à Leila de rentrer dans les apprentissages et à ses parents de pouvoir l'y aider.

Moussa, à quatorze ans ne parle pas un mot de français un an après son intégration dans une classe de français langue étrangère. On se pose des questions, on pense qu'il ne fait pas d'efforts, qu'il ne veut pas. Il y en a tant qui y arrivent, volontaires, bien cadrés... Pas Moussa, qui a pourtant une capacité de concentration étonnante, au regard des pages parfaitement recopiées, malgré une ignorance totale de la langue. À la maison personne ne parle français, malgré la quinzaine d'années passées par le père à travailler en France. L'école est un lieu de souffrance pour Moussa, malgré la satisfaction d'être en France avec tout le monde réuni. Personne ne l'avait vraiment décelé, trompé par un sourire doux et permanent. Aujourd'hui Moussa se sent mieux, a

repris confiance, s'épanouit. Il ne parle toujours pas, les mots ne sortent pas, mais il s'épanouit, à son rythme, à sa mesure. Autour de lui, chacun a pris la mesure des exigences à avoir, les uns et les autres. Il faudra du temps pour passer sur l'épreuve traumatisante de la rupture (linguistique, culturelle, affective, scolaire...) qu'il a vécue, sans avoir pu intégrer un nouveau mode relationnel à sa portée.

Adolescent en quatrième, **Kader** ne comprend pas non plus ce qu'il copie à longueur de pages. Pourtant il est français. On nous alerte, car il devient agressif et commence à effectuer des actes prédélinquants. Les parents sont enclins au sentiment d'impuissance, d'irresponsabilité (il est assez grand pour décider !), et de colère (contre Kader, contre l'école et contre ceux qui comme moi « parlent dans le vide, alors qu'une bonne gifle »).

Il va être difficile de faire entendre l'utilité d'une démarche commune. Mais, contre toute attente, c'est de Kader que viendra la réponse, par l'aveu, devant ses parents, de sa peur, sans pouvoir en exprimer plus, alors même qu'il conteste notre proposition de soutien. Ce moment-là fait basculer l'attitude démissionnaire du père vers une prise de conscience du trouble qui anime son fils.

Rien n'est réglé pour Kader, si ce n'est cette bascule du père qui accepte un peu moins la fatalité et est prêt à entendre et à participer au projet que nous pouvons proposer à son fils. Un début de dynamique est enclenché, l'adhésion familiale et la reconnaissance de la souffrance, des potentialités et des responsabilités partagées. Il appartient maintenant à tous les adultes concernés d'assembler les pièces et d'élaborer un projet dans lequel Kader se retrouve.

F RONTIÈRES ET PARADOXES

Au gré des vagues politiques, nationales et/ou locales, le dispositif n'est pas pérenne et est soumis à une reconduction annuelle. Et puis comment justifier les suppressions de poste d'enseignants, entre autres ceux du RASED, ainsi que la formation de ces enseignants, alors même que le besoin d'accompagnement individualisé est reconnu et s'avère efficace ?

Malgré quelques tentatives pour lever les ambiguïtés, les frontières au bord desquelles nous évoluons restent poreuses et nous devons rester vigilants sur le respect des

valeurs, des professionnels, des objectifs. Les équipes intervenant dans le domaine de la protection de l'enfance avec lesquelles nous collaborons semblent bien accepter la complémentarité et il suffit d'être clair sur les positions de chacun.

La frontière entre contrôle social et prévention peut parfois être difficile à cerner. Entre repérer pour prévenir les risques et stigmatiser pour réprimer, la frontière est mince. Il faut tous les réflexes professionnels et un raisonnement commun pour discerner action protectrice respectueuse du sujet et surveillance morale active. Il est bon de rappeler que l'emploi des professionnels permet de se prémunir de ce type de dérives, vers lesquelles il est si facile de glisser lorsque les bons sentiments se mêlent à l'incompétence.

MES PROJETS

J'aimerais pouvoir travailler avec des enseignants, dans le premier et second degré, pour imaginer des espaces collectifs de parole, homogènes ou hétérogènes, dans ou hors du

temps scolaires, en fonction de thèmes précis propices à l'échange. Cela peut redonner une place dans le groupe à des enfants, des jeunes, menacés par une forme d'errance sociale, professionnelle, judiciaire ou familiale. Le processus d'individualisation s'ancre dans le groupe. Les suivis individuels et familiaux permettent au jeune de se situer et de saisir le sens de telle situation. Mais le positionnement dans la communauté de pairs est indispensable à la construction individuelle. Beaucoup des réponses s'y trouvent.

Concernant les collégiens, il me semblerait également utile de pouvoir échafauder des temps d'exclusion différents de ceux qui sont pratiqués, vains et dénués de sens éducatif, si ce n'est pour marquer une réprobation.

En conclusion, si nous voulons, tels des passeurs entre deux rives, inviter tous les enfants à quelque universalité, il est impératif de les rassurer sur leur compétence comme de penser leur place dans le monde et dans notre culture, afin qu'ils deviennent tous beaux, grands et forts, comme le prince de cette histoire qu'on a parfois oublié de leur raconter quand ils étaient tout petits... ■

■ FRÉDÉRIQUE GUÉRET
Éducatrice spécialisée