

ON DIRAIT EN VRAI QU'ON PARLE DE RIAD : UNE EXPÉRIENCE DE CONSTRUCTION D'UN RÉSEAU DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

François Le Clère

ères | *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*

2011/2 - n° 85-86
pages 99 à 108

ISSN 1146-061X

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2011-2-page-99.htm>

Pour citer cet article :

Le Clère François , « On dirait en vrai qu'on parle de Riad : une expérience de construction d'un réseau de réussite éducative » ,
La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 2011/2 n° 85-86, p. 99-108. DOI : 10.3917/lett.085.0099

Distribution électronique Cairn.info pour ères.

© ères. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

On dirait en vrai qu'on parle de Riad : une expérience de construction d'un réseau de réussite éducative

François Le Clère

Dans un contexte de prévention, défendre un projet éducatif global nécessite de penser la question des partenariats : liens entre les éducateurs et les parents, entre des éducateurs et d'autres travailleurs. Comme éducateur de rue, puis responsable d'une équipe de prévention spécialisée, j'ai eu de nombreuses occasions de « travailler ensemble » avec des animateurs, des travailleurs sociaux, des établissements scolaires, mais aussi avec les acteurs de la politique de la ville et du développement social des quartiers. Cette question du partenariat et des liens interinstitutionnels autour de situations d'adolescents en « mésinscription » m'a semblé particulièrement féconde, mais aussi complexe. Je souhaiterais donc interroger le dit « décrochage scolaire » des adolescents à travers le prisme de ce que cela produit dans les équipes éducatives et enseignantes. En effet, il y aurait à comprendre la difficulté des adultes et des équipes éducatives à penser ensemble les situations des adolescents qu'ils rencontrent (Pinel, 2001).

Ces adolescents décrocheurs provoquent en effet des questionnements existentiels dans les équipes et mettent en échec des projets trop bien ficelés pour eux. Par ce lien discontinu et cette absence-présence, ils mettent au travail le négatif des institutions et des professionnels (Green, 2011). Il ne s'agit pas ici de parler des causes et des symptômes des décrocheurs, des « signes avant-coureurs » comme on dit. Je choisirai une autre direction de réflexion qui m'a directement été inspirée de ma pratique d'éducateur puis de mon travail de recherche aux côtés d'équipes éducatives. Face aux adolescents hors les murs de l'école, la tentation est forte de souhaiter mailler des réseaux, construire des partenariats pour rejoindre ces jeunes dont on a l'impression qu'ils sont difficiles à contacter. Malheureusement, ce désir d'adultes et de professionnels de « faire du partenariat » est souvent mis en œuvre sans une

réflexion approfondie sur l'incidence de ces nouveaux réseaux sur la clinique éducative auprès des adolescents eux-mêmes.

Tensions entre accompagnement individuel et maillage partenarial

En septembre 2003, j'ai été sollicité pour participer à la réflexion du réseau d'éducation prioritaire sur le quartier. Un groupe de chefs d'établissements et d'associations s'est constitué afin de réfléchir sur l'accompagnement de jeunes en difficulté dans l'école. Cette commission appelée « Fil rouge du Réseau d'éducation prioritaire » a été créée à l'initiative des fournisseurs. Au départ, c'était « un sentiment d'impuissance qui amenait l'école à interpellier les associations », le sentiment « d'avoir joué toutes les cartes face à un jeune qui posait des problèmes de comportement à l'école¹ ». Prise dans ce sentiment d'impuissance, l'école en appelle à d'autres qui sauraient peut-être ce qu'il faudrait faire, d'autres à qui passer le relais. Il semble, à entendre les partenaires réunis, qu'« à plusieurs on y arriverait mieux et qu'on cernerait mieux la situation ». Cette commission a eu tendance à vouloir passer rapidement à l'action en inventant une « nouvelle structure d'accueil d'élèves en rupture ». Cette structure s'envisageait d'abord comme un lieu d'écoute dans l'école. Puis, devant le constat de « sérieux problèmes psychologiques des jeunes », l'idée d'un partenariat entre les établissements scolaires et le secteur psychiatrique a surgi, le responsable du secteur psychiatrique répondant quant à lui : « Si vous les orientez en psychiatrie, on va vous répondre qu'ils ne relèvent pas de soins de ce type. C'est d'accompagnements éducatifs qu'ils ont besoin. »

Lors de ces premières rencontres entre professionnels, les jeunes ont vite été effacés de nos dialogues au profit d'une parole sur nos identités, nos missions et nos places respectives. Quand il était question de situations de jeunes ou de familles, c'était pour légitimer nos interventions et questionner « l'absence d'un autre professionnel » qui aurait dû faire son travail. Ce Fil rouge du REP a été plutôt l'occasion de se rendre compte que nous nous méconnaissions. Chacun développait une représentation du « partenaire » sans vraiment appréhender non seulement ses missions, mais sa manière de travailler au côté des adolescents. Il s'agissait là d'un groupe de travail sur une thématique mal cernée, où un partenaire, l'école, demandait de l'aide aux partenaires associatifs. J'ai été très surpris, à l'époque, par la diversité des terminologies employées pour qualifier ces jeunes ou les difficultés qu'ils rencontraient. Cette diversité explique la difficulté de compréhension de la situation de ces jeunes dont on dit seulement « qu'ils posent problème et qu'ils sont en difficulté ». L'éducateur, par sa connaissance du jeune, de la famille et de la cité, ne peut-il pas aider à porter un autre regard sur ce parcours de dégradation du lien jeune/école ? En quoi le lien avec la famille et avec la cité va-t-il permettre à l'éducateur de créer du répondant ?

1. Je reprends ici les termes utilisés lors d'un temps de travail avec le groupe Fil rouge.

Finalement ce premier réseau Fil rouge du REP mettra en avant le repli de chacun sur ses logiques d'intervention. Il s'agissait moins d'un désir de travailler ensemble dans un lien d'accompagnement que d'une demande de prise de relais, entendue comme « occupez-vous-en, nous n'en pouvons plus ». Les associations de quartier exprimaient de leur côté l'importance de mieux utiliser l'existant (CJO, Mission locale, éducateur de rue, etc.) pour accompagner ces jeunes. Ce groupe de travail Fil rouge du REP nous a amenés à questionner nos manières d'accompagner des jeunes en difficulté « dans/avec » l'école. Tous les partenaires semblaient vouloir privilégier ce qu'on pourrait appeler un maillage éducatif : des liens entre associations et établissements scolaires afin de mieux accompagner le jeune. Il semblerait ici que le lien éducateur/partenaire soit tout aussi important que la relation éducateur/jeune. Se pose alors la question du lien d'accompagnement : que devient la relation d'alliance et de confiance avec le jeune ? Comment ces jeunes en difficulté scolaire peuvent-ils vivre le lien de l'éducateur avec les établissements scolaires ? De quel type de maillage partenarial et d'étagage a besoin le jeune accompagné ? Et à quel moment de l'accompagnement ?

Au moment où il a fallu penser à aborder les situations individuelles, le Fil rouge du REP s'est effiloché. Nous n'étions pas prêts à travailler réellement ensemble dans le concret des situations des jeunes. Quelles étaient les informations que nous devons partager ? Comment on fait ça ? Quelles instances mettre en place pour que le chef d'établissement qui a besoin d'aide puisse solliciter un partenaire ? Le travail avec les établissements scolaires posait des questions difficiles à la pratique de prévention spécialisée. Nous nous situions dans une pratique de libre adhésion avec l'intention de rejoindre les adolescents sur leurs espaces de vie. Alors que nous étions amenés à travailler à partir de la demande des adolescents et des familles, quelle place faire à la demande du partenaire pour le jeune ? Une peur importante naissait chez les éducateurs dans ce lien nouveau avec les partenaires : n'allait-on pas casser la relation éducative avec le jeune ? N'allaient-ils pas perdre confiance ? C'est une peur récurrente chez les éducateurs. Nous savions que ces sollicitations d'établissements scolaires pouvaient être menées avec beaucoup de respect du jeune sans en dire trop sur la situation. Comment s'y prendre pour créer le fameux « passage de relais » ? Pas si simple, il fallait repenser nos interventions. Nous ne trouverons pas de solution à ces questions. Et le Fil rouge du REP s'arrêtera. Une charte partenariale sera rédigée et signée, un guide des associations sera édité et nous arrêterons de travailler ensemble.

La rencontre de Farid et la naissance de l'espace OVAL

Les adolescents qui en décousent avec l'école viennent se loger aux bords des institutions, ils viennent interroger chacun des acteurs éducatifs et sociaux dans leurs liens. Ces adolescents que l'on nomme décrocheurs scolaires sont souvent analyseurs des non-liens et les détonateurs dans des lieux de tension et d'incohérences institutionnelles. Par ce rapport qu'ils ont

aux espaces scolaires, ils interrogent les territoires de l'éducation et poussent souvent les adultes du quartier à se parler et à travailler ensemble. Tel fut le cas de Farid qui, par la répétition de ses convocations, permit de renouer un lien entre le collège et l'équipe de prévention spécialisée, lien qui s'avérait utile pour lui mais aussi pour d'autres de ses pairs. Cet adolescent de 15 ans a, en effet, amené l'association à des collaborations nouvelles et fructueuses, là où le Fil rouge du REP n'avait pas abouti.

Nous étions début décembre. Farid, passait chaque soir à l'association. Il venait se loger au chaud dans la cuisine, « squatter² » les éducateurs et les provoquer par des insultes, des jeux de cache-cache dans la maison. La même scène se répétait chaque jour : la tension montait et Farid finissait par être mis à la porte ou par s'en aller en courant avec un morceau de la cuisine (une cafetière, un balai, du produit vaisselle, etc.). La semaine suivante, après avoir rediscuté de ces agirs adolescents en analyse de pratique, nous décidions une autre stratégie. Nous avons pris conscience que nous n'avions pas tenté de l'accueillir et surtout de comprendre pourquoi il était là, seul, chaque fin d'après-midi, sans ses pairs du quartier. Nous étions pris par l'obsession qu'il sorte de ce local sans casser quelque chose, sans que cela ne dure trop longtemps. Les éducateurs resteraient à leurs tâches habituelles et j'étais chargé de l'accueil de Farid et de lui proposer un temps d'entretien ailleurs que dans ce sas qu'est la cuisine, de manière plus posée. Alors que Farid venait comme à son habitude avec son air malicieux, je lui intimais sur un ton ferme et définitif : « Dans mon bureau ! » et une fois le garçon installé, je l'interrogeai sur ses comportements. À ma grande surprise, et naïveté certainement, le petit diable de Tasmanie s'était apaisé et me lança : « J'suis viré, j'suis foutu. » Formule incisive dont sont friands ces jeunes. Parole compacte et sans détour. Je découvre alors qu'il n'est plus en cours depuis deux semaines et qu'il doit passer en conseil de discipline la semaine qui suit. Farid demande « à faire un TIG pour réparer ». Il veut réintégrer le collège. Il me propose aussi de prendre contact avec sa famille et la responsable du collège. J'accepte cette proposition, bien que peu confiant dans ma capacité à faire médiation avec le collège. En équipe, nous décidons de proposer aux parents de Farid qu'il vienne en journée à l'association faire quelques devoirs. Nous le verrons chaque jour, il fera trois jours de chantier au Secours populaire comme il l'avait demandé, et viendra au conseil de discipline avec une lettre préparée avec l'éducateur scolaire. Les enseignants présents et moi-même fûmes saisis par la simplicité de cette lettre d'excuses, mais aussi par cet effort d'expliquer les raisons de ce conflit ascensionnel à l'école. Le collège lui donnera alors une nouvelle chance.

Cette petite histoire vraie, mais certainement un peu romancée, récit des origines d'une collaboration initiée à la demande d'un jeune et par son intermédiaire, nous a permis de penser avec le collège les temps d'exclusion

2. Si habituellement, squatter est un terme lié à l'installation dans un lieu, il me semble ici pertinent pour dire comment des adolescents viennent se loger dans les lieux physiques de l'association, mais y convoquent en même temps une relation à des éducateurs et les mettent en demeure de se rendre présents. Nous pourrions parler ici de convocation adolescente.

temporaire pour en faire des temps de distance, de dialogue avec les adolescents et de proposition de médiations éducatives. Forts de cette collaboration improvisée, nous avons le désir commun de travailler ensemble à partir de situations singulières et de continuer à bricoler des espaces sur des temps d'exclusion. De cette rencontre naîtra l'espace OVAL (Objectif valorisation lien). L'espace OVAL deviendra un dispositif d'accueil de collégiens en difficulté dans la classe. Le collègue fait appel à l'association quand il pense avoir utilisé toutes ses ressources internes de sanction ou d'accompagnement de l'adolescent. Dans une logique préventive d'un renvoi de l'élève, le collègue propose au jeune et à sa famille un espace OVAL. Le jeune collégien est confié à l'association parce que « ça coince », soit du point de vue des notes, soit du point de vue du comportement à l'école. L'adolescent est accueilli au minimum cinq demi-journées sur le temps scolaire. Un programme personnalisé lui est proposé. L'accueil est assuré par un binôme : un éducateur scolaire et un éducateur de rue. Chacun développe un champ d'approche de la difficulté de l'adolescent : l'un du côté de l'apprentissage et des méthodes, l'autre du côté du quartier et de la famille. C'est souvent par la difficulté scolaire que se noue la rencontre. Cette mise en lien est accueillie plutôt positivement par le jeune et par sa famille. Ils distinguent assez rapidement les fonctions des éducateurs et découvrent, avec surprise parfois, un langage, une façon d'aborder les difficultés, une lecture inhabituelle des événements. Ce temps d'accueil n'avait pas de contenu défini, seul le définissait la rencontre avec le collègue, avec l'adolescent et sa famille.

S'instaure alors une logique d'accueil des adolescents en difficulté avec l'école et de prévention des renvois. Nous avons pu ainsi constater les effets positifs de ce travail sur les parcours des jeunes, sur leur capacité à mettre en mots ce qui faisait pour eux difficulté. Cet espace bricolé était aussi le début d'un lien entre les éducateurs et le jeune accueilli. Si l'éducateur de rue travaille à la marge, nous découvrons une nouvelle marge. Une marge qui n'est pas l'espace de la rue et de la place publique, mais la marge vécue par des adolescents dans un dedans/dehors de l'école. Ce sont les jeunes eux-mêmes qui sont venus convoquer du lien entre nous et le collègue. Ils nous ont aussi souvent mis en situation de parler avec leurs parents et leurs enseignants. Nous qui tenions à l'anonymat, nous avons affaire à des adolescents en demande d'être nommés.

Quand le réseau s'en mêle

Le projet « espace OVAL » mis en place avec les collèges de la ville est aujourd'hui une des actions phares du PRE (Programme de réussite éducative). Ces équipes mobilisent autour de l'enfant et des parents « tous les professionnels spécialistes de la petite enfance : enseignants, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, psychologues, pédopsychiatres et rééducateurs, kinésithérapeutes, orthophonistes. [...] Les activités proposées mêlent soutien scolaire, écoute de l'enfant et activités récréatives ; elles s'inscrivent dans le cadre d'un contrat, passé entre la famille et l'équipe de réussite

éducative³». Ces programmes de réussite éducative fonctionnent de manières très diverses et selon des modes organisationnels très différents d'une commune à l'autre. Dans l'expérience singulière évoquée ici, lorsqu'un jeune entre dans un « parcours de réussite éducative », pour employer les termes du dispositif, le projet est de lui proposer une série d'actions et d'accompagnements à l'issue d'une équipe dite pluridisciplinaire. L'espace OVAL, bricolé à l'origine entre l'équipe éducative et le collège, va devenir lors de la mise en place de ce programme sur la ville un « outil » dans le cadre du parcours d'un jeune. À l'époque, comme chef de service, j'en étais narcissisé et me réjouissais de l'élargissement de cette approche pour d'autres collégiens. Je voyais les fruits positifs de ce travail et souhaitais l'ouvrir à d'autres collègues. Je ne maîtrisais pas alors les enjeux et les effets sur la clinique même de notre accueil de cette nouvelle inscription dans le PRE et dans un réseau d'acteurs. Peut-être ai-je pris conscience de l'éthique et de la clinique qui sous-tendaient ce travail à l'espace OVAL lorsque nous sommes entrés dans la démarche du programme de réussite éducative.

Alors que j'avais moi-même défendu l'importance d'une approche globale des adolescents et l'importance d'un maillage éducatif pour ces adolescents en « mésinscription », je me retrouvais aux prises avec un espace virtuel et sidérant : les équipes pluridisciplinaires. La situation de Yacine, accueilli en espace OVAL, montre les difficultés que pose cette mise en réseau de la parole partagée avec l'adolescent. Sans entrer dans le détail de l'accompagnement de cet adolescent et de sa famille, elle témoigne de la complexité du passage de l'espace de parole avec l'adolescent à l'équipe pluridisciplinaire pour des éducateurs qui accueillent des adolescents, souvent énigmatiques dans leurs expressions et oscillant entre confiance et défiance.

Yacine est en sixième. Il n'a plus que quatre points sur son permis scolaire. Le collège, lors de l'entretien avec la coordinatrice du programme OVAL, signale qu'il a accusé sa mère de maltraitance. Ils disent que « Yacine n'est pas très difficile au collège mais qu'il ne fait plus rien en classe », que « ça dégringole », qu'« il y a des histoires pas claires ». Yacine est présenté comme un garçon insolent. De plus, il a fait parler de lui par un comportement surprenant : « Il a touché les fesses d'une enseignante. » Après quelques demi-journées d'accueil de ce garçon l'équipe éducative échange en réunion. Yacine lors d'un entretien à l'espace OVAL a raconté une histoire et les adultes n'ont pas su comment se positionner face à cette narration. Voici l'échange qui se déroule en équipe à propos du dialogue avec Yacine.

Matthieu (éducateur) : « On ne sait pas ce qui est vrai ou faux. On ne sait pas ce qui s'est passé. »

Patrick (éducateur) : « Yacine m'a raconté qu'il y avait une bagarre sur la cour. Beaucoup de monde était là. Un garçon passe et se fait tabasser. La principale est venue, elle est tombée et Yacine dit lui avoir donné des coups. Mais elle n'a pas vu que c'était lui, selon Yacine. »

Yacine dira plus tard dans l'entretien : « Une fois j'ai tué quelqu'un. »

3. Programme 15 du plan de cohésion sociale de 2005 sur la création des équipes de réussite éducative.

Lors des espaces OVAL, les professionnels attendent de la part de l'adolescent des explications monolithiques et linéaires sur ses difficultés. Ils se retrouvent avec des bouts d'histoires tantôt banalisées, tantôt exagérées. Ils ont affaire à une parole adolescente «entre-deux» composant avec du vrai et du faux. Durant cette même relecture de pratiques, l'échange s'amorce sur ce qui est vécu comme des fabulations d'adolescents. Les professionnels s'interrogent: faut-il y croire ou pas? Ces paroles entre le vrai et le faux ressemblent plus aux propos des petits enfants qui ne font pas la part des choses. «Un petit enfant ne fait pas encore la distinction entre le contenu de ses fantasmes et le fait que ses fantasmes opèrent effectivement dans la réalité. Il ne fait pas encore la distinction entre la réalité fantasmée et la réalité effective⁴.» Au-delà de savoir si c'est vrai ou faux, les éducateurs prennent le temps d'écouter une parole avec laquelle ils ne sont eux-mêmes pas à l'aise. Ils prennent le temps pour ne pas juger tout de suite que ce sont des «ados mythos». Le terme «mytho» est très présent dans le langage de la cité. Le «mytho» c'est le gars qui raconte des histoires. Les relations et la vie quotidienne sur le quartier produisent aussi des mythes qui circulent et que les adolescents empruntent dans leur récit. Les «mythos» de la cité viennent souvent brouiller les cartes dans les dialogues entre adultes et adolescents. Dans ces paroles adolescentes, nous retrouvons les mécanismes du rêve (condensations, inversion, etc.). Nous voyons bien que dans les premiers moments de la relation avec les adolescents accueillis à l'espace OVAL, les éducateurs travaillent avec une parole adolescente entre-deux avec laquelle ils ne sont pas à l'aise et dont ils ne savent pas quoi faire. Ils ont besoin de mettre en discussion cette rencontre avec leurs collègues lors des espaces d'analyse clinique des pratiques chaque vendredi matin.

La réelle difficulté pour les éducateurs de l'équipe se pose au bout d'une semaine d'accueil du jeune, quand ils sont invités en équipe pluridisciplinaire dans le cadre du suivi de ce garçon par le PRE. Il faut alors pouvoir dire quelque chose de ce qui s'est mis en place avec ces adolescents pour définir le projet d'accompagnement et les actions du parcours. Alors qu'une parole commence juste à s'élaborer, qu'un travail commence à peine à se mettre en place, il faudrait rendre compte de ce que cet adolescent a dit, de ce que l'on a compris de sa situation. Yacine, il s'agit d'en parler «pour de vrai», de comprendre ce que l'on n'aurait pas compris jusqu'ici, d'avoir une image et un propos qui soient clairs. Ce qui est très difficile et qui nous met en difficulté pour parler des adolescents dans ces espaces dit pluridisciplinaires – avec le conseiller principal d'éducation, avec les parents parfois invités, avec les référents PRE, avec d'autres travailleurs sociaux – c'est qu'en fait la parole dont on a à rendre compte est une parole en construction, en cours d'élaboration, ni ferme et définitive. Même si c'est une parole vraie, celle de l'adolescent à ce moment-là de sa réflexion, de son récit, elle n'est pas une parole «pour de vrai» et pour de bon. Elle est une parole qui se cherche, qui cherche à dire ce qui vient du dedans, du pulsionnel; mais aussi

4. P. Kammerer, *Adolescents dans la violence. Médiations éducatives et soin psychique*, Paris, Gallimard, coll. «Le Champ», 2002, p. 62.

du dehors, de la réalité familiale, de la réalité du quartier. L'éducateur n'est pas toujours à l'aise pour dire quelque chose du processus en cours. Dire trop tôt c'est court-circuiter le temps de l'élaboration de cette « parole vraie » au moment où elle s'est partagée, prenant en compte les résistances, les pudeurs et les conflits à l'œuvre.

Dans le cadre des conseils de discipline ou de réunion de programme de réussite éducative, les adultes s'étonnent que l'adolescent ne dise rien face à plusieurs adultes. En effet, dans ces espaces de concertation entre professionnels, la parole de l'adolescent est souvent recherchée comme garantie d'un travail qui le respecterait. Les professionnels cherchent donc à le faire parler. Lorsque celui-ci n'accepte pas le jeu de la parole, alors que des adultes se sont déplacés pour l'entendre, ces derniers peuvent d'ailleurs devenir très agressifs et destructeurs. N'y a-t-il pas ici une conception trop magique de la parole et une injonction à l'adolescent : « Il faut que tu parles » ? La parole adolescente, vécue comme cathartique et libérante, est envisagée comme quelque chose que l'on reçoit comme un bloc, que l'on prendrait comptant. Elle n'est ici ni vérifiée, ni mise en circulation, ni même coupée. Cette question d'une parole qui n'est pas articulée aux actes, qui n'est pas reliée aux expériences que l'adolescent fait au collège renvoie à cette même idée de déliaison déjà rencontrée dans les passages à l'acte pour lesquels l'adolescent a été accueilli. Interrogeant ces relations dans la violence, le psychanalyste Pierre Kammerer se demande « comment cet autre pourrait-il déchiffrer l'*acting-out* si ce n'est en cherchant d'abord à saisir à quelle place de son imaginaire le sujet l'a installé. Faut de quoi celui qui a été pris à témoin et sommé de répondre au passage à l'acte risque fort de ne pouvoir y revenir avec le sujet⁵ ». Ce n'est pas parce que l'adolescent dit et que les adultes entendent que la situation est réglée. Les passages à l'acte vus comme des messages à déchiffrer sont des agirs qui prennent place dans un lien transférentiel et qui viendraient actualiser dans la relation ou dans l'acte un fantasme refoulé. Ce n'est pas parce que quelque chose est montré et agi que le refoulement du sujet est levé.

Les équipes pluridisciplinaires, machine à interpréter

Les programmes de réussite éducative courent le risque de coller à l'injonction de la réussite et d'un accompagnement qui soit lisse, sans aspérité, sans défaillance. Le dispositif de réussite éducative est fondé sur l'injonction de la réussite et sur la difficulté à accepter que cela puisse rater. Si ça rate, si ça échoue, c'est considérer comme un déchet l'objet de notre intervention : ça se jette. C'est fin de partie ! Dans cette injonction à la réussite, émerge une injonction à la transparence, à la vérité. J'en viens à douter de l'efficacité interprétative de ces équipes pluridisciplinaires. La discipline est trop souvent entendue du côté du réglage, de l'ordonnancement et de la mise en

5. *Ibid.*, p. 162.

ordre. Ce partenariat peut alors devenir abrasif et érosif pour le lien éducatif.

En fait, j'ai eu souvent l'impression qu'en équipe pluridisciplinaire et dans certaines occasions de travail partenarial nous ne parlions pas vraiment du jeune mais surtout que nous ne pouvions pas vraiment parler de ce qui faisait et défaisait notre relation éducative. D'une certaine manière, j'ai eu beau dire que ça n'allait pas avec Riad, je devais quand même tenir ma place parce que c'était l'objectif. Riad avait été pensé dans un parcours comme nécessitant une série d'actions. « Tu veux jouer au programme de réussite éducative? Aujourd'hui, on dirait en vrai qu'on parle de Riad. On dirait en vrai que tu serais l'éducateur et tout se passerait bien. » Que faire de l'inquiétante étrangeté? Celle-ci est souvent entendue du côté de l'incompréhension culturelle et de la culture familiale. Rarement la place de la culture de la cité et de la culture de l'entre-pairs est prise en compte. Le travail en partenariat risque alors de se cantonner à un travail à partir des représentations ordinaires et premières sans qu'elles soient élaborées et déplacées par cet autre qui s'adresse à nous. Une grande partie de la vie interne de ces adolescents mais aussi de leur réalité quotidienne n'est pas audible ou visible pour les adultes qui les accompagnent. Les éducateurs au cours des réunions d'analyse de la pratique découvrent qu'ils ont permis à des adolescents d'avancer et de retrouver un dialogue plus serein avec les adultes du collège. Un travail de passage de la langue privée à la langue publique s'est opéré. Les récits des adolescents composés dans un entre-deux de l'imaginaire et du réel, du vrai ou du faux constituent ce chemin dans l'élaboration d'une langue publique. Là encore, il a fallu aux adultes se déloger de leurs cadres habituels et accepter de faire le jeu des adolescents. Il aura fallu à Farid, Yacine et Riad des adultes capables de mettre en jeu la parole qu'ils ont proposée, de se mettre en recherche sans vraiment tout savoir et comprendre.

Conclusion

Nous nous sommes investis dans cette aventure du programme de réussite éducative parce que nous avons cru pouvoir faire quelque chose ensemble. Mais le travail en réseau n'est pas magique, et *a posteriori* il est très exigeant. Les partenaires pensent qu'en se rassemblant ils pourront mieux comprendre, encore faut-il savoir comment on parle de l'adolescent. En menant cette réflexion à partir de ma pratique, tel qu'invite à le faire Alain-Noël Henri (Gaillard, 2010), je suis moi-même dans une position paradoxale dans mon rapport à ce travail en réseau et à la nécessité d'un maillage éducatif. Je continue à penser que les adolescents le sollicitent et que le chevauchement de nos interventions le convoque. Mais la façon de faire « équipe pluridisciplinaire » peut s'entendre tantôt comme structurante, tantôt comme défensive voire pathologique (Kaës, 2009). Toutes les alliances ne sont pas structurantes! Les adolescents s'appuient sur ces maillages à travers des partenariats et réseaux (Comités locaux de sécurité

et de prévention de la délinquance, Programme de réussite éducative, Groupes de suivis des élèves en difficulté, etc.), mais ils génèrent aussi des embrouilles dans ces fils institutionnels et dans les liens entre les adultes. Si les politiques éducatives cherchent aujourd'hui à définir les territoires de l'éducation en redistribuant les responsabilités, les adolescents par leurs pratiques quotidiennes d'absentéisme, d'errance mais aussi de « présence acharnée » dans des lieux inattendus, réinterrogent ces découpages éducatifs et font bouger les frontières des institutions. Cette expérience nous invite à ne pas vouloir être trop efficace dans un « travailler ensemble », mais bien plutôt de faire place à un « penser ensemble ».

Bibliographie

- GAILLARD, G. ; OMAÏ, O. 2010. *Penser à partir de la pratique. Rencontre avec Alain-Noël Henri*, Toulouse, érès.
- GREEN, A. 2011. *Le travail du négatif*, Paris, Éditions de Minuit.
- KAËS, R. 2009. *Les alliances inconscientes*, Paris, Dunod.
- KAMMERER, P. 2002. *Adolescents dans la violence Médiations éducatives et soin psychique*, Paris, Gallimard, coll. « Sur le champ ».
- PETITCLERC, J.-M. 2001. *Les nouvelles délinquances des jeunes*, Paris, Dunod, coll. « Enfances », 177 pages.
- PINEL, J-P. 2001. « Enseigner et éduquer en institution spécialisée: approche clinique des liens d'équipe », *Connexions*, n° 75.