



ENSP

ÉCOLE NATIONALE DE
LA SANTÉ PUBLIQUE

RENNES

CAFDES-2003

Buc Ressources

Option : Enfance

**RENFORCER LA DIMENSION ÉDUCATIVE D'UN
ÉTABLISSEMENT CHARGÉ DE L'INTÉGRATION
SCOLAIRE D'ENFANTS EN DIFFICULTÉ**

Un projet innovant

dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance

Isabelle DELAUNAY

SOMMAIRE

<u>SOMMAIRE</u>	1
<u>LISTE DES SIGLES UTILISÉS</u>	3
<u>INTRODUCTION</u>	4
<u>1 UN PROJET ORIGINAL POUR PERMETTRE L'ADAPTATION SCOLAIRE DE JEUNES EN GRANDE DIFFICULTE</u>	8
<u>1.1 L'action du centre psychopédagogique</u>	8
1.1.1 <u>Le secteur médico-social et l'école : un contentieux historique</u>	8
1.1.2 <u>La place du centre psychopédagogique dans le dispositif de l'Aide sociale à l'enfance</u>	11
<u>1.2 Les valeurs de l'association gestionnaire : la Fondation "Jeunesse Feu Vert"</u>	15
<u>1.3 Les spécificités du centre psychopédagogique "Les Jacquets"</u>	16
1.3.1 <u>Une histoire particulière</u>	16
1.3.2 <u>Une équipe pluridisciplinaire</u>	17
1.3.3 <u>Une organisation particulière</u>	18
1.3.4 <u>Les particularités de la population accueillie aux Jacquets</u>	18
<u>1.4 Les partenaires des Jacquets</u>	20
1.4.1 <u>Les principaux partenaires, l'Aide sociale à l'enfance et l'Education nationale</u>	20
<u>1.5 Une action sociale globale en faveur de l'enfance et de la famille</u>	23
1.5.1 <u>L'accompagnement éducatif de l'enfant</u>	23
1.5.2 <u>L'aide à la famille</u>	24
<u>1.6 Conclusion : de la nécessité d'évoluer</u>	26
<u>2 L'EDUCATIF A L'EPREUVE DU SCOLAIRE : ANALYSE DE FONCTIONNEMENT</u>	28
<u>2.1 Un fonctionnement d'établissement basé sur l'implicite</u>	28
2.1.1 <u>Un projet d'établissement tacite</u>	29
2.1.2 <u>Des logiques de service divergentes</u>	30
2.1.3 <u>La réunion de « synthèse », un rendez-vous manqué</u>	31
2.1.4 <u>Une communication peu formalisée</u>	32
<u>2.2 Une évolution des besoins de la population</u>	33
2.2.1 <u>Les troubles de la conduite et du comportement : une notion confuse</u>	33
2.2.2 <u>L'échec scolaire</u>	35

2.2.3	<u>L'origine psychosociale des difficultés</u>	37
2.3	<u>Les enseignements du service de suite</u>	38
2.3.1	<u>Les projets d'orientation en milieu ordinaire</u>	39
2.4	<u>Conclusion</u>	41
3	<u>RENFORCER LA DIMENSION EDUCATIVE EN COLLABORATION AVEC LES FAMILLES POUR GARANTIR L'ADEQUATION AUX BESOINS DES ENFANTS</u>	43
3.1	<u>Recentrer les pratiques sur la mission éducative et de protection de l'enfance</u>	45
3.1.1	<u>Les droits de l'enfant : des réponses à des besoins reconnus...</u>	45
3.1.2	<u>...garantis par l'institution dans un projet personnalisé, pivot des actions d'aide à la construction identitaire de l'enfant ...</u>	47
3.1.3	<u>...en tenant compte des besoins psychopédagogiques de l'enfant...</u>	49
3.1.4	<u>...et par l'association de l'enfant au règlement de fonctionnement</u>	50
3.2	<u>Partager le processus éducatif avec les familles</u>	51
3.2.1	<u>...par la mise en place d'un document d'accueil personnalisé...</u>	54
3.2.2	<u>...et d'une instance de participation des familles</u>	55
3.3	<u>Mobiliser et fédérer les professionnels dans l'appropriation du projet institutionnel...</u>	55
3.3.1	<u>Changer l'organisation, les intitulés des postes et des services</u>	56
3.3.2	<u>Préciser les fonctions et les délégations</u>	57
3.3.3	<u>Conduire le changement avec un comité de direction</u>	59
3.3.4	<u>Introduire une réelle dynamique des ressources humaines</u>	60
3.4	<u>Rechercher en partenariat des solutions innovantes à l'évolution des besoins</u>	62
3.4.1	<u>Affirmer la dimension de prévention de l'échec scolaire</u>	63
3.4.2	<u>Prolonger des actions du service de suite</u>	65
3.4.3	<u>Consolider la fonction parentale</u>	65
3.5	<u>De l'évaluation</u>	65
	<u>CONCLUSION</u>	67
	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	68
	<u>LISTE DES ANNEXES</u>	70

LISTE DES SIGLES UTILISES

CCPE : Commission de circonscription pour l'enseignement préélémentaire et élémentaire

ASE : Aide sociale à l'enfance

AEAD : Aide éducative à domicile

Arsea : Association régionale de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence

Creai : Centre régional pour l'enfance et l'adolescence inadapté

IMP : Institut médico-pédagogique

IMPro : Institut médico-professionnel

DDASS : Direction départementale des affaires sanitaires et sociales

CASF : Code de l'action sociale et des familles

PJJ : Protection judiciaire de la jeunesse

IR : Institut de rééducation

EMP : Externat médico-pédagogique

MECS : Maison d'enfants à caractère social

CDES : Commission départementale de l'éducation spéciale

A.T : Accueil temporaire

DVS : Direction de la vie sociale (appellation des services)

ETP : Equivalent temps plein

CHRS : Centre d'hébergement et de réinsertion sociale

AEMO : Aide éducative en milieu ouvert

ZUS : Zone urbaine sensible

ZRU : Zone de redynamisation urbaine

CIM 10 : Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé

CFTMEA : Classification française des troubles mentaux des enfants et des adolescents

CIH : Classification statistique internationale du handicap

CP : Cours préparatoire

CE : Cours élémentaire

CMPP : Centre médico-psychopédagogique

SESSAD : Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile

RASED : Réseau d'aide spécialisée pour les enfants en difficulté

PAUF : Plan annuel d'utilisation des fonds de formation

INTRODUCTION

Dès sa création au début des années 80, le projet du centre psychopédagogique "les Jacquets" met l'accent sur la globalité de la prise en charge de l'enfant en difficulté scolaire et familiale. La participation de son milieu naturel à l'action entreprise veut lui redonner toutes ses chances d'intégration sociale et éducative. Ce projet s'inscrit dans un dispositif délibérément centré sur l'institution scolaire, mobilisant à la fois des enseignants et des éducateurs spécialisés, et que développe le Conseil général des Hauts-de-Seine en faisant appel à la Fondation Jeunesse Feu Vert.

On peut décliner le projet d'établissement selon 3 axes:

- le travail auprès de l'enfant, qui vise à développer ses capacités cognitives, intellectuelles et relationnelles pour l'aider à surmonter sa situation d'échec scolaire ;
- le travail d'intervention intra-familiale, suppléance et accompagnement destinés à restaurer et soutenir les compétences des parents ;
- le travail avec les partenaires extérieurs, comme les associations municipales pour la jeunesse et les écoles et collèges, pour ne citer que les principaux, pour soutenir et garantir l'intégration.

Ce soutien à l'intégration dans les structures ordinaires est l'aspect fondamental de l'action des Jacquets, car il est la traduction de la finalité essentielle de l'établissement : le maintien au plus près de la norme de jeunes en danger de marginalisation.

Depuis 20 ans, le centre psychopédagogique bénéficie d'un statut expérimental dérogatoire. La Fondation me demande de faire évoluer cette structure dans le cadre de la loi n° 2002-2 dont les décrets d'application doivent être mis en oeuvre très prochainement. L'objet de ce mémoire est de présenter le processus qui permet que les modifications attendues par la réglementation aillent au-delà d'une simple mise en conformité, afin que les usagers occupent une place prépondérante. Je pense que la mission socio-éducative des Jacquets doit perdurer et évoluer pour que les enfants puissent bénéficier de leur droit à être éduqués et protégés et que leurs parents restent les principaux éducateurs, la famille étant le lieu naturel de l'éducation.

Pour mener ce travail, je m'appuierai d'une part sur mon expérience personnelle de responsable de service et remplaçante permanente du directeur, et d'autre part sur des auteurs dont les écrits permettent d'éclairer et élargir cette réflexion.

La lutte contre l'échec scolaire est encouragée par les pouvoirs publics, de même qu'elle est au cœur de la philosophie de la Fondation « Jeunesse Feu Vert » qui gère l'établissement. Mais il faut savoir que le retour en milieu scolaire ordinaire d'un enfant qui présente des troubles du comportement et de l'apprentissage, même avec des potentialités normales, et dont la famille a des difficultés à assumer ses responsabilités éducatives, demeure un parcours parsemé d'embûches, de réticences, voire de refus.

Le premier enjeu, de taille, est de lui permettre de fréquenter l'école, dont il a été exclu, comme le lieu par excellence de l'apprentissage et d'expression de la citoyenneté.

Le deuxième enjeu est d'assurer la mission de protection de l'Aide sociale à l'enfance tout en défendant une dynamique d'intégration scolaire et sociale.

L'échec scolaire exclut l'enfant du système ordinaire et constitue un prélude à l'inadaptation sociale¹. Ce sont les commissions de circonscription pour l'enseignement préélémentaire et élémentaire (CCPE) qui délivrent un avis favorable d'admission aux Jacquets. Le centre psychopédagogique développe un projet de prévention dans l'option de la scolarité en proposant une réponse non stigmatisante à l'échec scolaire, Il se situe à l'articulation de deux institutions, l'Aide sociale à l'enfance et l'Education nationale qui, si elles poursuivent le même objectif d'intégration de tous, divergent quant aux moyens d'y parvenir. L'Aide sociale à l'enfance donne la priorité à l'épanouissement de l'enfant au sens psychologique du terme, elle mène une politique de discrimination positive et de reconnaissance des différences. A l'inverse, l'école républicaine revendique l'égalité des chances par le gommage des différences, accentuant de ce fait la sélection sur l'acquisition de la lecture à six, sept ans. Ouvrant délibérément au cœur de ce paradoxe, dont Michel AUTES affirme "qu'il est le prix de l'efficacité du travail social"², le centre psychopédagogique demeure une structure singulière, qui continue de s'interroger sur son action.

Les situations d'enfants en difficulté sociale sont encadrées par des textes législatifs spécifiques qui permettent d'une part de le protéger, et d'autre part de préserver l'exercice de l'autorité parentale..

Le projet du centre psychopédagogique veut permettre le « droit à l'éducation » reconnu par la loi n° 75-534. Ce droit est réaffirmé par la circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999 relative à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Je ne conçois pas la

¹ 2,3 millions de personnes concernées par au moins une manifestation de l'illettrisme (INSEE, 1996)

² AUTES Michel. *Les paradoxes du travail social*. Dunod, Paris, 1999. Page 218

mission de l'école comme seulement apprendre aux enfants à lire, écrire et compter, il faut aussi apprendre à vivre avec les autres, à entrer dans le langage, à tenir un crayon, à écouter une histoire ou une consigne...début d'un long chemin vers la liberté.³ C'est ce que j'explique dans la première partie de ce travail.

Ainsi, le projet de scolarisation aux Jacquets comporte deux volets, intimement liés : celui des apprentissages proprement dits et celui de la vie en groupe. Apprendre à vivre en groupe, et a fortiori savoir apprendre en groupe, cet objectif m'apparaît fondamental en tant que responsable d'un établissement éducatif, vis-à-vis de la mission de réintégration scolaire et sociale. Enfin, l'orientation d'un enfant aux Jacquets renvoie à la question de la place de sa famille en tant que lieu des premiers apprentissages et de transmission des valeurs. Dans un contexte politique où les approches éducatives et répressives se télescopent dans l'émergence d'une notion nouvelle de « sanction éducative », il n'en demeure pas moins que la responsabilité des parents, si elle se trouve en partie interrogée, est au centre du dispositif de réintégration scolaire et sociale de l'établissement.

La prise en compte de l'enfant dans sa globalité nécessite la mise en œuvre d'une action éducative auprès des enfants, avec les parents, dans l'objectif d'un retour au milieu scolaire ordinaire. Je développe ces éléments à travers une analyse psychosociologique dans la deuxième partie.

Le statut expérimental du centre psychopédagogique présente des avantages indéniables, mais aussi un inconvénient majeur : avoir sous-estimé le volet évaluation. Au détour de la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 qui intègre les expérimentations dans le champ du social, la nécessité d'évaluer amène à évoluer, et donc à mettre en adéquation avec l'évolution du public et des politiques sociales les prestations de l'établissement. Il s'agit de réajuster, en interne, la dimension éducative de la prise en charge avec la scolarisation, de développer des outils permettant la restauration des fonctions parentales et en externe, de concevoir des réponses partenariales avec l'école et les communes.

Je propose donc d'élargir véritablement la mission scolaire et éducative des Jacquets par la mise en place d'outils prenant en compte :

- les besoins des enfants ;
- la parentalité ;
- le contexte dans lequel s'inscrit l'établissement.

³ En référence à la *skholé* de Platon.

De ma place de directrice, je suis amenée à respecter les nouveaux textes en matière de droits des usagers, mais il est indispensable de dépasser la simple exigence et de saisir cette opportunité pour une relecture du projet institutionnel qui engage l'ensemble des acteurs qui y participent. La prise en compte des droits des parents, de l'enfant acteur de son projet et la participation active de chaque professionnel, seront les items incontournables de cette démarche transversale, développée dans la dernière partie de cet écrit.

1 UN PROJET ORIGINAL POUR PERMETTRE L'ADAPTATION SCOLAIRE DE JEUNES EN GRANDE DIFFICULTE

1.1 L'action du centre psychopédagogique.

Les Jacquets appartiennent à l'histoire récente des institutions sociales et médico-sociales. Créé en 1980, au titre de l'article 4, 2^{ème} alinéa de la loi 75-535 du 30 juin 1975, dans le cadre de l'expérimentation hors normes, l'établissement répond à la mission d'intervenir le plus précocement possible auprès d'enfants en situation d'échec massif au plan scolaire, confrontés à des difficultés sociales susceptibles de les marginaliser et relevant des services de l'Aide sociale à l'enfance.

1.1.1 Le secteur médico-social et l'école : un contentieux historique

Héritière de l'Assistance publique, l'Aide sociale à l'enfance a une longue histoire.

Dès le IV^e siècle, l'Eglise s'est préoccupée des enfants orphelins ou abandonnés; ce sont ensuite les hôpitaux, avec St Vincent de Paul, qui ont pris en charge l'enfance errante, au même titre que les vieux et les malades. En 1793, une disposition de la Convention fait obligation à la nation de "pourvoir à l'éducation physique et morale des enfants abandonnés".⁴

Mais c'est au XIX^e siècle que ce champ s'est organisé autour de lois déterminant les modalités d'intervention des pouvoirs publics dans l'éducation, la protection des enfants, l'aide et le conseil aux parents. L'intervention de l'Etat dans la protection des enfants, à la fois dans le travail et dans le cadre familial, se concrétise par le développement de leur accueil (placement en nourrice, orphelinats, maisons de correction, colonies pénitentiaires...) la plupart gérée par des congrégations.

En 1874, Théophile Roussel fait voter une loi selon laquelle "tout enfant, âgé de moins de deux ans, qui placé, moyennant salaire en nourrice, en sevrage ou en garde, hors domicile de ses parents, fasse l'objet d'une surveillance de l'autorité publique ayant pour but de protéger sa vie et sa santé", prémices de la protection maternelle et infantile

En 1882, Jules Ferry rend l'école obligatoire et gratuite pour tous. L'Assistance publique s'organise en 1904. La loi du 15 avril 1909 relative aux écoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés, qui n'est plus en vigueur dans son ensemble et dont seuls quelques articles demeurent effectifs, inscrit l'enseignement spécialisé dans

⁴ LA PROTECTION SOCIALE EN FRANCE. In Les notices de la documentation française, page 75

l'enseignement primaire public. Jusqu'aux années 1930, la prise en charge des mineurs *irréguliers* se fait au nom de l'ordre public par le ministère de la Justice en complémentarité avec celui de l'Instruction publique, qui deviendra Education nationale en 1932.

Mais c'est dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale, du gouvernement de Vichy et de la Libération que le secteur de l'enfance inadaptée s'institutionnalise en dehors du secteur scolaire. Dès 1943, le Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral, présidé par le professeur Georges HEUYER, sous la houlette du procureur Jean CHAZAL, détaché au secrétariat d'Etat à la Famille et à la Santé, met en place le dispositif qui perdure encore aujourd'hui. Face au problème de l'enfance difficile, Assistance publique, Santé et Justice confient aux Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (Arsea)⁵ les missions d'ouvrir un centre d'observation et de triage dans chaque région, de développer les établissements en fonction des besoins ainsi que des centres de formation des personnels éducatifs. L'affiliation à l'Arsea ouvrant la possibilité d'accéder à un financement public calculé selon la technique du prix de journée, bon gré mal gré, les établissements d'initiative privée, qu'ils soient d'inspiration confessionnelle, charitable ou philanthropique, s'affilient à l'association régionale, s'unifiant peu à peu dans un secteur privé à caractère sanitaire et social qui devient dès lors un interlocuteur et un partenaire officiel de l'Etat.

Selon Michel CHAUVIERE, la rééducation de l'enfance inadaptée conserve les apparences de l'initiative privée, mais intégrée dans un dispositif public, hors l'école. Cet auteur explique que l'essor de la psychiatrie infanto-juvénile renforce la séparation entre le secteur scolaire et les autres secteurs d'éducation, et que la notion d'inadaptation, apparue en 1943, consacre la logique de séparation des territoires et des pratiques institutionnelles : « *De 1943 aux années 70, le couple inadaptation/rééducation va faire l'identité institutionnelle, cognitive et technique de tout un secteur spécialisé d'action sociale, clairement centré sur l'enfance et l'adolescence difficile. L'insertion y est éducative, comme à l'école, mais l'action se déroule hors l'école et selon des modalités beaucoup plus cliniques et psychopédagogiques.* »⁶

En 1945, trois ordonnances concernant l'enfance délinquante, le service de santé scolaire et la protection maternelle et infantile, ont pour objectif de mettre en place le cadre réglementaire et législatif de la protection de l'enfance. Les services d'Aide sociale à l'enfance (Aide sociale à l'enfance) sont créés en 1956, puis, en 1964, les Directions départementales des affaires sanitaires et sociales (DDASS).

⁵ En 1964, les Arsea se transformeront en Centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptée, les Creai, dont certains sont encore très actifs.

⁶ CHAUVIERE Michel. *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*. Les Editions ouvrières, Paris, 1987

Finalement, le dispositif en direction de populations inadaptées au secteur éducatif public ne se développera véritablement qu'au cours des années 50, avec les instituts médico-pédagogiques (IMP) et les instituts médico-professionnels (IMPro), émanant d'associations de parents d'enfants inadaptés. En 1956, les annexes XXIV du Code de la sécurité sociale légitiment ces établissements et valident l'initiative privée. Les pratiques de gestion en filière des publics concernés suscitent déjà des débats et conduisent en 1966 au rapport de François BLOCH-LAINE qui inspirera la loi n°75-534 en faveur des personnes handicapées. Le secteur se professionnalise et s'institutionnalise autour de la loi 75-735 du 30 juin 1975 relatives aux institutions sociales et médico-sociales rénovée par la loi N°2002-2 du 2 janvier 2002. La coopération entre les trois grands ministères concernés par la question socio-éducative, la Justice, l'Education nationale et les Affaires sociales, s'organise alors par le biais des commissions départementales de l'éducation spéciale (CDES), autour du concept de handicap, concept qui exclut les enfants et adolescents en difficulté sociale ou relevant de l'autorité judiciaire.

En 1980, un tournant s'opère avec la publication du rapport BIANCO-LAMY, dont les auteurs préconisent qu'il faut « passer du refuge pour enfant sans famille à un service pour les familles en difficulté, d'une institution parfois monolithique et repliée sur elle-même à une gamme d'interventions extrêmement subtiles et variées. »⁷

Ce passage d'une logique de substitution à une logique de suppléance éducative dans les missions de l'aide à l'enfance coïncide avec l'importante réforme administrative de la décentralisation, dont la première loi n°82-213 votée le 2 mars 1982, définit une nouvelle répartition des compétences entre l'Etat, les communes, les départements et les régions. "Ce nouveau cadre général est précisé par soixante-dix lois",³dont trois d'entre elles ont considérablement modifié la législation des services Aide sociale à l'enfance.

La loi n°83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 charge le président du Conseil général du service de l'Aide sociale à l'enfance, le préfet conservant la tutelle des pupilles de l'Etat.

La loi n°84-422 du 6 juin 1984 relative aux droits des familles dans leurs rapports avec les services chargés de la protection de la famille et de l'enfance favorise la participation des intéressés aux mesures les concernant : audition, expression et prise en compte de leurs souhaits, information sur les décisions prises, maintien des prérogatives de l'autorité parentale.

⁷ BIANCO Jean. Louis LAMY Pascal. *L'aide à l'enfance, contribution à une politique de réduction des inégalités*. Etude RCB Ministère de la santé et de la sécurité sociale. 1980

³ JAEGER Marcel. *Guide du secteur social et médico-social*. Paris. Dunod 1999. page 102.

Ce mouvement de décentralisation s'achève avec la loi dite « particulière » n°86-17 du 6 janvier 1986 qui adapte la législation sanitaire et sociale aux transferts de compétence. Par les modifications qu'elle apporte à la loi n°75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales, au Code de la famille et de l'aide sociale, au Code de la santé publique et à celui de la sécurité sociale, "elle est considérée comme la loi de structuration du secteur d'après la décentralisation".⁸

Enfin, il faut tenir compte de la nouvelle codification du Code de la santé publique et de la transformation, en décembre 2000, du Code de la famille et de l'aide sociale en un Code de l'action sociale et de la famille (CASF), dont le titre II du livre II intitulé "Enfance" définit les missions et prestations de l'Aide sociale à l'enfance.

Cette institutionnalisation de la protection de l'enfance, qu'elle soit handicapée ou en danger, relève certes de la solidarité nationale, mais cette politique de discrimination positive se paye en retour d'une exclusion nominale du système scolaire ordinaire. C'est dans cette perspective que le centre psychopédagogique veut permettre le droit à la scolarité des enfants en difficulté sociale et familiale.

1.1.2 La place du centre psychopédagogique dans le dispositif de l'Aide sociale à l'enfance.

A son époque, puisqu'elle vient d'être modifiée, la loi n° 75-735 du 30 juin 1975 sur les institutions sociales et médico-sociales mentionne dans son article 4 des "réalisations de type expérimental".

La création du centre psychopédagogique au début des années 80 s'inscrit dans un contexte de remise en cause de la séparation des enfants de leur milieu familial, et d'un changement de regard sur les familles suspectées d'incapacité, voire de nocivité. Le travail avec les parents devient une orientation forte⁹, l'Aide sociale à l'enfance veut rompre avec le poids historique et l'image négative de la "DDASS" (ainsi que la nomment les parents) et instaurer des pratiques visant le développement de relations de coopération avec les familles.

⁸ LOCHEN Valérie. *Guide des politiques sociales et de l'action sociale*. Paris. Dunod. 2000. page 52

⁹ Circulaire n°81-5 du 23 janvier 1981.

La mission des Jacquets est double :

- re scolariser des enfants d'âge primaire exclus de l'école pour des troubles du comportement ;
- aider des familles rencontrant des difficultés matérielles ou éducatives avec leurs enfants risquant de compromettre leur équilibre (art.221.1 et 226.4 du CASF).

A ce titre, l'originalité de l'établissement réside dans le fait que les enfants sont laissés dans leurs familles avec une action éducative intensive après les heures de classe, le mercredi, le samedi, les vacances scolaires et certains week-ends.

Pour des jeunes dont les troubles ne nécessitent pas un placement dans un établissement de la protection de l'enfance, mais dont le milieu familial ne peut pas prendre suffisamment en charge les difficultés, l'Education nationale a créé différents dispositifs d'insertion, dont les classes relais conjointement avec la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) ou les internats scolaires¹⁰. Or, les dispositifs d'éducation et de prévention accordent plus d'attention à la petite enfance et à l'adolescence qu'à la tranche des 7-13 ans. D'autre part, l'âge des comportements alarmants s'abaisse, et les études sur l'illettrisme ont révélé que 80 000 enfants entrent au collège sans maîtriser véritablement les outils fondamentaux que sont la lecture et l'écriture.

Le public auquel les Jacquets s'adressent est constitué d'enfants d'intelligence normale ou quasi normale, dont l'échec scolaire se confirme au cours des ans tandis que se développent des troubles du comportement. La plupart ont connu des discontinuités ou des carences éducatives ou affectives dans leur petite enfance, avec parfois des placements précoces. Il n'est pas rare qu'un juge des enfants ait été saisi à leur propos.

On pourrait penser que les déficits et les troubles de ces jeunes nécessitent la mise en œuvre d'une éducation spéciale (avec une orientation de la commission départementale d'éducation spéciale) ou d'un projet thérapeutique par des établissements ou services relevant de l'annexe XXIV du décret du 9 mars 1956¹¹. Mais la circulaire n°89-17 du

¹⁰ Inscrit dans la mission de prévention sociale dans le domaine scolaire, ce service est spécifique au département des Hauts-de-Seine. Des bourses départementales sont attribuées par la Direction "Famille Enfance Jeunesse" et versées directement aux établissements, déduction faite de la participation financière de la famille.

¹¹ Les annexes XXIV au décret du 9 mars 1956 modifié par le décret du 27 octobre 1989 sont les textes fondateurs des établissements médico-éducatifs. Elles précisent les conditions techniques d'autorisation des établissements et services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés.

30 octobre 1989⁸ note que "*l'objet des établissements et services relevant de l'annexe XXIV n'est pas d'accueillir des enfants en difficulté sociale*", et rappelle "*la grande prudence qui devra être de règle avant de décider d'une orientation de tels enfants vers un établissement de l'annexe XXIV. Il arrive fréquemment que les troubles du comportement ou de la personnalité (par exemple refus des tests) masquent les aptitudes intellectuelles des enfants et des adolescents.*"

On relève, dans les dossiers d'admission des Jacquets, les décalages entre la faiblesse des résultats des épreuves verbales et des épreuves de performances réussies. Si le retard des acquis scolaires est indéniable, les troubles cognitifs supposés chez ces enfants issus de milieux défavorisés sont contredits par leurs capacités d'adaptation et d'autonomie sociale. Le projet pédagogique des Jacquets est une alternative à l'entrée dans la filière de l'éducation spéciale que représente l'orientation en externat médico-pédagogique ou en institut de rééducation.

Il est utile, pour situer le centre psychopédagogique, de repérer les spécificités qui le distinguent d'autres structures accueillant des enfants en difficulté sociale. En dehors des instituts de rééducation (IR) et des externats médico-pédagogiques (EMP), il est possible de citer les internats scolaires, les foyers de l'enfance et les maisons d'enfants à caractère social (MECS).

Les MECS sont gérées le plus souvent par des associations loi 1901, 5 % d'entre elles sont publiques et correspondent aux foyers départementaux de l'enfance. Elles accueillent des mineurs dont les familles ne peuvent plus assumer l'éducation de leurs enfants, à leur demande, à celle de l'Aide sociale à l'enfance ou encore du juge des enfants lorsqu'elles sont habilitées Justice. Sous la compétence des conseils généraux et financés sous la forme d'un prix de journée correspondant à l'hébergement et l'accompagnement éducatif des jeunes, ces établissements ne relèvent pas des annexes XXIV, mais en développent les mêmes principes : projet institutionnel, projets individualisés, maintien des relations avec les familles, ouverture et préparation des jeunes vers le milieu ordinaire. Par contre, les conseils généraux ne financent pas les personnels assurant les soins¹². Les enseignants des classes installées dans les MECS sont sous le contrôle pédagogique du ministère de l'Education nationale.

Ces structures, qui accueillent une population d'enfants ressemblant à celle des Jacquets, et dont les équipes sont très similaires, sont des partenaires proches. C'est la reconnaissance

⁸ Circulaire (Education nationale, Jeunesse et Sport, Solidarité, Santé et Protection sociale) n° 89-17 du 30 octobre 1989: Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale.

¹² JAEGER Marcel. *Guide du secteur social et médico-social*. Paris. Dunod 1999. page

des besoins du jeune qui oriente le choix ; pour certains enfants, la séparation d'avec la famille s'impose dans un contexte de maltraitance ou d'abus sexuels, dont une prise en charge en internat est la seule capable de les protéger.

Parmi les établissements pour enfants en difficulté, les Jacquets occupent une place particulière, son action s'inscrivant dans la prévention de l'échec scolaire. Les principes et les modalités de l'intégration scolaire et sociale des enfants et adolescents inadaptés, déjà affirmés par la loi d'orientation 75-535 du 30 juin 1975, sont précisés dans les circulaires de 1982 et 1983⁷ et confirmés par la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989, dont l'article premier stipule :

"L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté..."

Derrière la question de l'échec scolaire, se profile celle des dysfonctionnements familiaux des enfants en difficulté scolaire. Ces situations de carences éducatives sont régulièrement évoquées comme motif de placement, c'est de l'école qu'émane un nombre important de situations "à risque".

L'originalité des Jacquets est d'intervenir en amont des problématiques présentées par les adolescents qui "décrochent" du système scolaire à l'âge du collège.

C'est la première mission de l'Aide sociale à l'enfance, définie dans l'article L.221-1 du CASF : "apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique aux mineurs, à leur famille (...) confrontés à des difficultés sociales susceptibles de compromettre gravement leur équilibre", qui définit le plus clairement la place des Jacquets dans le secteur de l'Aide sociale à l'enfance. Ce projet original est animé d'une volonté de prévention de l'échec scolaire.

L'identité des Jacquets porte la marque des valeurs philosophiques de l'association gestionnaire et des caractéristiques du public auquel elle s'adresse.

⁷ Circulaire n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 : Une meilleure mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés.

Circulaire n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983 : Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles graves de la personnalité ou de troubles graves du comportement.

1.2 Les valeurs de l'association gestionnaire : la Fondation "Jeunesse Feu Vert".

« L'établissement dit "Jeunesse Feu Vert - Fondation Robert Steindecker" a pour but : l'aide aux enfants, aux adolescents et aux jeunes adultes en difficulté d'insertion ou en danger moral ou physique et la défense de leurs intérêts moraux et matériels. »¹³

Ses moyens d'action sont "la création et la gestion de structures d'accueil, d'hébergement, de formation, d'éducation ou de rééducation concourant à l'insertion ou à la réinsertion sociale, scolaire et professionnelle des enfants et adolescents et des jeunes adultes en difficulté"¹⁴.

Régie par la loi de 1901, elle est reconnue d'utilité publique par décret en date du 20 décembre 1977.¹⁵

Son siège social est à Paris. Présente dans le secteur de l'aide à l'enfance depuis 1957, elle gère essentiellement des services de prévention spécialisée sur quatre arrondissements parisiens et, depuis 1995, en Seine Saint-Denis. Dans le département de l'Essonne, un centre d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS) voit le jour en 1977, un foyer éducatif pour jeunes de 15 à 21 ans en 1978 et en 1991 un service d'action éducative en milieu ouvert (AEMO) habilité Justice. Il faut ajouter un service d'aide à la formation et à l'insertion professionnelle en 1989 et deux entreprises d'insertion dans le bâtiment et la restauration en 1994. Le premier centre des Jacquets s'est ouvert en 1980, le second en 1986, dans les Hauts-de-Seine.

"S'il est une constante à travers les différentes actions mises en œuvre, c'est bien celle de s'adresser en priorité aux jeunes les plus déshérités, à ceux qui sont en échec et que la société exclut. Qu'il s'agisse de jeunes incarcérés, d'enfants ou d'adolescents marqués par l'échec scolaire ou de jeunes marginalisés, dans la toxicomanie ou la galère, les moyens mis en œuvre cherchent avant tout à toucher ceux que les institutions classiques (l'école, l'entreprise, la famille) ont rejetés sans autre forme de procès."¹⁶

En l'espace d'une dizaine d'années, les effectifs du personnel de la Fondation ont pratiquement doublé, ce qui signe le dynamisme de cette petite association qui combat toutes les formes d'exclusion. Sa politique, que l'on peut qualifier d'avant-gardiste depuis quarante ans, est confortée par les orientations actuelles des politiques sociales, telles la loi d'orientation n° 98-657 du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions.

¹³ Extrait des statuts de la Fondation, article 1^{er}.

¹⁴ Ibid. Article 2.

¹⁵ Journal Officiel du 1^{er} janvier 1978

¹⁶ Jean-Marc Steindecker, président, lors du 40^{ème} anniversaire de la Fondation en 1997.

Dans sa volonté de privilégier le développement des services et des établissements qu'elle gère, la Fondation se montre particulièrement attentive à la solidité de ses instances associatives. Chaque établissement est doté d'un poste de directeur et le développement continu de ses activités a nécessité le renforcement de l'équipe du siège par la création en 1999 d'un poste de directeur général adjoint pour assister le directeur général dans sa mission. Le siège emploie trois secrétaires chargées de la comptabilité et de la gestion du personnel.

Les relations entre la Fondation et ses cadres salariés sont contractualisées simplement par un contrat de travail. Mais "*l'association ne peut être cantonnée à une seule fonction gestionnaire, elle occupe une responsabilité dans la conception et l'élaboration de la pensée, du sens de l'action qu'elle traduit dans son projet et ses valeurs.*"¹⁷ Cette dimension de l'association me paraît prépondérante dans les relations qu'un directeur établit avec l'association qui l'emploie, et je n'imagine pas exercer ce métier sans être convaincue du bien-fondé des finalités du projet associatif. Le directeur, garant du projet d'établissement, occupe une position de représentation sociale qui implique une certaine identification à la culture et à la philosophie de la Fondation, avec laquelle je partage une conception humaniste de l'homme et des rapports sociaux, un intérêt profond à l'égard des plus déshérités et une volonté de promouvoir leur citoyenneté, dans le respect de leur différence. Il me semble que les professionnels de l'action sociale, en particulier ceux qui occupent une place de dirigeant, ne peuvent faire l'économie d'une réflexion collective sur le sens de leur action, en référence à des valeurs qui sont au-delà du simple respect de règles déontologiques.

1.3 Les spécificités du centre psychopédagogique "Les Jacquets".

"Les Jacquets ne sont pas une école privée plus ou moins parallèle ne proposant qu'une substitution de plus aux structures traditionnelles de l'Education, ni un externat médico-pédagogique (...)"¹⁸

1.3.1 Une histoire particulière.

La création du centre expérimental psychopédagogique "Les Jacquets" a été autorisée par un arrêté préfectoral du 16 juillet 1980, au titre de l'article 42 alinéa 2 de la loi 735-535 du 30 juin 1975. L'agrément devient définitif le 16 juillet 1982.

¹⁷ LEFEVRE Patrick. *Guide de la fonction de directeur d'établissement social et médico-social*. Paris. Dunod.1999.Page 23

¹⁸ Extrait du rapport n° 82-156 du bureau du Conseil général des Hauts-de-Seine du 17 septembre 1982.

Mais le rapporteur du projet de l'époque, au lieu de rattacher la structure à l'éducation spéciale avec une admission par le biais de la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES), fait officialiser, dans un esprit de prévention propre à la vocation de la Fondation, une procédure d'admission liée à l'avis favorable de la commission de circonscription élémentaire et préélémentaire (CCPE), assorti de la signature d'un accueil temporaire (A.T), le financement dépendant exclusivement du Conseil général.¹⁹ Aujourd'hui, les enfants pris en charge dans le centre psychopédagogique le sont sous l'appellation administrative d'une Aide éducative à domicile (AEAD).

Le centre demeure ainsi une structure singulière dans le dispositif départemental.

Un premier établissement s'ouvre à Montrouge, au sud des Hauts-de-Seine, d'une capacité de 24 places. En 1986, à la demande de la Direction de la vie sociale (DVS) du Département, un second établissement est ouvert dans le nord, à Colombes. Au cours des années 90, l'activité des deux structures augmente : en 1991, le centre de Colombes passe de 24 à 33 places, puis 38 places en 1995 et 40 places en 1996. L'établissement de Montrouge emménage à Bagneux en 1999, sa capacité d'accueil passe à 42 places. Ces petites structures sont semblables par leur finalité, mais autonomes dans leur fonctionnement, et ont des budgets distincts.

1.3.2 Une équipe pluridisciplinaire.

Le personnel²⁰ est constitué de professionnels de l'enseignement et de l'éducation spécialisée et des agents de services généraux, soit 46 personnes représentant 30,5 postes équivalent temps plein (ETP). Le personnel mis à disposition par l'Education nationale, c'est-à-dire 6 postes d'instituteurs ou professeurs des écoles et 2 emplois jeunes, n'est pas compris dans l'effectif.

Chaque équipe pluridisciplinaire comprend : une directrice, une secrétaire et un agent administratif, une psychologue, un chef de service, six éducateurs spécialisés, une cuisinière, deux agents de services et trois chauffeurs, auxquels s'ajoutent trois enseignants sous contrat simple Education nationale et un emploi jeune.

Les cadres sont au nombre de six, soit un cinquième des postes ETP : la directrice qui exerce la responsabilité des deux établissements, deux chefs de service pédagogique, un chef de service responsable du service éducatif et du service de suite, et les psychologues qui ont un statut de cadre technique.

¹⁹ Courrier du 13 août 1980 du DDASS des Hauts-de-Seine au Président de la Fondation "Jeunesse Feu Vert"

²⁰ Voir organigramme en annexe 1

La Fondation Jeunesse Feu Vert, employeur, a défini dans les contrats de travail les fonctions, responsabilités et délégations, en s'appuyant pour le directeur sur la circulaire du 26 février 1975 (ministère de la Justice, ministère de la Santé, non parue au Journal officiel).

1.3.3 Une organisation particulière.

Le centre psychopédagogique reçoit donc, par convention, des enfants confiés à l'Aide sociale à l'enfance dans le cadre d'une AEAD. Les enfants vivent dans leurs familles, et sont scolarisés dans une classe spécialisée à petit effectif, encadrée par un enseignant et un éducateur spécialisé, qui allient leurs compétences pour que les enfants accèdent aux apprentissages élémentaires.

L'éducateur n'est pas un enseignant, sa mission est de favoriser un cadre éducatif sécurisant pour des enfants qui présentent des troubles importants de la conduite et du comportement.

L'action des Jacquets ne se limite pas à la relation enseignant/éducateur spécialisé. Un service médico-psychologique est chargé d'une part de l'étude des dossiers d'admission et des orientations, et d'autre part de proposer des entretiens d'aide auprès des enfants et des familles.

Enfin, un service éducatif est chargé d'exercer la mesure d'AEAD au sein de la famille.

La prise en charge de tous les enfants par les services d'un même établissement permet d'unifier les actions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques.

La légitimité d'un établissement social s'origine dans son agrément, renvoie à sa mission et aux besoins d'une population spécifique à satisfaire.

1.3.4 Les particularités de la population accueillie aux Jacquets.

Les besoins sont nombreux dans le département : deux à trois demandes d'admission pour une place. L'âge moyen à l'admission est de 7 ans et 7 mois et de 11 ans et 10 mois à la sortie.

La durée moyenne de séjour est de 2 ans et 3 mois. Les filles (30 %) sont moins nombreuses que les garçons (70 %).

La convention qui lie l'établissement au département des Hauts-de-Seine stipule qu'il est agréé pour accueillir des enfants des deux sexes, âgés de 6 à 14 ans, avec un âge limite d'admission fixé à 11 ans, ayant des troubles de la conduite et du comportement, ne présentant ni déficience mentale, ni troubles graves de la personnalité. Le projet initial précise qu'il s'agit d'enfants normalement intelligents, mais entrés dans un certain refus de la vie sociale, qui s'exprime par des attitudes délictuelles et des manifestations d'opposition qui les ont fait rejeter du milieu scolaire ordinaire. Ce sont souvent les problèmes d'instabilité, de

violences, d'agressivité verbale ou physique plus que les problèmes d'apprentissage qui sont cause de l'éviction scolaire.

Ces enfants sont issus de milieu parental dont les parents ont eu dans leur propre enfance des difficultés psychoaffectives qui se sont prolongées par une instabilité familiale ou des difficultés d'insertion socioprofessionnelle. Un certain nombre d'entre eux souffrent de problèmes liés à une situation chronique de précarité économique, de violences dans les relations intra-familiales et de consommation abusive d'alcool.

Au cours des années 90, les problématiques familiales des enfants évoluent considérablement : massification et complexification des problèmes présentés par les parents, dans un contexte de crise économique et sociale qui perdure.

Cette évolution se confirme actuellement. Nous observons une aggravation des pathologies familiales et une augmentation du nombre de parents présentant des troubles mentaux. Les effets consécutifs aux carences dans la petite enfance invalident les capacités relationnelles et scolaires des enfants. Cette fragilisation des familles est relevée dans le rapport d'activité 2001 des services de la Vie sociale du département : "les carences éducatives des parents et le contexte familial déstructuré restent les principales causes de la saisine de l'autorité judiciaire en matière d'assistance éducative".

Sept communes sur la vingtaine recouvrant le secteur d'intervention des Jacquets regroupent la majorité des enfants (70 %) : Bagnex et Antony dans le sud, Gennevilliers, Colombes, Nanterre, Asnières et Courbevoie dans le nord. Très urbanisées, elles présentent une juxtaposition de quartiers pavillonnaires et de grands ensembles dont certains constituent des quartiers en difficulté économique et sociale. Elles partagent des caractéristiques similaires : population plus jeune que la moyenne départementale, davantage de personnes isolées et de familles nombreuses, présence de dispositifs comme les Zones Urbaines Sensibles (ZUS) et Zone de Redynamisation Urbaine (ZRU)²¹.

Ces caractéristiques sociologiques ont un impact sur les pratiques professionnelles et sur les relations partenariales de l'établissement.

En tant que responsable d'établissement, il me paraît important, dans la construction d'un projet éducatif, d'avoir une connaissance des parcours, trajectoires des enfants auxquels le centre psychopédagogique s'adresse, et de pouvoir croiser, par un nécessaire dialogue avec nos partenaires, l'analyse des facteurs qui les ont conduits à l'échec.

²¹ "Environnement social des Hauts-de-Seine, portraits locaux. Février 2002. Document réalisé par la Mission études communication de la Direction Générale Adjointe Vie sociale.

Un nombre important d'intervenants dans les domaines de l'éducation, de la santé et du travail social évoluent sur le territoire de l'établissement. En vingt années, les Jacquets se sont fait reconnaître comme un acteur spécifique de l'aide à l'enfance dans le département.

1.4 Les partenaires des Jacquets.

Par sa mission d'adaptation éducative et sociale d'enfants en grande difficulté, et du fait que ceux-ci sont maintenus dans leur environnement familial et social, le centre psychopédagogique est une structure ouverte sur l'extérieur, et qui travaille avec un grand nombre de partenaires, au niveau local et départemental. Il est évident que les Jacquets ne peuvent être seuls dans une démarche d'intégration, et que l'atteinte des objectifs de l'établissement dépend non seulement de sa capacité à travailler avec d'autres, mais également des compétences de ses partenaires.

1.4.1 Les principaux partenaires, l'Aide sociale à l'enfance et l'Education nationale.

Les relations de l'établissement avec ses partenaires institutionnels sont contractualisées par des écrits officiels. La convention conclue entre les présidents de la Fondation "Jeunesse Feu Vert" et du Conseil général des Hauts-de-Seine fixe les conditions d'accueil et de suivi éducatif des enfants aux Jacquets sur prise en charge financière délivrée par les services de l'Aide sociale à l'enfance du département.

1.4.1.1 Les relations avec l'Aide sociale à l'enfance.

Toute admission est subordonnée à la délivrance préalable par le service de l'Aide sociale à l'enfance d'une prise en charge financière après étude (par l'établissement) d'un dossier comprenant :

1. la décision de la commission de circonscription pour l'enseignement élémentaire (CCPE) dont relève l'enfant ;
2. un dossier social, médical et psychologique constitué par l'établissement après une période d'observation de 8 jours, permettant d'apprécier si la demande relève de la protection de l'enfance en danger ;
3. une demande d'admission signée des parents.

Les principales modalités de la procédure d'admission interne sont l'analyse du dossier de CCPE, des entretiens avec les parents et l'enfant (évaluation par les cadres de direction et les cadres techniques) et une période d'observation en classe de 3 à 5 jours (évaluation des enseignants).

La prise en charge est généralement délivrée pour une période du 1^{er} septembre au 31 juillet, et renouvelée si nécessaire l'année suivante.

Jusqu'en 1985, les enfants admis étaient immatriculés au service de l'Aide sociale à l'enfance comme recueillis temporaires. L'accord écrit des parents était recueilli par l'inspecteur de l'Aide sociale à l'enfance et un travailleur social était chargé du suivi du placement. Depuis, le protocole administratif s'est assoupli et le contrat d'accueil provisoire est signé dans l'établissement. Un bilan circonstancié (rapports scolaires, éducatif et psychologique) est rédigé à chaque renouvellement de prise en charge.

Les responsables des services territoriaux de l'Aide sociale à l'enfance, en tant que représentants du président du Conseil général et donc chargés par délégation de la protection de l'enfance sur le territoire de l'établissement, sont des interlocuteurs privilégiés. Il est essentiel de les informer régulièrement des difficultés qui peuvent se présenter dans le déroulement des prises en charge.

1.4.1.2 Les relations avec l'Education nationale.

Un contrat simple est passé entre l'Education nationale et les Jacquets, dans le cadre de l'article 5, 2° de la loi 75-534 du 30 juin 1975 : "l'Etat prend en charge les dépenses d'enseignement des enfants inadaptés (...) en mettant en place du personnel qualifié relevant du ministère de l'Education à la disposition d'établissements ou services créés et entretenus par d'autres départements ministériels, par des personnes morales de droit public ou par des groupements ou organismes à but non lucratif conventionnés à cet effet ; dans ce cas, le ministère de l'Education participe au contrôle de l'enseignement dispensé dans ces établissements ou services."

L'enseignement dispensé dans les classes est donc soumis aux obligations des programmes de l'école élémentaires tels que précisés par le ministère de l'Education nationale. Le travail des enseignants fait l'objet d'inspection par les inspecteurs de l'Education nationale (IEN).

La majorité des demandes émane de l'école, qui demeure un lieu important de repérage des difficultés. Les candidatures proposées et qui ne sont pas retenues concernent des enfants dont les troubles relèvent d'une prise en charge thérapeutique et qui sont réorientés vers des structures plus adaptées ou pour lesquels les parents refusent l'orientation préconisée.

Il faut rappeler que la CDES n'intervient pas dans l'orientation aux Jacquets. Elle délègue à la CCPE le recueil des signalements des élèves, le plus souvent du cycle 2 (CP, CE1), plus rarement du cycle 1 (moyenne et grande section maternelle), qui nous sont adressés et pour lesquels un dossier d'orientation est constitué. Le secrétariat de cette commission est notre principal et incontournable partenaire dans le recrutement de l'établissement.

Il est utile, pour une meilleure compréhension du travail avec ces instances, de présenter rapidement leurs caractéristiques générales de fonctionnement.

Décrites dans l'article 6 de la loi 75-534 du 30 juin 1975, elles "sont compétentes à l'égard de tous les enfants et adolescents...de leur naissance jusqu'à leur entrée dans la vie active et, pour ceux qui n'y entrent pas jusqu'à l'âge de vingt ans.

Elles peuvent prendre deux sortes de mesures : mesures d'aide financière aux familles (attribution de l'allocation d'éducation spéciale) et mesures d'orientation dans des classes ou sections spécialisées des établissements scolaires ou vers des établissements spécialisés de ministère de l'Education nationale ou du secteur médico-éducatif (financé par les caisses d'assurance maladie ou par l'aide sociale). Les textes soulignent qu'il faut "laisser le jeune se développer autant que possible dans son milieu de vie habituel... C'est seulement en cas de nécessité que l'enfant, au mieux de son intérêt et de celui de sa famille, sera orienté vers un enseignement spécialisé, la révision périodique permettant d'ailleurs sa réintégration en milieu normal".

Présidée par l'IEN, la CCPE est composée de 8 membres titulaires (auxquels s'ajoutent 8 suppléants) : 2 membres proposés par le directeur départemental des Affaires sanitaires et sociales (DDASS), 2 proposés par l'inspection académique, 2 représentants d'associations de parents d'élèves et parents d'enfants handicapés et 1 représentant des établissements privés du secteur médico-éducatif. C'est à ce titre que le responsable pédagogique des Jacquets participe aux réunions.

1.4.1.3 Les autres partenaires.

En dehors des partenaires lors de l'admission et l'orientation à la sortie de l'enfant, le centre psychopédagogique a instauré des rapports de collaboration avec de nombreux partenaires sociaux : le service social du tribunal pour enfants, géré par le secteur associatif, des services associatifs d'action éducative en milieu ouvert, des centres médico-psychopédagogiques (CMPP), les centres de santé, les structures municipales de la jeunesse... Ces partenaires interviennent pour certains en amont, pour d'autres en aval et aussi en parallèle à notre action.

La pluridisciplinarité de l'équipe permet de répartir les interlocuteurs entre les différents professionnels. Les responsables pédagogiques établissent des liens directs avec les secrétaires des CCPE et les directeurs d'école pour les projets d'intégration, les psychologues sont chargés des communications avec leurs homologues des services territoriaux de l'Aide sociale à l'enfance, des CMPP et des autres services sociaux, les éducateurs spécialisés organisent les relations avec les familles et toutes les structures de

l'environnement de l'enfant. La coordination de toutes ces démarches est assurée par la direction, qui veille à ce que ce travail de partenariat soit centré sur l'enfant.

L'action éducative des Jacquets ne se réduit pas à la scolarisation et à la prise en charge éducative des enfants ; la prise en compte de la problématique familiale constitue un axe privilégié du projet.

1.5 Une action sociale globale en faveur de l'enfance et de la famille.

Au plan institutionnel, cet axe essentiel du projet du centre psychopédagogique se traduit par l'action d'un service particulier chargé du suivi de l'enfant dans son environnement social et familial. Ce service, appelé Service éducatif extérieur (SEE) est composé d'éducateurs spécialisés chargés d'établir un lien constant entre la famille et l'école, de développer des relations d'aide et de confiance avec les parents, de les soutenir dans l'éducation et la scolarité de leur enfant.

L'action de ce service s'apparente à celle d'un service d'AEMO administrative, voire d'un service d'éducation et de soins spécialisés à domicile (SESSAD), à la différence qu'il s'appuie sur une prise en charge pédagogique adaptée de l'enfant dans la journée, avec un soutien scolaire et éducatif particulier au sein de la famille en dehors des temps scolaires. En effet, le SEE apporte un soutien à la scolarité, à l'acquisition de l'autonomie, et ses interventions s'accomplissent dans les différents lieux de vie et d'activité de l'enfant – entre autres son domicile familial – ainsi que dans les locaux de l'établissement. Il assure ainsi la continuité de la prise en charge de l'enfant, et le soutien aux parents constitue un aspect important du travail.

1.5.1 L'accompagnement éducatif de l'enfant.

L'action du SEE est un accompagnement individualisé de l'enfant dans sa vie de tous les jours, dans sa famille, dans son quartier, sa cité. Il s'agit d'appréhender le mieux possible ses réalités quotidiennes, tant familiales que matérielles, et d'établir une relation d'aide et de confiance.

L'ouverture sur l'extérieur est favorisée par la mise en place d'activités culturelles et sportives avec le souci de permettre le plus possible l'intégration dans des structures ordinaires. 80 % des enfants fréquentent un club sportif, un atelier d'art plastique, de musique ou de danse dans leur quartier, généralement le mercredi après-midi. Une politique d'inscription dans des séjours de vacances extérieurs est développée pendant les vacances scolaires. Pour les enfants suffisamment autonomes et qui en ont envie, ces intégrations

sont une formidable occasion de socialisation, à condition qu'elles soient bien préparées et accompagnées par le service.

Un travail préalable est nécessaire pour concrétiser ces projets d'intégration socialisante qui font partie du projet d'établissement. En effet, la conquête de centres d'intérêt extérieurs ne peut se faire qu'à partir d'un sentiment d'appartenance qui se construit au sein même de l'institution. Le service organise tous les samedis des activités à thème pour un groupe de 7 à 10 enfants. Les projets veulent mobiliser les capacités d'apprentissage et permettre la valorisation des compétences personnelles des enfants, soit dans le domaine sportif, soit dans le domaine des arts plastiques ou encore par la découverte de la nature et des animaux...C'est à partir de la qualité de ces temps réguliers en petit groupe, avec un éducateur bienveillant qui anime une activité généralement très appréciée, que les enfants peuvent se structurer dans un espace éducatif.

Un autre support éducatif important est l'organisation de camps, toujours à petit effectif, pendant les congés scolaires et les week-ends. Les enfants sont très demandeurs de ces projets encadrés par leurs éducateurs qui créent une ambiance familiale et développent les valeurs liées à la vie quotidienne et au groupe. Ils leur permettent de s'éloigner quelques jours des tensions familiales, et aussi de formuler des demandes d'aide au niveau de l'hygiène et des soins médicaux.

Dans tous ces aspects du projet éducatif, l'harmonisation avec les conduites éducatives des parents est un facteur incontournable.

1.5.2 L'aide à la famille.

Les parents sont en général en recherche d'aide pour leur enfant. Ils sont parfois désemparés par son échec scolaire qui signe leur impuissance. Le paradoxe est qu'ils se vivent coupables, sans être à même de prendre conscience de leur implication dans cette situation, ce sentiment d'impuissance a parfois pour conséquence d'instaurer entre eux et l'institution des relations ambivalentes, soit dans la dépendance, soit dans le manque de confiance.

Pourtant, si les parents sont les acteurs incontournables de l'évolution de leur enfant, le partenariat inscrit d'emblée dans le projet des Jacquets n'est pas à l'abri d'une apparence théorique.

Brigitte BELMONT, dans le cadre de recherches du CRESAS-INRP, tente de donner des éléments de compréhension des relations entre écoles et familles, selon l'origine sociale de

ces dernières²². Elle relève que *"deux catégories sociales de familles s'avèrent particulièrement contrastées dans leurs relations avec l'école. Il existe une convergence entre les conceptions éducatives des familles de classe moyenne et celles de l'école... Ces parents sont très présents à l'école... prolongent le travail de l'école... sont appréciés par les enseignants...*

Au contraire, une grande distance sépare école et familles populaires. Les parents de milieux populaires se montrent peu à l'école.Les rapports avec l'école les angoissent car ils ont souvent eu eux-mêmes une expérience négative de l'école et craignent les jugements défavorables sur leurs enfants... Ils viennent peu aux réunions où ils sont en général mal à l'aise et leur absence est interprétée par les enseignants comme un désintérêt pour l'école."

Ces observations illustrent en quelques traits lapidaires, mais réalistes, les rapports que les familles destinataires d'action sociale entretiennent avec l'institution scolaire. Le fait que les Jacquets proposent une pédagogie adaptée peut aussi renforcer les tensions, car ces familles ont une grande attente vis-à-vis de l'école, qui représente un moyen de promotion sociale de leurs enfants. L'intervention du service éducatif permet de réguler une grande part des relations avec l'école.

Le travail avec les familles n'est donc pas une donnée reçue, il se construit au quotidien, en référence au projet d'établissement, par l'organisation du travail et l'animation de l'équipe des professionnels.

Lorsque la CCPE donne un avis favorable à une orientation aux Jacquets, le directeur est le premier interlocuteur des parents, dans le cadre d'un entretien initial où il s'agit de les accueillir, de leur exposer le projet de l'établissement et de percevoir leurs attentes : que savent-ils des Jacquets, qu'en espèrent-ils pour leur enfant ? Il faut également évaluer d'une part les potentialités de l'enfant, et d'autre part les possibilités de coopération de la famille. Les parents doivent alors prendre rendez-vous avec la psychologue de l'établissement. A l'issue d'une période de quelques jours « d'observation » de l'enfant dans la classe, et après avis de l'équipe, je rencontre à nouveau la famille et l'enfant pour proposer le projet individualisé de l'enfant. L'adhésion de toutes les parties est nécessaire à sa mise en œuvre. Le formulaire, signé par la famille, formalise l'accueil dans l'établissement ; il mentionne la nature (scolarité et soutien éducatif), la durée de la mesure (elle ne peut excéder un an mais est renouvelable dans les mêmes conditions), les noms et qualités des personnels des

²² BELMONT Brigitte. *Un partenariat éducatif est-il possible avec tous les parents ?* in La Nouvelle revue de l'AIS, n° 7-3^{ème} trimestre 1999. Pages 42, 43.

Jacquets chargés de son exécution, les conditions de sa révision, conformément à l'article L.223.1 du CASF et du décret du 23 août 1985 concernant les droits des usagers des services de l'enfance.

En donnant son accord écrit à l'admission de son enfant aux Jacquets et bien qu'aucune décision concernant son enfant ne puisse être prise sans son autorisation, le représentant légal de l'enfant se retrouve dans une situation particulière sur le plan de l'exercice de ses droits. Il lui est implicitement annoncé qu'il n'est pas en mesure de faire face aux difficultés de son enfant, et qu'il doit accepter de « partager » son autorité parentale avec l'institution à laquelle il le confie. En qualité de responsable d'établissement, je crois indispensable d'accorder une grande attention à l'expression de ces familles, pour certaines suspectées d'attitudes éducatives inappropriées, dans leurs droits et leurs libertés. J'aborderai plus loin cette dimension dans l'analyse des références théoriques qui sous-tendent les pratiques professionnelles et dans le cadre de l'application de la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002.

1.6 Conclusion : de la nécessité d'évoluer.

Dans ce chapitre, j'ai tenté de donner les repères permettant de visualiser l'ensemble des aspects du projet global du centre psychopédagogique, ses références à des valeurs associatives fortes, sa place particulière dans le dispositif de l'Aide sociale à l'enfance des Hauts-de-Seine. Si, après vingt ans de statut expérimental, sa pertinence semble toujours d'actualité au regard de la question de l'exclusion des plus jeunes, ce projet n'a fait l'objet d'aucune mesure d'évaluation depuis son agrément par le Conseil général.

En tant que remplaçante permanente de la direction, j'ai le souci d'inscrire le projet institutionnel au plus près des priorités définies par les politiques sociales. Il m'apparaît primordial de les articuler avec les besoins du public auquel s'adresse l'établissement.

Avec l'entrée en vigueur des décrets d'application de la loi n° 2002-2 rénovant l'action sociale, loi qui intègre les expérimentations dans le champ social, la nécessité d'évaluer amène à évoluer.

La nouvelle loi liste un certain nombre de droits garantis aux personnes accueillies ou suivies dans les établissements ou services. Pour leur mise en œuvre, sept outils sont prévus, à mettre en place au plus tard le 1^{er} juillet 2003. Livret d'accueil, charte des droits et libertés de la personne accueillie, contrat de séjour ou de prise en charge, conseil de la vie sociale, règlement de fonctionnement, projet d'établissement ou de service, conciliateur.

J'envisage de m'appuyer sur ces dispositions pour engager une transformation des pratiques de l'établissement, dans le but de faire évoluer la prise en charge vers une réelle relation de service aux enfants et à leurs familles. Une partie du projet que je propose reprend ces principes. Néanmoins, il faut au préalable apprécier le déséquilibre des missions de scolarisation au détriment des missions de socialisation.

2 L'EDUCATIF A L'EPREUVE DU SCOLAIRE : ANALYSE DE FONCTIONNEMENT

Après avoir posé le contexte et rappelé que « les établissements sont confrontés à des transformations nécessaires liées à l'évolution des politiques dans le secteur social »,²³ je me propose de faire un état des lieux du fonctionnement actuel de l'établissement, afin de repérer les atouts et les freins à l'évolution des pratiques.

En effet, la connaissance de la structure formelle ne suffit pas. La compréhension de la structure informelle est indispensable pour, notamment, penser le changement. En outre, une analyse du fonctionnement ne doit pas se contenter d'apprécier l'organisation du travail.

Elle doit aussi tenir compte des stratégies d'adaptation de l'établissement aux évolutions de l'environnement ou à de nouvelles contraintes.

2.1 Un fonctionnement d'établissement basé sur l'implicite.

Le statut expérimental des Jacquets a longtemps favorisé une organisation « souple », formalisée a minima et prompte à s'adapter à de nouvelles contraintes internes ou externes : l'établissement a ainsi traversé une époque de rajeunissement du public, suivie d'un vieillissement ; les aléas du recrutement des professionnels ont conduit à des configurations d'équipes différentes dans leurs compétences et leurs ressources.

Actuellement, l'hétérogénéité des troubles présentés par les enfants compromettent la cohérence des interventions. A chaque rentrée, les enfants sont répartis dans les groupes-classes constitués selon leur niveau scolaire, leur âge et leur degré de maturité. Chaque classe est sous la responsabilité d'un enseignant, auquel est adjoint un éducateur spécialisé communément appelé éducateur scolaire. Pour rappel, la fonction d'éducateur scolaire ne correspond à aucune réalité légale.

La composition des groupes est malaisée compte tenu de l'hétérogénéité des niveaux et des troubles du comportement qui exigent de ne pas réunir dans la même classe les enfants les plus perturbés. De plus, les projets d'intégration et les admissions se succèdent tout au long de l'année.

L'école suit les rythmes d'une école ordinaire, les temps de classe se déroulent de 9 heures à 16 heures 30, entrecoupés de récréations et du déjeuner. Les temps des vacances scolaires sont ceux du calendrier de l'Education nationale.

²³ MIRAMON Jean-Marie, COUET Denis, PATURET Jean-Bernard. *Le métier de directeur, techniques et fictions*. Rennes. ENSP. 2001

Ce rythme au plus près de la norme est un levier d'intégration, mais il a aussi d'autres conséquences. Premièrement, il banalise le projet du centre psychopédagogique aux yeux des enfants et des parents. Ces derniers verbalisent des attentes exclusivement scolaires et considèrent les activités éducatives comme un luxe (peut-être parce qu'eux-mêmes en ont été privés dans leur propre enfance...). Beaucoup ont tendance à punir leur enfant en les privant de participation aux sorties éducatives.

Deuxièmement, dans le fonctionnement de l'établissement, les professionnels sont submergés par le « faire » : le temps de travail des services est extrêmement contraint et laisse peu de place à la réflexion.

2.1.1 Un projet d'établissement tacite.

Le constat qui s'impose est l'absence de réflexion sur le projet d'établissement. En effet, écrit il y a plus de vingt ans à l'époque de sa création, et par la directrice fondatrice du projet, cet écrit d'une quinzaine de page ne fait l'objet d'aucun questionnement. Il n'y est fait référence que comme s'il s'agissait d'une évidence qui ne serait pas interrogeable.

Le projet fondateur de l'institution préconise l'innovation, la création, l'inventivité des professionnels. Mais la priorité donnée à la préservation du système et de sa philosophie restreint le questionnement des professionnels sur leurs pratiques et leurs capacités d'innovation. Certains montrent des signes de fatigue, qui peuvent s'analyser soit comme des symptômes d'usure professionnelle, soit par la perte de sens des actions dans un projet institutionnel qui s'est émoussé.

Par conséquent, il n'existe pas de référentiel commun à l'ensemble des professionnels permettant de baliser un ensemble d'exigences de qualité des prestations ainsi que leurs critères d'application. Chaque service évolue dans son champ de compétences, selon ses priorités et sa culture, avec ses outils propres, et, faute de disposer d'une méthodologie commune, tente de faire ce qui lui paraît le mieux en toute bonne foi.

L'absence de références à un projet d'établissement précisé et connu a pour principale conséquence une organisation du travail structurée de façon implicite, sans mécanismes de coordination entre des intervenants, en dehors du contrôle hiérarchique.

Dans la confrontation à des enfants très difficiles, cette situation présente un inconvénient majeur : il arrive régulièrement que ce soient les évènements qui imposent leur logique d'action.

2.1.2 Des logiques de service divergentes.

A partir des indications de l'admission d'un enfant et de la période d'observation, un projet éducatif et pédagogique est élaboré avec les intervenants des trois services. Ce projet s'articule autour de trois axes :

- une pédagogie adaptée au sein d'un groupe-classe ;
- une action éducative menée par un éducateur référent de l'enfant, qui propose des activités sportives et/ou culturelles le soir après la classe, le mercredi et le samedi ;
- une action éducative dans le milieu familial, menée par le même éducateur, afin de comprendre l'origine des difficultés et d'aider les parents dans l'éducation de leur enfant. Le service psychologique participe à cette tâche par des entretiens d'aide aux enfants et aux parents.

La pluridisciplinarité de l'équipe est donc un gage de la prise en charge, dans un même lieu, de l'enfant dans sa globalité. Cependant, cette définition précise des domaines d'intervention de chacun, qui garantit la protection entre la vie privée et la vie publique de l'enfant à l'école, conduit à des clivages dans la mise en œuvre des actions éducatives.

Le service pédagogique, composé des enseignants et des éducateurs scolaires, a sa ligne de conduite impulsée par le chef de service pédagogique. La priorité affichée est la scolarité des enfants. L'école spécialisée étant repérée par rapport au nombre d'orientations à la sortie vers le milieu ordinaire, l'image positive qui en découle renforce la stratégie de ce service. Cependant, dans le cadre de la classe, les professionnels ont imposé aux enfants qui présentent des troubles graves du comportement des exigences difficiles, rendant parfois leurs conditions de travail épuisantes. J'émet l'hypothèse que ces exigences scolaires ont contribué à un certain enfermement de la structure vis-à-vis de l'extérieur.

Le service éducatif fonctionne également selon sa propre logique, impulsée par le chef de service éducatif. La préoccupation majeure des éducateurs concerne les conditions familiales et sociales de vie des enfants, qui grèvent parfois lourdement leurs possibilités d'apprentissage scolaire. La prise en compte des troubles du comportement s'inscrit donc dans une logique différente, qui participe d'une compréhension plus large des difficultés, ce qui induit des réponses parfois en décalage avec les règles de l'école.

En lien avec la direction, j'ai tenté de faire évoluer cette situation, en impulsant des projets éducatifs communs à l'ensemble de l'équipe. Mais ces tentatives d'activités transversales organisées dans l'établissement, des classes transplantées, une exposition de peinture, quelques matches de football sont restées marginales et n'ont pas permis de créer une autre dynamique.

La compétence des professionnels n'est en aucune manière remise en cause, mais ils interviennent dans la prise en charge des enfants à des moments différents, dans des contextes différents, et sans réelle concertation. Cette divergence entre les actions pédagogiques, qui concernent les apprentissages, et les actions éducatives, qui intéressent le savoir-être, provoque le cloisonnement des services, la séparation des prises en charge et renforce les tensions.

Le principal danger est évidemment d'aller à l'encontre du projet global par un fractionnement de la prise en charge. Or, pour aider des enfants marqués par un vécu de discontinuité affective, il importe de leur assurer une cohérence des interventions dans le cadre institutionnel. De plus, ces enfants perturbés vivent très mal les clivages entre adultes, qui renforcent leurs difficultés à se confronter aux règles de vie collective.

2.1.3 La réunion de « synthèse », un rendez-vous manqué.

La réunion de synthèse est un moment très important dans la vie institutionnelle, qui cristallise nombre de conflits et de jeux de pouvoir. C'est un lieu où doivent s'élaborer les propositions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques constituant le projet individualisé de l'enfant.

Animées par le cadre pédagogique, le cadre éducatif et le psychologue, elles réunissent l'ensemble des référents de l'enfant, à raison d'une à deux fois par an.

Dans le discours, la nécessité de la complémentarité est bien évidemment prônée, mais dans les faits, les relations difficiles entre pédagogique et éducatif occasionnent le morcellement du projet individualisé, que la réunion de « synthèse » illustre bien souvent. Selon les services, la réflexion et le cheminement dans les projets sont très diversifiés. De ce fait, dans le cadre de cette réunion essentielle pour la construction des projets éducatifs, lorsque les projets individuels ou simplement les axes de travail se déclinent de manière très générale afin d'éviter d'attiser les rivalités, il devient difficile pour une équipe de développer les actions qui doivent aider l'enfant à cheminer dans son quotidien.

Je peux reprendre en l'occurrence la remarque de Jean-René LOUBAT à propos de cette réunion dans l'établissement : « *La réunion de synthèse emprunte souvent au modèle du conseil de classe : chaque intervenant parlant l'un après l'autre, selon un tour de table rituel...A l'instar de l'école, ce modèle témoigne bien d'une institution où chaque praticien travaille seul, se retrouve avec les autres dans une parodie de travail commun, symbolisé par un bulletin paraphé par le chef d'établissement.* »²⁴

²⁴ LOUBAT Jean-René. *Elaborer son projet d'établissement social et médico-social*. DUNOD, Paris, 1997, page 149

L'antinomie latente entre les approches pédagogiques et éducatives peut aboutir à des situations de conflit qu'il appartient à la direction de repérer et de gérer.

De plus, le temps imparti à cette réunion ne permet que rarement d'évaluer les actions conduites.

Ces constats renvoient à la question fondamentale du sens de l'acte éducatif et de la prise en charge globale inscrite dans le projet des Jacquets.

Ces réunions deviennent aussi parfois des lieux où s'expriment d'autres préoccupations que celles concernant l'enfant. Je pense que cela révèle un manque d'instances codifiées permettant aux professionnels d'évoquer leurs pratiques.

2.1.4 Une communication peu formalisée.

Les enseignants et les éducateurs scolaires se réunissent une fois par semaine dans le cadre d'une réunion de trois heures dite « pédagogique », dans laquelle sont abordées des questions relatives aux méthodes d'enseignement utilisées, le projet d'école et la vie des classes.

De leur côté, les éducateurs du service éducatif se réunissent deux fois par semaine pendant une heure trente pour une réunion d'organisation du travail et une réunion dite de « réflexion », avec la psychologue, au cours de laquelle est abordé le travail dans les familles.

Chacune de ces réunions est animée par le chef de service de l'équipe, ce qui révèle ici encore le cloisonnement des services. Chaque équipe possède sa dynamique propre et il n'y a pas d'échanges formalisés en dehors de ces réunions, si ce n'est dans le cadre des réunions dite de « synthèse ».

La direction, les chefs de services et la psychologues ont une réunion « cadres » hebdomadaire, au cours de laquelle sont traités les admissions et les projets d'orientation en cours, les évènements de la vie institutionnelle, les situations d'enfants préoccupantes, où sont examinées les décisions à prendre par la direction.

Trois réunions institutionnelles sont programmées chaque année, avec un thème de réflexion transversal.

Quant au personnel administratif et des services généraux, chauffeurs et personnel de cuisine, il ne participe à aucune de ces réunions. Depuis 2000, j'ai instauré des réunions avec ces services à la veille de chaque période de vacances scolaires afin de les associer au fonctionnement du service éducatif organisé différemment des temps scolaires, avec des consignes claires et en me situant comme la seule interlocutrice, remplaçante de la direction.

J'ai pu constater une amélioration des relations entre ces personnels et les éducateurs, ainsi qu'avec les enfants : ceux-ci leur manifestent plus de respect.

Malgré tout, le système de communication demeure très cloisonné : chaque service s'adresse à son cadre hiérarchique défini. Les relations informelles favorisent évidemment les « bruits de couloir » et les conflits larvés. Le risque à moyen terme est celui de l'instauration de rivalités engendrant une perte d'identité commune des professionnels.

Ce déficit de cohérence dans le fonctionnement de l'institution est à mon avis lié au manque d'actualisation du projet d'établissement. Cette absence de partage de réflexion ne permet pas aux équipes de se fédérer autour d'objectifs communs dans l'intérêt des enfants accueillis. Il s'agit là d'un élément essentiel confirmant la nécessaire évolution du centre psychopédagogique.

2.2 Une évolution des besoins de la population.

Les enfants admis aujourd'hui présentent, très jeunes, des pathologies lourdes, dont des troubles de la personnalité, des déficiences dans la pensée qui réduisent leurs capacités d'adaptation au milieu ordinaire, une perception limitée de la réalité.

2.2.1 Les troubles de la conduite et du comportement : une notion confuse.

Nos partenaires nous interrogent régulièrement sur le profil d'admission aux Jacquets, car ils ne comprennent pas le refus opposé à certaines demandes.

Les caractéristiques diverses et variées qui recouvrent la notion de trouble de la conduite et du comportement (TCC) rendent difficile, voire impossible une définition précise et univoque de ce terme, tant au point de vue médical qu'administratif. Ni déficients mentaux, ni psychotiques, ni simplement cas sociaux, les enfants relèvent pour la plupart de plusieurs types de prise en charge : sociale, éducative, médico-psychologique....

La principale conséquence de cette hétérogénéité des profils réside dans les difficultés pour élaborer un projet de prise en charge global tenant compte de la diversité des carences.

Les troubles présentés par les enfants scolarisés aux Jacquets posent la question de la classification dont ils relèvent. En effet, le choix d'une logique de classement, selon le regard porté sur les manifestations qui troublent aussi bien la situation sociale d'un individu que sa santé ou son développement, entraîne des réponses différentes aux problèmes posés²⁵. Nous avons évoqué précédemment les Annexes XXIV à propos de la population des instituts

²⁵ BARREYRE Jean-Yves. *Classer les exclus*". Dunod. Paris. 2000, page 121

de rééducation, ces enfants et adolescents "limite" ou "frontière" en ce sens que leur étiologie renvoie à la fois à des problématiques personnelles et aux facteurs environnementaux²⁶, et que l'intrication de leurs difficultés fait hésiter sur le mode de prise en charge.²⁷

Distinguer l'origine des troubles de leurs conséquences fait toujours l'objet de luttes entre les différentes classifications établies depuis 1945 (la Classification Internationale des Maladies, CIM 10), la classification française (Classification française Troubles Mentaux des Enfants et Adolescents, CFTMEA) et la méthode américaine (DSM IV). En 2001, l'Organisation mondiale de la santé a adopté une nouvelle "classification internationale de fonctionnement, du handicap et de la santé". Cette classification révisée (CIH 2), tout en prenant en compte les déficiences physiques ou mentales – qui permettent d'engager des compensations, dans une logique de discrimination positive – dresse la liste des facteurs environnementaux ayant un impact sur la personne.²⁸ Même si ce texte peut paraître éloigné du travail de terrain, il indique, pour un directeur d'établissement, l'évolution des politiques sociales dans leur ensemble, et peut servir de support de réflexion sur le fonctionnement des services et contribuer à l'évaluation des besoins de prise en charge.

En l'occurrence, pour la population qui nous intéresse, la CIH 2, au travers de trois dimensions de la santé, au niveau du corps (les fonctions), de la personne (les activités) et de la société (participation à la vie sociale), décrit les troubles du comportement comme résultants des interactions entre ces dimensions.

Au niveau du corps, ce sont certaines fonctions mentales qui sont repérées comme invalidées : l'attention, la mémoire, l'activité psychomotrice, la pensée, le langage...

Au niveau de la personne, la CIH 2 identifie les troubles dans les activités concernant l'apprentissage et l'exécution d'une tâche, la communication et les relations interpersonnelles.

Dans le domaine des activités sociales, les difficultés renvoient à l'incapacité de faire confiance, de maîtriser ses émotions, son impulsivité et son agressivité physique ou verbale dans les relations sociales, l'indifférence, voire le mépris des règles sociales...

Cette liste d'indicateurs non exhaustive dans l'identification des troubles de la conduite et du comportement permet de collecter et de sélectionner des informations qui conduisent, par leur interprétation, à une représentation de l'enfant différente selon l'accent mis sur

²⁶ Ibid. page 83

²⁷ Ibid. page 132

²⁸ Propos de Marc MAUDINET. Actualités Sociales Hebdomadaires. 8 juin 2001. N° 2218

l'altération des fonctions mentales, de l'activité psychomotrice ou des conduites sociales...qui induit elle-même les moyens d'action d'un établissement comme les Jacquets. Nos critères d'admission privilégient deux modes d'entrée :

- par l'invalidation des fonctions mentales, qui implique de s'intéresser aux apprentissages, et donc de mettre en place une action pédagogique ;
- par les déviations sociales, ce qui nécessite un travail socio-éducatif prenant en compte les facteurs environnementaux.

A l'admission, la psychologue précise par un entretien avec chaque enfant les troubles repérés en plus des informations contenues dans le dossier.

L'étude des dossiers d'admission accueillis fait apparaître une proportion importante d'enfant souffrant de troubles d'intégration sociale et les besoins éducatifs qui en découlent. Mais la principale caractéristique réside dans l'hétérogénéité des profils, dans la complexité et l'intrication des difficultés présentées par les enfants, qui découlent en majorité de problématiques familiales lourdes. Cette contrainte joue, à mon avis, un rôle non négligeable dans la segmentation de la prise en charge.

2.2.2 L'échec scolaire.

L'impossibilité d'accéder aux apprentissages scolaires est le révélateur majeur des difficultés.

Le sociologue François DUBET décrit le processus qui conduit de l'échec scolaire à l'exclusion : *« L'école construit l'échec selon un processus de distillation fractionnée. Au fil de leur scolarité, les élèves sont orientés vers des filières de moins en moins prestigieuses et pour les plus faibles de plus en plus reléguées. C'est l'échec qui commande l'orientation... Bien des élèves vivent leurs échecs et leur exclusion comme des formes de destruction d'eux-mêmes et ils y résistent par diverses stratégies. L'une d'entre elles consiste à ne plus jouer dans une épreuve où ils ont le sentiment d'être condamnés à perdre leur estime de soi... D'autres élèves ne choisissent pas le retrait, mais le conflit. Ils s'opposent à l'école qui, de leur point de vue, les méprise et les humilie. Ils choisissent la violence. »*²⁹

A partir des tests effectués par les enseignants à l'arrivée des enfants, il apparaît que les retards scolaires sont en moyenne supérieurs à deux ans. Autrement dit, l'enfant est en situation d'échec depuis trois années scolaires, il a redoublé au moins une fois, il a bénéficié du dispositif du Réseau d'aide spécialisée aux enfants en difficulté (RASED) et a finalement été exclu du système scolaire.

Les enfants présentent chacun des difficultés et des capacités différentes. Certains points communs peuvent être relevés :

- pas de déficit au plan intellectuel ;
- lecture non acquise ;
- très faible capacité d'écoute et d'attention, instabilité envahissante ;
- mode de communication par la violence verbale et physique.

La plupart ont une image dévalorisée d'eux-mêmes. L'école représente pour eux une expérience ratée, synonyme d'échec et d'exclusion. En réaction, beaucoup d'entre eux développent des attitudes de prestance, de défi, de négation des normes sociales qui détériorent leur rapport à l'adulte représentant de l'autorité et les conduisent à s'opposer aux apprentissages.

La complexité des problématiques des enfants dérouté les personnels enseignants, qui tentent de tout gérer, tout contrôler. Les professionnels ne savent plus dans quel sens travailler, à quoi donner la priorité : au scolaire, à l'éducatif ? Certains professionnels se sentent dépassés, dévalorisés, discrédités ; or leurs attitudes ont un impact direct sur des enfants ayant besoin de réassurance et de sécurité.

Certains enfants mettent en échec le cadre de la classe, pourtant spécialisée et à petit effectif, donc conçue pour que chacun y trouve sa place. Ils sont insécurisés, et semblent vivre dans la menace perpétuelle. L'autre étant vécu comme dangereux, ils ne peuvent accéder à la notion de groupe. La reconnaissance de leur ignorance les détruit, ils ne peuvent pas reconnaître leur échec et sont fermés aux apprentissages, de par leur incapacité à suivre une consigne et leur instabilité.

Face à ces comportements, l'enseignant est désemparé. Il ne sait pas faire, en tout cas pas tout seul. La scolarité doit être aménagée pour accueillir ces enfants avec leurs troubles plus ou moins envahissants et les débordements qu'ils entraînent.

La scolarisation de ce type d'enfants se heurte à des préalables qui débordent le métier de l'enseignant. C'est ce qui légitime la présence de l'éducateur dans la classe elle-même.

Aux Jacquets, l'école est le lieu où l'on apprend, et l'enseignant est le garant de ces apprentissages. L'enseignant n'est ni psychologue, ni éducateur. Mais on ne peut demander à l'enfant de laisser ses problèmes à la porte de la classe. Bien que l'enseignant soit notamment responsable de l'ordre dans sa classe, les problèmes de comportement, individuels et collectifs, dépassent le cadre de la simple discipline et ne se règlent pas par l'autorité.

Si la définition des rôles permet de marquer la différence entre le travail de l'enseignant et celui de l'éducateur, il n'est pas possible de juxtaposer leurs interventions.

²⁹ DUBET François. *Colloques, l'école contre l'exclusion*, Nathan, Paris, 1998, page 106.

Ces enfants ont besoin de réponses éducatives issues d'une logique de collaboration, qui leur permette de retrouver une confiance dans les adultes et en eux-mêmes. Ce travail, dont le directeur doit garantir la cohérence, participe d'une dynamique institutionnelle où chaque professionnel puisse s'impliquer, dans son champ de compétence et dans la relation établie avec chaque enfant.

2.2.3 L'origine psychosociale des difficultés.

L'environnement familial des enfants se caractérise par des carences affectives ou éducatives, des ruptures, une déstructuration majeure des relations intra-familiales, voire des formes de maltraitements psychiques ou physiques. Ce phénomène est d'ampleur et de gravité croissante. Il interroge la fonction de socialisation de la famille.

Le nombre de familles présentant des troubles mentaux augmente.

Sans vouloir réduire les difficultés d'enfants à leur environnement socio-économique, il est intéressant de préciser quelques données sociologiques concernant les familles :

	Jacquets 1	Jacquets 2
Surendettement	14%	19%
Ressources provenant uniquement des prestations sociales (CAF, Assedic, RMI)	55%	61%
Alcoolisme/Toxicomanie	30%	47%
Conflits/Ruptures familiales	35%	45%
Antécédents psychiatriques d'un parent	20%	15%
Climat de violences exercées ou suspectées	22%	25%
2ème génération DDASS ou Justice	30%	33%
Monoparentalité	43%	47%

Pour plus de la moitié des enfants, l'histoire familiale n'a sans doute pas contribué à un développement harmonieux. Un nombre important de familles présentent des carences éducatives importantes, très souvent liées à des problèmes d'alcoolisme. Dans la plupart des familles, les difficultés relationnelles sont prégnantes, associées à une fragilité psychologique d'un parent. A noter l'importance des ruptures dans les histoires familiales, liées à la séparation du couple, au décès d'un parent. Un nombre non négligeable de familles sont connues des services sociaux, les parents ayant été eux-mêmes suivis ou placés dans leur enfance.

En outre, la fonction éducative de la cellule familiale se trouve questionnée par l'environnement social difficile dans lequel vit la grande majorité de ce public. Les conditions d'habitat de certaines cités sont en effet dégradées et éloignées des normes sociales générales.

Pour les parents, la demande est d'abord scolaire : que leur enfant apprenne à lire, à écrire et à calculer. Mais bon nombre d'entre eux estiment que l'école doit prendre en charge le plus complètement possible leur enfant et assurer l'essentiel de leur éducation.

La question qui se pose est comment associer de manière effective les parents au projet de leur enfant.

Bien qu'une attention particulière soit apportée à l'accueil des parents lors de l'admission, et qu'ils soient systématiquement informés pour toute décision concernant leur enfant, force est de reconnaître que leur avis ne leur est pas demandé sur les objectifs éducatifs et/ou pédagogiques concernant leur enfant. Les éducateurs emploient couramment l'expression de « travail sur la famille, dans la famille... » et plus rarement « travailler avec la famille ». La déclaration d'intention d'associer véritablement la famille au projet éducatif se heurte à l'argument suivant : *« avec certaines familles, il est impossible d'imaginer un processus d'association, soit qu'elles soient trop incapables (frappées par exemple de déficience intellectuelle ou de pathologie trop lourde), soit qu'elles soient socialement trop éclatées, voire dangereuses. »*³⁰ Les jugements de valeur ne sont pas loin, mais je pense que ce sont des obstacles plutôt d'ordre technique qui sont en jeu : *« lorsqu'un établissement ne dispose pas d'un projet écrit, que ses dispositifs ne sont pas évalués, que les usagers eux-mêmes ne font pas l'objet d'un projet individualisé, il est évident que les relations avec les familles ne peuvent pas se négocier sur un mode clair. »*³¹

Si l'on considère les parents comme de vrais partenaires, il s'agit alors d'établir des relations de négociation quant au projet de leur enfant, et cela suppose un changement d'état d'esprit que le directeur a la responsabilité d'impulser.

2.3 Les enseignements du service de suite.

Depuis 1996, le service de suite assure la prise en charge des actions d'intégration des enfants orientés en milieu scolaire ordinaire. Ces jeunes, qui demeurent malgré leurs

³⁰ LOUBAT Jean-René. *Elaborer son projet d'établissement social et médico-social*. DUNOD, Paris, 1997, page 226

³¹ *ibid.*, page 227

capacités de progression des élèves en difficulté, ont besoin d'un accompagnement social et éducatif de proximité, avec un interlocuteur reconnu par leurs parents et leurs enseignants.

Les actions du service de suite s'organisent autour de trois axes :

- élaboration, avec l'enfant, sa famille et l'école d'accueil, du projet d'intégration ;
- mise en place d'un encadrement socio-éducatif et scolaire personnalisé ;
- maintien du lien entre la famille et l'établissement scolaire.

2.3.1 Les projets d'orientation en milieu ordinaire.

Chaque projet d'orientation fait l'objet d'une étape de préparation à laquelle sont étroitement associés les parents de l'enfant.

2.3.1.1 La convention d'intégration.

Ce document détaille le projet d'intégration scolaire dans ses objectifs et ses moyens par chacun des participants. Il est signé par l'établissement scolaire d'accueil, l'enfant, ses parents, la CCPE et les Jacquets. Il s'agit d'une démarche qui vise à placer les parents au cœur du projet pour leur enfant, projet dans lequel ils s'engagent et dans lequel ils peuvent intervenir au même titre que les autres acteurs. Ce positionnement des parents permet de faire tomber une grande partie des résistances des familles aux interventions de l'éducateur chargé du suivi.

Avec l'établissement scolaire, il importe de bien définir les objectifs et les champs d'intervention de chacun. Les enseignants sont généralement inquiets du regard porté sur leurs pratiques et craignent les interventions extérieures. La convention d'intégration permet une mise à plat claire et réactualisée au fur et à mesure de l'avancée du projet, puisque chaque rencontre importante fait l'objet d'un compte rendu.

La convention participe à l'établissement de relations de confiance entre les partenaires, et donne, en outre, la possibilité à d'autres services de prendre le relais du suivi éducatif, sur la base de ce support d'échange et d'évaluation.

Ce travail de complémentarité est très exigeant, dans la formulation des projets et dans leur suivi, mais à l'expérience, c'est une opportunité pour responsabiliser et motiver tous les intervenants qui se révèle très positive pour l'évolution des jeunes.

2.3.1.2 Les orientations.

Les tableaux des orientations sont en annexes

En 2000, sur 31 sorties dans les deux établissements, 20 enfants ont bénéficié d'une expérience d'intégration réussie en établissement scolaire classique et se maintiennent dans leur scolarité.

En 2001, sur 19 sortants des deux établissements, 13 enfants ont réussi leur retour en milieu scolaire ordinaire.

La proportion de jeunes orientés en établissements scolaires ordinaires confirme le savoir-faire des Jacquets dans l'accès aux apprentissages scolaires, mais le service de suite atteste des difficultés rencontrées par un certain nombre de jeunes à la sortie de l'établissement.

Face aux exigences d'une scolarité ordinaire, ils sont confrontés à des difficultés récurrentes : leurs difficultés d'expression, à l'oral et à l'écrit, les freinent dans l'acquisition de nouveaux savoirs ; leur attitude face au travail reste très dépendante de l'environnement de leur scolarité et de la relation avec l'enseignant ; surtout, le faible niveau d'instruction, caractéristique majeure des familles, contribue à une ségrégation culturelle à laquelle ils ont bien du mal à échapper.

Pour les enfants les plus jeunes, avant l'âge de onze ans, réintégrés en primaire, le cadre de l'école primaire permet, avec un partenariat serré, une réelle prise en compte des difficultés des enfants.

Par contre, pour les enfants qui sont dans leur douzième année, leurs difficultés scolaires se cumulent au manque évident de réponses appropriées dans le cadre du collège. De moins en moins d'établissements ont les moyens de mettre en place des classes pouvant répondre à leurs difficultés en dehors des dispositifs SEGPA qui, je le rappelle, est une orientation notifiée par la CDES.

Par conséquent, certains se retrouvent seuls dans leur projet d'intégration, leur famille n'étant pas en mesure de le garantir à long terme. Le résultat est la résurgence des troubles du comportement, qui conduisent au conseil de discipline et à une nouvelle exclusion scolaire. L'expérience montre que sans le maintien d'un accompagnement adapté, l'échec se répète.

Le service est donc amené à demander le renouvellement des suivis auprès des jeunes bien au-delà des 4 mois de suivi conventionnels accordés à la sortie de l'établissement.

Un des axes de ce travail est la recherche active de toutes les opportunités de l'environnement propres à garantir l'intégration, d'éviter la déscolarisation avant l'âge de seize ans. La dimension éducative est mise en œuvre dans l'accompagnement du jeune vers tout ce qui peut lui permettre l'ouverture vers la société. Les actions développées sont concrètes : fréquenter un club sportif, faire de la musique ou de la danse, s'inscrire à la bibliothèque... Cette politique de dynamisation de l'intégration sociale par la culture et les loisirs favorise l'expression de leurs potentialités, les valorise et leur redonne confiance en eux.

L'autre axe du service privilégie les moyens d'accéder à la citoyenneté : participer à la vie associative de son quartier, apprendre à effectuer des démarches administratives, participer aux manifestations en direction des jeunes de sa ville...

Au regard de l'évolution des jeunes depuis maintenant huit ans, il est clair que ce sont ceux qui se sont appropriés ces dispositifs qui ont les meilleurs parcours scolaires.

Je suis persuadée que le maintien de l'étayage socio-éducatif contractualisé avec la famille tel que le propose le service de suite des Jacquets permet à ces jeunes de vivre la confrontation au système scolaire, car ils peuvent s'appuyer sur une aide éducative prolongée, qui se situe entre le milieu ordinaire et l'éducation spécialisée.

Cette démarche de partenariat donne des résultats parce qu'elle est articulée à un projet à trois composantes : le projet de l'enfant, le projet de sa famille et le projet du service. C'est par la confrontation constante de ces trois aspects que peut être évitée la projection de la logique de l'institué sur les besoins supposés des usagers.

Cette expérience peut servir de référence pour engager une nouvelle dynamique institutionnelle.

2.4 Conclusion

Je fais le constat que ce projet expérimental, qui a fait le pari de faire fonctionner dans une unité de lieu et de temps des services concourant à une prise en charge globale d'enfants en difficulté scolaire et sociale, reste innovant dans la mesure où il tente à la fois de répondre aux carences socio-éducatives qui ont conduit à l'échec scolaire et de préserver les chances de réinsertion scolaire et professionnelle des enfants.

La difficulté, dans la fonction de direction, est de faire travailler ensemble des domaines professionnels différents, en particulier lorsque se révèlent des concurrences internes. Cela ne veut pas dire d'ailleurs que le travail mené est incohérent. Simplement, il manque de temps et de lieux pour questionner l'articulation entre les interventions. Selon moi, une réflexion – même modeste – sur le projet d'établissement peut servir de levier pour introduire de la mobilité.

Les constats et réflexions développés indiquent par ailleurs l'augmentation des difficultés scolaires et sociales des jeunes accueillis et nos propres difficultés à gérer ce problème.

La disparition progressive de classes adaptées facilitant l'intégration au sein des structures de l'Education nationale se conjugue à l'accentuation des difficultés sociales, dues en majeure partie à l'incapacité d'établir des relations adaptées à autrui. Nous avons constaté les limites de cette politique d'intégration dans les structures ordinaires pour les enfants les plus en difficulté.

Les obstacles à l'intégration en milieu ordinaire relèvent davantage des difficultés de socialisation que des possibilités de progression scolaire des enfants.

Au moment où les politiques sociales encouragent le partenariat, à passer d'une logique de prise en charge à une logique de service, il s'avère primordial de revisiter le projet d'établissement dans les perspectives suivantes :

- prendre en compte les nouveaux besoins du public accueilli ;
- rechercher des réponses diversifiées et adaptées aux enfants et aux parents.

3 RENFORCER LA DIMENSION EDUCATIVE EN COLLABORATION AVEC LES FAMILLES POUR GARANTIR L'ADEQUATION AUX BESOINS DES ENFANTS

Les éléments développés m'amènent à envisager de nouvelles orientations pour l'établissement dans une réelle prise en compte des besoins des enfants accueillis et de leurs familles. Ce projet se fonde sur les principes suivants :

- constat d'une évolution du public à prendre en compte ;
- constat que l'action de l'établissement est limitée par l'uniformisation de l'institution scolaire, par les mutations de la famille.

Ces enjeux de positionnement par rapport au public et de décloisonnement des services de l'établissement, sont à relever dans la dynamique de changement impulsée par la loi rénovant l'action sociale.

Sur ces bases, je propose de revisiter le projet d'établissement avec l'objectif d'y impliquer l'ensemble du personnel, dans ses compétences et ses responsabilités, dans la perspective développée par Patrick LEFEVRE : « *La démarche, dès lors qu'elle ne vise pas seulement une production rationnelle mais se développe comme un outil de communication interne, sert à dépasser les dysfonctionnements et à nourrir une culture institutionnelle. Fédérer par le projet est un moyen qu'il convient d'utiliser, au-delà de l'obligation d'avoir un projet* ». ³²

Premièrement, il s'agit de confirmer les fonctions de l'établissement vis-à-vis du public, dans le sens d'une évolution de ses modes d'action : individualiser les projets, développer la place des familles... Cette transformation du fonctionnement doit s'accompagner de changements en matière :

- d'organisation interne ;
- de relations à l'environnement.

Deuxièmement, il s'agit de prendre en compte le contexte dans lequel le centre psychopédagogique inscrit ses actions d'intégration scolaire, et de s'adapter aux changements. Il faut donc examiner les possibilités d'évolution :

- du partenariat existant ;
- de l'organisation interne.

³² Ibid, page 170

A partir de chacune de ces dimensions et de leur articulation les unes aux autres, le but est d'augmenter la cohérence institutionnelle pour une amélioration du service rendu aux enfants et aux familles.

A mon sens, le caractère innovant du projet des Jacquets est voué à disparaître si nous ne réussissons pas à tirer parti des leçons issues de son statut expérimental.

Il n'est pas question ici de remettre en cause les fondements du projet de l'établissement, qui sont de préserver la scolarité et donc les chances de qualification professionnelle des enfants, et d'offrir un cadre éducatif complémentaire et transitoire à celui de la famille. Il s'agit de redéfinir les services de la structure dans « *le cadre contractualisé d'attentes particulières* ». ³³

Le projet des Jacquets a donné lieu à une forme d'organisation originale qui se démarque des modèles établis. L'aspect innovant de la structure, à l'époque de sa création, est de faire travailler ensemble et dans un même lieu des enseignants et des éducateurs spécialisés pour tenter d'apporter des réponses à des enfants exclus et « inclassables ». Le choix de cette stratégie, qui nécessite une adaptation et des ajustements permanents à un public dont les difficultés évoluent constamment, se trouve confronté, au fil des années, au développement inverse d'une logique de standardisation du travail, que mène toute entreprise qui veut s'inscrire dans la durée.

A ce propos, Norbert ALTER écrit : « *Du point de vue de l'élaboration de ses activités et de sa coordination, une entreprise ne peut se réduire à l'organisation. Elle associe également l'innovation. La première consiste à réduire l'incertitude, la seconde à en tirer parti.* »

On touche là à la contradiction majeure que doit résoudre tout dirigeant : l'organisation, qui définit la place et la mission de chacun pour assurer la cohérence d'ensemble, ne doit pas pour autant brimer la créativité individuelle et collective et la nécessaire prise de responsabilités. Pour ma part, je me place du côté de l'innovation, définie par J-A SCHUMPETER ³⁴ comme « *la réalisation de combinaisons nouvelles entre les différentes ressources de l'entreprise... Ces nouvelles combinaisons reposent sur l'intuition et l'engagement de l'entrepreneur, à l'opposé de ceux qui favorisent la routine.* »

³³ LOUBAT Jean-René, *Instaurer la relation de service en action sociale et médico-sociale*, DUNOD, Paris, 2002, page 79

³⁴ ALTER Norbert, *ibid*, page 14

Cette démarche induit des exigences en matière de gestion des ressources humaines, le directeur devant aussi être en mesure de repositionner ces initiatives individuelles et collectives pour que l'établissement reste en adéquation avec sa mission.

Ce réexamen progressif du projet et la construction de nouveaux outils font l'objet d'un appui technique de la Fondation, dans la perspective de la mise en conformité exigée par la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

3.1 Recentrer les pratiques sur la mission éducative et de protection de l'enfance.

Dans une institution dont la mission est éducative, il s'avère essentiel d'envisager la relation éducative comme une valeur fondamentale.

Je souhaite développer les nouvelles orientations en prenant pour point de référence les besoins des jeunes accueillis. Au vu de l'évolution des problématiques des enfants, il nous faut répondre à d'importants besoins au plan psychologique et éducatif :

- besoins de repères dans la construction identitaire ;
- besoin d'un cadre structurant, contenant et sécurisant ;
- besoin de cohérence accrue de la part des adultes ;
- besoin d'une prise en compte de l'environnement familial et social.

J'ai déjà évoqué les histoires familiales des enfants, marquées par les carences éducatives, les ruptures. Il faut donc réfléchir, avec les professionnels, à leurs besoins au quotidien (soins, hygiène, sécurité) et dans tout ce qui concerne leur vie sociale (relations aux autres et place dans la société.) Pour que l'enfant trouve l'équilibre, la sécurité et l'aide nécessaire à sa construction de personne, les outils mis en place pour l'accompagner doivent être pensés et adaptés.

3.1.1 Les droits de l'enfant : des réponses à des besoins reconnus...

Le 20 novembre 1989, l'assemblée générale des Nations Unies adopte la déclaration des droits de l'enfant, et énonce dix principes repris dans la convention internationale des droits de l'enfant ratifiée par la France le 6 novembre 1990. Quelques-uns de ces principes concernent le secteur social et médico-social.

- L'enfant doit bénéficier d'une protection spéciale et de moyens spécifiques pour se développer d'une façon saine et normale sur les plans physique, intellectuel, spirituel et social.
- L'enfant physiquement, mentalement ou socialement désavantagé doit recevoir traitement, éducation et soins spéciaux.
- L'enfant a droit à l'amour, à ses parents, à ne pas être séparé de sa famille. La société doit prendre un soin particulier des enfants privés de famille.

- L'enfant a le droit d'être protégé contre toute forme de négligence, cruauté, exploitation, travail.

La convention précise les droits devant être respectés par les structures de la protection de l'enfance :

- droits de l'enfant de maintenir des relations avec ses parents ;
- droits économiques et sociaux ; l'article 27 reconnaît le droit à un niveau de vie suffisant pour son développement physique, moral et social ; l'article 28 reconnaît le droit à l'éducation, aux repos et aux loisirs ;
- droit à être protégé contre toute forme de violence ;
- droit à la vie privée, qui concerne la santé, la vie affective, amicale et sexuelle, le domicile et la correspondance ;
- droit à la liberté d'opinion et d'expression ; l'article 224-3 du Code de l'action sociale et des familles impose au service auquel le mineur est confié « *d'examiner avec lui toute décision le concernant et de recueillir son avis* ».

Cette convention consacre le principe de protection de l'enfant par un ensemble de droits et de devoirs des adultes destiné à garantir à l'enfant un droit à l'éducation et qui le rend sujet. Mais le risque est de donner à l'enfant une place d'égalité avec celle de l'adulte. Il est utile de distinguer les notions suivantes³⁵ :

- avoir des droits « sur », qui renvoie à une relation de pouvoir (par exemple des parents sur les enfants) ;
- avoir des droits « de », au sens où la Constitution définit des droits dont la limite est la liberté d'autrui ;
- avoir des droits « à », au sens de créances dans la sphère des droits de l'homme (droit à la santé, à la protection...).

Il convient de veiller à ce que les droits de créance, les droits « à », ne prennent pas le pas sur les droits « de », qui se traduisent par des devoirs dans l'apprentissage d'une liberté et de ses limites.

La fonction de direction exige d'être attentif à cette dérive, aussi bien vis-à-vis des enfants que des professionnels, et de veiller à l'équilibre entre droits et devoirs de chacun.

Pour ma part, je considère que le danger est de trop responsabiliser l'enfant et de le sanctionner comme un alter ego, nous déchargeant par là de nos responsabilités éducatives à son égard. L'enfant doit bien sûr accéder à une dimension de sujet, mais les éducateurs d'enfants difficiles doivent admettre que l'éducatif puisse être contraignant, conflictuel parfois, et qu'il s'inscrive dans la loi. À ce titre, l'éducatif, les prescriptions et les interdits qu'il

³⁵ VERDIER Pierre, « Peut-on parler de droits sans invoquer des devoirs ? », *Lien Social* N°587, septembre 2000, page 15

énonces suscitent certainement de la frustration. L'éducatif est d'abord dans l'ordre de la limite. C'est à partir de cette opportunité que l'enfant éprouve la solidité de l'adulte qui lui résiste, qui lui dit non. Cela permet à l'enfant d'éprouver l'engagement de l'éducateur à son sujet, de vérifier son implication existentielle : il existe pour quelqu'un, et par conséquent, il est digne d'amour. (cf. LEVINAS). C'est aussi dans la résolution d'un conflit que se manifestent la solidité de la relation éducative face aux épreuves comme la capacité de l'enfant à s'engager dans un travail de réflexion ou de réparation. Pour l'enfant, se met en œuvre un processus d'identification à l'adulte. Nous retrouvons là le concept de l'attachement lié au besoin affectif, qui organise la structure de la personnalité de l'enfant. Autrement dit, l'établissement doit proposer un fonctionnement clairement défini dont les règles protègent l'enfant.

3.1.2 ...garantis par l'institution dans un projet personnalisé, pivot des actions d'aide à la construction identitaire de l'enfant ...

Il s'agit d'élaborer et de développer des outils concrets pour garantir la protection de l'enfant et les droits de ses représentants légaux.

« Le projet personnel appartient à la personne considérée, le projet personnalisé est le fait d'un tiers qui réalise un projet pour quelqu'un d'autre. »³⁶

Tout d'abord, je précise que l'emploi du terme « projet personnalisé » n'est pas anodin, et que ce choix sémantique sous-entend un engagement que le terme de « projet individualisé » ne contient pas. Dans l'approche que je propose, il s'agit d'adapter, dans la mesure du possible, nos interventions à la personne de chaque bénéficiaire.

Le projet personnalisé peut être un outil pertinent dans les actions à mettre en œuvre à partir des besoins de l'enfant. C'est un compromis entre l'organisation institutionnelle et l'attention portée à l'enfant et à sa famille. Il bouscule donc les rapports classiques établis entre l'établissement et ses usagers, en introduisant la nécessité d'un rééquilibrage en faveur des droits des personnes.

J'ai préalablement posé les principes en matière de droits des enfants et de leurs familles. Mais comment les faire vivre et éviter d'en rester aux déclarations d'intention ? En effet, l'établissement est légitimé pour un public particulier, ce qui induit une organisation ad hoc avec des réponses théoriquement identiques pour tous. La prise en compte de l'enfant dans sa problématique et sa situation individuelle amène à différencier, à chercher ce qui pourra lui être le mieux adapté. Se pose donc la question de l'écart entre ce qui est effectivement réalisé et ce qui pourrait être fait lorsque l'ambition est de « mettre l'enfant au centre du projet ».

³⁶ LOUBAT Jean-René, *Op.cit*, page 210

« *Travailler par projet personnalisé exige une réorientation radicale des méthodes de travail. Toute la problématique de l'équipe professionnelle doit graviter autour de celle du bénéficiaire et des objectifs définis pour lui, et si possible avec lui* ». ³⁷

Cette nouvelle logique de travail est ensuite formalisée dans le projet personnalisé ; l'action des services de l'institution se déroulant dans une organisation générale qui impose ses contraintes, toute la difficulté est de se dégager de l'idée que le projet personnalisé s'oppose au cadre commun. L'enjeu est d'analyser les besoins spécifiques de l'enfant au sein des activités collectives.

Pour mettre en oeuvre cette notion simple et complexe à la fois, je pense qu'il est nécessaire de travailler en équipe pluridisciplinaire :

- le degré d'individualisation des réponses ;
- la cohérence des actions et des décisions prises ;
- la définition de ce que chaque enfant et/ou sa famille doit travailler dans le cadre des services de l'établissement.

En deuxième lieu, il est important de distinguer ce projet personnalisé des souhaits qu'expriment (ou pas) l'enfant et sa famille. Il est évident que cela fonctionnera mieux si ses attentes ou ses refus sont pris en compte, mais je crois que c'est aux professionnels de valider la mise en place de telle ou telle action en fonction de leurs missions et de leurs possibilités, et au directeur de prévoir les moyens d'identifier les potentiels de l'enfant.

L'enjeu est, dans le contexte exposé dans la deuxième partie, de travailler à rendre les différentes contributions des services cohérentes entre elles. Cet aspect de la démarche suppose de définir des objectifs, c'est à dire formuler de la manière la plus explicite possible les résultats attendus des actions mises en place. Autrement dit, il s'agit de se forger un langage commun, le directeur arbitrant entre le souhaitable et le raisonnable et favorisant la capacité d'échanges pluridisciplinaires pour fixer des objectifs communs.

Je pense confier la responsabilité du suivi du projet personnalisé aux éducateurs spécialisés : cette stratégie valorise leurs compétences généralistes et les amène à se sentir responsables de leur travail.

Je précise que si le professionnel chargé de cette fonction est responsable de son élaboration et de sa mise en oeuvre, le directeur en est le garant.

Ainsi validé, le projet personnalisé pourra jouer son rôle de contractualisation entre l'enfant, l'établissement et la famille.

³⁷ LOUBAT Jean-René, *Op.cit*, page 127

Son évaluation pourra s'effectuer dans le cadre de la réunion de synthèse et par des entretiens programmés avec le garant du projet, l'enfant et sa famille.

Toutes ces questions ne sont pas nouvelles, mais je pense que ce travail concret sur le processus de définition d'un projet réactive les difficultés des professionnels à expliquer, rendre des comptes, se confronter aux partenaires, et surtout se situer du point de vue de l'autre.

3.1.3 ...en tenant compte des besoins psychopédagogiques de l'enfant...

La conception des besoins psychosociaux de l'enfant tels que les définit Jean-Pierre POURTOIS³⁸ propose un modèle de construction identitaire intéressant dans la mesure où il permet aux professionnels d'adapter leurs réponses.

Cet auteur propose une nomenclature de douze besoins à satisfaire pour la construction de l'identité, répartis en quatre catégories : les besoins affectifs, cognitifs, sociaux et de valeurs.

- les besoins affectifs (besoins d'attachement, d'acceptation, d'investissement) ;
- les besoins cognitifs (besoin de stimulation, d'expérimentation, de renforcement) pour que l'enfant puisse agir sur son environnement, le comprendre et le maîtriser ;
- les besoins sociaux (besoins de communication, de considération, de structures, particulièrement sensibles pour le public des Jacquets) permettant à l'enfant d'accéder à l'autonomie ;
- les besoins idéologiques, liés à la notion de valeurs, sans lesquelles il n'y a pas d'éducation, valeurs que l'on retrouve dans les réponses aux besoins affectifs, cognitifs et sociaux.

Chacun de ces besoins est en interaction avec les autres, la non-satisfaction comme la sur-satisfaction d'un ou plusieurs critères pouvant entraîner des déséquilibres et des carences du développement général de l'enfant.

Dans une réflexion développée par des psychologues formateurs du CNEFEI³⁹, ils remarquent que l'école intervient autant que la famille à tous ces niveaux, y compris dans la satisfaction des besoins affectifs même si la famille a un rôle prédominant dans la satisfaction du besoin d'attachement et que l'école agit davantage dans le domaine cognitif

³⁸ GABEL Marcelin. JESU Frédéric. MANCIAUX Michel. *Bienveillances*, Fleurus, Paris, 1999, page 315

et dans la satisfaction des besoins sociaux et idéologiques. Selon les auteurs, l'intervention de l'école au même titre que la famille dans le processus éducatif permettrait d'entrevoir les bases d'une co-éducation. Mais ils ajoutent que ce partage des rôles éducatifs n'est pas bien vécu par les parents qui expriment le sentiment d'être dépossédés de leur rôle éducatif.

La déclinaison de ces besoins fondamentaux dans le concept de bienveillance de l'enfant fournit des pistes intéressantes aux éducateurs, qu'ils soient parents ou professionnels de l'éducation. D'une part, cette description illustre la complexité de la dimension éducative. D'autre part, elle offre un outil commun aux professionnels et aux parents dans l'élaboration d'un projet personnalisé. D'empiriques et subjectives, les actions peuvent devenir plus ciblées et surtout lisibles par l'ensemble des intervenants. Face à des carences éducatives ou aux troubles réactionnels qui en résultent, éducateurs et enseignants disposent, par la bienveillance, d'une grille de lecture commune en fonction de laquelle ils peuvent adopter des postures éducatives cohérentes.

Néanmoins, la bienveillance n'exclut pas les souffrances et les frustrations inhérentes à l'apprentissage de la vie et à l'acceptation des règles sociales.

3.1.4 ...et par l'association de l'enfant au règlement de fonctionnement.

Nous abordons ici la question cruciale de l'apprentissage de la citoyenneté et des rapports sociaux.

Chaque année, les professionnels élaborent des règles de vie institutionnelles qui concernent la vie de la classe, les temps de repas et de récréation, les arrivées et les sorties de l'établissement, les temps de ramassage scolaire. A l'épreuve du quotidien, ces règles sont soumises à de multiples changements qui finissent par les rendre confuses, voire inapplicables, faute de les avoir consignées dans un écrit accessible à tous.

Je compte m'appuyer sur l'exigence légale d'élaborer un règlement de fonctionnement qui définisse les droits et devoirs des enfants accueillis dans le respect des règles de vie collective de l'établissement.

Cette double finalité des principes qui régissent la vie collective des enfants et des familles conduit à engager une réelle participation des enfants et à ouvrir la réflexion à leurs parents. Il faut également prévoir de le réactualiser en fonction des constats et des insatisfactions exprimés.

Le règlement de fonctionnement, s'il repose sur une prise en compte positive des droits de chacun, peut ouvrir des espaces de démocratie et de citoyenneté. Des réunions hebdomadaires avec les enfants existent déjà au sein des classes : pour programmer la

³⁹ COSNEFROY Laurent, LIEGEOIS Jacqueline. *Famille-institution : réflexions à partir du témoignage de professionnels de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, in La Nouvelle revue de l'AIS, n° 7, 3^{ème} trimestre 1999.

semaine, distribuer les responsabilités, résoudre un conflit ou simplement réguler le groupe. Je souhaite développer plus largement ces formes de concertation, les structurer, que les débats et décisions prises fassent l'objet de comptes rendus écrits.

Par ma fonction, je suis garante du respect et de l'application de ce règlement de fonctionnement, qui peut faire l'objet d'un recours contentieux. Chaque membre de l'équipe doit avoir conscience de la valeur juridique de ce règlement, qui aide à définir des responsabilités. Le directeur doit donc contrôler régulièrement la mise en œuvre du processus. Mais les établissements ont tout à gagner à y impliquer les enfants.

3.2 Partager le processus éducatif avec les familles.

La place des familles et des parents dans le fonctionnement institutionnel tient à une position éthique des professionnels et à sa concrétisation dans la mise en pratique des orientations fixées par les textes.

Les grandes fonctions que développe en premier lieu la structure familiale, l'appartenance, l'identité, l'inscription dans une filiation, la protection, l'affection, la capacité relationnelle, le développement des ressources corporelles et intellectuelles, participent à ce processus de *educare*, « conduire hors », qu'est l'éducation. Lorsque les processus éducatifs sont défailants au sein de l'instance ordinaire d'éducation qu'est la famille, l'institution d'éducation spécialisée doit chercher des moyens de les restaurer.

Selon Irène THERY⁴⁰ : « *La famille ne se résume jamais au simple fait, que l'on entende par là le fait biologique des liens de sang, ou le fait social que sont les modes de vie et les échanges intersubjectifs qui se nouent au quotidien. Au sens le plus universel du terme, au-delà des différences selon les cultures, la parenté est l'institution qui articule la différence des sexes et la différence des générations, et les familles, si diverses soient-elles concrètement, s'inscrivent dans cette dimension symbolique* ».

Cette définition souligne le poids des valeurs attachées à la famille.

Pour ma part, je me sens proche de la distinction que fait Jacques DANANCIER⁴¹ dans l'utilisation des termes « les parents » et « la famille », qui correspondent à des registres de droit spécifiques. Nous avons vu que la majorité des enfants ne vivent pas avec leurs deux

⁴⁰ THERY Irène. *Couple, filiation et parenté aujourd'hui*. Rapport aux ministres de l'emploi et de la solidarité, et de la justice, O.JACOB, Paris, mai 1998, page 21

⁴¹ DANANCIER Jacques. *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif*. DUNOD, Paris, 1999, page 52

parents, et pourtant, la famille reste le lieu principal d'appartenance, avec quatre niveaux de filiation :

- la filiation juridique, qui renvoie à l'exercice de l'autorité parentale par les parents ;
- la filiation biologique, qui renvoie au père et mère géniteurs ;
- la filiation éducative, qui renvoie aux règles sociales du milieu dans lequel vit l'enfant ;
- la filiation symbolique.

Chacune de ces dimensions a son importance dans l'élaboration d'un projet d'accompagnement éducatif. C'est aussi une question éthique, celle de la connaissance et du respect des enfants et de ses liens de parenté.

La plupart des enfants vivent des situations conflictuelles de ruptures familiales qui mettent en péril leur développement. Nombreux sont également les cas de transgression majeure de la loi (violences, inceste, meurtre parfois) qui ont des répercussions sur la construction identitaire de l'enfant, sur son intégrité, et qui marquent profondément leur place dans la famille et leurs repères généalogiques. Les conduites d'autodestruction des parents (alcoolisme, toxicomanie) pénalisent la mission éducative de la famille.

La Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH), rappelle dans un rapport⁴² que tout doit être fait pour permettre aux enfants d'être élevés par leurs parents, en raison de quoi les soutiens doivent être orientés d'abord vers l'ensemble de la famille.

La famille comme lieu naturel d'éducation est affirmé par l'ensemble des législations, tant françaises qu'européennes.

Si les actions du centre psychopédagogique s'adressent à l'enfant, dans le cadre de l'accueil temporaire à l'Aide sociale à l'enfance qui régit la prise en charge aux Jacquets, les parents qui confient transitoirement leur enfant à l'établissement doivent être soutenus dans son éducation, puisqu'ils conservent la totalité de leurs prérogatives. D'une part, l'article 371-2 du Code civil stipule que « *l'autorité parentale appartient aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité. Les parents ont un droit et un devoir de garde, de surveillance et d'éducation* ». D'autre part, la déclaration des droits de l'enfant du

⁴² Cet avis a été adopté par l'Assemblée plénière du 6 juillet 2001, à l'occasion de la préparation de la session spéciale de l'assemblée générale des Nations Unies de septembre 2001 consacrée aux enfants et en application, notamment des articles 9 et 27 de la Convention internationale relative aux Droits de l'enfant (CIDE), de l'article 8 de la Convention européenne des droits de l'homme et de la législation française en vigueur, en particulier de l'article premier de la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.

20 novembre 1989 précise que le droit de tout enfant à être éduqué et protégé est une responsabilité qui incombe prioritairement aux parents.

Les responsabilités des parents dans le cadre de l'autorité parentale fournissent des repères permettant de discerner au cas par cas les nécessités et les limites de l'action des éducateurs du service qui rencontrent les familles.

La garde fixe le lieu de résidence de l'enfant et son obligation d'y demeurer.

La surveillance se définit comme le droit et le devoir de veiller sur l'enfant et doit être exercé dans son intérêt.

Le droit et le devoir d'éducation se décline en termes d'éducation morale, scolaire, professionnelle et religieuse.

La santé de l'enfant relève de la responsabilité parentale dans le choix du traitement médical.

Enfin, l'obligation scolaire s'impose pour les enfants de 6 à 16 ans. Le choix du type d'enseignement relève de la responsabilité des parents, qui peuvent décider d'éduquer leur enfant à domicile.

Il me semble important, dans une fonction de direction, de resituer concrètement ces attributs de l'autorité parentale, sur lesquels les parents peuvent prendre appui face aux intervenants éducatifs et pédagogiques de l'établissement. La dimension éducative, que constituent la santé, la moralité et la sécurité de l'enfant, est de leur responsabilité. En outre, cela oblige les professionnels que nous sommes à réévaluer sans cesse la légitimité de nos actions, entre les compétences reconnues aux parents dans l'éducation et les besoins de protection de l'enfant qui nous conduisent à intervenir au sein de l'espace privé qu'est la famille.

Il est à noter que si l'autorité parentale accorde des droits et des devoirs aux parents, l'enfant dispose également de droits propres. Par conséquent, cette autorité parentale devient complexe pour le parent, « *ce n'est plus seulement entretenir et protéger son enfant, c'est aussi le guider dans l'apprentissage de ses droits* ». ⁴³

J'ai également relevé dans les propositions du rapport présenté par Pierre NAVES et Bruno CATHALA⁴⁴ l'objectif affiché de « *réaffirmer la place essentielle de la parole des parents*

⁴³ LEGRAND D. *Droit de l'enfance et de la famille à l'usage des professionnels de l'enfance et de la famille*, ENSP, 1998

⁴⁴ NAVES Pierre, CATHALA Bruno. *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents*. Rapport de juin 2000, Site internet du Ministère de la Justice, page 69.

dans l'organisation et les modes de travail des établissements éducatifs ainsi que dans les services concernés ».

En tant que responsable d'un établissement qui intervient à l'articulation des droits de l'enfant à l'éducation avec ceux de la responsabilité parentale, à la frontière entre espace public et espace privé, il me semble essentiel d'orienter les actions éducatives et pédagogiques en fonction de principes éthiques tenant compte et de la légitimité de la famille et de la protection de l'enfant.

Je ferai référence à deux principes décrits par Jean LAVOUE⁴⁵.

- Le principe de subsidiarité, qui repose sur deux dispositions complémentaires : l'une renvoie au respect de la liberté des parents, l'autre au devoir de suppléer en cas de défaillance de la fonction parentale mettant en péril le développement de l'enfant. *« C'est un risque permanent d'erreur, soit par défaut d'intervention, soit par excès, susceptible de mettre en cause ou bien l'autorité et la responsabilité parentales ou bien la protection de l'enfant, qui fait que l'AEMO, sous l'autorité des prescripteurs de mesure (juges, inspecteurs), se trouve toujours convoquée à une certaine attitude éthique ».*
- Le principe de responsabilité ou de partage des responsabilités, qui consiste pour le professionnel à délimiter son espace propre de responsabilité distinct de celui des parents et de celui de l'autorité publique, en l'occurrence la protection de l'enfance. L'autorité administrative décide de ce qui est nécessaire dans l'intérêt de l'enfant en appréciant les capacités des parents. Quant au professionnel, il détermine les moyens à mettre en œuvre pour aider, conseiller, soutenir dans leurs fonctions, voire suppléer les parents en difficulté. *« Tout cela dans le respect de leur autorité mais également dans la vigilance constante au droit, à la parole et à la protection de l'enfant »*⁴⁶.

3.2.1 ...par la mise en place d'un document d'accueil personnalisé...

Il n'existe pas actuellement de document écrit entre l'enfant, ses parents et l'établissement qui définisse les objectifs, le contenu et les moyens retenus pour aider l'enfant dans sa scolarité et sa vie sociale. Pour que l'enfant se sente acteur de sa vie dans le centre psychopédagogique, je souhaite mettre en place un autre outil, accolé au projet personnalisé, qui précise les engagements pris de part et d'autre.

L'enfant et sa famille doivent être associés à ce *contrat*, qui doit être revu tous les six mois et adapté à la personne de l'enfant.

⁴⁵ LAVOUE Jean. *Eduquer avec les parents*. L'Harmattan, Paris, 2000, page 32 et suivantes

⁴⁶ Ibid

Ainsi seraient explicitées les différentes actions mises en place en fonction des besoins de l'enfant, son programme d'apprentissage scolaire, sa place dans sa famille, son inscription dans des activités socialisantes, la mise en place de soins (thérapie, orthophonie)...

Pour être accessible à l'enfant, cet outil devra être le plus simple et le plus explicite possible. Sa construction se fera à l'issue de la période d'observation et sera formalisée au plus tard quinze jours après l'admission.

La confrontation à la singularité de la situation de chaque enfant, la justification obligée des pratiques envisagées doit permettre de sortir des évidences et de fédérer les professionnels autour d'une culture de la transmission et de la lisibilité des actions pédagogiques et éducatives.

3.2.2 ...et d'une instance de participation des familles.

Le centre psychopédagogique ne relevant pas des Annexes XXIV, la pratique du conseil d'établissement⁴⁷ n'existe pas. Il semble que le législateur ait tenu compte des difficultés d'application du décret, car si l'article L.311-6 (article 10 de la loi N° 2002-2 du 2 janvier) introduit le Conseil de vie sociale qui se substitue au Conseil d'établissement mentionné à l'article 8 bis de la loi N° 75-535, il ne l'impose pas formellement, et laisse aux établissements la possibilité de prévoir « toute autre forme de participation » des usagers.

La création d'une instance permettant l'expression démocratique des enfants, des parents des professionnels, même si ce n'est qu'à titre consultatif, favorise la responsabilisation des parents à condition que les professionnels en acceptent les avantages et les inconvénients. Il s'agit d'un changement culturel majeur qui autorise l'expression des usagers autrement que dans l'urgence ou l'individuel. C'est l'occasion de les consulter sur la mise en place du règlement de fonctionnement et du livret d'accueil et des moyens mis en œuvre dans les aspects organisationnels du projet d'établissement.

Par ailleurs, le directeur en est le principal animateur, à l'interface des usagers, des familles, des professionnels et du Conseil d'administration.

3.3 Mobiliser et fédérer les professionnels dans l'appropriation du projet institutionnel...

Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG ont montré⁴⁸ que toute organisation est le résultat d'une « construction sociale », du croisement des volontés d'acteurs contradictoires, voire conflictuelles. Ces auteurs nous amènent à considérer que ce ne sont pas des lois

⁴⁷ Décret du 31 décembre 1991, abrogé de fait par l'article 10 de la loi n° 2002-2 qui instaure un conseil de vie sociale.

⁴⁸ CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard. *L'acteur et le système*, Le Seuil, Paris, 1977.

extérieures qui déterminent les critères de l'organisation, mais les intérêts des acteurs. Le réel changement de l'organisation dépend donc moins de la publication de nouvelles règles que du positionnement des professionnels.

Pour expliciter ma conception de cette démarche de réactualisation du projet de l'établissement, je ferai référence à Renaud SAINSAULIEU, qui écrit⁴⁹ : « *Il faut engager les activités d'anticipation et d'imagination à un avenir pensable entre divers scénarios et choisir d'y consacrer des forces de réalisation capables d'inventer concrètement le futur et non pas de suivre seulement les pentes d'un changement assuré. C'est donc cela qu'on appelle le projet* ».

J'ai déjà évoqué les valeurs sur lesquelles se fonde le projet, sur lesquelles je compte m'appuyer pour proposer un exemple de construction de projet, et non un modèle de projet.

Bien que l'impulsion du projet soit une prérogative centrale de la fonction de direction, je suis convaincue que le travail doit se concevoir à partir des pratiques des professionnels, et privilégier deux ressorts :

- la responsabilisation ;
- la communication.

C'est par ces biais que les professionnels pourront se sentir engagés par ce qui sera écrit. Mais au préalable, il me faut les convaincre de la nécessité de redonner un sens au fonctionnement actuel de l'établissement.

3.3.1 Changer l'organisation, les intitulés des postes et des services.

Tout d'abord, avec l'accord du Conseil d'administration et du Directeur Général de la Fondation, je modifie l'organigramme de l'établissement. Confier à une seule et même personne la responsabilité des deux services, éducatif et pédagogique, doit mener progressivement les professionnels à l'ajustement des actions définies dans le projet personnalisé de l'enfant. Je pense que c'est au niveau du cadre responsable de service que doivent s'articuler les finalités scolaires et éducatives. L'organigramme en annexe 2 permet de visualiser la nouvelle organisation. Un chef de service, par établissement, exerce la responsabilité de l'animation des classes, du service éducatif et du service de suite. Je pense que cette nouvelle donne est une occasion, pour les chefs de service, de renouveler leur positionnement dans l'établissement et de jouer un rôle moteur dans la dynamique de changement que je souhaite impulser.

Ce changement d'organisation entraînant la réduction d'un poste de chef de service, je compte, en concertation avec les trois salariés concernés, aborder les possibilités de

⁴⁹ SAINSAULIEU Renaud, *Sociologie de l'entreprise*, Paris, Presses de Science Po et Dalloz, 1997, page 448.

promotion au sein de la Fondation. Deux de ces personnes sont intéressées par une formation CAFDES. Il me paraît important de proposer à ces personnels particulièrement exposés au risque d'usure professionnelle, et qui ont de surcroît une ancienneté importante dans l'établissement, des possibilités de mobilité et d'évolution professionnelle avec une formation.

Je propose ensuite de déterminer, collectivement, de nouvelles appellations pour chacun des services de l'établissement. En effet, les choses n'existent que lorsqu'elles sont nommées. Pour les professionnels, c'est l'occasion de faire appel à leur imagination, de les inviter à réfléchir, en toute sécurité, sur le sens de leur travail et d'entrer dans une démarche de conceptualisation. L'objectif est de les amener à questionner leurs pratiques, dans une ambiance positive, et de les assurer de la prise en compte, par la direction, de leur apport capital dans la vie institutionnelle.

Par exemple, dans l'appellation « service éducatif extérieur », le terme « extérieur » désigne non pas l'accompagnement de l'enfant dans son environnement social et familial, mais a été choisi en opposition au cadre des activités scolaires qui se déroulent dans l'établissement. Cette appellation situe la scolarisation en première référence, et minore l'action du service éducatif, « extérieur » signifiant plutôt « annexe ».

Je proposerai une autre appellation, à débattre, « service d'accompagnement éducatif et familial ».

3.3.2 Préciser les fonctions et les délégations

Ma fonction de directeur est d'être garant du projet institutionnel, de la sécurité des biens et des personnes, de la gestion financière, du recrutement et de la formation des personnels.

3.3.2.1 Les chefs de service

L'outil décisif de la responsabilisation des cadres est la délégation, dans le sens où l'emploie Jean-Marie MIRAMON : « *confier à autrui la réalisation d'objectifs précis et négociés, à l'intérieur d'un cadre bien défini.* »⁵⁰

Actuellement, les délégations confiées aux cadres ne sont pas formalisées dans un écrit.

Je souhaite donner une autonomie aux cadres dans la mise en œuvre des projets. Mais je définirai, en amont, les moyens de contrôle de leurs délégations.

⁵⁰ MIRAMON Jean-Marie, *Manager le changement dans l'action sociale*, Rennes, ENSP, 1996, page 48.

Je souhaite que cette responsabilisation se vive à tous les échelons des professionnels. Les chefs de service auront la possibilité de déléguer eux-mêmes aux éducateurs ou aux enseignants.

La délégation peut alors se répercuter au niveau des éducateurs responsables de la conduite des projets personnalisés. Et les éducateurs peuvent, à leur tour, responsabiliser les enfants qu'ils accompagnent...

Premiers responsables de la mise en œuvre des objectifs des projets pédagogique et éducatif et situés hiérarchiquement pour l'ensemble des professionnels, ils sont donc mesure de coordonner les actions des services.

Les missions que j'assigne à un cadre éducatif concernent en premier lieu les questions de régulation des ressources humaines (discipline, planning, gestion du quotidien).

En deuxième lieu, il a la charge de réguler les rapports entre les professionnels et les familles. L'objectif de recentrage des interventions éducatives en partenariat avec les parents aura, à l'évidence, des conséquences sur les relations avec les familles. L'accompagnement de ces changements est un rôle de premier plan pour les cadres.

J'attends qu'ils me fassent part de leurs analyses sur la vie des équipes, afin que nous puissions, ensemble, traiter les informations et faire progresser l'ensemble de l'établissement.

S'il est important de bien distinguer les prérogatives du directeur de celles des chefs de service, «...ces deux fonctions (dépositaire du pouvoir politique et bénéficiaire de la délégation technique) doivent pouvoir se partager une zone intermédiaire : celle de la stratégie.»⁵¹

La mise en œuvre de ces fonctions est à l'ordre du jour de la réunion hebdomadaire mise en place avec chacun des chefs de service. Dans cette réunion, sont discutés les moyens de gestion de la vie institutionnelle au quotidien.

Je fixe les moyens et les délais des projets, et je demande un rapport écrit des actions menées ou des difficultés rencontrées.

Par délégation accordée par la direction, les cadres sont également positionnés dans la mise en œuvre du partenariat avec les secrétaires de CCPE, les cadres socio-éducatifs de l'Aide

⁵¹ MIRAMON Jean-Marie, COUET Denis, PATURET Jean-Bernard, *Le métier de directeur, techniques et fictions*, Rennes, ENSP, 2001, page 163.

sociale à l'enfance et les responsables techniques des services municipaux de l'enfance et de la jeunesse.

Je leur confie aussi la préparation et l'élaboration des conventions d'intégration.

Mais je conserve les relations avec la direction générale de la Fondation, le Conseil général, les responsables des services territoriaux de l'Aide sociale à l'enfance, les inspecteurs de l'Education nationale et les élus.

3.3.2.2 Les psychologues

La fonction d'aide et de conseil des cadres techniques est un apport précieux pour les enfants et les professionnels. Si ces cadres fonctionnels n'ont pas de pouvoir hiérarchique sur les autres personnels, ils sont comme eux subordonnés au directeur.

Je reconnais que les psychologues doivent disposer d'une autonomie professionnelle pour assurer leurs missions, les entretiens d'aide aux enfants et aux familles, l'accompagnement des professionnels dans la réflexion et l'analyse des pratiques, mais je m'oppose à leur retranchement derrière le secret professionnel en cas de révélation de maltraitance avérée d'un enfant.

Par délégation, les psychologues sont chargés des relations avec les structures médico-psychologiques environnantes.

J'envisage, par délégation ponctuelle, de confier aux psychologues l'animation de groupes de parole pour les professionnels des différents services.

3.3.3 Conduire le changement avec un comité de direction

Je souhaite aussi faire évoluer les responsabilités des cadres en les intégrant dans une équipe de direction commune aux deux établissements. Je veux instaurer un espace qui permette l'émergence de projets développant le sentiment d'appartenance des professionnels à la culture de l'établissement, qui soit un outil d'analyse du fonctionnement institutionnel et d'aide à la décision.

Dans cette perspective, j'ai mis en place un calendrier de réunions de travail entre les chefs de service et les psychologues des deux établissements, à raison d'une rencontre tous les deux mois. En effet, l'ensemble des services a besoin de la réassurance et de la sécurité que doivent apporter une équipe de cadres unie, cohérente, mobilisée et engagée dans le projet. Mon souci de les associer dès le début du processus est partagé par le directeur général adjoint. Cela doit permettre l'exercice d'une délégation réelle et effective des cadres dans leur champ de compétence. A mon sens, le directeur ne peut à lui seul assumer toutes les tâches, la délégation est essentielle pour travailler véritablement ensemble.

Une des missions de ce comité de direction est de coordonner l'élaboration du livret d'accueil et du règlement de fonctionnement, qui sont la traduction concrète du projet

d'établissement. Il aura aussi à faire des propositions quant aux modalités de mise en place du conseil de vie sociale et aux moyens d'associer le personnel, les familles, les enfants et les partenaires.

Il me paraît vital, dans l'animation d'une équipe de direction, de ne pas négliger la formation de ces professionnels en prise directe avec les personnels. Passer d'un positionnement hiérarchique à un management transversal et de valorisation des compétences est un enjeu crucial dans la conduite du projet que je propose de mener.

3.3.4 Introduire une réelle dynamique des ressources humaines

«Trois objectifs doivent permettre la prévention de l'immobilisme, de l'usure, du désengagement, autant de situations dont le coût social est considérable, et dont l'installation réduit la capacité de changement d'une organisation. »⁵²

- Faire concorder le projet de chaque personne avec le projet de l'établissement ;
- Créer les conditions pour un travail de qualité ; dynamiser les professionnels.

3.3.4.1 La phase d'élaboration : de la contrainte à la démarche

Toute organisation produit de la culture, c'est à dire des règles que les professionnels s'imposent à eux-mêmes, et que le sociologue Renaud SAINSAULIEU a mis en évidence dans sa théorie de l'« apprentissage culturel au travail ». ⁵³ Cet auteur développe par ailleurs l'idée que la culture, si elle limite les capacités d'action par le poids du passé, n'est pas forcément antagoniste avec le changement.

Je crois que la condition pour que les professionnels vivent le projet est qu'ils s'expriment tant sur leur travail que sur leurs relations aux autres.

3.3.4.2 Analyser sérieusement les résistances, identifier les atouts

Il s'agit d'éviter d'enfermer les professionnels dans un projet construit d'avance dont ils ne seraient que les exécutants. Trois préalables sont nécessaires pour que ce travail puisse être réalisé avec eux :

- un accord sur la nécessité de la démarche ;
- des buts définis clairement ;
- des conditions et des moyens explicites pour passer à l'action.

L'élaboration d'un nouveau projet d'établissement pourrait être reçu par le personnel comme une remise en cause de leur travail actuel. Le changement doit être expliqué et la vision du

⁵² MIRAMON Jean-Marie, *op.cit*, page 213.

⁵³ SAINSAULIEU Renaud, *L'identité au travail*, Paris, Presses de la FNSP, 1977.

sens communiquée pour leur permettre la visualisation des étapes de là où on en est, et là où je veux arriver.

Je souhaite que la réactualisation du projet d'établissement ne soit pas qu'une formalisation voire une reproduction de l'existant. Pour échapper à ce processus, il faut pointer, en équipe pluridisciplinaire, en quoi le fonctionnement actuel est insatisfaisant, afin d'envisager d'autres réponses. Un accord collectif doit être trouvé sur le diagnostic/évaluation de l'existant.

Je veux créer un climat de confiance qui permette la prise et la mise à plat des conflits et des désaccords.

3.3.4.3 Veiller à prendre en compte tous les acteurs

L'association de tous les professionnels s'impose pour permettre l'appropriation de la démarche et surtout le partage des réflexions. Je me donne comme principe que chacun ait une possibilité de contribution, et dispose d'une information claire sur les finalités, la mise en place et les résultats obtenus.

La cuisinière et les chauffeurs, même s'ils n'ont pas un rôle éducatif au sens strict du terme, vivent des moments importants avec les enfants.

Ils sont confrontés, au même titre que les professionnels qualifiés, aux troubles du comportement ; en particulier les chauffeurs, qui assument les temps transitionnels de la vie des enfants, entre la maison et l'école,

J'ai choisi de les faire participer à des groupes de parole avec les éducateurs et les enseignants, afin qu'ils soient associés au processus éducatif à l'œuvre dans l'établissement.

3.3.4.4 Renforcer la communication transversale

En sus des réunions éducatives et pédagogiques qui réunissent les professionnels chaque semaine, je souhaite mettre en place un temps de partage des événements de la vie quotidienne de l'établissement. Ce moment d'échange d'informations aurait lieu chaque matin et serait animé par le chef de service ; y participeraient au moins un membre de chaque équipe, pédagogique, éducatif, les services généraux, le secrétariat.

Je pense que cette formalisation des relations quotidiennes entre tous les membres de l'établissement contribuerait à l'émergence d'une solidarité d'équipe, d'un sentiment d'appartenance à un même projet. Cela faciliterait l'ajustement des positions et des réponses éducatives des équipes.

3.3.4.5 Favoriser la formation des professionnels

La politique de formation des Jacquets a toujours donné la priorité aux formations individuelles qualifiantes dans le cadre du plan de formation (PAUF).

Pour alimenter la réflexion des équipes autour de thèmes qui les préoccupent, je veux développer des séminaires internes à l'établissement avec l'appui d'intervenants extérieurs et impulser la participation des professionnels à des colloques extérieurs et des journées d'étude.

Pour financer ce projet, je prévois une ligne budgétaire « perfectionnement des cadres » complété par un financement de la Fondation.

Aujourd'hui, la complexité des problématiques familiales et sociales présentées par les enfants nécessite un travail pluridisciplinaire rigoureux en interne, et la mobilisation de partenariats en externe.

3.4 Rechercher en partenariat des solutions innovantes à l'évolution des besoins

Le projet envisagé s'insère dans un ensemble d'exigences légales et planifiées d'une part dans le cadre de la loi n° 2-2002 du 2 janvier 2002, et d'autre part dans le schéma départemental, dont la révision débute prochainement. Les propositions d'orientation qui gouvernent l'action en faveur des mineurs en difficulté sont les suivantes :

- prise en charge précoce des situations ;
- continuité du suivi et du traitement des situations ;
- application de modes d'intervention différenciés et adaptés au mineur et à sa famille ;
- souci de préserver les liens entre la famille et l'enfant.

Le texte souligne que « *les interventions en direction de l'enfant et de sa famille doivent répondre graduellement à l'évolution et à la gravité des situations : préservation d'un bien-être matériel minimum indispensable à l'éducation de l'enfant, repérage des mineurs en difficultés potentielles ou avérées, soutien ponctuel lors de difficultés passagères, aide éducative permettant le maintien à domicile...* »⁵⁴

⁵⁴ Schéma Départemental de l'Action sociale et médico-sociale des Hauts-de-Seine, approuvé par l'assemblée départementale le 14 juin 1991, page 25

Parmi les propositions d'action retenues, une réflexion approfondie sur les projets pédagogiques des établissements doit permettre de développer, entre autres, des accueils diversifiés en fonction des besoins des enfants présentant des troubles du comportement.

La conjoncture me semble favorable pour engager une dynamique de recentrage des actions sur les besoins des usagers, en développant une logique qui passe de l'adaptation du sujet à la structure à une stratégie diversifiée de l'établissement.

D'une part, j'estime indispensable de décrypter précisément les besoins des enfants qui nous sont confiés et de faire connaître les réalités de l'établissement. Les Jacquets ont un projet et une action spécifiques développés en fonction d'un public à la problématique particulière. De ma fonction de direction, il m'appartient de veiller à inscrire la structure dans le schéma départemental et de participer à l'élaboration de ce dernier.

D'autre part, cette évolution ne peut s'effectuer sans tenir compte du contexte dans lequel s'inscrit l'établissement et des nouvelles logiques des politiques sociales. La complexité des besoins du public des Jacquets m'amène à rechercher des possibilités de mutualiser nos moyens et ceux de nos partenaires existants.

Si la démarche se veut innovante, elle doit sortir du cadre interne de l'établissement. La recherche d'appuis externes est incontournable pour légitimer les actions entreprises, trouver des ressources extérieures et confronter les pratiques de professionnels qui se méconnaissent.

Parmi les différentes formes de partenariat, je fais le choix de mettre en place un système de convention, en me basant sur l'expérience positive menée dans le cadre du service de suite. Cet outil, intéressant par sa simplicité, se construit à deux niveaux qui font l'objet d'un document écrit pour chacun :

- au niveau institutionnel, sont précisés les objectifs globaux, les moyens mis en place, les responsabilités des partenaires, les modalités d'évaluation...
- au niveau individuel, en plus des objectifs, sont définis les conditions du projet, son contenu, le lieu, la durée...

Cette forme de travail ayant fait ses preuves dans les actions d'intégration en milieu ordinaire, il me paraît intéressant de l'élargir pour une véritable prise en compte des besoins particuliers des enfants et de leurs familles.

3.4.1 Affirmer la dimension de prévention de l'échec scolaire

La majorité des demandes d'admission émane de l'école et nous parviennent par le biais des secrétaires de la CCPE.

Elles sont nos interlocuteurs privilégiés, qui assurent la permanence des contacts avec les équipes pédagogiques, les parents et les différents intervenants extérieurs.

Les chefs de service, positionnés comme représentant d'établissement spécialisé, sont membres des commissions. Ils peuvent ainsi mesurer l'adéquation des réponses des Jacquets aux situations d'enfants étudiées. Mais il est à noter que les élèves ne sont orientés aux Jacquets qu'après l'échec de tous les dispositifs spécialisés que l'Education nationale a mis en place. En conséquence, beaucoup d'enfants sont orientés trop tardivement.

Un dispositif d'intervention précoce dans le cadre du service de suite de l'établissement permettrait à certains élèves, repérés en difficulté, d'être maintenus dans les classes ordinaires, grâce à un accompagnement éducatif et pédagogique renforcé dans le cadre d'un projet personnalisé.

Le service de suite pourrait voir ses missions élargies pour intervenir en cas de situation de blocage scolaire, en proposant par exemple, un séjour de « rupture » aux Jacquets pour des enfants en difficulté momentanée, ce qui éviterait leur déscolarisation.

De plus, les enseignants des écoles que nous sollicitons pour intégrer les enfants nous font part de leurs propres difficultés au sein même de leurs classes : un nombre grandissant d'enfants présentent des troubles relevant d'une action éducative spécialisée. Ce public pourrait suivre un cursus scolaire ordinaire à condition de pouvoir bénéficier d'un accompagnement scolaire et éducatif approprié.

Les Jacquets peuvent offrir un cadre structurant et personnalisé à des enfants en difficultés ponctuelles au plan scolaire, familial ou social. Un travail de complémentarité entre l'école ordinaire et les Jacquets permettrait de mettre en place des projets d'accueil souples, personnalisés, définis dans le temps. Cela éviterait le risque d'une rupture familiale et préserverait la scolarité de l'enfant.

Dans ce projet de partenariat, chacune des parties y trouverait un intérêt et un bénéfice. Le partenariat est en effet une construction fragile et exigeante pour aller au-delà des intentions affichées. La réciprocité des pratiques peut contribuer à la réussite des projets d'intégration des enfants sortants des Jacquets d'une part, et prévenir la marginalisation d'enfants au sein même de l'école.

Dans cette perspective, et en accord avec la Fondation, j'ai l'intention de demander aux autorités de contrôle l'habilitation de deux à trois places d'accueil « d'urgence ».

3.4.2 Prolonger des actions du service de suite

Malgré le maintien de l'étayage socio-éducatif du service de suite après l'intégration en établissement scolaire ordinaire, j'ai déjà évoqué le fait que certains enfants se retrouvent très seuls dans leur projet d'intégration.

Les services qui oeuvrent dans le même champ que l'établissement sont saturés, ce qui conduit les travailleurs sociaux à nous solliciter et entraîne de longues listes d'attente.

De ce fait, en accord avec la Fondation, et après en avoir fait part aux autorités de contrôle, je souhaite mettre en place un service expérimental avec un financement d'une année, renouvelable, qui permettrait de travailler sur une plus longue durée et de préparer de manière cohérente et à moyen terme, l'accompagnement de ces jeunes.

Prévoyant, au vu des besoins, une montée en charge de ce service, j'envisage, à moyen terme, de demander l'augmentation de 0,50 ETP supplémentaire pour garantir la qualité de l'accompagnement.

3.4.3 Consolider la fonction parentale

- An niveau départemental, les services territoriaux de l'ASE se sont impliqués dans une démarche en direction des familles, qui s'est déroulée sur deux axes :
- consolider la fonction parentale par des actions sur le thème du soutien à la parentalité et de la co-éducation dans le cadre du travail en réseau et de partenariat ;
- soutenir et construire l'identité personnelle, sociale et professionnelle des jeunes, par un travail en réseau avec les dispositifs d'insertion.

Il me semble important, dans les nouveaux axes de travail que je veux impulser, que les interventions auprès des parents, validées par la loi n° 2002-2, et avec le service expérimental que je développe, puissent s'inscrire en complémentarité avec les actions du département.

Pour cela, je proposerai, dans le cadre du futur schéma départemental, la possibilité de créer un espace spécifique aux parents, où ils puissent trouver les ressources nécessaires à la restauration de leurs fonctions parentales.

Ce projet est issu des réflexions des professionnels, en contact avec les familles, et que je souhaite voir inscrit dans le futur schéma.

3.5 De l'évaluation

Si on ne tente pas de mesurer à un moment donné les écarts entre un projet et sa réalisation, les actions définies peuvent ne rester qu'utopie.

Les outils d'évaluation internes doivent être construits avec ceux qui les utiliseront, à savoir les professionnels eux-mêmes.

En 1995, une mission interministérielle⁵⁵ donne des éléments intéressants concernant les attentes et les appréciations des équipes éducatives par les familles :

- une bonne connaissance de l'enfant ;
- une connaissance de sa parenté ;
- la qualité de l'accueil ;
- la personnalisation
- la convivialité dans les rencontres avec l'enfant ;
- les conditions d'écoute et d'attention ;
- le respect de la position des parents ;
- la discrétion, le respect du secret ;
- un climat de négociation.

Je pense, en l'occurrence, m'appuyer sur ces éléments dans un projet d'enquête de satisfaction pour connaître les attentes des parents dans leurs relations avec l'école et le service éducatif comme le prévoit la loi n° 2002-2 dans son article 22.

La loi prévoit également une évaluation externe tous les 7 ans : « *Elle doit être effectuée au cours des sept années suivant l'autorisation ou son renouvellement et au moins deux ans avant la date de celui-ci* ».

⁵⁵ Mission interministérielle menée dans une MECS de l'association « La Vie au Grand Air » pour étudier les contenus de formation initiale des travailleurs sociaux, in DANANCIER Jacques, *op.cit*, page 58.

CONCLUSION

Je suis persuadée que la dimension éducative est la part essentielle de la mission d'un établissement qui œuvre dans le champ de la protection de l'enfance.

Le projet développé dans ce mémoire veut repositionner les Jacquets dans cette mission éducative, tout en préservant la scolarité dans l'objectif du retour ou du maintien en milieu scolaire ordinaire

Ce projet, qui était innovant il y a vingt ans, devait être revisité pour s'adapter aux besoins actuels.

La personnalisation des actions éducatives et pédagogiques, la diversification des modalités de prise en charge, l'association des parents dans un collectif qui leur permette de trouver des ressources dans l'exercice de leurs fonctions parentales sont les moyens que j'ai retenus pour actualiser les réponses de l'établissement.

Je pense que « les Jacquets » demeure un dispositif intéressant, qui donne des réponses alternatives à celles d'un Institut de rééducation, d'un EMP ou d'une structure PJJ.

La réactualisation du projet d'établissement, la mise en place des nouveaux outils proposés par la loi de rénovation de l'action sociale, en phase avec les orientations départementales, sont une opportunité pour dynamiser l'action.

BIBLIOGRAPHIE

ALTER Norbert. *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

AUTES Michel. *Les paradoxes du travail social*. Dunod, Paris, 1999.

BARREYRE Jean-Yves. *Classer les exclus*". Dunod. Paris.

BELMONT Brigitte. *Un partenariat éducatif est-il possible avec tous les parents ?* In La Nouvelle Revue de l'AIS, n° 7-3^{ème} trimestre 1999.

BIANCO Jean-Louis, LAMY Pascal. *L'aide à l'enfance, contribution à une politique de réduction des inégalités*. Etude RCB Ministère de la santé et de la sécurité sociale. 1980

CHAUVIÈRE Michel. *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*. Les Editions ouvrières, Paris, 1987.

COSNEFROY Laurent, LIEGEOIS Jacqueline. *Famille-institution : réflexions à partir du témoignage de professionnels de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, in La Nouvelle revue de l'AIS, n° 7, 3^{ème} trimestre 1999.

CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard. *L'acteur et le système*, Le Seuil, Paris, 1977.

DUBET François. *Colloques, l'école contre l'exclusion*, Nathan, Paris, 1998.

Environnement social des Hauts-de-Seine, portraits locaux. Février 2002. Document réalisé par la Mission études communication de la Direction Générale Adjointe Vie sociale.

GABEL Marcelin, JESU Frédéric, MANCIAUX Michèle. *Bienveillances*, Fleurus, Paris, 1999.

JAEGER Marcel. *Guide du secteur social et médico-social*. Paris. Dunod 1999.

LAVOUE Jean. *Eduquer avec les parents*. L'Harmattan, Paris, 2000.

LEFEVRE Patrick. *Guide de la fonction de directeur d'établissement social et médico-social*. Paris. Dunod.1999.

LHUILIER Jean-Marc. *Guide de l'Aide sociale à l'enfance*. Paris Berger-Levrault 2002.

LOUBAT Jean-René. *Elaborer son projet d'établissement social et médico-social*. DUNOD, Paris, 1997.

LOUBAT Jean-René. *Instaurer la relation de service en action sociale et médico-sociale*, DUNOD, Paris, 2002.

MAUDINET Marc. Propos. *Actualités Sociales Hebdomadaires*. 8 juin 2001. N° 2218.

MIRAMON Jean-Marie, COUET Denis, PATURET Jean-Bernard. *Le métier de directeur, techniques et fictions*, Rennes, ENSP, 2001.

MIRAMON Jean-Marie. *Manager le changement dans l'action sociale*, Rennes, ENSP, 1996.

Rapport n° 82-156 du bureau du Conseil général des Hauts-de-Seine du 17 septembre 1982.

SAINSAULIEU Renaud. *L'identité au travail*, Paris, Presses de la FNSP, 1977.

SAINSAULIEU Renaud. *Sociologie de l'entreprise*, Paris, Presses de Science Politique et Dalloz, 1997.

Schéma Départemental de l'Action sociale et médico-sociale des Hauts-de-Seine, approuvé par l'assemblée départementale le 14 juin 1991

VERDIER Pierre. « Peut-on parler de droits sans invoquer des devoirs ? », *Lien Social* N°587, septembre 2000

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Organigramme hiérarchique

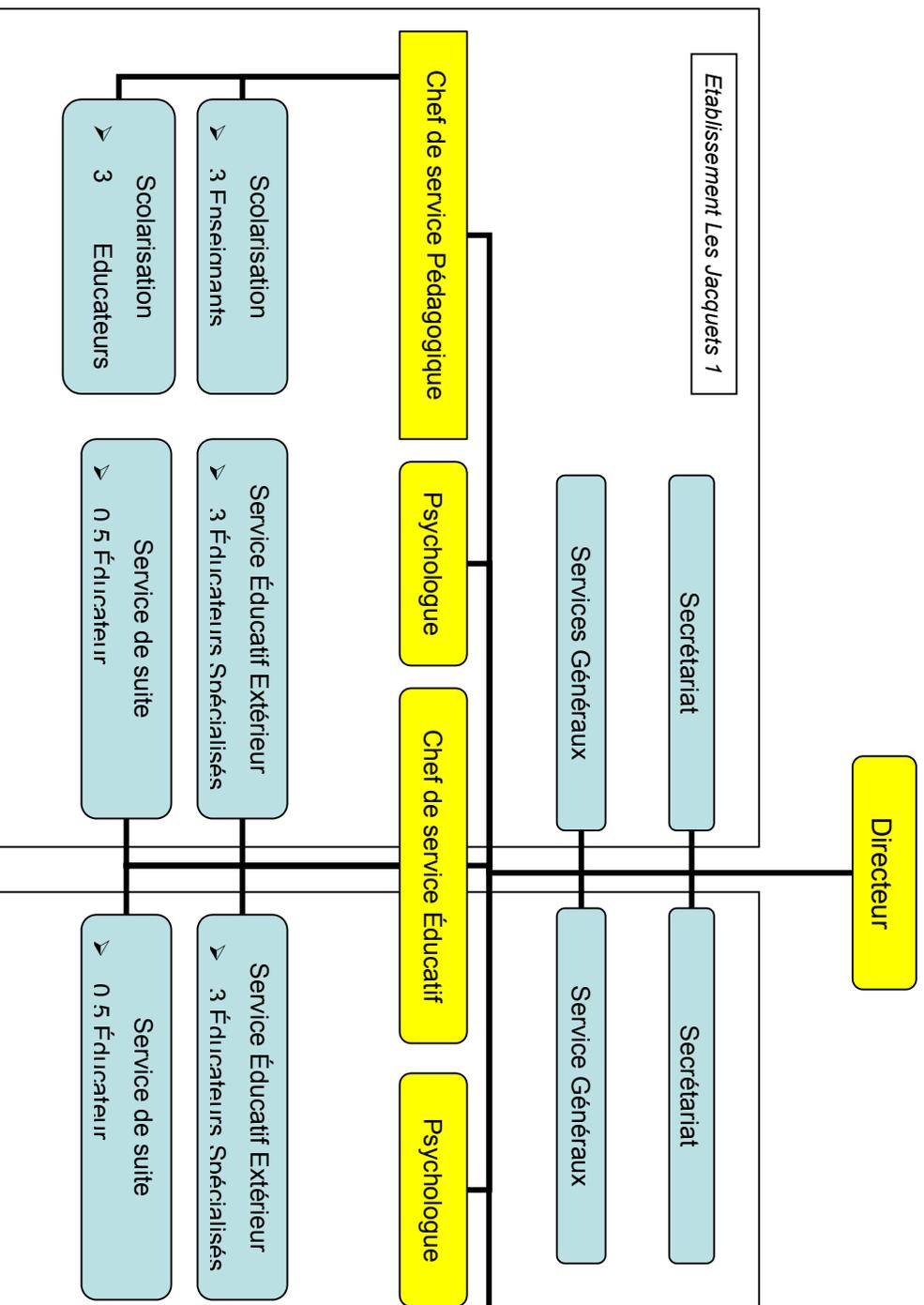
Annexe 2 : Nouvel organigramme hiérarchique

Annexe 3 : Tableaux des orientations de sortie. Année 2001. Les Jacquets 1, les Jacquets 2

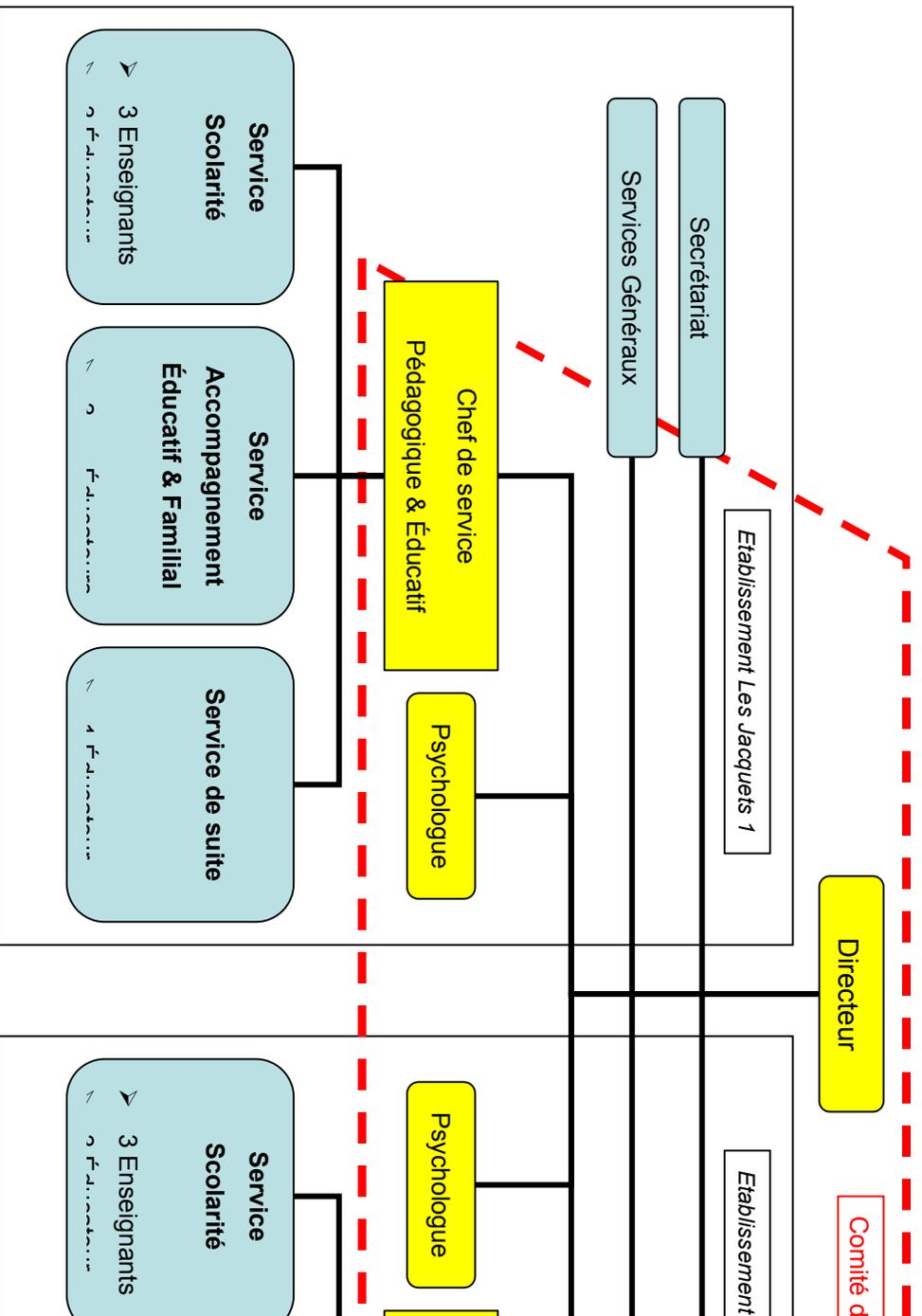
Annexe 4 : Convention entre la Fondation « Jeunesse Feu Vert » et le Conseil général des Hauts-de-Seine **NON PUBLIEE**

Annexe 1 : Organigramme hiérarchique Centre psychopédagogique

Fondation Linnemann Enn Vant



Annexe 2 : Nouvel Organigramme hiérarchique Cent « Les Jacquets »



4 ANNEXE 3 : LES JACQUETS I – SORTANTS – ANNEE 2001

Enfant né en	Date d'entrée	Age entrée	Niveau entrée	Date sortie	Age sortie	Orientation à la sortie
1986	08/11/93	8	Non lecteur	31/07/00	12	5 ^{ème} SEGPA – J.Moulin à Meudon-la-Forêt
1988	01/09/96	8	CP - Non lecteur	31/12/00	12	6 ^{ème} collège J.Arc Montrouge
1987	01/09/93	5	Grande section maternelle	31/07/00	12	6 ^{ème} consolidation - Collège J.d'Arc à Sceaux
1991	01/07/99	8	Non lecteur	31/07/00	9	CE2 – Ecole M.Thorez à Bagneux
1986	01/09/93	6	Non lecteur	31/07/00	13	4 ^{ème} SEGPA – Collège M.Doisneau à Montrouge
1988	18/11/96	8	CP	31/07/00	12	CM2 – Ecole P.Eluard Bagneux
1988	01/09/98	10	CE1	29/02/00	12	6 ^{ème} collège J.Arc Montrouge
1987	13/05/97	9	CE	29/02/00	12	6 ^{ème} collège Joliot-Curie à Bagneux
1991	17/03/00	8	CP	08/02/01	9	Ecole primaire 14 ^{ème}
1988	01/09/98	10	CE2	08/06/01	13	CM2 H.Wallon à Bagneux – Au 1/09 Collège Privé de Cachan
1989	01/09/99	10	CE1	31/07/01	12	6 ^{ème} groupe scolaire privé Ste Anne à Paris 13 ^{ème}
1989	21/02/00	10	CP	31/07/01	12	6 ^{ème} collège J.Arc Montrouge
1988	01/09/97	7	CP	31/07/01	13	6 ^{ème} collège privé St Gabriel à Bagneux
1991	01/09/99	7	CP	02/05/01	9	CE2 Ecole M.Thorez Bagneux
1990	01/09/98	8		31/07/01	11	Placement en association avec Buzenval
1988	01/09/95	7	Non lecteur	31/07/01	13	6 ^{ème} SEGPA Collège R.Rolland à Bagneux
1988	01/09/98	10	CP	31/07/01	13	5 ^{ème} SEGPA Collège P.Eluard à Châtillon
1991	01/09/99	8	CP	18/11/01	10	Retour en établissement spécialisé

Annexe3 : Les Jacquets II – SORTANTS – Année 2001

Enfant né en	Date d'entrée	Age entrée	Niveau entrée	Date sortie	Age sortie	Orientation à la sortie
1990	01/07/00	10	CE1	31/07/01	11	Déménagement – Le Pecq (78)
1988	01/09/96	7	Non lecteur	31/07/01	12	6 ^{ème} consolidation Collège J.Macé – Clichy
1988	21/04/97	9	Non lecteur	13/06/00	12	CM2 Ecole Diderot B à Gennevilliers
1989	01/09/98	9	CP	24/06/01	12	6 ^{ème} en collège + Emergence – Rambouillet
1989	01/09/98	9	CE1	31/07/01	12	CM2 – Ecole Les Grésillons A Gennevilliers
1989	02/11/99	10		04/03/01	11	Déménagement – Paris 17 ^{ème}
1988	01/09/97	8	Non lecteur	17/06/01	12	CM2 – Institut St Joseph – Asnières
1988	21/04/97	9	CP	31/07/01	12	CM2 Ecole Langevin Gennevilliers
1988	25/01/99	10	CE1	31/07/01	11	6 ^{ème} Collège Moulin Joly Colombes
1988	01/09/95	7	CP	01/06/00	12	CM2 Institut J.d'Arc à Colombes
1988	01/09/97	9	CE1	15/05/00	11	CM2 Ecole H.Wallon Gennevilliers
1989	01/09/97	8	CP	15/05/00	10	CM2 Ecole M.Pagnol Colombes
1986	01/09/96	9	Non lecteur	31/07/00	13	EREA à Sannois
1988	01/09/96	7	Non lecteur	31/07/01	12	Institut Rééducation Les Fontaines – Vernon (27)
1990	27/05/99	9	CP	30/06/01	11	Institut Théophile Roussel à Montesson (78)
1989	16/03/98	9	CP	31/07/01	12	6 ^{ème} SEGPA Collège H.Dunand à Colombes
1987	05/96	9	CE1	31/07/99	12	6 ^{ème} Collège Moulin Joly Colombes

