

**Le transfert de critères de qualité
dans les pratiques d'accompagnement
des jeunes désignés violents**

4.1. Objectifs spécifiques et concepts p 3

4.2. Description et analyse du processus de travail p 11

4.2.1. Facteurs contextuels

4.2.1.1. Le recrutement des participants

4.2.1.2. Principes d'organisation des groupes

4.2.1.3. Organisation des sessions avec les groupes de travail

4.2.1.4. Des influences culturelles aux attentes des participants

4.2.1.5. Les compétences des formateurs – chercheurs

4.2.2. Des groupes de travail composites

4.2.3. Un rôle de tiers favorisant la confrontation entre soi et les autres

4.2.3.1. Le rôle de tiers du formateur-chercheur

4.2.3.2. Un formateur-chercheur engagé auprès des praticiens

4.2.3.3. Convivialité et focalisation du groupe sur la tâche à accomplir

4.2.3.4. De la nécessité d'une « parole authentique » des participants

4.2.3.5. La définition d'un cadre organisationnel sécurisant

4.2.3.6. L'analyse de situations sociales des usagers au service de l'implémentation des critères de qualité

4.2.3.7. Un respect de la parité des genres

4.2.4. Une approche thématique plurielle et cohérente

4.2.5. Des techniques d'animation à la dynamique des groupes

4.2.6. Des critères de qualité fondateurs d'un langage commun

4.3. Les évaluations p 35

4.3.1. Un dispositif d'évaluation multicritère

4.3.2. Des expériences contrastées avec les instruments d'évaluation

4.3.2.1. Des professionnels dubitatifs face à la procédure d'évaluation

4.3.2.2. La procédure d'évaluation autour du questionnaire

4.3.2.3. De l'usage spécifique des autres instruments d'évaluation

4.3.3. Des résultats convaincants

4.3.3.1. Remarques liminaires

4.3.2.2. Des tendances et des résultats contrastés pour le questionnaire

4.3.2.3. Des tendances probantes dans les résultats généraux

4.3.3. De l'intérêt d'un processus d'apprentissage sans enjeux directs

4.3.4. Des changements tangibles dans les pratiques professionnelles

4.4. De deux types de modèles d'action à la pluralité des modèles p 50

4.5. Nouvelles perspectives p 51

Brève bibliographie p 52

Annexes p 54

- **Annexe n° 1** : Les Membres de l'équipe de professionnels de la protection de l'enfance en Ile-et-Vilaine et dans le Finistère
- **Annexe n° 2** : Les membres de l'équipe de recherche
- **Annexe n° 3** : Méthodologie pour la présentation des situations sociales
- **Annexe n° 4** : Recommandations européennes – AIDE MEMOIRE
- **Annexe n° 5** : Développer des attitudes professionnelles spécifiques

4.1. Nos objectifs spécifiques et concepts

Dans le cadre du programme européen Daphné II, nous avons réalisé un travail de recherche qui, réunissant les mêmes équipes, nous avait permis de comparer les systèmes d'aide à l'enfance et à la jeunesse dans nos différents pays. Nous avons porté notre attention sur les coopérations entre l'éducation, la santé, le travail social et la justice dans l'accompagnement des jeunes ayant des conduites violentes. Un travail qualitatif avait été réalisé auprès de jeunes de 16 à 20 ans pour comprendre leur trajectoire de vie : entretien avec le jeune, sa famille et les professionnels qui l'ont accompagné, l'étude des dossiers provenant des services sociaux, des services judiciaires ou des établissements scolaires. Nous avons interrogé ces jeunes sur leurs parcours et les grands tournants de leur existence avec leur famille et les professionnels qui les ont côtoyés. Sur une cinquantaine de situations analysées en Europe, nous avons trouvé quelques constantes : une expérience de la violence qui souvent s'inscrit dans des difficultés identitaires, la construction d'un faux-soi pour sauver la face, l'expérience de l'exclusion dans nombre de situations, la quête affective, la prise de conscience et tout un cheminement possible pour sortir de la violence. Nos analyses des institutions montraient une diversité de systèmes en Europe : plus ou moins de centralisme ou de proximité, plus ou moins de recours au système judiciaire, plus ou moins d'implication des familles. Pour autant, nous avons constaté partout des difficultés de coopération, des enjeux dans le repérage des situations, dans la conception et le déclenchement des accompagnements, dans l'évaluation des actions. Mais nous avons surtout observé que, quels que soient les systèmes, il y avait un enjeu majeur d'échanges entre professionnels des différentes institutions afin de faciliter les prises de décisions et d'améliorer les pratiques professionnelles. Le travail entre les chercheurs des cinq pays nous avait permis de formaliser des recommandations visant l'amélioration des pratiques professionnelles, et les partenariats, auprès de ces adolescents en difficulté. Sur la base de ces résultats, le projet Daphné III visait plus particulièrement à perfectionner ces recommandations, à en évaluer la faisabilité et en expérimenter la mise en œuvre. Pour comprendre l'intérêt et l'utilité sociale de ce nouveau projet et la définition de nos objectifs spécifiques, il est nécessaire de les resituer dans le contexte des mutations réglementaires et pratiques du travail social en France.

Le travail social en France connaît aujourd'hui de profonds changements qui doivent beaucoup aux évolutions de la législation européenne. Le traité Maastricht en 1992 a effectivement initié un véritable développement des politiques publiques dans le champ de l'intervention sociale en Europe. Ce traité oblige effectivement les pays adhérents à respecter des critères communs reposant sur des logiques de management, d'évaluation, de démarche qualité et des normes I.S.O (International

Organisation for Standardization). Ces orientations sont principalement guidées par un souci de Rationalisation des Choix Budgétaires (R.C.B). En France, ce n'est qu'au détour des années 2000, sous le gouvernement de Lionel Jospin, que les premiers effets de la ratification de ce traité européen vont véritablement se ressentir. La loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale introduit ces principes de gestion dans le champ de l'éducation spécialisée. Ils s'articulent autour de deux volets majeurs : le droit des usagers et l'évaluation. D'une part, cette loi impose la mise en œuvre d'outils techniques (livret d'accueil, contrat de séjour, projet individualisé, conseil de la vie sociale, etc.) dont l'objectif est de promouvoir la participation des usagers. D'autre part, les procédures d'agrément des établissements et services imposent désormais une évaluation interne, tous les cinq ans, immédiatement accompagnée d'une évaluation externe avec, pour finir, une accréditation délivrée tous les quinze ans. Elle vulgarise dans le vocabulaire professionnel les notions de projet, d'évaluation, de contrats en leur donnant un caractère de centralité pour les pratiques. Cette première loi est suivie par celle du 11 février 2005, rénovant le texte réglementaire du 30 juin 1975 se rapportant plus spécifiquement aux personnes handicapées. Fondée sur un principe de non-discrimination, cette loi n° 2005-102 instaure l'accès des personnes handicapées au droit commun. Les dispositifs de gestion sont rénovés avec la création de la Maison Départementale des Personnes handicapées (M.D.P.H) et l'instauration d'un droit à la compensation. S'agissant de la scolarisation des enfants handicapés, le texte priorise l'intégration scolaire individuelle en milieu ordinaire. Les enfants handicapés doivent être inscrits dans l'école la plus proche de leur domicile qui, de facto, devient leur établissement de référence. Ces nouvelles orientations, supposant d'appréciables avancées axiologiques, posent néanmoins d'importantes difficultés dans leur application, tout particulièrement celles de leur organisation et de leur financement.

Ce premier faisceau de dispositions réglementaires est relayé par la Loi Organique relative aux Lois de Finances (L.O.L.F), n° 2001-692 du 1^{er} août 2006, concernant l'Etat. Cette dernière vise à clarifier l'action publique et sa gestion budgétaire en l'organisant par missions, programmes et actions. Elle se caractérise surtout par l'extension de la responsabilité des gestionnaires au sein de l'administration centrale et déconcentrée par l'instauration du passage d'un budget de moyens à un budget de résultats. Elle est récemment renforcée par la Révision Générale des Politiques Publiques (R.G.P.P) dont l'objectif est de réduire la part des dépenses publiques en France afin de respecter les critères de Maastricht. Cette recherche de la maîtrise des dépenses publiques s'accompagne concomitamment d'une volonté d'amélioration de l'efficacité des politiques publiques. En vertu de la loi « Hôpital, Patients, Santé et Territoires » (H.P.S.T) du 22 juillet 2009, la création des Agences Régionales

de Santé (A.R.S) marque le basculement du champ médico-social de l'éducation spécialisée dans le secteur de la santé. Pour le dire autrement, le champ médico-social, qui constituait une caractéristique spécifiquement française, s'aligne sur les normes d'organisation des systèmes européens.

Dans un tout autre registre, la loi du 7 mars 2007 renforce le contrôle social à l'encontre des mineurs délinquants en modifiant l'ordonnance du 2 février 1945. Elle préfigure une réorganisation des services la Protection Judiciaire de la Jeunesse (P.J.J) se recentrant sur l'accompagnement de jeunes bénéficiaires de mesures pénales. Enfin, la loi du 5 mars 2007 vise principalement à corriger les dysfonctionnements provoqués par le manque de coordination entre les services du département et de l'Etat. Ces dysfonctionnements étaient principalement imputables au manque d'évaluation et de contrôle du dispositif général de la protection de l'enfance. En vertu de cette loi, le département devient le principal responsable du dispositif global. Le président du conseil général voit ainsi une extension de ses attributions avec la création de nouveaux outils de pilotage (cellule de traitement des informations préoccupantes, observatoire de la protection de l'enfance, etc.). Il est en outre conforter dans son rôle d'exécutant des mesures d'assistance éducative. L'ensemble de ces nouvelles dispositions réglementaires, concernant plus spécifiquement l'éducation spécialisée, doit être resitué dans le contexte de la deuxième loi de décentralisation du 13 août 2004. L'extension des prérogatives du département ne s'accompagne effectivement pas de réelles compensations financières.

Cette intense activité législative reconfigure fortement les contours institutionnels du travail social en France. Plus encore, elle marque le développement d'une rationalité instrumentale s'adossant sur l'introduction de nouvelles méthodes de travail issues du « monde industriel » et des normes entrepreneuriales. Mais cette rationalisation du système politique et administratif passe encore par le tamis institutionnel des associations, des établissements et services de l'éducation spécialisée. Pour le dire autrement, le passage de cette rationalisation du système institutionnel vers l'action suppose des négociations entre les administrateurs, les directions et les équipes de praticiens. Cet « effet de tamisage » des négociations nous paraît d'autant plus conséquent que la région Bretagne compte 1230 établissements et services répartis dans 484 structures gestionnaires différentes. Dans le cadre de l'élaboration de notre projet, nous avons donc repris à notre compte les critiques de Jürgen Habermas sur les travaux de Max Weber en distinguant fortement rationalisation systémique et rationalisation de l'action. Nous postulons que la rationalisation systémique de travail social suscite des effets multidimensionnels sur les pratiques professionnelles. Notre premier postulat est que « système » et « monde vécu » de l'éducation spécialisée se différencient conjointement à mesure que croissent la rationalité de l'un et la

complexité de l'autre. En d'autres termes, ces changements systémiques négociés au sein des milieux professionnels reconfigurent l'action sociale dans des directions aussi diversifiées que contrastées. La prise en considération de cet environnement professionnel extrêmement mouvant nous a conduits à déterminer des objectifs spécifiques qui s'agrègent sur la dynamique de notre projet Daphné III.

De fait, dans la logique des projets engagés sur le programme européen Daphné, il s'agit d'infléchir les orientations de la recherche dans une visée utilitariste afin de renforcer l'efficacité des systèmes du travail social. Le présupposé est que, dans cette société de la connaissance, la production et la diffusion des savoirs dans les milieux professionnels vont renforcer la qualité des actions professionnelles engagées. Mais de l'idée à sa déclinaison dans les faits, de nombreux obstacles demeurent. L'un d'entre eux, pour n'évoquer que celui là, concerne la recherche elle-même. Il convient effectivement de distinguer trois niveaux de recherche et de les articuler dans une perspective cohérente. La recherche fondamentale consiste, d'abord, en des travaux expérimentaux ou théoriques entrepris principalement en vue d'acquérir de nouvelles connaissances sur le fondement même des phénomènes et des faits observables, sans nécessairement envisager une application ou une utilisation particulière. La recherche appliquée, ensuite, repose également sur des travaux originaux entrepris en vue d'acquérir des connaissances nouvelles. Cependant, elle est surtout dirigée vers un but ou un objectif pratique déterminé. Le développement expérimental consiste, enfin, en des travaux systématiques fondés sur des connaissances existantes obtenues par la recherche et/ou l'expérience pratique, en vue de promouvoir de nouvelles pratiques, d'établir de nouveaux procédés, systèmes et services, ou d'améliorer considérablement ceux qui existent déjà. Nous pensons que ces trois niveaux de la recherche doivent s'agréger et se fédérer autour d'un concept de recherche/développement. Cette perspective politique et stratégique de la recherche suppose un positionnement technique original du champ de l'intervention sociale et de la recherche en France. Il est indispensable que les instituts de formation en travail social soient, au même titre que d'autres, les acteurs et les promoteurs de ces recherches/développement tant dans leur conception que leur mise en œuvre. La recherche doit effectivement s'agréger au « cœur de métier » de l'intervention sociale et de son dispositif original de formation professionnelle par alternance. D'un point de vue technique, la question des liens à établir entre ces différents champs renvoie à des interrogations qui nous sont, aux uns et aux autres, familières : les liens, souvent improbables entre pratiques et théories. Ce travail de transposition des connaissances constitue un champ de recherche en lui-même tant il vrai que les connaissances n'expliquent pas linéairement ce qui est à faire. Il existe, de fait, un niveau de complexité

technique qui suppose la mobilisation des compétences d'acteurs relevant de trois champs professionnels interdépendants: l'intervention sociale, la recherche et la formation professionnelle par alternance. Les recherches que nous avons menées, dans le cadre du programme Daphné, sont exemplaires de cette démarche d'articulation entre les différents champs professionnels. Nous nous situons sans conteste dans une logique de co-production avec les professionnels, avec les usagers eux-mêmes et les stagiaires de la formation professionnelle auprès desquels nous avons engagé un cycle de conférences. Dans cette perspective, nous entendons développer et promouvoir la « pratique réflexive » dans le champ du travail social. Il reste que cette approche plus globale doit être définie et ses objectifs spécifiés.

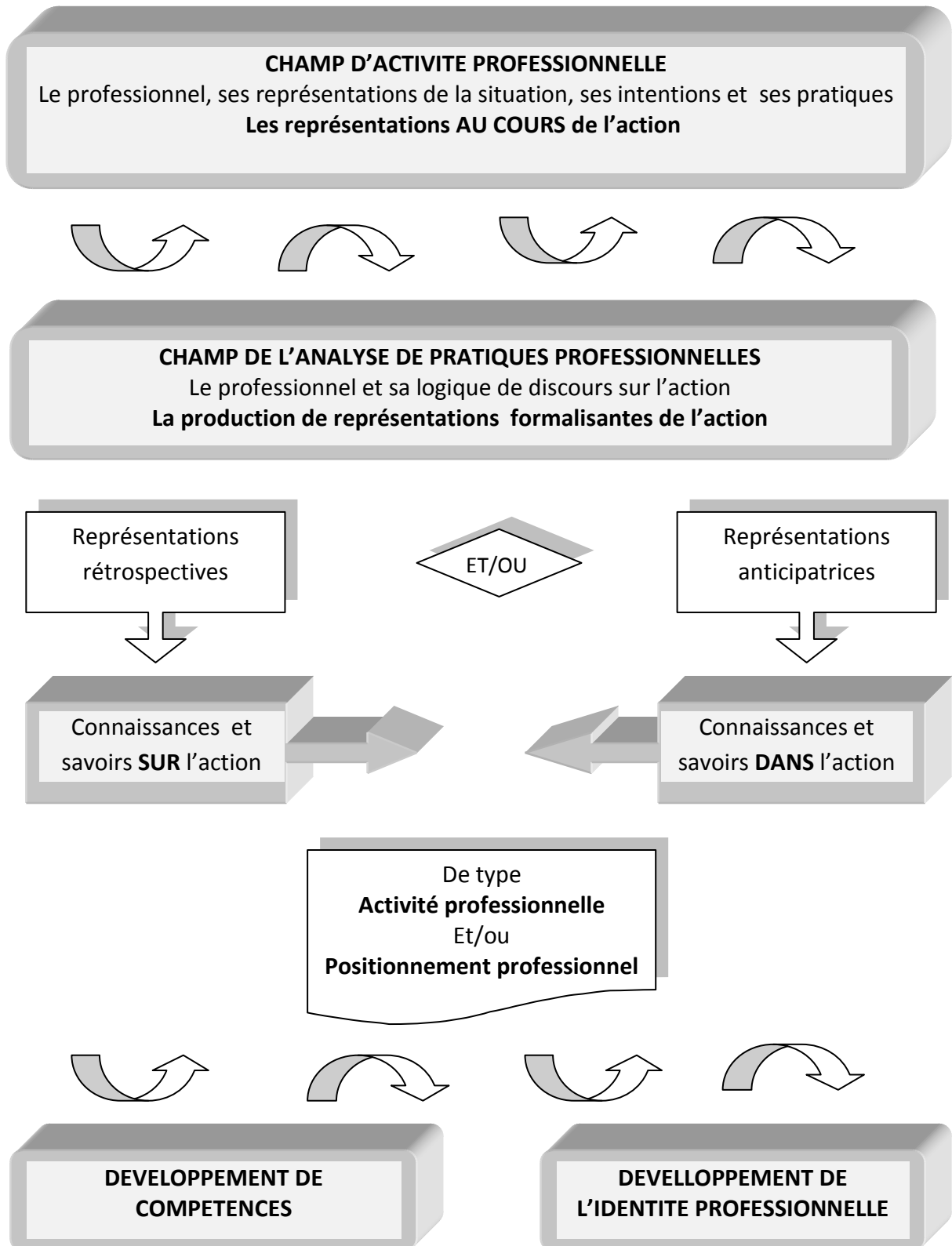
Ainsi, dans nos orientations théoriques, nous sommes nous appuyés sur les travaux de Donald Schön concernant la « pratique réflexive » (Schön D., 1994). Mais cette notion est suffisamment ambiguë pour mériter de plus amples explications. Dans cette perspective, il s'agit de considérer les pratiques professionnelles dans toutes leurs dimensions. L'interrogation de Donald Schön porte sur l'intensité et les modalités de réflexion sur cette pratique dans sa globalité ou de certains épisodes plus spécifiques. Il doit aussi être bien entendu qu'une pratique professionnelle n'est pas réflexive du seul fait que le praticien réfléchit avant d'agir, analyse la situation, compare divers cours possibles de l'action ou anticipe les obstacles. Dans son sens le plus extensif, travailler, c'est effectivement réfléchir. Mais, le praticien réflexif est, pour Donald Schön, celui qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « comment » il s'y prend, et parfois « pourquoi » il fait ce qu'il fait, souvent même à son insu. En ce sens, il distingue la « réflexion dans l'action » (reflection in action) et réflexion sur l'action (reflection on action). D'une part, les professionnels réfléchissent dans l'action en train de s'accomplir pour mieux l'infléchir pendant qu'il est encore temps. A cela, il faut ajouter un temps de réflexion avant que ne s'engage l'action. D'autre part, ils réfléchissent après coup lorsque l'action est achevée. L'originalité du projet Daphné III est d'avoir permis de relier ces différents temps de la réflexion au cours et sur l'action sociale avec des professionnels appartenant à différents établissements et services du travail social. D'une manière générale, les travaux sur la pratique réflexive s'intéressent au développement de la professionnalité à partir d'un savoir d'expérience ou à la jonction entre des savoirs et une situation. Nul ne réfléchit dans le vide, sans matériaux. La pratique réflexive se distingue à l'évidence de la réflexion banale par le passage des représentations syncrétiques et intuitives à des données plus analytiques, des observations précises. Il s'agit ni plus, ni moins de mettre en synergie des « savoirs d'expérience », des « savoirs experts » et des « savoirs savants » afin de formaliser les pratiques professionnelles. Ces divers savoirs sont néanmoins

inégalement formalisés, organisés, partagés, considérés et fondés. Les groupes de travail de notre programme daphné III nous a permis de les articuler afin de donner sens aux recommandations de « bonnes pratiques » et inviter les professionnels à les mettre en œuvre sur le terrain. Il nous a fallu, pour cela, créer un dispositif d'analyse des pratiques.

Ce dispositif d'analyse des pratiques mobilise et valorise une activité discursive visant à produire des représentations formalisant les pratiques de manière rétrospectives et/ou anticipatrices. Il conduit à développer des connaissances et des savoirs sur ou pour les pratiques, de type positionnement professionnel (identité professionnelle) ou processus d'intervention (activité professionnelle). Les connaissances et savoirs d'action sur les pratiques se construisent à partir de la description d'une pratique mise en œuvre, celle-ci fonctionnant comme un retour sur la situation. Les connaissances et savoirs d'action pour les pratiques reposent sur le travail de formalisation des principes d'actions reconnus et validés pour leur efficacité par le groupe de professionnels. Les professionnels sont appelés rétrospectivement à décrire leurs pratiques et les ajuster collectivement. Il s'agit de transformer les pratiques en connaissances individuelles (... par une mise en mots des pratiques), en savoirs collectifs partagés sur l'action (... les uns apprennent de l'écoute des autres) et à produire de nouveaux savoirs pour l'action (... réfléchir à d'autres manières de faire, anticiper).

- La mise en mot remplit une fonction de transformation de l'action en connaissances ou savoirs d'action (prise de conscience de sa manière de faire). Ce travail a une forte dimension identitaire puisqu'il repose sur une construction de l'expérience individuelle.
- L'apprentissage des uns par l'écoute des autres repose sur le partage des connaissances et des savoirs d'action dès lors que la description réalisée par l'un des participants est repérée par le groupe et validée par lui comme une manière de faire possible et « valable ». Les connaissances et savoirs ainsi produits ont une forte dimension identitaire dans la mesure où les descriptions et les analyses réalisées portent le plus souvent sur le positionnement professionnel, sur les rapports entretenus entre le participant et la situation, le public rencontré, le métier, etc.
- La diversification des pratiques professionnelles résultent de la capitalisation par le groupe de la transformation des pratiques en connaissances et savoirs pour l'action.

Dans la dynamique de ce dispositif d'analyse de pratiques, l'animateur et le groupe jouent un rôle de tiers permettant la transformation des pratiques en connaissances et savoirs formalisés. Cette démarche suppose d'allier à la fois la compréhension des comportements de l'utilisateur et ceux du professionnel dans la situation. Nous pouvons schématiser ce dispositif d'analyse de pratique de la manière suivante :



Dans le cadre de dispositif d'analyse de pratiques, nos finalités générales étaient doubles. D'une part, il s'agissait de transformer les pratiques en connaissances ou savoirs sur l'action et, d'autre part, de transférer ces savoirs professionnels dans l'action. Mais ces finalités se déclinent autour d'objectifs plus spécifiques :

- Resituer la dynamique d'accompagnement professionnel dans le cadre des missions d'autonomie et de protection des jeunes ayant des conduites violentes.
- Faire prendre conscience aux participants des représentations sociales guidant leurs actions.
- Etablir des liens entre trois niveaux : représentations fonctionnelles au cours de l'action (représentations de la situation, intentions et actions), représentations formalisantes (connaissances et savoirs d'action sur la situation) et action.
- Identifier la diversité des profils jeunes ayant des conduites violentes et construire une typologie afin d'orienter les pratiques professionnelles.
- Centrer les actions professionnelles à la fois sur les conduites violentes des jeunes et leur problématique.
- Déceler les savoirs et connaissances cachés aussi valides que les savoirs théoriques.
- Engager un travail de formalisation des principes d'action reconnus et validés par les différents groupes de réflexions.
- Se référer aux recommandations de « bonnes pratiques » dans l'action professionnelle.
- Utiliser les recommandations de « bonnes pratiques » de manière anticipatrice.

En résumé, dans la dynamique des objectifs du projet commun Daphné III, nous avons cherché à favoriser le passage d'un discours professionnel fondé sur l'expression de « valeurs » à un langage technique commun référé aux recommandations de « bonnes pratiques ». En France, c'est une approche qui reste, aujourd'hui encore, très novatrice. La culture professionnelle des praticiens de l'intervention sociale accorde traditionnellement peu de place à cette dimension du travail prescrit. Il nous a donc fallu composer avec les interrogations légitimes des professionnels engagés dans nos différents groupes de travail.

4.2. Description et analyse du processus de travail

4.2.1. Facteurs contextuels

4.2.1.1. Le recrutement des participants

Le GIRFAS/IRTS de Bretagne et JEUDEVI sont des acteurs connus et reconnus dans le champ de la formation professionnelle et de la recherche en travail social. La diversité de leurs activités les amène à côtoyer, à travers une multiplicité de projets, les professionnels travaillant dans des établissements et services de la protection de l'enfance. Notre stratégie de recrutement des professionnels, pour constituer les différents groupes de travail du projet Daphné III, s'est amplement adossée sur ces acquis de nos activités respectives. Elle répondait à quelques principes généraux communs : la mobilisation de nos réseaux professionnels et la présentation de notre projet dans des cycles de conférences. Passés les premiers contacts, nous avons rapidement décidé de déployer notre activité de recherche et de développement sur deux départements bretons : le Finistère et l'Ille-et-Vilaine.

Dans le Finistère, nous avons établi un partenariat privilégié avec l'observatoire départemental de la protection de l'enfance. Dépendant du Conseil Général qui est la collectivité locale en charge de la gestion et du financement des établissements et services de la protection de l'enfance, cet organisme nous a proposé de réaliser deux conférences dans le cadre de son programme annuelle. Ces deux conférences ont réuni chaque fois quarante cinq professionnels, soit le maximum des inscriptions autorisées au regard des capacités d'accueil de la salle. Les débats et les échanges avec les professionnels témoignaient autant de leur incrédulité que de leur curiosité. A l'issue de ce cycle de deux conférences, l'observatoire départemental a procédé à l'inscription individuelle des professionnels volontaires et intéressés par le projet Daphné III. Nous avons eu environ trente inscrits qui nous ont permis de constituer assez rapidement deux groupes de travail pluri-professionnels et pluri-institutionnels.

En Ille-et-Vilaine, nous avons directement organisé une journée de conférence qui a réuni trente cinq professionnels venant d'établissements et de services très diversifiés. La présentation du projet Daphné III a suscité des réactions analogues à celles observées lors de nos deux premières conférences dans le Finistère. Nous avons concomitamment continué à communiquer sur notre recherche et développement dans nos réseaux professionnels. C'est ainsi que la responsable d'un service d'éducation en milieu ouvert nous a proposé de venir présenter notre projet à son équipe de quinze professionnels. Au terme de cette présentation, ces professionnels ont pris la décision de s'engager dans le projet Daphné III. Nous avons procédé de manière

identique avec un autre service en milieu ouvert de dimension plus modeste puisque n'étant constituée que de quatre professionnels. Mais cette équipe, en activant ses propres réseaux professionnels, nous a permis de former, dans la dynamique de notre propre démarche, un nouveau groupe de travail. Les deux autres groupes de travail se sont progressivement constitués sur la base exclusive d'inscription individuelle. Au total, nous avons obtenu quarante cinq inscriptions qui nous permis de former quatre groupes de travail dans diverses configurations.

Dans ces deux départements bretons, certains professionnels bénéficiaient d'une délégation institutionnelle, dûment négociée avec leur établissement ou service, et d'autres pas. En d'autres termes, la participation d'une partie des professionnels dans les groupes de travail était intégrée à leur temps travail alors que d'autres y venaient sur leur temps libre. C'est ce qui explique que des professionnels, en dépit de leur intérêt pour la démarche, n'aient pas donné suite à leur inscription. Au démarrage du projet Daphné III dans le Finistère et en Ille-et-Vilaine, nous avons effectivement dû faire face, faute d'intégration de leur participation dans leur temps de travail, au désistement d'une quinzaine de professionnels initialement inscrits. Ce problème récurrent vient souligner à la fois les forces et les faiblesses de notre stratégie de recrutement. D'une part, les participants des différents groupes de travail, du fait de leur volontariat, ont fait preuve, tout au long du projet, d'un engagement d'une très grande qualité. Mais, d'autre part, nous avons également dû composer, dans la phase de démarrage du projet, avec la précarité d'une approche faiblement institutionnalisée et peu contraignante. Paradoxalement, cette approche est également à l'origine de l'engagement de beaucoup de participants qui ne souhaitaient absolument pas représenter leur établissement ou service. Enfin, il convient d'ajouter que l'analyse de l'action professionnelle par les « recommandations de bonnes pratiques » suscite encore de vives résistances dans les milieux professionnels bretons.

4.2.1.2. Principes d'organisation des groupes

Nous avons constitué deux groupes dans le Finistère et quatre en Ille-et-Vilaine, soient un total de six groupes sur le territoire breton. Dès le début du projet Daphné, nous avons associé les professionnels et fortement valorisé notre démarche de co-construction. Nous avons également été guidés par le souci de diversifier, autant que possible et en fonction des opportunités, notre expérience d'implémentation des « recommandations de bonnes pratiques » dans le champ de la protection de l'enfance en Bretagne.

En ce qui concerne le Finistère, l'observatoire départemental, qui centralisait les inscriptions, à pris l'avis des professionnels quant à leurs préférences sur leur participation à un groupe de réflexion ou à un groupe de

formation. Soucieux de constituer des groupes pluri-professionnels et pluri-institutionnels, nous avons dû opérer des arbitrages avec les professionnels et l'observatoire départemental afin de veiller au respect de l'hétérogénéité dans la composition des groupes. Ces professionnels sont, dans les deux groupes, des travailleurs sociaux, des médecins psychiatres ou des psychologues. Ils travaillent dans le secteur de la santé et du travail social et participent à des missions de protection de l'enfance dans différentes zones géographiques. Par contre, nous n'avons pu obtenir la participation de professionnels du secteur de la santé en raison d'une importante restructuration institutionnelle qui accaparait toute leur disponibilité.

Pour ce qui est de l'Ille-et-Vilaine, nous avons déterminé nos choix et nos orientations avec les professionnels au fil de leurs inscriptions et du rythme de construction des groupes. Nous avons constamment cherché à nous adapter en fonction des opportunités de collaboration avec les services et les professionnels de la protection de l'enfance. Le premier groupe était, de fait, intra-institutionnel puisque regroupant quinze professionnels d'un même service. Ceux-ci souhaitant s'investir principalement dans un groupe de réflexion, nous avons donc abondé dans leur sens afin de favoriser leur implication dans notre projet commun. Le second groupe était, quant à lui, initialement constitué sur la base d'un petit service de trois travailleurs sociaux et d'une psychologue. En activant nos réseaux professionnels, nous avons obtenu la participation de cinq professionnels travaillant dans des services ayant des missions éducatives similaires. Nous avons opté pour une composition de groupe pluri-institutionnelle mais avec des travailleurs sociaux exerçant dans le même type de services éducatifs. Ayant déjà constitué un groupe de réflexion, nous leur avons proposé d'opter, ce qu'ils ont accepté, pour un groupe de formation. Enfin, pour nos deux derniers groupes, nous avons procédé à des inscriptions individuelles en prenant soin de les composer de manière pluri-professionnelle et pluri-institutionnelle. Nous avons également été attentifs aux souhaits et aux préférences exprimés par les professionnels quant au type de groupe qu'ils souhaitaient intégrer. Finalement, ces deux groupes regroupaient des professionnels de l'éducation nationale, de la justice et du travail social travaillant pour des établissements et services ayant des missions institutionnelles très diversifiées. Ces deux groupes ont commencé avec des effectifs qui ne se sont véritablement stabilisés qu'à partir de la troisième session.

Pour conclure, nous nous sommes retrouvés face à des professionnels qui avaient majoritairement l'habitude de travailler dans des groupes d'analyse de pratiques. D'ailleurs, c'est ce qui explique, pour partie au moins, leur intérêt et leur engagement dans notre projet de recherche et développement. En ce sens, ils avaient des attentes et des objectifs de travail relativement structurés. Il reste, qu'en France, nous avons assez peu

l'expérience de groupes d'analyse de pratiques s'appuyant sur des recommandations et des références à un travail prescrit. Dans la phase de démarrage du projet, les professionnels se sont souvent montrés sceptiques et réservés sur la démarche méthodologique. Ils nous ont régulièrement fait part de leurs interrogations, de leurs craintes d'une approche normative et standardisée. Nous sommes régulièrement revenus sur ces questions légitimes durant les trois premières séances. Ces réserves méthodologiques nous ont contraints à un double travail permanent. D'une part, il nous a fallu expliquer la démarche méthodologique et ses finalités et, d'autre part, nous centrer sur la formation et l'étude des situations sociales dans la logique des recommandations. Il ne s'agit d'ailleurs pas tant d'une résistance au processus d'évaluation lui-même, qui est inhérente à tout exercice professionnel, que de profondes réticences à passer d'une « évaluation intuitive » à une « évaluation outillée ».

4.2.1.3. L'organisation des sessions avec les groupes de travail

Dans l'organisation des groupes de travail, nous avons dû composer avec les objectifs du projet Daphné III et les contraintes professionnelles et familiales des participants. Avant d'arrêter l'organisation définitive du dispositif de recherche et développement, nous avons pris le temps d'en discuter avec les professionnels afin de nous assurer de ce qui était faisable et de ce qui l'était moins.

D'une part, les objectifs d'implémentation des recommandations de « bonnes pratiques » supposaient la possibilité d'aménager des temps d'expérimentation pour les professionnels avec des temps d'analyse sur ces expériences. La réussite de notre travail nécessitait également une appropriation progressive de ces recommandations par les professionnels eux-mêmes. Seule la répétition et l'inscription dans la durée nous semblait pouvoir répondre à cet impératif pédagogique.

D'autre part, nous avons essentiellement travaillé avec des professionnels qui s'étaient portés volontaires. Il ne leur était pas toujours aisé de conjuguer les impératifs du projet daphné III avec leur emploi du temps professionnel et leur vie de famille. Afin de nous assurer de leur disponibilité, il ne nous était guère possible de leur imposer plusieurs journées de travail consécutives. Elles auraient considérablement alourdi leur emploi du temps.

Pour toutes ces raisons, finalement convergentes, nous avons étendu la durée de travail avec les groupes sur une période de douze mois. De la même manière, nous avons opté pour une fréquence d'organisation des sessions, que nous avons appliquée à l'ensemble de nos groupes de réflexion et de formation, de quatre à cinq semaines. Chaque session de travail était d'une durée de trois heures qui nous permettait, plus ou moins facilement, de mettre

en œuvre nos objectifs de travail. Dans les groupes de formation, les temps intrinsèques de transmission des savoirs et des connaissances donnaient lieu à la réalisation de diaporamas. La présentation de ces diaporamas n'excédait jamais plus de trois quart d'heure à une heure sur la durée totale de la session. Entre les différentes sessions de travail, nous avons maintenu des liens avec les professionnels par le partage de documents (mise en ligne de documents sur nos sites Web, documents de synthèse sur l'avancée du projet Daphné III, diaporamas, comptes-rendus de sessions, articles, références d'ouvrages, etc.) et des échanges téléphoniques ponctuels. L'organisation de chaque session donnait lieu à des convocations rappelant les informations principales. A l'exception de deux ou trois dates, ce cadre d'organisation générale, initialement posé et négocié avec les professionnels eux-mêmes, a été tenu et a donné entière satisfaction.

4.2.1.4. Des influences culturelles aux attentes des participants

Le respect du secret professionnel, les rapports des techniciens de la protection de l'enfance à l'écriture et à l'évaluation sont autant de facteurs conjugués qui ont exercé une réelle influence sur le déroulement du projet Daphné III au sein des différents groupes de réflexion et de formation. Cette influence est néanmoins variable selon les facteurs considérés.

D'une part, les deux lois du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance et relative à la prévention de la délinquance prévoient chacune des obligations et des autorisations de révéler des informations confidentielles qui s'ajoutent à l'obligation de respect du secret professionnel. L'article 15, inséré dans article L.226-2-2 du Code de l'action sociale et de la famille depuis ces deux lois, prévoit une légalisation du « secret partagé » s'agréant à l'article 226-13 du Code Pénal (infraction punissant la révélation d'une information à caractère secret par une personne qui en est dépositaire soit par état, soit par profession). Cet article récent permet une meilleure protection des professionnels, soumis jusque là à l'opportunité des poursuites par le parquet. Cependant, il ne s'applique pas de manière uniforme. Son application est soumise à trois conditions recouvrant la catégorie socioprofessionnelle concernée, le but des informations partagées et l'information préalable des titulaires de l'autorité parentale, du tuteur, du mineur « en fonction de son âge et de sa maturité ». Toutefois, ces règles souffrent d'exception sous couvert de la notion d'intérêt de l'enfant. En ce sens, les groupes de travail du projet Daphné III répondent à ce régime dérogatoire. Mais l'application de ce régime d'exception suppose l'application de dispositions garantissant la confidentialité des informations partagées lors des différentes sessions de travail. Familiers de ces dispositions réglementaires qui sont au cœur de leurs pratiques professionnelles, les participants des groupes de réflexion et de formation ont strictement appliqué et respecté les dispositions du « secret

partagé » lors des différentes sessions de travail. Ainsi, les informations concernant les situations sociales des jeunes sont-elles restées strictement confidentielles et ne sont pas sorties du cercle étroit des participants de ces différents ateliers. Enfin, ces dispositions bien comprises par tous sur le secret professionnel partagé n'ont nullement entravé l'avancée de notre projet.

D'autre part, la culture professionnelle des techniciens du champ de la protection de l'enfance est traditionnellement orale. Cependant, l'application de nouvelles dispositions réglementaires, notamment celles de la loi 2002-2 dite de « modernisation sociale », font peu à peu évoluer les représentations sociales des professionnels. L'application de cette loi revalorise effectivement les pratiques de l'écrit désormais rendues obligatoires par l'officialisation de certains documents professionnels tels que le projet d'établissement, le projet personnalisé de l'usager, le livret d'accueil, etc. Il reste que les professionnels répugnent encore à en passer par la rédaction de documents. Nous avons notamment pu le mesurer avec les outils d'évaluation qui leur étaient soumis. Il en va de même en ce qui concerne la culture de l'évaluation dans le champ professionnel. Si l'évaluation est consubstantielle à l'exercice même de la professionnalité, elle demeure essentiellement empirique et « faiblement outillée ». La rationalisation des approches évaluatives dans le champ de la protection de l'enfance garde un caractère hautement novateur qui, les premiers temps au moins, suscite de vives résistances chez les praticiens. Ces facteurs culturels sont autant d'obstacles qu'il nous a fallu lever pour obtenir l'adhésion des professionnels à notre projet. Certains ne s'y sont d'ailleurs pas inscrits pour ces motifs. Pour les participants, il a fallu y travailler et souvent bien au-delà de nos objectifs initiaux.

Pour conclure, les attentes des participants de nos différents groupes de travail traduisent bien l'ambivalence et les contradictions des professionnels à l'égard de nos méthodes d'analyse de pratiques fondées sur les « recommandations de bonnes pratiques ». Ces professionnels mettent effectivement en avant une diversité d'attentes aussi formelle que centrée sur des contenus de formation concernant plus directement les jeunes ayant des conduites violentes. Nous ne serions toutes les citer tant elles sont multiples. Mais nous pouvons néanmoins, à titre d'exemples, en répertorier quelques unes parmi les plus récurrentes :

- Le besoin d'intervenants afin de créer un « effet d'extériorité » à la culture du service et des équipes de professionnels
- La valorisation des identités professionnelles
- Les attentes envers les prises de décision judiciaires pour soutenir l'action des professionnels. Recherche d'une reconnaissance par le juge

de la parole des travailleurs sociaux ; Méconnaissance de la parole de l'autre, de l'expertise des travailleurs sociaux

- Les fondements de la légitimité de l'intervention professionnelle
- Le mandat et la légitimité conférée par l'utilisateur
- Le besoin de réfléchir et de partager cette réflexion sur les pratiques professionnelles
- L'évocation des situations actives, en cours, qui posent question
- L'évocation de situations professionnelles se soldant par des « réussites éducatives »
- La rencontre et la connaissance des autres professionnels
- La rencontre et la connaissance des autres services ou établissements
- Les pathologies psychologiques
- Le traitement des situations sociales avec violences sexuelles
- La nécessité de s'adapter à l'ambivalence des adolescents : rejet/besoin d'autrui ; ne pas être figé dans son contrat d'accompagnement. il faudrait pouvoir expérimenter d'autant plus.

Si nous restons dans une phase de sensibilisation des professionnels à l'égard de ces nouvelles approches méthodologiques, il convient également d'insister sur leur appropriation progressive par les professionnels engagés dans notre projet. Nous pouvons le mesurer, d'une part, à la faveur des deux sollicitations de services souhaitant poursuivre, sous des formes qui restent encore à définir, le travail engagé et, d'autre part, par des inscriptions anticipées de professionnels désirant participer à notre prochain programme de recherche et développement. Ce sont autant d'indicateurs positifs d'une levée progressive des résistances sur l'implémentation dans les milieux professionnels des « recommandations de bonnes pratiques » pour l'accompagnement des jeunes ayant des conduites violentes.

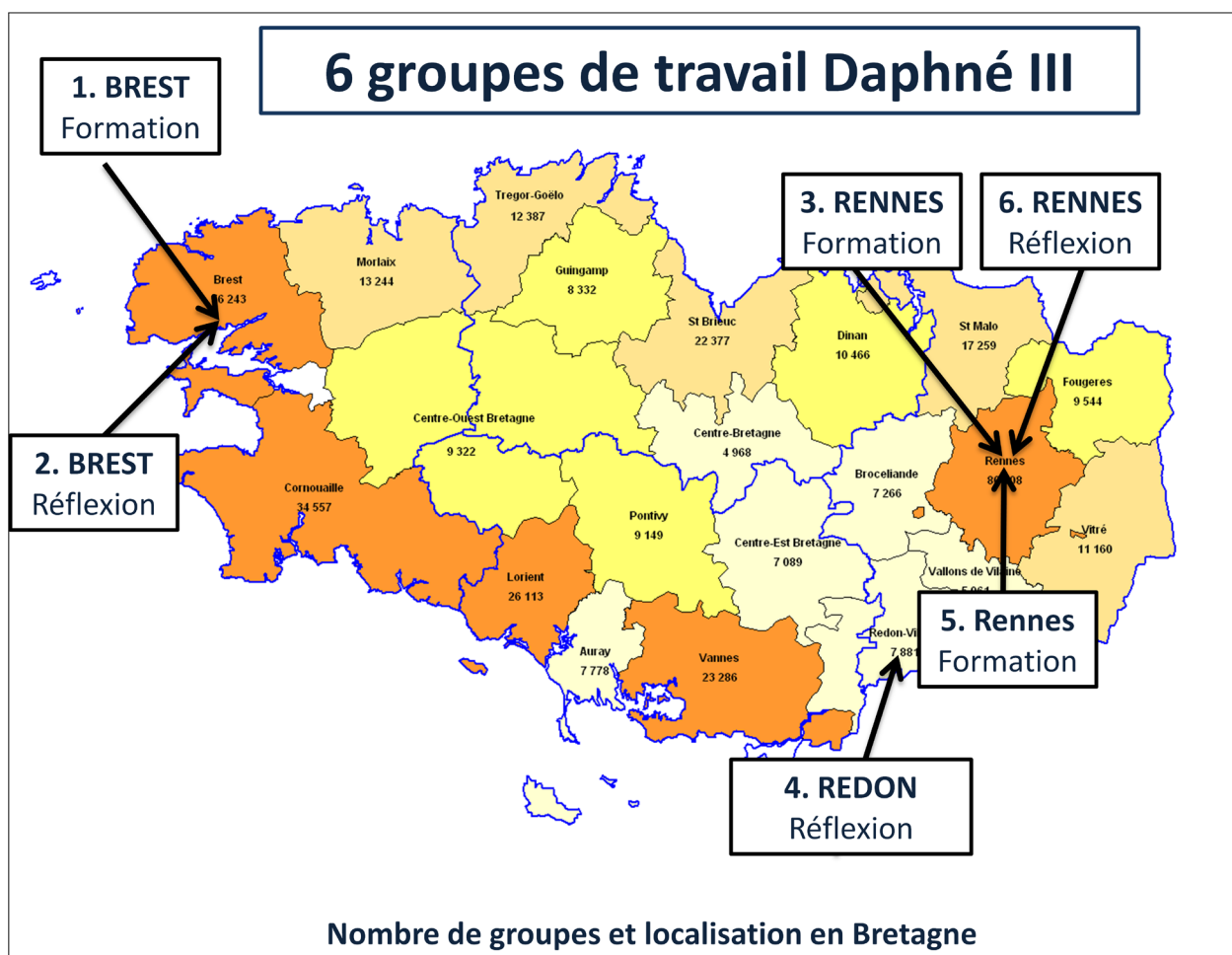
4.2.1.5. Les compétences des formateurs-chercheurs

L'équipe de formateurs-chercheurs est composée de cinq personnes, deux femmes et trois hommes, répondant à des profils de compétences diverses et complémentaires. Les trois hommes de l'équipe sont sociologues alors que les deux femmes sont respectivement linguiste et journaliste scientifique. Ces personnes avaient des rôles différenciés au sein de l'équipe de recherche. Trois d'entre elles avaient pour tâche principale la prise de notes et la rédaction des quarante cinq comptes-rendus de sessions au sein des différents groupes de travail. Les deux autres étaient plus particulièrement en charge de la direction scientifique et de l'animation des groupes de travail.

En raison de la répartition de ces groupes de travail sur l'ensemble du territoire breton, cette équipe était elle-même scindée en deux composantes principale. Deux des sociologues ont travaillé avec un groupe de réflexion et de formation dans le département du Finistère (29). Les trois autres personnes ont assuré l'encadrement de deux groupes de réflexion et de deux groupes de formation dans le département d'Ille-et-Vilaine (35). Ce fonctionnement de l'équipe de recherche par zone géographique a été régulé à la faveur de réunions prévues à cet effet. Elles nous ont permis d'harmoniser nos pratiques et de nous assurer de la cohérence d'ensemble de notre projet Daphné III.

4.2.2. Des groupes de travail composites

Nous avons constitué six groupes de travail répartis sur deux départements bretons : le Finistère et l'Ille-et-Vilaine.



Dans le Finistère les sessions de travail se sont déroulées à Brest dans les locaux du Conseil général et ceux de l'Institut du travail éducatif et social (I.T.E.S). Cet institut fait partie du groupe des instituts régionaux de formation des acteurs sociaux (GIRFAS) qui, depuis 2005, réunit cinq écoles

du territoire Breton. Il y avait deux groupes de travail pluri-professionnels et inter-institutionnels. Ces deux groupes comprenaient au total dix neuf professionnels permanents et quelques d'autres qui n'ont participé qu'à trois ou quatre sessions de travail.

- Le groupe de réflexion n° 1 était composé de dix professionnels permanents, majoritairement des femmes. Il y avait sept travailleurs sociaux, un professeur des écoles, un animateur socioculturel, un formateur en travail social et un psychiatre. Ils représentaient trois systèmes principaux : la protection administrative de l'enfance, l'école et la santé. Une minorité d'entre eux travaillent dans des services publics de plus de cent professionnels. La majorité des participants est salariée dans des associations privées, financées par des fonds publics, dont la taille est comprise entre cinquante et cent cinquante professionnels.
- Le groupe de formation n° 2 était constitué de neuf professionnels permanents, majoritairement des femmes. Il y avait six travailleurs sociaux, une psychologue, un animateur socioculturel et un formateur en travail social. Ils travaillaient dans le système de la protection administrative de l'enfance et celui de la santé. Une minorité d'entre eux travaillent dans des services publics de plus de cent professionnels. La majorité des participants est salariée dans des associations privées, financées par des fonds publics, dont la taille est comprise entre cinquante et cent cinquante professionnels.

En Ille-et-Vilaine, à l'exception du groupe de travail n° 4 localisé à Redon, les sessions de travail se sont tenues à Rennes dans les locaux de l'I.R.T.S de Bretagne. Cet institut fait partie, au même titre que l'I.T.E.S, du groupe des instituts régionaux de formation des acteurs sociaux (G.I.R.F.A.S). Il y avait quatre groupes de travail. Le groupe de Redon était intra-institutionnel alors que les trois autres groupes de Rennes étaient pluri-professionnels et inter-institutionnels. Ces quatre groupes étaient constitués au total de quarante et un professionnels permanents et de quelques d'autres qui n'ont collaboré qu'à deux ou trois sessions de travail.

- Le groupe de réflexion n° 4 était composé de quinze professionnels permanents avec une parité entre les hommes et les femmes. Il y avait treize travailleurs sociaux, un psychologue et la directrice du service. Ils font tous partie du système de la protection administrative de l'enfance.
- Le groupe de réflexion n° 6 était constitué de neuf professionnels permanents avec une majorité de femmes. Il y avait quatre travailleurs sociaux, une éducatrice de la protection judiciaire de la jeunesse, un professeur des écoles, une animatrice socioculturelle, un directeur de

maison de jeunes et une thérapeute. Ils font partie du système scolaire, de la protection administrative de l'enfance, de la sante et de la justice. Une minorité d'entre eux travaillent dans des services publics de plus de cent professionnels. La majorité des participants est salariée dans des associations privées, financées par des fonds publics, dont la taille est comprise entre cinquante et cent cinquante professionnels.

- Le groupe de formation n° 3 était composé de neuf professionnels permanents, majoritairement des femmes. Il y avait sept travailleurs sociaux, une psychologue, un formateur travaillant dans les prisons. Ils travaillaient tous dans le système de la protection administrative de l'enfance. Tous les participants étaient salariés dans des associations privées, financées par des fonds publics, dont la taille est comprise entre cinquante et cent cinquante professionnels.
- Le groupe de formation n°5 était constitué de huit professionnels permanents, majoritairement des femmes. Il y avait sept travailleurs sociaux, un professeur des écoles. Ils travaillaient dans le système scolaire et de la protection administrative de l'enfance. Une minorité d'entre eux travaillent dans des services publics de plus de cent professionnels. La majorité des participants est salariée dans des associations privées, financées par des fonds publics, dont la taille est comprise entre cinquante et cent cinquante professionnels.

Au démarrage du projet, nous avons soixante trois professionnels « volontaires ». Il faut y ajouter quatre étudiants en dernière année de formation professionnelle en travail social que nous n'avons pas comptabilisés mais qui ont participé à l'intégralité des sessions de travail. Sept nouvelles personnes se sont intégrées, en cours de projet, dans les groupes n° 3 et 5 en Ille-et-Vilaine. Au terme du projet, un an après son démarrage, nous avons soixante un professionnels inscrits et répartis dans nos six groupes de travail. Les raisons de ces variations dans la composition de nos groupes sont multiples :

- Quatre personnes s'étaient inscrites mais n'ont pu, faute de disponibilité donner suite, à cet engagement. Elles n'ont pas obtenu l'accord de leur employeur.
- Deux personnes ont intégré un groupe de formation en travail social. Elles n'étaient plus disponibles.
- Deux professionnels ont quitté le groupe de travail en raison de difficultés relationnelles avec les autres participants.
- Deux personnes ont déménagé et quitté la région Bretagne.

En définitive, ce sont soixante dix professionnels qui ont participé, à titre et des degrés divers, au programme de recherche et développement Daphné III. Il y a eu en un an, entre le début du projet jusqu'à sa conclusion, un turn-over de 20 % dans les participants. Le pourcentage de professionnels intéressés et satisfaits, au terme du projet, est de 97 %.

4.2.3. Un rôle de tiers favorisant la confrontation entre soi et les autres

4.2.3.1. Le rôle de tiers du formateur-chercheur

Tout en étant garant du cadre, de la méthode et du projet d'analyse des pratiques, le formateur-chercheur invite les participants à établir des liens avec les recommandations de « bonnes pratiques ». Mais ce travail n'est envisageable que dans un dispositif conçu pour rendre possible la confrontation des différences et l'expression des conflits réels dans une « structure coopérative ». Cette inscription sociale de la réflexion et de l'action n'est effectivement réalisable que dans la mesure où il y a acceptation des participants à ce qu'il y ait du savoir sur les pratiques professionnelles à déconstruire et à reconstruire ensemble.

La mise en œuvre de cette « structure coopérative » suppose que, tant dans les groupes de réflexion que de formation, le formateur-chercheur occupe la place du tiers. Il incarne le principe de triangulation qui correspond à la nécessité de créer, dans le dispositif d'analyse, une dynamique d'interactions entre des participants venant d'horizons professionnels divers. Le formateur-chercheur constitue, dans son rôle de tiers, l'un des pôles du triangle ainsi constitué. Les deux autres angles sont alternativement occupés par les positions et/ou les représentations contradictoires qui vont être énoncées et confrontées grâce au travail du tiers. Ainsi, afin de pouvoir jouer pleinement et entièrement son rôle de tiers, le formateur-chercheur doit adopter quelques attitudes fondamentales dans sa coopération avec les participants des groupes de travail.

4.2.3.2. Un formateur-chercheur engagé auprès des praticiens

Les groupes de réflexion et de formation constituent autant « d'espaces de transition » qui rendent possibles la déconstruction et la reconstruction de la situation sociale des jeunes désignés violents. Dans cet espace coopératif de transition, les liens entre la parole et l'action, la pensée, le dire et le faire peuvent être élaborés. Chaque participant doit pouvoir investir ou désinvestir la position de celui qui sait. Il doit pouvoir interpréter les prises de parole ou les silences des autres participants comme autant de signes de leur capacité à co-construire ce savoir commun sur les pratiques professionnelles. Afin de permettre l'instauration de cette dynamique entre les participants, le

formateur-chercheur doit être capable de jouer avec plusieurs « effets de posture » au cours d'une même session de travail.

Le formateur-chercheur doit occuper une position de non-savoir. Pour interroger les pratiques professionnelles, le formateur-chercheur prend le risque de questionner les évidences, les prénotions et les préjugés. Il produit du désordre dans l'ordre des certitudes. Il peut d'autant mieux le faire qu'il est paradoxalement un expert sur les objets professionnels qui sont travaillés au sein des groupes de réflexion et de formation. Il n'est l'allié de personne et peut être requis par tout le monde pour soutenir l'affirmation d'un point de vue. Il se situe au cœur de la confrontation, s'y engage totalement en confrontant sa compréhension de la situation à celle des autres. « L'objectivité » de la situation est établie par la confrontation des subjectivités, le dépassement des représentations contradictoires, le strict respect de principes méthodologiques et la référence aux recommandations de « bonnes pratiques ». Pour le dire autrement, la « réalité de la situation » est ce sur quoi, au terme de la session de travail, on se met tous ensemble d'accord. La véracité de la situation professionnelle apparaît comme le résultat d'une co-construction auquel tous les acteurs ont participé, qu'ils reconnaissent comme étant le leur et qu'ils entérinent.

En définitive, les participants construisent, à l'intérieur de ce cadre coopératif, des savoirs – d'action qui s'articulent dialectiquement avec les savoirs scientifiques. Les concepts, les méthodes et les outils proposés pour améliorer l'accompagnement éducatif des jeunes désignés violents résultent d'une conceptualisation des situations sociales abordées par les différents groupes de réflexion et de formation. En ce sens, la confrontation des pratiques et des appartenances favorise l'émergence d'une culture professionnelle commune. Mais la qualité de cette confrontation des subjectivités est tributaire de la dynamique des groupes.

4.2.3.3. Convivialité et focalisation du groupe sur la tâche à accomplir

Le formateur-chercheur doit s'attacher à réunir toutes les conditions nécessaires pour instaurer une dynamique de groupe centrée sur la tâche à accomplir. Nous savons effectivement, depuis les travaux de Kurt Lewin (Lewin K., 1946) aux Etats-Unis ou de Didier Anzieu (Anzieu D., Martin J.Y., 1994) en France, que l'appartenance ou la référence à un groupe peuvent favoriser l'émergence de certaines attitudes ou croyances. Cette influence du groupe peut devenir significative en raison de l'importance qu'elle revêt sur les représentations et les actions individuelles. La « dynamique d'un groupe » peut donc faciliter des changements dans les comportements et/ou les attitudes d'une personne ou d'un groupe de travail.

Dans les conditions « coopératives » que nous avons précédemment décrites, le formateur-chercheur adopte une posture participative à l'intérieur du groupe. L'apprentissage et la construction des savoirs – d'action – sont effectivement basés sur les interactions entre les participants et le formateur-chercheur. Celui-ci tient un rôle d'animation dans la construction de la réflexion commune. Il favorise l'instauration d'une dynamique de groupe centrée sur la tâche en favorisant :

- La formation du groupe pour inciter les participants aller les uns vers les autres ;
- Le lancement du groupe par une levée progressive des résistances pour construire un travail de réflexion commun ;
- La régularisation du groupe par le développement d'une confiance réciproque et la recherche de productivité ;
- L'exécution du travail de réflexion autour d'un but commun sur des bases hautement efficaces et coopératives.

Ce modèle se réfère à un idéal-type d'organisation de la vie en groupe qui, bien évidemment, est éloigné de la diversité des manières dont les individus travaillent réellement à l'intérieur d'un groupe. Si la défiance persiste, un groupe peut ne jamais arriver au stade de la régularisation. Ainsi, nous avons dû composer, d'une part, avec les résistances des participants quant à la référence aux recommandations de « bonnes pratiques » et à « l'évaluation outillée » qui la sous-tend. D'autre part, la coopération entre les participants a parfois pu être ralentie par les rivalités existant entre des professionnels appartenant à des services concurrents. Pour toutes ces raisons, le temps de construction et la dynamique de nos six groupes travail a évolué selon des rythmes différents pour ne véritablement s'installer, en moyenne, qu'à partir de la troisième des sept sessions de travail. Mais, au terme du projet, la dynamique de ces six groupes permettait un travail de réflexion de qualité que la grande majorité des participants avaient envie de poursuivre. D'une manière plus prosaïque, nous avons facilité la vie des groupes et l'expression de leur « dynamique » en développant un espace de travail partagé reposant sur la convivialité, les plaisanteries et la pause café. Nous avons même ponctué la fin du projet par un dîner dans le centre-ville de Rennes. En définitive, nous avons constitué un solide réseau de professionnels que nous pourrions, à leur demande même, mobiliser sur de nouveaux projets. La réalisation de ce projet Daphné III a été pour beaucoup une expérience professionnelle et humaine très enrichissante.

4.2.3.4. De la nécessité d'une « parole authentique » des participants

La méthode consiste à faire travailler le groupe sur les situations sociales de jeunes désignés violents proposés par les participants eux-mêmes. Le formateur-chercheur ne donnait des thèmes de réflexion, en début de session, que dans les groupes de formation. Il demande, par contre, à chacun de présenter une situation sociale dont il assure l'accompagnement en rendant compte de ses propres pratiques professionnelles.

En ce sens, chaque participant est renvoyé à lui-même et à la possibilité de s'adresser aux autres professionnels du groupe. C'est une posture qui suppose une forte implication dans l'analyse de ses propres pratiques professionnelles et de celles des autres participants. Sans cette implication, le travail d'analyse des pratiques destiné à dégager des savoirs – d'action ne saurait être opérant. Toutefois, il ne suffit pas de donner la parole aux participants pour qu'ils s'en saisissent. Cette prise de parole, et l'implication qu'elle présuppose, suscite nécessairement des inquiétudes. Il importe de donner aux participants de solides garanties quant à l'usage qui sera fait de leur parole à l'intérieur et à l'extérieur du groupe de travail. Cette problématique d'arrière-plan nécessite la création d'un ensemble de règles assurant à chacun des membres une sécurité optimum face à la prise de risques que représente une parole entre professionnels appartenant à des services ou des établissements divers et, parfois même, concurrents.

4.2.3.5. La définition d'un cadre organisationnel sécurisant

Le premier travail avec chacun de nos six groupes a porté sur l'établissement de règles de fonctionnement analytique. Nous avons commencé par expliquer l'organisation générale du projet Daphné III et par définir les objectifs de travail communs. Chaque participant a eu l'opportunité de s'exprimer sur ses attentes et ses interrogations. La définition et l'appropriation de ce cadre de travail a fait, chaque fois que nécessaire, l'objet de régulations à notre initiative ou à la demande des participants. Puis, nous avons posé des règles éthiques dont chaque professionnel doit se sentir le garant : confidentialité, non-jugement d'autrui, libre association, présence à toutes les sessions. Ces dispositions ont donné lieu à de longues discussions sur le sens même du travail entrepris. Elles ont permis d'interroger la nature de ce projet et de nos demandes à l'égard des participants. Enfin, nous avons défini un cadre de travail méthodologique qui organisait la prise de parole des professionnels du groupe. Pour ce faire, nous avons eu recours à des outils qui ont été distribués à chacun des participants. Ils ont permis de se centrer sur la tâche et de donner un statut de fait à la parole afin de se prémunir de toute dérive langagière.

La difficulté principale dans l'animation du cadre organisationnel résidait dans la recherche, sans cesse renouvelée à chaque session, d'un équilibre précaire entre, d'une part, la nécessité d'une production réflexive à partir des objectifs énoncés et, d'autre part, l'assurance d'une prise de parole de tous. Cet équilibre indéfinissable relève de la responsabilité du formateur-chercheur dans son rôle d'animation du groupe. Sans jamais perdre de vue les objectifs de travail, la recherche de cette équilibre lui demande une vigilance et une attention particulière à l'égard de la dynamique du groupe et des interactions qui se nouent entre les différents participants.

4.2.3.6. L'analyse de situations sociales des usagers au service de l'implémentation des critères de qualité

Dans le champ de l'analyse des pratiques professionnelles, on opère classiquement une distinction entre trois grandes orientations recouvrant des objectifs propres. Ces orientations correspondent à autant d'idéaux-types qui ne manquent pas, dans leur mise en œuvre, de s'entrecroiser.

Ainsi, nos différents groupes de travail s'écartaient-ils résolument d'une première orientation qui vise la création d'un espace d'analyse collectif permettant un approfondissement de la connaissance que les professionnels ont d'eux-mêmes. Il ne s'agissait nullement, dans le cadre du projet Daphné III, de mettre en évidence les enjeux relationnels entre les professionnels et les usagers, pas plus que les résonances émotionnelles qui leur sont attachées. Cette méthode de travail, très répandue dans le champ de la protection de l'enfance en France, constitue une référence spontanée pour les professionnels au point, parfois, de se confondre avec le processus d'analyse de pratiques lui-même. Cette méthode correspond aux groupes de type Balint où chaque participant expose, à tour de rôle, un cas directement tiré de sa pratique professionnelle. Le groupe et l'analyste aident alors le professionnel à comprendre « ce qui est engagé affectivement » dans les relations avec l'utilisateur. Plus classiquement, elle correspond encore à la supervision qui analyse l'impact émotionnel, le rapport aux autres, le rapport à l'institution, les effets de la pathologie et le niveau d'implication des participants. La situation sociale de l'utilisateur est alors plus particulièrement étudiée dans l'optique d'un éventuel soutien des professionnels. En ce sens, notre propre approche, en se démarquant de cette dynamique de supervision, a pu, dans un premier temps au moins, décontenancer les participants. En raison des orientations de notre dispositif, certaines de leurs attentes ne pouvaient être satisfaites. De fait, notre propre utilisation des situations sociales a plus particulièrement emprunté à deux autres formes d'analyse de pratiques : l'application de modèles théoriques et la réflexion personnelle des professionnels sur leur expérience.

D'une part, dans la méthode d'application de modèles théoriques, il s'agit de créer un espace réflexif où la situation sociale des usagers et la réponse professionnelle apportée sont analysées en fonction d'un modèle de référence. Il s'agit alors de mesurer les écarts entre les pratiques et les préconisations du ou des modèles théoriques de référence. Cette méthode d'analyse de pratiques est sous-tendue par une approche évaluative que nous retrouvons dans l'utilisation des recommandations de « bonnes pratiques » à l'égard des jeunes désignés violents. Elle suppose, bien évidemment, l'appropriation de ces références par les professionnels. Nous avons donc facilité le transfert de ces références en adoptant une « posture formative » face à l'exposé des situations sociales des usagers par les professionnels. Chaque fois que nous le jugions nécessaire, nous avons rappelé et explicité les recommandations de « bonnes pratiques » afin de faciliter la réflexion du groupe de participants.

D'autre part, dans la méthode de réflexion personnelle sur l'expérience, il s'agit de réfléchir, à partir de l'exposé des situations sociales des usagers, sur les différents déterminants qui interviennent dans la mise en œuvre des pratiques professionnelles de chaque participant. Cette méthode d'analyse s'inscrit, plus particulièrement, dans une perspective de modélisation des pratiques afin de capitaliser l'expérience professionnelle acquise. Elle se définit moins par les situations sociales abordées que par la recherche d'une modélisation de ces pratiques. Elle vise explicitement la reproduction et la systématisation des pratiques par rapport à d'autres situations sociales d'usagers. Elle suppose la co – production de savoirs – d'action, les recommandations de « bonnes pratiques », que nous avons plus particulièrement encouragée par l'adoption « d'une posture de recherche » face aux situations sociales exposées.

4.2.3.7. Un respect de la parité dans le genre

La réalisation de notre projet a constamment été guidée par la recherche d'une parité sur la question du genre. Cette préoccupation s'est déclinée à un triple niveau : les situations sociales d'usagers, la composition des groupes de travail et de l'équipe de recherche.

D'une part, dans chacun de nos groupes de travail, nous avons réalisé, lors de la première session, un travail d'échantillonnage des situations sociales exposées. La constitution des différents échantillons reprenaient les critères déjà utilisés au cours de notre précédent projet Daphné II, à savoir : garçons/filles, origine étrangère ou locale et appartenance au milieu rural ou urbain. Il reste que les situations évoquées par les professionnels traduisent une légère surreprésentation des garçons par rapport aux filles (dans un rapport de 65 % à 35 %). Cette différence s'explique, selon les professionnels,

par le fait que les garçons sont plus fréquemment impliqués dans les situations de violence à l'égard d'autrui que les filles.

D'autre part, chaque groupe de travail était composé d'hommes et de femmes, selon des proportions variables et avec, globalement, une légère surreprésentation de ces dernières (dans un rapport de 40 % à 60 %). Ce déséquilibre relatif s'explique par une forte féminisation des professions du travail social. En France, la profession d'éducateur spécialisé est composée de 62 % de femmes alors que celle d'assistant de service social est constituée d'un peu plus de 80 % de femmes. L'équipe de recherche était composée, pour sa part, de trois hommes et de deux femmes.

4.2.4. Une approche thématique plurielle et cohérente

Les différents thèmes abordés par les formateurs-chercheurs trouvent leur cohérence propre autour de deux dimensions principales. D'une part, ils ont été choisis en fonction des situations professionnelles dans lesquelles les participants sont engagés avec les jeunes désignés violents. Intervenant principalement en milieu ouvert, les professionnels des groupes de travail n'assurent effectivement pas de présence quotidienne auprès des jeunes. Ils se situent essentiellement dans une dynamique d'accompagnement éducatif qui les conduit à les rencontrer à raison d'un ou deux entretiens tous les quinze jours. De ce fait même, ils ne sont pas ou peu confrontés à des situations professionnelles les mettant directement à contribution face à la violence. D'autre part, ces thèmes de formation, constitués autour de six diaporamas, sont évidemment fortement corrélés aux critères de qualité eux-mêmes.

D'abord, la violence des jeunes est, en France, un sujet abondamment médiatisé. Cette médiatisation a contribué à la vulgarisation d'une association entre violence et jeunesse dont nous entendions nous prémunir dans notre démarche de formation. Lors de notre précédent projet Daphné, nous avons effectivement été surpris par les représentations sociales de la violence des professionnels de la protection de l'enfance. Bon nombre de conduites perçues comme violentes ne pouvaient être raisonnablement classifiées en tant que telles. Postulant de leur importance dans la perception que les professionnels se font de ces jeunes, il nous a semblé nécessaire de favoriser l'harmonisation de ces représentations. Pour ce faire, nous nous sommes amplement appuyés, dans un rapport datant de 2002, sur les classifications proposées par l'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S). Nous y avons ajouté une présentation des cycles de la violence tels que nous avons pu les observer. Enfin, nous avons conclu sur l'exposition synthétique de nos outils valorisant les orientations possibles de l'action éducative auprès des jeunes désignés violents.

Ensuite, nous avons abordé le thème de la construction identitaire des jeunes tant il nous a semblé indispensable de donner sens aux injonctions de continuité de projet et de personnes autour des jeunes désignés violents. Confrontés à des parents qui n'ont pu assumer leur fonction, ces jeunes désignés violents partagent effectivement le besoin d'être entouré par des adultes leur prodiguant soin et sécurité. Notre approche de l'identité sociale nous s'est accompagnée d'un développement de nos critères initiaux de qualité. L'amélioration de ces critères de qualité s'est plus particulièrement articulée sur les points suivants :

- Trouver les limites de son propre corps et le positionner vis-à-vis des autres avant de se positionner socialement (construire son identité et ses liens).
- Construire des frontières relationnelles afin de trouver la bonne distance, s'ouvrir et se fermer, se lier et se délier, supporter la présence absence, le manque de l'autre, l'espoir de le retrouver. Développer une capacité à aller vers l'altérité : l'autre, l'ailleurs.
- Ne pas se soumettre, savoir dire non, préserver son intégrité, tout en sachant communiquer
- Entrer en relation et négocier sa différence (divergence / convergence) ; poser le tiers ; poser l'altérité : diversité des genres, des âges, des groupes ethniques, des classes sociales
- Préserver les interactions, préserver la relation à l'autre
- Développer des statuts, des places diversifiées dans les groupes, diversité des groupes
- Etre quelqu'un, avec une filiation, une origine : lutter contre le sentiment de « non existence ». (Xavier Pommereau)
- La reconnaissance sociale, le regard et la considération d'autrui
- Utilité sociale : capacité de don contre don, de contribution, de responsabilité
- S'engager, passer contrat (le jeu, la compétition)
- Assumer sa responsabilité (soi, son corps, son logement, sa famille)
- Donner du sens à soi, faire du projet
- Développer l'altruisme comme support de résilience (Boris Cyrulnik)
- Recevoir, déléguer, faire confiance

Puis, nos entretiens avec les jeunes désignés violents lors du précédent projet Daphné nous ont démontré la nécessité de prendre en compte leur

expérience émotionnelle. La culpabilité et la honte occupent effectivement une place prépondérante dans leur trajectoire sociale. La culpabilité peut se définir comme l'impossibilité d'être indulgent avec soi-même et d'effacer la faute vécue. Dans le cas des jeunes désignés violents, elle se manifeste par la nécessité de trouver une justification, de reporter sur autrui la responsabilité de ses propres actes. La honte peut être considérée comme l'expression sociale de la culpabilité ou de la peur. Elle a une dimension visuelle et survient lorsqu'on est visible dans un aspect de soi-même que l'on juge très négativement. Elle entretient des rapports avec l'idée de conformité et de normalité. Notre approche de l'expérience émotionnelle, autour de la culpabilité et la honte, s'est concrétisée par l'amélioration des critères de qualité initiaux sur les aspects suivants :

- Apprendre à reconnaître la valeur des êtres, des choses, des mots.
- Vivre des émotions, des plaisirs, des déplaisirs
- Apaiser l'inquiétude, permettre de confier son sentiment de culpabilité
- Accepter et verbaliser ses affects, la honte
- Différer, temporiser, apprendre à perdre
- Calculer le différentiel plaisir/déplaisir
- Accepter le vide, le temps vide, l'attente
- Être en capacité de donner du sens
- Eviter de trop responsabiliser
- Ne pas s'arrêter à l'agressivité qui est une compensation de la culpabilité
- Relativiser les prétentions, accéder au renoncement
- Relativiser les précautions en reconnaissant le droit à l'erreur
- Construire du désirable, un «bien idéalisé» mais relatif
- Avoir de la valeur, être aimé, être aimable par l'autre

Puis, nous avons approché le thème de la résilience qui inclue les facteurs de protection liés aux compétences, à la personnalité et aux mécanismes de soutien ambiants (l'environnement). Ces différents facteurs agissent comme un tampon et procurent un réservoir de ressources qui permet de faire face efficacement au stress (Manghamet coll, 1995). On parle à ce propos de capacités adaptatives et évolutives. La résilience est un phénomène interactif qui se construit pas seulement à l'intérieur de la personne, ni exclusivement grâce à son entourage, mais dans un processus dialectique entre les deux. Trois grandes catégories de facteurs de protection contribuent

à la résilience des individus: les facteurs individuels, les facteurs familiaux et les facteurs de soutien. Nous avons retenu et développé deux idées majeures : l'attachement sécurisant et la capacité à donner du sens, à être compris de l'autre.

Puis, nous avons développé le thème de la parentalité qui nous est apparu essentiel au regard des types de structure familiale dans lesquels sont éduqués les jeunes désignés violents. Nous avons décliné ce thème autour de trois axes majeurs : l'affiliation à une identité culturelle, l'engagement dans sa responsabilité parentale et la régulation des désirs. Cette typologie thématique sur le rôle de parent nous a permis de développer les critères de qualité de la manière suivante :

- Affilier l'enfant à une identité culturelle
 - ✓ Transmettre une langue, des connaissances et des croyances
 - ✓ Transmettre des savoir-faire, des habitudes
 - ✓ Inscrire le jeune dans une dynamique d'appartenance sociale, des rythmes de vie, coutumes
 - ✓ Formaliser des rites de passages
- Engager sa responsabilité parentale
 - ✓ Prendre en charge l'enfant, prendre les décisions
 - ✓ Favoriser une répartition familiale des rôles
 - ✓ Participer à une interdépendance, un échange de services
 - ✓ Déléguer aux co-éducateurs
- Réguler des désirs
 - ✓ Transmettre de l'affection, du bien être, de la sécurité
 - ✓ Fixer des interdits et de l'autorisé
 - ✓ Légitimer un système de valeurs
 - ✓ Etre légitimé dans son rôle de parent

Enfin, nous avons consacré notre dernière approche thématique aux relations interinstitutionnelles. Nous avons rapidement pu dresser le constat que la coopération entre les services était essentiellement tributaire des relations entre les professionnels et qu'elle était finalement très peu régulée. De fait, les professionnels d'un même service ont parfois des expériences de coopération avec d'autres services totalement différentes selon leurs interlocuteurs. Les formes de coopération autour de la situation des jeunes désignés violents procèdent autant du cas par cas que de l'absence d'engagements institutionnels formalisés et régulés par des protocoles. Nous nous sommes efforcés de réfléchir avec nos groupes de travail sur les raisons de cette situation. Nous en sommes arrivés aux constats que les coopérations institutionnelles étaient, le plus souvent, peu anticipées et ne faisaient pas l'objet d'un travail concerté. Elles se font et se défont au gré des situations de

jeunes partagées par les différents services. Il reste que les coopérations institutionnelles jugées les plus abouties avaient toutes fait l'objet d'une réflexion partagée en amont de l'accompagnement des situations sociales de jeunes désignés violents. En définitive, les différents thèmes abordés par les formateurs-chercheurs ont trouvé d'utiles prolongements avec ceux développés par les professionnels des différents groupes de travail.

Ainsi, les thèmes abordés par les professionnels à la faveur de nos rencontres recouvrent une grande diversité de préoccupations dont il nous est difficile de rendre totalement compte. Nous avons effectivement dénombré pas moins de vingt cinq à trente thèmes par groupe de travail. Si certains de ces thèmes se recouvrent partiellement, beaucoup d'autres restent spécifiques à chacun des groupes de travail. L'émergence de ces différents thèmes est toujours étroitement liée à l'action quotidienne des professionnels. Afin d'illustrer notre propos, nous n'en citerons donc que quelques uns parmi les plus récurrents :

- L'incomplétude des dossiers de jeunes qui entrave la continuité de l'action professionnelle.
- Quand les familles et les jeunes ont accès à leur dossier, cela change la manière d'écrire des professionnels.
- L'absence de coopération lorsque la violence du jeune augmente.
- Deux tiers des jeunes désignés violents ont bénéficié d'un accompagnement par la psychiatrie.
- La violence précoce des enfants.
- Les réunions de synthèse sont réalisées sans la famille et le jeune
- La prise de décisions reste « une boîte noire » où il est parfois difficile de savoir qui décide de quoi ?
- Une forte augmentation des situations relevant de mesures administratives avec pour corollaire un manque d'autorité quand les parents « feignent » d'adhérer à la mesure.
- Le paradoxe entre les intérêts de l'enfant et ceux des parents.
- Les coopérations entre les personnes commencent après des expériences de travail communes et non pas seulement dans la gestion des situations au quotidien. Nécessité d'inventer des dispositifs en amont du quotidien.
- Une absence de coopération entre la protection administrative et les structures d'animation jeunesse (... entre accompagnement et présence éducative au quotidien).

- Une difficulté à accompagner les situations de violences sexuelles lorsque celles-ci se sont déroulées au sein de la même famille (présence conjointe de l'agresseur et de l'agressé)
- La violence institutionnelle
- Le travail auprès des fratries.
- Une difficulté pour les jeunes à articuler les interventions thérapeutiques et éducatives.
- La difficulté à penser la continuité l'accompagnement éducatif des jeunes désignés violents en raison de la projection des professionnels l'espace limité de la mesure dont ils ont la responsabilité.
- L'antinomie des recommandations de « bonnes pratiques » avec les dispositions réglementaires de la protection de l'enfance.
- La dimension transgénérationnelle de la violence.
- L'importance de la co-référence et de l'équipe intra-institutionnelle dans l'accompagnement éducatif des jeunes désignés violents.
- L'importance des secrets de famille...

En résumé, l'approche thématique conjuguée des professionnels et des formateurs-chercheurs a largement contribué à la compréhension des difficultés rencontrées dans l'accompagnement de jeunes désignés violents et, parallèlement, au développement des critères de qualité.

4.2.5. Des techniques d'animation à la dynamique des groupes

Dans la réalisation de ce projet, nous nous sommes essentiellement appuyés sur la dynamique des groupes en veillant à leur animation. Pour nous aider dans notre tâche, nous avons utilisé plusieurs outils complémentaires : un document de présentation des situations sociales de jeunes (annexe n° 1), une carte synthétique des critères de qualité (annexe n° 2), une carte des attitudes éducatives (annexe n°3) et des diaporamas thématiques. Ces différents outils ont fait l'objet, en début de projet, d'un usage différencié en fonction du type de groupes, formation ou de réflexion. Mais, à la demande même des professionnels, cet usage a aussi évolué en cours de projet.

La méthode de présentation des situations sociales de jeunes désignés violents s'inspirait, dans les deux types de groupes, d'une technique d'investigation par croisement de données déjà utilisée lors de notre précédent projet. Le professionnel présentant la situation sociale bénéficiait d'environ trente minutes pour aborder six points principaux :

- Les situations problématiques dans lesquelles le jeune est impliqué.

- La biographie, le parcours du jeune (en citant les sources : dossier du jeune, etc.)
- L'historique des prises en charge par le service.
- L'historique des prises en charge par les autres services (éducation – social – justice – santé)
- La perception de ces interventions par le jeune.
- La perception de ces interventions par ses parents et sa famille

Pendant ou après cette présentation, les autres professionnels du groupe pouvaient intervenir afin de poser des questions visant à mieux comprendre la situation du jeune ou les interventions institutionnelles. A l'issue de ce tour de table, nous réalisons une synthèse des principales caractéristiques du jeune et des principaux objectifs éducatifs. Nous clôturons les sessions sur les enjeux à traiter par le professionnel, l'équipe et les coopérations institutionnelles. Cette méthode n'a pas connu de variations dans les deux types de groupes pendant toute la durée du projet. Elle nous a la fois permis de poser les problèmes et, le plus souvent, de les résoudre avec les participants. Ce faisant, les critères de qualité ont démontré leur utilité dans la réflexion et la mise en œuvre de l'action par les professionnels.

La carte synthétique des critères de qualité a été présentée, expliquée et distribuée à chaque participant lors de la première session dans chacun des groupes de travail. Les professionnels pouvaient par conséquent s'y référer lors des sessions de travail mais aussi en dehors de celles-ci. Cet outil schématique et très visuel a grandement facilité l'appropriation des critères de qualité par les professionnels. Elle s'est rapidement imposée comme une référence obligée, d'abord explicite puis implicite, dans la réflexion engagée par les différents groupes de travail. Nous avons procédé de manière strictement identique avec la carte des attitudes éducatives. Ces deux outils ont toujours œuvré en arrière-fond du travail de réflexion des groupes de travail.

Enfin, les diaporamas ont été conçus en référence à des thèmes très étroitement associés aux critères de qualité et à leur développement. Nous n'avons d'abord utilisés ces diaporamas qu'en début de session exclusivement dans les groupes de formation. Mais, pour des raisons pédagogiques, nous avons rapidement décidé avec les participants de ces groupes de formation de les utiliser pour clore les sessions et non plus pour les ouvrir. D'une part, cette présentation en fin de session permettait de synthétiser le contenu de la réflexion. D'autre part, elle rendait les liens plus explicites avec les critères de qualité en favorisant le recours à des exemples concrets évoqués en cours de session. En outre, les participants des groupes de réflexion ayant été

informés de l'existence de ces diaporamas ont souhaité pouvoir les consulter. Nous les leur avons envoyés par courriel entre les sessions. Mais ils avaient également la possibilité de les consulter sur nos deux sites Internet (I.R.T.S de Bretagne et Jeudevi) et d'inciter leurs collègues de travail à en faire de même.

4.2.6. Des critères de qualité fondateurs d'un langage commun

Les critères de qualité ont été une base de travail qui a été partagée du début à la fin de la démarche de recherche et de développement. Les résultats de la recherche Daphné II ont été présentés lors de trois conférences introductives, notamment pour ce qui concerne les trajectoires des adolescents rencontrés, leurs contextes familiaux, les tournants dans les prises en charge institutionnelles, les tournants biographiques pour ces jeunes. Les conclusions portant sur les critères européens de qualité ont également été développées.

Les premières séances au sein des groupes de travail, ont été l'occasion de résumer les critères de qualité, et de diffuser un document pédagogique présentant une « cartographie » des recommandations (aide mémoire). Chacune des sessions permettait d'insister particulièrement sur une partie spécifique de ces critères de qualité. Les analyses de situations professionnelles étaient l'occasion de réinvestir ces recommandations, dans leur ensemble.

Les professionnels ont majoritairement perçu, au bout de deux à trois sessions de travail, ces recommandations comme un outil les aidant à réfléchir de manière opérationnelle mais aussi comme une contrainte introduisant un travail prescrit qui les limitent dans leur liberté d'action. Ils restent ambivalents, parfois méfiants... et surtout intéressés. L'analyse de la pratique professionnelle, sur la base de ces critères, permet un espace de partage et de réflexivité référencée pour les professionnels. Ils estiment très régulièrement qu'ils mettent déjà en œuvre une bonne partie de ces critères, mais identifient des marges de progrès pour d'autres. Enfin, les professionnels se heurtent, en France, à l'évidence de certaines recommandations mais aussi à la faiblesse ou la diminution des moyens institutionnels (prévention précoce, continuité des mesures...). Les recommandations qui ont été les plus discutées sont, par ordre d'importance, les suivantes :

- La continuité des mesures d'aide
- La construction identitaire des jeunes et le développement du jeune
- L'identité et le temps
- La participation des usagers
- Les coopérations institutionnelles

- La prévention précoce
- La prise en compte de l'environnement social des jeunes et leurs groupes de pairs
- Les attitudes éducatives entre écoute et autorité (sécurité des relations)
- La difficulté d'arrêter les conduites violentes
- Les représentations sociales de la violence : distinction des types, des situations dans lesquelles elle se manifeste. De la dénegation des conduites violentes à leur prise en compte spécifique sans réduire le jeune à ces comportements.

En résumé, la référence aux critères de qualité dans les différents groupes de travail a permis d'introduire la question de l'évaluation des pratiques professionnelles dans l'accompagnement des jeunes désignés violents. De fait, nous avons moins utilisé ces critères de qualité dans une logique normative et de contrôle que pour introduire des références communes dans la réflexion des participants. La constitution de ce langage commun a permis de mesurer et d'analyser les écarts entre ce qui est fait et ce qui devrait être fait.

4.3. Les évaluations

4.3.1. Un dispositif d'évaluation multicritère

Dans la dynamique de notre projet, nous avons collectivement opté pour des dispositions d'évaluation à la fois communes et propres à chaque pays. Le dispositif d'évaluation élaboré visait effectivement la comparabilité des résultats obtenus dans chaque pays participant. Nous avons scrupuleusement respecté cette logique d'ensemble en y adjoignant l'usage d'un outil d'évaluation qui nous était plus spécifique.

Les deux outils d'évaluation que nous nous étions collectivement imposés, le questionnaire et la « carte réseau », ont été mis en œuvre dans le respect de la procédure d'utilisation. Ainsi, nous avons effectué une première évaluation dans la phase de démarrage des groupes de travail. Puis, nous avons renouvelé la même procédure d'évaluation au moment de l'arrêt des groupes de travail. Nous avons donc obtenu des résultats d'évaluation au début et à la fin du projet avec ces deux outils d'évaluation communs à tous les pays. En outre, nous avons expérimenté l'usage de la méthode des « situations critiques » avant d'y renoncer à la demande des participants. Ceux-ci n'entendaient effectivement pas se plier à cet exercice qu'ils considéraient comme chronophage. Pour autant, quelques participants nous ont tout de même rendu des analyses de « situations critiques » avant et après la réalisation du projet.

Notre approche spécifique de l'évaluation s'est appuyée sur la rédaction d'un compte-rendu après chaque session de travail. Nous nous en sommes servis comme d'un outil d'observation participante avec une analyse de contenu en fin de projet. Lors des sessions, nous étions toujours deux membres de l'équipe. Alors que le formateur-chercheur se chargeait d'organiser la réflexion collective avec les professionnels, le second, pour sa part, était en charge de la prise de note des discours tenus par les participants. Cet instrument d'observation a permis de réaliser une évaluation en continue et, le plus souvent, bien au-delà de ce que les participants avaient eux-mêmes conscience. Considérant ces discours comme des faits, nous avons pu observer leur évolution tout au long de la réalisation du projet.

En définitive, l'utilisation de ces différents instruments d'évaluation nous a permis de réaliser un croisement des données recueillies avant, pendant et après la réalisation du projet. Plutôt que d'opposer ces instruments, cette méthode de croisement des données nous a semblé, au contraire, fructueuse pour nourrir et réaliser nos analyses sur les résultats obtenus dans le cadre de ce projet.

4.3.2. Des expériences contrastées avec les instruments d'évaluation

4.3.2.1. Des professionnels dubitatifs face à la procédure d'évaluation

La mise en œuvre de la procédure d'évaluation de notre projet s'est heurtée à plusieurs types de difficultés. D'une part, nous l'avons déjà souligné dans notre introduction, la culture de « l'évaluation rationalisée » chez les professionnels de la protection de l'enfance est encore aujourd'hui peu développée. Le travail social souffre, selon les dires des participants, de la technocratie, de la réduction des subventions et de l'introduction d'une logique de gestion et de management. Ces facteurs vécus, directement liés à l'environnement socioprofessionnel français, nous ont confrontés aux résistances des participants pour « entrer » dans le processus d'évaluation que nous leur soumettions. Ainsi, se sont-ils montrés tout particulièrement réticents face aux évaluations quantitatives. D'autre part, nous nous sommes confrontés à plusieurs problèmes d'ordre méthodologique. D'abord, les professionnels ont exprimés leur difficulté à expliquer ce qui, après huit sessions de trois heures, a véritablement changé dans leur pratique professionnelle. Ils n'ont pas manqué de souligner les différences existant entre ce qu'ils sont, ce qu'ils font et ce qu'ils disent. Ils ont également mis en exergue l'importance de passer d'une évaluation « déclarative » à une évaluation par « l'épreuve des faits ». En ce sens, notre outil d'observation participante, utilisée lors de chaque session, nous a permis de contourner ce double obstacle de la « conscience diffuse » des acteurs et des « effets de leur discours ». Ces difficultés méthodologiques se sont surajoutées à des contraintes de temps et d'engagement dans une parole « authentique ». Les

professionnels ont souligné que la réalisation des évaluations proposées nécessitait du temps avant et après les sessions de travail. De nombreux participants, déjà engagés sur des bases de volontariat dans le projet, ont trouvé que cette procédure d'évaluation exigeait trop d'eux-mêmes. Dans les premières sessions de travail plus particulièrement, nous nous sommes également heurtés à la difficulté de certains participants à exposer leurs habitudes de travail.

La conjugaison ces difficultés contextuelles et méthodologiques nous a permis d'expérimenter nos différents instruments d'évaluation de manière aussi intéressant que contrastée.

4.3.2.2. La procédure d'évaluation autour du questionnaire

Le questionnaire n'a pas échappé aux questions et difficultés rencontrées dans le dispositif général d'évaluation. Cependant, il reste l'instrument, commun à tous les pays participants, qui a été le mieux perçu par les professionnels. Il est aussi celui qui a été le plus fortement porté par notre équipe de recherche lorsqu'il s'est agit, étant entendu que nous ne pourrions mettre en œuvre l'ensemble du dispositif d'évaluation, d'opérer des choix entre nos différents instruments. En ce sens, l'opiniâtreté des formateurs-chercheurs s'est avérée prépondérante dans l'explicitation de l'intérêt de cet instrument pour permettre son appropriation par les professionnels du travail social. La procédure d'évaluation reposant sur le questionnaire a fait l'objet, en cours de projet, de négociations avec les participants des différents groupes. Cette procédure a été scandée par diverses étapes qu'il importe de restituer pour bien comprendre les résultats obtenus lors de cette évaluation.

Le pré-questionnaire a été réalisé par les professionnels en dehors des sessions de travail dans un contexte où deux de nos six groupes étaient encore en cours de constitution. Si très rapidement deux tiers de ces pré-questionnaires nous ont été retournés, les autres ne nous ont été finalement restitués qu'à la fin de la seconde session de travail. Pourtant, nous avons systématiquement rappelé, à chaque début de session, notre attente en direction de ces pré-questionnaires. Cette première campagne d'évaluation nous a permis, dans cette phase de démarrage du projet, de recueillir trente pré-questionnaires auprès de soixante participants. D'autres professionnels nous ont effectivement rejoint en cours de projet et n'ont pas participé à cette première campagne d'évaluation. Au terme de ce processus, nous avons réalisé une évaluation avec les participants en portant notre attention sur l'instrument lui-même, son usage et la procédure d'évaluation. Ce bilan nous a amené à négocier une nouvelle stratégie de réalisation du post-questionnaire avec les professionnels. En définitive, le déroulement de cette première

procédure d'évaluation, aussi compliquée soit-elle, a permis une confrontation de points de vue entre les formateurs-chercheurs et les professionnels. Cette confrontation fondatrice constitue en soi un résultat probant de l'évaluation elle-même.

Fort des enseignements de notre première campagne d'évaluation, nous avons décidé avec les professionnels de réaliser le post-questionnaire lors de la dernière session de travail. Nous avons donc distribué ce post-questionnaire en début de session et, en dépit de débats récurrents avec certains participants, ils se sont montrés très appliqués dans sa réalisation. Celle-ci leur a pris pas moins d'une heure et demie à deux heures. Tous n'ont cependant pas accepté de se soumettre à cet exercice. Après en avoir longuement débattu avec eux, nous avons respecté leur choix et ne leur avons pas imposé cet exercice. Cette nouvelle procédure d'évaluation nous a permis d'obtenir, une meilleure connaissance réciproque aidant, un taux de réponses significativement plus élevé. Nous sommes effectivement passés de trente pré-questionnaires retournés à quarante deux post-questionnaires remplis à partir d'un nombre approximativement identique de participants.

En résumé, notre procédure d'évaluation et ses évolutions successives nous apparaissent très révélatrices des enjeux sous-jacents qui caractérisent les coopérations entre les professionnels de la recherche et ceux de l'intervention sociale. L'interpénétration de ces deux « mondes professionnels », qui s'attirent autant qu'ils suscitent d'interrogations réciproques, suppose effectivement d'engager un travail foncier pour créer une culture commune. En ce sens, l'application de cette procédure d'évaluation autour du questionnaire peut être considérée, à juste titre, comme un résultat à part entière du dispositif de transfert des critères de qualité dans les pratiques.

4.3.2.3. De l'usage spécifique des autres instruments d'évaluation.

Les « cartes réseaux » ont également plutôt bien accepté. Certaines équipes de professionnels ont même passé d'une à deux heures pour réaliser ces cartes qui leur ont permis d'objectiver leur situation de travail en réseaux. Par contre, les professionnels ont éprouvé des difficultés à les utiliser dans une logique d'évaluation diachronique. Nous avons obtenu un taux de réponses de 25 % avec le retour de vingt deux cartes réseaux tant dans la phase de démarrage qu'au terme du projet. La méthode des « situations critiques » a, par contre, été peu investie par les participants. Nous n'avons obtenu que huit documents au terme des deux phases de l'évaluation. Pour autant, nous restons convaincus de l'intérêt de la méthode en elle-même. Par contre, il nous paraît plus judicieux d'en reprendre les principes pour les appliquer aux situations sociales présentés lors des différentes sessions de

travail (environ quarante situations sociales). Face à l'impossibilité relative évoquée par les professionnels d'une évaluation pré/post projet, nous pourrions, par contre, envisager la possibilité d'un suivi de ces situations sociales lors des sessions. C'est une méthode que nous avons déjà pu expérimenter, avec succès, lors de certaines sessions de travail.

Enfin, les comptes-rendus de sessions ont été très bien perçus et acceptés par les participants. Passé la gêne de la présence d'un observateur prenant des notes, les différents groupes de travail sont restés en attente des comptes-rendus de sessions. Face à la difficulté récurrente pour savoir ce qui a changé entre l'avant et l'après projet, les comptes-rendus de sessions nous ont notamment permis d'observer des changements dans les pratiques professionnelles dont les participants eux-mêmes n'avaient pas conscience. Ces observations facilitent l'engagement de la réflexion après coup des formateurs-chercheurs sur les évolutions observées lors des différentes sessions.

4.3.2. Des résultats concluants

4.3.2.1. Remarques liminaires

Les résultats que nous allons maintenant présenter proviennent de six groupes de travail répartis sur l'ensemble du territoire bretons. Ces groupes ont eu leur dynamique propre et il serait totalement incongru de prétendre que nous avons obtenu des résultats homogènes. Cela s'avère d'autant plus vrai que notre approche s'est fortement appuyée sur la dynamique interne de chacun de ces groupes de travail. En ce sens, leur composition et les interactions entre les professionnels se sont avérées déterminantes quant à la nature des résultats obtenus. Il reste que la présentation plus générale de nos résultats rend, et nous en sommes conscients, imparfaitement compte de ces différences. Il n'est également pas inutile de rappeler nos réserves méthodologiques, déjà largement développées, quant à l'utilisation des instruments d'évaluation. Elles incitent une certaine prudence interprétative dans la lecture de nos résultats. Il reste que ceux-ci peuvent néanmoins s'appréhender globalement dans leur multi-dimensionnalité.

4.3.2.2. Des tendances et des résultats contrastés pour le questionnaire

L'exploitation des données recueillies par le biais du questionnaire suppose de nous attarder quelque peu sur les obstacles méthodologiques auxquelles nous nous sommes confrontés. Ces limites tiennent à de multiples facteurs qu'il convient de brièvement rappeler.

Le premier de ces obstacles est directement imputable à l'instrument d'évaluation lui-même. Il s'agit d'un instrument de type quantitatif avec

lequel les professionnels de la protection de l'enfance ne sont guère familiarisés en France. Cet embarras a été notamment perceptible dans les difficultés qu'ils ont pu rencontrer pour répondre aux questions posées. Ils les trouvaient parfois trop réductrices et impropres à rendre compte de la multi-dimensionnalité de leurs pratiques. Ainsi pouvaient-elles être comprises de manière équivoque. En outre, les logiques d'accompagnement prévalant dans les pratiques sur la présence au quotidien auprès des jeunes ont parfois pu provoquer de la gêne face à certains types de questions. Enfin, la structure générale du questionnaire s'est avérée plus ou moins adaptée selon les corps de métiers.

Mais l'obstacle majeur tient à la difficulté de comparer les données recueillies lors du pré-questionnaire et du post-questionnaire. Seuls vingt professionnels ont répondu aux deux questionnaires. Par contre, la totalité des quarante deux répondants au post-questionnaire ont suivi l'intégralité des sessions de travail à partir de notre deuxième rendez-vous. Nous nous sommes donc retrouvés face à un dilemme méthodologique. Nous avons choisi, en dépit des biais d'évaluation induits, de comparer en l'état nos données résultant du pré-questionnaire et du post-questionnaire. A défaut de résultats strictement comparables, cette posture méthodologique nous a permis de prendre la mesure des écarts tendanciels entre nos données initiales et celles obtenues au terme de notre projet. Il reste que l'interprétation de nos données suppose la plus extrême précaution. Il s'agit plus de repérer et d'expliquer les grandes tendances se dégageant de cette évaluation que de revendiquer leur absolue validité. Ces réserves interprétatives étant entendues, le croisement ces données quantitatives avec l'analyse de contenu de nos comptes-rendus nous permet d'en revendiquer leur relative pertinence.

Il nous est ainsi de comparer, à la faveur du tableau ci-dessous, le classement, du plus applicable au moins applicable, des critères de qualité dans les pratiques, selon les participants, avant (données 2009) et après (données 2010) la réalisation de notre projet.

	2009		2010	
Participation du jeune	22	76%	20	69%
Relation stable	20	69%	15	52%
Décisions autonomes	19	66%	11	37%
Associer la famille	18	62%	17	57%
Coller aux besoins et intérêts du jeune	17	59%	11	37%
Coopération avec la protection de l'enfance	17	59%	20	69%
Planification de l'accompagnement est transparente	17	59%	14	48%
Je reconnais le jeune comme une personne mais me confronte	17	61%	16	53%
J'établis des règles claires et j'explique le but de la sanction	17	63%	12	41%
Coopérations avec les écoles	16	55%	13	43%
J'évalue les mesures en continue	16	57%	10	33%
Intention d'assurer continuité des personnes et des mesures	13	45%	12	40%
La famille accède aux documents	13	46%	10	33%
Je permets de faire de nouvelles expériences positives	11	39%	14	47%
Buts clairs avec échéances	11	38%	8	28%
Coopération avec la justice	9	32%	10	33%
J'adapte l'aide aux besoins	9	31%	6	21%
J'inclus le groupe de pairs	9	31%	3	11%
Coopérations avec le système de santé	8	28%	9	30%
Traiter la distorsion des informations avec le jeune	8	30%	11	39%
Impliquer le cercle social du jeune	7	24%	9	31%

D'une manière générale, il est indispensable de prendre la mesure des écarts perçus par les participants entre les critères de qualité et la possibilité de leur mise en œuvre. La perception de ces écarts s'avère étonnement plus sensibles après la fin du projet qu'avant sa réalisation. Si l'on se réfère aux analyses de contenu de nos comptes-rendus, nous pouvons postuler d'un effet paradoxal de notre dispositif expérimental. Ce paradoxe apparent nous paraît pouvoir trouver un début d'explication au croisement de deux facteurs principaux. D'une part, il résulte d'un effet d'échantillonnage différentiel entre nos deux questionnaires. Et, d'autre part, il peut être imputé à l'appropriation des critères de qualité par les participants. Ce transfert réussi accentue le regard critique porté sur des pratiques qui, jusqu'alors, n'avaient pas été nécessairement évaluées selon ces critères de qualité. Autrement dit, les sessions de travail ont permis de mettre en exergue les écarts entre le

travail vécu, « ce que l'on croit faire » et le travail réel, « ce qui est effectivement fait ». En outre, les témoignages des participants nous laissent penser que cet écart leur apparaît plus difficile à combler, au terme du projet. L'appropriation des critères de qualité par les professionnels, en tant que références pour leurs propres pratiques, n'implique nullement qu'ils soient en mesure de systématiquement les appliquer. Cette application suppose effectivement de pouvoir articuler au moins quatre niveaux constitutifs des pratiques : le travail direct avec les jeunes, le cadre réglementaire et institutionnel, l'environnement social des jeunes (famille, groupes de pairs, etc.) et l'auto-réflexion (avec ses propres ressources et limites).

Il est intéressant, et non moins paradoxal de noter que la participation des jeunes, celle de leur famille ainsi que le maintien d'une relation stable figurent selon les participants, tant avant qu'après la réalisation du projet, parmi les critères de qualité étant les plus applicables. En d'autres termes, les critères de qualité directement liés aux dimensions relationnelles, et donc aux pratiques directes avec les jeunes, font l'objet d'une appréciation favorable dans leur applicabilité. Pourtant, l'étude des situations de jeunes désignés violents nous apporte régulièrement la démonstration du contraire. L'un des motifs de ruptures des mesures d'accompagnement de ces jeunes et de leur famille tient effectivement à la difficulté d'obtenir leur implication, non pas seulement sur un plan déclaratif mais aussi concret, dans le processus d'aide.

Parmi les critères qui demeurent les moins applicables, nous retiendrons surtout la difficulté d'adapter le processus d'aide aux besoins du jeune et un travail problématique avec les groupes de pairs. La première de ces difficultés, l'adaptation aux besoins du jeune, est d'autant plus préoccupante que la perception de son applicabilité évolue, de surcroît, défavorablement au terme du projet. Ce critère de qualité apparaît pourtant comme une condition fondamentale de la réussite de l'accompagnement des jeunes désignés violents. Il dénote d'une perception très négative des écarts entre ce que les professionnels « pensent nécessaire de faire » et « la possibilité de réellement le faire ». La seconde difficulté, le travail avec les groupes de pairs, nous apparaît consubstantielle à l'exercice de mesures d'accompagnement majoritairement centrées, pour les professionnels des différents groupes, sur le jeune et sa famille. En ce sens, les liens entretenus par les professionnels de la protection de l'enfance avec l'environnement social du jeune reste très majoritairement distendus. Cette logique structurelle d'accompagnement du jeune et sa famille, prévalant sur la présence quotidienne avec les groupes de pairs, explique, pour une large part, cette appréciation encore plus défavorable au terme du projet.

Deux critères de qualité ont très significativement évolué, entre le début et la fin du projet, dans la perception de leur applicabilité. D'une part, les

coopérations avec les services de la protection administrative de l'enfance apparaissent plus envisageables au terme de notre projet. Il est vrai aussi que nos groupes de travail étaient majoritairement composés de professionnels exerçant dans ce secteur d'activité. D'autre part, la possibilité pour les jeunes de réaliser des « expériences positives » connaît également une évolution sensible entre le début et la fin du projet. Faut-il y voir, au terme du projet, l'indicateur d'une revalorisation du « faire » sur le « dire » dans les pratiques professionnelles ?

La majorité de nos critères de qualité portant sur des aspects techniques tels que l'évaluation, la détermination d'objectifs, l'accès des familles aux documents connaissent une évolution défavorable dans la perception de leur applicabilité. Ces résultats ne manquent pas de susciter doutes et interrogations dans la mesure où ces critères de qualité figurent parmi les dispositions réglementaires s'imposant aux services et les établissements de la protection de l'enfance. Le projet personnalisé, l'accès des familles aux documents, pour ne citer que ces dispositions, sont effectivement obligatoires depuis la loi 2002-2 dite de modernisation sociale. Ces résultats nous rappellent, si besoin était, qu'il peut exister de substantiels écarts en la loi et son application.

En résumé, il nous semble que ces résultats doivent être interprétés avec la plus extrême précaution tant ils nous paraissent aussi paradoxaux que contradictoires. Ils traduisent surtout une progression des postures critiques à l'égard de l'applicabilité des critères de qualité. Ces postures critiques témoignent, nos comptes-rendus en attestent, d'une réelle appropriation de ces critères de qualité par les professionnels de nos groupes de travail. Mais cette appropriation s'accompagne aussi d'une connaissance plus approfondie des obstacles à lever pour parvenir à leur mise en œuvre. Enfin, il n'est pas totalement inutile de relever que le niveau d'applicabilité des critères de qualité correspond aux dispositions culturelles des professions représentées dans nos groupes de travail. Traditionnellement centrées sur la communication avec les autres, les professionnels de la protection de l'enfance ont tendance à valoriser les relations humaines et à déprécier la dimension technique de leur travail (projet, évaluation, etc.).

Les résultats du questionnaire, indépendamment des critères de qualité eux-mêmes, nous ont permis de mesurer les changements intervenus dans les représentations des participants sur quelques thèmes bien choisis. Ces thèmes constituent autant d'indicateurs pertinents pour mesurer l'impact de la dynamique de transfert et d'appropriation des critères de qualité par les participants. Alors qu'au début du projet, seulement 25 % des professionnels estimaient disposer de concepts théoriques sur la violence, ce taux est passé à 67 % en fin du projet. Cette appropriation de concepts théoriques se rapporte plus particulièrement aux directives sur la manière d'intervenir en situation de

crise, la coopération avec les parents et la formation. Notre dispositif de transfert des critères de qualité a également conforté les participants dans leurs attentes de formation et de supervision dans l'accompagnement de leur travail quotidien. Ils sont effectivement près de 95 % à souhaiter ces deux types d'accompagnement de leurs pratiques professionnelles, soit une progression d'environ 10 %. En ce qui concerne la formation, 63 % participants ont des attentes plus spécifiques sur l'approfondissement de méthodes d'intervention visant la désescalade de la violence en situation de crise. Ils sont encore 40 % à souhaiter une formation sur les programmes de prévention.

Le sentiment d'efficacité des professionnels tendanciellement positif dans leurs actions à destination des jeunes désignés violents, et déjà fort d'un taux initial de près de 90 %, est encore conforté pour atteindre, en fin de projet, les 96 %. Ces taux élevés dans le sentiment plutôt positif d'efficacité dans l'action sont à la fois confirmés et pondérés par l'appréciation des participants sur leurs capacités à gérer les situations violentes. C'est en tout cas ce que tend à démontrer le tableau suivant :

	2009				2010			
	Plutôt faux		Plutôt vrai		Plutôt faux		Plutôt vrai	
Je peux gérer les problèmes difficiles	10	38%	16	62%	10	3%	20	97%
Je peux trouver les moyens d'obtenir ce que je veux	11	41%	16	59%	11	8%	18	92%
Atteindre mes buts et concrétiser mes objectifs est facile	15	58%	11	42%	9	13%	21	87%
Confiance dans capacité à gérer évènements inattendus	5	19%	22	81%	4	17%	26	83%
Je suis débrouillard pour gérer des situations imprévues	7	25%	21	75%	5	21%	24	79%
Je peux résoudre la plupart des problèmes	9	35%	17	65%	6	28%	23	72%
Je reste calme face à des difficultés	5	18%	23	82%	1	30%	29	70%
Je peux généralement trouver plusieurs solutions à un problème	6	21%	22	79%	2	33%	23	67%
Même en grande difficulté, je peux imaginer une solution	12	43%	16	57%	8	38%	21	62%
Capable de gérer tout ce qui se produit	23	88%	3	12%	21	72%	8	28%

Certains répondants ont fait l'impasse sur ces questions parfois jugées embarrassantes. Il reste que si, globalement, les participants ne se sentent pas nécessairement en mesure de gérer tous les évènements, encore que ce taux est significativement évolué en cours de projet passant de 12 % à 28 %, ils se montrent résolument confiants dans leurs propres capacités. La gestion des problèmes difficiles, les capacités à se donner les moyens et d'arriver à ses fins connaissent de fortes évolutions en fin de projet. Ces trois thèmes passent

respectivement de 62 % à 97 %, de 59 % à 92 % et de 42 % à 87 %. Les autres thèmes connaissent également des fluctuations sensibles traduisant un sentiment élevé de compétences dans la gestion des situations de violence.

Les attitudes professionnelles préférentielles des participants face aux conduites violentes des jeunes restent particulièrement stables tant avant et qu'après la réalisation du projet. Si tous réagissent, plus de 60 % des professionnels préfèrent informer les parents, mettre en garde le jeune lui-même et provoquer une réunion d'équipe. Par contre, seuls 35 % des participants cherchent à résoudre les conflits alors que 28 % d'entre eux posent des sanctions. Ces données traduisent assez fidèlement l'évolution des pratiques éducatives en France durant ces dernières décennies. Les professionnels sont spontanément enclins, aujourd'hui plus qu'hier, à la compréhension des conduites violentes, entendues comme l'expression symptomatique d'un profond malaise, qu'à les sanctionner. Il reste que, si cette compréhension de la problématique des jeunes est indispensable, elle doit également s'accompagner de réponses claires sur les conduites violentes elles-mêmes. Ce sont des attitudes professionnelles qui, à l'évidence, nécessitent aujourd'hui d'être retravaillées.

Près de 80 % des participants, taux stable avant et après la réalisation du projet, se sentent le plus souvent « bien » et « à l'aise » dans l'exercice de leur activité professionnelle alors que plus de 50 % d'entre eux affirment aussi « y prendre du plaisir ». Cependant, ce sentiment général de bien-être au travail est altéré par une fatigue occasionnelle ressentie par 65 % des participants alors que plus de 30 % d'entre eux déclarent être très régulièrement fatigués. Les motifs de fatigue majoritairement évoqués par 45 % des professionnels, avant et après la réalisation du projet, tiennent essentiellement à « certaines situations où ils sentent débordés et surchargés ».

Près de 55 % des participants, taux stable une fois encore, se disent fiers de leur travail. Mais le taux de satisfaction sur la qualité du travail réalisée connaît un net recul au terme du projet, passant de 58 % de professionnels plutôt satisfaits à 38 %. Cette évolution accrédite nos analyses sur les critères de qualité. Nous postulons effectivement que cette évolution est surtout la marque d'un changement dans les critères d'appréciation des pratiques. L'appropriation des critères de qualité par les professionnels nous paraît accentuer leur regard critique à l'égard de leurs pratiques professionnelles.

Enfin, les participants sont plus de 90 % à se déclarer soutenus, tant avant qu'après le projet, par leur équipe de travail. Cette déclaration d'appartenance est également confortée par le sentiment ressenti de 94 % des professionnels, taux stable une fois encore, d'une véritable acceptation et reconnaissance de leur personne par les membres de leur équipe

professionnelle. Ils sont encore plus de 80 % à penser que les professionnels de leur équipe et eux-mêmes travaillent à la poursuite des mêmes finalités et objectifs. Ces résultats très encourageants nous semblent pouvoir trouver un début d'explication dans la culture professionnelle des acteurs de la protection de l'enfance. La notion d'équipe est effectivement très investie et chargée de nombreuses attentes. Pourtant, face à ce bel unanimité, notre expérience nous invite à bien distinguer le sentiment d'appartenance à une équipe et la réalité par les faits. Cette notion d'équipe reste le plus souvent cantonnée dans un halo d'indéterminations autorisant toutes les projections des professionnels. En ce sens, cette déclaration d'appartenance à une équipe professionnelle doit être également entendue comme un appel face au sentiment d'isolement qui parfois anime les participants avec une égale force.

En résumé, et en dépit des limites méthodologiques que nous avons préalablement soulignées, il nous apparaît que le questionnaire, compte-tenu des données produites, permet de dessiner les contours de quelques tendances majeures. Ces tendances constituent autant d'hypothèses stimulantes pour une investigation plus qualitative qui permettrait à la fois de valider les résultats obtenus et de nourrir nos propres analyses. En tout état de cause, ce questionnaire, distribué avant et après la réalisation du projet, permet un réel travail de cadrage de nos résultats. Ainsi, ces résultats obtenus avec le questionnaire peuvent être utilement croisés avec ceux obtenus avec nos autres instruments d'évaluation. De fait, ces résultats se répondent mutuellement.

4.3.2.3. Des tendances probantes dans les résultats généraux

Nous voudrions d'abord mettre en exergue ce qui nous apparaît être l'un des résultats majeurs de notre projet : l'engagement pendant un an de soixante trois professionnels, pour l'essentiel volontaires, sur la base d'une méthodologie de travail étant souvent étrangère à leur culture professionnelle. Cette méthodologie nous a permis de transmettre et de développer ensemble les critères de qualité dans l'accompagnement des jeunes désignés violents. Nous avons utilisé ces critères de qualité comme autant de références pour l'action et la réflexion collective afin de permettre l'évaluation des pratiques professionnelles. Au terme de ce projet, nous avons obtenu un taux de satisfaction de 95 % auprès de participants, certes volontaires, mais non acquis à une démarche méthodologique que beaucoup découvrait. Pour atteindre notre objectif, nous avons été grandement aidés par leurs fortes attentes d'espace de réflexion permettant une mutualisation des pratiques dans des dynamiques pluriprofessionnelles et interinstitutionnelles.

Ensuite, dans les différents groupes de travail, nous avons observé l'émergence d'une réflexion globale qui préfigure des changements dans la manière d'observer les situations de jeunes désignés violents, d'orienter et de

hiérarchiser les objectifs de travail. Ces changements dans les manières de présenter les situations se concrétisent notamment par une évolution dans la construction des problèmes professionnels. Dans les pratiques, des changements sont opérés dans la prise en compte des usagers : les « réunions de synthèse » ont évolué dans plusieurs institutions, avec un temps réservé aux professionnels et un temps de travail ouvert à l'adolescent et sa famille. C'est une nouveauté. La réflexion et l'activité des professionnels se centrent plus sur la parole et le désir des jeunes. Les plans d'aide individualisés et les processus de décision dans l'accompagnement des jeunes ont été modifiés. D'un avis unanime, les professionnels des groupes de travail développement de meilleures coopérations entre eux, puisqu'ils se connaissent mieux. Les réseaux personnels, informels, téléphoniques, fonctionnent plus facilement. Cette évolution est évidemment plus sensible dans les groupes pluri-professionnels et interinstitutionnels mais cet effet est également perceptible dans le groupe intrainstitutionnel. Nous avons effectivement pu observer une harmonisation des représentations sociales des participants sur les pratiques de coopérations interinstitutionnelles. Ils vont d'ailleurs poursuivre, dans des conditions méthodologiques analogues, le travail engagé avec des professionnels intervenant sur le même territoire géographique qu'eux-mêmes. En ce sens, l'intérêt d'avoir des groupes pluri-professionnels et interinstitutionnels est unanimement partagé, et permet de renforcer les réseaux et les systèmes de coopérations. Toutefois on constate un décalage constant entre ce qui est dit et ce qui est fait. Les changements interviennent souvent à l'insu des participants eux-mêmes. Il leur est difficile d'en dire quelque chose puisqu'ils n'en ont pas encore pris la mesure. Enfin, il n'est intéressant de souligner que la méthode de travail elle-même a fait l'objet d'une appropriation par les participants. Ils souhaitent s'en inspirer et s'y référer dans leur travail quotidien.

En définitive, compte tenu des objectifs du projet et de sa durée, nous pouvons considérer que les résultats obtenus sont très concluants. Il dénote d'une appropriation des critères de qualité par les professionnels et de leur application dans leur pratique professionnelle. Pour autant, fort de cette première expérimentation, nous pensons que ces résultats restent encore perfectibles.

4.3.3. De l'intérêt d'un processus d'apprentissage sans enjeux directs

Tous les participants se sont accordés sur l'intérêt d'un processus d'apprentissage dégagé des enjeux professionnels et institutionnels immédiats. En ce sens, ils ont tout particulièrement souligné l'importance d'un travail sur des situations sociales de jeunes sans « enjeux directs ». Ils se disent d'ailleurs moins en attente de solutions face à telle ou telle situation

complexe que soucieux d'une réflexivité sur les pratiques s'appuyant sur des références communes afin de mieux comprendre et agir. Il y a également pu avoir des décalages entre l'intitulé initial de « formation » et le contenu plutôt « recherche prospective » des groupes (sans que cela ne soit vécu négativement). Le concept même de violence a parfois servi de prétexte, ou de point de départ, pour travailler différemment sur les situations sociales de jeunes. Pour les chercheurs, il s'agissait surtout, sur ce thème, de mettre des principes d'action à l'épreuve de la complexité des faits.

En définitive, selon les professionnels, un programme avec des chercheurs, s'appuyant sur des critères de qualité, peut grandement faciliter la réflexivité des groupes de travail. Il convient, ajoutent-ils, de préserver un équilibre entre des objectifs de production et de réflexion collective.

4.3.4. Des changements tangibles dans les pratiques professionnelles

Les critères de qualité sont validés et précisés lors des échanges. Aucun critère ne fait l'objet d'une critique radicale. Leur intérêt, au terme du projet, s'est trouvé fortement renforcé par leur application à l'analyse des situations sociales de jeunes lors des sessions de travail. Leur légitimité et pertinence sont acquises auprès de l'ensemble des participants.

Le critère de la continuité des mesures d'aide est contextualisé, et les professionnels insistent sur la continuité entre les systèmes de la psychiatrie, de la justice, et du travail social. Ils soulignent également l'importance des continuités au sein des mêmes services, notamment entre la protection administrative et la protection judiciaire. Les discontinuités et les ruptures dans les prises en charge sont dénoncées de façon récurrente, après 16 ans (fin de la pédopsychiatrie et de la scolarisation obligatoire), et après 18 ans (fin des mesures de protection).

La participation des jeunes usagers est toujours recherchée « dans l'action quotidienne » par les professionnels. Il s'agit dorénavant de la formaliser, et de l'intégrer à dans des processus de travail tels que les réunions de synthèse, la préparation des séjours de rupture, la définition du projet personnalisé. On mesure surtout le décalage entre, d'une part, la conscience des usagers (conscience du projet, de la nécessité d'un éloignement avec la famille par exemple) et, d'une part, l'expérience vécue et émotionnelle (incapacité à réaliser le projet, à s'éloigner de la famille par exemple). La participation des usagers n'est donc pleinement possible que si l'on prend en compte ces dissonances cognitivo-émotionnelles. Il s'agirait dès lors de permettre l'expression des usagers (aspects cognitifs) mais aussi de faciliter leur expérimentation accompagnée (aspects émotionnels). On peut avoir l'impression qu'un projet a du sens (séjour de rupture) alors que ce

n'est pas la perception qu'en à le jeune lui-même. Il est nécessaire de lui laisser le temps et « d'avoir le sentiment d'être accompagné ».

La participation des familles est un sujet est extrêmement complexe et dépend des configurations familiales. Il se trouve que les intervenants recherchent régulièrement une autorité extérieure, notamment judiciaire, une parole qui fait sens, et qui ira parfois à l'encontre des volontés de la famille. Par principe de subsidiarité, en France, le juge n'intervient que si l'aide administrative n'a pas fonctionné. Dès qu'il y a semblant d'adhésion des familles, les professionnels se sentent empêchés puisque c'est le droit des parents qui peut passer avant « l'intérêt de l'enfant ». Si les parents s'opposent à une prise en charge thérapeutique, le juge n'ordonne pas d'obligation de soin alors même que les travailleurs sociaux et le psychiatre estiment le soin nécessaire.

Les coopérations institutionnelles sont principalement tributaires des relations entre les professionnels des différents services. Il paraît utile à tous d'envisager, en amont de l'accompagnement des jeunes, des temps de réflexion collectifs entre les professionnels de ces services afin de définir les objectifs communs de travail. Ces objectifs peuvent faire l'objet d'un protocole servant, par des évaluations périodiques, de réguler et d'ajuster ces coopérations sur la base des objectifs communément définis.

En ce qui concerne la prévention précoce, ce critère a été, d'une part, précisé et des expériences sur les interactions précoces « parent – enfant » ou encore les réseaux de périnatalité ont été évoquées. D'autre part, en France, les professionnels se heurtent à l'évidence de certaines recommandations mais à la faiblesse ou la diminution des moyens institutionnels (prévention précoce, continuité des mesures...). Ce critère garde donc toute sa pertinence théorique mais est compromis par la réduction des moyens.

La prise en compte de l'environnement social des jeunes et leurs groupes de pairs reste un des points les plus difficiles à mettre en œuvre en France. Aujourd'hui positionnés dans des logiques d'accompagnement basées sur des entretiens, les professionnels de la protection de l'enfance ne peuvent pas assurer la présence sociale quotidienne dans le milieu d'origine des jeunes qu'ils méconnaissent le souvent.

L'inscription de l'accompagnement des jeunes désignés violents dans une continuité de projet et personnes est devenue au fil des sessions un réflexe professionnel. Les enjeux de construction identitaire, qui sont sous-tendus par ce critère de qualité, ont été bien perçus par l'ensemble des professionnels.

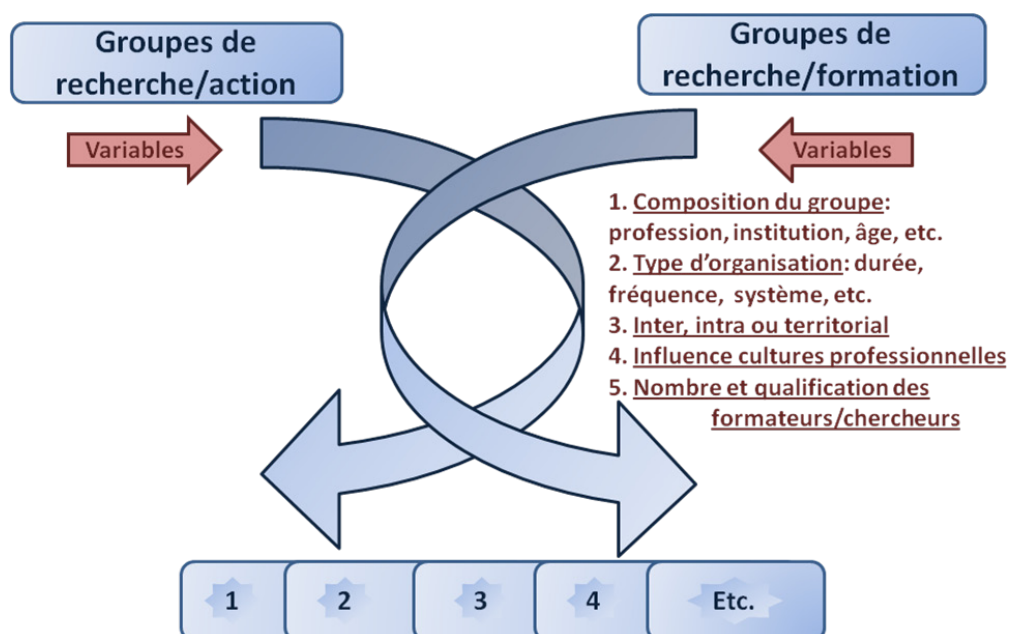
Enfin, la répétition des présentations sociales de jeunes nous a permis d'élaborer et de valider, avec les professionnels, un instrument d'évaluation

des situations à risque. Cet instrument, dont il restera à déterminer l'usage, devrait permettre une meilleure anticipation de l'action dans l'accompagnement de jeunes vulnérables.

Pour conclure, au terme de ce projet, plusieurs points de vigilance ont émergé en termes de contenu : renforcer la continuité et la sécurité affective des jeunes, développer plus de partenariats à tous les niveaux, développer la prévention et la prévention précoce, renforcer la participation des familles et de la difficulté à associer l'environnement social, le groupe de pairs

4.4. De deux types de modèles d'action à la pluralité des modèles

Partant initialement de deux types de groupes de travail différenciés, nous en sommes finalement arrivés à constituer une typologie de groupes qui épousent les contours des six groupes existants. De fait, nous observons que des variables, initialement considérées comme secondaires, déterminent principalement la nature et la dynamique des groupes. En ce sens, au fil de l'avancée du projet, nous n'avons pas distingué strictement les deux types de groupes, réflexion et formation, afin de rester au plus près des préoccupations des professionnels. Nous avons ainsi puisé dans la méthodologie propre à chaque type de groupe initialement défini. A l'intérieur des six groupes, et en fonction des situations pédagogiques, nous avons successivement adopté des postures méthodologiques relevant des deux types de groupes initialement définis : transmettre ou développer les critères de qualité. Pour ce faire, la qualification des formateurs-chercheurs a été déterminante mais la composition, l'organisation des groupes et la culture professionnelle des participants l'ont été tout autant. C'est ce que nous pouvons résumer schématiquement de la manière suivante :



4.5. De nouvelles perspectives

Au terme de ce projet, nous entendons continuer la diffusion et le développement des critères de qualité dans l'accompagnement des jeunes désignés violents. Nous avons effectivement constitué un réseau de professionnels qui, sensibilisés à notre démarche de recherche et développement, reste en attentes de nouvelles initiatives. Ces nouvelles perspectives peuvent se décliner autour de deux orientations majeures. D'une part, nous entendons produire des documents écrits permettant d'opérationnaliser les critères de qualité. En ce sens, nous avons retenu plusieurs axes thématiques que nous pouvons décliner de la manière suivante :

- L'évaluation des risques de conduites violentes chez les jeunes
- La construction identitaire et le développement de l'enfant
- La continuité de projet et de personnes dans l'accompagnement des jeunes désignés violents (gérer les décalages entre le temps des jeunes, de leur famille, des professionnels et de leur service et... celui des organismes de tutelles)
- La participation des familles (exemple : participation mais à quelles conditions dans les synthèses ?)
- Les coopérations institutionnelles (Protocoles, régulation des pratiques sur la base du protocole, etc.)
- L'approfondissement d'attitudes éducatives entre écoute et autorité
- L'arrêt des conduites violentes des jeunes (aider le jeune à traiter ses conduites violentes).

D'autre part, à la demande certains professionnels et de leur service, nous allons constituer de nouveaux groupes de réflexion afin de poursuivre le travail déjà engagé.

Références bibliographiques

- **Schön D.**
Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Editions logiques, 1994.
- **Lewin K.**
frontiers in group dynamics, 1946
- **Anzieu D., Martin J.Y.**
La dynamique des groupes restreints, Paris, P.U.F, 1994.
- **Becker (Howard.S)**
outsider, Paris, Métailié, 1985, 247 p.
- **Berger (Peter), Luckmann (Thomas)**
La construction sociale de la réalité, Paris, Méridiens Klincksieck, 1994, 285 p.
- **Bourdieu (Pierre)**
La distinction, critique sociale du jugement, Paris, Les éditions de minuit, 1996, 670 p.
- **Camilleri (Carmel), Karstersztein (Joseph), Lipiansky (Edmond Marc), Malewska-Peyre (Hanna), Taoboda-Leonetti (Isabelle), Vasquez (Ana)**
Stratégies identitaires, Paris, Presses universitaires de France, 1999, 232 p.
- **Dubar (Claude)**
La crise des identités, l'interprétation d'une mutation, Paris, P.U.F, 2001, 239 p.
- **Dubet (François)**
Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, 1994, 272 p.
- **Dubet (François)**
Le déclin de l'institution, Paris, Seuil, 2002, 421 p.
- **Dubet (François)**
La Galère : jeunes en survie, Fayard, 1987, 503 p.
- **Ehrenberg (Alain)**
La fatigue d'être soi, Paris, Odile Jacob, 1999, 312 p.
- **Goffmann (Erwin)**
La mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi, Paris, Les éditions de minuit, 1973, 251 p.
- **Goffmann (Erwin)**
Les rites d'interactions, Paris, Les éditions de minuit, 1974, 230 p.

- **Goffmann (Erwin)**
Stigmate, les usages sociaux des handicaps, Paris, Les éditions de minuit, 1989, 175 p.
- **Jodelet (Denise)**
Les représentations sociales, Paris, Presses universitaires de France, 1993, 424 p.
- **Kaufmann (Jean-Claude)**
L'invention de soi, une théorie de l'identité, Paris, Hachette, 2004, 351 p.
- **Morin (Edgar)**
L'identité humaine, l'humanité de l'humanité, Paris, Seuil, 2001, 287 p.
- **Moreau (Christophe), Sauvage (André)**
La fête et les jeunes : espaces publics incertains, Rennes, Apogée, 2007, 220 p.
- **Patrick Lecaplain**
“Professional support for violent young people, results of a comparative European study, dans Fröhlich-Gildhoff K (coord.), Wigger A., Svensson O., Waleria Stelmaszuk Z., Editions de « National discussion about violent behaviour of children/adolescents », (Series on childhood and adolescence research volume 3), F.E.L., Freiburg, 2008, 321 p.
- **Strauss (Anselm)**
La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme, Paris, L'harmattan, 2008, 319 p.

ANNEXES

Annexe n° 1 : Membres de l'équipe de professionnels de la protection de l'enfance

▪ ILLE-ET-VILAINE

✓ **Groupe 1** (Equipe de Redon, A.P.A.S.E.)

Batti khallid, Bonhomme Patrick, Corre Gwénaëlle, Fougeray Robert, Guyon Delphine, Harnois Sterenn, Lepretre Anita, Martin gaël, Monboussin Bertrand, Philippe Julie, Tanguy Anne, Lihan Florence, Defois Damien, Renaud catherine, Jeanson Charles-Edouard, Lagarde Valérie.

✓ **Groupe 2**

Aubry Béatrice, Caroff Françoise, Clotte Claudine, Jardin Rémi, Millet Serge, Nell Romain, Rose Goulven et l'équipe du SESAME de la Maison de l'enfance de Carcé : Coupard Frédéric, Lahais Florence, Maes Anne-hélène.

✓ **Groupe 3**

Feniet Maud, Guerrier marie-Claude, Ouedraogo Catherine, Théault Céline, Markri karim, Joubert François, Février Véronique, Tardif Mikael, Gales Steffi.

✓ **Groupe 4**

Blandin Magali, Briard Lisa, Decaix lenaïk, Jacob Oana, Poirier Laurence, Quinton Lucie, Renault Agnès, Reux Nadine, Vallaud Gaëlle.

Et la collaboration :

- ✓ Service de prévention spécialisée de la Sauvegarde de l'enfance et de l'adulte d'ille-et-Vilaine.
- ✓ I.M.E.« la Bretèche » à Hédé.

▪ FINISTERE

✓ **Groupe 5**

CAILLET Lenaïk, MAGNON Valérie, GRIPOIS Eric, DISARBOIS Bertrand, QUERE Laurent, PICART Claude, SAINT ANDRE Stéphane, PIATON Véronique, MEYER Isabelle, ZATNI Muriel, LOUARN Pascale

✓ **Groupe 6**

COURBIS Martine, MEAR Nicole , BOMPARD Sylvie, PERROCHON Michael, MAURIN Marc, QUENTREC Patrice, THERENE Hervé, CAROF Muriel, SOLIVERES Régis, SICARD-CRAS Jocelyne, LE PROVOST Ludovic, Durand Murielle, PIATTON Véronique.

Annexe N° 2 : Membres de l'équipe de recherche française

- **KHOSLA Shivani**

Master 2, Linguistique et Didactique des Langues, (2008/2009) Université Rennes II

Linguiste, Professeur à temps partiel de Français Langue Etrangère, CIREFE, Université Rennes II

- **RYLANDS Frances**

Masters Degree pass, MA: novel writing, (2000/2002) University of Lancaster.

UK Medical writer, à temps partiel, CenterWatch, Thomson Healthcare, US.

- **DRONIOU Gilles**

Doctorant en sociologie, Université Européenne de Bretagne (Rennes II), sous le dir. de M. Armel Huet - Thème : « Le lien entre pastoral et aménagement du territoire dans les diocèses catholiques en France »

Chargé de recherche dans la société JEUDEV I

Les deux dernières personnes avaient en charge la gestion et l'animation de la recherche/développement au sein des groupes de travail. Ces deux personnes répondaient aux profils de compétences qui suivent, ci-dessous :

- **MOREAU Christophe**

Docteur en sociologie, thèse « La jeunesse à travers ses raves » L'émergence à la personne et sa régulation par le monde adulte : le cas des fêtes techno, sous la dir. d'A. Huet, Univ. Rennes 2, déc. 2002 (Jury composé de Mme M. Hirschorn, M. G. Saez, M. JC. Quentel.)

Gérant de la société JEUDEV I ; chercheur au LARES/Université Rennes

- **LECAPLAIN Patrick**

Doctorant en sociologie, thèse : « Du travail sur l'identité aux identités du travail, Stratégies et types de négociation identitaire chez les éducateurs spécialisés de la région Bretagne » au laboratoire de sociologie industrielle P.A.C.T.E à l'université de Grenoble. Dépôt et soutenance au deuxième trimestre 2011.

Formateur-chercheur au sein du GIRFAS/IRTS de Bretagne et responsable du projet Daphné III

- **MAHE Valérie**

Secrétaire du projet

Annexe N° 3 : Recherche – Développement

Méthodologie pour la présentation des situations sociales

Echantillon des 3 situations à traiter

Préserver la diversité sur ces différents plans :

Garçons/filles,

Origine étrangère ou origine locale

Rural / Urbain

Présentation de situations :

Présentation 30 minutes

1 – Quelles situations précises vous pose problème ?

2 – Biographie, parcours du jeune, de votre point de vue (citer les sources : dossier du jeune, etc.)

3 – Historique des prises en charge par votre institution

3 – Historique des prises en charge par les autres institutions (éducation – social – justice – santé)

5 – Comment le jeune a-t-il perçu ces interventions ?

6 – Comment la famille a-t-elle perçu ces interventions ?

Tour de table 20 minutes

Chaque professionnel intervient sur la ou les questions qu'il se poserait pour mieux comprendre la situation du jeune ou les interventions institutionnelles

Synthèse des principales caractéristiques du jeune, écriture en tableau (30 minutes)

Synthèse des principaux objectifs éducatifs pour ce jeune, écriture en tableau (30 minutes)

Débat sur les enjeux à traiter (1 heure) :

Par le professionnel

Par l'équipe

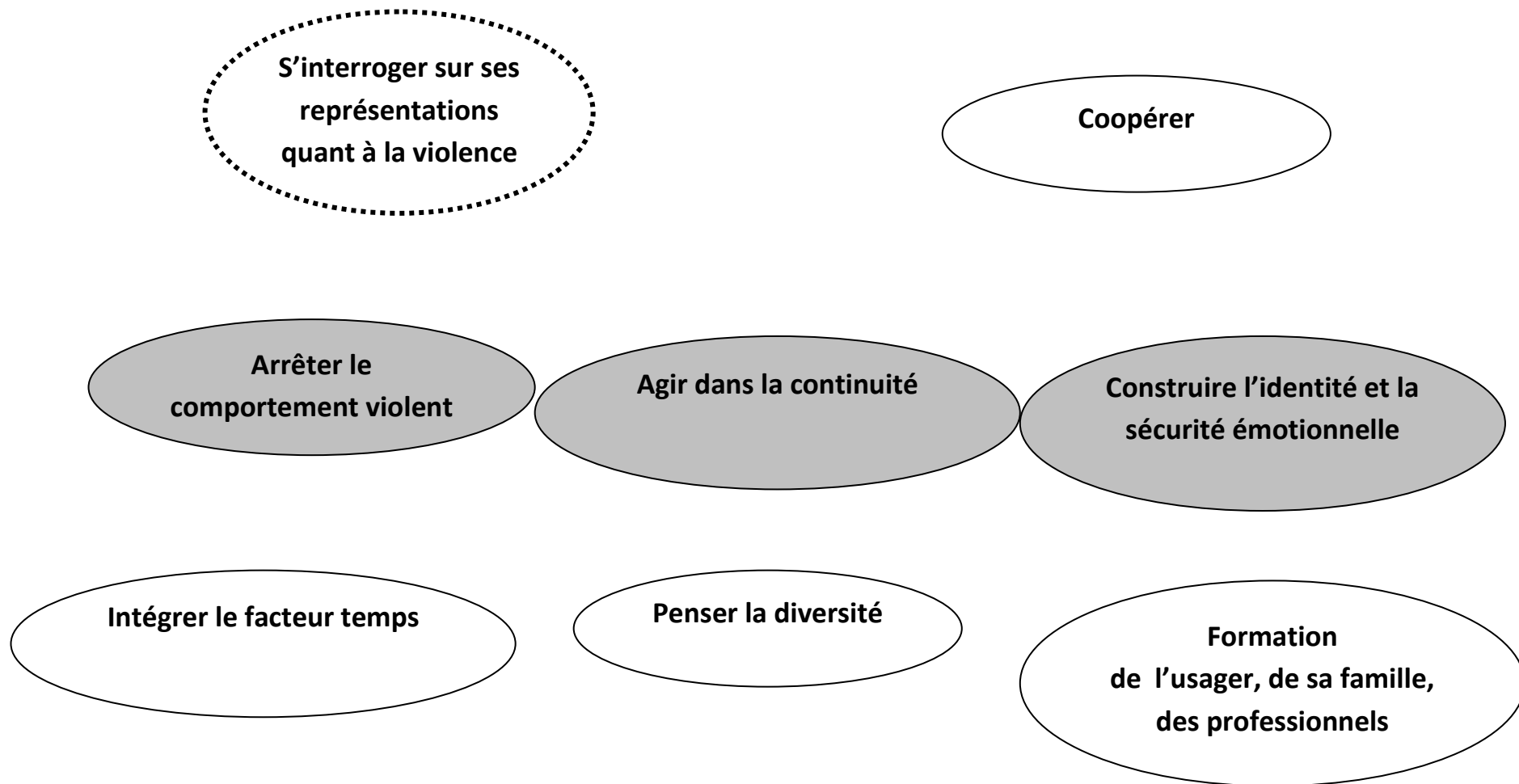
Par les coopérations institutionnelles

Recherche – action - Daphné 3 - Analyse de situations - le

- jeune concerné :

Les principales caractéristiques de la situation jeune – famille institutions	Objectifs éducatifs au regard de la situation	Enjeux pour le professionnel (<i>atouts sur lesquels appuyer, obstacles à traiter</i>)	Enjeux pour le travail d'équipe	Enjeux de coopération inter institutionnelle

Annexe N° 4 : Recherche – développement – Daphné 3 – Recommandations européennes – AIDE MEMOIRE



<p>S'interroger sur ses représentations et sa qualification des actes Violence auto infligée Interpersonnelle ou dirigée contre autrui Violence collective</p> <p>Physique Sexuelle Psychologique Privations et négligences</p> <p>Coopérer Education Santé Travail social Animation Justice</p> <p>Jeune Famille Famille élargie Quartier Réseaux du jeune</p>	<p><i>Arrêter les conduites violentes</i> Constituer un mur humain Calmer Différer Symboliser Arrêter la spirale Tenir dans la durée</p> <p>Agir dans la continuité Spatiale Temporelle Psychique et affective Relationnelle : Famille, construire de l'interconnaissance Animateurs Pairs Employeurs Du projet Penser de nouvelles réactions explosives</p> <p>Construire de l'identité et de la sécurité affective Prévenir et structurer Développer de la filiation, de la continuité identitaire Ne pas se polariser sur les conduites Connaitre les autres réseaux professionnels Identifier qui est qui ? Qui fait quoi ? Aider à prendre de la distance Estime de soi Valorisation dans des situations autres Le jeu, la règle, la limite, la frontière, le cadre La réciprocité, la confiance</p>	<p>Intégrer le facteur temps Détection précoce Anticipation Plan d'aide revu régulièrement Approche dynamique Réaction plus rapide Penser des réactions explosives</p> <p>Penser la diversité Des situations Des cycles des conduites violentes Des genres Des familles Des plans d'aide Des expériences positives Des référents dans les familles Des référents autour des familles : animateurs, monde professionnel Des univers professionnels</p> <p>Former Des professionnels Des parents Information du jeune et des parents Participation du jeune et des parents aux décisions Evaluer en permanence</p>
--	---	---

Annexe N° 5 : Développer des attitudes professionnelles spécifiques

**Créer les conditions d'un environnement
sécurisant et protecteur**

**Développer des objectifs spécifiques
dans les situations d'entretien**

**Développer des attitudes professionnelles
sécurisantes : techniques d'arrêt des
conduites violentes situées entre proximité
et distance, écoute et autorité**

<p>Créer les conditions d'un environnement sécurisant et protecteur Aménager l'espace intime du jeune Créer des habitudes reposantes Organiser le «programme» hebdomadaire du jeune</p> <p>Développer des objectifs spécifiques dans les situations entretien Préciser la réalité Souligner les expériences vécues Lutter contre les illusions Favoriser l'expression des affects Libérer les sentiments de culpabilité Interpréter et construire</p>	<p>Développer des attitudes professionnelles sécurisantes : des techniques d'arrêt des conduites violentes situées entre proximité et distance, écoute et autorité.</p> <p>L'ignorance intentionnelle Le professionnel intervient lorsque les conduites risquent de dégénérer mais il ignore volontairement celles qui cessent d'elles-mêmes</p> <p>L'intervention par la répétition de consignes anticipatrices Il s'agit de renforcer les défenses de l'enfant contre ses impulsions</p> <p>La proximité et le contrôle par le toucher Recherche de l'arrêt des conduites par la proximité physique de l'adulte</p> <p>La participation émotive et l'intérêt de l'adulte aux activités du jeune</p> <p>La décontamination de la tension par l'humour</p> <p>L'aide opportune Soutenir le jeune face à des obstacles frustrants</p> <p>L'interprétation comme intervention Il s'agit d'aider les jeunes à comprendre une situation qu'ils ont mal interprétée ou les amener à découvrir leurs propres motivations</p> <p>L'appel direct lorsque les conditions sont réunies pour être entendu Aux conséquences indésirables provenant d'un acte, au sens des valeurs, à l'amour-propre, au jugement social, etc.</p> <p>La contrainte physique Maintenir physiquement pour le protéger de lui-même et des autres.</p> <p>La permission et l'interdiction formelle Favoriser certaines attitudes et en interdire d'autres « sans discussion »</p> <p>Les promesses et les récompenses Se projeter dans le temps, maintenir des résolutions face aux frustrations temporaires</p> <p>La sanction</p>
--	---



GIRFAS Bretagne
14, rue de Maupertuis
29200 BREST
Tél. +33 (0)2 98 42 19 42 • Fax +33 (0)2 98 42 11 86



Bruz
Saint-Brieuc • Morlaix
www.afpe.org



Lorient
Rennes • Vannes-Colpo
www.arcadesformation.fr



Saint-Avé • Ploërmel
www.grimes.fr



Rennes • Lorient
Saint Georges de Reintembault
www.irts-bretagne.fr



Brest-Guipavas • Quimper
www.ites-formation.com



Adhérents AFORTS et GNI, membres UNAFORIS