

Communauté d'agglomération du Grand Dijon
Intervention du 24 avril 2010

Réussite éducative :
Comment accompagner les parents dans la réussite de leurs enfants ?

Bernard Bier
INJEP
bier@injep.fr

D'un rejet des familles à l'injonction à leur implication

A. Une école qui s'est construite sur la mise à l'écart des familles et du territoire

En France, parler d'éducation, c'est se référer majoritairement à l'Ecole, et pendant longtemps à l'Etat.

Et l'Ecole de la République s'est construite contre les familles et les territoires, suspects de véhiculer des valeurs passéistes contraires aux Lumières, ou des valeurs particularistes contraires à l'intérêt général.

Il s'agissait de faire de l'enfant un élève pour préparer le citoyen de demain.

D'où l'image de l'« école-sanctuaire » qui perdure aujourd'hui encore dans nombre de discours.

En fait ce modèle trouve ses racines dans les écoles chrétiennes (collèges jésuites et oratoriens, petites écoles jansénistes...), qui, pour les mêmes raisons, voulaient arracher l'enfant aux influences pernicieuses du profane, et en faire un bon chrétien.

Jean Hébrard a montré comment les discours des enseignants (jusqu'à 1950, parler d'enseignants c'est essentiellement parler d'instituteurs !) et inspecteurs de l'école républicaine de la fin du 19^{ème} siècle sur les familles rurales était fortement défectologique. Et - ajoutons-nous - assez proche de celui qui est aujourd'hui communément utilisé à propos des parents des quartiers populaires.

Précisons toutefois que nombre des jeunes entrant à l'école ne parlaient pas français, et que dans une France à dominante agricole, bien des parents ne voyaient pas l'intérêt d'envoyer à l'école des enfants qui seraient plus utiles aux champs. D'où d'ailleurs l'organisation des temps scolaires : les dates des vacances estivales respectaient celles des moissons ou des vendanges, et le jeudi était libéré pour ceux qui voulaient envoyer leurs enfants au catéchisme.

Ajoutons que la suspicion à l'égard des familles dans les milieux républicains était renforcée par le fait que les forces conservatrices et réactionnaires posaient la famille comme fondement de la société, en opposition au modèle sociétaire républicain : ce fut le cas de l'église catholique qui longtemps ne reconnut pas la République, ce fut le cas du régime de Vichy qui remplaça le slogan « liberté égalité fraternité », par « travail famille patrie », c'est le cas assez généralement des politiques qui privilégient les solidarités familiales par rapport aux solidarités collectives ou nationales...

Quelques autres éléments d'histoire permettent d'éclairer le contexte et comprendre l'origine de représentations encore fortement ancrées :

La République s'est construite dans une logique normalisatrice : il fallait « civiliser » le peuple, et le discours tenu sur le paysan breton ou auvergnat ne différait pas de celui tenu sur le paysan de nos colonies d'Afrique du nord. Rappelons que Jules Ferry fut un temps ministre de l'instruction publique et des colonies.

Et dans le même temps se développait un discours hygiéniste, certes visant à lutter contre la tuberculose, la malnutrition, voire l'alcoolisme qui touchaient de plein fouet les milieux populaires, mais qui visait aussi à imposer un modèle de la bonne famille. Jacques Donzelot a montré dans son ouvrage *La police des familles* (1977, Minuit) comment le travail social et le médecin de famille furent des outils de cette normalisation.

Ces éléments peuvent contribuer à expliquer bien des débats mais surtout ce qui dans la posture des professionnels de l'éducation et du travail social perdure.

B. Un changement de paradigme en éducation

Des évolutions scientifiques (psychologie du développement, sciences de l'éducation), culturelles (place de l'enfant, individualisme croissant), juridiques (droits de l'enfant)...ont conduit à changer de paradigme éducatif : il s'agit moins de transmettre dans une logique verticale descendante des savoirs légitimes (cette mission demeure) que d'aider l'enfant à se construire, à entrer dans des apprentissages. De cette évolution la loi du 10 juillet 1989 (dite Loi Jospin) qui pose l'élève au centre du système éducatif est un signe.

Les attentes des familles - et particulièrement des familles de classe moyenne - portent sur la prise en compte plus personnalisée de leur enfant et de sa singularité. On observe le même phénomène en ce qui concerne les attentes face aux centres de loisirs ou aux « colonies de vacances ». Et dans un contexte de pression autour de la réussite scolaire, encouragé par un marché de l'angoisse scolaire, et alors qu'il apparaît de plus en plus que l'aide reçue par les jeunes hors de l'école (familles, cours particuliers) est un des facteurs de leur réussite, l'ensemble des parents soutiennent les initiatives en ce sens. D'où par exemple le souci des dispositifs d'accompagnement à la scolarité portés par les associations ou les collectivités dans les milieux populaires.

C. L'évolution des politiques publiques

Le tournant pris dans les années 80 par les politiques publiques (décentralisation et surtout politiques de « discrimination positive ») transforme le rapport au territoire et aux familles. Les politiques d'éducation prioritaires, de la ville, de prévention de la délinquance et d'insertion sociale et professionnelle des jeunes appellent à travailler avec les acteurs du territoire et à impliquer les familles et les jeunes.

C'est dans ce cadre que naissent des mots nouveaux qui font partie de notre vocabulaire courant aujourd'hui : partenariat, projet (de territoire), diagnostic, évaluation... Mais le partenariat entre l'école et les familles reste majoritairement un partenariat biaisé, au service de l'école, asymétrique.

Les années 1990 vont aussi voir se développer le thème de la parentalité (avec des dispositifs *ad hoc*, par exemple les REAAP), non sans ambiguïté : s'agit-il de normaliser les parents ? ou

« Réussite éducative : Comment accompagner les parents dans la réussite de leurs enfants ? » - Bernard Bier, chargé d'études et de recherche à l'Injep (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) – avril 2010

de les relégitimer ? Si les discours des institutions semblent pencher vers la seconde option, la culture des professionnels du travail social résiste et ils ont du mal à travailler avec les parents (Florence Ovaere, *L'action sociale et la fonction parentale. Entre héritage et renouveau* (FCSF), 2007, Cahier de l'action 17, INJEP). Ceci dans un contexte politico-médiatique où il est question en permanence de la démission des parents, de leur nécessaire responsabilisation...

Un autre élément est l'externalisation de la difficulté scolaire par l'école jusqu'à récemment - avec la mise en place de l'accompagnement éducatif (Darcos, 2007) et des heures de suivi individualisé au sein de l'école. D'où le trouble d'un certain nombre d'acteurs intervenant dans ce temps périscolaire sur les activités qu'ils doivent mener avec les enfants. Même si la charte de l'accompagnement à la scolarité (dans le cadre des CLAS) était particulièrement nette : il ne s'agissait pas de faire l'école après l'école, mais des activités d'éveil visant à des apports socio-culturels pour les enfants, à les remotiver, à les aider à s'autonomiser... Un certain nombre de recherches (Glasman, Suchaut, Piquée...) ont d'ailleurs montré les faibles résultats en terme de résultats scolaires. Les apports sont autres : socialisation, estime de soi, ouverture socio-culturelle...

Enfin ces accompagnements qui se faisaient et continuent à se faire dans le cadre associatif ou dans celui des structures municipales prennent aussi une forme plus individualisée : c'est le cas de l'accompagnement par les étudiants de l'AFEV ; c'est parfois aussi le cas dans le cadre du PRE, même si nos observations nous montrent que le suivi des jeunes est souvent individualisé mais l'accompagnement se fait en petits groupes, voire conduit à remettre les jeunes dans le droit commun éducatif - ce qui est d'ailleurs souhaitable.

Des termes et des réalités à interroger

Les mots que nous employons sont souvent piégés : à la fois ils témoignent de nos représentations, parfois de nos préjugés, mais ils construisent aussi notre rapport au monde, nos modes d'intervention, et provoquant bien évidemment des interactions avec les personnes concernées. D'où la nécessité d'être vigilant !

A. parents/familles

Il faudrait commencer à interroger nos catégories de langage. Si les textes de droit parlent de parents, dans les textes de politiques publiques sociales, éducatives ou dans le langage des acteurs, c'est le terme de famille qui est mobilisé dès qu'il s'agit de parents de classe populaire voire migrants. Constat fait en son temps par Dominique Glasman (« 'Parents' ou 'familles' : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992) et corroboré par une récente et remarquable étude de Mathieu Ichou (*Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun*, Dossier d'études n° 125, février 2010 - <http://www.caf.fr>). Quelle représentation de la configuration et du fonctionnement familial se cache derrière ces différences terminologiques ?

A noter de surcroît qu'il n'y a plus aujourd'hui un modèle familial dominant et que travailler dans ce champ, c'est travailler sur la pluralité normative, qui appelle d'autres postures du bénévoles ou du professionnel de l'éducation.

B. la réussite éducative/scolaire

« Réussite éducative : Comment accompagner les parents dans la réussite de leurs enfants ? » - Bernard Bier, chargé d'études et de recherche à l'Injep (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) – avril 2010

La notion de réussite est aussi complexe. Si pour une grande majorité de gens, elle se décline en obtention d'un diplôme et accès à un emploi, cette notion renvoie ensuite à des choix de vie, à des conceptions de l'homme et de la société : quelle société souhaitons-nous ? quel homme souhaitons-nous ? Ce qui nous oblige à ne pas occulter la question des valeurs, au cœur même de la question éducative et politique.

Il importe néanmoins de ne pas réduire la réussite éducative à la réussite scolaire (l'une peut impliquer l'autre sans s'y réduire), ce qui peut être la tentation de parents ou d'acteurs soumis à la pression scolaire si prégnante aujourd'hui et qui génère un marché fort lucratif. Le champ de l'éducation non formelle est tout aussi important pour acquérir des connaissances ou compétences utiles à l'homme d'aujourd'hui, et sous certaines conditions transférables au champ scolaire.

Ajoutons les risques d'une sur-scolarisation de l'éducation. « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? », se demandait Glasman (*Diversité Ville-Ecole-Intégration*, n° 141, juin 2005. « Les enfants dans la ville »). Nous pourrions aussi citer les travaux de D. W. Winnicott (*Jeu et réalité. L'espace potentiel*, 1975, Gallimard) qui insistent sur la place essentielle du jeu dans la construction d'un individu.

C. L'accompagnement

Ce terme aujourd'hui fortement mobilisé dans le langage des acteurs émerge dans le discours des politiques publiques depuis à peine une vingtaine d'années. Il renvoie à un changement de paradigme : là où il fallait éduquer, encadrer, contraindre - ce qui mettait la personne (enfant, jeune, parent, bénéficiaire de politiques sociales...) dans un rôle de destinataire-objet, le professionnel doit aujourd'hui l'accompagner, la considérer comme sujet, la rendre « actrice » (rhétorique aujourd'hui obligée et quelque peu « langue de bois » !). Certes cette posture peut paraître *a priori* plus « sympathique » en ce sens qu'elle reconnaît la personne, qu'elle la pose comme maîtresse de ses choix, elle s'inscrit aussi dans un nouveau contexte d'individualisation qui rend chacun aujourd'hui responsable de soi, de sa réussite... comme de ses échecs. Lire à ce sujet l'indispensable ouvrage de Maela Paul (*L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, 2004, L'Harmattan).

Dans l'accompagnement, c'est le sujet accompagné qui importe, l'accompagnateur n'est là qu'en étayage. Mais cette posture doit appeler à la plus grande vigilance éthique et professionnelle afin de ne pas devenir une nouvelle forme de pouvoir, d'autant plus perverse que subtile.

D. la parentalité

Autre terme émergent dans les politiques publiques depuis 20 ans, celui de parentalité (cf. Florence Ovaere, *op. cit.*). Il naît d'une distinction entre parenté (biologique, juridique) et parentalité qui renvoie à des compétences. Être parent n'est pas naturel : on ne naît pas parent, on le devient. Ce qui dans nos sociétés est rendu plus difficile pour des raisons diverses : fin du modèle unique de familles, fin de la cohabitation des générations et de l'apprentissage des rôles parentaux par mimétisme, flexibilité croissante du travail, soumission de l'enfant à des modèles normatifs (les pairs, les médias...) diversifiés et concurrentiels voire antagonistes avec la famille ou l'école - familles et écoles elles-mêmes soumises à un émiettement normatif.

« Réussite éducative : Comment accompagner les parents dans la réussite de leurs enfants ? » - Bernard Bier, chargé d'études et de recherche à l'Injep (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) – avril 2010

Et derrière ce terme, une réelle question : s'agit-il de normaliser les familles ou de les légitimer. On a évoqué plus haut les résistances « culturelles » des professionnels. Si les textes réglementaires ou législatifs et les consignes aux professionnels sont de développer - sauf cas de maltraitance à enfants - une posture « bienveillante », « non jugeante » (qui parfois relève d'un nouveau conformisme et postule un total relativisme), force est de constater que ces consignes ou injonctions aux professionnels sont assez contradictoires avec un certain discours politique, qui sous couvert de « responsabilisation » des « familles » vise à leur faire porter la responsabilité de leurs difficultés (et dans certains cas à les pénaliser ; cf. les projets de suppression d'allocations familiales).

Les familles de milieu populaire et l'école

L'action d'accompagnement des familles se déroulant dans le cadre des programmes d'accompagnement à la scolarité (CLAS) ou de réussite éducative (PRE), donc dans les quartiers de la Cohésion sociale, nous sommes conduits à nous interroger sur ce que serait la spécificité de ces quartiers populaires ou de leur population.

A. Un certain nombre de clichés à déconstruire

Travailler dans ces quartiers, avec ces populations, impose d'abord de remettre en cause un certain nombre de clichés :

- premier cliché : ces parents seraient démissionnaires, laxistes... Au-delà de cas statistiquement marginaux (et qui d'ailleurs se retrouvent dans tous les milieux), les parents de classe populaires ne se désintéressent pas de la réussite de leurs enfants, ils investissent fortement sur l'école (cf. l'étude de Mathieu Ichou mentionnée plus haut). D'autres travaux plus anciens nous ont montré même le surinvestissement des parents migrants sur l'école (Vallet L.-A., Caille J.-P., « la scolarité des enfants d'immigrés » in *L'école. L'état des savoirs*, 2000, La Découverte ; Z. Zeroulou, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en terme de mobilisation », *Revue française de sociologie*, n° 289, 1988).

- deuxième cliché : ces familles seraient dans la pauvreté culturelle, ce qui expliquerait les difficultés scolaires de leurs enfants. C'est la thèse du « handicap socioculturel », née d'une lecture rapide des travaux de P. Bourdieu ou de B. Bernstein. Dans cette thèse fortement contestée par le champ de la recherche (par exemple Bernard Charlot, *Éléments pour une théorie du rapport au savoir*, 1997, Anthropos), mais qui perdure dans les représentations des professionnels, l'école est synonyme de culture... et les parents sont frappés de nullité culturelle. Là où il faudrait plutôt penser en termes d'écart culturels et de rapport (ou de sens) des savoirs... Ce qui appelle bien sûr d'autres manières de traiter la difficulté scolaire.

- troisième cliché : l'assimilation de la pauvreté sociale ou parfois pour les parents migrants de la non maîtrise (ou de la mauvaise maîtrise) de la langue française (alors que parfois ces parents sont plurilingues) avec la pauvreté cognitive. Cette approche est aussi parfois portée par les institutions quand elles abordent la question de la migration comme problème social, ou que ces jeunes tendent à être orientés plus souvent vers les filières courtes de l'enseignement professionnel.

Ces clichés, fruits de préjugés ou de représentations communes, sont parfois aussi pour les professionnels des manières « faciles » de ne pas s'interroger sur leurs propres pratiques.

« Réussite éducative : Comment accompagner les parents dans la réussite de leurs enfants ? » - Bernard Bier, chargé d'études et de recherche à l'Injep (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) – avril 2010

Une question : n'y a-t-il pas un paradoxe à invalider les parents et à vouloir leur implication ? Cette « stigmatisation » explique en grande partie leurs réticences parfois à entrer en contact avec les institutions.

B. Qu'est ce qui fait la spécificité des milieux populaires

D'abord il s'agit de se garder de toutes généralisations ou d'une approche « culturaliste » !

Quatre traits nous semblent pouvoir être dégagés :

- le rapport difficile à l'école (ou au travail social), au-delà à ce qui est réaction aux approches stigmatisantes ou normalisatrices dont il importe de se protéger, est souvent lié à une histoire individuelle ou collective : l'école est un lieu inconnu, opaque, mais aussi synonyme de leur propre échec. Ce qui génère timidité, méfiance ou conflit.

- corollaire de l'investissement dans la réussite scolaire de leurs enfants, les catégories populaires (c'est parfois encore plus vrai des migrants) délèguent en toute confiance aux professionnels de l'éducation - et ne comprennent pas toujours pourquoi on fait appel à eux. D'autant que souvent ils sont « convoqués » pour s'entendre dire que leur enfant est en échec ou « mal élevé » !

- dans le milieu populaire, dans la tradition ouvrière, travailler c'est faire, c'est passer du temps, et ce temps mérite salaire. Cette attitude se retrouve parfois chez les élèves qui ne comprennent pas pourquoi, alors qu'ils ont « passé du temps », leur note est si faible. Ce malentendu est crucial entre ce que sont les attentes des enseignants et les modalités de l'entrée dans la « forme scolaire » et ses exigences et ce qu'en comprennent les élèves ou les parents.

Le corollaire de cette vision du monde fait que souvent ces parents ne saisissent pas la pertinence des activités pédagogiques moins scolaires (classes découvertes par exemple) ou plus ludiques au sein de l'école, ou ne voient pas l'intérêt d'envoyer leurs enfants pratiquer des activités socio-sportives ou socioculturelles, qui leur semblent superflues et sans apports éducatifs.

C'est à travailler ces malentendus que doivent porter les efforts des enseignants, mais aussi de tous ceux qui accompagnent les élèves.

- le rapport à l'autorité diffère aussi parfois dans les milieux populaires : le modèle des classes moyennes ou supérieures comme celui qui est attendu à l'école est un modèle intériorisé de l'autorité. Norbert Elias (*La civilisation des mœurs*, 1973, Calman-Lévy) y voyait un des traits du « processus de civilisation ». Souvent dans les milieux populaires ou dans d'autres « cultures » (dans les couches populaires d'autres cultures, et non dans les classes moyennes ou supérieures occidentalisées !), on a une conception plus directe et immédiate de l'autorité. D'où le malentendu entre certains professionnels qui ont l'impression parfois que des corrections physiques parentales sont à la limite de la maltraitance, et certains parents qui ont l'impression qu'il n'y a aucune autorité à l'école, ou qu'on les empêche d'exercer leur autorité parentale.

C. Ce qui peut faire levier

De quelle implication parle-t-on alors ?

« Réussite éducative : Comment accompagner les parents dans la réussite de leurs enfants ? » - Bernard Bier, chargé d'études et de recherche à l'Injep (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) – avril 2010

Par delà des approches simplistes et démagogiques qui consisteraient à faire croire que le seul fait pour les parents de venir à l'école rencontrer les enseignants réglerait les problèmes de difficultés scolaires, il importe de travailler plus finement en analysant la réalité des difficultés, en travaillant à dissiper les malentendus chez les enfants, les parents ET chez les professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs, animateurs).

Participer plus activement à la vie de l'école (conseils de classe, etc.) permet certes (parfois) de mieux comprendre le fonctionnement et les exigences de l'école, mais, de fait, cela ne concerne qu'une minorité de parents souvent déjà en connivence culturelle avec cette institution.

Un travail réellement partenarial (il ne s'agit pas là de partenariat institutionnel, mais d'acteurs) est souhaitable à condition que ce ne soit pas un partenariat « assujéti » (Françoise Lorcerie, « La coopération des parents et des maîtres », in *Ville-Ecole-intégration* n° 114, septembre 1998), sur le terrain de l'école, au service de l'école, mais une coopération d'acteurs tous légitimes au service de l'enfant et de sa réussite.

Autrement dit, d'un point de vue pratique : ne pas convoquer les parents pour leur dire que « cela va mal », mais inviter les parents à se rencontrer, ou répondre à leur demande dans leurs temps de disponibilité, dans l'école ou dans des locaux associatifs qui leur sont familiers, chacun avec ses compétences, ses limites, et ses difficultés, pour voir comment ensemble on pourrait faire pour que l'enfant ou le jeune aille mieux et réussisse mieux. Changement de posture, expérimenté ici ou là avec succès, et qui change tout !

Quelle intervention pour les étudiants intervenants en CLAS et en PRE dans l'accompagnement des jeunes et des familles ?

D'abord il s'agit de ne pas tomber dans les malentendus.

Plutôt que de répondre à la demande – compréhensible - des parents, des élèves et parfois des enseignants, pris dans les contraintes des devoirs à faire et soumis à l'angoisse scolaire, de « faire de l'école après l'école », de manière insatisfaisante (on ne s'improvise pas enseignant), pour des bénéficiaires quasi nuls - ce que disent aussi un certain nombre de jeunes intervenants qui ont parfois l'impression de déployer beaucoup d'efforts sans trop de résultats visibles -, voire en rajoutant de la souffrance scolaire à la souffrance scolaire, mieux vaut se recentrer sur ce qui peut être réellement efficace et bénéfique.

On pourrait évoquer quelques pistes, de manière non exhaustive :

- donner de la méthode (reprenre le cahier de texte, préparer le cartable) ;
- dissiper les malentendus évoqués plus haut entre ce qui relève de la vie courante et ce qui relève de l'exigence scolaire spécifique ;
- se servir de ces temps pour développer des interactions langagières avec les jeunes : nombre d'enfants et de jeunes en difficultés ont peu d'échanges verbaux avec d'autres que leurs pairs. Et la réussite scolaire est liée aussi au fait de savoir jouer des registres de langage ;
- ouvrir le jeune à des réalités qu'il n'a pas l'habitude de vivre : regarder un magazine, une émission de TV en échangeant ensuite avec lui de manière plus argumentée et à développer son esprit critique ;
- aller se promener dans des espaces de la ville où il n'a pas l'habitude d'aller (la médiathèque, le musée, certes, mais aussi la rue) en lui apprenant à regarder, à parler de ce qu'il voit, à verbaliser ses émotions, à stimuler sa curiosité... ;

Dans nombre de cas, ces activités seraient plus profitables en termes éducatifs ET scolaires qu'un ressassement fastidieux et maladroit des activités scolaires.

« Réussite éducative : Comment accompagner les parents dans la réussite de leurs enfants ? » - Bernard Bier, chargé d'études et de recherche à l'Injep (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) – avril 2010

Le jeune intervenant, qui n'est pas un professionnel du social, de l'Education nationale... n'est pas perçu (par les enfants, par les parents) comme un représentant de l'institution, mais plutôt comme un jeune qui a réussi, qui peut servir de modèle positif, qui ne juge pas...Ce qui ne veut pas dire qu'il n'est pas (ou ne doit pas être) exigeant et rigoureux dans son accompagnement.

Dans ce rôle (peut-être parfois difficile à comprendre pour les parents « populaires », habitués à voir des acteurs institutionnels), le jeune accompagnant peut permettre de faire comprendre, d'expliquer, de contribuer à dissiper les malentendus, se faire médiateur (entre l'enfant et le parent, entre le parent et l'école), passeur. Sans être un donneur de leçons, sans être intrusif. La relative légitimité du jeune intervenant est donc aussi sa force.

Entrer dans les savoirs, ceux de l'école et les autres, sortir de sa famille, du groupe de pairs, du quartier... est profondément insécurisant. Une grande part des phénomènes de repli, d'enfermement et de résistance aux apprentissages est liée à cette peur de l'insécurité cognitive (cf. Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, 2008, Dunod). D'où l'importance de travailler à sécuriser les enfants et les jeunes. C'est la condition pour qu'ils puissent découvrir « la saveur des savoirs » (Jean-Pierre Astolfi, 2008, ESF). C'est donc là aussi une des missions de l'intervenant-accompagnant.

Cela exige aussi de lui qu'il s'autorise à inventer des réponses au lieu de s'enfermer dans le confort et l'inefficacité de « l'école après l'école », sachant que LA solution n'existe pas, et que c'est à lui d'inventer la réponse qui lui semble dans chaque situation la plus pertinente. En acceptant aussi de reconnaître les limites de tout travail éducatif : on ne peut pas tout (et c'est tant mieux !).

Cela nécessite enfin qu'il soit vigilant par rapport à une éthique de l'accompagnement, ni intrusion ni laisser-faire. En identifiant ce qui relève de la relation personnelle, de la faculté d'empathie et de la posture professionnelle. En se rappelant que parler d'éducation, agir comme éducateur, c'est en permanence se référer et mettre en œuvre des valeurs. Et que cette intervention est nécessairement éphémère : à terme, tout éducateur (parent, enseignant, animateur...) doit disparaître, parce que l'enfant ou le jeune est devenu autonome.

Bon courage à tous !