

La Réussite éducative

*Un dispositif questionné
par l'expérience*

Coordonné par
Véronique Laforets

Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire
11, rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
Site Internet: www.injep.fr

Cahiers de l'action n° 27
Février 2010

Éditeur :

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
11 rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
www.injep.fr

Directeur de la publication : Olivier Toche

Directeur de la collection : Bernard Bier

Secrétaire de rédaction : Christel Matteï

Réalisation graphique : www.lasouris.org

Imprimeur : Alliance partenaires graphiques
100 avenue Général Leclerc
93500 Pantin

ISBN : 978-2-11-097326-9
Dépôt légal à parution

Contacts rédaction : cahiersaction@injep.fr

Service des ventes :

Tél. : 01 39 17 27 36
Courriel : publications@injep.fr
Boutique en ligne : <http://www.injep.fr/catalog/>

Sommaire

AVANT-PROPOS (Injep)

PRÉAMBULE	LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE COMME QUESTION COLLECTIVE (Véronique Laforets) 7
	■ Une démarche de réflexivité 7
	■ Un ouvrage polyphonique 7
QUESTIONS/RÉFLEXIONS	LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DANS SON CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE (Dominique Glasman) ... 9
	■ Pauvreté et précarité : une situation qui se dégrade pour une partie de la population 9
	■ Une attention affichée aux individus 12
	■ Les mots sous lesquels s'énonce un programme : « Réussite », « éducative » 14
	■ Tensions natives et risques du dispositif 16
	L'ÉDUCATION, LE DISPOSITIF ET LE PROFESSIONNEL (Véronique Laforets) 21
	■ Les coordonnateurs : gestionnaires ou pédagogues ? 21
	■ Les référents de parcours, professionnels de première ligne 31
	■ Un élargissement conditionnel des réseaux éducatifs 35
	■ La Réussite éducative au service des professionnels ? 39
PRATIQUES/ANALYSES	L'ENFANT, LA CITÉ, LE PÉDAGOGUE (Bernard Bier) 43
	■ La Réussite éducative comme moment dans l'évolution des politiques éducatives 43
	■ La Réussite éducative comme objet polémique 44
	■ L'éducatif/le pédagogique, « l'arlésienne » des PRE ? 45
	■ Individuel/collectif, une opposition de faible pertinence 46
	■ Le mythe d'une École porteuse du collectif 47
	■ La pensée du multiple comme condition d'une approche éducative collective 50
	■ La complémentarité éducative par l'hétérogénéité des pédagogies 50
	■ Accompagner les transferts, instituer le cadre 52
	■ Sécuriser les parcours pour rentrer dans l'insécurité cognitive 53
■ Éthique de l'intervention et projet d'émancipation 54	
PRATIQUES/ANALYSES	DÉFINIR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ? (Frédérique Bourgeois) 57
	■ Une notion aux contours imprécis 58
	■ Comment fait-on au quotidien ? 66
PRATIQUES/ANALYSES	LES JEUX INSTITUTIONNELS : COOPÉRER POUR RÉUSSIR ? (Alexandra Bakó) 73
	■ Des investissements institutionnels polymorphes 73
	■ Travaux pratiques en Pays Voironnais 82
	■ Avancer en marchant 87

PRATIQUES/ANALYSES	INDIVIDUEL OU COLLECTIF ? LE CHOIX DE LA PERSONNALISATION (Luc Lauverjat)	89
	■ L'individualisation, un thème récurrent de la réussite éducative	89
	■ À Chambéry, le choix « historique » de la personnalisation	90
	■ Des questions demeurent	94
	LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE AU SERVICE DES FAMILLES ?	
	(Blandine Perrier et Aurélia Haller)	95
	■ Les parents, des partenaires pas comme les autres ?	95
	■ Partager les points de vue et les paroles	97
	■ La place des parents: un risque à prendre ?	99
	ÉVALUER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ? (Jean-Marc Berthet)	105
■ Après l'expérimentation, le temps de l'évaluation	105	
■ Nouveaux enjeux pour l'évaluation	107	
■ Élargir le regard	112	
PISTES	AU-DELÀ DU DISPOSITIF (Véronique Laforets et Jean-Marc Berthet)	115
	■ Une démarche qui interroge les projets et les pratiques pédagogiques	115
	■ Une démarche qui interroge la nature et le sens de l'aide éducative	116
	■ Une démarche qui interroge la place des familles et des parents	116
	■ Une démarche qui interroge l'articulation du social, de l'éducatif et du territoire	117
	■ Une démarche qui interroge le droit commun	117
	■ Une démarche au service du renforcement des Projets éducatifs locaux globaux	118
RESSOURCES	POUR ALLER PLUS LOIN	119
	■ Ouvrages, revues, rapports	119
	■ Sitographie	120
	■ Sur la thématique éducative, l'Injep propose	120
ANNEXES	QUELQUES DISPOSITIFS	121
	RÉPERTOIRE DES SIGLES	125

L'« événement » Réussite éducative

Avec le (relatif) recul de cinq ans, on peut voir dans la mise en place du dispositif de Réussite éducative (DRE), appelé parfois programme ou projet (PRE), un des trois moments symptomatiques de trente ans de politiques éducatives et sociales :

– le premier fut la mise en place par Alain Savary des zones d'éducation prioritaires, politique expérimentale en rupture avec la logique de l'égalité de traitement véhiculée par l'idéologie républicaine (qui occultait la réalité de deux écoles nettement séparées) et avec une école fermée aux territoires et aux familles. L'Éducation nationale en appelait à des partenariats avec les associations et les parents, et introduisait la logique d'équité dans le champ éducatif ;

– le deuxième fut la mise en place, plus diluée dans le temps, des politiques éducatives territorialisées ou territoriales, qui en appelaient à la mise en cohérence des acteurs, sous des formes plus labiles et diversifiées, dans une logique d'« éducation partagée », voire de « territoire éducatif », ou mieux encore de « territoire apprenant ». Les collectivités en étaient sinon toujours les initiatrices, mais toujours les moteurs ;

– le dernier en date enfin, la Réussite éducative, certes s'inscrivant dans des évolutions politiques, sociales et sociétales lourdes et dans la suite de dispositifs comme la Veille éducative, introduisait une mobilisation plus large des acteurs locaux pour un accompagnement éducatif, sanitaire et social individualisé des enfants et des familles et une prévention des ruptures.

Sa naissance, à l'initiative du ministère de la Ville, suscita une levée de boucliers et beaucoup de craintes : autour des risques afférents au repérage (stigmatisation, contrôle), de l'approche individuelle en éducation, et aussi de la crainte – justifiée – de voir une incontestable manne financière de l'État se tarir en laissant les collectivités en difficulté... L'expression de ces peurs, les nombreux débats, comme le fait d'élargir de nombre des acteurs mobilisés, paradoxalement, contribuèrent à ouvrir une vraie réflexion sur les territoires et des dynamiques à ce jour inédites, voire à mettre en place des garde-fous contre d'éventuelles dérives du dispositif. C'est la capacité des acteurs à se saisir du dispositif, à coopérer, à poser des questions de fond en prenant leur temps, qui va donner sens à ce dispositif, en faire un outil souvent pertinent, et à jouer un rôle de « poil à gratter » des autres dispositifs voire des politiques de droit commun.

On assiste aujourd'hui d'une part dans le meilleur des cas à une intégration de la Réussite éducative dans le cadre plus général des projets éducatifs de territoires, et d'autre part à son extension hors du cadre initial : des conseils régionaux ou généraux s'en emparent, des villes songent, indépendamment des financements d'État, à développer ce dispositif y compris dans une logique de droit commun.

Et force est de constater que la Réussite éducative nous fait sortir des oppositions paresseuses entre l'entrée par le public ou l'entrée par le territoire, le traitement individuel ou le traitement collectif de la difficulté sociale ou éducative.

Cet ouvrage coordonné par Véronique Laforets, auteure d'un déjà remarqué ouvrage sur les enjeux de la coordination dans les Projets éducatifs locaux (PEL), publié dans cette même col-

lection, s'inscrit dans le sillage et la logique du DRE. Croisant les regards de chercheurs et d'acteurs, dans un ouvrage délibérément pluridisciplinaire et polyphonique, il nous donne à voir pourquoi et comment s'est mis en place le DRE, comment en fonction des territoires les acteurs s'en sont emparés, les difficultés et les questions qu'ils se posent. Les analyses sur des situations concrètes ainsi qu'une analyse inédite de ces nouveaux « métiers flous » des coordonnateurs et des référents rencontreront d'évidence l'expérience et les questionnements des professionnels de la Réussite éducative, et plus largement de tous les acteurs de l'action éducative, sanitaire et sociale.

Bernard Bier,
directeur de la collection

La Réussite éducative comme question collective

*Véronique Laforets,
chargée de mission Crefe Isère*

PRÉAMBULE

Inscrit dans la loi de cohésion sociale de 2005, le dispositif de Réussite éducative (DRE) est venu bousculer et enrichir les Projets éducatifs locaux sur les territoires de la politique de la Ville et de l'éducation prioritaire. Parce qu'il repose sur la définition et l'accompagnement de parcours éducatifs personnalisés pour les enfants et les jeunes de 2 à 16 ans les plus fragiles, ce dispositif oblige à la rencontre entre le monde de la politique de la Ville et celui de l'action sociale et éducative.

Sa mise en œuvre a posé et pose encore de nombreuses questions aux acteurs institutionnels, associatifs, professionnels. Des questions de forme et d'organisation : comment repérer les enfants ? Comment associer leurs parents ? Avec qui partager les informations ? Quelle aide proposer ? Mais aussi des questions de fond : qu'est-ce que finalement la Réussite éducative ? À quelle aune peut-elle être mesurée et de qui est-elle la responsabilité ?

Dans le même temps, ce dispositif est l'occasion d'initier des modes de relations aux familles, de faire émerger des formes de coopération, d'inventer ou valoriser des savoir-faire, et plus généralement de questionner le sens et le fonctionnement des différents espaces éducatifs présents sur les territoires.

Une démarche de réflexivité

Cet ouvrage est le fruit d'une coopération entre les coordonnateurs de Réussite éducative de l'Isère et de la Savoie et le Centre ressource enfance famille école (Crefe) de l'Isère. Ce réseau de professionnels, animé par le Crefe 38, permet des échanges entre des sites géographiquement éloignés, la mutualisation des questions et réflexions, une entraide entre les personnes, des initiatives collectives telles que l'organisation de journées d'étude départementales. Progressivement, ce réseau devient structurant à l'échelle départementale : il peut interpeller des institutions et être interpellé par elles.

En Isère, comme ailleurs, la mise en place du dispositif a soulevé des questions et d'autres apparaissent au fil de l'action. D'où, pour les coordonnateurs, un fort besoin d'utiliser le regard de l'autre pour se voir travailler et modeler à plusieurs les interrogations que l'expérience apporte. La portée de cet exercice de réflexivité s'étant révélée limitée dans le seul cadre de rencontres, l'écriture a été mobilisée comme outil de travail collectif. De fil en aiguille des représentants d'institutions, des partenaires, des chercheurs locaux et moins locaux se sont joints à l'aventure.

Un ouvrage polyphonique

Ce livre repose sur deux postulats :

- le premier est la nécessité de regarder le réel pour pouvoir agir ;
- le second est que les questions qui se posent en Isère peuvent avoir de l'intérêt ailleurs.

Résolument écrit à la forme interrogative, il n'a pas pour objet de suggérer des modes de faire comme modèle, mais de donner à voir la réflexion incorporée aux actions.

Le volume comprend trois parties.

Une première composée de trois contributions propose un cadre de réflexion en balayant des questions de fond posées par le DRE : le sens qu'il peut avoir dans son contexte sociopolitique d'émergence (Dominique Glasman), la manière dont il infléchit les pratiques professionnelles (Véronique Laforets), le lien qu'un projet éducatif invite à construire entre projet personnel et projet collectif (Bernard Bier).

Une seconde partie s'articule autour des écrits des coordonnateurs auxquels s'ajoute un texte issu de l'atelier que le CR-DSU a consacré à la Réussite éducative durant l'année 2008-2009.

Ces auteurs s'appuient sur leur expérience pour observer et questionner les pratiques à l'œuvre, estimer ce que change ou apporte le dispositif. Sont ainsi abordés la définition de la notion de « réussite » (Frédérique Bourgeois), les jeux institutionnels (Alexandra Bakó), les choix pédagogiques (Luc Lauverjat), la place des parents dans le dispositif (Blandine Perrier et Aurélia Haller) et les aspects évaluatifs (Jean-Marc Berthet). Chacun de ces chapitres est complété par de courts textes rédigés par dix autres contributeurs.

Enfin, quelques points de vigilance et pistes de réflexion sont proposés en fin d'ouvrage.

À travers ces pages, les auteurs, de même que leurs responsables institutionnels qui ont souscrit au jeu de la publication, ont accepté de donner à voir la manière dont la Réussite éducative se travaille. Ce faisant, ils témoignent de la capacité collective à agir par-delà les prérogatives des uns et des autres.

Qu'ils soient très sincèrement remerciés pour la confiance et le temps accordés !

Nous avons fait le choix éditorial tout au long de l'ouvrage, d'écrire « Réussite éducative » lorsqu'il s'agit du dispositif et « réussite éducative » lorsqu'il s'agit de l'objectif visé. Il en sera de même pour le dispositif d'Accompagnement éducatif et de la démarche d'accompagnement éducatif.

La Réussite éducative dans son contexte sociopolitique¹

*Dominique Glasman,
professeur de sociologie, université de Savoie*

Le programme de Réussite éducative (PRE) est créé dans le cadre de la loi de cohésion sociale (18 janvier 2005). Il vise les enfants et adolescents, filles et garçons « qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur développement harmonieux ». Son objectif est « d'accompagner dès les premières années de l'école maternelle et jusqu'au terme de la scolarité, des enfants et des adolescents qui présentent des signes de fragilité, en prenant en compte la globalité de leur environnement et de leurs difficultés ».

Comment comprendre qu'un tel programme apparaisse ainsi au milieu de la première décennie des années 2000, qu'est-ce qui permet d'en éclairer à la fois l'émergence, le contenu, la forme ? C'est à une tentative de contextualisation que ce texte voudrait se livrer. L'hypothèse qui organise tout le propos est que le PRE émerge au confluent de plusieurs évolutions marquant à la fois la société française dans son ensemble, les politiques publiques, les relations entre les institutions. C'est ce contexte qui, à nos yeux, permet de comprendre non seulement la création du dispositif – celui-ci et pas un autre –, mais de saisir aussi pourquoi il cible des « individus » présentant plusieurs signes de « fragilité » et pris en compte dans leur « globalité » ; il permet encore d'éclairer le choix des modes de prise en charge ainsi que la réception du dispositif par les acteurs invités à le mettre en œuvre.

Pauvreté et précarité : une situation qui se dégrade pour une partie de la population

Le PRE est intégré dans une loi de cohésion sociale promue par le ministre Borloo qui se veut l'aile « sociale » d'un gouvernement aux orientations libérales en matière économique. Il s'agit pour ce ministre de prendre en compte les effets sociaux, on pourrait dire les dégâts sociaux, d'une politique économique comme d'une évolution économique et sociale marquée par des licenciements, une moindre accession aux indemnités de chômage, une réduction des remboursements de soins, l'élévation du coût du logement. Ce n'est rien moins que la cohésion sociale qui se trouve menacée, et avec elle l'ordre social, et cela justifie aux yeux du gouvernement le lancement d'un Plan puis la promulgation d'une loi de cohésion sociale. Il est question par là d'en amortir les conséquences, et en particulier, s'agissant du PRE, d'en contenir les retombées sur les enfants et les adolescents. Certaines des données rappelées ci-dessous étaient déjà publiées au moment de la promulgation de la loi de cohésion sociale, d'autres ne l'étaient pas, mais des éléments en étaient déjà connus des spécialistes et des responsables ministériels. C'est un contexte d'ensemble qui voit naître le PRE, sans que l'on puisse dire quels sont les enchaînements stricts et les liens directs de cause à effet.

On peut bien entendu s'interroger : en quoi la situation serait-elle fondamentalement nouvelle par rapport à cinq ou dix ans auparavant ? D'une part, il est vrai

1/ Une première version de ce texte a bénéficié des remarques et suggestions d'Odile Joly-Rissoan et de Véronique Laforets, que je remercie vivement ici.

que la différence est sans doute plus de degré que de nature et que, passée la courte embellie économique des toutes dernières années de la décennie 1990, la dégradation de la situation s'est poursuivie au cours des premières années du siècle sans toutefois de rupture majeure. Mais d'autre part, le contexte politique a changé : la « fracture sociale » dont il avait été question au moment de l'élection présidentielle de 1995 a semblé sauter à la figure de tous lors de la suivante, avec l'arrivée au second tour du représentant de la droite extrême. La société française semble avoir de plus en plus de mal à tenir ensemble, les solidarités historiquement construites sont fragilisées ; et comme, pour le gouvernement en place, il n'est pas question, dans le contexte politico-idéologique et économique d'alors, de la consolider comme par le passé par la construction de droits nouveaux, il faut veiller au maintien du « lien social », et à la préservation de la « cohésion sociale » (terme qui commence alors à faire partie de la littérature des institutions de l'Union européenne)².

■ La montée des précarités

Même s'il ne peut donc sans doute en expliquer à lui seul l'émergence, le contexte économique et social constitue le terreau dans lequel va germer l'idée puis s'enraciner le dispositif de Réussite éducative. Qu'est-ce qui caractérise alors ce contexte ?

Dans un article de 2003, Jacques Rigaudiat fait le point sur « un fait social majeur : la montée des précarités et des insécurités sociales et économiques³ ». Il met en évidence la précarité croissante liée à la dégradation de la condition salariale : les emplois précaires se multiplient, sous leurs différentes formes – CDD, intérim, contrats aidés, stages – ils concernent alors 13% du salariat, un emploi sur huit et près de 3 millions de travailleurs. Le sous-emploi (temps partiel contraint) affecte 1,2 million de personnes, dont les trois quarts sont des femmes. Par ailleurs, le blocage de l'évolution du pouvoir d'achat, presque continue depuis 1984, a eu pour effet de creuser les écarts de revenus, creusement dans lequel « c'est le bas, tout le bas, qui a été progressivement décroché ».

On l'a cru longtemps : c'est seulement aux États-Unis, où les protections et les droits liés au travail sont moins affirmés qu'en France, que l'expression « travailleurs pauvres » pouvait être autre chose qu'une sorte d'oxymore : « *working poors* ». En fait, depuis le milieu des années

1970, on sait que « l'activité n'est pas un rempart contre la pauvreté⁴ ». On a bien dû se rendre à l'évidence en France : le travail n'est pas une garantie contre la pauvreté, que ce soit chez les salariés ou les indépendants. Plus de la moitié des 4,3 millions de pauvres que compte la France vivent dans un ménage où au moins une personne est active ; la pauvreté laborieuse concerne donc près d'un million de ménages, soit 2,9 millions de personnes dont 1 million d'enfants ; être pauvre tout en faisant partie d'un ménage d'actifs concerne donc, au début des années 2000, une proportion plus importante que dans les années 1970 (la proportion était alors de 40%). Ces chiffres sont fournis par Hélène Périvier qui précise que « le chômage de masse et son cortège d'emplois précaires, le développement du temps partiel sont le terreau de la pauvreté active ». L'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale, quant à lui, évalue à 1,7 million le nombre de travailleurs pauvres en 2005 (selon le critère de pauvreté européen, soit au-dessous de 60% du revenu médian) ou 1,5 million en retenant le critère français (au-dessous de 50% du revenu médian), ce qui représente entre 6% et 7% de l'ensemble des travailleurs (au sens, ici, d'actifs occupés)⁵.

La pauvreté en revenu et en condition de vie (qui tient compte de contraintes budgétaires, de retards de paiement, de restrictions de consommation,

2/ Robert Castel a bien montré comment l'élaboration progressive des protections et leur extension ont contribué à la construction de ce qu'il appelle une « société de semblables ». Cf., *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Le Seuil, coll. « La République des idées », Paris, 2003. Ou encore *La montée des incertitudes. Travail, Protections, Statut*, Le Seuil, coll. « La Couleur des idées », Paris, 2009. Le gouvernement de M. Raffarin lance alors la « réforme des retraites », et le Medef, par la voix de son président, tend à faire apparaître comme « dépassées », « conservatrices », « contre-productives », « obstacles dans la compétition », voire « aberrantes », les protections qui se sont construites depuis la Seconde Guerre mondiale.

3/ RIGAUDIAT J., « À propos d'un fait social majeur : la montée des précarités et des insécurités sociales et économiques », *Droit social*, n° 3, mars 2005.

4/ PÉRIVIER H., « La pauvreté laborieuse : bilan et perspectives », *Droit social*, n° 6, juin 2006.

5/ PONTHEUX S., RAYNAUD E., « Les travailleurs pauvres », in *Les travaux de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale*, La Documentation française, Paris, 2008.

d'insuffisance dans les conditions de logement), concernerait 13,3 % des ménages en 2005, 12,7 % en 2006⁶. En 2005, dans plus d'un tiers (37,6 %) des ménages pauvres en termes monétaires et en conditions de vie, la personne de référence a un emploi. Cette pauvreté touche essentiellement les ménages où la personne de référence fait partie de la catégorie « Ouvriers » (42,5 % des pauvres) ou « Employés » (23,1 %), et l'on se souviendra que cette dernière catégorie est composée essentiellement de femmes. Les familles monoparentales, qui représentent 7,5 % des ménages, sont particulièrement touchées par la pauvreté puisqu'elles forment plus d'un sixième (17,7 %) des ménages pauvres.

■ La pauvreté des enfants, un thème récent dans le débat public français

Pour ce qui concerne plus particulièrement les enfants, visés par le PRE, leur situation face à la pauvreté fait l'objet d'un intérêt assez nouveau en France, d'abord dans un colloque « Les enfants pauvres en France » organisé en 2003 (Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale – Cerc –, commissariat du Plan, Insee, direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques – DREES –), puis en 2004 dans un rapport du Cerc publié sous le même titre⁷. Jusqu'alors, on n'avait pas procédé à un examen attentif de la question. Il apparaît dans ce rapport que le taux de pauvreté des enfants est supérieur à celui de l'ensemble de la population. Ce constat peut paraître inattendu : en effet, les prestations sociales ont pour effet avéré de réduire les écarts de revenu disponible et donc de réduire la pauvreté des enfants⁸; mais un pourcentage élevé d'enfants vivent dans des familles où le niveau de vie est inférieur au seuil de pauvreté, ce qui a pour conséquence mathématique de faire monter le taux de pauvreté des enfants.

En 1999, environ 1 000 000 d'enfants de moins de 18 ans, soit 16 % des enfants, sont pauvres. Et, plus précisément, si l'on distingue des seuils de pauvreté fixés selon divers pourcentages du revenu médian (r. m.), les chiffres s'établissent aux hauteurs suivantes⁹ :

Seuil à 40% du r. m.	Seuil à 50% du r. m.	Seuil à 60% du r. m.
Soit 450 euros/pers.mois (pauvreté profonde)	soit 560 euros/pers.mois	soit 670 euros/pers.mois
300 000 enfants	700 000 enfants	1 000 000 enfants
2,2 %		
	8%	
		16 %

Le même rapport souligne les conséquences à long terme d'une enfance passée dans une situation de pauvreté : « L'insuffisance des ressources à leur disposition peut les empêcher d'espérer atteindre, à l'âge adulte, les conditions de vie qui seront acceptables dans la société où ils vivront plus tard : la pauvreté des enfants doit être aussi analysée dans ses effets dynamiques¹⁰. » Il est vraisemblable que ce constat contribue à étayer la pertinence d'un dispositif à la fois individualisant et globalisant comme le PRE. Le rapport du Cerc considère que dans trois domaines au moins il conviendrait

6/ DEMAILLY D., GODEFROY P., « La pauvreté en conditions de vie 1998-2006 », in *Les travaux de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale*, La Documentation française, Paris, 2007-2008.

7/ Cf. *Mobilisation contre la pauvreté des enfants, interventions de protection de l'enfance*, rapport réalisé par ATD-Quart Monde avec le soutien financier de la Commission européenne, mars 2005, 27 p., disponible sur le site : <http://www.atd-quartmonde.org/IMG/pdf/apport01.pdf>. Dans d'autres pays, dont les pays anglo-saxons, l'attention spécifique à la pauvreté des enfants s'est manifestée plus précocement. Le décalage français pourrait être dû au développement en France des politiques familiales, censées réduire la pauvreté des familles et des enfants – résultat qu'elles ont d'ailleurs atteint, selon DAMON J., *Les politiques familiales*, PUF, coll. « Que sais-je ? », Paris, 2009. Ceci dit, il est très possible, comme me le suggère Odile Joly-Rissoan, que les travaux récents sur la pauvreté des enfants aient été encouragés en France par la signature d'un certain nombre de textes européens concernant les droits des enfants, la protection de l'enfance, la lutte contre l'exclusion. Ces textes constituant aussi, et ainsi, un élément du « contexte » d'émergence du PRE dont la description est tentée ici.

8/ DAMON J., *op. cit.*

9/ Tableau établi d'après les données de *Les enfants pauvres en France*, rapport n° 4 du Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale, La Documentation française, Paris, 2004, page 7.

10/ *Ibid.*, page 6.

de développer des interventions compensatrices : la lutte contre l'échec scolaire, la santé et la prévention, le logement (pp. 20-21)¹¹. Au moins les deux premiers sont amplement présents dans les parcours individualisés tels qu'ils sont prévus par le PRE ; quant au troisième, c'est parfois l'équipement du logement et de la chambre, par l'aide à l'achat d'un bureau personnel pour l'enfant, qui est pris en charge dans le cadre d'un parcours de réussite éducative (d'autres chapitres de la loi de cohésion sociale s'intéressent au problème du logement).

Une attention affichée aux individus

Agir, soit, mais comment ? Le gouvernement en place privilégie l'infléchissement vers des solutions plus libérales et moins « sociales-démocrates » que celles qui ont longtemps prévalu en dépit des alternances politiques.

■ Des politiques publiques qui s'infléchissent vers les individus

L'évolution des politiques publiques en direction des quartiers populaires va ainsi dans le sens d'un recul du traitement global de « zones » ou de « territoires », au profit d'un appui aux individus qui manifestent une volonté de « s'en sortir ». La politique dite d'« éducation prioritaire » en est un exemple. Les réseaux ambition réussite, qui ont pris la suite des réseaux d'éducation prioritaire, entendent permettre à chacun d'aller au bout de ses ambitions. Les récents « jumelages » entre établissements de second degré et classes préparatoires ou écoles supérieures, visant à encourager et faciliter l'accès des meilleurs aux voies d'excellence, procèdent du même esprit. Il n'est pas impossible – même si l'on en ignore le cheminement – que soit ici en œuvre une inspiration venue des États-Unis et popularisée en France par le livre de Jacques Donzelot et de ses collègues, *Faire société*, dans lequel est opposé le traitement du territoire (« place ») privilégié en France à l'action dirigée vers les gens (« *people* ») à l'honneur dans les quartiers populaires des grandes métropoles américaines¹². Le traitement « place » aurait fait son temps et fait la preuve de son inefficacité, il y aurait donc lieu d'en tirer les conséquences et de réorienter les politiques publiques. Ce qu'un candidat à l'élection présidentielle en 2007, qui fut ministre de l'Intérieur puis ministre de l'Économie du président sortant, exprimera sous ces mots : « Il faut déposer le bilan des ZEP » (et non pas « il faut dresser le bilan »).

■ Le retour de l'« assistance »

Dans le champ social, il en est apparemment fini de ce qui a constitué un grand mouvement au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la construction progressive de droits basés sur le travail et la constitution d'« ayants droit ». À distance de droits universels, la tendance est à promouvoir des droits sous conditions de ressources, à cibler des populations spécifiques, et peu

à peu à prendre une direction qui se rapproche de la tradition d'assistance plutôt que d'assurance. Cela ne revient pas à dire que le système assurantiel se serait écroulé ; mais, comme l'ont montré entre autres les travaux de Robert Castel, il se fragilise et, pour le moins, il a cessé de s'amplifier. En revanche, ce qui monte, c'est une forme de protection avec des droits conditionnels (la « contrepartie »), et une assistance au cas par cas accordée en fonction des individus, de leur situation, de leur comportement, de leur réponse aux attentes des pourvoyeurs. Rigaudiat considère qu'on assiste à « l'involution de la protection sociale vers l'assistance », conséquence d'une évolution plus large à la fois vers « la libéralisation du marché du travail » et vers « l'activation des dépenses passives¹³ ».

11/ On peut penser que le regard sur l'étranger, et en particulier vers les États-Unis, a contribué à forger la doctrine contenue dans ce rapport du Cerc. Deux des rapporteurs, Christine Bruniaux et Bénédicte Galtier, publient un article intitulé « Quel avenir pour les enfants de familles défavorisées ? L'apport des travaux américains » dans la revue de la Cnaf, *Recherches et Prévisions*, n° 79, mars 2005.

12/ DONZELOT J., MÉVEL C., WYVEKENS A., *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France*, Le Seuil, Paris, 2003.

13/ RIGAUDIAT J., *op. cit.*

■ Une éducation plus centrée sur l'élève ou l'enfant

Cette promotion de l'individu est aussi à l'ordre du jour dans l'institution scolaire, au moins comme visée énoncée, voire comme mode de faire. Depuis la loi de 1989, l'élève est dit « au centre du système éducatif ». Cette loi dit d'abord que l'école est faite pour les élèves, non pour les adultes qui y exercent leur profession. Mais elle dit aussi, et sera interprétée, comme une manière de prêter attention à chaque élève, dans sa singularité. Au cours des années 1990, le « collège de tous » (sous le ministère Bayrou) va devenir le « collège de chacun » (sous le ministère Royal). Vont être mis en place, dans le cycle central du collège, des parcours individualisés, permettant à chacun de trouver l'orientation qui convient à ses goûts et à ses capacités. L'existence d'un écart entre les intentions proclamées et la réalité des établissements et des classes ne dément pas cette tendance à penser de plus en plus en termes de différences individuelles, de parcours individuels.

Ce qui est relativement nouveau, ce n'est pas le souci de réussite de chaque individu et la proposition de voies diverses pour y parvenir : la « pédagogie différenciée » des années 1970 ne se proposait pas autre chose. Mais elle le faisait en articulant le plus étroitement possible l'apprentissage individuel et l'apprentissage de la classe. Selon Philippe Meirieu, il y a longtemps que l'on parle d'individualisation pédagogique ; mais ce qui est nouveau, c'est que ce thème s'installe dans l'institution¹⁴. Cet auteur précise que l'individualisation s'installe selon plusieurs « couches » : le behaviorisme (au principe de l'enseignement programmé et de l'enseignement assisté par ordinateur), le rogerisme (centré sur l'écoute bienveillante de la personne), le paradigme médical (avec le dépistage de toute une série de « dys-quelque chose » – dyslexie, dyscalculie, dysorthographe...), et enfin une couche « commerciale » proposant différentes formes de « coaching ». Cette montée de l'individualisation s'accompagne selon lui de trois dénis : déni du collectif (dans la mesure où l'on ne s'appuie que sur l'individu et l'on ne vise que lui) ; déni du contenu des savoirs (on ne vise pas des dimensions culturelles, on se contente de changements de comportements) ; déni enfin de l'inventivité pédagogique (il s'agit seulement de chercher une réparation). À ses yeux, l'individualisation telle qu'elle est conçue aujourd'hui revient à un déni du sujet...

Par ailleurs, on assiste depuis plusieurs années à la mise en œuvre de stratégies individuelles (et en l'occurrence familiales) autour et au sein de l'établissement scolaire (choix de l'établissement scolaire, recours à des appuis comme les cours particuliers ou le coaching scolaire, stratégies d'orientation, sélection d'options classantes ou rares donnant accès à tel établissement précis...).

Les dispositifs d'accompagnement scolaire ne sont pas en reste. Certains fonctionnent sur un mode de prise en charge individuelle (un adulte s'occupant d'un enfant, au domicile de celui-ci), d'autres sur un mode collectif rassemblant 10 à 15 enfants autour d'un ou plusieurs animateurs. Il n'est pas rare d'entendre les animateurs, s'appuyant sur les conditions de fonctionnement de cet accompagnement, mettre en avant leur capacité à prendre en compte chaque individu pour ce qu'il est, dans sa singularité, que ce soit en termes d'apprentissages ou plus largement. Et le thème volontiers accolé à celui de l'individualisation est celui de « la globalité de l'enfant », qu'il serait fâcheux de ne considérer que comme un « élève » en oubliant toutes les autres dimensions de son existence. On retrouvera accolés, dans le PRE, le thème de l'individualisation et celui de la globalisation, dont on remarquera qu'ils sont logiquement solidaires : prendre en compte la globalité d'un enfant suppose de le considérer individuellement, distinctement de ses camarades de classe ou de résidence, et se soucier de l'individu ne peut aboutir si l'on n'en prend pas en compte toutes les dimensions.

14/ MEIRIEU P., intervention orale au cours de la journée « Seul et ensemble », organisée par la revue *VEI Diversité*, EHESS, 16 décembre 2008.

Les paradigmes éducatifs qui ont aujourd'hui le vent en poupe sont ceux qui non seulement accordent la primauté à l'individu mais font de lui la préoccupation centrale des prescriptions, et la cible directe de l'action éducative. Ils sont en résonance avec les transformations du statut de l'enfant.

Dans la famille, et plus largement dans la société, le statut de l'enfant s'est modifié au fil des quarante dernières années. On est passé de l'enfant sans droits (et soumis entièrement à la volonté de son père, puis de ses parents quand la notion d'« autorité parentale » est venue se substituer à celle de « puissance paternelle »), à l'enfant comme être à protéger (premier devoir des parents), puis enfin à l'enfant comme titulaire de droits¹⁵. L'enfant comme individu se voit reconnu, se voit reconnaître des droits, même s'il demeure soumis à l'autorité parentale. Et l'on sait qu'il est des circonstances où l'avis de l'enfant, ou de l'adolescent, est sollicité pour ce qui concerne sa vie quotidienne (dans les cas de séparation des parents). Par ailleurs, la volonté se manifeste d'entendre le témoignage des enfants dans certaines affaires judiciaires où ils sont impliqués comme victimes (même si l'on a constaté les dérives qu'elle pouvait entraîner, celles-ci ne changent rien au fait qu'est ici en jeu un nouveau statut de l'enfant, et en l'occurrence de sa parole).

Les mots sous lesquels s'énonce un programme : « Réussite », « éducative »

Pourquoi le PRE porte-t-il ce nom-là, plutôt qu'un autre ? Il ne s'agit pas ici d'une preuve supplémentaire de l'inventivité sémantique des pouvoirs publics, mais de quelque chose de plus profond, semble-t-il, que l'histoire de la décennie précédente a préparé.

■ « Pour la réussite » plutôt que « contre l'échec »

Un changement de regard s'est progressivement produit : la « lutte contre l'échec scolaire », fortement présente depuis les années 1970 dans les discours enseignants comme dans les textes institutionnels, a petit à petit fait place, dans la décennie 1990, à une expression se voulant plus positive, plus portée vers le progrès, plus offensive et moins défensive : il est de plus en plus question de « réussite ». En 1998, avec la relance des zones d'éducation prioritaire (ZEP), on voit apparaître les « contrats de réussite », et le ministre Robien lance à son tour les réseaux ambition réussite. L'initiative du directeur de Sciences Po Paris, visant à faciliter l'accès à l'établissement de bons élèves des lycées populaires, va dans le même sens ; elle sera d'ailleurs suivie d'autres relativement semblables, telle que « Une grande école, pourquoi pas moi ? », promue par l'Essec. Une chose est de constater la substitution d'un vocabulaire au précédent, autre chose est d'apprécier dans quelle mesure cela s'est accompagné d'une attribution des moyens nécessaires et d'une modification des pratiques pédagogiques : ce n'est pas l'objet de ce texte.

■ Enjeux pratiques et institutionnels du terme « éducative »

La réussite est, dans le PRE, dite « éducative ». Façon de dire qu'elle n'est pas seulement, ou pas essentiellement, ou pas d'abord, « scolaire ». L'idée de « globalité », contenue dans le choix de l'adjectif « éducative » et explicitement évoquée dans le texte portant création du PRE, est peu récusable.

15/ Cette évolution est rappelée par Bruno Carlon, du cabinet Territori, dans son intervention, *Le programme de Réussite éducative*, à la journée PRE de l'Hérault et du Gard, à Saint-Gilles (Gard). Elle est d'ailleurs formalisée sur le plan juridique par toute une législation d'origine communautaire européenne sur les droits de l'enfant.

Qui pourrait en effet le nier ? L'existence d'un enfant, d'un adolescent, ne se limite pas à ce qu'il vit à l'école, dans l'école et pour l'école. Même si l'école est devenue instance hégémonique de socialisation de l'enfance et de l'adolescence, même si la préoccupation scolaire envahit parfois le quotidien des

familles, il n'y a pas que l'école dans leur vie. Et ce n'est pas seulement à l'école que l'on apprend. Grandir est pour un enfant ou un adolescent un processus complexe qui se déroule dans plusieurs espaces et selon plusieurs temporalités.

L'insertion professionnelle elle-même, si elle repose fortement sur les diplômes et donc les résultats scolaires – comme le montrent les statistiques d'entrée sur le marché du travail – s'appuie aussi sur des acquis moins strictement scolaires et construits ailleurs, ainsi que sur le développement de qualités personnelles dans la construction desquelles l'école, même si elle y contribue, n'a aucune exclusivité. Ceci dit, on peut se demander dans quelle mesure la notion de « compétence », plus volontiers mobilisée aujourd'hui que celle de « qualification » et prenant en compte des qualités attachées à la personne¹⁶, est mise en œuvre de la même manière aux différents échelons de la division sociale du travail : pour les uns, recrutés pour des postes de bas niveau et des tâches tournant par exemple autour de la « médiation », les qualités personnelles semblent résider essentiellement dans des caractéristiques de fait (origine culturelle, lieu de résidence, voire âge ou familiarisation avec un mode de sociabilité de quartier) ; pour d'autres, affectés à des postes plus élevés, ce qui est valorisé ce sont plutôt les parcours de vie, les engagements, les expériences diverses d'ouverture – voyages au long cours, maîtrise des langues étrangères, passions singulières..., de prise d'initiative et de responsabilité).

Parler de réussite éducative, avec la connotation globalisante délibérément inscrite dans le terme, c'est aussi prendre en compte diverses dimensions ou facettes de la « réussite » : être « bien dans sa peau », avoir plus tard la vie familiale que l'on souhaite, aimer son métier, pouvoir compter sur l'amitié voire la solidarité d'un cercle plus ou moins étendu de relations, jouir d'une bonne santé, toutes choses qui certes ne sont pas entièrement indexées sur la réussite scolaire. Ceci dit, de manière directe ou indirecte en raison de ce qu'elle autorise et de ce que son absence interdit, la réussite scolaire pèse : elle permet d'être moins contraint dans le choix d'une profession, elle permet de s'inscrire dans des cercles de sociabilité professionnelle étendus, elle rend possible un meilleur accès aux soins... Enfin, en parlant de réussite éducative, et donc en relativisant le poids de la réussite scolaire, on invite, paradoxalement, à accepter l'idée de degrés au sein de celle-ci. Réussir à l'école, ce n'est pas seulement entrer à Polytechnique ou à l'ENA, ou intégrer une école d'ingénieurs, ce n'est pas seulement obtenir les diplômes les plus élevés dans la hiérarchie scolaire. Décrocher un diplôme qui conduit à une insertion professionnelle, passer des examens qui attestent d'une certaine maîtrise des savoirs transmis par l'école, c'est, peu ou prou, avoir réussi scolairement, même si l'on n'a pas atteint le pinacle.

Mais il y a également, dans la dénomination du dispositif, puis dans l'acclimatation de la notion de réussite éducative, d'autres enjeux, entre « partenaires » cette fois-ci. Enjeux qui, du reste, permettent de comprendre l'acceptation rapide de cette notion quand la loi de cohésion sociale l'a officialisée.

Dans l'esprit même de la loi de cohésion sociale, qui ambitionne de traiter ensemble les différentes dimensions de la pauvreté, le programme de Réussite éducative élargit la focale en affirmant l'intention de considérer toutes les « fragilités » des enfants et pas seulement celles qui sont liées au scolaire. Bien des débats de la dernière décennie, bien des récriminations, sont analysables comme l'expression d'une insatisfaction voire d'une impatience des « partenaires » de l'école devant ce qu'ils considèrent parfois comme son impérialisme. Ou devant une vision qu'ils jugent excessivement « scolarocentrée » de la vie des enfants et des adolescents, ou de la réussite. De la part de ceux

16/ Cf. DUBAR C., « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, n° 2, 1996.

qui se retrouvent dans les équipes de RE, élargir le champ vers l'idée de réussite éducative c'est une manière de déplorer l'importance de fait prise par l'école dans le placement social, ainsi que la priorité que semblent en effet accorder les parents à la réussite scolaire¹⁷, au point que la scolarité semble résumer à elle seule la mission éducative d'une génération à l'égard de la suivante. C'est aussi affirmer qu'il y a, dans le monde social d'aujourd'hui comme dans celui d'hier – et pas uniquement dans les quartiers populaires – nécessité d'une éducation des jeunes générations qui ne se limite pas à des transmissions scolaires.

Voilà longtemps que les partenaires de l'école (travailleurs sociaux, associations...), au premier rang desquels les élus voire les professionnels des communes, mettent en avant l'idée qu'il n'est pas possible de se restreindre à la conception scolaire de l'éducation, que ce soit dans ses contenus ou dans ses méthodes, et revendiquent une place d'acteurs à part entière dans l'éducation, une place non bornée par les contraintes légales en matière de responsabilité des écoles primaires. Avec la mise en place des Contrats éducatifs locaux, puis le lancement de la « démarche de Veille éducative » pilotée par les maires, des pas importants ont été franchis. Mais le PRE accomplit un pas de plus dans cette montée et cette reconnaissance d'un acteur, les communes, voire les communautés de communes, qui sont clairement les têtes de file sur les sites de RE¹⁸. Et d'autres acteurs, responsables ou animateurs associatifs, travailleurs sociaux, se retrouvent aussi dans cette insatisfaction face à l'école et dans la reconnaissance du fait que la « réussite » d'un enfant ne s'épuise pas dans sa réussite scolaire.

On ajoutera que la prise en compte puis la prise en charge, pour chaque individu, de ses « fragilités », imposent une gestion territoriale: c'est seulement si on regroupe des acteurs divers sur un même territoire, acteurs ayant à connaître de telle ou telle « fragilité » de l'enfant, qu'il est envisageable de repérer l'ensemble de ses « fragilités » et d'envisager « l'individu dans sa globalité ». En d'autres termes, l'individualisation, à la fois parce qu'elle la permet et parce qu'elle la suppose, a partie liée avec une montée en puissance des acteurs locaux. De surcroît, il n'est pas à exclure qu'un certain nombre d'acteurs soient d'autant plus disposés à entrer dans la logique du PRE qu'ils ont pu expérimenter les limites, ou la lenteur des effets, des dispositifs multiples voire « empilés » créés depuis plus de vingt années de « politique de la Ville » ; la prise en compte des individus pourrait, à leurs yeux, offrir une perspective d'espoir, car il s'agit alors d'aider des enfants singuliers et non de cibler des catégories, il s'agit de suivre tel enfant et d'apprécier ses progrès ; l'action semble plus cernable, plus circonscrite, plus maîtrisable, et ses effets, par voie de conséquence, plus aisément évaluables.

Tensions natives et risques du dispositif

En dépit de l'approbation qu'il a pu susciter sur le principe, le PRE ne s'est pas implanté sans avoir à surmonter plusieurs types de difficultés. Elles sont d'entrée extrêmement fortes. À l'usage, on peut cependant constater que, même si elles continuent au moins à affleurer, plusieurs de ces difficultés, et des tensions afférentes, ont été levées, surmontées. Mais certains risques demeurent.

■ Des tensions liées au contexte d'émergence

Le contexte économique et social, qui défait les existences familiales, qui fragilise les vies quotidiennes, qui ébranle les milieux populaires et bouleverse les conditions de leur reproduction – dévalorisation de la culture

17/ Priorité confirmée au vu de la demande première des parents dont l'enfant est pris en charge par le PRE : une aide accordée à l'enfant pour lui permettre de réussir à l'école. C'est ce qui apparaît dans tous les sites de RE que nous avons eu l'occasion de connaître, et en particulier cette priorité se retrouve dans les parcours individuels des enfants suivis par le PRE de Loire-Atlantique. Cf. les travaux du cabinet Aurès (groupe Reflex), 2008.

18/ Pour une argumentation plus détaillée, cf. GLASMAN D., « La lente émergence des politiques éducatives territoriales », in FAURE A., DOUILLET A. C. (dir), *L'action publique et le territoire*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2006.

ouvrière, absence d'avenir, nécessité de passer par l'école – comme le montrent Stéphane Beaud et Michel Pialoux¹⁹, place dès le départ les acteurs engagés dans le PRE devant une contradiction forte : il leur revient de refaire ce qui est mis à mal dans des évolutions économiques et sociales dont ils ne sont pas maîtres. Raison de plus, objectera-t-on, qui justifie le lancement du PRE, solution ultime de secours pour les « perdants » de la crise, par le ministre Borloo. L'équation personnelle du ministre, son parcours voire ses succès comme maire d'une ville sinistrée, Valenciennes, lui donnent une image crédible dans son rôle d'aile sociale du gouvernement. Il reste que les acteurs peuvent avoir, légitimement, le sentiment d'être contraints et de devoir se contenter de remplir le tonneau des Danaïdes. Ils agissent tout de même, avec beaucoup d'espoir concernant les enfants pris en charge, mais sans nécessairement nourrir beaucoup d'illusions.

Le contexte sociopolitique prévalant au moment du lancement du PRE se caractérise par l'exploitation politique du thème de l'insécurité. La loi de prévention de la délinquance, au cours de la même année 2005, confie aux maires un rôle essentiel dans la lutte contre la délinquance. La position particulière des élus locaux avait été un argument majeur pour confier aux maires le pilotage de la démarche de Veille éducative en 2002. Les voilà chargés officiellement, par la loi de 2005, d'une responsabilité d'ordre public plus importante que celle qui leur était dévolue jusqu'alors. L'ambiguïté n'a pas manqué d'être soulevée : en pilotant le PRE, le maire joue-t-il (voire : ne jouerait-il pas) d'abord un rôle dans la prévention de la délinquance ? On ne peut, de plus, que constater que le rapport du parlementaire Jacques-Alain Bénisti (associant délinquance et absence de maîtrise de la langue française), et le rapport de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale, l'Inserm (sur le dépistage précoce des troubles du comportement chez le jeune enfant²⁰) ont contribué à nourrir des préventions, parfois des réticences, chez un certain nombre d'acteurs sollicités pour s'engager dans le PRE. Il se pourrait bien que ce contexte soit pour quelque chose dans le fait, observé depuis trois ans, que ce sont essentiellement des enfants (6-10 ans) qui sont pris en charge, beaucoup plus rarement des tout-petits (3-5 ans) ou des adolescents (11-16 ans) : c'est pour les enfants que la confusion semble la moins menaçante avec des visées de dépistage précoce ou de prévention²¹.

■ Ce qu'individualisation veut dire

Le PRE vient par ailleurs ébranler les constructions institutionnelles et professionnelles. Certes, des dispositifs antérieurs avaient pu parfois malmener des professionnels et les contraindre à des remaniements identitaires, et n'avaient pas empêché que, peu à peu, un processus d'accommodation réciproque permette à des acteurs appartenant à des institutions différentes de travailler ensemble, de se connaître et de se reconnaître. Du reste, le PRE a bénéficié, quand ils lui préexistaient, de tous ces « investissements de forme » locaux, qui en ont considérablement facilité le démarrage et la mise en place²². Toutefois, la nature du PRE, son insistance sur l'individualisation du diagnostic et du suivi, a rajouté une difficulté : c'est celle qui concerne le respect de la confidentialité des données à propos de tel enfant ou sa famille. L'échange d'informations à caractère personnel est à la fois inévitable (pour peu que l'objectif d'individualisation ne soit pas un vain mot) et délicat dans la mesure où le secret professionnel fait partie des obligations, voire de l'identité professionnelle de certains acteurs (les travailleurs sociaux en particulier) tandis que d'autres n'y sont pas soumis. C'est peu à peu que des chartes de confidentialité seront élaborées, mais l'opération aura parfois pris plus d'une année. Il semble que, là aussi, pour que les prises en charge

19/ BEAUD S., PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, Paris, 1999.

20/ À ce rapport un certain nombre de personnes, en tant que citoyens ou professionnels, ont réagi par une pétition largement signée : « Pas de zéro de conduite pour les enfants de trois ans ».

21/ Concernant les adolescents, il existe par ailleurs, et depuis longtemps, des dispositifs spécifiques de prise en charge ou de suivi, dans le cadre du Conseil général ou de la protection judiciaire de la jeunesse, qui peuvent rendre moins indispensable la saisine du PRE. Toutefois, il est des cas (qu'on rencontre par exemple dans le PRE de Loire-Atlantique) où une équipe PRE a préféré prendre en charge un adolescent plutôt que de procéder à un signalement aux suites potentiellement plus lourdes pour l'adolescent.

22/ JOLY-RISSOAN O., GLASMAN D., *Le programme de Réussite éducative. Mise en place et perspectives*, université de Savoie, laboratoire LLS, Édition de la DIV, 2006, 72 p.

d'enfants « fragiles » puissent s'enclencher, un équilibre au moins provisoire ait été trouvé, sans que la vigilance se relâche pour autant. La crainte du « fichage », dans un moment où le contrôle des populations par l'institution policière est jugé menaçant, vient à son tour encourager à demeurer vigilant²³.

La dimension individualisante du PRE a déjà été soulignée : elle concerne le « diagnostic » ou le « repérage », elle concerne aussi le suivi d'un enfant²⁴. Il n'est pas absurde de vouloir, dans un tel programme, prendre en compte et s'efforcer de corriger les effets d'une situation sociale sur les individus que sont les enfants ou les adolescents. Il s'agit d'effets matériels (ils sont privés de certains biens, ils sont mis à l'écart, ils n'accèdent pas à leurs droits, ils ne sont pas correctement soignés et ne fréquentent pas les lieux de loisirs institutionnels proposés à la jeunesse), comme d'effets subjectifs (isolement, absence ou faiblesse des relations, enfermement, manque de confiance en soi). De surcroît, on l'a vu plus haut, individualiser, c'est aussi se donner les moyens de prendre les problèmes « dans leur globalité », comme on dit, de traiter tous les aspects de la vie du jeune. Le traitement est moins sectorisé que dans une prise en charge collective, et en particulier on peut ne pas se limiter au « scolaire ».

Mais un double risque existe. Le premier est le risque de « désociologiser » les problèmes, c'est-à-dire de détacher, de déconnecter, d'extraire la situation personnelle de la situation sociale dans laquelle baigne l'enfant ; ce risque n'existe guère quand il s'agit de problèmes matériels ou financiers, mais il existe bien davantage quand il s'agit de problèmes de comportement, de problèmes relationnels, de problèmes psychologiques... et il y a donc un risque de « psychologiser » les fragilités d'un enfant. Bien sûr, les retombées psychiques d'une situation sociale ne sont pas à négliger, mais le risque est de sous-estimer cette dernière, et d'oublier le poids du contexte social sur l'éducation d'un enfant. Le second risque est de reporter sur les individus le problème repéré, soit pour en chercher la cause (le problème serait dû à des caractéristiques personnelles irréductibles au contexte social dans lequel ils vivent), soit pour agir (et en ce cas on « responsabilise » l'individu sans se poser la question de savoir si les conditions sont réunies pour qu'il assume ces responsabilités qu'on lui reconnaît et qu'on lui renvoie).

23/ Au cours de l'année 2008, marquée par le refus par un certain nombre de citoyens, du fichier « Edvige » et de la « Base élèves », soupçonnés de fichier les individus, le site de la Ligue de l'enseignement du Var faisait aussi état, pour la dénoncer, de la volonté de l'inspecteur d'académie de ce département de recueillir des données personnelles sur certains élèves. Il s'agissait en fait de rassembler les données d'un diagnostic en vue de la prise en charge par le PRE.

24/ Le suivi individuel (par un référent) n'impose pas que la prise en charge de l'enfant soit individuelle ou ne soit que cela : il peut être pertinent, au contraire, d'aider un enfant à s'inscrire dans un collectif, que celui-ci ait une vocation d'accompagnement scolaire, de loisirs sportifs ou culturels...

25/ Travaux du cabinet Aurès sur le PRE de Loire-Atlantique, 2008.

26/ De la même manière que, comme le signale Élisabeth Maurel, l'accompagnement individuel par le travail social, quelles que soient ses intentions favorables aux personnes accompagnées, rend ces dernières très dépendantes et sous le contrôle des travailleurs sociaux chargés de cet accompagnement. Intervention à la journée « Familles et précarité », organisée par le Secours catholique (73) le 8 décembre 2008 à Chambéry.

Avec le PRE, il s'agit bien, de fait, d'aider des pauvres, et l'on a déjà pointé la dimension « assistancielle » du dispositif. Mais, est-il rappelé dans telle ou telle description de parcours, « le PRE n'est pas un dû²⁵ ». Il y a examen précis, au cas par cas, tant pour la prise en charge dans le PRE que pour sa reconduction. C'est parfois pas mal d'argent qui est dépensé pour un enfant (le PRE aide à l'inscription à telle activité, le PRE paye le taxi régulièrement pour que l'enfant puisse se rendre au CMPP ou chez l'orthophoniste...). Mais une telle décision n'intervient, surtout au moment de la reconduction éventuelle, qu'après un examen au cas par cas incluant l'examen de l'attitude de la famille, de son « implication », dont il n'est pas facile de déterminer à quelle aune elle est appréciée : rencontres régulières avec le référent, respect des termes du « contrat » quand il en a été signé un, preuves données de bonne volonté dans le suivi de l'enfant ?

Et le PRE est, cela a déjà été souligné, caractérisé par un suivi individuel, dont la pertinence a pu aussi être rappelée. Si le PRE n'est pas un dû et donc octroyé au cas par cas, et si on est accompagné individuellement, on peut penser que cela introduit une forte dépendance des parents et des enfants par rapport aux équipes PRE²⁶.

En filigrane, une notion fait retour, celle de « pauvre méritant », qui s'efforce de s'en sortir, de se reprendre en main, qui cherche à se responsabiliser, à prendre le relais de l'équipe PRE sur certains points. Mais, se demande-t-on, quelle est la possibilité de se responsabiliser ? La pratique installée, par exemple en Loire-Atlantique, montre que la question ne semble pas toujours, ou pas suffisamment posée, au terme du parcours ou quand est envisagé l'arrêt de la prise en charge par le PRE. Le PRE a montré que des choses étaient possibles... mais l'équipe PRE semble attendre que la famille prenne le relais pour certaines actions ; cela lui est-il possible ? Ou bien l'arrêt du PRE ne risque-t-il pas de la faire retomber dans la situation initiale ? Il y a parfois constat d'une « défaillance » parentale : ils ne sont pas au rendez-vous d'implication qu'on espérait d'eux. Mais y a-t-il tentative d'analyse des raisons de cette « défaillance » ? Tout semblant se passer comme si, puisqu'on les a aidés, ils devraient en retour se mobiliser : on comprend bien le souci de dignité des personnes qui est au principe de cette attente, mais quelles sont les conditions de possibilité d'une mobilisation de ces parents que l'on a aidés ou dont on a aidé les enfants ? Si leur propre situation n'a pas changé, si les difficultés auxquelles ils s'affrontent (budget, logement, emploi, santé...) sont toujours là, il y a lieu de craindre que la mobilisation souhaitée ne puisse s'engager.

■ Un dispositif normatif, et peu normé

Dispositif de politique publique, le PRE est un dispositif normatif : une politique publique est toujours, au moins implicitement, normative, car référée à un modèle qui peut, lui aussi, être implicite ou explicite. Et c'est aussi le soubassement de l'engagement des acteurs, compte tenu de leur position institutionnelle, qui exige d'eux qu'ils en soient porteurs. Ils le sont d'ailleurs d'autant plus en raison de ce qu'ils sont socialement (ils se rattachent plutôt aux classes moyennes même s'ils n'en sont pas tous issus), et beaucoup entendent faire aussi prévaloir pour les publics visés la même chose que ce qu'ils souhaitent pour leurs propres enfants (et qu'ils entendent étendre à ceux qui ne bénéficient pas des mêmes ressources). Enfin, et ce n'est pas rien, être normatif c'est aussi s'efforcer de fournir des appuis pour l'intégration dans la société globale. Cette dimension normative du dispositif trouve un écho dans le discours des acteurs (ou, au moins, de leurs conceptions implicites), concernant : ce que c'est que réussir (ou plutôt ce que cela n'est pas), ce que c'est que « bien » s'occuper de ses enfants, concernant aussi l'implication parentale (et ce que doit être celle du père), l'inscription dans une sociabilité de voisinage... Dimension normative aussi dans le diagnostic, à propos de carences et de manques de l'enfant (ou de son éducation), de son comportement, de ses ressources (ou absence de ressources).

Mais, même si la présence de normes est inévitable, il y a lieu de prendre conscience qu'il s'agit bien de normes, et que celles-ci sont arbitraires, même si elles sont rationnelles, et qu'elles ont une justification socialement et historiquement construite ; de ces normes, certaines familles peuvent se sentir éloignées, peuvent ne pas s'y reconnaître, voire les rejeter pour ce qu'elles signifient ou pour ce qu'elles représentent. Bien sûr, la volonté des acteurs d'inscrire les enfants et leurs parents dans la norme repose sur leur préoccupation d'intégration dans la société de familles qui, à bien des égards, demeurent en marge ou ne bénéficient pas de ce qu'elle offre. Il n'en reste pas moins que cela peut introduire des désaccords, des malentendus, des résistances, voire des refus, de la part des gens qui sont visés, voire de la part de ceux qui sont touchés par le PRE.

En dépit de sa dimension normative, le PRE est un dispositif peu normé. En effet, beaucoup d'acteurs se sont, dès le départ, demandé ce que c'était au fond que la « réussite éducative », ce qu'était un enfant en « réussite éducative », ou encore à quelle aune on pouvait mesurer

celle-ci au terme d'un parcours. Les textes ne le précisent pas, en effet. Qu'est-ce qu'un enfant « qui va bien » ? On perçoit bien qu'un enfant rencontre certaines difficultés, est affecté par certaines « fragilités » ; mais l'individualisation du suivi noie ce qui reste d'éducation populaire dans la diversité des interventions, et la « globalisation » concerne la prise en compte des fragilités, pas l'éducation. Quel projet éducatif proposer, le texte portant création du PRE n'en souffle mot. En fait, il semble plus urgent de combler des manques, voire de calmer ou de désamorcer une situation potentiellement explosive, que d'éduquer, il s'agit finalement de donner des chances en espérant que l'enfant ou l'adolescent saura s'en saisir.

On pourra considérer d'un côté que c'est là la chance du PRE et des acteurs qui y participent : tout y est à inventer, en fonction des enfants et des adolescents qui peuvent être concernés, en fonction des professionnels et des élus qui y sont engagés, en fonction des configurations partenariales locales, en fonction encore de la situation des parents auxquels est proposée la prise en charge de leur enfant par le PRE. D'un autre côté, dans la mesure où le PRE, puisque peu normé, devient très dépendant des acteurs locaux, de leurs conceptions de ce qu'est « la réussite » ou « l'éducation », il reporte aussi sur eux la responsabilité du résultat : s'il s'agit là pour eux, ou un certain nombre d'entre eux, d'un beau défi, c'est aussi un pesant fardeau que le contexte social et économique ne contribue pas à alléger.

L'éducation, le dispositif, le professionnel²⁷

*Véronique Laforets,
chargée de mission Crefe Isère*

La mise en place du dispositif de Réussite éducative (DRE) s'est accompagnée de la création d'un certain nombre de postes. Une évaluation produite en 2008²⁸ comptabilise ainsi près de 1 200 équivalents temps pleins. Parmi ces personnes, les coordonnateurs sont les plus nombreux et représentent 400 ETP pour 450 postes. Viennent ensuite des animateurs éducatifs et des référents, des agents administratifs, des psychologues, des psychomotriciens...

Si des coordonnateurs existaient déjà dans le champ des politiques éducatives locales, les profils des nouveaux arrivants divergent sensiblement de ceux chargés des précédents dispositifs (Contrats éducatifs locaux – CEL –, contrats des caisses d'allocations familiales, Veille éducative...) et plus généralement de la coordination des projets éducatifs de territoires. Pour leur part, les référents de parcours, qui constituent la cheville ouvrière du dispositif, exercent des fonctions inédites.

Mais l'arrivée du DRE a également eu des incidences sur le travail d'autres professionnels. Dans la mesure où il a pour ambition une individualisation de l'action éducative, sa mise en œuvre impacte plus ou moins directement les missions historiquement portées par le service social de l'Éducation nationale et celles des conseils généraux, que ce soit au titre de l'aide sociale à l'enfance ou de l'action sociale.

Cette contribution tente de comprendre le lien entre le fonctionnement du dispositif de Réussite éducative, ses particularités, et les incidences qu'il a eues ou qu'il a encore, sur les cadres et pratiques professionnels. Elle s'appuie notamment sur l'analyse d'annonces de recrutement de coordonnateurs et de référents DRE, la participation à plusieurs séminaires et formations. Elle est bien évidemment à lire comme une image provisoire d'organisations en mouvement.

Les coordonnateurs : gestionnaires ou pédagogues ?

■ Un cadre de travail nouveau

Le texte d'avril 2005²⁹ précise que « les actions engagées dans le cadre de ce programme s'inscriront le plus souvent dans des Projets éducatifs locaux plus globaux ».

Toutefois, cela n'est pas toujours le cas, notamment du fait des contraintes gestionnaires liées au dispositif. D'un point de vue technique et organisationnel en effet, le DRE ne reprend pas le schéma utilisé par les précédents dispositifs d'une contractualisation directe entre l'État et les communes ou leurs groupements. Par souci de lisibilité financière, l'État a imposé que le DRE soit géré par une structure indépendante : groupement d'intérêt public dédié (GIP), caisse des écoles aux compétences élargies, établissement public local d'enseignement (EPL), centre communal d'action sociale (CCAS). Le rapport présenté par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) en

27/ La rédaction de ce texte a bénéficié de la relecture et d'échanges avec Dominique Glasman, Jean-Marc Berthet, Bernard Bier et Frédérique Bourgeois que je remercie bien sincèrement.

28/ Bilan de la mise en œuvre du programme de la Réussite éducative, Acsé, juillet 2008.

29/ Circulaire de la déléguée interministérielle à la Ville du 27 avril 2005 adressée aux préfets de départements.

2009 fait état de 530 projets : sur la base des chiffres établis pour l'année 2008, on peut estimer que près de 49 % d'entre eux sont gérés par des CCAS, 32 % par des caisses des écoles, 10 % par un EPLE, 7 % par un GIP, auxquels s'ajoutent 2 % d'autres situations (régies personnalisées...).

Cette exigence a introduit dans le paysage de nouvelles compétences au sens juridique du terme, qui ont pu venir en décalage, éventuellement concurrencer ou disqualifier les organisations antérieures.

Deux grands schémas ont prévalu à l'installation du DRE :

– Soit il est effectivement venu renforcer la manière dont la commune avait conçu son intervention éducative. Cela est notamment le cas lorsque, porté par une caisse des écoles ou un CCAS, le dispositif est piloté dans la réalité par le service éducation ou le service politique de la Ville de la commune. Il s'intègre alors dans un projet éducatif plus global, représente un nouvel outillage qui permet à la collectivité de diversifier ses formes d'intervention dans le domaine éducatif.

– Soit il est venu bousculer une certaine stabilité des organisations préexistantes. Cela est notamment le cas lorsque le dispositif est géré par un EPLE, dont il élargit les compétences au-delà de la seule sphère scolaire. Il permet alors aux agents de l'Éducation nationale d'agir sur des terrains occupés jusque-là par d'autres (communes, associations, services sociaux...), et il introduit de nouveaux objets de coopération et de négociation entre les partenaires éducatifs du territoire.

Un autre cas de cette seconde figure correspond à la situation où un CCAS ou une caisse des écoles mettent en œuvre le dispositif alors qu'ils n'avaient aucune responsabilité en matière éducative avant 2005. Ou lorsque, pour reprendre l'exemple utilisé plus haut, porté par une caisse des écoles ou un CCAS, le DRE est mis en œuvre par un service municipal (« politique de la Ville », ou « prévention/sécurité ») qui ne bénéficie pas d'une antériorité dans le champ éducatif.

Cette stabilité initiale a pu également être ébranlée par l'interrogation ou la réinterrogation du rapport entre les communes et leurs groupements. La constitution de GIP intercommunaux et la montée en compétence des centres intercommunaux d'action sociale (CIAS) ont donné lieu à de vifs débats. Si tous n'ont pas tourné au conflit³⁰ et si le positionnement du DRE a le plus souvent conforté des coopérations antérieures entre les différentes échelles territoriales, celles-ci restent délicates sur les questions éducatives. Elles reposent encore beaucoup sur la capacité des élus et des professionnels communautaires à considérer la pertinence des organisations existantes, à accepter des spécificités et à situer leur action en complémentarité des actions éducatives qui restent attachées aux communes. De fait, les structures intercommunales investissent principalement des fonctions de ressource, d'animation ou de qualification de réseaux d'acteurs plus qu'elles ne portent la mise en œuvre concrète de la définition et du suivi des parcours.

L'importance des budgets attachés à ce dispositif a sans aucun doute justifié des rivalités entre des structures, éventuellement entre plusieurs services d'une même commune lorsqu'il s'est agi de savoir qui, quel service ou quelle structure, allait gérer ces sommes. Le DRE a bien souvent été vu comme une occasion de redéployer des moyens humains dans un même service ou de faire perdurer des pans de l'action éducative mis à mal par l'amenuisement des lignes

financières attachées à d'autres dispositifs. Il a également alimenté des rivalités politiciennes entre des communes politiquement marquées à droite, et leurs intercommunalités marquées à gauche ou vice versa. Mais sans

30/ La presse a notamment relayé le conflit entre le Grand Tarbes et la municipalité tarbaise en 2006, conflit qui a dû être arbitré par la préfecture.

exclure ces lectures, et parfois s'y superposant, la notion même de réussite éducative a été l'objet d'un enjeu selon qu'elle a été considérée comme un outillage éducatif ou comme un moyen de renforcer les politiques sociales et/ou de prévention de la délinquance³¹.

En recomposant les prérogatives des structures (ou des services d'une même commune), la mise en place du DRE a nécessité des ajustements, des rééquilibrages, des arbitrages, des passages de relais et d'expérience, ne serait-ce qu'en termes de gestion des partenariats. Toutefois, ce travail n'a pas toujours permis, ou ne permet pas encore sur tous les sites, d'inscrire le DRE dans des projets éducatifs globaux.

Dans l'une ou l'autre des configurations (celle qui conforte l'existant ou celle qui consacre de nouvelles organisations), les contraintes gestionnaires du DRE ont promu des cadres de travail d'une grande complexité qui reposent sur des jeux de conventionnements et de mises à disposition de personnels entre institutions. Si les textes obligent les CCAS, caisses des écoles et autres GIP à gérer le dispositif, ils ne les obligent pas pour autant à assurer une fonction d'employeur. Même dans le cas où elles mettent elles-mêmes en œuvre le dispositif, les structures gestionnaires peuvent « sous-traiter » cette fonction. Celle-ci est bien souvent assurée par les communes ou les intercommunalités, mieux outillées en la matière, et contre remboursement par les structures gestionnaires de tout ou partie des coûts des postes dans le cadre de conventions spécifiques.

Un coordonnateur peut ainsi être recruté par un CCAS et mis à disposition d'une commune lorsque cette dernière pilote le dispositif, tout comme il peut être embauché par la commune, sa rémunération faisant alors l'objet d'un conventionnement avec le CCAS. De la même manière, des contractuels peuvent être embauchés par une communauté d'agglomération et mis à disposition d'un GIP ou d'un EPLE, recrutés par un CCAS et mis à disposition d'une commune, ou encore, bien évidemment, recrutés par une structure gestionnaire... pour son propre compte.

La structure qui gère le DRE n'est pas toujours celle qui emploie les professionnels chargés de sa mise en œuvre, et cette grande complexité se traduit inévitablement dans les annonces de recrutement des coordonnateurs, comme le montrent ces quelques extraits³² :

- « Sous l'autorité de la caisse des écoles et rattaché aux services éducation et animation de la ville de X et en lien avec la chargée de mission du développement social urbain, vous assurerez l'animation et la gestion du dispositif de Réussite éducative » ;
- « Rattaché à la direction générale, vous êtes mis à la disposition du CCAS pour la mise en place et le suivi du dispositif de Réussite éducative » ;
- « Sous l'autorité de la direction générale adjointe à l'animation de la cité et solidarité et du responsable politique de la Ville, et sur la base d'un conventionnement spécifique avec le CCAS, vous serez chargé de piloter, animer et coordonner la globalité du programme de Réussite éducative... » ;
- Sous la responsabilité conjointe du centre communal d'action sociale et du service de cohésion sociale de la ville » ;
- « Sous l'autorité du directeur de l'éducation et de la caisse des écoles, vous serez chargé de... »

On observe par ailleurs que lorsque le recrutement est effectué par une commune, le partenaire (caisse des écoles, EPLE, GIP, CCAS) est cité dans 50 % des annonces, alors que lorsque ces derniers recrutent les coordonnateurs la ville partenaire apparaît dans 70 % des cas.

Cette complexité se traduit également dans les organigrammes, de fait très différents d'un territoire à l'autre, mais qui enchevêtrent et écartèlent

31/À ce sujet le compte rendu de l'assemblée générale constitutive de l'Association nationale des acteurs de la Réussite éducative (Anare) signale «... la possible utilisation du PRE comme outil de contrôle social et de recensement nominatif d'enfants et de familles en difficulté dans le cadre d'un couplage ou d'un pilotage commun entre le dispositif et d'autres instances telles que le conseil des droits et devoirs des familles. [...] ». Dans la pratique, le nombre de ces conseils est néanmoins extrêmement réduit.

32/ Les extraits d'annonces correspondent à des recrutements effectués dans quatre régions différentes et sont signalés ici à titre d'exemple, nombre d'offres d'emploi étant construites sur ce modèle.

presque tous les liens hiérarchiques et liens fonctionnels. Il s'agit là sans doute d'une faiblesse du dispositif qui, s'il sécurise les aspects gestionnaires, place les professionnels dans un cadre incertain. Cadre qui, en tout état de cause, ne les prémunit pas des éventuelles tensions ou conflits entre financeurs et employeurs.

■ Les recrutements dessinent des profils contrastés

Faute de pouvoir observer précisément la réalité effective de ces postes, l'analyse des annonces de recrutement permet de préciser ce que les employeurs attendent de ces professionnels. Certes, cet examen n'ouvre la vue que sur les postes ouverts à recrutement et laisse dans l'ombre les coordonnateurs déjà en poste, ou nommés à la coordination par des réorganisations internes aux services municipaux. On peut toutefois estimer que cette lecture, portant sur 11,5 % des postes (un peu plus de 50 annonces pour 450 postes) donne une image, si ce n'est fiable, du moins illustrative, de ce qui se passe.

Cinquante-deux annonces de recrutement ont ainsi été glanées entre l'année 2006 et 2009³³. N'ont été considérées que les annonces portant sur des postes spécifiquement dédiés à la coordination des dispositifs de Réussite éducative, celles globalisant cette charge avec d'autres (coordination de PEL notamment) ne pouvant être exploitées.

Dans un premier temps, le travail a consisté à observer les conditions d'emploi et les niveaux de recrutement.

Outre la complexité des cadres d'exercice déjà signalée, cette observation met en lumière plusieurs points :

- Une standardisation des annonces au fil des mois et des années, qui tend à montrer que les fonctions sont en train de se fixer.
- Pour ce qui est des diplômés, le recrutement se fait résolument à un niveau universitaire : entre bac + 3 ou bac + 5 en fonction de la taille des territoires.
- Une précarité des emplois. Sur les 52 annonces travaillées, 33 correspondent à un contrat à durée déterminée (dont la moitié pour des périodes de 5 à 15 mois), 7 concernent des postes de titulaires de la fonction publique, et 12 ne précisent pas de durée. La durée des contrats est le plus souvent liée à celle des financements. Mis à part quelques remplacements pour congés de maternité, la plupart des embauches ont en effet été indexées sur la fin prévisionnelle du dispositif (fin 2009, puis fin 2010). Cet état de fait réserve ces postes à des débutants ou à des personnes sans emploi et peut à lui seul expliquer le *turn-over* largement constaté sur ces postes³⁴.

La compréhension des postes a été affinée par l'étude des missions confiées aux professionnels de même que des compétences requises à l'embauche.

Pour ce faire, les offres d'emploi ont été détaillées et leur contenu codé. Les descriptifs de mission ou les demandes de compétences exprimées en termes de gestion de projet (mettre en œuvre le projet, conduire le programme, maîtrise de la méthodologie de projet...) ont volontairement été écartées pour pouvoir analyser plus finement ce que ce générique recouvre.

Les résultats de cette observation sont consignés dans les deux tableaux suivants. L'un concerne les missions confiées aux coordonnateurs, l'autre les compétences recherchées par les employeurs.

³³ Les sites exploités sont principalement andev.fr, crdsu.org, emploi.fndg.com, emploi-territorial.fr, irev.fr, lagazettedescommunes.com, tessolidaire.com. Également les sites des communes à partir de l'intitulé de recherche « recrute réussite éducative ».

³⁴ À titre d'exemple, et sans aucunement constituer une exception, 15 personnes se sont succédé sur les 6 DRE du département de l'Isère (tous des dispositifs d'agglomération), alors que deux d'entre eux n'existent que depuis 2007 et 2008.

Missions confiées au coordonnateur			
	Fréquences dans les annonces	Répartition pour un profil moyen	Répartition pour un profil pondéré
Animation/coordination d'équipe	74%	17%	21%
Gestion des partenariats et des réseaux	74%	17%	17%
Programmation, administration, finances	74%	17%	13%
Gestion des instances (conseils d'administration, comités de pilotage...)	74%	17%	19%
Organisation et suivi (tableau de bord, élaboration d'outils...)	60%	13%	17%
Prospective/Analyse	46%	10%	7%
Promotion du dispositif, communication, représentation	26%	5%	3%
Relations avec les familles, conduite de parcours	17%	4%	3%

Compétences recherchées par les employeurs			
	Fréquence dans les annonces	Répartition pour un profil moyen	Répartition pour un profil pondéré
Connaissance des institutions et des dispositifs	83%	21%	27%
Aisance relationnelle	60%	15%	12%
Capacités rédactionnelles et bureautiques	60%	15%	11%
Capacité à animer des partenariats et/ou travailler en réseau	46%	11%	13%
Savoir conduire/animer une équipe, avoir le sens du collectif	43%	10%	10%
Expérience de l'action éducative et/ou sociale	43%	11%	15%
Méthodologie/rigueur/discretion	34%	9%	7%
Autres (dont permis de conduire)	34%	8%	5%

Ces deux tableaux sont construits à l'identique. Leur compréhension nécessite quelques précisions.

La première colonne correspond au pourcentage d'annonces qui signalent telle mission ou telle compétence. Elle se lit de la manière suivante : 74 % des annonces signalent l'animation et la coordination des équipes parmi les tâches du coordonnateur ; 43 % des recrutements requièrent une expérience de l'action éducative et/ou sociale.

La seconde colonne correspond à la reconstitution d'un profil de poste moyen, ou d'une charge de travail moyenne, à partir de la totalité des annonces. Ce profil a été établi par la compilation des 5 principales missions et des 5 principales compétences décrites dans chacune des 52 annonces. L'ensemble correspond à 100 % des tâches confiées (tableau 1) ou des compétences requises (tableau 2) d'un coordonnateur moyen. Elle se lit de la manière suivante : en moyenne, 17 % des missions confiées aux coordonnateurs concernent l'animation et la coordination des équipes ; en moyenne, le recrutement d'un coordonnateur repose pour 11 % sur son expérience de l'action éducative et/ou sociale.

La troisième colonne correspond également à la reconstitution d'un profil de poste moyen, mais après avoir pondéré le poids des missions et des compétences en fonction de leur ordre dans les offres d'emploi. Ceci afin de refléter les priorités des employeurs, une demande placée en tête d'annonce traduisant une mission principale ou une compétence indispensable, la même chose placée en fin de liste étant davantage à considérer comme accessoire. Les missions et compétences citées en début d'annonce ont bénéficié d'un coefficient de 5, les secondes de 4, les troisièmes de 3, jusqu'aux cinquièmes qui ont reçu un coefficient de 1³⁵. La pertinence de cette pondération, pour arbitraire qu'elle soit, est illustrée par les demandes de permis de conduire qui apparaissent dans les deux premiers critères de recrutement lorsque le poste le nécessite réellement (postes qui comprennent une part importante de relations aux familles ou qui concernent des territoires étendus).

Cette colonne se lit de la même manière que la seconde. Elle traduit, par comparaison à la précédente, les priorités que les employeurs accordent aux différentes missions et compétences. Une seconde lecture peut donc se faire de la manière suivante : les missions en termes de « promotion du dispositif » représentent 5 % d'un profil moyen, mais 3 % d'un profil pondéré car elles sont la plupart du temps citées après d'autres.

La lecture de ces tableaux permet de comprendre ce qui est attendu des coordonnateurs de Réussite éducative. Sans épuiser l'analyse des chiffres, les éléments suivants peuvent être notés.

On observe tout d'abord une lourdeur des aspects « programmation », « gestion des instances » et « organisation/suivi ». Ces trois activités cumulées représentent la moitié des occupations des coordonnateurs, ce qui leur confère une figure de technocrate, ou bien la place de chauffeur-mécanicien de la Réussite éducative selon le degré de légitimité que l'on accorde à ces activités. La prégnance des aspects administratifs se retrouve dans la forte demande de compétences en termes de « capacités rédactionnelles et maîtrise de l'outil bureautique », certaines communes allant jusqu'à spécifier les types et marques de logiciels à maîtriser.

L'animation des équipes et la gestion des partenariats constituent la seconde part importante des postes, soit 34 % ou 38 % des missions selon que l'on pondère ou non le profil de poste. La coordination des intervenants passe en effet de 17 % (profil moyen) à 21 % (profil pondéré), ce qui signale la très haute priorité de cette activité. La comparaison des deux tableaux permet de constater le décalage entre l'importance que les employeurs accordent à l'encadrement des équipes et l'animation des partenariats (ces deux missions étant citées dans 74 % des annonces) et le

35/ Quelques annonces, rédigées sous forme de « savoir-faire », « savoirs être », ou de « connaissances », « compétences », « aptitudes », n'ont pas pu être exploitées.

fait qu'ils soient beaucoup moins nombreux à rechercher les compétences qui permettent d'assurer ce travail (respectivement 46 % et 43 %, tableau 2, lignes 4 et 5). De sorte que les compétences pour réaliser ce qui est considéré comme la tâche principale des coordonnateurs (21 % et 17 % du profil pondéré) ne jouent en fait que sur 10 % à 13 % du recrutement. Il est donc probable que les employeurs identifient fort mal ce que ces compétences recouvrent et que dans la mesure où ils n'ont pas les moyens de les estimer lors des recrutements, ils préfèrent ne pas les rechercher, ou bien qu'ils considèrent cette partie du travail comme facile et accessible à tous les candidats. Mais en tout état de cause, ce décalage étonne, d'autant que les témoignages des coordonnateurs en poste montrent que cette part de leur mission est de loin la plus complexe.

La rubrique « Prospective/Analyse » regroupe les intitulés de missions exprimés sous la forme de « Veiller à la cohérence », « Être force de proposition et d'analyse », « Développer des formations transversales », « Être garant du sens global », toutes missions qui s'attachent à une posture distanciée (certains parlent de « méta-position ») et permettent de penser la Réussite éducative au-delà d'en assurer la gestion. Ces missions sont présentes dans une petite moitié des offres d'emploi (46 %), et sont la plupart du temps citées après de nombreuses autres au point de ne représenter que 7 % du profil pondéré. Certes, les descriptifs des annonces ne reflètent pas de manière mathématique la réalité des pratiques professionnelles, et les coordonnateurs réfléchissent leur action en même temps qu'ils la conduisent. Mais au regard de l'importance des questions que posent ce dispositif et sa mise en œuvre, ces 7 % interrogent. À qui, finalement, revient la responsabilité de penser le sens de la Réussite éducative ? Ceci est sans doute une question centrale qui mérite d'être réfléchie dans l'architecture globale du dispositif.

Sans grande surprise, la « Connaissance des institutions et des dispositifs » apparaît comme le critère principal à l'aune duquel se font les recrutements. Cette compétence est citée dans 83 % des annonces, très largement devant les autres, et pèse très lourdement sur les embauches (27 % du profil pondéré). Cette prédominance s'explique par la grande complexité des systèmes d'acteurs, la diversité des partenaires, l'imbrication des logiques politiques et institutionnelles du champ socio-éducatif. Il n'est qu'à considérer le poids des langages et des sigles dans ce milieu professionnel pour concevoir que la capacité à s'y situer est loin d'être accessoire. Mais on peut également penser que cette quête des employeurs correspond à d'autres perspectives. Celle par exemple d'embaucher quelqu'un « qui s'y connaît », lorsque les personnes chargées des recrutements maîtrisent peu ou mal la question éducative. Cela peut être le cas lorsque l'employeur ou les responsables du service de rattachement sont nouvellement chargés d'éducation. Celle également de recruter une personne qui partage la même culture, qui saura se situer dans son environnement proche, un pair en quelque sorte. Cette quête peut enfin témoigner du fait que les employeurs n'ont qu'une représentation floue des compétences nécessaires à la conduite des missions, la connaissance des institutions et des dispositifs faisant alors office de valeur sûre.

En tout état de cause, la prédominance de cette compétence sur toutes les autres, et notamment celle attachée à l'expérience de l'action sociale et/ou éducative (43 %, tableau 2, ligne 6) interroge³⁶. Comment ne pas penser qu'il y a là un risque d'effacer la Réussite éducative derrière le montage technique du dispositif ?

Enfin, la place accordée au contact avec les familles dans les profils de poste est faible (cité dans 17 % des offres, 3 % du profil pondéré). Cette proportion s'explique par le fait que les coordonnateurs n'ont pas directement en responsabilité le suivi des parcours. Par ailleurs, les premières

36/ Afin de ne pas confondre l'expression générique de « connaissance des institutions et des dispositifs » et ce qui est intitulé « expérience de l'action éducative et/ou sociale », seules ont été considérées sous cette seconde rubrique les demandes exprimées sous la forme de « connaissance des publics fragilisés », « connaissance des enjeux éducatifs et familiaux », « expérience confirmée » (auprès d'enfants et d'adolescents, dans le domaine éducatif et social...).

évaluations ont montré l'importance que soient distinguées précisément les missions de référents et de coordonnateurs tant pour préserver la confidentialité des situations que pour l'efficacité des équipes ainsi constituées. Malgré tout, les chiffres donnent à voir une distance importante entre les coordonnateurs et la réalité concrète des dispositifs. Il serait donc utile d'estimer dans quelle mesure, sans directement être chargés de la relation aux familles, les coordonnateurs sont en contact, même occasionnellement, avec le public du dispositif. Ils peuvent en effet trouver là des informations dont on ne peut disposer qu'au travers d'une expérience et de la subjectivité qui y est attachée. Par exemple, celles touchant aux conditions matérielles d'accueil des parents, aux propos qu'ils échangent entre eux lorsque la situation le permet, les expressions non verbales de confiance ou de défiance, la fatigue ou les hésitations des professionnels de terrain, les soulagements et enthousiasmes... Toutes informations utiles au pilotage du dispositif, mais qui ne transitent pas dans les dossiers et que les professionnels de terrain ne pensent pas à transmettre, soit qu'ils n'y prêtent plus attention, soit qu'ils pensent qu'elles n'ont pas grand intérêt.

Ces tableaux ne permettent pas de tout lire. Au-delà des moyennes en effet, les demandes des employeurs dessinent des profils contrastés les uns relevant plutôt du travail social, les autres plutôt de la politique de la Ville. Il serait intéressant d'observer si cette distinction est corrélée au statut des employeurs ou à la taille des territoires couverts par les dispositifs, mais une chose est certaine : on ne recrute pas l'un ou l'autre par hasard. Un premier signe de cette distinction apparaît en seconde lecture du tableau 2. Bien que l'« expérience de l'action socio-éducative » soit en moyenne une demande faible des employeurs (citée dans une petite moitié des annonces, soit en cinquième position), ceux qui recherchent cette compétence la considèrent comme une vraie priorité, la faisant ainsi passer de 11 % pour un profil moyen, à 15 % pour un profil pondéré. La recherche d'une telle compétence n'est en effet jamais accessoire et, lorsqu'elle est présente, n'apparaît jamais au-delà de la seconde position dans les annonces³⁷.

Dans huit cas sur dix, cette demande est couplée à « Connaissance des institutions et des dispositifs³⁸ ». Ces offres d'emploi requièrent également fréquemment un diplôme du travail social, parfois à la place, mais le plus souvent en plus d'un bagage universitaire. Ce qui donne à penser qu'il est attendu de ces professionnels qu'ils disposent d'une double compétence, celle de la relation éducative et celle des jeux institutionnels. Cette hypothèse corrobore un constat fait sur le terrain : les travailleurs sociaux impliqués sur des postes de coordination le sont plutôt en seconde partie de carrière.

En prenant du recul sur l'étude de ces annonces, il semble que les employeurs ont pris la mesure de la complexité des tâches à effectuer pour orchestrer les projets de Réussite éducative. En revanche, ils paraissent encore hésitants quant à l'énoncé des compétences que leur réalisation nécessite. Autrement dit, si le « quoi » apparaît précisément, le « comment » paraît plus flou. L'exercice est difficile, car il s'agit finalement d'articuler de manière féconde le travail socio-éducatif et celui de l'action territoriale, ce qui probablement nécessitera la constitution d'équipes de coordination composées de professionnels aux profils variés. L'observation du terrain montre que les savoir-faire se construisent sans aucun doute. Si tout ne repose pas sur eux, les coordonnateurs de Réussite éducative occupent des postes récents qui sont amenés à monter en compétence, et qui, localement, ont ou se donnent les moyens de cette compétence. Il n'est pour cela qu'à considérer le temps qu'ils passent (et que leurs employeurs leur accordent) en formation, journées d'études et structuration de réseaux divers.

37/ À titre de comparaison, le pourcentage entre les profils moyen et pondéré augmente de 36 % (de 11 à 15 %), alors que dans le cas de la variable « Connaissance des dispositifs et des institutions » il augmente de 28 % (de 21 à 27 %).

38/ Les employeurs qui recherchent en premier lieu une maîtrise des contextes institutionnels peuvent y associer n'importe quelle autre compétence, avec une fréquence plus importante pour la capacité à gérer des partenariats. De sorte que les employeurs qui recherchent des compétences en termes socio-éducatifs contribuent à valoriser la connaissance des institutions et des dispositifs qui y sont liés, mais pas l'inverse.

■ L'épreuve de la mobilisation

La mobilisation des partenaires et l'animation des réseaux d'acteurs constituent une large part des missions dévolues aux coordonnateurs. « Mobiliser et organiser le réseau », « Animer le partenariat », « Développer le travail pluridisciplinaire » sont ainsi présents dans 74 % des annonces. Ce versant du travail, qui reflète la tradition des métiers de la politique de la Ville, représentait déjà un volet important de l'activité des coordonnateurs impliqués dans les démarches éducatives locales depuis 1998. Toutefois, le DRE a tendance à transformer l'exercice en une véritable épreuve, et cela pour plusieurs raisons.

La première est liée au contexte dans lequel le dispositif s'est installé. Les discours sécuritaires (notamment autour du contrat de responsabilité parentale), le rapport Bénisti en 2004, celui de l'Inserm en 2005 avaient déjà largement suscité la défiance des acteurs éducatifs. Et coïncidant avec la généralisation du fichier Base Élèves expérimenté depuis 2004, le DRE est venu renforcer la crainte de fichage des enfants et des familles déjà présente sur certains sites, ou dans certains champs professionnels. Ces craintes ont principalement porté sur la préservation des informations sanitaires et sociales, celles touchant aux nationalités d'origine, et plus généralement sur le partage de ces informations avec les collectivités locales.

La seconde est qu'avec la Réussite éducative, les réseaux de partenaires s'élargissent ; les sollicitations se font auprès de professionnels plus nombreux, aux cultures plus diversifiées. Cela suffirait à compliquer l'exercice. Mais on observe que cet élargissement a de plus concerné des professionnels globalement peu préparés. D'une manière générale, et ceci étant lié à la manière dont le dispositif a été pensé et promu au niveau national, les professionnels de la santé et de l'action sociale n'avaient la plupart du temps jamais entendu parler du DRE au sein de leur propre institution. Au mieux en avaient-ils eu connaissance par des réseaux syndicaux ou militants. Le dispositif n'était pas professionnellement attendu par ces nouveaux partenaires qui l'ont dans un premier temps perçu comme un élément extérieur, accessoire, bref, un élément qui ne les concernait qu'indirectement. De sorte que les coordonnateurs ont bien souvent assuré l'information sur le dispositif avant de pouvoir faire leur travail de conviction. Ils ont, au moins au départ, constitué la vitrine du DRE, le seul et unique élément d'un dispositif que personne ne comprenait. Nombre d'entre eux exposent qu'ils ont passé les six mois suivant leur prise de poste à « faire du porte-à-porte pour expliquer le dispositif, convaincre de l'intérêt », ou tout simplement « pour se faire voir ».

Enfin, les coordonnateurs de DRE sont vis-à-vis des partenaires dans une posture différente de celle de leurs collègues chargés des précédents dispositifs (CEL, CTL – Contrat temps libre –...). Très schématiquement, les Projets éducatifs locaux ont principalement concerné des associations et des clubs sportifs pour lesquels les dispositifs ont été sources de financements complémentaires, voire, pour les partenaires qui n'avaient pas l'enfance et l'éducation pour principale vocation, une manière d'ennoblir leur action (sportive ou culturelle) par son inscription dans le registre éducatif. Même s'il convient de moduler, leur mobilisation s'est faite avec une relative facilité, celle-ci étant plutôt gratifiante. Cela a pour partie été le cas pour la Réussite éducative qui est venue mettre un mot sur les propres difficultés des acteurs éducatifs, proposer des perspectives d'actions à des professionnels, notamment à ceux pris dans des dispositifs dont les modes d'intervention rendent plus difficile la mesure directe des effets (ZEP, prévention spécialisée...). Malgré cela, les coordonnateurs de Réussite éducative ont bien souvent été, et sont encore sur certains territoires, en relation avec des professionnels, et notamment ceux des conseils généraux et de l'Éducation nationale, pour qui le dispositif représente une concurrence, un discrédit ou encore une surcharge pour leur activité historique.

Bien évidemment cette « épreuve » est différente selon les sites, selon l'équation personnelle des coordonnateurs également. Mais deux autres éléments qui se rattachent à la manière dont les employeurs ont construit les postes et procédé aux recrutements peuvent expliquer ces difficultés.

En premier lieu le décalage cité plus haut entre la place occupée dans les annonces par le travail en direction des partenaires et la moindre recherche de compétences en matière d'animation de partenariats et de réseaux. La « Connaissance des institutions et des dispositifs » davantage recherchée pourrait venir assurer l'équilibre. Il faudrait pour cela, ce que cet examen ne permet pas de montrer, qu'elle comprenne, au-delà d'une connaissance théorique, la technicité que l'activité requiert (dynamique des groupes et des réseaux, technique de réunion, gestion des informations et/ou des conflits, processus de production et prises de décisions collectives...). Par ailleurs, l'animation des réseaux et des partenariats correspond à un travail de fond, coûteux en temps, mais peu visible et qui se laisse difficilement planifier dans un calendrier. Pour le dire autrement, il s'agit d'un investissement à moyen ou long terme et peu mesurable. Le fait que des aspects plus tangibles de la fonction (encadrement des équipes, gestion des conseils et comités, suivis et tableaux de bord...) apparaissent plus souvent en première position dans les offres d'emploi peut être le signe que les coordonnateurs ne consacrent pas toujours, ou pas suffisamment, le temps nécessaire à ce travail. Cette hypothèse serait à vérifier par une étude précise du quotidien des postes et de la manière dont les coordonnateurs sont eux-mêmes encadrés et évalués.

Un autre élément concerne le choix d'embaucher des travailleurs sociaux sur les postes de coordination. Certains employeurs recrutent des assistants de service social ou des éducateurs pour lever les réticences touchant les questions de confidentialité et faciliter la mobilisation des partenaires. L'expérience montre que cela n'est pas automatique. Non pas que les travailleurs sociaux ne sont pas aptes à assurer des fonctions de coordination, mais plutôt que satisfaire un critère symbolique n'est pas en soi suffisant.

D'une part leur formation de base les prépare assez mal aux logiques territoriales et demande à être complétée par des formations ou une expérience en la matière³⁹.

D'autre part, la levée des réticences escomptée n'est pas toujours au rendez-vous. Les personnels de l'Éducation nationale ne font guère la différence entre un travailleur social ou un autre professionnel dès lors qu'il est salarié d'une commune, et le souci de confidentialité très présent chez les agents des conseils généraux concerne moins le profil du coordonnateur que le dispositif en tant que tel et sa proximité avec les politiques municipales.

Sur ce même point, un écueil peut être lié à la manière dont les employeurs ont conçu le poste et le recrutement.

Coordonner nécessite d'allier empathie *et* distance à l'égard des partenaires. C'est ce qui permet au coordonnateur d'accompagner les professionnels à gérer le décalage entre l'action qu'ils portent en propre et celle du collectif. Dans cette perspective, recruter un travailleur social revient à s'assurer de la capacité du coordonnateur à comprendre les réseaux et à inspirer confiance. Mais lorsqu'il est recruté précisément pour escamoter les distances avec les partenaires, il est de fait privé d'une partie de ses moyens – celle d'identifier les différends et de les mettre en discussion – puisque sa mission plus ou moins explicite est alors de fluidifier (pacifier) les relations pour rendre acceptable le dispositif.

Le recrutement d'un travailleur social sur un poste de coordination colore l'ensemble du dispositif. C'est le choix que font les employeurs qui souhaitent délibérément orienter l'action

et la réflexion des partenaires sur un versant social et/ou pédagogique. Dans ce cas, la recherche d'un diplôme de travailleur social s'accompagne dans les annonces de la recherche d'une bonne connaissance des questions édu-

39/ La formation des animateurs est de ce point de vue plus adaptée que celle des éducateurs et des assistants de service social.

catives et des publics, allant même jusqu'à exiger une expérience de terrain. Ces coordonnateurs sont recrutés pour leurs compétences, et non pour ce qu'ils représentent ou sont censés représenter. C'est ce qui les autorise à organiser l'analyse conjointe des situations et éventuellement à gérer les conflits entre les institutions et entre les professionnels. En l'absence de cette légitimité, le bénéfice attendu du côté de l'empathie se trouve hypothéqué et les projets se cantonnent à l'arrangement de l'existant, au risque que les accords se fassent au détriment des familles.

Les référents de parcours, professionnels de première ligne

Premières lignes du dispositif, les référents sont chargés d'accompagner, aux côtés des familles, les parcours de Réussite éducative des enfants pris en charge par le dispositif. Leurs profils sont résolument ceux de la relation éducative et du travail social et ils occupent des postes diversement intitulés : référents de parcours, animateurs ou accompagnants éducatifs, accompagnants de projet individuel, responsables d'action éducative expérimentale... Certains d'entre eux, qualifiés de « référents naturels », sont des salariés des institutions impliquées localement, d'autres sont recrutés sur des postes spécifiquement créés. Le cumul des fonctions de référent et de coordonnateur, qui a constitué une configuration fréquente au démarrage du dispositif, tend à devenir plus rare au fur et à mesure que les équipes s'étoffent, même si la frontière entre les missions dévolues aux uns et aux autres est dans la pratique encore perméable et différente d'un territoire à l'autre.

■ Des profils multiformes

Nombre de référents de parcours n'ont pas été spécifiquement recrutés à l'arrivée du DRE, et sont des professionnels (enseignants, travailleurs sociaux), préexistants sur le territoire. Plusieurs cas de figure se présentent là encore. Soit leurs employeurs les mettent à disposition du DRE (éventuellement dans le cadre d'une convention comprenant un volet financier couvrant le temps dégagé), soit les référents assurent des suivis de parcours en dehors et en plus de leur travail ordinaire dans le cadre de vacations horaires directement convenues et financées par la structure gestionnaire du dispositif⁴⁰. Ces référents, dits « référents naturels », peuvent être des membres des équipes pluridisciplinaires de soutien ou des professionnels dont la communauté d'histoire avec la famille ou le jeune justifie « l'enrôlement » dans le dispositif. Ces configurations dépendent bien évidemment des dynamiques partenariales au niveau institutionnel. Certaines académies ou rectorats acceptent que les agents de l'Éducation nationale s'impliquent directement dans le suivi des parcours, et d'autres non. Il en est de même pour les conseils généraux ou les caisses d'allocations familiales (CAF), dont les positions peuvent diverger d'une Région à l'autre.

Un exemple d'organisation avec des référents naturels est celui du Pays Viennois où le GIP Agence pour la Réussite éducative a passé convention avec les associations gestionnaires des centres sociaux de l'agglomération, mais également avec des associations œuvrant dans le domaine de l'accompagnement à la scolarité, de la prévention ou l'intégration des populations migrantes. Plusieurs professionnels, principalement des animateurs expérimentés et disposant d'une bonne connaissance des familles et du territoire, assurent ainsi le suivi des parcours. S'adjoignent à eux quelques bénévoles comme des enseignants retraités.

Les sites qui choisissent ce type d'organisation lui trouvent plusieurs avantages. Elle est tout d'abord souple, réactive et adaptable : c'est l'identification du besoin qui entraîne la mobilisation d'un référent, et non la

^{40/} À l'image des enseignants qui assurent l'encadrement des études surveillées ou des restaurants scolaires pour le compte des mairies.

disponibilité du référent qui entraîne la mise en parcours d'un enfant. De plus, cette mobilisation se fait bien souvent en fonction de la connaissance qu'a le professionnel de la famille, certains d'entre eux pouvant être choisis par un jeune ou ses parents. On imagine que cette communauté d'histoire permet de gagner du temps, qu'elle inscrit le soutien dans une proximité et une quotidienneté, une forme de familiarité qui situe l'aide en dehors de l'exceptionnalité faites aux « cas ». Il est également possible que les parents, avec l'appui de cet intermédiaire de confiance, puissent avoir une plus grande implication dans les parcours.

Une telle organisation permet ensuite de mobiliser des professionnels aux statuts et sensibilités différents, ce qui dynamise la production partenariale sur un territoire, permet de croiser les regards, les analyses, les expériences.

C'est enfin une organisation qui donne à voir et à vivre que la Réussite éducative n'est pas le monopole de la structure gestionnaire.

Toutefois, un tel fonctionnement est difficile à tenir pour plusieurs raisons.

La première difficulté est que la charge de travail supplémentaire induite par l'accompagnement des jeunes et des familles n'est pas toujours estimée à sa juste mesure par les employeurs (tant en termes de temps que de disponibilité d'esprit). Les travailleurs sociaux se trouvent alors en situation d'assurer les accompagnements en sus de leur travail ordinaire et se dispersent entre leurs différentes obligations.

Cette organisation s'accompagne d'un travail important de coordination et de régulation tant du point de vue organisationnel (s'assurer que tout nouveau parcours va trouver un référent) que pédagogique. Sur ce point particulièrement, elle nécessite de prévoir un accompagnement formatif des référents qui mobilisent de fait des normes éducatives plurielles, de faire vivre des réseaux et des espaces ressource.

Très paradoxalement, l'importance de ce travail a tendance à invisibiliser le rôle de la structure porteuse et du coordonnateur dont l'action se joue moins sur la scène de l'aide éducative elle-même que dans les coulisses du soutien aux acteurs. Le fonctionnement s'apparente en effet à une intervention éducative distanciée difficile à faire valoir dans les jeux locaux et qui demande en tout état de cause de déroger à l'image communément admise d'une intervention publique cohérente.

Dernier point : le suivi des parcours devant rester, en termes de temps investi, accessoire par rapport à l'activité professionnelle principale, le nombre de personnes susceptibles de suivre des parcours est rapidement limité.

Cela en fait donc une configuration fréquente au démarrage, notamment sur les territoires où les coopérations entre partenaires éducatifs sont anciennes, mais qui débouche assez rapidement sur des recrutements lorsque le dispositif prend de l'ampleur.

Pour ceux qui sont spécifiquement recrutés, les recrutements se font à un niveau compris entre bac + Bafa (brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur) et bac + 3 et requièrent le plus souvent un diplôme du travail social ou médicosocial (animateurs socioculturels, éducateurs, psychologues, psychomotriciens, ergothérapeutes, éducateurs de jeunes enfants...). Lorsqu'il s'agit de postes de la fonction publique, ils correspondent généralement à des postes de catégorie B, plus rarement C.

Nombre d'entre eux occupent des postes à temps partiel, éventuellement couplés à d'autres activités comme l'encadrement d'accueils collectifs de mineurs (ex-centre de loisirs), de temps périscolaires, la conduite d'actions collectives organisées dans le cadre du dispositif (accompagnement scolaire, ateliers d'ouverture socioculturelle...). Souvent construit par défaut d'une activité suffisante pour justifier un poste à plein temps, ce double emploi peut parfois correspondre à un choix délibéré de la part des employeurs. Parce qu'il permet une présence accrue sur le terrain, il contribuerait à « naturaliser » le dispositif en le rendant plus

accessible aux familles tout en facilitant le repérage des enfants et des jeunes en difficulté. Cette accessibilité est à entendre à deux niveaux : le référent étant plus souvent présent, les familles peuvent le joindre plus spontanément ; intervenant auprès de publics variés, il n'est pas repéré comme « spécialiste des enfants à problème ». Mais on peut également penser qu'une telle immersion du référent dans le paysage éducatif permet aux structures et activités de droit commun d'accueillir les enfants suivis par le DRE dans de meilleures conditions (élargissement des compétences sociales des équipes, ajustement éventuel des fonctionnements...) et qu'elle a une incidence sur les normes éducatives mobilisées pour qualifier la fragilité des enfants et des jeunes. En écho à la figure de « référent naturel », ces professionnels peuvent être qualifiés de « référents naturalisés ».

On trouve parmi les référents spécifiquement recrutés une très forte proportion de personnes en contrat à durée déterminée, et ce, quel que soit le statut de l'employeur. Les collectivités locales ont également recours à des contrats de vacation qui s'ajustent au nombre de parcours à suivre. Ces postes correspondent en conséquence le plus souvent à un premier emploi, un marche-pied vers le travail social, éventuellement à un « petit boulot » lorsque les durées des contrats sont réellement courtes ou le nombre d'heures trop restreint. Cette précarité fait des référents le maillon faible du dispositif, alors qu'ils en constituent la véritable originalité.

■ Des missions et fonctions en construction

Dans l'architecture globale du dispositif, les référents se présentent comme des interfaces entre les équipes pluridisciplinaires et les familles, auprès desquelles ils sont des personnes ressource. Ceci consiste en un travail relationnel régulier avec l'enfant et ses parents, mais également avec les partenaires et prestataires mobilisés par le parcours.

Là s'arrêtent les points communs, car en fonction des organisations locales, le travail dévolu aux référents prend des formes multiples entre des extrêmes qui peuvent s'énoncer comme suit.

– Certains sont centrés sur des activités de gestion (suivi administratif des dossiers, conventionnements avec divers prestataires, établissement de tableaux de bord pour les évaluations...), d'autres se consacrent largement à l'accompagnement des familles et des enfants.

– Certains d'entre eux cadrent précisément les suivis de parcours dans leurs emplois du temps (1 heure par famille et par semaine), d'autres sont disponibles pour les familles presque de manière permanente. Il n'est pas rare que des rendez-vous soient pris en soirée, éventuellement les samedis. Notons au passage que ces accommodements ne sont pas toujours convenus, ni forcément connus des employeurs.

– Si la plupart d'entre eux sont susceptibles d'assurer des accompagnements physiques (chez le dentiste, l'orthophoniste, le psychologue, ponctuellement pour se rendre sur les lieux d'activités socioculturelles ou sportives), d'autres ont une activité plus sédentaire de bureau.

– Ils peuvent établir des diagnostics de situations éducatives, assurer la responsabilité de la définition des parcours avec les familles, contribuer à cette définition (par exemple en participant aux équipes pluridisciplinaires de soutien), ou encore être délibérément tenus éloignés (protégés ?) de cette responsabilité ; leur mission dans ce cas est la stricte mise en application des décisions des équipes pluridisciplinaires de soutien auxquelles ils ne participent pas.

– Ils peuvent ou non participer et/ou définir des actions éducatives collectives, contribuer à animer le partenariat, représenter les familles lors des équipes pluridisciplinaires...

Sans doute cette diversité est-elle à relier à la différence entre suivi de parcours et accompagnement éducatif, comme le suggère Jean-Marc Berthet dans le chapitre sur l'évaluation (« Évaluer la Réussite éducative ? », pp. 105-113).

Premières lignes du dispositif, ils en sont également les petites mains. Au contact des familles, ils sont face à la réalité sociale, aux difficultés telles qu'elles se présentent, ont à gérer des décalages socioculturels, éventuellement le décalage entre le parcours établi par l'équipe pluridisciplinaire et les attentes des parents. Il leur appartient aussi, dans le feu de l'action, de résister aux sollicitations de toutes sortes que les familles ne manquent pas de leur adresser dans la mesure où, précisément, ce dispositif n'est que peu normé.

L'incertitude, intrinsèque à toute relation éducative et d'accompagnement social, s'alourdit ici du fait de la nouveauté du dispositif : où placer le curseur entre aide et assistance ? Comment faire remonter les éventuels dysfonctionnements constatés dans les structures éducatives, lorsque ces structures sont par ailleurs partenaires du dispositif ? Comment s'affranchir des réserves du coordonnateur lorsqu'il s'agit de transmettre une information préoccupante aux services de l'aide sociale à l'enfance ?

Si toutes ces questions ne sont pas insolubles, toutes demandent l'énergie d'un premier exercice.

Enfin, ils interviennent fréquemment auprès de familles qui, parfois du fait d'expériences antérieures avec différents services ou professionnels de l'éducation et du social, n'accordent plus aucune confiance à quelque institution que ce soit. De ce fait, leur tâche est également lourde symboliquement, les uns et les autres pouvant avoir l'impression que le parcours de Réussite éducative représente une dernière chance.

Malgré ces doutes, les référents sont obligés de réagir au cours du parcours, de prendre des décisions, de juger, d'intervenir, bref, d'inventer leur poste. Tout ceci alors qu'ils sentent que les choses pèsent lourdement, tant pour les enfants et les familles que pour les institutions et les financeurs, et que la poursuite ou l'arrêt des relations d'aide engagées dépend pour beaucoup des informations qu'ils transmettent au coordonnateur.

■ Ouvrir la boîte noire de l'éducatif

Comme d'autres praticiens de la relation d'aide ou éducative, les référents peinent à exprimer précisément ce qu'ils font. Bien évidemment, dire, c'est se découvrir. Mais lorsque les missions sont en construction, peu ou mal définies, c'est également donner à voir comment ont été compris et utilisés les fous, les marges de manœuvre, voire l'absence de consignes de travail. C'est en conséquence donner à voir des choix, des interprétations, qui exposent autant de convictions ou limites personnelles et témoignent de sensibilités et réticences singulières⁴¹.

Par ailleurs, parler de sa pratique nécessite de se sentir autorisé à le faire. Et une autre explication de ce silence est liée au dispositif lui-même. Si plus de 95 % des sites ont établi une charte de confidentialité⁴², le partage d'informations a cristallisé nombre de difficultés au démarrage du DRE et reste un point très sensible des coopérations partenariales. De sorte que les référents veillent à ne pas parler du quotidien de leur travail de peur de dévoiler une information qui pourrait permettre l'identification d'une famille ou d'un enfant. Ceci est d'autant plus frappant que ceux d'entre eux qui disposent d'un diplôme du travail social (et sont par là

même censés maîtriser les principes du partage de l'information dans le cadre professionnel), disent limiter les échanges avec leurs homologues d'autres institutions de peur de mettre à mal les relations inter-institutionnelles⁴³.

Ce souci de confidentialité se niche également dans les micropratiques de travail et peut aller jusqu'à l'obsession. Ainsi, nombre de professionnels rencontrés disent hésiter à laisser les dossiers des enfants et des familles au bureau. D'autres imaginent des stratagèmes pour interdire la fuite d'infor-

41/ Sur l'indétermination des métiers, cf. JEANNOT G., *Les métiers flous. Travail et action publique*, Octarès, Toulouse, 2005.

42/ Chiffre établi par le cabinet Trajectoires pour l'Acse en juillet 2008.

43/ Pour mémoire, deux textes régissent aujourd'hui le partage du secret et des informations : l'article L226-2-2 du code de l'action sociale et des familles de 2002 et l'article L121-6-2 de la loi sur la prévention de la délinquance de mars 2007.

mations sensibles : l'exemple est ici celui des documents rangés dans un placard dont l'ouverture nécessite deux clefs, celles-ci étant confiées à deux référents différents, l'un ne pouvant ouvrir le meuble sans l'autre. D'autres encore ne savent pas à qui ils doivent confier les dossiers des enfants et des familles en cas de mutation : « Mon successeur n'est pas encore arrivé, et je ne peux pas les laisser à mon supérieur hiérarchique, car la charte prévoit qu'il n'y a pas accès. » Ces inquiétudes donnent à voir comment des professionnels pris dans des fonctionnements non encore fixés intègrent dans leurs pratiques le souci de confidentialité qu'il est reproché au dispositif de malmener. Au risque, comme on l'imagine, de limiter des échanges qui pourraient enrichir leur action en direction des enfants.

Parler de son travail nécessite enfin d'y être exercé, et sur ce point, force est de constater que les référents ont peu d'espaces pour s'entraîner à une élaboration individuelle et collective. Très peu d'entre eux bénéficient par exemple de temps de supervision, et hormis l'Anare qui leur est un réseau potentiellement ouvert⁴⁴ les journées de réflexion (rencontres nationales ou régionales) ciblent davantage un public de coordonnateurs qu'elles ne constituent des espaces de rencontre pour ces acteurs de première ligne. C'est pourquoi, bien plus que les coordonnateurs, ils sont sensibles aux dynamiques de travail, à la qualité des échanges que leurs équipes de rattachement peuvent leur offrir. Ces équipes, qui peuvent être les équipes pluridisciplinaires de soutien ou des équipes composées uniquement de référents et du coordonnateur, constituent pour certains de véritables appuis.

La fonction de référent est, on l'a vu, relativement différente d'un territoire à l'autre. Certaines expériences semblent très riches et mériteraient d'être évaluées en tant que telles. Mais s'il est plus généralement attendu de leur travail un « renouveau du travail social », comme on peut le lire ou l'entendre çà et là⁴⁵ il convient de s'approprier collectivement l'expérience de ces postes. Ouvrir la boîte noire de l'éducatif apparaît une condition de compréhension de ce qui se passe dans le jeu d'ensemble, et de ce que le DRE change... ou ne change pas.

Un élargissement conditionnel des réseaux éducatifs

Jusqu'en 2005, le développement des Projets éducatifs locaux s'est appuyé sur la politique d'aménagement du temps de l'enfant promue par l'État à travers différents dispositifs (Aménagement du temps scolaire, Contrats bleus, CATE, Arvej...) puis à partir de 1998, sur les CEL et les CTL promus par les CAF. Suivant ces contractualisations, les partenariats se sont construits en étoile autour des collectivités locales, d'une part avec le champ associatif, et d'autre part avec l'École⁴⁶.

La Réussite éducative bouscule sensiblement cette architecture. Les changements interviennent du fait que les communes n'assurent plus directement le pilotage et doivent les discuter avec les structures gestionnaires des DRE (*cf.* plus haut), mais également parce que l'individualisation du suivi des enfants et des jeunes concerne de nouveaux partenaires, comme les services sociaux, ou concerne les partenaires déjà mobilisés, mais d'une manière différente.

Cet élargissement des réseaux éducatifs locaux, qu'il convient dès lors d'appeler « socio-éducatifs » ou encore « médico-socio-éducatifs », ne se fait pas sans heurts. Les discussions avec les acteurs et plusieurs actes de journées ou colloques⁴⁷ témoignent de relations tendues entre les professionnels de la Réussite éducative et les équipes enseignantes ou les agents des conseils généraux ; la même chose existe fréquemment, quoique de manière plus discrète, entre les communes et leur CCAS.

44/ On observe toutefois que ce réseau rassemble principalement des coordonnateurs et chefs de projet. Le conseil d'administration que l'association a élu lors de sa première assemblée générale en janvier 2008 comprend ainsi 3 référents sur 28 membres.

45/ Ou comme le laissent entrevoir certaines annonces de recrutement. À titre d'exemple, une commune recherchait en juin 2009 un référent de parcours « créatif, réactif, et capable de recourir à des méthodes innovantes ».

46/ *Cf.* GLASMAN D., *op. cit.*

47/ Parmi ces actes, ceux de l'atelier interrégional Réussite éducative à Saint-Étienne du Rouvray en 2005, du cycle régional d'échanges et de qualification Réussite éducative conduit par l'Irev en 2006 ou de la rencontre régionale sur la Réussite éducative du 6 mai 2008 à l'université d'Orléans. Sur le même sujet, et disponible en ligne, le discours prononcé jeudi 14 octobre 2004 devant Jean-Louis Borloo par Claudy Lebreton, président de l'ADF (Assemblée des départements de France).

Au-delà du constat, considérer les différences de points de vue et savoir sur quoi reposent les divergences sont des préalables à l'identification des conditions de l'émergence des dynamiques collectives.

■ Au-delà des différences...

Sans viser l'exhaustivité, repérer les principaux écarts que l'arrivée du DRE révèle ou ravive entre les professionnels permet de situer les risques d'incompréhension.

Un premier décalage repose sur une évidence : les professionnels de la Réussite éducative, de l'enseignement et de l'action sociale ne sont ni payés ni formés pour faire la même chose. Très schématiquement, ceux de la politique de la Ville ont en souci le territoire et une mise en mouvement collective, ceux de l'Éducation nationale, des CCAS et des conseils généraux sont préoccupés par la relation éducative, pédagogique ou d'accompagnement. Cela induit des repères de l'action qui ne sont pas forcément divergents mais qui peuvent être assez différents. On observe par exemple que les travailleurs sociaux et dans une moindre mesure les enseignants mobilisent et manœuvrent aisément les concepts de la psychologie, ce qui est rarement le cas pour les professionnels de la politique de la Ville, ces derniers étant davantage férus de sociologie ou de sciences politiques. Ces schémas de pensée se retrouvent dans la manière de concevoir et d'apprécier l'acte professionnel et l'action éducative. Pour le dire vite, certains jugent en termes de cadres, contextes ou coût d'intervention et d'autres en termes de construction des personnes. Mis en situation de coopérer, les professionnels peuvent avoir l'impression de ne pas parler de la même chose, l'impression que l'autre n'aborde pas les problèmes par le bon bout, voire l'impression de ne pas être reconnus dans leurs compétences. De manière très symptomatique, les coordonnateurs font état de difficultés de langage importantes entre partenaires qui illustrent ces difficultés à s'entendre : « Parler de diagnostic au CMP [centre médicopsychologique], ou de signalement aux assistantes sociales... Le moindre écart de langage peut faire voler en éclat six mois de travail... Il faut tout le temps qu'on se surveille... »

Un autre décalage concerne leur rapport au territoire. Pour les professionnels centrés sur la relation éducative, le territoire peut n'être qu'un lieu de travail comme un autre, alors qu'il constitue un objet de travail en tant que tel pour les acteurs de la Réussite éducative. Mais au-delà, le territoire ne représente pas la même chose pour les uns et les autres du fait de leurs conditions d'emploi. Les agents des conseils généraux et les enseignants ont statutairement des possibilités de mutations professionnelles et peuvent, en fonction de leurs aspirations personnelles ou professionnelles changer de circonscription ou de service. Cela n'est pas le cas, ou du moins de manière beaucoup moins aisée, pour les professionnels des GIP et autres contractuels de l'éducatif local dont l'avenir dépend pour beaucoup du territoire singulier sur lequel ils exercent. Tous ne sont donc pas attachés au territoire de la même manière et le dispositif ne représente pas le même enjeu personnel pour chacun d'eux.

Toujours à grands traits, les uns et les autres n'ont pas le même rapport au temps. Traditionnellement, l'éducation s'inscrit sur le long terme et c'est le plus souvent à cette échelle que les enseignants raisonnent et pensent leur action. Et si l'action sociale comprend une part de gestion des urgences sociales, les pratiques d'accompagnement s'inscrivent elles aussi dans la durée : prendre le temps d'estimer le besoin derrière la demande, laisser aux personnes le temps de s'approprier les démarches... Ces repères de l'action s'accommodent difficilement de la réactivité du dispositif fortement valorisée par les acteurs de la Réussite éducative, les enseignants et les travailleurs sociaux pouvant estimer la rapidité de l'intervention inopportune, éven-

tuellement préjudiciable aux actions qu'ils ont engagées par ailleurs, ou encore la considérer comme une concurrence déloyale au regard de leurs propres contraintes institutionnelles.

Croisant le rapport au temps et à l'espace mais sans s'y superposer, le rapport des différents acteurs au politique n'est pas le même. La sphère professionnelle des uns et des autres dépend d'espaces de pouvoir et de décisions plus ou moins proches de l'action. De sorte que l'activité des protagonistes ne bénéficie pas de la même autonomie vis-à-vis des contingences politiques et politiciennes et que chacun peut estimer que l'autre dispose d'une trop grande autonomie (« Ils se comportent comme des professions libérales »), ou au contraire est trop dépendant des pouvoirs locaux (« Ils sont aux ordres du maire »).

Un des décalages les plus importants et pourtant rarement nommé est un décalage de génération. Conséquence de la nouveauté du dispositif et des modes de recrutement, les coordonnateurs et les référents sont globalement jeunes. Pour leur part, les professionnels de l'Éducation nationale et des conseils généraux à qui l'on confie les concertations et les missions de représentation sont des chefs d'établissements, inspecteurs, chefs de service... bref, des professionnels plutôt en seconde partie de carrière et parmi les plus expérimentés des réseaux éducatifs locaux. Les écarts sont alors de deux ordres. Ceux liés strictement à l'âge (pas les mêmes réseaux de sociabilité et donc absence de relations extraprofessionnelles, pas les mêmes rythmes de vie notamment du fait des contraintes familiales...) et ceux liés à l'expérience, et tout particulièrement l'expérience pratique des concertations inter-institutionnelles. Les chefs d'établissement et autres responsables de l'action sociale disposent sur ce point d'une maîtrise des techniques de réunion et d'une aisance de prise de parole que les « débutants » de la Réussite éducative ont du mal à égaler.

Enfin, et d'une manière tout à fait générale, la définition et la conduite des parcours éducatifs sont souvent des difficultés en tant que telles.

D'une part les acteurs historiques de l'éducation et du travail social peuvent percevoir la Réussite éducative comme un simple recyclage de ce qu'ils connaissent depuis longtemps. L'action sociale globale, la pédagogie du projet en formation ou l'action communautaire ont été théorisées dans les années 1960 et 1970 et les pratiques d'accompagnement sont aujourd'hui la base de l'intervention sociale. S'il n'apporte rien de nouveau à leurs yeux, le dispositif peut en revanche compliquer leur tâche en ajoutant, pour reprendre l'image consacrée, une couche au mille-feuille de l'éducatif local.

D'autre part, le dispositif devant intervenir sans se substituer « aux dispositifs existants, portés par diverses institutions⁴⁸ », et en l'absence de modes et critères spécifiques de repérage des enfants, c'est bien souvent vers les enseignants et les travailleurs sociaux que les professionnels de la Réussite éducative se tournent pour construire « la clientèle » du dispositif. Si ce phénomène s'atténue fortement lorsque les familles sollicitent en direct le DRE, les coordonnateurs et les référents restent encore très dépendants de leurs partenaires pour qualifier les fragilités des enfants et apprécier l'évolution des situations. Au bout du compte, les partenaires peuvent être souvent sollicités, alors que les investissements qu'ils consentent ne les exonèrent pas d'assumer leurs propres missions. Il est également possible que, dans un contexte de déqualification de l'action éducative et de développement des petits boulots du social, ces sollicitations soient perçues comme un pillage de compétences.

Rien d'étonnant donc, à ce que les enseignants et les travailleurs sociaux puissent être plus demandés que demandeurs et qu'au bout du compte, bien qu'ils soient parmi ceux qui ont le plus à apporter aux concertations, ils puissent être tentés de ne pas trop s'en approcher.

48/ Extrait de la Circulaire de la déléguée interministérielle à la Ville du 27 avril 2005, déjà citée.

Ces décalages existent dans tous les réseaux socio-éducatifs locaux. Sur certains sites, ils constituent le soubassement de discours disqualifiant le travail et l'expertise de l'autre et alimentent un processus d'altération par lequel chacun des groupes professionnels affecte à l'autre des caractéristiques figées au point de compromettre toute action collective. Ailleurs, ou à un autre moment, ils n'empêchent pas les coopérations de se faire et la Réussite éducative d'enrichir les dispositifs existants.

■ ...l'expérience de la coopération

En fonction des contingences et des histoires locales, les DRE sont l'occasion de renforcer ou d'initier des coopérations. L'observation des réseaux et les échanges avec les coordonnateurs permettent d'identifier des éléments de contexte qui les facilitent.

Une condition liminaire à l'établissement de coopérations est de considérer le cadre et les conditions de travail de chacun.

On s'aperçoit rapidement que les coopérations que le dispositif appelle viennent s'ajouter à l'insécurité que nombre de professionnels peuvent ressentir dans leur propre institution.

Comme on l'a vu, les professionnels du DRE sont pour la plupart contractuels de la fonction publique ou employés en CDD par les GIP et les caisses des écoles. De la pérennité du dispositif dépend celle de leur poste. Mais au-delà, leur possibilité à rebondir professionnellement est pour partie liée à un élément autant ténu que subjectif : la réputation qu'ils se seront faite, ou qui leur aura été faite, dans les réseaux éducatifs locaux.

Depuis 2005, les personnels de l'Éducation nationale ont eu à faire face à de nombreux bouleversements : mise en place des programmes personnalisés de Réussite éducative (PPRE), suppression des samedis matin, mise en place des Accompagnements éducatifs et des aides personnalisées... Si ces nouveautés ont pu poser problème pour les partenaires, elles n'ont pas pour autant été faciles à vivre de l'intérieur.

Les incertitudes lors de l'année 2008 quant à la pérennité du Contrat local d'accompagnement à la scolarité (Clas) n'a pas facilité la donne et profondément déstabilisé les projets portés par les communes et les associations.

Pour leur part, les agents des conseils généraux ont vécu récemment plusieurs restructurations internes (structuration des maisons départementales dans de nombreux départements, intégration des TOS, agents techniciens, ouvriers et de service et professionnels de la DDE...), sans compter l'impact sur les pratiques et les charges de travail des évolutions législatives survenues en 2007 dans le champ de la protection de l'enfance et de la prévention de la délinquance.

Au plus près des enfants et des familles, nombre de professionnels sont fatigués des changements et rêvent de pouvoir (enfin) faire *leur* travail. Nombre d'entre eux, comme une étude récente l'a mis en lumière⁴⁹ souffrent également d'un manque de reconnaissance au sein de leur institution.

En considérant les cadres de travail des uns et des autres, il n'est pas impossible de penser que les difficultés à coopérer témoignent, au moins pour partie, de ce malaise et de l'incapacité des professionnels à le faire remonter dans leurs institutions.

Plusieurs travaux ont identifié que les DRE se sont d'autant mieux fondus dans une intelligence d'intervention locale qu'ils se sont installés sur des territoires où une expérience de coopération préexistait (Dominique Glasman 2006, Gilles Herreros 2008). Cette expérience se traduit par des formes et des habitudes de travail collectives, mais également par des interconnaissances d'acteurs, éventuellement une confiance ou du moins une considération mutuelle.

Cette observation donne à comprendre deux choses.

D'une part, les coopérations demandent du temps. Sur ce point, les chan-

49/ RAVON B. (dir.), *Usure des travailleurs sociaux et épreuves de professionnalité. Les configurations d'usure : clinique de la plainte et cadres d'action contradictoires*, MODYSCNRS/ONSMP-ORSPERE, rapport pour l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES), mai 2008.

gements de coordonnateurs représentent un vrai handicap car ils nécessitent des réappropriations fréquentes de l'action collective qui sont vécues par les partenaires comme des éternels recommencements.

D'autre part, l'action collective se nourrit elle-même. Ce point peut s'illustrer à travers les chartes de confidentialité qui ont été établies sur une très large majorité des sites. Ces documents sont repérés comme facilitant les partenariats, bien qu'ils soient dans le quotidien relativement peu mobilisés. Leur efficacité repose en effet au moins autant sur l'expérience de coopération que leur rédaction a occasionnée et dans le symbole d'engagement qu'ils représentent que sur leur contenu ou leur valeur contractuelle. Partant de là, on peut estimer que les coopérations gagnent à être engagée progressivement : sur une aire géographique délimitée, à propos d'une tranche d'âge, une problématique, un mode d'action, un événement, avec un seul partenaire... Parce qu'elles font appel aux méthodes actives, ces expériences constituent une histoire commune sur laquelle appuyer les suivantes, notamment par la production d'un jugement collectif les concernant.

La production d'un discours clair de la part des institutions s'avère également conditionner le rapprochement des acteurs de terrain. Alors que les coopérations peuvent avoir tendance à estomper les limites des champs d'action des uns et des autres, l'investissement des différents professionnels se fait d'autant mieux qu'il est cadré et sécurisé par les institutions qui les emploient, tant en termes de contenu qu'en termes de disponibilité. En l'absence de ce cadre, les professionnels sont toujours en doute quant à leur légitimité à s'exprimer, mais également quant à leur loyauté envers leurs employeurs.

Se rattachant à ce point, le fonctionnement des diverses instances de la Réussite éducative (conseils d'administration, comités, commissions...) est aussi déterminant. Lorsque les représentants des différentes institutions et des élus qui les composent prennent le temps d'affronter les questions de fond que soulève la mise en œuvre du dispositif, les coopérations techniques s'en trouvent grandement facilitées.

Passer au-delà des différences et des contraintes de chacun pour travailler à un projet commun est une chose difficile qui ne repose pas sur la seule bonne volonté des professionnels. Elle relève aussi, et peut-être surtout, de la capacité des institutions à assurer leur propre travail de discussion et de rapprochement. L'articulation entre les DRE et les conseils généraux notamment est un point majeur qui peut se nourrir des expériences de terrain mais nécessite en premier lieu des échanges au niveau politique et institutionnel.

Reste sans doute à s'affranchir d'une certaine tyrannie du modèle de partenariat idéal, et à prendre en compte dans les réseaux éducatifs locaux les conflits de position, les ajustements de mission à opérer, comme autant de « surchauffes » de tout collectif qui travaille.

La Réussite éducative au service des professionnels ?

Observer comment le dispositif de Réussite éducative infléchit les cadres et les pratiques des professionnels conduit à se demander si, à l'inverse, ils pourraient utiliser le dispositif. Et dans ce cas, pour quoi faire ?

Tenant compte des observations réalisées, trois directions peuvent être suggérées.

■ Valoriser la dimension pédagogique

Comme les dispositifs qui l'ont précédé, le DRE est traversé par d'importantes préoccupations institutionnelles. Toutefois les principes d'intervention adoptés – individualisation de l'action et prise en compte de la globalité des sujets – permettent d'empoigner également la dimension pédagogique. La raison de cette spécificité est que les objectifs génériques traditionnellement

convoqués dans les démarches éducatives locales (citoyenneté, autonomie, respect des rythmes, épanouissement...) ne sont ici d'aucun recours pour fonder l'action collective. La définition des parcours personnalisés et la construction d'une cohérence d'intervention demandent à ce que les diagnostics soient réellement partagés et les projets discutés. Qui doit-on aider, et pourquoi? Que manquerait-il dans l'existant et qui lui serait utile? Quelle aide proposer? En quoi cet enfant va-t-il profiter de ce qu'on lui offre?

Parce qu'elle s'attache à la mise en place pratique de l'action, la Réussite éducative expose les intentions éducatives, permet de lever les implicites et d'éprouver les consensus. Ceci se fait de surcroît au vu et au su des familles, même s'il reste encore beaucoup à faire et à penser concernant leur rôle et leur implication dans le dispositif.

Comment, concrètement, aider tel enfant à prendre confiance en lui? Par quels moyens précis épauler ce jeune dans son apprentissage de l'autonomie? Que veut dire «coéduquer» au quotidien? Par quoi commencer quand les difficultés sont multiples et enchevêtrées? Comment «mesurer» la réussite des enfants et des jeunes?

Si elles se rattachent à des principes philosophiques et concernent les cadres institutionnels, ces questions sont en premier lieu pédagogiques et relèvent principalement de la responsabilité des professionnels. La Réussite éducative leur donne probablement ici l'occasion de faire valoir des compétences, d'irriguer les réflexions collectives avec un point de vue nouveau et d'enrichir ainsi les démarches éducatives à l'œuvre sur les territoires.

■ Faire remonter les analyses

Le second point concerne l'architecture du dispositif et la circulation des informations qu'il permet entre le terrain et les institutions.

Majoritairement composés d'éducateurs au sens large et de travailleurs sociaux, les réseaux d'acteurs de la Réussite éducative ont une attention centrée sur les enfants, les familles, les situations éducatives, bref, sur ce qui se passe sur le terrain. Plusieurs éléments jouent sur la direction de leur regard : leur formation, leurs missions, le fait qu'ils soient pour la plupart d'entre eux adossés aux institutions, mais également les fonctionnements institutionnels : circulations des flux financiers du national au local, communication des consignes (circulaires, notes de cadrage...), perspectives d'évaluations... S'il ne fait pas de doute que la mission des professionnels et la vocation du dispositif sont de «s'occuper des gens», l'exclusivité de ce regard a tendance à limiter la portée du dispositif dans la mesure où les difficultés que les parents rencontrent ne relèvent pas des seules équations familiales, mais sont aussi, et dans une proportion non négligeable, liées aux contextes éducatifs. Quelques illustrations permettent de préciser le propos. Certaines agglomérations présentent un déficit patent en orthophonistes ou en psychologues ; ailleurs les médecins acceptent avec réticence les bénéficiaires de la CMU, ou bien les réseaux de transports en commun ne permettent pas l'accès aux CMP. Le même type d'observation peut se faire concernant l'offre scolaire (présence ou non de classes adaptées ou de filières spécifiques...) et le calibrage des parcs de logements sociaux.

En fonction des situations et des constats qu'ils établissent, il serait particulièrement utile que les professionnels de la Réussite éducative relayent là où elles ont une chance d'être prises en compte, les lectures qu'ils font de l'environnement socio-éducatif. Les divers comités de pilotage et conseils d'administration sont sans doute les premiers espaces pertinents à investir dans la mesure où ils regroupent des représentants d'institutions et des élus. Ces personnes peuvent ne pas avoir cette lecture du territoire (notamment lorsqu'ils sont nouvellement élus ou nommés), ou l'avoir et rechercher des arguments pour la relayer à leur tour vers d'autres espaces structurant l'action publique locale.

Cette remontée des informations commence, timidement, à se faire sur certains territoires, où

notamment les coordonnateurs s'autorisent à politiser (au sens noble du terme) leurs regards et compétences techniques, et utilisent le dispositif pour faire circuler du terrain vers les institutions l'analyse qu'ils font des contextes éducatifs. C'est sans doute une condition pour que la Réussite éducative dépasse la distribution d'aides ponctuelles, aussi indispensables soient-elles pour les familles qui en bénéficient aujourd'hui, pour contribuer à transformer la capacité éducative des territoires eux-mêmes.

■ Questionner l'existant

Parce qu'il vient, même indirectement, éclairer l'activité de tous les acteurs, le DRE met chacun en situation de réfléchir au contenu, au cadre et aux repères de cette activité : le calibrage des interventions, les mots utilisés, les catégories mobilisées, le rapport aux familles, les valeurs qui sous-tendent les actions, la manière qu'ont les institutions de concevoir l'éducation et la relation éducative.

On peut par exemple penser que la Réussite éducative conduit les enseignants à modifier leur regard sur les « fragilités » des enfants. Alors que les « fragilités socioculturelles » sont indirectement nommées depuis longtemps pour justifier les échecs scolaires, le dispositif vient en quelque sorte officialiser ce regard. En quoi cela change-t-il les questionnements et les pratiques des enseignants et de l'institution ?

De la même manière, en quoi l'intégration d'enfants « fragiles » dans les groupes qu'ils initialement change, ou non, la manière dont les animateurs sportifs ou socioculturels organisent et pensent leurs projets d'activités ?

Car parler différemment des choses, c'est forcément les voir et les faire exister autrement, et comme l'expose Jacques Ion, « développer de nouvelles pratiques, c'est aussi inventer des espaces de pertinence de ces pratiques, c'est disqualifier des espaces antérieurs et des systèmes de pouvoir qui s'y adossent ; ce n'est pas seulement appliquer des textes, c'est définir socialement de nouvelles compétences, construire de nouveaux savoirs, légitimer sur le terrain une nouvelle organisation des pouvoirs⁵⁰ ». De ce point de vue, le DRE est une occasion de regarder son propre emploi et son articulation à celui des autres ; il représente sans doute un analyseur de l'action de chacun et de l'action collective.

50/Ion J., *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Dunod, Paris, 2000.

L'enfant, la Cité, le pédagogue

Bernard Bier,
chargé d'études et de recherche, Injep

La Réussite éducative comme moment dans l'évolution des politiques éducatives

L'éducation a toujours eu une double finalité : permettre à la fois à la société de se reproduire (la transmission) et à chacun des « nouveaux venus dans le monde » (Hannah Arendt) d'accéder à l'âge adulte, d'acquérir connaissances et compétences qui seront utiles à son intégration à la société (la « construction des savoirs », pour utiliser une terminologie récente). Ce qui se traduit pour la société républicaine (et l'École, son bras séculier), dans l'héritage de la Révolution et des lois Ferry (Jules), par le projet d'« institution » de l'homme et du citoyen. Cette mission, en France, fut longtemps portée quasi exclusivement par l'École⁵¹.

La seconde moitié du xx^e siècle connut un certain nombre de transformations du paysage éducatif : prolongation de la scolarité – en fait de l'obligation d'éducation – à 16 ans (Jean Berthoin, 1959) ; mise en place du collège unique (René Haby, 1975) – « démocratisation » ou « massification » ? : le débat reste ouvert à ce sujet. La décentralisation s'accompagna de l'émergence de nouveaux acteurs éducatifs et de l'inscription de fait des établissements d'éducation dans leur territoire. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 introduisit un changement de cap (et selon certains une régression) en mettant l'élève au centre du système éducatif. Enfin, la mise en place de l'Éducation prioritaire au début des années 1980, mais aussi les différents dispositifs d'accompagnement sous leurs dénominations et formes multiples (animations éducatives périscolaires – AEPS –, Accompagnement scolaire...) se traduisirent par des démarches partenariales, mobilisant des acteurs extérieurs à l'école – quand celle-ci était en difficulté pour répondre à la difficulté scolaire⁵², et au service de l'école, « assujettis⁵³ ».

L'objectif n'est pas ici de revenir sur l'histoire de ces politiques, leurs évolutions, leurs heurs et malheurs. Très schématiquement, on peut cependant en dégager quelques caractéristiques : – succession et « empilement » des dispositifs « de réparation », sans cohérence ni grande lisibilité ;

– délégation de la difficulté scolaire à l'extérieur de l'école : les élèves « faisant problème » tendent à être renvoyés par l'école à des structures ou dispositifs autres qu'elle-même ; elle n'est pas conduite à chercher en elle les ressources pour résoudre les difficultés « scolaires », c'est-à-dire celles qui se manifestent et se développent en son sein⁵⁴ ;

– partenariat dans la confusion – non du fait de la démarche même de partenariat, mais de sa mise en œuvre sans clarification des objectifs, ni des missions et des rôles de chacun ;

– quasi-absence d'évaluation des effets produits par ces pratiques en termes d'acquisitions cognitives et langagières. Un certain nombre de travaux néanmoins font apparaître que si les effets peuvent être bénéfiques

51/ Il est significatif de la persistance de cet état que le *Dictionnaire de l'éducation* publié en 2008 (Presses universitaires de France, Paris) sous la direction d'Agnès Van Zanten n'ait aucune entrée « centre de loisirs », « éducation populaire », « éducation non formelle », « éducation informelle » et que la « socialisation » n'y soit que « scolaire ».

52/ GLASMAN D., « Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration ? », in *Migrants-formation*, « École : le temps des partenaires », n° 85, juin 1991.

53/ LORCERIE F., « La coopération des parents et des maîtres », in *Ville-École-intégration*, « Les familles et l'école : une relation difficile », n° 114, septembre 1998.

54/ Le dispositif d'Accompagnement éducatif change quelque peu la donne (2007).

en termes d'image de soi pour l'enfant et le jeune ou en termes de comportement, les bénéfices en termes d'acquisition de compétences et de performances scolaires sont loin d'être évidents ;

– une scolarisation croissante et paradoxale de l'univers de l'enfant : les associations du temps libre sont engagées de plus en plus dans des dispositifs de remédiation, alors même que le temps passé à l'école est réduit par rapport aux autres temps (famille, temps libre) ; et plus récemment le développement d'un « marché de l'angoisse scolaire » (coté en bourse) et la mise en place de dispositifs d'Accompagnement éducatif, bien mal nommés puisqu'ils consistent pour l'essentiel en une intervention scolaire accrue, renforcent cette tendance.

Un autre volet de ces trente ans d'action publique est le développement d'un discours sur l'éducation à la citoyenneté et l'appel à participation, très majoritairement adressé aux populations des « quartiers de relégation », citoyenneté souvent réduite à la civilité et à la conformité de comportement, manière en quelque sorte de « dépolitiser le politique⁵⁵ », autant que manière de signifier leur déficit à ces populations. « Pauvres, faites vos preuves ! », titrait un rapport qui garde toute son actualité⁵⁶.

Tout ceci étant généré et renforcé par l'absence d'un discours politique et pédagogique fort sur les enjeux et les missions des institutions éducatives dans ce contexte de massification, par une absence de clarté sur ce que devait être l'éducation prioritaire (le flou du « donner plus à ceux qui ont moins » ; l'hésitation entre une focalisation sur les moyens et l'inscription dans une logique de projet ; une adaptation fréquente au niveau supposé du public et une baisse consécutive des exigences – préjudiciables de fait aux élèves des milieux populaires), par l'absence d'une réflexion globale (et partagée – ce qui appellerait un débat national au préalable) sur ce que doivent être aujourd'hui l'éducation, la place de l'enfant et le rôle des différents acteurs éducatifs, l'articulation avec les logiques de territoire...

La Réussite éducative s'inscrit dans cette suite de dispositifs mobilisant des partenaires multiples, centrés de plus en plus sur l'enfant/le jeune (cf. la Veille éducative), et nés à l'initiative d'autres institutions d'État que l'Éducation nationale (c'était déjà le cas de la Veille éducative), – et alors que l'Éducation nationale met parallèlement en place le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). La terminologie de la « réussite éducative » n'est pas vraiment nouvelle (des contrats de réussite existaient déjà dans le cadre de l'éducation prioritaire). Et si elle a le mérite apparent de ne pas se centrer sur le seul échec et la seule réussite scolaires, il n'est pas sûr que cette notion, à l'instar d'autres comme « développement harmonieux de l'enfant », soit beaucoup plus claire ni qu'elle donne des pistes de travail précises et pertinentes en termes pédagogiques et éducatifs.

La Réussite éducative comme objet polémique

Son lancement en 2005 a suscité des réactions contrastées. Nombre d'acteurs ont manifesté d'emblée un rejet idéologique (le terme pour nous n'a aucune valeur péjorative !) : le dispositif serait une des manifestations de la prégnance du modèle ultralibéral triomphant aujourd'hui, il témoignerait de logiques accrues de contrôle social, de renvoi aux individus de la responsabilité de leurs échecs, et *in fine* d'individualisation de l'intervention éducative : celle-ci

serait contraire à ce qu'est (et doit être) fondamentalement la démarche éducative, s'appuyant par définition sur le collectif « on n'apprend pas seul » ; cette évolution serait à rapprocher de l'abandon progressif de la référence au territoire dans le discours du ministère de l'Éducation nationale et du glissement des ZEP (zone d'éducation prioritaire) vers les RAR (réseau ambition réussite), ainsi que du recul de l'approche de la difficulté scolaire

55/ BIER B., « L'analyseur Villepinte », in VULBEAU A. (dir.), *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expériences dans l'espace public*, Obviés/Èrès, Ramonville Sainte-Agne, 2001.

56/ MURARD N., *Pauvres et citoyens ? Faites vos preuves !* rapport de recherche au FAS, Paris, 1995.

en termes de classes sociales, au profit du discours de la responsabilisation individuelle ou/et de l'ethnicisation – ces deux discours étant souvent cumulatifs. Cette critique s'appuie sur certaines évolutions de nos sociétés, qui peuvent de fait rendre légitimes les craintes et réticences (cf. Glasman D., « La Réussite éducative dans son contexte sociopolitique », pp. 9-20). D'autres acteurs, par contre, sont dans une acceptation plus pragmatique : ils y voient l'occasion de donner des réponses mieux ciblées aux besoins des enfants et jeunes ou des familles les plus fragilisés, en ne se limitant pas aux réponses territoriales et globales (mais sans les exclure nécessairement), réponses dépendant de la capacité des acteurs locaux à s'accorder sur des objectifs, des modalités de travail dans le cadre d'un projet éducatif de territoire.

C'est sur certains termes de cette polémique que nous souhaitons ici revenir, en nous centrant plus précisément sur l'axe éducatif et en interrogeant quelques « allants-de-soi » diffusés de part et d'autre : quelle est la pertinence de l'opposition collectif/individu, en particulier en termes civique et éducatif ? Le système éducatif est-il réellement dans ses formes, son fonctionnement et ses objectifs, le lieu d'une approche collective que la Réussite éducative balayerait ? Le recours à une approche individuelle, sous certaines conditions, ne peut-il pas contribuer à un renforcement de la démarche de lutte pour la réussite scolaire et éducative ? Quelles seraient les voies d'une approche de l'éducation qui travaillerait sur le collectif, le groupe ?

L'éducatif/le pédagogique, « l'arlésienne » des PRE ?

D'emblée, force est de constater la quasi-absence du discours strictement et spécifiquement éducatif ou pédagogique, d'une part dans les textes fondateurs des programmes de Réussite éducative (PRE), d'autre part dans les pratiques et les réflexions des acteurs des PRE.

Par exemple, la circulaire du 14 février 2006, relative à la mise en œuvre du programme de Réussite éducative reste extrêmement vague sur le sujet :

« L'objectif du programme Réussite éducative est d'accompagner depuis l'école maternelle et jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, les enfants et les adolescents qui présentent des signes de fragilité. Il s'agit de construire avec le jeune et sa famille un parcours de réussite, au carrefour de l'approche individuelle et collective. »

Plus loin : « Le projet de Réussite éducative n'est donc ni un projet scolaire (projet d'école ou projet d'établissement), ni un projet destiné à l'ensemble des enfants d'un quartier, mais un programme d'actions spécifiquement dédiées aux enfants ou adolescents les plus fragilisés et à leur famille vivant sur des territoires en ZUS [zone urbaine sensible] ou scolarisés en ZEP-REP [réseau d'éducation prioritaire]. »

Enfin il sera précisé que « le projet de Réussite éducative est l'occasion de revisiter certaines actions du contrat de Ville en les ciblant sur les enfants les plus en difficulté et en leur donnant un contenu réellement éducatif » (c'est le cas des actions culturelles et sportives notamment). Notons l'hésitation entre « programme » et « projet » dans le texte même !

Qu'est-ce qu'un « contenu réellement éducatif » ? Que sont ces actions (éducatives ?) dédiées « aux enfants ou adolescents les plus fragilisés » ? Les actions culturelles et sportives ont-elles en soi un caractère éducatif ? Force est de constater la vague du propos !

Avec un premier paradoxe, qui conforte nos interrogations : dans les annexes de la circulaire sus-nommée, les indicateurs d'évaluation ne touchent que les modalités procédurales du dispositif et non ses effets en termes éducatifs. Et dans le *Guide méthodologique* publié par la Délégation interministérielle à la ville (DIV)⁵⁷ en 2007, les seuls indicateurs à caractères éducatifs ou pédagogiques concernent l'école, alors même que la volonté de dépasser la seule approche scolaire est affichée dans le dispositif.

^{57/} *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique*, Éditions de la DIV, coll. « Repères », Paris, 2007.

Si l'on regarde les travaux divers suscités par la Réussite éducative, que ce soient des publications ciblées (Trajectoires-DIV, IREV)⁵⁸, les actes des Rencontres nationales des acteurs de la Réussite éducative⁵⁹ – ce que confirment des entretiens informels avec des acteurs engagés dans ce dispositif –, le même constat peut être fait : la question de l'éducatif est loin d'être centrale. Il semble que les préoccupations portent ici essentiellement sur l'ingénierie du dispositif, à l'instar de ce qui avait été relevé par Dominique Glasman à propos des Contrats éducatifs locaux (CEL)⁶⁰.

Avec un second paradoxe, souligné par Véronique Laforets. Dans son ouvrage sur les Projets éducatifs locaux⁶¹, elle faisait observer que les recrutements des coordonnateurs se faisaient sur des compétences d'ingénierie de projet plus que sur des profils à dominante éducative. Il semblerait que pour les coordonnateurs de Réussite éducative (cf. Laforets V., « L'éducation, le dispositif et le professionnel », pp. 21-41), il y ait eu une évolution dans le sens d'un recrutement plus adapté à cette problématique de l'éducatif. Mais cela se traduit-il dans la mise en œuvre du dispositif ?

De fait, ce qui semble au cœur de la démarche des équipes de Réussite éducative relativement à la question de l'éducatif et du pédagogique, maintes observations ou travaux d'évaluation en témoignent, c'est le renvoi des enfants et des jeunes à des dispositifs déjà existants tant dans le champ scolaire que dans les activités de loisirs à vocation éducative, le plus souvent collectives. Faut-il d'ailleurs le regretter ? C'est donc ceux-ci qu'il faut interroger, dans le rapport avec cette question de l'individuel et du collectif.

Individuel/collectif, une opposition de faible pertinence

De manière générale, cette opposition posée dans l'absolu n'a guère de sens. L'individu est une construction sociale⁶². La rupture avec les sociétés traditionnelles, holistes, vit émerger l'individu comme valeur et condition de l'émancipation. Et loin d'être une notion conservatrice ou réactionnaire, il fut posé comme un objectif à la fois par la République naissante, mais aussi par des courants réputés « collectivistes » tels le marxisme, ainsi que le rappelait récemment Marcel Gauchet⁶³. Le but de l'éducation telle que définie par Kant, Condorcet... est bien de

faire entrer l'enfant, par l'imposition d'une contrainte sociale et éducative, dans un espace de liberté fondé sur le jugement individuel. Et c'est le développement de l'« État social » avec ce qu'il entraînait en termes de sécurisation des conditions de vie qui permet le développement d'un individu dont les préoccupations ne relevaient plus de la seule survie, mais pouvait s'ouvrir sur l'engagement dans la Cité, les activités de loisirs et culturelles, la recherche de satisfactions plus personnelles... Au rebours, c'est l'« effritement de la société salariale », la précarisation généralisée qui risquent de mettre en cause un certain type d'individu au profit d'un individu « par défaut », replié sur lui-même⁶⁴...

Ajoutons aussi, *a contrario* d'un discours nostalgique et simplificateur, que nous n'assistons pas aujourd'hui à un repli individualiste généralisé (pas plus d'ailleurs qu'à une montée des « tribus » !), mais à des nouvelles formes d'inscription dans la société et dans la Cité, que les formes d'engagement public sont aujourd'hui plus diversifiées, plus « plastiques » (« engagement Post-it », dit Jacques Ion) et visent à concilier public et privé, à ne pas sacrifier l'un à l'autre – ce qui d'ailleurs conduit à brouiller les séparations traditionnelles entre ces deux espaces. Cet individualisme, loin d'être à opposer

58/ *Ibid.* ; **La réussite éducative à l'épreuve du terrain**, IREV, 2007.

59/ <http://i.ville.gouv.fr/divbib/doc/Synth29-06-2006.pdf> ; http://www.valenciennes-metropole.fr/IMG/pdf_ACTES_DU_17_0CTOBRE_2007.pdf

60/ GLASMAN D., « Projet et contrat : des moyens pour agir. À quelles conditions ? », in actes des Rencontres éducations et territoires, Ligue de l'enseignement, Ville de Rennes, 2004.

61/ LAFORETS V., **Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination**, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 6, 2006.

62/ Entre autres DUMONT L., **Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne**, Le Seuil, coll. « Points », Paris, 1991 ; ELIAS N., **La société des individus**, Fayard, Paris, 1991.

63/ In BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D., **Conditions de l'éducation**, Stock, Paris, 2008.

64/ CASTEL R., HAROCHE C., **Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi**, Fayard, Paris, 2001.

aux appartenances ou affiliations collectives, est à penser comme une nouvelle manière d'entrer dans le collectif et de vivre l'individu (voir à ce sujet les travaux de François de Singly, mais aussi ceux de Jacques Ion sur les nouvelles formes d'engagement et d'« exposition de soi⁶⁵ »).

Cette question de la prise en compte de l'individu traverse aussi le champ des sciences sociales. Malgré des résistances persistantes qui font que « nombre de travaux de sociologie reposent implicitement sur l'idée que l'« individu » (soit sa trop grande singularité, soit sa problématique universelle) est hors du champ de la sociologie⁶⁶ », des sociologues, au-delà des seuls courants de la microsociologie (interactionnisme symbolique, ethnométhodologie), et sans sacrifier à l'individualisme méthodologique, prennent de plus en plus en compte la manière dont chacun se construit dans l'« expérience » (François Dubet), dans l'« épreuve » (Danilo Martuccelli), comme « sujet » (Alain Touraine), dans la mobilisation de « principes de justification » hétérogènes (Luc Boltanski et Laurent Thévenot)... À quelques exceptions près, la sociologie a cessé depuis longtemps d'avoir des approches exclusivement macro (cf. à ce sujet l'évolution significative d'un Pierre Bourdieu).

Le modèle de socialisation qui a longtemps eu cours et qui expliquait l'entrée dans le monde (adulte), par imposition et incorporation de normes globalement partagées (celui d'Émile Durkheim entre autres) ne semble plus pouvoir rendre compte de la manière dont les individus se construisent. Les phénomènes de désinstitutionnalisation, la fin des « grands récits », la multiplication des espaces/temps de vie et d'apprentissage, le rôle croissant des sociabilités entre pairs, des médias, du marché, les formes d'auto-apprentissage, la multiplication des mondes d'appartenance ou d'affiliation, la confrontation à des systèmes normatifs différents, voire antagonistes... appellent des lectures de la socialisation et de l'éducation, de la construction individuelle et collective en termes constructivistes, interactionnistes. Chacun construit sa place, sa trajectoire au travers une « expérience⁶⁷ », un système d'« épreuves⁶⁸ »...

Cette évolution est particulièrement marquante dans le champ des sciences de l'éducation. Sans invalider les travaux des années 1970 (Pierre Bourdieu-Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot-Roger Establet) et le constat des grandes corrélations entre milieux sociaux et inégalités/difficultés scolaires, des chercheurs prennent pour objet d'étude des questions plus ciblées. Certains paramètres explicatifs relèvent encore d'une forme du collectif (analyse des effets de territoire, de l'effet établissement, de l'effet maître... quoique, sur ce dernier point... !), mais d'autres vont plus du côté de l'individu/enfant/élève : comment se fait-il que certains élèves, pour qui les corrélations entre milieu social et échec scolaire pourraient avoir valeur prédictive, se trouvent en situation de réussite ? C'est la question de l'expérience scolaire qui est alors posée, celle du sens des apprentissages pour chacun. Ces travaux (entre autres, mais non exclusivement ceux de l'équipe Escol à Paris VIII autour de Bernard Charlot, Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex) posent la question de l'élève, de son rapport au savoir, et de son parcours d'apprentissage, tout en les inscrivant fortement dans son environnement social et éducatif.

Ajoutons que professionnels et chercheurs observent aujourd'hui une diversification croissante des trajectoires des individus.

Le mythe d'une École porteuse du collectif

Pour nombre de contempteurs d'une individualisation de l'approche éducative, il semble aller de soi que l'éducation – dans sa version scolaire – n'a à voir qu'avec le collectif, tant dans ses objectifs que dans ses modalités. La sortie du préceptorat pour quelques-uns, l'entrée progressive dans une

65/ CORCUFF P., ION J., SINGLY F. (de), *Politiques de l'individualisme. Entre sociologie et philosophie*, Textuel, Paris, 2005.

66/ LAHIRE B., *L'esprit sociologique*, La Découverte, Paris, 2005.

67/ DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Le Seuil, Paris, 1994.

68/ MARTUCCELLI D., *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Armand Colin, Paris, 2006.

« forme scolaire⁶⁹ » pour tous en est le signe indiscutable. Et pourtant ! Si l'on regarde le passage des « petites écoles » chrétiennes au lycée napoléonien, puis à l'école de Jules Ferry, force est de constater qu'il y a une continuité. Il s'agit que chaque enfant, protégé des bruits du monde et de l'influence néfaste de sa famille, sous la houlette d'un enseignant ferme et bienveillant, dans une démarche normalisatrice⁷⁰, apprenne une posture qui est celle de l'élève, mais aussi là celle du chrétien, ici celle du citoyen, qu'il reçoive de manière indifférenciée un savoir identique pour tous et selon des règles indiscutables. Chaque enfant sera dans un face-à-face avec le maître. Dans le même temps, l'école de la fin du XIX^e siècle n'est pas sans analogie avec le modèle fordiste de production en série, avec répétition du même prototype pédagogique dans toute situation. Le traitement des élèves y est « théoriquement » égalitaire (le référentiel discursif de la République), même si, dans les faits, deux écoles se juxtaposent, l'une pour le peuple, l'autre pour les classes aisées. L'école en l'état impose un parcours unique et contraint : à tel âge correspond tel niveau et les élèves sont jugés par rapport à un modèle à atteindre (d'où l'orientation par l'échec !).

Est-ce à dire que parce que l'enseignement n'est pas individualisé comme dans le préceptorat (ou le tutorat) qu'il devient collectif ? Que signifie dans la pédagogie frontale le face-à-face enseignant-élève ? Le maître est-il devant un groupe au sens d'un collectif dynamique, mouvant, riche de toutes les singularités qui le composent et des interactions entre ces singularités ou devant un « individu-classe », indifférencié en quelque sorte ? Le maître s'adresse à l'élève, un élève abstrait, « normal », qui *a priori* comprend même dans l'implicite ce qui lui est demandé, et s'adresse à la raison en lui, et non pas à une personne singulière enracinée dans une histoire, un milieu..., engagée dans une trajectoire qui lui est propre, et encore moins à des élèves différents (il s'agit bien sûr ici d'une figure idéale-typique, nombre d'enseignants chevronnés, particulièrement en ZEP, travaillent en tenant compte de l'hétérogénéité de la classe et en mettant en place des dispositifs pédagogiques adaptés...). La « forme scolaire » introduisant une séparation entre les apprentissages et les pratiques sociales (des exercices spécifiques, des disciplines, de l'abstraction), elle implique de la part de l'apprenant gratuité, désintéressement, capacité à mettre entre parenthèses le monde et ses problèmes, à s'inscrire dans la durée (celle des apprentissages comme celle d'un bénéfice différé). Sur ces ambiguïtés, on pourrait aussi par exemple interroger certaines formes de travail de groupes présentées comme synonymes *a priori* de collectif : dans nombre de situations, faute d'une réflexion sur le dispositif pédagogique, il ne s'agit de pratique collective que par abus de langage : de fait le travail de tous est délégué à un seul élève, ou bien on assiste à une division du travail où chacun fait ce qu'il sait faire : le résultat est certes atteint, la productivité est avérée, sauf que les transferts d'apprentissages sont quasi nuls, et le travail coopératif absent (apprentissage mutuel, échange de savoirs). Exemple parmi d'autres qui interroge aussi la pertinence de nombre de discours (« productivistes ») sur l'évaluation, inscrits dans des logiques « de résultats » plus que de processus !

En outre, l'idéologie méritocratique (variante de l'idéologie du don) qui fut celle de l'École de la République permettait de penser le parcours individuel de quelques rares élèves de milieux

populaires (« dominés »), méritants, repérés et aidés par l'instituteur (cf. le mythe du boursier légitimant le système dans ses objectifs et son fonctionnement ordinaire). Ce qui, de fait, était valorisé était autant un niveau de connaissances et de compétences qu'une capacité à entrer dans un cadre prédéfini, à s'approprier les normes et codes du milieu « dominant ».

Cette idéologie du don que l'on croyait frappée d'obsolescence est d'ailleurs loin d'avoir disparu. Mathias Millet et Daniel Thin⁷¹, dans un ouvrage récent, pointent sa résurgence dans les discours sur « les élèves qui auraient des

69/VINCENT G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1994.

70/ Nous faisons bien la différence ici entre normative et normalisatrice.

71/MILLET M., THIN D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, Paris, 2005.

capacités, mais ne savent pas les exploiter » – discours qui en outre leur paraît contestable en ce sens qu'il ne prend pas en compte le frein que constitue la spécificité du rapport de l'élève de milieu populaire, de ses dispositions à la culture scolaire dominante qui participe pour beaucoup de ses difficultés.

Enfin, que signifie le terme « égalité des chances » si souvent mis en avant aujourd'hui ? Devons-nous nous viser l'« égalité des chances » qui permettrait de sélectionner les plus « méritants » ou affirmer en actes le droit pour tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, de sortir avec qualification et certification – avec obligation de résultat pour l'institution scolaire ; ce qui implique de penser des dispositifs *ad hoc* pour ce faire, et la prise en compte de la diversité des temporalités et des modes d'entrée dans les apprentissages ? Quant à la mise en concurrence des élèves, la volonté affichée de sortir des « quartiers » les élèves les meilleurs ne reviennent-elles pas *de facto* à individualiser et à produire de l'individualisme ?

Revenons à ce propos sur la loi d'orientation de 1989 (dite loi Jospin), si décriée ou si encensée, en fait porteuse de bien des ambiguïtés... Faut-il la lire comme le signe du glissement de l'institution vers un individualisme éducatif, mettant « l'élève au centre », « ce nouveau lieu commun pédagogiquement correct » selon l'expression de Patrick Rayou⁷² ? Ou bien comme une logique d'obligation de moyens et de résultats ? L'expression « l'élève au centre » n'est pas... au centre du texte de loi, mais dans une annexe, et les attendus de la loi, non sans ambiguïté (il est aussi question d'« égalité des chances »), insistent sur l'obligation pour le système de se donner tous les moyens pour conduire l'ensemble des élèves à un niveau de qualification plus élevé, dans une logique de transmission démocratique du patrimoine. Les lectures du texte, on le voit, en sont diverses. Mais à bien la lire, on peut y voir un levier pour la réussite de tous, pour peu... qu'elle soit mise en œuvre.

De même les modalités de mise en œuvre de la formation du citoyen, qui fut l'un des objectifs affichés de l'École, peuvent être interrogées. Ce qui fut longtemps l'instruction civique se traduisait par le cours de morale et la connaissance des institutions, l'acquisition des bonnes manières et de la civilité. Il s'agit bien d'un certain modèle du citoyen et de la citoyenneté, qui appelle l'adhésion individuelle à des formes instituées (l'institué plus que l'instituant), et non le conflit, toujours perçu comme violence, dérèglement. Ceci s'inscrivant dans une conception qui fut celle de la République « une et indivisible », sans corps intermédiaire entre l'État et le citoyen (*cf.* loi Le Chapelier de 1791), où toute forme de division était perçue comme dangereuse. On est loin de ce qui pourrait être apprentissage du collectif, de la délibération, de la coopération, dans une conception de la démocratie comme société nécessairement divisée, « vide en son centre » (Claude Lefort), « agonistique » (Chantal Mouffe), lieu de la « mésentente » (Jacques Rancière)...

La situation de l'éducation populaire est quelque peu différente. Née dans la proximité de l'école, elle partage ses valeurs ; mais intervenant dans un hors temps scolaire, au début avec des adultes puis ensuite dans les activités du temps libre, elle partira de l'enfant, du jeune, de leur singularité, dans des activités certes cadrées mais moins uniformes, dans des approches normatives mais moins normalisatrices, faisant appel à l'expérience, aux « singuliers », au collectif, au jeu... Ajoutons que des études ciblées qui restent à mener nous permettraient de dire ce qui dans ces propos relève du « légendaire de l'éducation populaire » et nous conduiraient vraisemblablement à nuancer. On peut néanmoins dire que ce sont, dans l'école et hors de l'école, des pédagogies nées dans la marge (Freinet, la pédagogie institutionnelle, plus généralement les courants de l'éducation nouvelle) qui vont introduire cette approche de la gestion de la diversité, qui appelle des pédagogies différenciées et une réflexion sur la pédagogie du groupe.

72/ RAYOU P., « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct », in DEROUET J.-L., *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, Paris/Bruxelles (Belgique) 2000.

La pensée du multiple comme condition d'une approche éducative collective

Ce paradoxe d'un écart entre le discours et les représentations et pratiques est particulièrement probant dans le fait que les enseignants (produits d'une formation et d'une institution) sont nombreux à regretter l'hétérogénéité dans leurs classes, perçue comme difficulté, exception, anormalité, et aspirent à une classe homogène – en fait l'« individu-classe » évoqué plus haut. Et la réticence à une approche plus individualisée va souvent de pair avec un enseignement qui s'adresse aux « mêmes ». Or « l'indifférence aux différences » est propice à la production d'inégalités scolaires, rappelle Stéphane Bonnéry⁷³ (reprenant le Bourdieu et Passeron des *Héritiers*). Mais encore faut-il savoir de quelles différences il s'agit, afin de ne pas psychologiser ou pathologiser la difficulté scolaire, éducative ou sociale⁷⁴ ! On pourrait aussi d'ailleurs, dans la même perspective, interroger une autre expression qui fait florès : « l'approche globale de l'enfant », laquelle peut être lue en la décontextualisant de toute réalité sociale, économique, culturelle, osons le mot « de classe » – ce qui est aujourd'hui le discours dominant, psychologisant –, ou bien au contraire en l'inscrivant dans une globalité qui seule permettra de comprendre l'enfant, ses difficultés, ses ressources, sans lui faire porter (ni à sa famille) la responsabilité de ce qui lui arrive, et qui permettra de surcroît d'avoir des réponses plus pertinentes en termes éducatifs. Une approche globale n'a de sens que contextualisée.

Pour résumer, comment prétendre travailler sur du collectif en ignorant « le multiple », la diversité des « singuliers » ? Tel est l'enjeu d'une éducation démocratique et de la citoyenneté. Le terme individu avec ses ambivalences peut s'avérer impropre, peut-être faut-il lui substituer celle de sujet, et parler plus de personnalisation des approches éducatives que d'individualisation. L'individualisation renvoie souvent à un être pensé comme un isolat, responsable de sa situation, sur lequel on interviendra sans prendre en compte le contexte. La personnalisation implique la prise en compte de la personne, c'est-à-dire d'un sujet pris dans une globalité, en termes d'analyse, de diagnostic, mais aussi d'intervention : on travaillera sur différents aspects du contexte, de l'expérience de l'enfant et de sa famille, on adaptera l'intervention à la complexité et à la singularité de l'expérience « incarnée » du sujet. Les termes ont leur importance, mais plus encore l'explicitation qui en sera donnée dans l'élaboration du projet.

En fait l'apprentissage peut-il être autre qu'individuel, dans un amphithéâtre bondé ou devant un ordinateur ? Certes, pour apprendre, il faut de la confrontation à des savoirs, à du tiers, il faut des interactions. Mais quelles que soient les formes et démarches pédagogiques mises en œuvre, c'est bien la mobilisation du « sujet apprenant » qui le fait entrer dans des apprentissages et accéder aux savoirs ou les construire.

Mais d'un sujet qui n'existe pas en soi, n'est pas déjà là – aux antipodes donc d'une certaine vulgate psychologisante et essentialisante –, un sujet qui se construit progressivement, dans un processus ininterrompu d'individuation et de subjectivation, dans le social et dans la culture.

La complémentarité éducative par l'hétérogénéité des pédagogies

Poser la question sous cet angle conduit à s'appuyer sur la compréhension de ce qui génère les difficultés, mais aussi sur l'identification des ressources, sur ce qui peut faire lever. Comprendre les ruptures scolaires (et au-delà éducatives), soulignent Millet et Thin dans l'ouvrage déjà cité⁷⁵, oblige à prendre en compte conjointement conditions familiales, sociabilités juvéniles, trajectoires scolaires, contextes sociaux et productions institutionnelles. Ces réalités vécues

73/ BONNÉRY S., *Comprendre l'échec scolaire. Étèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, Paris, 2008.

74/ « "Soigner" la banlieue ? », *VEI Enjeux*, n° 126, septembre 2001.

75/ MILLET M., THIN D., *op. cit.*

sont souvent ignorées des professionnels de l'éducation et génèrent malentendus et réponses inadaptées. Les ruptures se font toujours *via* les interactions entre plusieurs registres de difficultés, nous disent-ils : un élément peut faire basculer dans la rupture ; et à l'inverse un seul élément peut faire aussi levier pour sortir de la spirale de la rupture ou de la « désaffiliation ». Ceci impose une approche globale de l'enfant et du jeune, dans l'ensemble de leurs temps de vie, et la prise en compte du contexte dans lequel il grandit ; et dans le champ éducatif, à sortir du scolocentrisme et à prendre en compte l'ensemble des espaces/temps de vie des enfants et des jeunes – autrement dit, à penser l'éducation en termes d'« éducation formelle », « non formelle » et « informelle ». Ces termes relèvent certes plus du langage des politiques publiques (l'Unesco relayé par l'Europe en l'occurrence) que du registre scientifique ; mais malgré leur flou conceptuel, ils nous semblent néanmoins, en l'état⁷⁶, avoir une certaine opérationnalité réflexive.

Nous ne reviendrons pas ici sur le monde de *l'éducation formelle*, sauf à dire à la fois son importance essentielle (l'école donne les bases qui permettent d'entrer dans des savoirs distanciés, et l'échec en son sein risque de se transformer en destin, induisant le rapport futur de chacun aux savoirs, à la formation et à l'image de soi⁷⁷), et qu'elle ne saurait se trouver en situation monopolistique. Par contre, l'objectif de prise en compte de l'enfant dans sa globalité ne saurait se transformer en on ne sait quelle mise à l'écart ou dévalorisation de la « forme scolaire », préjudiciable au premier chef aux enfants de classe populaire. Ajoutons enfin que si l'école ne peut pas tout, elle peut beaucoup.

Quid alors de l'éducation non formelle ?

Posons d'emblée comme préalable aux lignes qui suivent qu'il ne saurait être question de tomber dans le tout éducatif, qu'il est important, y compris pour leur développement, qu'enfants et jeunes aient « le temps de vivre » voire (ou donc) de ne rien faire. Les travaux de Donald Woods Winnicott nous ont montré l'importance de ces espaces/temps d'apparente vacuité⁷⁸. Et la tendance au tout éducatif – voire au tout occupationnel – si répandue et partagée dans le champ des loisirs serait à interroger dans ses motivations comme dans ses effets : à quelles angoisses des adultes ou des professionnels répond-elle ? Quelle conception de l'homme véhicule-t-elle ? Ne crée-t-elle pas des phénomènes d'« addiction » chez des individus suractifs, incapables de « rester seuls dans [leur] chambre », de s'ennuyer... ?

Cette précision apportée, l'espace/temps de l'éducation non formelle est de fait le lieu d'une tension entre deux pôles qui nous semblent chacun avoir leur importance et leur pertinence : celui de l'éducatif et celui du jeu et de l'expérimentation.

– Le premier pôle, celui de l'éducatif, ne saurait être réduit au périscolaire⁷⁹, voire à « l'école après l'école ». Mains travaux nous montrent l'inefficacité voire les effets pervers de cette posture. On ne peut toutefois, à moins d'en rabattre sur le projet de réussite scolaire pour tous, occulter le fait que l'ouverture du jeune au champ culturel, à des pratiques langagières diversifiées, mais *dans des formes non scolaires*, contribue aussi à sa réussite scolaire et plus amplement éducative, autant qu'elle est un facteur d'ouverture et d'épanouissement intellectuels et sensibles.

L'éducation populaire a été longtemps porteuse de ces objectifs. Son effacement au profit de l'animation depuis les années 1980, le glissement du référentiel de l'éducation et de la démocratisation culturelle à celui triomphant de l'expression de soi et du bien-être individuel qui l'accompagne, contribuent *volens nolens* dans nombre de cas, y compris dans des lieux qui continuent à se référer à l'éducation populaire, à réduire quasi exclusivement l'action

76/ Cf. à ce sujet BROUGERE G., BEZILLE H., « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier-février-mars 2007.

77/ BEAUD S., *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris, 2003.

78/ WINNICOTT D.-W., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, Paris, 1975.

79/ À ce titre, l'expression d'« associations éducatives complémentaires de l'enseignement public » est lourd d'ambiguïtés.

culturelle en direction des milieux populaires au travail sur les « cultures urbaines », ceci au nom d'une conception mal pensée de la « reconnaissance », posture qui revient *de facto* à assigner une population à un type de culture, et à entériner et prendre son parti des ségrégations de classe.

Défendre la place de l'éducation non formelle est aussi l'occasion de sortir d'une approche qui a longtemps été (en France!) trop exclusive de savoirs réduits aux « savoirs scolaires » (savoirs scientifiques ou légitimes didactisés). Elle peut permettre de s'ouvrir à la prise en compte d'autres types de savoirs (savoirs profanes, savoirs d'expérience, savoirs sensibles, savoirs communicationnels...) qui font de plus en plus partie des compétences nécessaires à l'homme d'aujourd'hui et à sa formation, de conjuguer « pensée narrative » et « pensée analytique » (Jérôme Bruner)... Un des atouts de l'éducation non formelle est de s'appuyer sur une pluralité de formes d'intelligence – Howard Gardner⁸⁰ en dégagait huit – alors que l'école ne fait appel qu'à deux d'entre elles (verbale et logicomathématique) et laisse en friche les autres.

– Le second pôle de l'éducation non formelle est celui qui concerne le jeu, l'expression, la possibilité donnée à chacun d'expérimenter...

Parler du jeu renvoie moins ici à des supports préconstruits, orientant/limitant les activités (logique consumériste), qu'à l'activité elle-même et à ce qu'elle laisse comme place à l'invention, au développement de l'imaginaire, à des formes évolutives du collectif – opposition faite par Winnicott entre *game* et *play*⁸¹. Des expérimentations sont menées en ce sens, qui font le pari de la liberté de l'enfant comme participant d'une institution permanente, incitation à la découverte, apprentissage de la relation et du collectif⁸²... Ces approches restent marginales, les centres de loisirs (aujourd'hui accueils collectifs de mineurs à caractère éducatif) restent encore majoritairement « prisonniers de la forme scolaire⁸³ », le projet réduit à la dictature du planning (dans une confusion projet-programme et projet-visée)...

Quant à *l'éducation informelle*, celle qui se fait hors de toute intentionnalité éducative, elle interpelle au-delà des espaces éducatifs *stricto sensu* les pratiques et sociabilités des jeunes, ces *digital natives*, la totalité de leurs espaces de vie et d'expérience, mais aussi la qualification des territoires, leur diversité (sociale, culturelle, générationnelle...), la possibilité pour les jeunes d'y avoir une forme de reconnaissance et d'expérimenter, d'avoir prise sur soi et sur le monde (l'un étant le corollaire de l'autre) – ce que d'aucuns appellent *l'empowerment*. Elle pose la question donc de l'aménagement urbain, des politiques de peuplement et d'offres et au-delà de la démocratie locale. La qualification de cet espace public comme lieu des échanges, des débats, d'une offre diversifiée est la condition de la création d'un « territoire apprenant ».

80/ GARDNER H., *Les intelligences multiples*, Retz, Paris, 1996.

81/ Winnicott D.-W., *op. cit.*

82/ Cf. par exemple BATAILLE J.-M. (dir.), *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 15, Marly-le-Roi, 2007.

83/ HOUSSAYE J., « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 125, octobre-décembre 1998.

84/ FRENAY M., BEDARD D., « Le transfert des apprentissages », in BOURGEOIS E., CHAPPELLE G., *Apprendre et faire apprendre*, Presses universitaires de France, Paris, 2006; TARDIF J., *Le transfert des apprentissages*, Les Éditions logiques, Montréal (Québec), 1999.

De ce qui précède ressort que l'opposition de l'individuel et du collectif posée telle que fréquemment, de part et d'autre, défenseurs ou contempteurs, n'a guère de sens dans une réflexion sur l'éducation et la pédagogie, et que l'enjeu est leur articulation.

Accompagner les transferts, instituer le cadre

D'un point de vue pédagogique, il nous semble important d'insister ici sur le fait que les transferts entre les apprentissages scolaires et d'autres apprentissages, fréquemment évoqués lorsque l'on parle de complémentarité éducative, ne sont pas automatiques contrairement à l'idée reçue. Ceux-ci dépendront de l'activité spécifique de l'enseignant ou de l'animateur et du dispositif mis en place pour faciliter ces passages⁸⁴ – d'où l'importance

d'une qualification forte des acteurs éducatifs. Permettre les allers-retours entre les différentes formes d'apprentissage est pourtant un moyen de les légitimer et de leur donner sens.

Un autre implicite pédagogique extrêmement répandu est celui de l'effet éducatif bénéfique supposé du simple contact, que ce soit dans le cadre d'une activité sportive ou socioculturelle. De même que des chercheurs⁸⁵ ont montré que tout passage devant un enseignant ne signifie pas apprentissage, le contact avec un animateur ou la multiplication de l'offre d'activités sportives, culturelles, socioculturelles n'entraîne pas automatiquement une plus-value éducative – au-delà de ce que toute activité peut constituer comme expérience personnelle ou collective. Leur efficacité pédagogique est aussi conditionnée par la pertinence des situations, contenus et pratiques pédagogiques.

Ces représentations erronées sont d'ailleurs encouragées par les grilles d'« évaluation » imposées par nombre d'institutions qui, dans une logique comptable, visent essentiellement à identifier le nombre d'enfants/jeunes touchés et d'activités mises en place, indépendamment des dispositifs pédagogiques proposés et surtout mis en œuvre (la seule « fiche projet » sésame des financements et des agréments ne saurait suffire). L'évaluation pédagogique devrait plus porter sur les processus observés et analysés, et ce avec les acteurs eux-mêmes : faire que systématiquement chaque éducateur (enseignant, éducateur, animateur) se trouve engagé dans une démarche de recherche (recherche-action par exemple) serait plus que les évaluations sommatives un outil de qualification permanente de l'action éducative et de la construction des professionnalités.

Ce qui est aussi en jeu est la manière dont les adultes pensent le cadre de ce qui sera l'expérience de l'enfant et du jeune, la question du collectif et de l'institution. Cet aspect est trop souvent occulté, sauf précisément dans les pédagogies nouvelles, les méthodes actives... Alors même que les institutions sont en crise, que la désinstitutionnalisation est le cadre dans lequel les professionnels sont conduits à travailler et les enfants et les jeunes à grandir, une approche éducative qui se pense comme dynamique d'institution prend tout son sens. Dans cette logique, la distinction faite par Jean Houssaye entre « pédagogie du choix » et « pédagogie de la décision⁸⁶ » – l'une renvoyant à l'individu, l'autre au collectif se construisant en permanence – nous semble particulièrement heuristique pour penser l'éducation et la question de la citoyenneté.

Et sur ce sujet, il importerait de retrouver la mémoire et l'héritage de la pédagogie institutionnelle, plutôt que de s'inscrire dans la fuite en avant du projet à tout prix (qui n'en est le plus souvent que la caricature⁸⁷ !) : la construction du groupe à partir et en prenant en compte la diversité des sujets et l'institution d'un espace éducatif qui est aussi espace politique.

Sécuriser les parcours pour rentrer dans l'insécurité cognitive

La fragilisation du cadre de vie renforce la difficulté des élèves et des jeunes dans leur confrontation à la nouveauté : le passage de l'enseignant unique du primaire à la diversité des enseignants en 6^e, la sortie de l'espace connu du quartier et du groupe de pairs sécurisant... et enfermant... D'où l'importance de travailler à sécuriser des contextes de vie et d'apprentissage, de l'environnement, les familles – sachant que dans le dispositif de Réussite éducative comme dans ceux qui l'ont précédé, les professionnels travaillent plus sur le symptôme – dans la réparation – que sur les causes. Sans travail sur cette sécurisation pourtant – condition nécessaire et non suffisante –, on se condamne à l'échec éducatif. En gardant ce paradoxe à l'esprit : il s'agit de sécuriser le jeune pour le faire entrer dans l'insécurité des apprentissages, et lui faire accepter cette altération qu'est toute éducation.

85/Élisabeth Bautier, Stéphane Bonnéry, Gérard Chauveau, Jean-Yves Rochex, Jean-Pierre Terrail...

86/HOUSSAYE J., *op. cit.*

87/BOUTINET J.-P., *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France, Paris, 1990.

Cette mobilité mentale, qui implique la capacité à passer incessamment d'un « monde » à l'autre, est une des conditions d'une bonne « intégration » au monde adulte et est un des enjeux de l'éducation aujourd'hui dans une société qui se caractérise par ses évolutions rapides et la nécessaire capacité à gérer l'incertitude. Elle est aussi une des justifications d'une « éducation partagée⁸⁸ ».

En ce sens, la multiplicité des intervenants (et l'opacité de leur rôle) peut aussi être une difficulté pour l'enfant et le jeune : d'où la pertinence d'un référent unique, comme cela se met en place dans des dispositifs de Réussite éducative. Ailleurs le tuteur peut avoir ce rôle d'accompagnement. Mais force est aussi de constater les réticences (en France) à travailler sur le tutorat et le peu de travaux existant à ce sujet – y compris sur le tutorat entre pairs⁸⁹ ou quasi pairs comme dans le cas de l'accompagnement fait par des étudiants (cf. l'exemple de l'Association de la Fondation étudiante pour la ville – AFEV). Les pratiques de « l'école mutuelle » semblent bien oubliées⁹⁰.

Pourtant le tutorat permet la prise en compte éducative de l'individu et la construction de logique coopérative, chacun apprend, tuteur et tutoré – ce qui rejoint d'ailleurs un slogan cher à Peuple et culture dans les années 1970 : « Tous formés, tous formateurs. »

Par ailleurs il apparaît aussi qu'un travail fondé sur les pédagogies coopératives peut avoir aussi un effet mobilisateur et sécurisant au rebours des pratiques éducatives s'appuyant sur la mise en concurrence qui déstabilisent les plus faibles⁹¹.

Cette sécurisation passe aussi par un travail sur l'estime de soi, sur la reconnaissance par les jeunes et leur famille de leurs propres compétences – compétences inconnues de lui-même par intériorisation du regard invalidant ou condescendant du professionnel ou de l'institution. La multiplication des acteurs professionnels de l'éducation, le discours sur le « métier de parent » peut participer de cette disqualification de fait et malgré des intentions louables des familles. Au rebours le rôle de l'éducateur, du travailleur social ou de la santé est (devrait être) de conduire l'enfant et le jeune, ainsi que ses parents, à prendre conscience de ce qu'ils savent déjà, des compétences acquises, condition de l'entrée dans de nouveaux apprentissages.

Éthique de l'intervention et projet d'émancipation

À égale distance de la célébration d'un dispositif qui vient s'ajouter à beaucoup d'autres ou de son rejet *a priori* qui risque de nous faire tomber dans la « prophétie autoréalisatrice » (à force

de dénoncer les risques de dérive du dispositif, on l'enferme dans ce qu'on ne voudrait pas qu'il soit), on privilégiera une approche pragmatique, consciente des dérives possibles, mais fondée sur une éthique et une professionnalité renforcées, qui appellent une vigilance et une réflexion collective sur le projet éducatif et politique.

En l'état, le débat nous paraît moins être entre une approche individuelle et une approche collective qu'entre une approche sécuritaire et comportementaliste qui viserait à pacifier les corps et l'espace public et une approche éducative, consciente de ses limites, mais qui ne transige pas sur le double objectif d'une démocratisation de l'éducation et d'un projet d'émancipation individuel et collectif. Précisons toutefois pour lever toute ambiguïté qu'en dépit d'une certaine conception républicaine (cf. le colonialisme et ses avatars aujourd'hui encore), « on » n'émancipe pas les gens, on leur permet de s'émanciper, en leur donnant ou favorisant l'accès à la parole et les conditions de cet accès. En les reconnaissant dans une position de sujets individuels et collectifs.

88/ BIER B. (COOR.), *Vers l'éducation partagée : des CEL aux PEL*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 7, 2006.

89/ BRAGAGNOLO M.-F., « Tutorat et aide aux devoirs. Observations sur le fonctionnement de dyades adulte-enfant », *VEI Enjeux*, « La transmission. Des pères aux pairs », n° 120, mars 2000 ; BAUDRIT A., « Apprentissage coopératif et entraide à l'école », *Revue française de pédagogie*, « Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles », n° 153, octobre-décembre 2005.

90/ QUERRIEN A., *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace ?*, Les Empêcheurs de penser en rond, Paris, 2005.

91/ HUGUET P., « Apprendre en groupe : la classe dans sa réalité sociale et émotionnelle » in BOURGEOIS E., CHAPELLE G., *op. cit.* ; DARNON C., BUTERA F., « Conflit et climat de classe » in BOURGEOIS E., CHAPELLE G., *op. cit.* ; cf. aussi BATAILLE J.-M., *op. cit.*

In fine, ce que nous devons aujourd'hui défendre et construire, dans la Réussite éducative mais plus globalement dans toute réflexion sur le service public d'éducation et les pratiques professionnelles (et bénévoles), au rebours des dérives et compromis qui offrent une « pauvre éducation » aux « enfants de pauvres », c'est, pourrions-nous dire en parodiant Antoine Vitez, un service public d'éducation et des pédagogies « élitaires pour tous ».

QUESTIONS/RÉFLEXIONS

Définir la Réussite éducative ?

*Frédérique Bourgeois,
directrice adjointe du CR-DSU Rhône-Alpes,
chef de projet Réussite éducative Nord Isère de mai 2006 à septembre 2008*

Le terme de Réussite éducative n'est pas labellisé. Les programmes de Réussite éducative se mettent en place à partir d'un cadre général déterminé par l'État, la définition de la réussite éducative étant renvoyée au niveau local. Par conséquent, coordonner un programme de Réussite éducative, c'est faire avec ce flou, et dans le même temps faire émerger une définition partagée par les acteurs locaux.

Cette partie a pour objet d'apporter des analyses et témoignages sur différentes tentatives et plus précisément sur l'expérience du Nord Isère. Le périmètre opérationnel du dispositif de Réussite éducative (DRE) Nord Isère est intercommunal et correspond à 5 communes (Bourgoin-Jallieu, La Verpillière, L'Isle-d'Abeau, Saint-Quentin Fallavier et Villefontaine), soit environ 70 000 habitants. La structure juridique porteuse du DRE est un GIP (groupement d'intérêt public)⁹² qui comprend deux niveaux d'intervention : le conseil d'administration (composé d'élus et de représentants de l'État) qui en est l'organe décisionnel et le chef de projet Réussite éducative qui assure l'animation, la gestion et la coordination du dispositif au niveau intercommunal. Ses missions sont de trois ordres :

- assurer le partenariat avec les institutions concernées (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances – Acsé –, préfecture, inspection académique, conseil général, caisse d'allocations familiales – CAF –, direction départementale de l'action sanitaire et sociale – DDASS –, direction départementale de la Jeunesse et des Sports – DDJS) ;
- animer le réseau d'acteurs de terrain (services municipaux, centres sociaux, écoles, collèges, associations...);
- coordonner les équipes de réussite éducative communales.

Au niveau de chaque commune, une équipe de Réussite éducative appelée Rare (réseau d'acteurs pour la Réussite éducative) a été mise en place. Chaque équipe est placée sous le pilotage du maire de la commune qui a mandaté un agent communal pour assurer la coordination communale du Rare. Celui-ci a pour missions de recueillir les situations repérées par les acteurs de terrain, mobiliser les acteurs concernés, assurer le suivi des situations en lien avec les partenaires et les familles, coordonner et coanimer les réunions de travail du Rare. Le chef de projet participe aux réunions des équipes Rare de chacune des communes mais n'a pas de lien direct avec les enfants ou les familles. De ce fait, il a une position médiane entre l'ingénierie pure d'un dispositif et le suivi de parcours de réussite éducative ; une posture professionnelle qui explique certains des exemples et argumentaires développés ci-après.

92/ Le GIP du contrat de ville de l'agglomération Nord Isère a été créé en 2002 pour animer et mettre en œuvre la politique de la Ville sur le territoire. En 2005, lors de la mise en place du DRE, le GIP a été désigné pour être la structure juridique porteuse de ce nouveau dispositif.

Une notion aux contours imprécis

■ Des tentatives de définition au niveau local

Le *Guide méthodologique* de la Délégation interministérielle à la ville (DIV) paru en 2007, soit deux ans après le démarrage du programme, précise « qu'il est essentiel de faire formaliser par écrit aux différents partenaires impliqués dans la démarche ce qu'ils mettent sous le terme de réussite éducative et les objectifs qu'ils visent. L'enjeu est important : chaque partenaire doit pouvoir se reconnaître dans la définition qui sera formulée collégalement. De même tout lecteur du projet doit être en mesure de comprendre précisément ce que sont les objectifs visés par le PRE⁹³ ». La DIV confirme, d'une part, l'absence de définition « officielle » et enjoint, d'autre part, aux acteurs locaux d'élaborer leur propre définition.

Certaines équipes de Réussite éducative se sont effectivement lancées dans une démarche de réflexion sur cette question. Ainsi à Brest, un travail spécifique autour de la définition de la réussite éducative a été mené entre tous les partenaires du projet qui a abouti à une définition qui repose sur les principes suivants :

« La réussite éducative se décline en quatre axes :

- l'estime de soi et la confiance en soi comme capitaux personnels indispensables à la construction d'une trajectoire personnelle positive ;
- la capacité à vivre en société, à entrer en relation avec autrui, dans le respect des autres et de soi-même ;
- l'acquisition d'une capacité d'insertion scolaire et professionnelle ;
- la mise en œuvre d'un projet personnel à partir de la mobilisation de l'ensemble de ses ressources⁹⁴. »

Cet exemple est intéressant dans le sens où, d'une part, il n'est pas fait référence à la réussite scolaire (ce qui évite de fait la confusion entre réussite éducative et réussite scolaire) et, d'autre part, l'accent est mis sur les atouts et les potentialités de l'enfant et non pas sur ses difficultés : une approche positive de la réussite éducative qui mérite d'être soulignée. En effet, la réussite éducative, c'est aussi un changement de posture, un changement de regard. Il s'agit de partir des atouts et des compétences des enfants plutôt que de leurs difficultés, aider à détecter les points forts plutôt que les points faibles, « faciliter la réussite éducative d'une famille et d'un enfant ne peut se concevoir qu'en s'appuyant sur les ressources ou le potentiel que l'enfant et sa famille portent en eux⁹⁵ ».

La réussite éducative : qu'est-ce c'est ?

Franck Fournier, coordonnateur PRE de Rillieux-la-Pape

Stéphane Jeannet, directeur adjoint du GPV de Rillieux-la-Pape

Courant 2005, l'arrivée de nouveaux dispositifs au sein du plan cohésion sociale n'avait jamais suscité autant de réactions, en particulier le programme de Réussite éducative (PRE). Les moyens financiers engagés, très importants, et la méthode de travail proposée, assez novatrice, en étaient certainement les principales causes, mais pas seulement. En effet, nous sommes persuadés que l'intitulé même du projet, mettant en jeu la réussite éducative des générations futures, a cristallisé une bonne partie des débats. Car, d'une part, il renvoyait, consciemment ou pas à tous ceux qui assurent un rôle d'éducation, un constat d'échec du modèle éducatif en place. Mais, d'autre part, il amenait obligatoirement à se poser plusieurs questions et en particulier : qu'est-ce qu'une éducation réussie ? Cela nous transporte vite vers une autre réflexion : existe-t-il une éducation idéale ou une bonne éducation ?

93/ *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative*, op. cit., p. 43.

94/ Voir la définition complète sur le site www.pel-brest.net

95/ *La Réussite éducative à l'épreuve du terrain*, op. cit., p. 26.

Rapidement, nous avons constaté toute la confusion qui existait entre nous (élus et agents de la ville) et chez nos partenaires ; beaucoup de personnes raccourcissant la réussite éducative à la réussite scolaire. Les premiers à faire cette confusion sont bien souvent les parents pour qui la scolarité revêt une place prépondérante, voire exclusive. Ils oublient la nécessité d'enrichir la vie de leur enfant pour réinvestir une partie des apprentissages scolaires et qu'ainsi leur enfant comprenne à quoi sert l'école.

Pour aider le comité technique du PRE dans sa réflexion, il est apparu nécessaire de distinguer deux termes : « éducation » et « instruction ». Car bien souvent, dans les débats, ils sont confondus. Cela nous a obligés à mieux les définir et à réfléchir leurs litiges de mitoyenneté. L'instruction renvoie à l'acquisition de savoirs qui sont quantifiables et évaluables. C'est le cœur de métier des enseignants : transmettre des savoirs validés par des programmes. Mais l'éducation renvoie à des valeurs qui diffèrent suivant les cultures et les religions. Et qui dit valeur, dit notion non évaluable.

Et ce n'est que le début de l'interrogation, car « réussir » ou « réussite » interpelle aussi : c'est réussir pour qui ? Qui est au centre ? L'éduqué, l'éduquant, la société ? Quand considère-t-on qu'une éducation est terminée ?

Est-ce qu'à l'aube d'une vie, l'éducation est vraiment derrière nous et acquise ?

Vous le voyez, la dénomination même du programme de Réussite éducative peut emmener très loin et se poser dès lors en termes philosophiques.

Mais surtout, en faisant ce travail, les instances partenariales ont défini les contours de l'action du PRE. Les textes sortis en 2005 n'étaient pas très explicites et laissaient trop de possibilités d'interprétation.

En effet, depuis plusieurs années, le champ éducatif a su s'entourer d'un certain nombre de dispositifs qui ont permis de répondre à des difficultés ou d'apporter des réponses complémentaires à celle de l'école notamment.

Avec la mise en place du PRE, qui est venu s'installer dans un paysage déjà bien encombré, il a été nécessaire de faire « une pause ».

Ainsi, au-delà du dispositif, ce dernier, parce qu'il permettait d'intervenir selon de nouvelles modalités (accompagnement individualisé...) a nécessité une interrogation sur le sens même de son intervention.

Pour les élus locaux aussi, cela a été l'occasion de réinterroger leur action afin de la définir dans un champ sur lequel jusqu'à présent ils avaient peu de prise.

Grâce à ce travail, l'équipe pluridisciplinaire peut maintenant traduire en actions et en parcours personnalisés pour les enfants les plus fragiles, l'esprit et la volonté du législateur. D'autant plus en cette période où les mesures gouvernementales portent sur un recentrage en direction de l'école et de la réussite scolaire. Une vision très claire de la réussite éducative permet de trouver des réponses complémentaires. Car comment imaginer que de nouveau, seule l'école règle tous les problèmes ? Le travail en réseau, que nous avons mis en place depuis plus de trois ans maintenant, nous montre quotidiennement la plus-value de nos actions. Car le monde scolaire ne sait pas et ne doit pas répondre aux causes des échecs d'apprentissages exogènes à l'école.

En développant un réseau de professionnels compétents (les référents de parcours), nous avons, dans la plupart des sites, apporté auprès des parents des possibilités de médiation et de sensibilisation à l'enrichissement nécessaire de la vie des enfants.

Mais nous qui sommes déjà dans la dernière ligne droite d'un dispositif prévu jusque fin 2009 puis fin 2010, il est très important de bien affiner notre réflexion car elle sera le fondement de l'évaluation et cette dernière nous invite à bien recadrer les objectifs du travail évaluatif du dispositif et des parcours personnalisés.

Les exemples ci-dessus mettent en évidence le fait que les interprétations, les démarches et les résultats divergent selon les sites, ce que confirme Alain Izzet, « la définition de la réussite éducative est donc un élément essentiel et va conditionner le projet local de réussite éducative. Les actions qui seront mises en place en découleront bien évidemment⁹⁶ ». Une série de paramètres contribuent à donner des tonalités différentes au DRE : le contexte local (existence préalable d'un Contrat éducatif local – CEL –, d'un Projet éducatif local – PEL – ou d'une cellule de Veille éducative), la composition de l'équipe de Réussite éducative (surreprésentation des enseignants ou des travailleurs sociaux, présence ou non de représentants du secteur médical, représentation des parents...), la structure juridique

96/ Extrait du site Internet
www.reussite-educative.net, 9 mai 2006.

porteuse (Centre communal d'action sociale – CCAS –, GIP, Établissement public local d'éducation – EPLE) et les acteurs en présence au moment du travail d'explicitation.

En effet, la diversité des identités professionnelles influe sur la définition de la réussite éducative : un enseignant, un travailleur social et un psychologue ne mettront pas la même chose sous le terme de réussite éducative. Et cette diversité peut se traduire dans la manière d'aborder globalement le programme de Réussite éducative : pour certains, c'est prévenir l'échec scolaire, pour d'autres c'est prévenir la délinquance, pour d'autres c'est prévenir la maltraitance, et pour d'autres encore, il s'agit de faire du contrôle social auprès des familles voire de privilégier une approche de santé publique. Cette diversité peut « permettre de comprendre les désaccords ou les différentes interprétations que l'on peut avoir sur les termes réussite éducative et réussite scolaire⁹⁷ ». La difficulté est de dépasser ces frontières professionnelles, voire idéologiques, et de concilier ces différentes approches inhérentes à telle ou telle posture professionnelle. En l'absence de définition commune, il faut espérer que la pluralité des personnes composant l'équipe de Réussite éducative soit une opportunité d'ouverture et d'échange plutôt qu'un facteur de blocage. Cependant, il ne s'agit pas de tomber dans un optimisme béat car la réalité prouve que parfois, face à des situations concrètes, la prégnance des identités professionnelles reprend ses droits. Et c'est au coordinateur de jouer son rôle d'interface, de médiateur, entre les acteurs en présence pour faire émerger une position commune.

■ Des difficultés inhérentes au dispositif

Le constat qui peut être établi à ce jour est que tous les sites n'ont pas engagé une telle démarche de travail autour de la définition de la réussite éducative. Pour autant, doit-on les considérer comme de « mauvais élèves » ? Certainement pas ! Plusieurs raisons peuvent expliquer cette mise de côté d'une réflexion collective autour de la définition de la réussite éducative.

Mise en œuvre du dispositif de Réussite éducative en Nord Isère

Courant 2004 : lancement d'un diagnostic sur la situation socioscolaire en Nord Isère, financé dans le cadre du contrat de ville et porté par le GIP. Le diagnostic est réalisé par un prestataire externe.

Fin 2004 : remise du diagnostic qui comprend des données quantitatives, qualitatives et des préconisations.

Mars 2005 : restitution du diagnostic sous forme d'un séminaire qui rassemble près de 150 personnes.

Mars 2005 : le GIP est interpellé par l'État pour la mise en place d'un DRE.

Mai 2005 : envoi du dossier DRE Nord Isère à la DIV.

Juillet 2005 : le dossier DRE Nord Isère est retenu par la DIV et le GIP est reconnu comme la structure juridique porteuse du DRE.

Septembre 2005 : validation par le conseil d'administration du GIP de la mise en œuvre du DRE.

Octobre 2005 : lancement par le GIP de l'appel à projets pour la mise en place des actions dans le cadre du DRE.

Janvier 2006 : démarrage des actions sur le terrain.

Mars 2006 : remise du rapport d'étape DRE 2005.

Mars 2006 : envoi du dossier DRE Nord Isère 2006 à la DIV.

Juin 2006 : remise du rapport final DRE 2005.

La première est la rapidité avec laquelle les programmes se sont mis en place. Pour beaucoup, il a fallu agir dans l'urgence pour monter le dossier pour la DIV (et maintenant pour l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances – Acsé –), puis, une fois les financements obtenus, mettre en place les actions, puis justifier

les dépenses *a posteriori* sous peine de perdre les financements obtenus. La chronologie de la mise en œuvre du dispositif de Réussite éducative dans le Nord Isère illustre cette thématique de l'urgence.

Ayant déjà réalisé un diagnostic, le Nord Isère avait une longueur d'avance par rapport à nombre d'autres sites. Cependant, ce territoire a été pris, comme les autres, dans les mailles de l'urgence et le temps de « gestation » a été passé dans la définition des objectifs et des priorités du DRE et dans la rédaction des chartes de confidentialité (une par commune) : d'une utilité pratique évidente et une étape incontournable dans tous les DRE. Et la question de la définition de la réussite éducative n'a pas forcément été abordée, du moins pas de façon formelle.

En mai 2006, au moment de ma prise de poste, je fus chargée de rédiger le bilan de la première année de fonctionnement du DRE. L'une des premières questions que je me suis posée fut la suivante : qu'est-ce que la réussite éducative ? Par rapport à quels critères et indicateurs dois-je réaliser le bilan demandé ? J'ai alors cherché dans tous les documents écrits et produits par le GIP au moment de l'élaboration du dispositif (dossier pour la DIV, charte de fonctionnement et de déontologie, comptes rendus de réunions...) une trace de définition de la réussite éducative mais sans succès. Les priorités et objectifs du programme ont été clairement fixés ainsi que les modalités de fonctionnement des équipes de Réussite éducative. Mais aucune source écrite n'indique qu'une réflexion ait été conduite sur la question de la définition de la réussite éducative. J'en ai conclu qu'il avait certainement fallu agir dans l'urgence et que l'intelligence pragmatique l'avait emporté sur la réflexion théorique. Et, devant l'urgence à produire un bilan dans des délais contraints, j'ai écarté moi aussi la question de la définition de la réussite éducative et l'ai remise à plus tard, sachant par ailleurs que personne ne m'a jamais demandé une définition de la réussite éducative...

Une autre raison pouvant expliquer cette carence est la difficulté à mettre des gens autour d'une table et de leur poser de but en blanc la question : « C'est quoi pour vous la réussite éducative ? » Pour engager une telle démarche, il est nécessaire de bien connaître les acteurs en présence et de prendre le temps de s'apprivoiser collectivement. Les sites qui ont réalisé cette démarche de réflexion collective ont un certain nombre de points communs : une antériorité de travail partenarial sur le champ socio-éducatif, que ce soit par l'existence d'un PEL ou d'une cellule de Veille éducative ; et un coordinateur DRE partie prenante de cette dynamique partenariale, de par ses fonctions précédentes en tant que coordinateur PEL ou chargé de mission éducation.

Le Nord Isère n'était pas dans cette configuration. Il n'existait pas de PEL ou de cellule de veille intercommunal. Certes une démarche partenariale a été engagée lors de la réalisation du diagnostic en 2004 mais je n'y ai pas participé, ma prise de fonction dans le Nord Isère datant de 2006. Il m'a donc fallu un temps d'adaptation au territoire et aux acteurs locaux avant d'imaginer lancer une telle démarche de réflexion collective. En outre, depuis 2006, les urgences et priorités ne m'ont pas permis de travailler collectivement cette question. Une approche plus pragmatique a donc préparé ce temps de réflexion qui s'impose aujourd'hui comme une évidence.

■ Pourquoi définir la réussite éducative ?

Ce qui est intéressant et nouveau dans la démarche proposée par ce nouveau dispositif, c'est de ne pas réduire l'enfant à sa seule vie scolaire et de l'appréhender dans sa globalité. De fait le concept s'adresse à des enfants et pas seulement à des élèves. La réussite éducative, c'est

un tout qu'il est impossible de découper en tranche. Il faut par conséquent prendre en compte cette complexité. Le fait que le DRE repose sur un diagnostic puis un accompagnement personnalisé permet d'éviter peu ou prou un tel risque, car, pour chaque enfant, on doit faire du sur mesure.

L'existence d'une définition partagée constitue à la fois un repère pour les professionnels engagés dans la démarche et un indicateur de la manière d'appréhender le DRE. En cas d'absence de définition de la réussite éducative, la difficulté est de savoir de quoi on parle. Quels sont les critères permettant de délimiter cet objet ? Quels sont les critères de la réussite éducative ? Car si la réussite scolaire repose sur des normes (note, classement, diplôme), d'ailleurs discutables, la réussite éducative n'est pas normée ou plutôt on est en droit de s'interroger sur les normes de l'éducation.

Savoir de quoi on parle

Dans les textes sur le DRE, il est annoncé que la réussite éducative ne se résume pas à la seule réussite scolaire mais, dans le même temps, il n'y a pas de réussite éducative sans réussite scolaire. Ce que confirme la note relative au volet éducatif des Contrats urbains de cohésion sociale (Cucs) : « la réussite éducative inclut la réussite scolaire qui en est une condition essentielle⁹⁸ ». Et il convient de garder à l'esprit que pour la majorité des parents, la réussite scolaire reste la priorité ; approche fort légitime d'ailleurs.

On sait aussi que derrière les difficultés scolaires, se cachent d'autres difficultés (sociales, culturelles, familiales, de santé...) et c'est bien une approche de l'enfant dans sa globalité qu'il faut privilégier. Mais le risque est de mettre tout (et n'importe quoi) dans la réussite éducative. Et du coup d'avoir un discours illisible aussi bien en direction des parents et des enfants que des partenaires.

Une fois ce postulat admis, comment aborde-t-on la question de la réussite éducative ? Si un enseignant peut dire à un parent « votre enfant est en échec scolaire », un coordinateur de Réussite éducative ou un référent de parcours ne peut pas dire « votre enfant est en échec éducatif » ou « votre enfant pose des problèmes liés à son éducation » ou encore « votre enfant est en difficulté car il manque de soins ». Ce serait une ingérence dans la vie familiale et une atteinte aux libertés individuelles des parents⁹⁹.

En outre, les parents peuvent avoir des attentes qui dépassent largement le champ d'action du DRE. Dans le Nord Isère, suite à la diffusion d'une plaquette d'informations sur le Rare destinée aux familles, une coordinatrice communale a reçu un certain nombre d'appels téléphoniques de mères en difficulté conjugale qui souhaitaient pouvoir être aidées. Nous nous sommes alors interrogés sur les raisons de cette « erreur » d'orientation. S'il est vrai que la plaquette est volontairement succincte dans son libellé, elle précise néanmoins que « le Rare concerne les enfants/adolescents de 2 à 16 ans [...] il permet de trouver, avec les parents, une solution adaptée et de les soutenir dans leur démarche ». Mais, pour des parents en détresse, le Rare constituait alors une opportunité.

D'autres parents ne comprennent pas que, face à une difficulté scolaire, l'équipe de Réussite éducative propose l'inscription à une activité sportive ou à un centre de loisirs. Il faut bien évidemment expliquer les raisons qui ont poussées l'équipe à faire cette proposition. Mais certains parents préfèrent alors arrêter le suivi, considérant que ce n'est pas le sport ou la musique qui permettront d'améliorer les résultats scolaires ou le comportement en classe de leur enfant.

⁹⁸/ Circulaire n° 2007-004 du 11 décembre 2006 relative à la mise en œuvre du volet éducatif des Cucs.

⁹⁹/ Cf. loi du 17 juillet 1970 insérée dans le code civil (article 9) : « Chacun a droit au respect de sa vie privée. »

Cette difficulté à cerner la réussite éducative peut alors être préjudiciable au bon déroulement d'un parcours et mettre en cause le principe même du dispositif, notamment vis-à-vis des familles ou des acteurs de terrain.

Des aspects éthiques

Chacun vit la réussite éducative selon ses propres critères en fonction du type d'éducation qu'il a reçu et qu'il transmet. Fort heureusement, il n'existe pas de modèle éducatif normé auquel il faudrait coller, comme le souligne Nicole Gloaguen, « l'éducation a pour objet d'instituer la relation aux autres. C'est un long parcours de socialisation qui va permettre à l'enfant puis à l'adolescent de construire son identité¹⁰⁰ ».

Cependant, n'y a-t-il pas un risque que les professionnels pensent la réussite éducative à partir de leurs propres normes, normes généralement issues du modèle culturel de la classe moyenne ? Cela peut, par exemple, conduire certains d'entre eux à porter des jugements (souvent négatifs) sur des comportements familiaux qu'ils pensent être « hors normes » et à préconiser des actions pour l'enfant ou les parents qui seront complètement en dehors des schémas familiaux et qui mettront les familles en difficulté voire dans des impasses. Pour les parents, la réussite éducative de leur enfant ne correspond pas forcément à ce que l'équipe de réussite éducative imagine et propose. Il convient donc d'être particulièrement vigilant et « faire avec » les parents et non pas « faire pour ou à la place » des parents.

Comme il a été dit plus haut, la réflexion sur la définition de la réussite éducative pose également la question des critères. En effet, quels sont les indicateurs permettant de dire qu'un enfant réunit les critères de réussite éducative ? Et quels sont ces fameux critères de réussite éducative ? Posée en ces termes, et si l'on se réfère aux propos précédents, cette question est pour l'instant sans réponse. Par ailleurs, la question des critères est souvent abordée à l'entrée d'un enfant dans le DRE. Cependant, il s'agit davantage de critères de difficultés, voire d'échec, que de critères de réussite éducative, comme si devant l'impossibilité de définir la réussite éducative, on la définissait par son contraire. En effet, d'une part, le programme en lui-même impose des critères comme l'âge (2 à 16 ans), le lieu de résidence (zone urbaine sensible – ZUS –), le lieu de scolarisation (zone et réseau d'éducation prioritaire – ZEP/REP –), la présence de difficultés scolaires... D'autre part, certaines équipes imposent des critères plus précis pour sélectionner les enfants à l'entrée dans le dispositif.

Ainsi, à Nevers, il faut que l'enfant présente au moins deux types de difficultés : les unes d'ordre scolaire (résultats aux évaluations nationales, bilan relatif à des troubles d'apprentissage, problèmes de concentration, de mémoire, d'agitation...) et les autres relatives à des signes de fragilité (non-observation des avis médicaux scolaires, absence d'hygiène, problèmes de sécurité affective, difficultés familiales, fort absentéisme)¹⁰¹.

Tandis qu'à Clichy-sous-Bois, le repérage porte sur les enfants en fragilité, notamment : enfants hébergés sans domicile fixe, élèves sortant d'un dispositif relais, élèves absentéistes, enfants ayant des problèmes d'ordre médical ou d'ordre psychologique non traités depuis longtemps, élèves en risque d'exclusion ou exclus par le conseil de discipline, enfants qui exercent une activité professionnelle régulière¹⁰².

À vouloir affiner de la sorte les critères de repérage, n'y a-t-il pas un risque que le programme de réussite éducative apparaisse comme discriminatoire, ce qui n'était pas son objectif premier ? La question reste entière.

100/ *La Réussite éducative en Seine-Saint-Denis*, Profession Banlieue, Saint-Denis, 2007, p. 14.

101/ *Mettre en œuvre un projet de Réussite éducative*, op. cit., p. 85.

102/ *La Réussite éducative en Seine-Saint-Denis*, op. cit., p. 83.

À la lumière de ces deux exemples, il est aisé d'imaginer que les enfants suivis par le DRE n'auront pas forcément le même profil à Nevers et à Clichy et que les parcours proposés n'auront pas la même tonalité. On peut également en déduire que ces deux Villes ont des approches différentes de la réussite éducative, que le programme de Réussite éducative n'a pas forcément les mêmes objectifs et que ces choix sont en grande partie liés au contexte local ; ce qui vient corroborer la nécessité d'une approche et d'une définition locales de cette démarche.

Des aspects pratiques et gestionnaires

Une raison supplémentaire de travailler autour d'une définition commune de la réussite éducative est liée au caractère partenarial de la démarche. Et qui dit « partenariat », dit nécessité d'avoir un langage commun et des règles communes pour le fonctionnement du collectif. Il s'agit là d'un enjeu de compréhension et de communication entre les partenaires et avec les institutions.

À cet égard, l'expérimentation menée en Nord Isère d'instruction territorialisée des dossiers de Contrat local d'accompagnement à la scolarité (Clas) et DRE est illustrative de la manière dont le collectif s'est emparé de cette question. Cette initiative résulte de deux démarches concomitantes :

– L'une portée par le GIP, avec une commande passée au Crefe de l'Isère d'un état des lieux des actions d'accompagnement à la scolarité sur le territoire couvert par le DRE. En tant que chef de projet, j'avais ressenti la nécessité de disposer d'une vision, la plus complète possible, des actions existantes sur le territoire en matière d'accompagnement à la scolarité, nécessité d'autant plus pressante que les demandes de financement d'actions en matière d'accompagnement à la scolarité se multipliaient. L'objectif assigné au Crefe était, d'une part, d'établir un état des lieux statistiques et, d'autre part, d'observer, de recueillir la parole des acteurs de terrain et de comprendre le sens des actions existantes. Cette étude, conduite courant 2007 et rendue en septembre de la même année, a mis en lumière la nécessité d'analyses et d'orientations partagées entre les différentes institutions de tutelle au niveau local. Si l'étude a permis de mettre en évidence que les financements ne se superposaient pas, un certain nombre de points, tant aux niveaux pédagogiques, organisationnels ou partenariaux, demandaient cependant à être améliorés. Pour ce faire, le Crefe proposait d'expérimenter une coopération interinstitutionnelle à l'échelle du territoire du DRE.

– L'autre démarche, pilotée par la préfecture de l'Isère, avait pour objectif d'harmoniser les dispositifs à visée éducative au niveau départemental en partant des constats suivants : l'empilement voire la juxtaposition des dispositifs, la disparité et le décalage des calendriers de programmation selon les dispositifs et les territoires, l'absence de bassins territoriaux en matière d'instruction des dossiers, le manque de lisibilité des dispositifs au regard des critères d'éligibilité, les difficultés liées au recoupement des financements (notamment DRE et Contrat local d'accompagnement à la scolarité – Clas –). Un travail a été conduit durant le dernier trimestre 2007 entre les services de l'État (préfecture, DDASS, DDJS, inspection académique), l'Acsé, les caisses d'allocations familiales – CAF – (Grenoble et Vienne), le conseil général de l'Isère et les représentants des DRE des principales agglomérations de l'Isère, « afin d'améliorer la lisibilité des critères et des modalités de financement des différents dispositifs éducatifs¹⁰³ ». Il a abouti en décembre 2007 à la rédaction d'une *Note relative aux dispositifs contractuels finançant des actions éducatives* rappelant les grands principes et objectifs des dispositifs concernés (Clas, Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents –

REAAP –, CEL, Cucs, DRE, Ville, vie, vacances – VVV –) et précisant le calendrier des appels à projets applicable dans l'ensemble du département. Cette démarche a également acté le fait qu'à titre expérimental une instruc-

103/ Cf. *Note relative aux dispositifs contractuels finançant des actions éducatives*, disponible sur le site Internet de la préfecture de l'Isère.

tion territorialisée des dossiers Clas et DRE serait conduite en 2008 sur le Nord Isère, en raison du travail mené en amont sur ce territoire.

L'expérimentation de l'instruction territorialisée des projets Clas et DRE correspond plus précisément aux objectifs suivants :

- prendre davantage en compte la spécificité d'un territoire ;
- repérer collectivement des situations ou des problèmes qui n'ont actuellement pas de solution en raison d'un recouvrement ou au contraire d'un vide entre les dispositifs ;
- produire des analyses conjointes ;
- faciliter la communication avec les porteurs de projet ;
- simplifier la gestion administrative.

Cette expérimentation s'est concrétisée par deux démarches : l'établissement d'un dossier administratif commun pour les dossiers Clas et DRE et l'organisation d'une session unique d'instruction des dossiers Clas et DRE réunissant l'ensemble des institutions concernées. Afin d'aboutir à un document administratif unique, un travail important a été conduit entre les techniciens des deux CAF et la chef de projet DRE durant le premier trimestre 2008. Il a nécessité la formulation d'objectifs communs, une harmonisation des grilles budgétaires et des délais. Ce dossier unique a été présenté oralement à tous les porteurs de projet lors d'une réunion rassemblant les différentes institutions fin avril 2008. Cette réunion était importante car il fallait préparer les porteurs de projet à un changement de pratiques qui, comme tout processus de changement, n'a pas manqué de susciter des doutes et des interrogations. Le dossier unique a ensuite été adressé aux porteurs de projet début mai 2008, avec une lettre d'accompagnement signée par le sous-préfet et le président du GIP, rappelant les objectifs, priorités et critères de chacun des dispositifs. Ce dossier était également accompagné de la note de la préfecture. Chaque porteur de projet devait renvoyer son ou ses dossiers, en précisant s'il émarquait au DRE ou au Clas, à un interlocuteur unique, la chef de projet DRE, qui s'est ensuite chargée de les ventiler dans les différentes institutions. La totalité des dossiers Clas et DRE ont été instruits lors d'une même session, qui fut organisée à l'Isle-d'Abeau en juin 2008, session à laquelle les porteurs de projets ont été invités à présenter leurs dossiers. Ensuite, les notifications ont été faites par chacune des institutions concernées et selon ses propres modalités et délais.

En septembre 2008, cette expérimentation a fait l'objet d'un bilan collectif qui a permis de dégager les éléments suivants : les porteurs de projet ont apprécié, malgré la contrainte des délais¹⁰⁴, de remplir un seul dossier et d'avoir un interlocuteur unique pour la partie administrative ; ce mode d'instruction a permis aux financeurs d'être certains qu'il n'y avait pas de cofinancement sur une même action. En outre, les porteurs de projet ont souligné l'intérêt d'avoir participé à la session d'instruction de juin au cours de laquelle les échanges étaient davantage centrés sur les aspects éducatifs que les autres années ; ils ont notamment pu aborder la question sensible de la mise en place de l'Accompagnement éducatif à la rentrée 2008 avec les représentants de l'Éducation nationale. Ils ont enfin apprécié la clarté des choix et des arbitrages de la part des financeurs. Pour l'ensemble des participants (financeurs et porteurs de projet), cette démarche a été perçue comme l'émergence d'une identité intercommunale sur les questions éducatives qui, à ce titre, méritait d'être poursuivie.

Cette expérimentation est le fruit d'un lent et patient travail partenarial mené depuis près de trois ans dans le cadre du DRE, à la fois entre les institutions et avec les acteurs de terrain. La réussite de cette démarche s'explique en grande partie par ce temps « d'approvisionnement » nécessaire qui a

¹⁰⁴ Auparavant, sur le territoire Nord Isère, les dossiers Clas étaient à rendre en juillet et les dossiers DRE en octobre. L'expérimentation a entraîné un raccourcissement des délais puisque tous les dossiers devaient être remis pour début juin.

permis à l'ensemble des acteurs en présence de parler un langage commun et de comprendre les contraintes des uns et des autres. Il me semble qu'à partir de cette expérience collective, il est maintenant possible d'envisager un travail en commun sur une formalisation de la définition de la réussite éducative. En effet, si cette définition n'existe pas encore en tant que telle sur le Nord Isère, elle est bien présente et partagée dans les esprits et plus encore dans la pratique.

Comment fait-on au quotidien ?

La Réussite éducative est une démarche qui vise la mise en synergie autour d'un projet, une nouvelle forme de travail en commun qui renvoie à la question du partenariat¹⁰⁵. Car, dès lors que l'on aborde la question de la réussite éducative, on touche non seulement à l'intrascolaire mais également à l'extrascolaire et à l'ensemble des acteurs y concourant.

Par conséquent, il ne faut peut-être pas tant réfléchir à la définition de la réussite éducative qu'à la manière de travailler cette notion et faire le choix (peut-être contraint et forcé) de définir la réussite éducative par l'action. Le concept même de réussite éducative invite à aller sur le terrain, là où les différentes actions de tous s'entrecroisent, et où les difficultés et les progrès se révèlent.

■ La parole comme outil d'élaboration collective

Plusieurs espaces de discussion se sont ouverts dans le cadre du DRE qui ont permis d'élaborer collectivement un discours et de porter un regard commun sur les actions entreprises au niveau communal ou intercommunal.

L'animation du réseau des coordinateurs communaux

Comme il a été expliqué dans l'introduction, le DRE Nord Isère regroupe quatre équipes de Réussite éducative appelées Rare. Chaque équipe est animée par un coordinateur communal et rassemble des représentants de l'Éducation nationale (inspecteur de l'Éducation nationale pour le primaire et coordonnateur REP pour le secondaire), du conseil général (cadre de l'action sociale ou de l'aide sociale à l'enfance), de la mairie (responsable du service éducation ou enfance/jeunesse), des centres sociaux et la chef de projet intercommunale. Ainsi, je fais partie de toutes les équipes Rare, au même titre que l'Éducation nationale ou le conseil général.

Les réunions de l'équipe, qui sont appelées « commissions Rare », ont lieu une fois tous les deux mois et ont pour objet d'examiner les situations d'enfants et de familles présentées par le coordinateur, d'apporter un éclairage supplémentaire sur l'enfant ou la famille et de proposer des pistes d'actions possibles. Les parents et les enfants ne participent pas à ces commissions, sauf s'ils le souhaitent. Ce sera au coordinateur de jouer l'interface avec les parents et de leur rendre compte des avis et propositions de la commission, avis et propositions qu'ils accepteront ou non. N'étant pas dans une identité professionnelle précise (je ne suis ni pédagogue, ni psychologue, ni assistante sociale), je n'apporte pas un avis de spécialiste lors des commissions. Au contraire, j'ai parfois un point de vue décalé, je peux penser à des choses ou voir la situation avec d'autres yeux. À mon avis, une assemblée de spécialistes ne fait pas forcément une compétence de généraliste. Par contre, je suis le garant des objectifs et priorités du DRE, je rappelle le cadre : le DRE ne sert pas à financer ça, ce point est bien une prérogative du DRE...

¹⁰⁵/Voir le chapitre « Les jeux institutionnels coopérer pour réussir ? », pp. 73-88.

La Réussite éducative, une mission impossible ?

Denise Huot, directrice du Pôle Éducation de Bourgoin-Jallieu

Ces dernières années, plusieurs dispositifs d'accompagnement à la scolarité se sont succédé, si bien que l'éducatif n'a plus rien à envier au langage codé du scientifique...

Je me souviens d'une réunion où, refaisant cet historique pour exposer le dispositif DRE, l'ad-jointe à l'enseignement déclenchait des fous rires répétés à chaque sigle prononcé : Clas, CEL, PEL, PRE, DRE... comme s'il s'était agi de premiers babillages d'enfants.

Allez savoir ? D'autant qu'à la manière des poupées russes, le dernier-né avait toujours vocation à englober les autres.

On peut dès lors se demander si cet empilage de dispositifs ne traduit pas une difficulté récurrente à formuler un projet éducatif fédérateur ; ou pire, si cette surenchère, jusqu'à la mise en concurrence, ne masque pas une conception négativiste de l'éducation telle qu'il vaut mieux la taire.

Bref, à un moment où les discours sur les dispositifs éducatifs ont tendance à se substituer au projet éducatif lui-même, il est utile de rappeler qu'un dispositif n'est jamais qu'un outil qui illustre plus ou moins bien le niveau contradictoire moyen atteint par la réflexion collective à un moment donné – on a d'abord inventé la bougie, puis l'électricité – pour atteindre un objectif donné.

Dans l'immédiat, DRE ou non, pour garder le cap de la réussite éducative, les porteurs de projets – pédagogues, institutionnels – ont besoin de toute leur vigilance pour déjouer les pièges de la mise en concurrence. L'État fait jouer les rivalités en déplaçant la même manne financière, à la manière d'une même pièce qu'on déplace sous plusieurs gobelets. Qui trouve gagne. Une seule pièce, un seul gagnant.

Petit à petit, on élimine tous les joueurs : CEL, Clas et même Rased... Comme dans *Mission impossible*, le dispositif secrète sa propre capacité d'autodestruction. Que les acteurs de la Réussite éducative acceptent la règle du jeu des rivalités et c'est l'école qui perd.

Avec la suppression de la carte scolaire, l'amputation des deux heures par semaine, la mise en place des « lycées à la carte », la disparition des IUFM, c'est la mise en place d'une école de la concurrence qui est en effet programmée. Pour cela plus besoin de pédagogie, un socle commun de connaissances réduit aux fondamentaux suffit puisqu'il s'agit de dégager l'élite. Sous couvert de recentrage c'est la bonne vieille morale du « beaucoup d'appelés, peu d'élus »... l'école au mérite, qu'on nous ressort. Les écoles au rabais pour les uns, dans des territoires de lointaines banlieues, où les établissements n'ont de la réussite que « l'ambition » ; les meilleurs établissements pour les autres. Les parents n'ont qu'à bien choisir, les enfants à bien se tenir. Pour cela il suffit de rétablir l'autorité unique du maître aux mains duquel sont concentrés tous les moyens (un minimum... pour faire quelques activités culturelles et sportives) et de refermer la porte de l'école sur elle-même... Finies les grandes ambitions d'une école ouverte sur la vie, la culture accessible à tous, le libre épanouissement de chacun... Même plus besoin de dispositif...

C'est dire combien la réussite éducative passe par l'intelligence collective de tous ses acteurs !

Outre ces instances communales, les coordinateurs communaux se retrouvent une fois par mois lors d'une réunion animée par la chef de projet. Plusieurs objectifs sont assignés à ces regroupements : faire circuler l'information (article, formation, colloque, décrets...), échanger des contacts, informer les coordinateurs de l'agenda de la chef de projet et des avancées du DRE au niveau intercommunal, mutualiser des outils collectifs, échanger sur les pratiques. Lors de ces réunions, nous n'avons pas le temps d'exposer toutes les situations de chacune des communes et les coordinateurs évoquent les situations qui leur ont posé des difficultés, les situations pas ordinaires ou empêtrées, afin qu'ensemble nous puissions réfléchir et esquisser des pistes de résolution. C'est un espace d'échange où la parole n'est pas bridée, chacun peut s'exprimer librement sans risquer d'être jugé et venir déposer son malaise, mais ce n'est pas pour autant un lieu d'analyse de la pratique. Nous sommes davantage dans l'encouragement à l'entraide mutuelle ; sachant, qu'en dehors de ces réunions mensuelles, je suis toujours disponible pour écouter leurs doutes et difficultés et les conseiller. Par ailleurs, je les encourage également à prendre attache directement entre eux afin de favoriser et faire émerger une pratique

et une expérience intercommunales. Cette possibilité qui leur est offerte me semble primordiale car je me suis rapidement aperçue de leur solitude professionnelle. Certes, ils font partie d'une équipe (ils travaillent soit au sein du service éducation d'une commune soit dans un centre social municipal) mais il leur est impossible d'échanger avec leurs collègues à partir de situations précises (respect de la charte de confidentialité) et difficile de faire part de leurs difficultés en tant que coordinateur Rare. La coordination intercommunale est par conséquent très importante à entretenir dans un objectif de cohérence et de consolidation du dispositif de Réussite éducative.

Fabriquer des espaces de discussion

D'autres lieux de coordination ont été créés à l'échelle intercommunale, soit au démarrage du dispositif soit en cours de route, qui participent tous de cette mise en cohérence autour d'un objet commun : la réussite éducative.

Entre le conseil d'administration du GIP, qui joue le rôle de comité de pilotage tel qu'il existe dans les autres sites, et la chef de projet Réussite éducative, qui anime le DRE au niveau intercommunal, un échelon intermédiaire a été mis en place : la commission technique partenariale DRE. Cette instance réunit, sous l'autorité de la chef de projet, les représentants des institutions parties prenantes dans le DRE Nord Isère (Acsé, inspection académique, conseil général, DDASS, DDJS, CAF, mairies). La commission technique partenariale DRE est l'instance de concertation technique, garante du suivi de la programmation et de la mise en œuvre des projets. Elle se réunit quatre à cinq fois par an en fonction des échéances de programmation (l'élaboration de l'appel à projets, l'examen des dossiers présentés par les opérateurs locaux, la validation du bilan annuel envoyé à la préfecture) ou en fonction d'une actualité directement liée au DRE Nord Isère (l'évaluation, les actions d'accompagnement à la scolarité, le fonctionnement des Rare, les modalités de mise en place des vacances dans le cadre des accompagnements personnalisés...). Instituée au démarrage du DRE, la commission technique est le lieu par excellence de mise en réseau, de mutualisation des compétences, de formalisation des objectifs et priorités et de mise en cohérence du projet de Réussite éducative sur le territoire. Si la confrontation n'est pas absente des réunions, elle permet de clarifier, en interne et à l'externe, le discours et les pratiques. L'exemple précédemment cité de l'instruction territorialisée des projets Clas et DRE, expérimentée par la commission technique, est symptomatique du travail qui a pu être mené dans ce cadre partenarial. Cependant, s'il est nécessaire « d'instituer des espaces de régulation permettant de construire les interactions autour d'objets communs¹⁰⁶ », il faut avoir conscience que cette démarche – qui privilégie une approche pragmatique, non cloisonnée, dépassant les frontières professionnelles – prend du temps et ne peut aboutir qu'au bout d'un lent processus de maturation et d'acculturation des acteurs en présence.

Deux autres espaces d'interactions ont été initiés dans le cadre du dispositif de Réussite éducative, tout en étant éloignés des objectifs premiers du DRE. Le premier réunit les responsables des services scolaire/éducation des villes et a pour origine une convocation par la chef de projet de Réussite éducative pour échanger autour des actions coup de pouce CLE. En effet, trois des villes concernées avaient mis en place de telles actions, financées par le DRE. Or le bilan de l'année scolaire 2006-2007 faisait apparaître des écarts budgétaires entre les villes qu'il convenait de comprendre et de résorber. À l'issue de cette réunion de calage, qui s'est tenue en juillet 2007, les trois responsables ont souhaité pouvoir poursuivre et étendre les échanges à d'autres sujets et m'ont demandé si je pouvais organiser de telles rencontres. J'ai donc mandaté le Crefe 38 pour m'accompagner dans cette démarche et nous avons proposé, d'une part, d'inviter les responsables des services scolaires des

106/ La Réussite éducative à l'épreuve du terrain, op. cit., p. 62.

cinq villes couvertes par le DRE et, d'autre part, de limiter le sujet des rencontres aux questions liées à l'accompagnement à la scolarité. Nous avons proposé un rythme d'une rencontre par trimestre dans les locaux du GIP. Les deux premières réunions ont été consacrées à la présentation de chacun des services scolaires, temps utile qui a permis de comprendre l'inscription des actions péri-éducatives dans l'organisation générale du service. Puis, les deux autres réunions qui se sont tenues à ce jour ont été consacrées à des échanges sur le fondement et le fonctionnement des activités initiées par les Villes en matière d'accompagnement à la scolarité, sachant qu'une partie de la réunion est systématiquement consacrée à des échanges sur des questions d'actualité (changements liés aux nouvelles équipes municipales, mise en place de l'accompagnement éducatif par l'Éducation nationale...). Cet espace de discussion offert aux responsables des services scolaires est apprécié par les participants pour plusieurs raisons : l'opportunité d'échanger entre pairs dans un espace neutre, la meilleure connaissance du travail de chacun et l'ouverture à l'autre. Sur ce point, il est intéressant de remarquer que les participants sont maintenant dans des démarches de collaboration intercommunales qui dépassent le DRE : ils n'hésitent pas à s'appeler pour obtenir des informations ou des conseils, certains se sont rendus dans la ville voisine pour visiter et comprendre le fonctionnement de la cantine, d'autres s'invitent à des moments conviviaux... Ainsi, le DRE est à l'origine d'une dynamique partenariale intercommunale qui pourra se poursuivre hors de son cadre. Par contre, cette dynamique participe bien de la cohérence intercommunale souhaitée par le dispositif de Réussite éducative.

L'autre démarche est une conséquence de la restitution de l'état des lieux des actions d'Accompagnement à la scolarité¹⁰⁷ auprès des trois inspecteurs de l'Éducation nationale¹⁰⁸ et de la conseillère pédagogique de l'inspection académique en charge du Nord Isère. À l'occasion de cette restitution, nous avons insisté sur les points suivants :

- Les personnels de l'Éducation nationale prennent en charge près de 30 % des enfants : l'Accompagnement à la scolarité est par conséquent fortement teinté par le scolaire.
- Il existe des écarts importants entre les attentes des parents et les exigences des enseignants.
- Une question reste entière : qu'est-ce que l'Accompagnement à la scolarité ? Quelle analyse des besoins ? Au service de qui (des familles, des enfants, de l'école) ? Quel contenu ?
- Et un besoin urgent de circonscrire ce qu'est l'accompagnement à la scolarité, notamment par rapport à l'Éducation nationale.

Cette réunion a correspondu aux premières annonces ministérielles sur la réduction du temps scolaire (semaine de quatre jours), la compensation par des temps de formation supplémentaires pour les enseignants et l'extension de l'Accompagnement éducatif aux écoles primaires. À l'issue de cette première réunion, l'idée a alors émergé de mettre en place une formation sur l'Accompagnement à la scolarité conjointe aux enseignants du premier degré, aux professionnels et aux bénévoles de l'Accompagnement à la scolarité. Plusieurs réunions entre les trois inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), la conseillère technique de l'inspection académique (IA), la chef de projet Réussite éducative et la chargée de mission du Crefe 38 ont été nécessaires pour monter le projet qui s'est formalisé dans une fiche action déposée dans le cadre du DRE 2008-2009. Cette action de formation, portée et organisée conjointement par l'inspection académique, le GIP et le Crefe 38, a pour objectifs de disposer de références communes sur le territoire couvert par le DRE Nord Isère sur les actions de soutien à la scolarité ; de faciliter les échanges entre les enseignants, les professionnels et les bénévoles sur le thème de l'accompagnement à la scolarité. L'action consiste en l'organisation de quatre sessions de formation conjointe aux enseignants, professionnels et bénévoles, entre novembre 2008 et

^{107/} *État des lieux des actions d'accompagnement*, étude réalisée par le Crefe 38.

^{108/} Le territoire couvert par le DRE Nord Isère concerne trois secteurs de l'inspection académique, donc trois inspecteurs différents.

mars 2009. Chacune des journées s'organise autour d'une thématique liée à l'accompagnement à la scolarité, avec le matin l'intervention d'un expert (universitaire, spécialiste de l'éducation) et l'après-midi un travail en ateliers qui sera l'occasion de réunir et de faire débattre des enseignants, des bénévoles et des professionnels. Cet exemple est illustratif d'une mise en cohérence intercommunale et interprofessionnelle autour d'objectifs communs, rendue possible par l'implication des différents partenaires et par les opportunités offertes par le DRE.

Ces différentes initiatives initiées dans le cadre du DRE mettent en évidence la nécessité d'ouvrir des espaces de dialogue où l'on puisse faire circuler les informations, les questionnements, les contraintes et les limites de chacun des acteurs. Le fait de rendre public le tricotage des logiques différentes participe de cette cohérence intercommunale autour de la réussite éducative.

■ L'évaluation comme outil de pilotage

L'évaluation est un moment privilégié pour travailler collectivement le projet de Réussite éducative au niveau d'un territoire. L'évaluation est en effet « une occasion de (re)débattre des finalités et d'un certain nombre de questions qui avaient pu être éludées et qui ont émergé à la mise en œuvre¹⁰⁹ ». Dès lors que l'on aborde la question de l'évaluation du DRE, il convient de distinguer trois niveaux :

- l'évaluation de l'ensemble du dispositif ;
- l'évaluation des parcours individuels ;
- l'évaluation des actions collectives.

Je ne m'étendrai pas sur l'évaluation du dispositif qui correspond à une demande institutionnelle et qui s'apparente davantage à un bilan annuel. Même si des critiques sont formulées ici et là quant au choix des critères et indicateurs imposés par l'Acsé, il n'est pas de mon propos de les discuter. En effet, je préfère insister sur l'expérience locale de la démarche d'évaluation menée dans le Nord Isère qui a incité les acteurs de terrain à porter un regard sur ce qu'ils font, et à construire ensemble des outils. De même, je n'insisterai pas sur les outils en tant que tels car, à mon avis, ce qui a de la valeur, c'est la démarche et pas forcément le support ou l'outil¹¹⁰.

Évaluation des parcours individuels

Dès la première année de fonctionnement, une évidence s'est imposée : comment évaluer les parcours individuels d'enfants et de familles bénéficiant du DRE ? Comment définir des objectifs dans le cadre d'un parcours ? À quelle aune évaluer ce parcours ?

En tant que responsable du DRE au niveau intercommunal, j'avais besoin d'outils de pilotage, donc d'outils d'évaluation. Car comment conduire un programme s'il n'est pas régulièrement évalué ? Mais n'étant pas en prise directe avec les enfants et les familles, j'ai fait le choix d'aborder cette question avec les quatre coordinateurs communaux. J'ai donc élaboré plusieurs outils (fiche de situation, fiche de suivi, tableau de bord, fiche d'évaluation). Lors d'une réunion, je leur ai proposé d'utiliser ces outils durant un mois, de les tester et que nous en discutions ensemble à l'occasion d'une prochaine réunion intercommunale. Si leur première réaction a été plutôt de l'ordre du rejet – car l'on passait d'un système informel à base de notes prises sur des feuilles à une formalisation par le biais de fiches à remplir –, les coordinateurs

ont cependant joué le jeu et, après un mois de test et d'expérimentation, ils ont proposé eux-mêmes des modifications que nous avons discutées et validées collectivement. Depuis, les coordinateurs, qui ont compris l'utilité et le sens de ces outils, se les sont appropriés et ce sont dorénavant leurs

109/ *La Réussite éducative à l'épreuve du terrain*, op.cit., p. 73.

110/ L'outil n'a d'intérêt que si l'on peut comparer et suivre une évolution.

outils (et plus seulement ceux imposés par la chef de projet). Cet exemple montre également comment la démarche autour de la fabrication d'un outil peut servir à cimenter une coopération qui n'était pas acquise dès le départ.

Évaluation des actions collectives

Dès le départ, les membres du conseil d'administration du GIP ont fait le choix de pouvoir financer, dans le cadre du DRE Nord Isère, des actions collectives ou semi-collectives qui peuvent aller des clubs coup de pouce CLE à des activités sportives en passant par des ateliers d'éveil musical; l'idée étant que les enfants sont préalablement repérés et suivis individuellement, même s'ils ne sont pas passés par le filtre de la commission Rare (l'équivalent de l'équipe de Réussite éducative).

Pour inciter de telles actions à émerger, chaque année le GIP lance un appel à projets en direction des services municipaux, des associations, des écoles et des collèges du territoire. La commission technique partenariale étudie l'ensemble des projets et émet un avis technique, la validation étant du ressort du conseil d'administration du GIP. En fin d'année, chaque porteur de projet doit remplir un bilan quantitatif et qualitatif qui est compilé dans le bilan global rédigé par la chef de projet. La première année, une fiche bilan assez succincte a été soumise aux porteurs de projet qui a permis de dresser un rapport assez général sur l'état et le fonctionnement du DRE Nord Isère mais qui était loin d'apporter entière satisfaction, notamment en matière d'évaluation. Par conséquent, dès la deuxième année, j'ai demandé aux membres de la commission technique partenariale que nous abordions la question de l'évaluation des actions collectives ou semi-collectives. Nous avons décidé qu'un sous-groupe serait constitué pour réfléchir et proposer des critères et des indicateurs permettant d'évaluer ces actions. Le sous-groupe, dont je faisais partie, a donc élaboré des propositions en matière d'indicateurs d'impact et de résultats qui ont ensuite été discutées collectivement par l'ensemble des membres de la commission technique puis intégrées dans la fiche bilan soumise aux porteurs de projet. Les indicateurs étant très disparates et pas forcément pertinents pour toutes les actions (ex: mieux-être de l'enfant, amélioration du comportement en classe, prise en compte du respect de l'autre...), il est précisé dans la fiche bilan que, d'une part, les indicateurs sont proposés à titre indicatif et que ne doivent être renseignés que ceux qui sont pertinents pour l'action décrite et que, d'autre part, il est possible de rajouter des indicateurs à la liste proposée.

Si la première année, les porteurs de projet ont rempli les grilles sans apporter de complément, l'année suivante, certains se sont autorisés à rajouter des critères¹¹¹, voire à élaborer leurs propres grilles, valables pour leur action, et non transposables. Je prendrai l'exemple de l'action Sportez-vous bien!, pilotée par le service éducation de la Ville de Bourgoin-Jallieu, en étroite relation avec les écoles concernées. Cette action, qui vise à compenser l'inégalité d'accès au sport des enfants, consiste en la mise en place d'ateliers périscolaires de découverte et d'initiation à la pratique du rugby et de l'athlétisme, encadrés par des éducateurs sportifs du CSBJ (club de rugby de Bourgoin-Jallieu). Au cours de l'année scolaire 2007-2008, les différents protagonistes de l'action, à savoir le service éducation de la Ville, les directrices des écoles concernées et les responsables du CSBJ, se sont réunis pour travailler ensemble à l'élaboration d'une fiche individuelle de suivi et d'évaluation qui comporte une série d'indicateurs. Cette fiche est renseignée par l'enseignant, par l'éducateur sportif, par les parents et par l'enfant lui-même car, pour reprendre les propos de l'un des intervenants, « il est apparu nécessaire que l'enfant puisse s'exprimer et donner son point de vue sur sa propre évaluation ». L'objectif de cette évaluation est de croiser les impressions afin de mieux cerner les effets de l'action sur chacun des enfants.

¹¹¹/Ainsi, dans le cadre d'une action intégrant des enfants de Clis, le critère « savoir s'habiller tout seul » a été ajouté, car jugé particulièrement pertinent par les promoteurs de l'action.

En dehors du résultat, qui est très intéressant en lui-même et utile pour l'évaluation de l'action, ce qu'il faut retenir de cette expérience, c'est aussi le travail d'élaboration collective qui a permis, d'une part, d'aboutir à cette fiche et, d'autre part, une fois les fiches remplies, de poser une évaluation commune et partagée sur chacun des enfants mais aussi de susciter des questionnements collectifs, voire des réajustements par rapport à l'action en elle-même. Il me semble que cet exemple est symptomatique de l'importance et de l'intérêt d'une démarche d'évaluation en tant qu'outil de pilotage et d'appropriation collective d'un projet commun.

■ Conclusion

Cette manière d'aborder la question de la réussite éducative par l'action suppose, de la part du coordonnateur de Réussite éducative, une énergie sans relâche pour entretenir la dynamique partenariale et intellectuelle autour des questions éducatives. Et finalement, on peut considérer que ce flou autour de la définition de la réussite éducative est plutôt bienvenu car il permet de ne pas figer les choses, de ne pas être obligé de coller à un modèle, de rester constamment en alerte et de ne pas tomber dans la confusion entre le projet comme recette figée et le projet comme dynamique collective.

Les jeux institutionnels : coopérer pour réussir ?

*Alexandra Bakó,
directrice adjointe du service politique de la Ville,
communauté d'agglomération du Pays Voironnais*

La mise en œuvre d'un programme de Réussite éducative (PRE) mobilise de nombreux partenaires institutionnels qui interviennent à la fois à un niveau décisionnel de pilotage, à un niveau de concertation et à un niveau plus opérationnel de mise en œuvre. Cette organisation forme ainsi un système d'acteurs, décisionnaires et partenaires d'un projet global sur un territoire donné.

La complexité de la mise en œuvre du dispositif de Réussite éducative (DRE) tient à la multiplicité des acteurs, mais aussi et surtout à la diversité des cultures institutionnelles. Cette complexité est par ailleurs liée aux enjeux sous-tendus par le dispositif lui-même, qu'ils soient d'ordres politiques, financiers ou encore techniques. Ces enjeux sont susceptibles – certes – de cristalliser des élans d'enthousiasme, notamment par le truchement d'un affichage politique fort et d'une mobilisation accrue des partenaires, mais peuvent aussi conduire à des arrangements plus ou moins satisfaisants sur le terrain – parfois dans la douleur – entre ces acteurs. L'ensemble des acteurs doit alors veiller à la bonne cohérence du dispositif mis en œuvre au regard des textes généraux et d'application qui le régissent, du projet initial et des besoins des publics identifiés sur le territoire donné. L'ensemble de ces acteurs concourt donc à la mise en œuvre de ce projet.

Il s'agira d'abord, à partir de la présentation des institutions impliquées dans le projet de Réussite éducative de saisir le positionnement de chacune d'entre elles, et leurs articulations. Nous verrons ensuite que, selon le montage juridico-administratif choisi, mais parfois aussi subi, la gestion du DRE impose ou suscite des coopérations variables d'un territoire à l'autre. L'exemple de l'intercommunalité du Pays Voironnais en Isère permettra à travers l'analyse des enjeux de pouvoirs locaux, de comprendre la difficulté de la mise en œuvre de ce dispositif. Mais si la coopération ne se crée pas sans peine, elle n'en est pas moins toujours créatrice de sens et de nouvelles interrelations au nom du bénéfice pour le public ciblé par le projet.

Des investissements institutionnels polymorphes

La notion d'institution doit s'entendre de manière large : il s'agit des partenaires dont l'action est d'instituer, c'est-à-dire d'instaurer le dispositif, mais aussi des acteurs qui contribuent à son instauration en définissant des règles communes et qui y participent.

■ L'État : un « investisseur institutionnel »

L'État, représenté par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) peut être considéré dans le cadre du DRE comme un « investisseur institutionnel » de

par les subventions allouées par territoire – dans le sens où, en finance, un investisseur institutionnel est considéré comme un acteur particulièrement déterminant des marchés. Certains iraient même jusqu'à soutenir l'idée qu'au centre de ce dispositif, « Bercy » se place avant même les enfants...

Au vu de l'importance de ces volumes financiers, la tentation n'est-elle pas alors de financer par ce dispositif des actions qui devraient, du fait de leur contenu, relever de financements de droit commun ? Qui, parmi ceux impliqués dans ce dispositif, ne s'est pas posé cette question ? Ainsi, lors de la naissance du DRE en 2005, plusieurs territoires en Isère disposant de quartiers prioritaires ont fait preuve d'une forte réactivité dans des délais très contraints pour répondre à l'appel à projets de l'État. Ces territoires ont inscrit dans leur projet de Réussite éducative des actions collectives, en lançant auprès de leurs opérateurs un appel à projets, dont certains d'entre eux, sans l'opportunité du DRE et de ses financements, auraient davantage trouvé leur place dans des dispositifs de droit commun tel que le Contrat éducatif local (CEL) ; ce dernier n'est aujourd'hui plus renouvelé que sous forme de financements annuels attribués pour des projets locaux centrés sur les enfants scolarisés au collège. Nous assistons alors là à un glissement contraire au principe souhaité par ce nouveau dispositif de venir en complémentarité des dispositifs existants et non « à la place de ». Ces territoires ont ensuite peu à peu resserré leurs exigences vis-à-vis des porteurs de projets afin d'éviter la reproduction de cet écueil.

D'autres territoires ont fait le choix, dès l'élaboration de leur projet, de ne pas lancer d'appel à projets aux gestionnaires locaux, mais ont construit un projet partant de l'enfant ou du jeune et allant vers la définition d'un parcours personnalisé. Mais compte tenu des besoins des publics et des moyens alloués par l'Acsé, la question de la mise en œuvre d'actions collectives complémentaires à l'approche individuelle prônée par le dispositif se pose également. La difficulté réside alors dans la définition de manière partenariale de ces actions collectives. Il s'agit bien évidemment de ne pas se précipiter sur la mise en œuvre de ces actions malgré la pression du pilote du dispositif tenté de montrer à « l'investisseur institutionnel », au travers de bilans, l'intérêt de cet investissement compte tenu des besoins locaux.

■ L'Éducation nationale : une fonction essentielle dans le repérage

L'Éducation nationale a été l'un des principaux partenaires du CEL précédemment cité. Dans ce cadre en effet, institué notamment par le ministère de l'Éducation nationale, l'établissement scolaire traditionnel s'est peu ou prou ouvert à son environnement. Cette ouverture progressive – mais encore en construction – se trouve corrélée à la tendance partenariale aujourd'hui dominante dans l'élaboration des politiques éducatives. Toutefois, l'Éducation nationale reste aujourd'hui encore centrée sur sa mission première d'apprentissage. Mais ses professionnels, au-delà de la réussite scolaire, voient l'intérêt de s'intéresser au champ plus vaste de la réussite éducative, aux côtés des parents considérés comme les premiers éducateurs de leurs enfants. L'Éducation nationale n'est pour autant qu'un partenaire parmi les autres institutions dans le projet de Réussite éducative et ne saurait se positionner en tant que pilote de cette démarche coopérative.

Pourtant l'Éducation nationale, par sa connaissance du public, assure une fonction de repérage souvent prédominante. Ses professionnels repèrent des publics en difficultés mais disposent de peu de moyens de droit commun – et même de moins en moins selon eux – pour y répondre de manière individuelle. C'est pourquoi le DRE apporte une nouvelle marge de manœuvre à la fois par de nouveaux moyens financiers, mais aussi en renforçant la dynamique

partenariale et de mise en réseau des acteurs locaux autour d'une situation. Mais là encore, s'il convient de saisir l'opportunité de développer un projet de Réussite éducative avec des moyens nouveaux, ces derniers ne doivent pas se substituer aux moyens existants ni venir en contradiction avec les objectifs visés par l'institution partenaire elle-même.

Dans le cadre des dispositifs relais mis en place par l'Éducation nationale par exemple, la nécessité a été pointée de renforcer l'accompagnement des enfants lors de leur retour dans leur établissement d'origine après avoir bénéficié d'un accueil de plusieurs semaines dans une classe relais. Le DRE ne saurait être pertinent s'il développait ce renforcement alors que ce dernier est justement l'un des objectifs de l'inspection académique. Le DRE devant s'inscrire en complémentarité avec le droit commun, il apparaît envisageable d'intervenir dans le cadre du DRE auprès de collégiens ayant bénéficié d'une classe relais, mais uniquement pendant les vacances scolaires, l'Éducation nationale n'intervenant pas sur ce temps extrascolaire.

La mise en œuvre du dispositif a ainsi pour effet de poser les limites d'intervention de chaque acteur dans le respect de leur compétence et de rendre les complémentarités possibles dans un objectif de continuité éducative.

■ La Région Rhône-Alpes prolonge le dispositif

Compte tenu des problématiques de décrochage scolaire complexes identifiées au-delà de l'âge limite de l'obligation scolaire, et du fait que le DRE financé par l'État ne concerne que les enfants de 2 à 16 ans, la Région Rhône-Alpes a pris l'initiative de lancer en fin d'année 2007 un appel à projets pour la mise en œuvre de DRE, à titre expérimental, pour les jeunes de 16 à 18 ans. Largement investie sur les questions de formation et d'insertion des jeunes, cette collectivité impulse ainsi une politique en s'appropriant le dispositif de l'État et en l'adaptant à ses propres problématiques et compétences. Au total, 8 projets ont été retenus par la Région Rhône-Alpes au titre de l'année 2008, parmi lesquels deux sites sont situés en Isère. La Région Rhône-Alpes souhaite à travers cette expérimentation mesurer la pertinence d'un tel dispositif pour cette tranche d'âge, afin éventuellement de le proposer de manière plus large dans le cadre du Contrat urbain de cohésion sociale (Cucs). Un travail d'évaluation a pour cela été confié par la Région au cabinet Trajectoires, pour mesurer l'impact de cette expérimentation. Si la Région souhaite aujourd'hui participer aux groupements d'intérêt public (GIP) disposant d'un PRE financé par l'État de manière à inscrire son propre dispositif dans une continuité éducative, elle n'est toutefois pas présente – contrairement aux acteurs précédemment cités – sur le plan opérationnel de mise en œuvre du PRE au sein des équipes pluridisciplinaires de soutien (EPS). Elle joue donc essentiellement un rôle de portage politique et d'aide à la mise en place d'actions locales. Son action sur le terrain est par contre relayée par les établissements d'enseignements régionaux, c'est-à-dire les lycées, dont elle a la compétence et qu'elle finance par ailleurs dans le cadre d'un plan triennal de lutte contre le décrochage scolaire.

■ Le Département : un acteur expérimenté et novice à la fois

Fortement mobilisé sur les questions sociales de par ses compétences, le conseil général est un acteur incontournable du PRE. Son implication au niveau décisionnel est d'autant plus importante que la connaissance des publics dont disposent ses différents services rend indispensables les coopérations au niveau opérationnel. En matière éducative, son intervention passe principalement par les services d'aide sociale à l'enfance (ASE) et d'action sociale (réseau par secteur des assistants de service social), mais également par les contrats éducatifs en direction des collèges, le chèque jeune... Le DRE vient donc bousculer les actions de

droit commun de cette collectivité locale et les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux concernés, en affichant un objectif de complémentarité. Au-delà des discours institutionnels, des habitudes de travail interpersonnelles entre professionnels du conseil général et d'autres institutions ont pu parfois permettre de faciliter la collaboration nécessaire à la mise en œuvre du projet de Réussite éducative. Mais dès lors qu'elles ne préexistent pas, ces relations de confiance se construisent dans le temps.

Si le conseil général est impliqué fortement depuis les années 1980 dans le champ éducatif notamment par l'intermédiaire de la protection de l'enfance, sa participation à la concertation territoriale des politiques publiques éducatives est nouvelle. Les dispositifs partenariaux contractuels dans le champ éducatif, initiés depuis la fin des années 1990 principalement par la caisse d'allocations familiales (CAF) et la direction départementale de la Jeunesse et des Sports, que cela soit sur les temps périscolaires ou extrascolaires, n'ont en effet alors – et toujours peu ou pas – mobilisé le conseil général. Son intervention dans le domaine de la petite enfance s'est centrée sur son service de protection maternelle et infantile qui octroie des financements pour les structures d'accueil, et il veille – avec autorité – à la qualité de cet accueil. Dans le domaine de l'animation jeunesse, il soutient ponctuellement – c'est le cas en Isère – des postes d'animateurs jeunesse intercommunaux dans les territoires ruraux. Le conseil général ne s'est donc, en dehors de son intervention dans un champ plus social, essentiellement positionné jusqu'à une date récente que comme un gestionnaire d'équipements scolaires. Or il est désormais membre constitutif de plusieurs groupements d'intérêt public créés en Isère pour gérer le DRE. L'enjeu à travers ce partenariat nouveau réside dans le partage des informations et l'articulation des interventions entre les différentes institutions sur des situations individuelles dans le respect d'un cadre déontologique à définir.

DRE – Trois ans – Premier bilan

Jean-Pierre Martin, conseiller technique politique de la Ville, inspection académique de l'Isère

La loi de cohésion sociale n° 2005-32 du 18 janvier 2005 a installé dans ses paragraphes 15 et 16 les dispositifs de Réussite éducative.

Le texte insiste sur la liaison étroite que doit entretenir le préfet avec l'inspecteur d'académie. Dans notre département, le préfet a demandé à l'inspecteur d'académie d'être son conseiller technique sur la mise en œuvre de ce dispositif et sollicite donc son avis sur la pertinence des projets.

Un conseiller technique de l'inspection académique est désigné comme « référent de l'État sur la thématique éducation des Cucs ».

Pour la première fois, d'autres pilotes que l'Éducation nationale se voient confiés la mission d'adresser des jeunes d'âge scolaire vers un dispositif de remédiation « éducatif » externe (l'Éducation nationale reste cependant le partenaire le plus important en nombre).

Accompagnement interne à l'Éducation nationale

L'une de nos premières tâches a été d'explicitier ce nouveau dispositif auprès des chefs d'établissement et des inspecteurs qui sont les relais sur les territoires. Il s'agissait de les inciter à investir le partenariat sans outrepasser le statut de partenaire, mais aussi de les mettre en garde contre le « désir » de récupération possible (du financement mais aussi du pilotage).

Ce discours et cet accompagnement sont toujours d'actualité, certains retours montrant qu'il est difficile de maintenir cet équilibre du partenariat actif mais respectueux de la décision prise.

Accompagnement du dispositif au niveau déontologique

Par ailleurs, le texte insiste sur la nécessaire confidentialité des informations qui seront échangées au sein du réseau de partenaires constitué. Il indique que les services de l'État doivent inciter les porteurs à élaborer des chartes de confidentialité.

Il a fallu vérifier et faciliter la bonne mise en œuvre du dispositif sur le territoire et la faciliter, car assez rapidement la problématique de l'échange d'informations et de la relation aux familles est posée par les porteurs, après quelques mois de mise en route.

En tant que conseiller technique à l'inspection académique en charge de ce dossier, nous avons proposé à monsieur le préfet d'initier une réflexion autour d'une charte départementale qui serait signée par les acteurs départementaux et locaux mobilisés autour du DRE (l'État, le conseil général, les caisses d'allocations familiales et les porteurs de DRE) afin de faciliter et de sécuriser l'implication des agents et plus particulièrement :

- leur permettre de rentrer dans l'échange d'informations en étant protégés par leur institution ;
- les inciter à participer aux instances du DRE, leur institution s'engageant elle-même.

En effet, il nous a semblé de la responsabilité de l'État, incitateur à la mise en place du dispositif, de permettre cette mise en place par l'élaboration d'un contexte favorable.

Un travail a été mené d'abord avec le conseil général puis avec les porteurs (GIP, CCAS, EPLE) et les partenaires (CAF) pour aboutir en mars 2007 à la signature de la charte départementale.

Accompagnement des territoires porteurs de DRE

Enfin, il a fallu régulièrement intervenir auprès des porteurs afin de recentrer les actions ou dispositifs mis en œuvre au plus près des critères définissant les DRE puisque, pour une majorité de cas, le démarrage s'est fait à partir d'actions déposées au titre de contrats de ville.

Pour accélérer ce mouvement, nous avons proposé aux porteurs un outil d'évaluation des DRE (tableau de bord), comme outil d'aide au pilotage, le tableau fourni par la Délégation interministérielle à la Ville (DIV) étant inopérant en ce sens.

Notre démarche et le document associé, venant des services de l'État, ont provoqué une réaction de la part des porteurs qui se sont saisis de la problématique et ont construit, à partir des éléments proposés, leurs propres outils.

Au final notre objectif était atteint et les porteurs se sont dotés d'outils qui leur permettent d'avoir une lecture assez précise de ce qui se passe sur leur territoire.

Au lancement du dispositif notre action s'est donc orientée dans trois directions :

- accompagnement des équipes en interne à l'Éducation nationale ;
- accompagnement du dispositif au niveau déontologique ;
- accompagnement des territoires porteurs des DRE.

Après bientôt trois ans de mise en œuvre, nous fonctionnons de la manière suivante : en tant que conseiller technique du préfet, nous émettons un avis sur les projets de DRE et sur les bilans. Nous notons assez souvent que la prise en charge de parcours personnalisés est encore faible, et nous insistons donc auprès des communes en ce sens.

Nous insistons également auprès des établissements scolaires afin que les élèves qui présentent des signes de fragilité soient orientés rapidement vers le DRE, et qu'il n'y ait pas de « récupération » (en particulier financière) au bénéfice des activités de l'établissement.

Selon les territoires concernés, cette action se situe véritablement en termes d'accompagnement partenarial et dans un climat de confiance professionnelle. On observe que les dispositifs s'enrichissent des partenariats locaux, affinent leur réflexion, leurs approches pour venir se situer dans les orientations du dispositif.

Sur certains territoires, entrés plus récemment sur les dispositifs, ou moins stabilisés du point de vue des jeux politiques, nous peinons à construire l'accompagnement des acteurs, notre intervention est davantage perçue comme autoritaire.

Les tâches se répartissent toujours sur les trois champs suivants :

- être présent auprès des établissements scolaires car les contextes locaux, les relations interpersonnelles, les résultats déjà obtenus ou pas font que les partenariats locaux sont très divers et fluctuants ;
- rester vigilant sur la déontologie et de rappeler son utilité, mais aussi actualiser la charte en fonction des différents textes réglementaires qui paraissent ;
- accompagner les collectivités locales porteuses car les priorités de l'Acsé s'affinent (suivi de parcours de remédiation personnalisés) et les financements attribués en tiennent compte.

Le volet interne de la mission consiste à informer les institutions d'État de l'avancée des démarches et surtout de les valoriser objectivement même si celles-ci, s'effectuant par tâtonnements, heurtent parfois les institutions dans leur fonctionnement ou leurs directives de travail.

Compte tenu de la révolution partenariale et de fond qu'introduit la mise en place de ce dispositif (par ses approches et par ses fonctions nouvelles), trois années supplémentaires ne seront pas superflues pour pérenniser ces nouveaux modes de coopération.

Conseil général, dispositif de réussite éducative : un partenariat obligé en voie d'harmonisation ?

Hélène Milet, chargée de mission politique de la Ville, conseil général de l'Isère

Vu depuis le Département, le DRE est apparu d'abord comme une de ces nouvelles déclinaisons de la politique de la Ville, qui fleurissent après un changement de gouvernement ou un remaniement ministériel.

On avait noté, bien sûr, que les principes hier symboliques de globalité, transversalité, partenariat, étaient en voie de dilution. Après l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU), juste avant le Fonds interministériel de prévention de la délinquance (FIPD), le DRE est un dispositif thématique vertical, proposé directement, enveloppe financière à l'appui, par l'État à la collectivité territoriale bénéficiaire. Point de partenariat prévu dans les textes, mais appel à cofinancement après coup, une fois le dispositif mis en place, état général des finances publiques oblige. Pour l'interlocuteur départemental donc, pas d'engagement *a priori*, pas d'obligation écrite de participation au dispositif.

Initialement, pour les acteurs départementaux comme pour les acteurs politique de la Ville des villes et agglomérations concernées, la représentation du conseil général dans les comités de pilotage – et la présence de professionnels du département dans les instances techniques – a découlé plutôt d'une évidence, en poursuite des usages acquis en politique de la Ville, et compte tenu bien sûr des compétences départementales.

Mais à l'usage, les relations conseil général-DRE se sont rapidement avérées moins évidentes. Parce que, précisément, les compétences départementales se trouvent directement impactées par la mise en œuvre du DRE, et qu'il n'est pas rare, par exemple, que les professionnels présents dans les instances techniques se retrouvent confrontés à l'exposé de situations déjà traitées par ailleurs. Leur présence partenariale consiste alors à expliquer, informer, former, aider ces nouveaux interlocuteurs à cerner un public cible et des modes d'intervention relativement délicats à définir, en contrepoint de ce qui se fait déjà.

Après une à deux années de pratique, ce partenariat obligé commençait à s'organiser plus ou moins, en voie de complémentarité avec l'action départementale dans les domaines de l'action sociale en général, et de l'aide sociale à l'enfance plus particulièrement.

Aujourd'hui, les nouvelles missions récemment dévolues à l'Éducation nationale d'une part, les objectifs stricts d'individualisation des démarches d'autre part, tendent à retirer au DRE une certaine efficacité, et des formes intéressantes de complémentarité.

Face à cette configuration délicate, le conseil général de l'Isère a mis en œuvre au sein de ses services un travail de réflexion – clarification sur l'articulation de son action quotidienne avec les initiatives des DRE. Pour que les actions des uns et des autres s'emboîtent sans se chevaucher, pour que la prévention ne se confonde pas avec l'intervention d'urgence, pour que les enfants, et leur famille, ne se trouvent pas convoqués – ou même simplement évoqués – sans coordination dans des instances diverses, pour que ces dispositifs nouveaux et encore en mutation soient l'occasion d'approfondir un vrai travail préventif interpartenarial... : l'objectif, évidemment partagé avec nos interlocuteurs en charge des DRE, suppose encore pour le moment un travail conjoint d'harmonisation qui peut s'avérer complexe. À suivre !

■ Les caisses d'allocations familiales à la recherche de complémentarités

Les caisses d'allocations familiales en Isère (CAF de Grenoble et CAF de Vienne), cosignataires du Cucs, ont fait le choix de ne pas être membres constitutifs des GIP gestionnaires des DRE. Elles proposent toutefois, dans le cadre du Cucs mais aussi sur leurs fonds propres, de financer des actions collectives inscrites dans les PRE à partir du moment où ces actions ne sont pas financées par ailleurs par le dispositif du Contrat local d'accompagnement à la scolarité (Clas) ou d'autres dispositifs de droit commun. Afin d'inscrire le DRE et le Clas en complémentarité et d'avoir une meilleure lisibilité des financements accordés par la CAF de Grenoble, une expérimentation de programmation commune pour ces deux dispositifs a été menée en 2008 sur le territoire du Nord Isère avec les services de la préfecture, de la direction départementale de l'action sanitaire et sociale (DDASS) et de la CAF. Tout l'enjeu consiste

à distinguer ce qui relève du Clas de ce qui relève du DRE. Mais dans un contexte de maintien des crédits de droit commun pour des actions d'accompagnement à la scolarité existantes et une décision institutionnelle de ne plus financer de nouvelles actions dans le cadre du Clas, il apparaît que les nouvelles actions proposées par les opérateurs sont fortement orientées pour être financées par le DRE. La complémentarité serait-elle un effet d'opportunité ?

■ Les communes et leur projet politique

Situées à un échelon de proximité avec le public ciblé par le DRE, les communes ont un rôle primordial à jouer dans la mise en œuvre du projet de Réussite éducative. La réussite éducative peut en effet s'ancrer très fortement dans le projet politique des communes. Un affichage autour de cet enjeu a notamment été très présent dans la campagne politique lors des élections municipales de mars 2008 à Voiron. Au-delà d'une réponse à la pression sociale sur la réussite scolaire, à laquelle les communes ont répondu en organisant et/ou finançant notamment des actions d'accompagnement à la scolarité, il s'agit pour les élus communaux à travers le PRE de favoriser à la fois la prise en charge globale de l'enfant et son accompagnement personnalisé afin de mieux répondre aux besoins des familles et prendre en compte leurs difficultés. Les communes peuvent ainsi être amenées à piloter le dispositif sur leur territoire, à travers leur centre communal d'action sociale (CCAS), une caisse des écoles, ou même un GIP dont elles peuvent être membres constitutifs. Ce pilotage s'exerce alors souvent en relation étroite avec l'établissement intercommunal dont ces communes sont membres. Mais compte tenu des enjeux à la fois politiques et financiers autour de ce dispositif, ces relations peuvent aussi parfois faire l'objet de tensions préjudiciables y compris au public bénéficiaire du dispositif.

■ L'intercommunalité aux commandes ?

Les communautés d'agglomération en Isère disposent aujourd'hui chacune d'un PRE, piloté par un GIP dont les partenaires précédemment cités sont membres. Elles jouent principalement un rôle d'ingénierie et de coordination technique du dispositif à travers une équipe dédiée, soit au sein de leur propre service politique de la Ville, soit mise à disposition du GIP, ou encore recrutée directement par le GIP. Ces intercommunalités ont en Isère chacune présenté un projet de DRE pour leurs territoires prioritaires bénéficiant d'une politique contractuelle avec l'État dans le cadre du contrat de ville pour celles qui en bénéficiaient, puis du Cucs à partir de 2007. Initiateurs de la démarche et garants d'une cohérence territoriale, les intercommunalités sont toutefois des acteurs récents dans le champ de l'éducation, étant elles-mêmes des établissements publics récents créés par la loi relative au renforcement et à la simplification de la coopération intercommunale de juillet 1999, dite loi Chevènement. Compétence obligatoire des communautés d'agglomération selon cette même loi, la politique de la Ville n'en reste pas moins une compétence partagée avec les communes. Le PRE qui s'inscrit dans cette politique amène ainsi l'intercommunalité à intervenir selon un principe de subsidiarité. Cette dernière n'intervient donc qu'à partir du moment où elle apporte une plus-value aux communes et renforce le travail de proximité mené à l'échelon communal. Ainsi sur l'agglomération grenobloise, les communes sont porteuses chacune de leur propre projet de Réussite éducative et jouent de fait un rôle de maître d'ouvrage. Toutefois leur projet est validé par le GIP regroupant l'ensemble des institutions (l'État, le conseil général, la communauté d'agglomération Grenoble-Alpes-Métropole – dite La Métro – et les communes) dans lequel l'intercommunalité tient une place centrale. On peut notamment relever que sur l'ensemble des territoires en Isère disposant d'un GIP, la direction du GIP est assurée par la personne responsable ou chef de projet au sein du service politique de la Ville de la communauté d'agglomération. L'intercommunalité joue ainsi

dans la pratique pour le compte du GIP un rôle de coordination administrative et financière, en relation étroite avec les financeurs. Le GIP permet par ailleurs à travers ses instances techniques et de pilotage, de coordonner les acteurs et de mutualiser leurs pratiques. Le rôle de l'intercommunalité peut se jouer à ce niveau, en organisant des temps de rencontre et d'échanges des pratiques, qui ont pour intérêt de soutenir les coordinateurs des équipes pluridisciplinaires de soutien dans leur fonction et d'éviter leur isolement.

■ Des portages différenciés selon les territoires

Des nuances sont à apporter concernant le positionnement de ces différentes institutions qui ont pu lors du montage du dispositif et peuvent encore jouer dans sa mise en œuvre un rôle différent selon les territoires.

Tout d'abord, on peut se demander pourquoi les projets de Réussite éducative isérois sont pour la plupart portés par des GIP, alors que les territoires du reste de la France ont principalement fait le choix d'un portage du DRE par un CCAS, une caisse des écoles ou encore un EPLE (établissement public local d'enseignement). Sans aucun doute le démarrage d'un tel projet peut être plus rapide lorsqu'il s'appuie sur une structure juridique déjà existante. Cela explique donc en partie la majorité des choix opérés au niveau national. La création d'une structure juridique *ad hoc* comme un GIP a certes des avantages sur lesquels nous reviendrons, mais présente aussi l'inconvénient de la lourdeur dans la mise en œuvre d'un dispositif même pluriannuel – lourdeur parfois indigeste lorsque la création d'un GIP nécessite une année de travail scandée par de nombreux rebondissements.

Cette particularité en Isère est-elle liée à une impulsion des services de l'État au niveau départemental ou au fait que l'Isère serait un terrain plus propice au travail intercommunal en matière d'éducation ? Ce qui est noté, c'est en tout cas la capacité des communautés d'agglomération du département à avoir su mettre en avant leur légitimité d'action au travers de la coordination de ce dispositif.

Il convient alors de se demander si la forme et le degré d'implication des différentes institutions présentes dans le PRE, en termes de repérage des enfants et de pilotage du projet, est différente selon ces multiples montages juridico-administratifs. Il s'agit aussi de se demander si ces formes juridiques ont une incidence sur le type d'actions et d'accompagnements individuels développés. Lors de l'assemblée générale constituante de l'Anare (Association nationale des acteurs de la Réussite éducative) le 29 janvier 2008, il a été pointé que « le portage par un CCAS colorera les actions de la Réussite éducative d'une tonalité davantage sociale, le portage par une caisse des écoles l'orientera vers des actions à forte coloration scolaire et le portage GIP offrira un espace à des actions cherchant une certaine pérennité au-delà de l'existence du dispositif ».

Si le cas de la gestion du DRE de Chambéry par un EPLE permet de souligner la prédominance de l'acteur Éducation nationale dans le repérage des enfants et des jeunes bénéficiaires du DRE, l'incidence de la forme juridique reste toutefois difficile à évaluer. Nous avons en effet déjà préalablement pointé la fonction principale de repérage de cet acteur dans le dispositif et on peut supposer que c'est le cas quelle que soit la forme juridique du porteur du projet de Réussite éducative. Les autres institutions auraient-elles dans le cadre d'un EPLE ou d'un CCAS plus de difficultés à faire remonter des situations du fait d'un manque de légitimité institutionnelle ? Cela est possible mais reste tout aussi difficile à démontrer.

En termes de pilotage, l'incidence du portage juridique du dispositif est aussi à interroger. Dans le cas d'un portage du DRE par un EPLE, il semble, notamment sur la commune de Pont de

Chéruy (l'un des sites en Isère disposant d'un projet de Réussite éducative sans avoir constitué un GIP), que les logiques professionnelles à la fois verticales et segmentées internes à l'Éducation nationale, peu en phase avec la « culture » politique de la Ville prônant le partenariat et la transversalité, n'aient pas facilité la mise en œuvre du projet. Par ailleurs, sur un plan plus idéologique, l'attachement fort des membres du conseil d'administration de l'EPLÉ aux valeurs de droit commun (libre accès de tous aux services publics, priorité à la pérennisation de l'existant et au renforcement des moyens internes à l'institution) a aussi compliqué la mise en œuvre du projet.

Pour autant le portage du PRE par un GIP ne garantit pas un niveau d'implication identique des institutions membres. Certaines institutions, pourtant membres constitutifs du GIP, peuvent avoir en effet du mal à se positionner en tant que copilote du projet, mais voient dans un principe d'intérêt mutuel, la nécessité d'être partenaire. C'est le cas par exemple du conseil général qui, lors de l'élaboration du projet de Réussite éducative de l'agglomération vironnaise en 2007, en termes de positionnement institutionnel, s'est davantage situé comme un partenaire de la démarche initiée par l'intercommunalité que comme un copilote. L'une des hypothèses expliquant ce positionnement peut être la non-participation financière de cet acteur dans le projet. Mais cela n'explique pas tout car dans un contexte alors de relations difficiles entre l'agglomération et les communes, l'inspection académique s'est positionnée institutionnellement en veillant à la cohérence de la convention constitutive du GIP au regard du projet validé par l'Académie, alors que, pas plus que le conseil général, cette institution ne contribue financièrement au projet.

Parallèlement, ce que l'on peut remarquer c'est que lorsque les acteurs incarnant les institutions au plus haut niveau disposent de plusieurs « casquettes », les coopérations interinstitutionnelles peuvent être facilitées. Par exemple, alors que de nombreux coordinateurs de PRE estiment la coopération avec les acteurs de terrain du conseil général difficile à construire, on peut noter que celle-ci apparaît plus aisée lorsque le président de la communauté d'agglomération cumule la fonction de président du conseil général. On observe donc ici ou là des particularismes liés aux acteurs eux-mêmes et à leurs interrelations dans le système d'acteurs. Cela ne veut pour autant pas dire que le PRE nécessite le cumul de mandats. Ces constructions partenariales interinstitutionnelles se créent, mais nécessitent plus de temps dès lors qu'elles ne préexistent pas.

■ L'intérêt d'un engagement conjoint

Au-delà de ces particularismes, il faut souligner l'intérêt de la présence et de l'implication de l'ensemble des institutions dans la construction du DRE.

Il s'agit en effet à travers le DRE de mieux articuler l'action de chacun. Ce dispositif a pour mérite de décroiser les institutions, de les faire se rencontrer. En partageant des informations, il s'agit de poser une situation en vue de définir collectivement une stratégie d'action à travers ce que les coordinateurs appellent « un parcours individuel de réussite éducative ».

Mais la multiplicité des institutions en présence montre aussi combien la question de la réussite éducative est aujourd'hui un enjeu partagé et laisse entendre une responsabilité collective face à cet enjeu. Face à l'échec d'une politique visant l'égalité républicaine, le DRE tente aujourd'hui de réduire les inégalités en intervenant dans une logique d'égalité des chances. N'assistons-nous d'ailleurs pas aujourd'hui à travers le DRE en quelque sorte à une reconnaissance partagée de cet échec ?

Cet intérêt de la multiplicité des institutions impliquées dans le DRE apparaît de manière encore plus évidente lorsqu'il s'agit d'éviter toute dérive du dispositif. La présence des

différentes institutions permet en effet une corégulation des éventuelles déviances. Dans un contexte d'évolution du cadre législatif relatif à la prévention de la délinquance et à la protection de l'enfance, certains partenaires avaient envisagé, lors de l'élaboration de la convention constitutive du GIP Réussite éducative de l'agglomération voironnaise, un lien plus au moins évident entre le DRE et le conseil intercommunal de sécurité et de prévention de la délinquance (CISPD). D'autres partenaires, en particulier le conseil général, veillant particulièrement au cadre déontologique à travers l'élaboration en Isère d'une charte départementale signée par les sites en DRE, ont exigé de ne pas faire référence à ces nouveaux textes de lois dans la convention, de manière à ne pas prêter confusion et s'assurer du respect du cadre déontologique fixé par la charte.

Travaux pratiques en Pays Voironnais

■ Contexte de la mise en œuvre

Face au constat alarmant du nombre de jeunes de 16 ans à 17 ans sortant annuellement du système scolaire et se présentant à la mission locale sans diplôme ni qualification, la communauté d'agglomération du Pays Voironnais a commencé dès 2004 à réfléchir à la mise en place d'une Veille éducative. Cette réflexion associait alors la mission locale du Pays Voironnais, le centre d'information et d'orientation (CIO) de Voiron et le service politique de la Ville du Pays Voironnais. Un premier travail d'état des lieux a alors été réalisé en interne à ce service pour mesurer le niveau de difficultés scolaires, de décrochage, d'absentéisme et d'exclusion dans les écoles et les établissements scolaires accueillant les enfants et les jeunes des trois principaux quartiers d'habitat social du territoire. La difficulté rencontrée alors était principalement l'adhésion des chefs d'établissement pour qui la réflexion menée n'était probablement pas la priorité.

Afin à la fois de mobiliser les partenaires et d'élargir la réflexion à l'ensemble du territoire qui se caractérise par une forte hétérogénéité (34 communes au total dont 5 urbaines et 29 périurbaines), un diagnostic a ensuite été lancé par la communauté d'agglomération du Pays Voironnais en 2006 pour mesurer les difficultés éducatives des enfants et jeunes. Ce travail confié à un cabinet de consultants extérieur a permis de pointer les besoins des publics en termes d'accompagnement. Dans un nouveau contexte local de partenariat avec la signature – nouvelle – d'un Cucs en 2007, puisque le territoire ne bénéficiait jusqu'alors pas de crédits spécifiques dans le cadre d'un contrat de ville, un projet de DRE a été élaboré en février 2007 par le Pays Voironnais, qui a été validé par la commission nationale de l'Acsé en juin 2007. Il s'agissait alors d'être opérationnel dès la rentrée scolaire suivante. Le diagnostic ayant fait apparaître les besoins des publics et mobilisé un certain nombre de partenaires, il ne restait « plus qu'à » trouver une solution pour le portage juridique du dispositif et recruter un coordinateur.

■ La création du GIP : une lourdeur indigeste

Un GIP existant déjà sur le territoire pour gérer la maison de l'emploi, l'idée a d'abord été de confier à ce dernier la gestion du DRE. Mais les services de l'État au travers de la direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle n'ont pas accepté cette solution et ont préconisé la création de structure juridique *ad hoc*.

Le projet de Réussite éducative sur le Pays Voironnais concernant les deux communes de Voiron et Voreppe, bénéficiant d'un tout nouveau Cucs, la solution « communale » d'un por-

tage par un CCAS ou une caisse des écoles a très vite été écartée. Il ne restait donc plus qu'à créer un GIP spécifique au DRE prévoyant une intervention intercommunale. Cette création s'est révélée lourde à la fois sur le principe et dans sa mise en œuvre.

Sur le principe, on peut en effet considérer la création d'une structure juridique *ad hoc* supplémentaire, quel que soit le territoire, disproportionnée par rapport au financement accordé par l'Acsé dans le cadre du DRE. Les GIP gèrent en effet habituellement des budgets beaucoup plus importants. La création d'un GIP génère par ailleurs une lourdeur administrative importante nécessitant beaucoup d'énergie pour le rendre opérationnel.

Sur le territoire du Pays Voironnais, parallèlement à l'élaboration du projet de Réussite éducative rédigé et proposé par la communauté d'agglomération à l'État, le Pays Voironnais a, à partir des conventions constitutives des GIP des agglomérations viennoise et grenobloise, proposé aux communes de Voiron et Voreppe un projet de convention constitutive. D'innombrables « allers-retours » ont été nécessaires pour finaliser cette convention alors que les communes découvraient au même moment le dispositif lui-même.

Deux amendements avec lesquels l'intercommunalité n'était pas d'accord ont été demandés par les communes.

Le premier conduisait à limiter le public ciblé aux écoles primaires situées dans les quartiers des deux communes éligibles au Cucs. Ce qui limitait ainsi la tranche d'âge des enfants bénéficiaires du DRE en occultant notamment les collégiens et s'inscrivait en contradiction avec le projet proposé par le Pays Voironnais, estimé pourtant de qualité par les communes. Compte tenu de sa préoccupation de départ sur les élèves décrocheurs arrivant à la mission locale à 16-17 ans sans qualification ni diplôme et des éléments ressortis du diagnostic réalisé en 2006, l'intercommunalité souhaitait en effet étendre même au-delà de 16 ans avec ses moyens propres le dispositif proposé par l'État.

Le second amendement de la convention constitutive du GIP demandé par les communes limitait quant à lui le champ d'intervention du GIP Réussite éducative en cours de constitution, au champ strictement scolaire. Là encore, le projet proposé par l'intercommunalité prônant une approche globale de l'enfant et du jeune – en cohérence avec les textes législatifs et réglementaires relatifs au dispositif –, cet amendement était contraire aux préconisations du Pays Voironnais.

Ces difficultés techniques de compréhension avec les communes et ce décalage de la réflexion dans le temps ont considérablement retardé la création du GIP, et de fait la mise en œuvre du projet, qui avait initialement été envisagée – naïvement – par l'intercommunalité à la rentrée scolaire suivante. Ces incompréhensions ont d'ailleurs plus été le fait de techniciens que l'expression d'une volonté politique des communes. Mais ce qui apparaît ici, c'est aussi la découverte par les communes à la fois du dispositif et de ses enjeux notamment financiers. Les communes ont ainsi mal vécu « l'offensive » de l'intercommunalité. En effet, ayant pris une longueur d'avance à travers notamment sa capitalisation de connaissances depuis plus deux ans sur le dispositif et sa participation dans les réseaux départementaux et régionaux, le Pays Voironnais a sans aucun doute incité – inconsciemment – les communes à une méfiance vis-à-vis de l'intercommunalité. Ces rivalités entre techniciens et suspensions entre les échelles de territoire ont été extrêmement éprouvantes au quotidien, se traduisant par une somatisation pour certains acteurs laissant ainsi penser que mon responsable, chef de projet politique de la Ville en avait « plein le dos » et moi-même « ne tenais plus le cou(p) »...

Aussi, afin de rassurer les communes sur leur place centrale dans ce projet, les partenaires du GIP ont convenu d'accorder aux communes, qui parallèlement découvraient le montant de l'enveloppe financière accordée par l'État, une majorité absolue des voix au sein du conseil

d'administration du GIP. Le DRE n'était en effet pour l'intercommunalité pas tant un enjeu politique qu'un enjeu technique, le Pays Voironnais souhaitait ainsi d'abord se positionner dans un rôle de coordination du projet, compte tenu à la fois de sa capitalisation sur ce dispositif, étant à l'initiative du projet et cordonnant déjà par ailleurs le Cucs.

Mais une autre rivalité entre les communes et l'intercommunalité concernait les fonctions de coordination du dispositif et de direction de la structure porteuse du projet. Souhaitant assurer le pilotage technique, le Pays Voironnais préconisait une direction du GIP par un technicien du Pays Voironnais et le recrutement d'un coordinateur DRE dédié exclusivement à cette fonction. Les techniciens communaux préconisaient, quant à eux, le recrutement par la commune de Voiron d'un directeur-coordonnateur cumulant ces deux fonctions, ce qui permettait d'écarter de fait l'intercommunalité sur un plan technique. Cela illustre parfaitement la conviction de chaque échelle de territoire d'être la mieux placée pour mettre en œuvre le projet.

Un accord de principe a toutefois été trouvé. Ce compromis prévoyait une présidence du GIP par le maire de Voiron – avec une majorité absolue des deux communes au niveau du conseil d'administration – et la nomination du chef de projet politique de la Ville du Pays Voironnais en tant que directeur du GIP pendant la durée d'un an, auquel serait rattaché le coordonnateur du DRE. Cet accord de principe a d'ailleurs été repris dans une délibération du conseil communautaire de juillet 2007 – adoptée à l'unanimité y compris par les deux communes concernées – validant le projet de convention constitutive du GIP.

Mais les jeux de pouvoir ont conduit un mois plus tard le maire de Voiron, alors en fonction avant les élections municipales de mars 2008, à invalider le portage et le suivi technique du PRE par l'intercommunalité. Cette décision a en effet été prise lors du conseil d'administration du GIP du 6 septembre 2007. Malgré le soutien de l'ensemble des autres partenaires lors de cette réunion, le maire de Voiron a maintenu sa décision. L'opposition politique à Voiron en premier lieu s'est fortement positionnée pour défendre une direction du GIP par un technicien de l'intercommunalité. Le représentant local de l'Éducation nationale, un principal de collège, avec qui un travail avait été engagé dès l'élaboration du diagnostic intercommunal un an plus tôt, a également soutenu le Pays Voironnais dans son rôle majeur d'ingénierie. De même, le conseil général, représenté par la directrice adjointe du territoire nouvellement arrivée, a aussi manifesté son soutien à l'intercommunalité. Le partage dans la douleur d'un verre de « décompression » suite à cette réunion reste d'ailleurs un moment inoubliable qui a été particulièrement créateur d'une nouvelle relation. Seul l'État ne s'est pas véritablement positionné, même si le rôle des agglomérations sur les autres sites en Isère disposant d'un PRE a été rappelé. On peut en effet noter la difficulté des institutions d'État à se situer dans ce jeu d'acteurs locaux et à assumer un rôle d'arbitrage et de régulation, son rôle se cantonnant ainsi essentiellement sur un plan administratif et financier.

Suite à cette réunion, l'intercommunalité s'est donc très clairement – et volontairement – retirée techniquement du jeu d'acteurs.

Parallèlement dans le cadre de son Cucs, le Pays Voironnais a présenté auprès de la Région une action, permettant d'obtenir des moyens pour travailler sur la problématique du décrochage scolaire des jeunes de 16 à 18 ans et de répondre à une partie du besoin identifié qui correspondait à sa préoccupation de départ.

Après avoir obtenu politiquement au sein du GIP une place prépondérante, les communes de Voiron et Voreppe ont quant à elles récupéré techniquement le PRE. Elles ont validé à leur niveau la convention constitutive du GIP avec les amendements proposés (contraires au projet élaboré par le Pays Voironnais validé par l'Acsé). Mais l'Éducation nationale, représentée par l'inspecteur d'académie, sollicité pour avis par le préfet, délégué à l'Acsé, a émis un avis défavorable sur cette convention dans la mesure où le public des collégiens n'était pas intégré

dans l'article relatif au public ciblé par le dispositif. Garant du sens et de la cohérence avec le projet initial, l'Éducation nationale a ainsi contraint les communes à modifier cette convention. De ce fait, la constitution du GIP n'a pas pu être réalisée avant la fin de l'année 2007, ce qui a eu pour conséquence dramatique – pour le public ciblé – une perte de l'enveloppe financière allouée par l'État au titre l'exercice 2007.

■ Rebondissement ou effet de calendrier ?

En mars 2008, un événement a fait basculer politiquement et techniquement le portage du projet de Réussite éducative. Les deux communes de Voiron et Voreppe, concernées par ce projet, ont en effet « basculé » politiquement suite aux élections municipales. Lors de la campagne municipale, les élus de l'opposition à Voiron avaient d'ailleurs affiché très clairement la Réussite éducative comme un enjeu et un axe majeur de leur projet politique. Ils ont ensuite très rapidement, dès le mois d'avril 2008, souhaité confier à l'intercommunalité le portage du PRE.

Le nouveau maire de la ville centre, à Voiron, a ainsi été élu président du GIP. Le responsable du service politique de la Ville du Pays Voironnais a été parallèlement nommé directeur du GIP. Une coordinatrice pour la mise en place du PRE a été recrutée dès le mois de mai 2008 par le Pays Voironnais et a été mise à disposition du GIP.

Parallèlement la communauté du Pays Voironnais a été retenue parmi les candidats à l'appel à projets lancé par la Région Rhône-Alpes en janvier 2008, pour mettre en œuvre un dispositif de Réussite éducative pour les jeunes de 16 à 18 ans.

Il a donc dès lors été proposé par le Pays Voironnais la mise en œuvre d'un projet global pour les enfants et jeunes de 2 à 18 ans avec des financements provenant de deux dispositifs différents : le DRE 2 à 16 ans financé par l'Acsé et le DRE régional pour les 16 à 18 ans cofinancé par le Pays Voironnais.

Il a été convenu au niveau du pilotage du projet, par les partenaires du GIP, d'associer d'une part la Région au conseil d'administration du GIP, bien que celle-ci ne soit pas membre constitutif, et de créer d'autre part une instance de concertation à travers un comité technique rassemblant les responsables techniques de l'ensemble des institutions concernées par le DRE ; enfin, de constituer des équipes pluridisciplinaires plus opérationnelles, chargées d'étudier les situations individuelles des enfants et jeunes de 2 à 18 ans et de définir des parcours personnalisés.

Ainsi après deux ans à la fois de convictions, d'incertitudes et de démobilitation autour de la « tuyauterie » du dispositif, la mise en œuvre du PRE allait enfin pouvoir entrer dans une phase opérationnelle.

■ La coopération, fondement de nouvelles pratiques

La mise en œuvre du projet global de Réussite éducative de l'agglomération voironnaise a donc véritablement démarré avec l'arrivée d'une coordinatrice en mai 2008.

Dans une première phase, celle-ci, avec mon appui, est allée à la rencontre des nombreux acteurs locaux pour présenter d'une part, les éléments de diagnostic amenant à la proposition de ce projet global, et d'autre part, le fonctionnement envisagé et à construire avec les acteurs pour la mise en œuvre opérationnelle du DRE.

Compte tenu du contexte précédemment évoqué, l'organisation globale du dispositif s'est appuyée sur le travail réalisé par le groupe de travail mis en place huit mois plus tôt par le Pays Voironnais pour travailler sur les situations de jeunes de 16 à 18 ans en décrochage scolaire.

De manière concomitante à l'arrivée de la coordinatrice, une première équipe pluridisciplinaire de soutien a ainsi été constituée pour cette tranche d'âge des 16 à 18 ans pour commencer à travailler collectivement, à partir de la présentation de situations individuelles de jeunes, sur la définition de parcours personnalisés, alors que le DRE 2 à 6 ans n'était pas opérationnel. Il peut être ici noté l'une des spécificités du Pays Voironnais qui, contrairement aux autres sites en Rhône-Alpes ayant répondu à l'appel à projets de la Région, ne disposait préalablement pas d'un DRE 2 à 16 ans. Le dispositif régional est en effet sur ces autres sites venu prolonger le dispositif 2 à 16 ans et répondre notamment aux besoins des jeunes de plus de 16 ans entrés précédemment dans le DRE. Alors que sur le Pays Voironnais, la mise en œuvre du dispositif régional a été la « première pierre à l'édifice ». Ainsi les difficultés rencontrées n'ont sans doute pas été les mêmes.

Au niveau du Pays Voironnais, l'une des principales difficultés a été tout d'abord de favoriser l'interconnaissance des acteurs. On peut en effet à titre d'exemple, notamment noter que les représentants du service de l'ASE du conseil général et de la mission générale d'insertion de l'Éducation nationale ne se connaissaient pas avant d'être réunis au sein de cette équipe. Ce travail d'échanges et de rencontres a ainsi favorisé indéniablement l'interconnaissance entre acteurs et donc la construction de leur représentation des limites du champ d'intervention de chacun.

Une fois cette interconnaissance et reconnaissance acquises, il a ensuite fallu mettre en confiance les acteurs pour présenter des situations de jeunes et partager collectivement des informations sur ces situations individuelles. Alors que le diagnostic pointait des besoins importants pour ces jeunes de 16 à 18 ans en décrochage scolaire, les professionnels de l'EPS 16-18 ans ont en effet, dans les premiers mois, présenté très peu de situations, soit par manque de confiance dans un dispositif en démarrage, soit parce qu'ils se demandaient si ces situations relevaient bien du DRE. Il s'agissait alors d'expliquer que cette analyse relevait justement de l'EPS, chargée dans le cas où la situation ne relevait pas du DRE de l'orienter par exemple sur une action de droit commun existante.

Une des étapes déterminantes pour favoriser et développer le partenariat entre les acteurs a été de construire avec eux le cadre d'intervention et de fonctionnement. L'enjeu était de permettre à chacun des acteurs de s'appropriier dès le démarrage le dispositif en participant à son élaboration. Un schéma de parcours a alors été construit pour permettre aux acteurs de situer/clarifier leur intervention dans la procédure : du repérage du jeune, en passant par la saisie du dispositif jusqu'à la sortie du jeune du dispositif.

Sur base du travail réalisé par cette EPS 16-18 ans, un groupe de travail a été mis en place par la coordinatrice du DRE en septembre pour réfléchir à l'organisation et au fonctionnement du DRE pour les 2 à 16 ans. Il a été décidé dans ce cadre de mettre en place trois équipes supplémentaires pour les tranches d'âge suivantes : 2 à 6 ans, 6 à 12 ans et 12 à 16 ans.

Les situations individuelles d'enfants et de jeunes sont ainsi arrivées principalement à l'automne après la constitution de ces équipes. Parallèlement, un travail de rédaction autour d'un protocole de fonctionnement et de déontologie avec les membres de ces équipes a été rédigé. Ce protocole, qui s'appuie notamment sur la charte de déontologie départementale, a été signé par les représentants des institutions des membres de ces EPS en février 2009. Il s'agissait à travers ce document cadre de poser les règles de fonctionnement du dispositif et de circulation des informations nominatives échangées.

Cette organisation a contribué à faire émerger de nouvelles pratiques entre ou au sein même des institutions. À titre d'exemple, la présence assidue des services du conseil général du territoire au sein des EPS lors du diagnostic et de la définition des parcours personnalisés des

enfants a favorisé une réelle articulation avec ses propres missions. Certaines situations, repérées par des écoles et non connues par le conseil général, ont été orientées sur ses actions de droit commun. Par ailleurs, des situations d'enfants déjà pris en charge par le conseil général dans le cadre d'aide éducative bénéficient aujourd'hui de parcours Réussite éducative, permettant ainsi une approche globale de la famille dans son environnement. Pour cette raison, il est noté que la présence du conseil général au sein des EPS est fondamentale, ce qui confirme sa place centrale au sein du dispositif. Sa présence permet aussi aux acteurs locaux de mieux connaître le cadre de son intervention et pouvoir l'interpeller directement si besoin.

Par ailleurs, de nouvelles pratiques au sein même des institutions ont aussi pu émerger. C'est le cas de la maison de l'emploi qui, bien qu'accueillant un public à partir de 16 ans, a accepté de sortir de son cadre d'intervention habituel en accueillant de manière individuelle certains collégiens de 15 ans en voie de décrochage scolaire afin de travailler le plus en amont possible sur un projet d'orientation et/ou professionnel, en lien notamment avec le CIO et l'établissement scolaire d'origine du jeune.

Enfin, après plusieurs mois de fonctionnement, afin de construire des parcours individuels les plus adaptés, de nouvelles offres d'actions sont proposées par les membres des EPS. Face aux carences dans l'offre éducative pour répondre à certaines situations spécifiques, des réflexions partagées en interne par les membres des EPS commencent en effet à émerger. À titre d'exemple, on peut citer la recherche de la possibilité pour un enfant de participer à une ou plusieurs activités sportives adaptées après les cours. Il ne s'agit pas d'inscrire cet enfant dans un club sportif car cela ne correspond pas à ce qui est attendu par l'EPS au regard des besoins de cet enfant. La question est en revanche posée de la place des activités physiques dans l'activité d'accompagnement à la scolarité.

Parallèlement à la construction collective des parcours personnalisés des enfants et des jeunes au sein des EPS, des actions collectives, supports de ces parcours individuels, ont été mises en œuvre. L'une des particularités du territoire a été de ne pas lancer d'appel à projets auprès des opérateurs, mais de construire avec eux ces actions « au fil de l'eau ». La coordinatrice du dispositif intervient ainsi en soutien des communes et associations pour aider au montage technique de ces actions. À travers ces actions collectives, de nouvelles coopérations et pratiques se mettent ainsi en place pour répondre aux besoins plus individuels des enfants et jeunes. Un atelier hebdomadaire a par exemple été mis en place par le Pays Voironnais en lien avec le Greta, spécifiquement pour les jeunes de plus de 16 ans en décrochage scolaire afin de leur permettre de redonner du sens aux apprentissages et travailler sur l'estime de soi.

Avancer en marchant

Les jeux institutionnels au sein du DRE sont pour le moins complexes. Cela s'explique à la fois par la multiplicité des institutions concernées et la multiplicité de leurs niveaux d'intervention. Par ailleurs leur degré d'implication dans le dispositif peut être différent selon ces niveaux mais aussi selon les territoires. Trois niveaux ont été identifiés : un niveau de pilotage politique, un niveau de concertation plus technique et un niveau opérationnel de suivi des situations individuelles.

Le dispositif mis en place sur le territoire du Pays Voironnais a pour objectif d'articuler à la fois ces trois niveaux et les institutions entre elles au sein de chacun de ces niveaux. La mise en place de cette « tuyauterie » a été longue, incertaine et fastidieuse. Près d'un an après le démarrage opérationnel du dispositif et le recrutement de la coordinatrice, une trentaine de

situations de jeunes ont fait l'objet d'une saisie et au total 20 parcours personnalisés ont été engagés. Il s'agit donc aujourd'hui de développer ce dispositif d'autant que potentiellement 250 bénéficiaires avaient été identifiés lors du diagnostic réalisé en 2006. La question de la montée en charge du nombre de situations et des besoins d'accompagnement des enfants et des jeunes n'est pas à craindre même si elle doit toutefois être anticipée. Tous les ingrédients étant aujourd'hui réunis pour ce développement : des besoins identifiés, des moyens financiers alloués et des partenaires mobilisés, il s'agit de poursuivre ce qui a été enclenché cette année.

Mais au-delà du développement de ce dispositif, il s'agit aussi et surtout de promouvoir le projet global de Réussite éducative sur le territoire afin de permettre un réel changement en profondeur. Le DRE s'inscrit en effet dans une logique d'égalité des chances et donc de réparation. Il s'agira à travers le projet global de Réussite éducative d'intervenir directement sur la question des inégalités éducatives. La volonté politique aura à s'exprimer autour de cette question qui reste un enjeu majeur pour le mandat à venir.

Individuel ou collectif ? Le choix de la personnalisation

Luc Lauwerjat,
coordonnateur Réussite éducative, Chambéry, de 2006 à 2009

« Que l'acceptation du pire
ne vous fasse pas renoncer au meilleur¹¹². »

Le dispositif de Réussite éducative (DRE) définit comme objectif prioritaire la réalisation d'un parcours éducatif personnalisé pour l'enfant et avec sa famille. Le *Guide méthodologique* de la Délégation interministérielle à la Ville (DIV) précise que « c'est sur cet objectif prioritaire que toutes les énergies doivent converger¹¹³ ». Ce changement de « paradigme » (Yves Goepfert)¹¹⁴ dans le domaine de l'éducation n'est pas sans poser de question. En effet, il paraît logique de vouloir apporter à chacun, en fonction de ses spécificités, son rythme, ses capacités, l'enseignement nécessaire à son épanouissement. Il est largement accepté, comme une donnée scientifique, que tous les individus soient différents. Cependant, au-delà de l'intériorisation vitale des règles qui permettent de vivre ensemble, c'est le collectif qui permet de se construire. Cette construction se réalise dans un aller-retour individus-pairs. Ce va-et-vient est particulièrement sensible à l'adolescence (période à laquelle la construction de la personnalité qui se joue dans la petite enfance se refonde). Beaucoup de parents parlent comme d'une difficulté de cette instabilité de leurs adolescents : un coup comme les autres et quelques instants après (ou en même temps, l'adolescence n'est pas à un paradoxe près) différent, unique, singulier, exceptionnel ! Dans cette période en particulier, le collectif est essentiel, les adolescents ont besoin d'être ensemble, d'intégrer ce qui fait leur unicité et ce qui est de leur uniformité. C'est cette cohabitation des autres qui permet la construction de sa personnalité.

L'individualisation, un thème récurrent de la réussite éducative

Dans les discussions sur le dispositif de Réussite éducative la question de l'individualisation des actions prédomine. Pourtant la loi dite de cohésion sociale du 18 janvier 2005 dans son article 128 qui fonde les dispositifs n'emploie pas le terme :

« – Les dispositifs de Réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degrés et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire.

– Ils sont mis en œuvre dès la maternelle, selon des modalités précisées par décret, par un établissement public local d'enseignement, par la caisse des écoles, par un groupement d'intérêt public ou par toute autre structure juridique adaptée dotée d'une comptabilité publique.

– Les dispositifs de Réussite éducative s'adressent prioritairement aux enfants situés en zone urbaine sensible, ou scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire.

112/ Invitation aux équipes de Réussite éducative par Hélène Capitan, principale du collège Côte Rousse.

113/ *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique, op. cit.*, p. 67.

114/ Journée académique « La réussite éducative : une démarche à développer », 21 décembre 2006 : « De la réussite éducative au projet éducatif territorial : la place de l'école dans la coproduction éducative » par Yves Goepfert.

Chaque année, un bilan des dispositifs de Réussite éducative est présenté à l'ensemble des partenaires y contribuant. »

On ne parle dans ce texte que « d'accompagnement » à destination d'enfants habitant en zone urbaine sensible (ZUS) ou scolarisés en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Et même la circulaire de départ à partir de la lecture de laquelle s'est construite l'approche du dispositif de Réussite éducative de Chambéry n'est pas aussi exigeante sur cette question de l'individualisation.

Il faut attendre la circulaire du 11 décembre 2006 sur le volet éducatif des Cucs pour que cela apparaisse comme une injonction plus nette. Enfin, le *Guide méthodologique* en 2007 en fait clairement un axe fort de ses préconisations.

Par ailleurs, les discussions entre coordinateurs (qui sont à l'origine de cette publication) traduisent la « pression » des préfetures notamment chargées de veiller à la bonne application du dispositif. Dès la première année, les évaluations demandées portent sur le nombre de suivis individuels. Pour autant, cet axe fondamental du programme de Réussite éducative a peut-être été mal interprété. « C'est sur cet objectif prioritaire que toutes les énergies doivent converger » ne peut bien entendu être pris uniquement au pied de la lettre. À aucun moment les textes officiels disent de ne plus mettre en place d'actions collectives ou ne font même une distinction manichéenne entre l'individuel « bien » et le collectif « mal ».

Tout le monde dit de notre société qu'elle est de plus en plus individualiste. Pourtant ceux qui prennent en charge les enfants le font, à quelques exceptions près, sur le mode collectif. Les enseignants ont à faire principalement à une classe. Les animateurs travaillent le plus souvent avec un groupe et même les éducateurs de prévention interviennent souvent auprès de petits groupes de jeunes « repérés ».

Ces éducateurs, au sens large du terme, sont habitués au collectif. Ils ont, ou ont acquis, une expertise de la prise en charge de groupe. Mais quand un enfant, un jeune « sort du moule » ils se sentent et se disent désemparés. La tendance est alors forte de vouloir externaliser le problème. Cette tendance est souvent à l'œuvre de manière plus ou moins explicite et prend parfois des formes plus stratégiques qui visent à éviter, à échapper à ces « problèmes ».

Il ne s'agit pas ici de faire de mauvais procès d'intention mais plutôt de pointer que dans le quotidien des personnes qui s'occupent d'enfant, individuel rime bien souvent avec difficile ou du moins que les parcours personnalisés seraient pour traiter des difficultés uniquement.

Le choix qui a été fait à Chambéry s'inscrit dans cette lecture complexe du contexte et des textes du dispositif. Elle réaffirme un parti pris : le collectif est porteur d'éducatif. C'est pourquoi nous avons retenu le concept de « personnalisation ».

À Chambéry, le choix « historique » de la personnalisation

■ Un principe éducatif et un principe de bonne gestion

Le montage du dispositif dans une relative urgence a favorisé l'inscription dans le projet d'actions déjà engagées ou d'expérimentations déjà en cours. Pour les rédacteurs du dossier initial, il s'est agi de décrire les possibles en s'appuyant sur l'existant. De plus, le portage administratif par l'Éducation nationale a donné une coloration scolaire à l'ensemble. Dès la première année scolaire suivante et après l'embauche d'un coordinateur, le comité de pilotage s'est donné comme orientation de viser à une plus grande personnalisation des actions.

À plusieurs reprises dans les échanges en comité de pilotage ou en groupe opérationnel, le mot d'individualisation a été repoussé pour lui préférer celui de personnalisation. L'idée défendue

était qu'il ne s'agissait pas de mettre en place des actions en dehors du contexte mais au contraire d'adapter au mieux les structures et les procédures existantes.

De surcroît cette volonté de personnaliser plus que d'individualiser rencontrait un écho favorable des différents partenaires du dispositif en ce qu'elle portait en elle deux bénéfices complémentaires : d'une part elle légitimait les acteurs du terrain comme étant les mieux à même de connaître et d'agir sur les situations difficiles, et d'autre part elle limitait la création de nouvelles structures. Les différents participants se réjouissant de ne pas voir se créer de procédures parallèles et de ne pas engager de dépenses de structures inutiles.

La prise en charge des enfants et des jeunes, la définition de leurs parcours intègrent une dimension collective, et s'appuient sur le potentiel formateur des groupes et collectifs.

■ Deux exemples concrets

Historiquement, le plan d'actions du DRE de Chambéry est au départ plus un catalogue qu'un projet structuré dans lequel les différentes actions interagissent et contribuent à limiter les effets néfastes repérés dans un diagnostic partagé.

Pour autant, et en particulier aujourd'hui après que le projet de certaines actions a été réinterrogé, il est manifeste qu'il existe une volonté d'imbriquer les prises en charge individuelles dans une ou des démarches plus collectives. Deux exemples concrets : l'action « trouble de la conduite et du comportement » et les ateliers de « morphologie ».

Troubles de la conduite et du comportement (TCC)

Dans les écoles maternelles et malgré l'adaptation permanente des enseignants, des jeunes enfants présentent parfois « des troubles du comportement ». « Ces enfants et leur famille cumulent le plus souvent des difficultés d'ordre psychologique avec des difficultés de nature sociale qui aggravent les précédentes », disent les enseignants qui font appel au dispositif de Réussite éducative pour les aider. L'objectif recherché ne vise pas à la prise en charge exclusive à l'extérieur de ces petits « difficiles », mais recherche une méthode pour poursuivre une scolarité aussi normale que possible. Le but, au-delà et en complément de prise en charge thérapeutique éventuelle (hôpital de jour, centre d'accueil thérapeutique à temps partiel – CATTP – ou centre médicopsychologique – CMP –), est d'accompagner pour permettre une intégration des règles dans une période difficile. L'action a donc consisté à faire intervenir une personne sur l'ensemble du temps scolaire. « Elle gère les individualités lors des crises (rapport duel pour résoudre le problème, isolement de l'enfant pour retrouver le calme). L'équipe éducative de l'école maternelle a ainsi pu mettre en place des remédiations (tableau d'auto-évaluation du comportement, contrat élaboré collectivement sur les règles de vie en classe) pour faire évoluer ces enfants le mieux possible, sans que le reste de la classe ne soit lésé ou gêné dans les apprentissages¹¹⁵. » L'objectif de maintenir l'intégration dans le collectif a été clairement rappelé dans la fiche action qui note : « Remettre en cause leur accueil à l'école aurait eu pour conséquence de leur couper les liens avec ce qui constitue un pan essentiel de la vie sociale de tout enfant de cet âge et, partant, de compromettre leurs perspectives d'intégration future. »

Atelier « morphologie »

Dans le même ordre d'idée, le dispositif de Réussite éducative de Chambéry a eu à connaître la situation de jeunes collégiens en grande difficulté scolaire. Après analyse, il s'est révélé qu'ils étaient dyslexiques. Dans un partenariat avec l'université de Savoie (afin d'en garantir la meilleure évaluation), le Dired¹¹⁶ a financé la mise en place d'atelier de « morphologie » visant à permettre à ces jeunes d'acquérir des compétences leur permettant de mieux gérer leur difficulté, de retrouver

¹¹⁵/ In *Fiche bilan du dispositif de réussite éducative : action TCC.*

¹¹⁶/ Acronyme local de « dispositif de Réussite éducative ».

du plaisir à apprendre et favoriser leur intégration scolaire. Si la « détection » est bien sûr individuelle et le parcours défini de manière singulière avec la famille, la forme de l'action a d'emblée été choisie en petit groupe. L'idée était de ne pas éloigner cet atelier du collège et de ne pas proposer un accompagnement par une orthophoniste sur le modèle de la maladie qu'il convient de soigner. Mais plutôt de proposer à ces jeunes dyslexiques de s'entraîner à gérer leur difficulté spécifique. À plusieurs reprises les personnes qui sont intervenues dans ce cadre ont pointé le rôle positif joué par le groupe : rassurant (je ne suis pas tout seul à avoir ces difficultés), stimulant (dans un petit groupe de pairs confrontés au même défi une émulation est presque toujours à l'œuvre) et aidant (entraide décrite comme spontanée d'ailleurs!).

Ces deux exemples veulent décrire l'imbrication voulue entre « repérage » individuel, prise en charge personnalisée et choix pédagogique d'un mode opératoire qui s'appuie sur le potentiel formateur des groupes et collectifs.

■ Des conditions favorables

Ces choix qui ont guidé la mise en place du DRE sont aussi le fruit d'une histoire. À Chambéry, tous les dispositifs de politique de la Ville existent et ont existé. Même si les résultats en sont parfois discutés, il est évident que cela a créé une habitude de travailler ensemble et que cela a approfondi les connaissances mutuelles des différents partenaires. Le choix de travailler ensemble était dès le départ exempt des confusions et du flou sur les fonctions des différentes institutions. D'autre part, une autre caractéristique de Chambéry est le faible *turn-over* des professionnels (dans d'autres territoires en zone urbaine sensible, on déplore le trop rapide renouvellement des acteurs qui fragilise la mise en réseau). Il en découle un avantage supplémentaire, au-delà de la connaissance inter-institutionnelle, les acteurs de terrain eux-mêmes s'identifient, se connaissent et bien souvent travaillent déjà ensemble.

Le choix du groupe opérationnel, à partir de la lecture des textes et des orientations nationales, a donc toujours été d'inscrire le dispositif de Réussite éducative dans une triple exigence :

- ne pas créer de structures nouvelles dont la disparition à terme risquerait de pénaliser fortement les enfants ou les jeunes bénéficiaires ;
- ne pas se substituer aux structures dont c'est la mission, en particulier ne pas recréer un « service social » au rabais pour les jeunes déscolarisés ;
- apporter des moyens complémentaires, supplémentaires aux différentes structures partenaires en faisant le pari de l'innovation, de l'expérimentation et de la prise en charge collective des problématiques.

Ces choix éducatifs partagés prennent naissance dans des réunions mensuelles du groupe opérationnel du dispositif de Réussite éducative où, sur tous les sujets, la question de la portée éducative de l'action est aussi systématiquement que possible interrogée. Cette primauté de l'éducatif comme fil conducteur de l'action est aussi le fruit des individualités qui composent ce groupe opérationnel. Cela permet au coordinateur de n'être pas le seul à brandir cette priorité et du coup les réunions de groupe opérationnel ne sont pas seulement une instance d'arbitrage et de gestion financière.

Ces engagements, dans une démarche complexe intégrant notamment repérage individuel et prise en charge qui peut être collective, se construisent dans des échanges nombreux et une confiance établie. Une traduction concrète en est le rejet de l'adoption d'une charte de confidentialité. Malgré un travail préalable et l'option d'un texte simple et lisible, le comité de pilotage du DRE s'est rangé à l'avis de la secrétaire générale de la préfecture, sous-préfète de

Chambéry, qui a jugé que l'adoption d'une telle charte était d'une part inopportune (un texte de cette nature n'est pas utile à la pratique déjà actée de travailler ensemble), d'autre part inutile (une telle charte n'engageant pas ses signataires au-delà d'une déclaration d'intention morale) et enfin illégitime (dans le sens où il serait incohérent de signer un document invitant les personnes à s'engager à respecter la loi : *dura lex sed lex*¹¹⁷!).

La réussite éducative, un droit réservé à tous ?

Denise Huot, directrice du Pôle Éducation de Bourgoin-Jallieu

Ce qui est intéressant dans le DRE c'est l'éclairage qu'il nous apporte pour savoir où va l'éducation et dans quel but.

Parce qu'il place l'individu, voire l'individuel, au centre, le DRE s'avère un dispositif d'une redoutable pertinence et ce n'est pas un hasard si les premiers arbitrages de « cette manne financière » ont porté sur l'opposition entre actions individuelles et collectives.

En Nord Isère, il aura fallu une certaine ténacité au chef de projet, pour avoir raison du débat stérile entre partisans d'idéologies plus collectives, soupçonnés de vouloir sauver à tout prix les actions « fourre-tout » des dispositifs existants sur leurs territoires, et partisans « vertueux de l'individu », pourfendeurs du nouveau dispositif ; parallèlement tributaires (qui est tributaires ? les premiers, les seconds ou les deux ?) des restrictions budgétaires infligées par l'État aux institutions qu'ils représentent.

En ce qui concerne Bourgoin-Jallieu, nous étions loin d'être persuadés du bien-fondé de ce dispositif qui, pour nous, comportait plus de risques de stigmatiser les différences en renforçant les phénomènes de ghetto que de chances de réussite éducative. À notre décharge, nous étions aussi forts d'une riche expérience d'actions collectives qui ont fait leurs preuves.

C'est donc plus pour ne pas voir invalider nos projets que par persuasion du bien-fondé de ce énième dispositif particulièrement bien acéré que nous avons tenté de satisfaire aux exigences, du reste, au départ, bien mal définies, du DRE ; sans qu'il soit question pour autant de vendre notre âme au diable !

Petit à petit, un peu malgré nous, nous nous sommes pliés aux règles imposées : mode de repérage des enfants, description précise de l'action, modalités de suivi, critères d'évaluation, résultats obtenus élève par élève... évidemment !

En ce qui me concerne, je dois reconnaître que cet exercice m'a permis de dépoussiérer une certaine conception du collectif reposant trop souvent sur le dogme des vertus dont l'action collective serait intrinsèquement porteuse par « essence même ».

En nous obligeant à rechercher la pertinence de l'action collective applicable à la réussite personnelle de chaque individu, nous avons nécessairement misé sur ce que le collectif a de meilleur, « sa qualité » et non sa forme collective à tout prix. Au moment où les réformes visent à réduire les contenus des programmes prétextant une mauvaise maîtrise des fondamentaux, cela est loin d'être anodin.

Dans le Nord Isère on a fixé la jauge entre action individuelle et collective à 5, mais personne n'oserait pousser le vice jusqu'à désigner dans une classe Clis de 15, qui pourrait plus que l'autre émarquer au dispositif du DRE...

Preuve en est, s'il le faut que la réussite éducative passe bien par la réussite collective.

Il semble, au vu des trois années de fonctionnement, qu'un premier bilan puisse conclure à une avancée dans le travail collectif : l'acceptation par chacune des structures que ce travail en commun au sein du DRE était possible pour elles.

La deuxième étape, encore en cours, consiste à ce que dans chaque structure le regard porté sur les enfants ou les jeunes susceptibles d'être bénéficiaires d'une action au titre de la réussite éducative évolue. Ce travail

¹¹⁷ « La loi est dure mais c'est la loi », disent les latinistes.

commun engagé pourrait permettre que les personnes soient mieux identifiées comme des individus singuliers.

Enfin, on peut espérer, à terme, que cette démarche modifie les pratiques de chacun et que, même en l'absence du dispositif, en interne et en dehors d'interactions entre structures, les actions et les processus éducatifs engagés restent plus personnalisés.

En conclusion, il faut noter que le dispositif de Réussite éducative de Chambéry n'existe pas seul, il fait forcément partie d'un réseau. Il s'intègre dans le maillage du territoire. Sa vocation première est de renforcer ce filet de protection que constitue le réseau des acteurs au service des familles et des jeunes. Son objectif est de ne pas laisser de jeunes sans solution et de familles sans possibilité de réussite pour leurs enfants. Mais, le dispositif de Réussite éducative chambérien a fait le choix de ne pas recréer une structure, de ne pas reconstruire un service social *bis*, ni d'inventer une institution de plus dans un « mille-feuille » institutionnel déjà intense. Ce choix opérationnel revendiqué se traduit concrètement par des spécificités : pas d'équipe pluridisciplinaire dédiée mais des réunions des partenaires adaptées à chaque situation ; pas de création d'un guichet, ni d'appels à projets ; pas de procédure préétablie ni de charte de confidentialité. Il s'agit plutôt de mobiliser l'existant et de faire évoluer les structures déjà en place, d'apporter les moyens notamment financiers pour permettre les expérimentations, les projets et d'aider ceux qui veulent faire bouger les lignes. S'appuyer sur les créatifs...

Des questions demeurent

Mais cette méthode et le dispositif en lui-même posent des questions délicates :

– Le travail sur les parcours individuels et la personnalisation de l'action éducative ne devrait-elle pas aller de pair avec une définition d'un projet éducatif global ? Pour mettre en place l'action « juste » au niveau individuel, ne faudrait-il pas aussi dire ce que l'on attend du collectif ?

– Le dispositif de Réussite éducative peut apparaître comme la meilleure et la pire des choses. Il interroge sur ce qui justifie l'acte éducatif et même plus globalement sur ce qui fait société. Il questionne l'éthique de l'action, la responsabilité de chacun, la justesse de la réponse collective.

– Enfin, évaluer une telle démarche est difficile, le pied à coulisse (comme métaphore d'une évaluation par trop quantitative et surtout vue dans le court terme) n'est ni pertinent, ni performant. On pourrait faire des choses non pertinentes, sans que les outils disponibles permettent de s'en rendre compte. Au-delà de l'évaluation de telles ou telles actions, fussent-elles collectives, de tels ou tels parcours individuels, c'est l'impact de cette mobilisation des acteurs et des moyens financiers qu'il serait intéressant de connaître.

La Réussite éducative au service des familles ?

*Blandine Perrier,
coordinatrice PRE, Pays Viennois
Aurélia Haller,
coordinatrice DRE agglomération Pontoise*

Parler de la place et du rôle des familles dans le dispositif de Réussite éducative (DRE) renvoie à des questionnements multiples et complexes comme la prise en compte de la confidentialité, l'implication du partenariat local construit à partir de logiques d'intervention différenciées. Ces questions traversent les pratiques du travail social depuis la naissance de la notion d'accompagnement à la parentalité et continuent à interroger les professionnels, signe probable qu'aucune réponse systématique n'existe.

Les textes de cadrage du PRE soulignent la place prépondérante de la famille qui est « au cœur du dispositif » à la fois en tant que public cible auquel s'adresse ce dispositif dont l'enjeu est d'« aider sans se substituer à elles les familles dans l'accomplissement de leur mission éducative » et en tant que « véritable acteur et partenaire du parcours éducatif qui va être mis en œuvre ». Pour autant, aucune indication précise, aucune règle n'est donnée quant à la place effective que ces derniers peuvent ou doivent prendre : en tant que « membre à part entière de la communauté éducative », sont-ils systématiquement membres des équipes pluridisciplinaires ? En tant que public cible, sont-ils les seuls acteurs légitimés à saisir le programme ? Les textes ne précisent pas non plus la méthode : quels chemins prendre pour créer le contact puis la confiance ? Jusqu'où et à quelles conditions accompagner ?

Partant du postulat que toutes les familles, y compris les plus fragilisées, disposent de ressources éducatives, la question est de savoir comment mobiliser et valoriser ces ressources avec l'objectif de soutenir les parents dans leur rôle éducatif, sans se substituer à eux. À chaque territoire sa configuration, fortement liée au contexte local (portage politique, partenariat préexistant, ressources éducatives...), et à la subjectivité des professionnels.

À partir de l'expérience de deux agglomérations de l'Isère (agglomération Pontoise et agglomération du Pays Viennois), nous allons essayer d'éclairer comment le programme de Réussite éducative (PRE) permet de s'emparer de l'éternelle question : « comment faire avec les parents et non pas faire pour eux ? » si tant est que sur le terrain, cette question se pose aussi simplement.

Les parents, des partenaires pas comme les autres ?

Qu'on se le dise d'emblée : entre objets et sujets de l'intervention, la place des familles semble bien délicate, tant à tenir pour les parents eux-mêmes qu'à envisager pour les professionnels. Pour comprendre cette relation paradoxale entre les familles et le dispositif, l'observation du fonctionnement des instances et des règlements collectifs est intéressante. Comment est prévue la place des familles dans les diverses instances ? Les parents sont-ils conviés aux réunions durant lesquelles sont abordées les situations de leurs enfants ? Que prévoient les chartes de confidentialité à ce sujet ?

Concernant ce point précisément, la charte de fonctionnement et de déontologie du PRE du Pays Viennois, codéfinie avec l'ensemble des professionnels impliqués (pas de représentant d'association de parents d'élèves ou de familles), mentionne à plusieurs reprises la place et le rôle des familles reprenant les termes génériques des textes de cadrage. Il est toutefois précisé que « les parents ne sont pas présents durant la commission qui les concerne » mais qu'« ils sont invités ultérieurement par le coordinateur en présence du référent nommé pour une présentation des pistes d'actions préconisées ». Il n'est pas fait mention de la possibilité pour les parents de saisir directement le dispositif : « Le professionnel directement concerné par la situation informe les parents qu'un accompagnement individualisé pour leur enfant est possible [...]. Si les parents sont d'accord, la démarche peut être engagée. En cas de refus de ceux-ci, la démarche d'accompagnement pourra être reportée pour le bien de l'enfant par l'intermédiaire du même acteur ou avec un acteur où la confiance est la mieux installée. »

Après deux années de fonctionnement du dispositif, des questions surviennent sur les modalités d'implication des parents. Par exemple, une plaquette d'information présentant le dispositif et la démarche a été réalisée en 2008. Conformément aux procédures définies, ce document a été conçu à l'attention exclusive des professionnels. Mais certaines familles y ayant eu accès, on constate depuis quelques mois qu'un nombre croissant de familles interpelle directement le dispositif. La question des modalités d'information, d'accueil et d'accompagnement des familles dans le cadre du programme est en conséquence aujourd'hui reposée.

De plus, certains parents nous ont interpellés sur la possibilité d'être présents en commission et semblent prêts à y participer. Les professionnels, eux, de façon unanime, n'y sont pour l'instant pas favorables, soucieux de ne pas mettre ces derniers dans une position « intimidante ». Ainsi, bien que la question du rôle et de la place des familles soit une préoccupation constante et affichée des professionnels, elle ne fait pas réellement débat. Chacun privilégie une logique d'intervention institutionnelle. Une vision partagée laissant place à la parole des familles est peu plébiscitée.

Sur l'agglomération de Pont de Cheruy, la spécificité tient au fait que le projet initial de Réussite éducative a fait l'objet d'une rédaction dans des délais très restreints fin 2005. La priorité a alors été d'asseoir un cadre politico-administratif. La structuration et la mise en route opérationnelle du dispositif ont été menées de front à la rentrée 2007. L'ensemble a été conduit avec un mi-temps de coordination, des volets les plus institutionnels aux maillages les plus particuliers : mise en œuvre financière et opérationnelle, suivi des actions collectives et animation de l'équipe pluridisciplinaire de soutien (EPS). Cette configuration du poste a laissé peu de place au travail de fourmi mené au plus près des personnes, et les relations entre de l'équipe pluridisciplinaire de soutien et les familles ont principalement été travaillées par l'intermédiaire d'un *Protocole de confidentialité* rédigé avec l'ensemble des acteurs et partenaires potentiellement en lien avec des enfants et des familles pouvant relever du DRE. Tenant compte des moyens réduits d'ingénierie, ce document positionne le coordonnateur DRE en animateur global de la démarche, responsabilisant au maximum les professionnels extérieurs pour assurer le lien direct aux parents. Il prévoit que le professionnel qui repère la difficulté individuelle se charge également de sensibiliser la famille et de rédiger avec elle la fiche de diagnostic qui sera étudiée en EPS. Il devient de fait « référent », intermédiaire privilégié entre le DRE et la famille.

Au moment où ce texte a été rédigé, il n'a pas été envisagé d'inviter les parents aux commissions. L'outil diagnostic et le référent ont été pensés comme des interfaces fiables, en mesure de retranscrire leurs paroles et préoccupations, et le papier, signé par les parents, a été perçu comme un outil permettant de déposer et d'ordonner les informations avec recul, en sortant

de l'affect. Il remplissait au fond, et remplit encore, une fonction de filtre qui évite d'entrer dans l'intimité des familles. Sans doute une forme de protection pour les référents non formés au travail social (notamment les enseignants), et une forme de respect envers les travailleurs sociaux partenaires dont cette connaissance constitue le cœur de métier.

Rétrospectivement, il faut avouer que l'enjeu a été de poser rapidement un cadre simple et acceptable par tous, afin d'entrer coûte que coûte dans une phase opérationnelle. Et il est probable que la recherche d'une nécessaire confiance avec les professionnels a alors été réalisée au détriment d'un questionnement de fond sur certains points qui auraient pu susciter réflexions, débats voire blocages, au premier rang desquels se trouve la place accordée aux familles.

Après dix-huit mois de fonctionnement dans ces conditions, la question de la place des familles resurgit régulièrement dans le quotidien, la réalité ayant rapidement débordé la simplicité des procédures prévues. L'exemple du taxi et de l'orthophoniste qui se mobilisent pour rien parce que les parents ne pensent pas à prévenir de l'absence de leur fille témoigne des limites de l'engagement écrit des parents. Ils ont bien signé un papier rappelant les objectifs, les moyens mobilisés et leurs responsabilités dans la réussite de l'intervention, mais qu'en ont-ils retenu ? Dans quelles circonstances s'est réalisée cette signature ? Comment perçoivent-ils la dépense publique réalisée en faveur de leur enfant ?

Les échanges que nous pouvons avoir avec nos collègues de l'Isère et d'ailleurs témoignent du fait que la composition et le fonctionnement des instances du dispositif ont été conçus dans la pratique pour les familles par les professionnels. C'est dès lors l'expérience qui permet d'interroger et de faire évoluer le cadre et les modalités d'intervention : dans quelle mesure l'objectif annoncé de soutien des parents dans leur rôle éducatif permet-il d'impulser réellement la participation des familles ? Dans quelles conditions les familles « objets » d'une intervention pensée pour elles peuvent-elles aussi être des partenaires « sujets » de l'intervention qui les concerne ?

Partager les points de vue et les paroles

S'ils n'ont pas de place dans les instances, les parents sont par contre associés à la prise en charge de leur enfant par le dispositif. Les premiers contacts durant lesquels est élaboré un « prédiagnostic » sont propices à des échanges qui fondent la coopération qui va s'en suivre. Ils sont donc particulièrement importants. Ce travail permet en effet de recueillir l'ensemble des informations utiles pour une présentation de la situation en équipe pluridisciplinaire. Mais au-delà, en fonction des organisations, il peut laisser une place conséquente à la parole de la famille.

Sur le Pays Viennois, le temps nécessaire à l'élaboration de ce prédiagnostic peut varier de quelques heures à plusieurs semaines. Le professionnel qui identifie la situation accompagne la famille dans ce travail qui consiste à préciser par écrit la manière dont la situation est comprise. Le document que nous avons élaboré comprend plusieurs points. Sont ainsi balayés :

- ce qui déclenche la situation (Y a-t-il un événement particulier, une succession de difficultés...);
- la situation et l'environnement scolaire;
- la situation et l'environnement socio-économique (notamment les horaires de travail des parents);
- les activités de loisirs et plus largement le temps libre;
- les objectifs visés par le parcours.

Chacun de ces points comprend trois parties réservées respectivement à la famille, à l'enfant ou au jeune, et au professionnel. Si personne n'est tenu de renseigner l'ensemble du document, la diversité des points de vue sur le même sujet peut ainsi se matérialiser. L'enfant ou le jeune concerné est invité à noter les objectifs qu'il se donne et ce qu'il se sent prêt à mettre en œuvre pour y parvenir.

Le document peut être adapté en fonction de la famille et au regard de ce que chacun (parent et professionnel) pense important de transmettre.

La diversité des situations résulte sans doute d'une multitude de facteurs dont deux peuvent être soulignés :

- la spécificité de chaque famille et le fait qu'elle soit déjà suivie ou pas dans le cadre d'une mesure administrative ou judiciaire ;
- la relation avec le(s) professionnel(s) qui les accompagne(nt) dans le travail d'élaboration du prédiagnostic puis dans la mise en œuvre du parcours. Le « référent de parcours » a un rôle essentiel dans la place occupée par les familles. C'est lui qui assure la cohérence de l'accompagnement en faisant le lien entre les professionnels concernés. C'est lui qui crée les conditions favorables à l'implication des familles.

Certaines familles prennent le temps de remplir elles-mêmes ces feuilles à la maison, y compris avec l'enfant ou le jeune s'il est en mesure de le faire. D'autres ont besoin de s'appuyer sur un dialogue avec le professionnel ; les parents confirment dans ce cas les propositions de formulation exprimées par le professionnel.

Ce document, établi en un seul exemplaire (aucune copie n'est réalisée), reste à disposition de la famille tout au long du parcours. Il n'est pas transmis en tant que tel à l'équipe pluridisciplinaire (il fait l'objet d'une synthèse rédigée par le coordonnateur) et peut donc comprendre des erreurs d'orthographe, ratures...

Il est employé comme outil éducatif partagé. Il est notamment utilisé lors des temps de bilans qui ont lieu plus ou moins régulièrement en fonction de chaque parcours. Ces rencontres permettent un échange *a minima* entre les parents, l'enfant ou le jeune, le référent de parcours et le coordinateur du programme. Elles sont l'occasion de souligner les progrès faits par rapport aux objectifs définis et les perspectives envisagées.

Ce document nous donne pour le moment satisfaction. Parce qu'il rassemble des points de vue différents, il permet de baliser le chemin parcouru par l'enfant, sa famille mais aussi par le référent. C'est notamment au travers de cet outil que le référent prend conscience, parfois en comparant à sa propre situation, de l'incidence des conditions de vie matérielles des familles.

Toutefois, la confiance n'est pas accordée aveuglément au papier, celui-ci ne fait que matérialiser des points de vue et le contenu des échanges. Son utilisation repose bien évidemment sur la disponibilité et capacité des professionnels à écouter. Mais plus globalement, il a du sens et rend service parce qu'il prend place dans un fonctionnement qui valorise la parole (rencontres régulières des référents, grande disponibilité de la coordinatrice à leur égard...). Au bout du compte, on s'aperçoit que c'est la disponibilité et la capacité d'écoute de tout le réseau d'acteurs qui permettent à la parole des parents d'être exprimée et prise en compte.

Ainsi, le PRE est au service des familles lorsque l'accompagnement mis en œuvre permet aux parents de prendre conscience des efforts de leur enfant, de porter un autre regard sur lui et d'instaurer une reconnaissance, une confiance mutuelle, qu'il autorise aussi les parents à s'exprimer sur l'aide qui leur est apportée. Les temps de bilans réguliers avec la famille sont les moments privilégiés qui permettent cette reconnaissance grâce au croisement des regards et à l'expression des progrès constatés.

La place des parents : un risque à prendre ?

On peut également concevoir qu'en donnant aux parents une place active dans l'élaboration du diagnostic et la construction du parcours, les professionnels enrichissent considérablement le dispositif et, éventuellement, se rendent service à eux-mêmes. En effet, lorsque ce sont les parents qui identifient et sollicitent les divers professionnels qui les accompagnent, ils permettent une mobilisation collective de ces derniers autour et avec eux. Durant tout ce travail de maillage en amont de la présentation de la situation en équipe pluridisciplinaire, les parents ont une place essentielle dans la mesure où ils apportent une expertise sur l'ensemble du réseau d'adultes qui entoure leur enfant. Il a déjà été constaté que, dans des situations complexes impliquant une multitude de partenaires (protection judiciaire de la jeunesse – PJJ –, prévention spécialisée, Sauvegarde de l'enfance...), leur rôle permet de garantir la cohérence des interventions et éventuellement de prévenir leur mise en concurrence. Faire une telle place aux parents nécessite bien évidemment qu'un réel climat de confiance existe entre les professionnels accompagnant pour éviter le sentiment d'être « dépossédés ».

Toutefois, ces coopérations, dont certaines sont réellement fructueuses, restent pour le moment au plus proche du terrain et ne concernent pas les instances et commissions chargées des décisions et orientations. Le dispositif perd ici probablement en efficacité, car à l'image de ce qui se passe pour les prédiagnostics, la présence des familles en tant que partenaires à part entière dans les équipes pluridisciplinaires enrichirait considérablement le rôle de ces instances.

Nous avons vu que la réserve des professionnels quant à l'accueil des familles dans ces commissions est liée au souci de ne pas les mettre en difficulté. Mais elle est également argumentée par le souci de confidentialité : si les professionnels sont tenus au secret ou discrétion à propos des situations familiales, rien ne garantit en revanche que les parents garderont pour eux les interventions des travailleurs sociaux. Accueillir les parents dans les commissions représente ainsi un risque pour eux. On s'aperçoit donc que la place des parents dans le dispositif interroge les pratiques professionnelles. Réfléchir à cette place suppose de prendre le temps du débat et de l'échange en amont.

« Impliquer » vient du latin *implicare* qui signifie « plier dans, envelopper ». Son sens premier, « entraîner dans une affaire fâcheuse », sous-tend la notion de risque. Cette définition rapportée au DRE, on peut comprendre que professionnels et parents sont appelés ici à s'exposer, à livrer une part de leurs faiblesses, limites ou fragilités pour justifier l'appui de l'autre partie. Il importe pour une participation plus efficiente des familles à la Réussite éducative de poser collectivement la question non seulement de leur accueil et de leur accompagnement mais aussi de leurs apports à l'ensemble du dispositif. Les questionnements qui apparaissent mettent en évidence la nécessité de construire des réponses concertées prenant en compte l'histoire de chaque site et les spécificités de chaque situation. N'est-ce pas précisément ce que le DRE permet de faire ?

Parcours d'Armela

Stéphanie Bouvier-Garzon, coordinatrice DRE à Bourgoin-Jallieu

Tout a commencé par des « on-dit ».

Dans le cadre de mon emploi au sein d'une mairie, une collègue est venue me parler d'Armela. Elle connaît bien cet enfant, ainsi que sa mère.

Elles vivent seules toutes les deux et Armela qui est en CE1 est isolée des autres élèves à l'école. Ses résultats scolaires ne sont pas bons, et les autres enfants se moquent d'elle.

Tout de suite, et probablement pour me convaincre qu'il faut faire quelque chose, ma collègue me livre des informations sur la famille, me fait part de ses propres analyses, des « solutions » qu'elle a envisagées.

Premiers travaux pratiques à ma prise de poste et première difficulté : au nom de quoi intervenir si la mère ne demande rien ? Comment établir une relation directe avec la mère ? Comment construire une relation en toute confidentialité ? Mais comment aussi ne pas se priver de l'aide de la collègue qui visiblement est un appui pour cette femme ?

Je demande donc à ma collègue de donner mes coordonnées à la mère.

Celle-ci n'appelle pas, mais me fait passer en retour son numéro de téléphone... sans doute pour que je le fasse. Je l'appelle donc, et nous convenons d'un rendez-vous pour la semaine suivante.

La rencontre a lieu en présence d'Armela. Pendant une heure, la mère me raconte leur vie au quotidien, sa propre enfance, leur relation. On lui a déjà dit que sa fille était en difficulté, mais elle ne sait pas précisément quelles sont ces difficultés, ni ce qu'elle peut faire.

Nous décidons ensemble que je contacte les professionnels de l'école qui connaissent Armela pour comprendre ce qui se passe à l'école. Elle apprend ainsi, ou plutôt comprend ce qui lui avait déjà été dit, qu'il faudrait un bilan orthophonique et un bilan médical complet relatif aux troubles des apprentissages scolaires dont souffre sa fille (dyslexie, trouble de l'attention...).

Très rapidement, un premier rendez-vous est pris. La mère se fait accompagner par sa sœur. Celle-ci n'étant pas disponible le jour du bilan, c'est moi qui l'ai accompagnée.

De là, les démarches se sont suivies, en partenariat avec l'Éducation nationale. Suite aux bilans orthophoniques et psychologiques, il est envisagé un rendez-vous avec un médecin neuropsychiatre, des prises en charge en psychomotricité, ergothérapie... Une demande d'auxiliaire de vie scolaire (AVS) a été faite pour la rentrée scolaire.

Cette demande sera rejetée. Mais le chemin parcouru ensemble a permis à la mère de prendre conscience du handicap de sa fille, et surtout de comprendre ce qu'elle peut faire : elle fait appel.

De là, ma présence à ses côtés s'estompe. Depuis plus d'un an maintenant, elle sollicite mon aide à l'occasion.

Après plusieurs mois de dossiers, demandes et commissions, Armela est reconnue handicapée à 60 % et peut donc prétendre à une scolarité adaptée. Allant contre les conseils de la conseillère en économie sociale et familiale avec qui elle a étudié son budget, la mère a décidé de la scolariser dans un établissement privé qu'elle juge plus adapté pour sa fille. L'établissement se trouve à 50 kilomètres de leur domicile. Même si le transport est pris en charge, les frais de scolarité ajoutés aux frais médicaux font de cette décision un vrai choix. Mais au-delà des aspects financiers, cette organisation ne leur laisse comme vie commune qu'une demi-journée de rendez-vous médicaux par semaine.

J'ai donc proposé à la mère de déposer un dossier pour la prise en charge d'Armela au service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) proche de chez elle.

Cette demande est encore sans réponse...

C'est finalement le parcours de la mère que j'accompagne : posture d'équilibriste entre réserve et intervention pour moi, mais qui permet à la mère de tenir sa place, malgré la lourdeur des épreuves et une situation sociale fragile.

Parcours de Paul

Yvette Baudoin-Boujet, association Asti

Paul est arrivé du Portugal en août 2007, ne parlant et ne comprenant pas le français. Dès la rentrée scolaire de septembre 2007, une suite de problèmes apparaît : il s'amuse en classe, ne suit pas, se bat de façon répétée. Au point qu'il est déscolarisé au bout d'une semaine.

Un dossier auprès de la maison départementale des personnes handicapées de l'Isère (MDPHI) est constitué.

Paul est alors scolarisé deux fois deux heures par semaine, sur des temps de gymnastique et d'arts plastiques.

Le 20 novembre 2007, une réunion a lieu à l'école avec l'équipe éducative.

Un accompagnement dans le cadre du PRE est envisagé.

Ses capacités d'apprentissage ne sont pas mises en doute ni par l'école ni par le centre médiopsychologique. Il comprend et maîtrise oralement la langue française de mieux en mieux.

Que peut-on faire ?

Suite à cette réunion, il est proposé à la famille un accompagnement à la scolarité, dans le cadre du PRE. Cette proposition est acceptée. L'assistante sociale de secteur accompagne la famille dans cette démarche. La situation est présentée en équipe pluridisciplinaire le 10 janvier 2008. Le 15 janvier, l'Asti (Association de solidarité avec les travailleurs immigrés), qui connaît déjà bien la famille dans le cadre de l'interprétariat, est contactée pour assurer cet accompagnement. En tant qu'enseignante à la retraite, la présidente m'a demandé d'être référente dans le cadre du DRE. C'est l'assistante sociale de quartier qui a contacté l'Asti pour l'interprétariat. L'Asti connaît bien la famille, elle a engagé un travail d'apprentissage du français avec la maman très rapidement. L'action mise en place consiste en un accompagnement éducatif une heure par jour, cinq jours par semaine.

Le 17, première rencontre avec la famille à domicile et signature d'un « contrat d'engagement » jusqu'à une réponse de la MDPHI, attendue pour le mois d'avril.

Cet accompagnement éducatif est réalisé par une personne titulaire d'un master des sciences de l'éducation, spécialisée dans l'accompagnement individuel et venant de terminer une formation PJJ.

Par un mercredi matin, avec l'interprète de portugais, je vais dans la famille pour faire connaissance.

Là, surprise : l'enfant est « affalé » sur le canapé, devant la télévision, il ne semble pas concerné par notre venue, la télévision hurle, il mange...

Je lui demande à plusieurs reprises d'éteindre la télévision, lui explique que je suis là pour travailler avec lui. Finalement il s'exécute. Nous pouvons discuter et faire connaissance.

À la fin de l'entretien, il me demande pourquoi lorsque des adultes viennent chez lui, on doit arrêter la télévision.

À partir de cette réflexion, la mise en place de règles de vie est un travail de tous les instants.

Je fus dès le début interpellée par le fait qu'il parlait bien le français et surtout qu'il faisait d'énormes progrès, qu'il avait soif d'apprendre.

Sans répit, il faut gérer en parallèle l'apprentissage des savoirs et le comportement.

Tous les jours, toutes les semaines.

Au fil des semaines on a vu l'amélioration.

Poser, reprendre, poser, reprendre, expliquer !!!!!

L'attention est variable d'un jour à l'autre.

L'intervenante qui l'accompagne fait des merveilles.

Une relation de confiance s'est établie avec la famille et l'enfant.

Je fais le lien entre Paul, la famille et l'intervenante (celle-ci assurant uniquement l'accompagnement scolaire).

L'accompagnement de la famille

Je rencontre la famille très régulièrement, de façon hebdomadaire.

Dans un premier temps, je parle surtout avec la maman, seule personne présente et à l'écoute.

Le père me donne l'impression de ne pas être concerné.
Puis au fil du temps, on s'apprivoise. En juillet et surtout en août, il accompagne son fils chez la psychologue, suit à la maison le travail avec l'intervenante, les yeux remplis d'admiration.

Le travail avec les professionnels impliqués

Dans le même temps, j'accompagne la famille au centre social pour envisager une inscription au centre de loisirs. Finalement, une semaine « d'intégration » pendant les vacances d'avril est mise en place. Cette semaine doit permettre la fréquentation du centre social de Paul au même titre que les autres enfants.

La volonté partagée par tous est d'organiser un parcours spécifique, individualisé, adapté au comportement imprévisible de l'enfant sans pour autant le stigmatiser, travail réalisé au fil des semaines.

Centre social, école, restauration scolaire... nous avons tous le même discours face à la famille. C'est sans doute ce qu'a permis le PRE. Nos regards croisés autour de l'enfant permettent de fédérer les différentes interventions et d'apprécier les progrès réalisés.

Par ailleurs, je me demande comment un enfant classé « handicapé » a-t-il pu apprendre et comprendre le français aussi rapidement, le parler couramment... ?

Rentrée 2008 : l'enfant intègre une Clis après le refus des parents de voir partir leur fils en internat dans un institut médico-éducatif (IME). Je suis en contact avec l'institutrice qui fait une nouvelle demande d'orientation auprès de la MDPHI, celle-ci s'est très rapidement rendu compte de la capacité de Paul et reprend le projet d'un institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (Itep). Compte tenu des difficultés qui restent en termes de comportement, elle accompagne les parents dans une nouvelle demande auprès de la MDPHI. La situation reste fragile. Des points réguliers sont faits avec la coordinatrice PRE.

L'intervenante continue d'accompagner Paul et également sur le temps de la restauration scolaire.

Il faut beaucoup de temps et d'énergie pour rendre les choses lisibles et cohérentes.

Enfin, soulagement !!! Mi-novembre 2008, les parents reçoivent une nouvelle notification de la MDPHI : l'enfant est orienté et pris en charge dans un établissement spécialisé adapté à son comportement, en demi-internat cette fois. Ils acceptent.

Nous les accompagnons pour la première visite.

L'enfant est intégré fin décembre. D'abord anxieux, il est vite rassuré. La famille aussi...

Un point est fait en équipe pluridisciplinaire. Nous décidons de poursuivre l'accompagnement de l'enfant une heure par semaine jusqu'aux prochaines vacances pour lui permettre à lui et sa famille une transition en douceur.

Le bilan

Lors de mes dernières rencontres avec la famille, l'enfant n'est plus « affalé » mais installé sur le canapé. Il est beaucoup plus calme et posé. Il a beaucoup changé au fil de ces douze derniers mois.

En un an de suivi, une évolution régulière tant au niveau des apprentissages scolaires que du comportement a été constatée.

Il a fallu encore quelque temps pour arrêter progressivement l'accompagnement de Paul.

Le temps de vérifier avec les parents leur capacité à assurer seuls la suite, de convenir avec eux de rendez-vous d'étayage.

Parcours de Lucas – Neuf mois de confiance : re-naissances

Hélène Chaussende, référente de parcours sur le Pays Viennois

« Arrêter de taper les copains et ne plus dire de gros mots ! » Non vraiment, c'est trop pour lui ! Lucas Gauthier choisit, dans un premier temps « de ne plus lancer de cailloux ». Et s'y engage par écrit.

Du haut de ses 8 ans, avec ses billes claires bien ouvertes sur le monde, son visage rond, curieux de tout, ce petit bout d'homme se croit le roi. Qualifié de « débilisant » par certains professionnels, il ne connaît que la violence, la vulgarité et les coups pour s'exprimer. Petit dernier avec deux grandes sœurs et un grand frère, il est « la chair de la chair » pour sa maman, Fabienne, « qui ne veut pas le contrarier » et le surprotège. Il n'écoute pas, décide tout tout seul... Une demande de placement a été formulée auprès du juge des enfants qui a refusé.

Sa venue régulière au centre social pose des problèmes depuis qu'il est tout petit, surtout durant les temps de repas. Les animateurs essaient de trouver des solutions en interne mais rien n'est vraiment efficace.

Fin septembre 2007, il est décidé de mettre en place un parcours de Réussite éducative. J'en suis la référente. Le PRE a permis de mettre à plat toutes les difficultés d'être de Lucas et de ses parents. Sans aucun jugement. Mon travail a été de mettre du lien avec les partenaires déjà présents : Sauvegarde de l'enfance, école, centre de loisirs... Nous avons clairement dit à Lucas que nous lui faisons confiance et que nous souhaitons qu'il grandisse du mieux possible.

Message entendu ? Dès le premier entretien, Lucas exprime sa volonté de changer d'école et de faire du sport. Il continue à aller au centre social qui recrute, dans le cadre du DRE, une animatrice pour l'accompagner à chaque instant. Difficile de concilier une aide individuelle au sein d'un groupe... Le profil de poste n'était pas défini assez précisément et de nombreux recadrages ont été nécessaires. Mais le bilan est très positif : moins de violence et plus de paroles, des parents plus présents et mieux accompagnés. La maman est présente lors de certaines activités, le papa vient chercher son fiston le soir.

Fin octobre, Lucas intègre une nouvelle école, une Clis à Jars d'Estressin. Rapidement il se fait des copains et est très content de ce changement. Le club d'escalade ne peut l'accueillir et il se tourne avec bonheur vers l'aïkido.

En parallèle, des bilans santé sont programmés (dents, oreilles, énurésie). Et, tous les 15 jours, un point est effectué avec les parents. Avec mon aide, la maman a rencontré une responsable du plan local d'insertion pour l'emploi. Elle travaille désormais au sein de l'association Services Plus.

Le DRE oblige à partager l'information. Il est l'intersection d'un partenariat parfois compliqué. Et surtout, il permet de surmonter le cloisonnement et de donner des réponses adaptées.

Aujourd'hui Lucas va bien. Il passe « inaperçu » dans un groupe et les animatrices du centre social ne le reconnaissent plus. Il s'est engagé (bien avant la fin du parcours en juin 2008) « à arrêter de taper les copains et ne plus dire de gros mots ». Prochainement, il va passer son premier grade en aikido et en est très fier. Il peut.

Évaluer la Réussite éducative ?

*Jean-Marc Berthet,
sociologue consultant, professeur associé
à l'université de Versailles-Saint-Quentin en Yvelines*

Après l'expérimentation, le temps de l'évaluation

Nous avons animé en 2009 deux formations sur les questions d'évaluation de la Réussite éducative, l'une en Région Rhône-Alpes avec une douzaine de coordonnateurs sous l'égide du centre de ressources et d'échanges pour le développement social et urbain (CR-DSU), l'autre dans les Yvelines avec une quinzaine de coordonnateurs du département sous l'égide de la préfecture. Nous synthétisons ici à partir de ces expériences la redondance de certaines observations et questions qu'il nous a semblé utile de ramasser¹¹⁸.

■ Le programme de Réussite éducative : une inflexion dans les politiques éducatives locales ?

Le PRE¹¹⁹ s'inscrit, en la renouvelant, dans la longue chaîne des actions publiques visant la territorialisation des politiques éducatives et la lente émergence des collectivités locales comme animatrices de ces politiques. Les premiers travaux d'évaluation¹²⁰ ont montré que ce dispositif impactait autant du côté de l'Éducation nationale, que des conseils généraux à travers leurs missions relatives à l'aide sociale à l'enfance. Par ailleurs, et suite aux deux lois du 5 mars 2007, le champ de la protection de l'enfance et de la prévention de la délinquance se transforme lui aussi. Entre protection et prévention, c'est toute la chaîne des intervenants auprès des familles et des enfants qui se trouve recomposée : maire, procureur de la République, juge des enfants, président du conseil général, inspection académique et directeur de caisse d'allocations familiales (CAF) pour la chaîne hiérarchique ; travailleurs sociaux, enseignants, policiers et acteurs de terrain pour la chaîne opérationnelle.

La Réussite éducative doit donc être replacée dans ce contexte de mutations institutionnelles importantes : elle est au cœur de trois politiques publiques :

- les politiques publiques relatives à la protection de l'enfance ;
- les politiques publiques relatives à la prévention de la délinquance ;
- les politiques éducatives.

■ Des éléments d'incertitude

Le contexte actuel est marqué par trois éléments d'incertitude qu'il faut pointer dans la mesure où ils ont pu interférer dans les travaux d'évaluation et dans la mission de réflexion sur l'évaluation de la réussite éducative. Tout d'abord, le comité interministériel des villes de juin 2008¹²¹ n'avait apporté aucune avancée quant au devenir des dispositifs de Réussite éducative tant au regard de leur extension que de leur pérennisation. Même si depuis des annonces ont été faites quant à sa prolongation, la Réussite éducative est

118/ Cette contribution reprend pour partie un texte publié dans « Repères évaluatifs de la réussite éducative », *Les Échos des ateliers permanents du CR-DSU*, n° 4, juin 2009.

119/ Par commodité de lecture, nous avons pris l'option d'utiliser le terme de PRE (programme de Réussite éducative), terme utilisé dans la circulaire du 14 février 2006, même si certains sites utilisent le terme de DRE (dispositif de Réussite éducative).

120/ JOLY-RISSOAN O., GLASMAN D., *op. cit.*

121/ Dossier de présentation du CIV du 20 juin 2008 téléchargeable sur <http://www.espoir-banlieues.fr>

elle-même prise dans les tourments de la reconfiguration de la politique de la Ville sur son volet social et humain qui reste aujourd'hui largement circonscrits à l'antenne de la géographie prioritaire. Par ailleurs, la réforme interne à l'Éducation nationale, avec la mise en place des deux heures d'aide personnalisée aux élèves en difficulté et l'extension de l'accompagnement éducatif, a posé sur les sites concernés la question de l'articulation de cette nouvelle mesure propre à l'Éducation nationale avec les mises en œuvre locales des dispositifs de Réussite éducative. Enfin, la demande d'évaluation nationale du dispositif n'est pas encore pleinement formalisée et se résume aujourd'hui aux remontées des données locales par les préfetures à l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) et à l'enquête nationale confiée au bureau d'études Trajectoires¹²² sans que ces consolidations nationales n'aident toujours les dispositifs locaux à mieux lire les effets de leurs actions.

■ Complexité de l'évaluation

La question de l'évaluation des politiques publiques en France, et celle de la politique de la Ville en particulier, reste encore dans un certain flou méthodologique¹²³. L'individualisation des parcours au sein de la Réussite éducative fait que la recherche des impacts traditionnels sur un territoire est, par exemple, moins investie. Pour le dire autrement, l'évaluation des dispositifs territorialisés pose toujours la question de la recherche des impacts à trois niveaux très différents :

- les impacts sur le territoire et les dynamiques sociales et locales à l'œuvre, leurs évolutions et transformations ;
- les impacts sur les systèmes d'acteurs et la transformation des coopérations et des coproductions ;
- les impacts sur les bénéficiaires des dispositifs et donc les effets des dispositifs en direction des individus ciblés.

Tenir ensemble ces trois niveaux d'impacts peut souvent s'avérer lourd et fastidieux. Il faut donc répéter qu'il n'est pas possible de tout évaluer, d'une part, que toute évaluation laisse de côté un certain nombre de questions, d'autre part, et qu'enfin l'évaluation doit obliger à relire et restructurer les objectifs de départ. En particulier, il reste aujourd'hui très difficile d'évaluer des effets probants propres au PRE alors même que ce dispositif est articulé à une somme d'autres modes de prise en charge des enfants tant en interne à l'Éducation nationale qu'en externe (Contrat urbain de cohésion sociale – Cucs –, Contrat éducatif local – CEL –, Contrat local d'accompagnement à la scolarité – Clas –, Contrat enfance jeunesse – CEJ –, Ville, vie, vacances – VVV –, ateliers santé ville, Veille éducative ou encore programme personnalisé de Réussite éducative...), sans compter les missions traditionnelles de droit commun de prévention et de protection. C'est la construction de l'objet même de l'évaluation de la réussite éducative, la difficulté de cette construction, qui est en cause dans un contexte instable.

■ Rappels problématiques

^{122/} *Analyse des résultats de l'enquête sur les PRE 2008*, Trajectoires Groupe Reflex, septembre 2008.

^{123/} Cf. l'article de Renaud Epstein in « Les défis de l'évaluation en action sociale et médicosociale », Dunod, Paris, 2007, p 92 : « On ne peut d'ailleurs qu'être surpris de voir à quel point l'évaluation qui est supposée favoriser l'apprentissage collectif et la capitalisation, demeure étrangère à son propre programme. »

Dans la somme des travaux déjà engagés autour de l'évaluation de la Réussite éducative, deux au moins nous paraissent importants à rappeler par les questions problématiques qu'ils soulèvent :

Le premier avait déjà mis en garde sur un risque inhérent à la Réussite éducative qu'il est impératif de rappeler : « On avait pu le remarquer avec le Contrat éducatif local : il est rare que soit posée la question de l'«éducation». Il pourrait bien en être de même avec la Réussite éducative. On traite le

symptôme, et dans l'immédiat. On tend à évacuer les causes, on reste sur la procédure. On parle de dispositif ou d'actions, mais pas d'éducation. La question est-elle même toujours posée, dans les équipes locales de Réussite éducative, de ce que l'on entend par "réussite" ?¹²⁴ »

Le second conclut un travail d'accompagnement d'un groupe de coordonnateurs en Seine-Saint-Denis tout au long de l'année 2007 en pointant deux grandes questions : « celle des limites de la Réussite éducative au regard des missions de la protection de l'enfance et plus largement des services de droit commun, d'une part, et celle de la légitimité des coordonnateurs à impulser des logiques transversales et à trouver les moyens de leur institutionnalisation, d'autre part¹²⁵ ». Cette dernière question était d'ailleurs centrale lors du bilan en mai 2008 de la première formation des coordonnateurs organisée en Région Rhône-Alpes par le Collège Coopératif Rhône-Alpes, par exemple.

Finalité de l'éducation, sens de la réussite, place du dispositif dans un enchevêtrement de dispositifs existants ou à venir, interrogation sur la légitimité des professionnels qui le portent sont autant d'interrogations à avoir en tête avant d'aborder les questions d'évaluation.

Nouveaux enjeux pour l'évaluation

Dans les groupes de formation à l'évaluation, trois thèmes transversaux reviennent souvent qui constituent autant de nœuds évaluatifs : la question de l'individualisation et de son sens, la question de l'évaluation et de la tension entre le local et le national et enfin la question des métiers spécifiques à la réussite éducative.

■ La notion d'individualisation

On constate, encore aujourd'hui dans les premiers travaux d'évaluation menés, une forte part d'actions collectives au détriment d'actions individuelles. N'y a-t-il pas une confusion entre les notions d'actions collectives, d'individualisation et de parcours individualisés ? De manière générale, une forte tension se fait jour autour de la notion de parcours individualisé et d'accompagnement collectif, comme si les deux étaient incompatibles.

Un problème de sémantique

Entre actions collectives, actions individuelles et parcours individualisé, différentes questions sémantiques se posent : le parcours individualisé n'implique pas nécessairement des actions individuelles, même si souvent l'État incite à accroître le nombre d'actions individuelles estimant que le dispositif mobilise encore trop des actions collectives jugées plus traditionnelles. En outre, la montée en charge propre au dispositif, la manière dont il a été mis en œuvre différemment suivant les départements, montrent parfois une inflexion dans le discours de l'État local : d'une demande de réaffectation des crédits sur de l'accompagnement collectif, on est passé à une exigence plus forte sur la notion d'accompagnement individualisé. Force est de constater que le temps long de montée du dispositif fait que la question ne se pose que depuis peu sur un nombre important de sites.

La réponse individuelle est-elle toujours la bonne ?

Lorsque des jeunes collégiens présentent des problèmes de comportement dans le rapport à l'autre, la seule réponse individuelle va à contresens du traitement de la situation. Par ailleurs, à multiplier les actions individuelles, on multiplie corrélativement le nombre d'accompagnateurs ou de référents, ce qui n'est pas financièrement tenable. Enfin, il est sans doute nécessaire

^{124/} JOLY-RISSOAN O., GLASMAN D., *op. cit.*, p. 47.

^{125/} MOREL S., *La réussite éducative en Seine-Saint-Denis. Nouvelles pratiques professionnelles*, Profession Banlieue, Saint-Denis, décembre 2007.

de garder de la souplesse dans le dispositif et en particulier quant à l'obligation de passage dans l'équipe pluridisciplinaire de soutien (EPS). À défaut, on risque de se trouver dans la question de la gestion de la file d'attente et de la priorisation des publics. L'intérêt de l'EPS réside aussi dans la mise en réseau des professionnels, sans nécessairement que ces professionnels examinent l'ensemble des situations des publics cibles du dispositif. Des solutions rapides peuvent être trouvées par la mobilisation de ce réseau partenarial. Comment cela peut-il être évalué ? Le parcours individualisé peut aussi mobiliser à un moment donné le droit commun, une orientation vers ce dernier fait aussi partie du parcours. Cela complique la mesure des effets. C'est l'ensemble de la chaîne du dispositif qui est réinterrogée et la manière dont on mesure et quantifie l'activité pour préparer l'évaluation.

Le risque de l'individuel ?

Sur la question de l'individuel et du collectif, l'un des risques de dérive pointé est d'aller vers le paiement d'une prestation à l'acte, que la subvention soit attribuée à une personne en fonction de la prestation de service qui lui est proposée, ce qui limite les possibilités de partenariat.

■ La tension entre le local et le national dans le cadre de l'évaluation

Derrière la question du parcours individuel se profile surtout le sujet sensible de la demande d'évaluation et de ce qui est attendu en termes d'évaluation nationale. Cette question se pose dans un contexte général d'incertitude financière quant au devenir des montants attribués dans le cadre de la Réussite éducative.

Le temps du dispositif et l'urgence de la justification financière

Le montage du dispositif ayant pris beaucoup de temps, la question de l'évaluation commence juste à se poser sur certains sites. Globalement d'ailleurs, les différents sites insistent sur le caractère expérimental du dispositif, le temps nécessaire à sa montée en charge qui a obligé à se situer beaucoup dans le faire. Peut-être qu'avec l'évaluation, il est temps de passer à dire ce qui est fait avec une question centrale : que signifie concrètement la prise en charge collective d'un parcours individualisé sur un territoire ? Comment se doter d'un référentiel commun pour la prévention primaire ? Doit-on réécrire les objectifs du dispositif dans la mesure où ils ont été posés au démarrage et qu'ils doivent peut-être être réadaptés ? Certains sites n'ont, par exemple, pas encore terminé leur diagnostic et le travail partenarial préalable à la montée en charge. Ils n'en sont pas encore à se poser les questions de l'évaluation de ce qu'ils ont produit.

Sur l'évaluation et la question de la mesure des progrès des enfants, l'une des difficultés pointées renvoie aussi aux réticences de l'Éducation nationale à communiquer ses chiffres et ses différents indicateurs d'évaluation scolaire. Cela repose la question du diagnostic initial et des publics cibles du PRE. Si la question est de centrer l'évaluation sur la seule mesure des écarts scolaires entre le début et la fin de l'accompagnement, les choses se compliquent : les données de départ manquent. Si l'objectif de l'évaluation est de centrer les choses sur l'évolution du territoire, il faut prendre en compte la lente montée en charge du dispositif qui a parfois pris trois ans à se stabiliser dans son fonctionnement : il est encore trop tôt pour apprécier des effets. Si l'objectif de l'évaluation est de questionner les effets sur les enfants suivis, seules des études de cohorte permettraient de l'appréhender. Elles ne sont pas encore mises en place du fait de la lente montée en charge du dispositif. Du coup, un décalage se crée entre la demande d'évaluation nationale et les possibilités locales qui traduit surtout la diversité des dispositifs locaux. Au niveau national, la question renvoie-t-elle à une évaluation des moyens (pour les réduire ultérieurement) ou à une mesure des effets sur les publics ? Si les effets sur

les publics sont centraux, dans quelle mesure l'État joue-t-il un rôle de ressource méthodologique pour aider à cette évaluation ?

Après le temps de la construction : le temps de l'évaluation locale ?

Aujourd'hui, il reste possible d'avoir des indicateurs d'évolution des relations partenariales, en particulier à travers l'implication des partenaires dans les EPS et leur fonctionnement. Par contre, les indicateurs relatifs au parcours individualisé des enfants suivis restent plus compliqués à renseigner. Si le dispositif permet de redessiner la fonction éducative sur un territoire, deux grands types d'évaluation sont possibles : mesurer les effets des parcours individualisés, même si l'évaluation du PRE ne peut se résumer à la somme des parcours individuels, ou bien mesurer l'impact du dispositif sur le partenariat institutionnel.

Quel est l'objet de l'évaluation ?

Une incertitude subsiste alors sur l'objet même de l'évaluation : sert-elle la justification du dispositif ou se place-t-elle au service de la réussite des enfants ? Globalement, on constate une très grande disparité des fonctionnements des dispositifs sur chacun des sites qui nuit à une vision globale de la Réussite éducative à l'échelle nationale. De plus, la manière dont les préfetures s'en sont saisies montre aussi une grande disparité dans les inflexions initiales, que ce soit sur l'insistance à créer un groupement d'intérêt public (GIP) ou à déplacer ou pas les actions éducatives du contrat de ville puis du Cucs vers la réussite éducative.

De fait, certains participants estiment que la commande de départ s'est transformée. D'une commande initiale de logique d'action publique remontante, on est passé à des logiques redescendantes où la demande d'évaluation nationale tend à écraser la réalité des terrains au risque d'une standardisation. Un risque fort se profile alors : que la Réussite éducative soit renvoyée vers la protection de l'enfance et donc que les relations de travail avec le conseil général se posent avec encore plus d'acuité. Le PRE avait pourtant permis de rassembler des partenaires qui n'avaient pas l'habitude de travailler ensemble pour répondre à des questions auxquelles la protection de l'enfance ne répondait pas toujours.

Un autre débat renvoie à la spécificité de la Réussite éducative par rapport aux autres dispositifs publics territorialisés. Trois dimensions de cette spécificité peuvent être énoncées : l'entrée par les parcours individualisés (même si les anciens dispositifs apportaient déjà cette idée) et l'entrée par les questions sociales et sanitaires qui restait jusque-là peu abordée dans les politiques éducatives locales. Enfin, le mode de portage constitue le troisième terme de cette spécificité. Poser la question de l'évaluation revient aussi à percuter ces trois dimensions et à clarifier l'objet de l'évaluation locale.

Quelle est la demande de l'État local ?

Globalement d'ailleurs, les différents sites estiment que la demande d'évaluation locale du côté de l'État reste aujourd'hui faible hormis parfois mais pas toujours les bilans financiers et les bilans des actions, et enfin les tableaux permettant d'alimenter l'Acsé.

Quelle est la demande de l'Acsé ?

Cela pose une tension dans le cadre de l'évaluation entre la demande nationale et les besoins locaux d'évaluation. Cela renvoie à l'évaluation demandée par l'Acsé et Trajectoires. Pour certains participants, celle-ci relève plus du bilan que de l'évaluation et s'apparente à une photographie à un instant T. Par ailleurs, restant exclusivement chiffrée, la question du qualitatif reste entière. Comment alors s'autoriser à faire remonter des évaluations locales qui présentent des indicateurs autres que ceux de l'Acsé ? Comment rendre plus visibles des choses sensibles ? Comment argumenter différemment sur la plus-value du dispositif ?

L'évaluation en questions

Sophie Ebermeyer, chargée de mission éducation, formation et lutte contre les discriminations, Grenoble Alpes Métropole

La communauté d'agglomération Grenoble Alpes Métropole a lancé en avril 2009 une double évaluation du DRE ; d'une part, une évaluation relative à la place du DRE dans le partenariat local et les politiques de droit commun et d'autre part, une évaluation relative à l'impact du DRE sur les parcours individuels des enfants.

Étant arrivée très récemment sur le poste de chargée de mission éducation et lutte contre les discriminations, la présentation de ces expériences sera à la fois descriptive et interrogative ; de ces interrogations qui naissent dans les phases de découverte...

Tout d'abord, le simple fait de commander deux évaluations démarrant au même moment, pour un même dispositif, a tout lieu d'étonner. Le partenariat est-il une finalité en soi du DRE ? Certes non ; cette distinction s'explique principalement par les temporalités différentes attachées à chacune des évaluations. La place du DRE dans le partenariat local peut s'évaluer en quelques mois tandis que l'évaluation de l'impact du DRE sur les parcours se déroulera, elle, sur trois ans.

Une autre interrogation survient sur cette première évaluation, formulée en termes de « place » du DRE et non d'impact ; le cahier des charges précise qu'il s'agit de connaître les effets du DRE sur les politiques de droit commun, ce qui suppose de savoir bien entendu ce qu'on en attend, outre une complémentarité. Il est aussi précisé qu'est attendu une évaluation de l'impact du DRE sur les pratiques professionnelles, au niveau des EPS. L'évaluation, en cours, s'attelle donc à ces questions.

Mais il reste que cette distinction des évaluations touche à un point sensible du DRE : le poids du temps passé à de la coordination entre acteurs qu'évoquent tous les intervenants ne contribue-t-il pas à masquer la finalité première ? La nécessaire coordination à opérer entre les différents dispositifs éducatifs ne vient-elle pas de l'empilement de ces dispositifs ?... ou encore de la difficulté des partenariats à construire autour de l'éducation, aussi bien que du caractère récent de ces partenariats ? L'un des enjeux de ces évaluations sera donc de réintroduire la finalité du DRE dans l'évaluation sur le partenariat et par ailleurs le rôle des partenariats dans l'évaluation des impact sur les enfants et adolescents.

La finalité du DRE, quant à elle, n'est pas aussi évidente qu'elle en a l'air ; entre réussite scolaire et réussite éducative, les débats sont parfois vifs. Le cahier des charges de l'évaluation des impacts du DRE fait pour sa part référence, outre les progrès scolaires, à des éléments qui dépassent la réussite scolaire, tels que l'amélioration de la santé de l'enfant, l'implication de l'enfant, la place des parents ou le ressenti de l'enfant. Si l'intérêt de ces critères (liste non exhaustive) ne fait pas de doute, il faut souligner leur caractère « qualitatif », ce qui donne une indication sur la tonalité de l'évaluation attendue, même si certains indicateurs quantitatifs peuvent être produits. Quel poids auront ces indicateurs face à celui, clairement mesurable, de la réussite scolaire ?

Enfin, la méthode envisagée est celle du suivi de cohorte (de 25 enfants) mais sans cohorte témoin car cela pose ce redoutable problème : la cohorte témoin, faite de jeunes pouvant bénéficier du DRE mais n'en bénéficiant pas – ne peut exister pour raison d'éthique. Il s'agira aussi de gérer le délicat problème de cohorte « instable » puisque peu d'enfants seront *in fine* suivis sur trois ans (ils sont suivis lorsqu'ils sont dans le DRE), ainsi que celui de la comparaison : entre les parcours, entre les territoires, peut-on se risquer à des comparaisons ? Sinon, quel est l'intérêt d'une évaluation qui ne dirait pas ce qui marche bien (ou pas) ici ou là ?

Mais comment comparer l'incomparable ? Car le DRE d'agglomération est en réalité mis en œuvre au niveau local, et il y a autant de formes de DRE qu'il y a de communes, tant le partenariat se construit peu à peu, au gré des histoires, volontés, personnes. C'est précisément ce que tentera de nous apporter le résultat de la première évaluation : la place du DRE dans les partenariats, ses variations locales, rend-elle pertinente la comparaison de parcours situés sur différents territoires ?

En d'autres termes cette évaluation en deux temps traduit la délicate tâche d'introduire de la cohérence dans un dispositif porté par onze communes, sans perdre de vue la finalité du dispositif.

Une évaluation de la Réussite éducative renvoyée vers le local : quel est le rôle des élus ?

Si l'évaluation est renvoyée au local, et à la manière dont chaque dispositif se met en place et s'approprie son propre dispositif d'évaluation, la question politique se pose tant au regard des attentes des élus que du comité de pilotage du dispositif.

Deux lignes stratégiques relatives à l'évaluation se dégagent alors :

- soit penser la réduction des écarts au regard des effets du dispositif sur les publics et les territoires ;
- soit penser la manière dont localement le dispositif a permis de favoriser de nouvelles expérimentations.

Elles renvoient à la manière dont localement un choix politique se fait sur ces lignes stratégiques.

■ La question des métiers

Quel est le positionnement du coordonnateur par rapport aux EPS ? Comment ce positionnement s'articule-t-il avec le poste de référent de parcours ? Comment, à ces nouvelles fonctions d'interface, peuvent se rallier des fonctions très fortement structurées telles que les enseignants, les assistants sociaux ? Comment tenir la double complexité de laisser évoluer la démarche de Réussite éducative pour favoriser la place de chacun tout en garantissant un cadre de fonctionnement ?

Là encore, on constate une très grande variété des situations locales qui montre bien que les nouvelles fonctions créées imposent de mener une réflexion sur les nouveaux positionnements. En effet, il ne s'agit pas forcément d'une création de nouveaux métiers mais bien d'une imbrication de postures complexes qui lient des métiers en tension entre la politique de la ville d'un côté et le travail social de l'autre. Peut-on faire avec les familles et les enfants et coordonner en même temps ? Telle est la question pour certains professionnels. Il n'est pas certain que l'on puisse à la fois animer les questions d'éducation sur un territoire et prendre en charge de manière individualisée des populations. D'un côté, il s'agit de tenir la relation avec les partenaires, de l'autre côté, il s'agit de tenir la relation avec les publics.

Du côté des référents de parcours, c'est la notion d'accompagnement qui reste centrale et cette fonction tire explicitement vers le champ traditionnel du travail social. D'ailleurs, l'analyse des profils de quelques référents PRE en Rhône-Alpes¹²⁶ montre leur appartenance aux métiers du secteur social : la moitié d'entre eux ont un diplôme de travailleur social (animateur, éducateur, assistant social), 30 % un diplôme universitaire en lien avec les fonctions éducatives (sciences de l'éducation, psychologie de l'éducation), 60 % d'entre eux ont une expérience préalable dans le champ du travail social. Cette notion d'accompagnement, qu'il faudrait d'ailleurs différencier de celle de suivi tant les formes en diffèrent, renvoie à ce qui est produit concrètement dans la relation entre les adultes et les enfants ou encore à ce qui se produit concrètement entre les familles et les professionnels. La fonction du référent doit-elle consister en l'activation du droit commun ? Combien de publics peut-il suivre pour faire efficacement son travail ?

Du côté de la fonction de coordonnateur, on se trouve plus dans le cadre traditionnel de la politique de la Ville, d'activation et de mise en réseau des partenaires. L'analyse de quelques profils de coordonnateurs montre d'ailleurs leur plus grande appartenance au champ de la politique de la Ville (40 % d'entre eux ont un diplôme de 3^e cycle dans ce secteur) qu'à celui du travail social (25 % ont un diplôme de travailleur social). Pour autant, la variété des profils doit être soulignée

^{126/} Ces pourcentages ont été établis à partir de l'analyse des profils de 21 référents PRE inscrits aux formations organisées par le Crefe Ain-Rhône par Martine Guillemet en 2009.

(35% d'entre eux ont un diplôme en sciences de l'éducation, sport ou dans un autre domaine)¹²⁷. Deux nouvelles réflexions sont posées sur les fonctions du coordonnateur : Qui reste garant du dispositif ? Sur certains sites, le coordonnateur anime l'équipe pluridisciplinaire de soutien, sur d'autres, c'est le référent de parcours. Là encore, c'est la montée en charge et les choix politiques en amont sur le montage du dispositif qui rendent compte des différences ainsi que les formations d'origine des différents professionnels concernés (s'ils sont issus ou pas, par exemple, du travail social).

La question de la légitimité du coordonnateur est alors posée tant par rapport à ses élus locaux, en termes d'argumentaires à produire pour défendre le dispositif, qu'au regard de la commande institutionnelle d'évaluation (compte tenu de la multiplicité des acteurs concernés). La légitimité se pose aussi dans le lien aux autres coordonnateurs traditionnels de la politique de la Ville ou des politiques contractuelles. Aujourd'hui, et au regard de l'histoire de la professionnalisation des métiers de la coordination, on constate que la légitimité repose sur la personne avant que de reposer sur un statut précis, sur la compétence plus que sur la qualification. Cela tend parfois à produire une forme d'isolement des coordonnateurs dans les systèmes d'action publique locale.

Le fonctionnement local de l'EPS reste alors déterminant dans la mesure où, jouant le rôle de centrale de distribution des parcours, il est au cœur de ce qui peut être évalué. Mais on voit alors que les possibilités d'évaluation vont dépendre de la manière dont la chaîne du dispositif s'est localement constituée. C'est sans doute la raison principale qui rend l'évaluation complexe. L'architecture du dispositif s'est constituée et s'est transformée au fil du temps. Elle nécessite aujourd'hui d'être stabilisée pour enfin aborder les questions d'évaluation. À partir du moment où, sur certains sites, certains enfants ne passent pas nécessairement en EPS, se repose la question de ce qui est attendu du PRE. S'il s'agit de se centrer uniquement sur un petit nombre de situations ne réinvente-t-on pas le travail social ? S'il s'agit de se substituer à certaines institutions (réseau d'aide et de soutien aux enfants en difficulté – Rased – ou centre médicopsychologique – CMP) quelle est la pérennité du dispositif ?

Dans cette chaîne en construction, on repère parfois une confusion des rôles et des fonctions qu'il reste nécessaire de clarifier pour stabiliser les fonctionnements et mieux préparer l'évaluation. Cette question des métiers est d'autant plus importante à discuter aujourd'hui qu'elle participe d'un point fort repéré dans différents échanges : le *turn-over* important des professionnels de la Réussite éducative.

Élargir le regard

Les hésitations sémantiques entre programme national de Réussite éducative et dispositif local de Réussite éducative induisent d'emblée une tension dans le cadre de l'évaluation entre la demande nationale et la construction locale possible. Rappelons qu'il n'est pas possible de tout évaluer, d'une part, qu'il n'y a pas une seule méthode d'évaluation possible, d'autre part, et qu'enfin tout processus d'évaluation doit être apprécié au regard de sa mise en œuvre possible en termes de temps disponible pour le réaliser ; ce d'autant plus s'il est internalisé. Le balayage de quelques nœuds évaluatifs ici tenté interroge la finalité même du dispositif et montre peut-être que la question d'un Projet éducatif local doit aujourd'hui être reposée plus fortement.

■ Points d'avancée du PRE

Incontestablement, différents points d'avancée sont aujourd'hui repérables. La question de la place des familles dans l'éducation, vieille antienne des dispositifs antérieurs, prend ici un sens nouveau et, globalement, on

127/ Ces pourcentages ont été établis à partir de l'analyse des profils de 16 coordonnateurs PRE inscrits aux formations organisées par le CCRA en 2008.

constate un travail beaucoup plus soutenu avec les familles tout au long des accompagnements menés. La question de l'offre éducative sur un territoire prend une plus grande cohérence même si elle bute encore sur les manques du droit commun que la réussite éducative vient constater, pallier et interpeller en particulier sur les questions de santé qui deviennent, depuis la mise en place des dispositifs d'Accompagnements scolaires spécifiques à l'Éducation nationale, un nouvel axe du PRE. Les partenariats locaux se renforcent même si les articulations avec d'autres dispositifs reposent la question de la cohérence locale de l'ensemble des politiques publiques menées sur un territoire.

■ Une interrogation sur les finalités

L'insistance donnée aux familles plutôt qu'aux enfants dans les échanges interroge sur le sens de l'action éducative aujourd'hui. D'une certaine façon, la notion de parcours et de référent induit une relation entre professionnel, famille et enfant où tenir la relation semblerait plus important que poser un acte éducatif. La question de la temporalité de l'acte éducatif qui traditionnellement implique un temps long est ici rabattue sur du court terme à travers la notion de fin de parcours. Dispositif monté au fil du temps et au gré des fluctuations locales et nationales, ses objectifs nécessitent d'être reformulés à partir du travail d'évaluation. Cette reformulation ne peut être que locale tant la disparité des situations est forte dans toute la chaîne du dispositif (au regard des territoires prioritaires, du mode de repérage des enfants, des professionnels concernés, des missions confiées à chacun de ces professionnels...).

■ La nécessité du retour du PEL ?

La poursuite du dispositif de Réussite éducative pour les années à venir remet sans doute à l'ordre du jour la notion de Projet éducatif local. En effet, dans le maquis des politiques publiques et leur montage en tuyau d'orgue, qui prétendent chacun à leur façon contribuer à la transversalité, la Réussite éducative risque de n'apparaître au fil du temps que comme un nouveau tuyau d'orgue. Néanmoins, elle pourrait contribuer à reposer les conditions de constitution d'un PEL dans la mesure où les élus locaux y seraient prêts.

Au-delà du dispositif

*Véronique Laforets
Jean-Marc Berthet*

PISTES

Au fil de ces pages, praticiens et chercheurs ont livré leurs observations, analyses et questionnements à propos du dispositif de Réussite éducative (DRE). Au terme de cet ouvrage, il apparaît qu'un certain nombre de thèmes, spécifiquement mis en lumière par ce dispositif, peuvent venir éclairer ou interroger les politiques éducatives locales dans leur globalité. Ils constituent en conséquence autant de points de vigilance et de pistes de réflexion à poursuivre.

Une démarche qui interroge les projets et les pratiques pédagogiques

L'articulation entre projet individuel et projet collectif n'est pas nouvelle et a déjà été travaillée par divers mouvements éducatifs, comme le montre Bernard Bier dans la première partie de cet ouvrage. Toutefois, en éclairant le lien entre parcours individualisés et actions collectives, la Réussite éducative oblige à renouveler le regard sur l'offre éducative d'un territoire et sur les effets de cette offre sur les parcours individuels et collectifs des enfants pris en charge.

En ce sens, l'Éducation nationale n'est pas la seule concernée par la gestion du « multiple » dans les projets pédagogiques. La question se pose aussi aux accueils périscolaires et de loisirs (centres de loisirs, maisons de l'enfance, MJC, maisons de quartier...). Questionner les espaces éducatifs qui dépendent des communes et des associations paraît d'autant plus pertinent que, contrairement à l'École, les partenaires locaux ont une prise directe sur leur fonctionnement et projets pédagogiques. Et pourtant, il n'est pas certain qu'ils s'en saisissent toujours sous cet angle.

Qu'en est-il alors de ces structures dans leur fonctionnement organisationnel au quotidien ? Les activités sont-elles pensées en fonction des envies et des besoins des enfants, sont-elles co-construites avec eux, ou bien les enfants sont-ils uniformément soumis au programme pensé pour eux ? Peuvent-ils s'isoler lorsque le collectif leur est trop lourd ? Le « respect des rythmes de l'enfant » fréquemment compris dans les projets pédagogiques comprend-il la possibilité de n'arriver qu'à 10 heures ? Les inscriptions sont-elles prévues à la demi-journée, au mois, au trimestre ? Quel type de fréquentation les tarifs permettent-ils : une fréquentation « plaisir » éventuellement choisie par l'enfant aussi facilement qu'une sortie à la bibliothèque ou à la piscine, ou bien une fréquentation qui, parce qu'elle engage plus fortement le budget familial, relève du choix des parents et correspond davantage à celle d'un mode de garde ? L'accès est-il réservé aux enfants dont les parents travaillent ? Quels apprentissages complémentaires de ceux réalisés à l'école permettent-ils ?

Ce même questionnement peut s'adresser au restaurant scolaire, à la crèche, au club sportif, au foyer socio-éducatif du lycée, à l'école de musique. Comment ces structures prennent-elles en compte la diversité des sujets, la pluralité des projets et permettent-elles des parcours individuels en leur sein ? Bref, comment les espaces éducatifs hors l'école assument-ils concrètement leur fonction éducative ?

La Réussite éducative aide à poser ces questions, car, en repartant des parcours individuels, elle permet de mieux lire et comprendre ce que les enfants et les jeunes vivent réellement dans les institutions éducatives. En revanche, les fonctionnements institutionnels actuels n'aident pas forcément à y répondre. Proposer des accompagnements éducatifs le mercredi matin par exemple modifie fortement le rythme de vie des enfants et de leurs familles et oblige ces espaces éducatifs hors l'école à remodeler leurs offres d'activités et par conséquent leur projet éducatif.

Les réponses à ces questions passent par un travail sur la mise en action réelle des valeurs affichées par ces structures et sur la mise en valeur des actions réellement menées sur les territoires. Elles ne peuvent donc être que plurielles et modulées en fonction des contingences locales

Une démarche qui interroge la nature et le sens de l'aide éducative

Dans le rapport d'évaluation rendu à la Délégation interministérielle à la ville (DIV) en 2006, Odile Joly-Rissoan et Dominique Glasman notaient l'importance de « ne pas oublier le social dans lequel les enfants et les familles baignent ». Plusieurs contributions de cet ouvrage abordent l'incidence des conditions de vie des familles sur leurs capacités à faire grandir leurs enfants.

Dès lors, la nature et le sens de l'aide proposée, dans le cadre de la Réussite éducative, mais plus généralement par les diverses actions de soutien à la fonction parentale largement présentes dans les projets éducatifs locaux, se doivent d'être interrogés.

Les acteurs socio-éducatifs, professionnels et représentants d'institutions, n'ont-ils pas tendance à cliver trop nettement ce qui est de l'ordre des aides matérielles et qui relèverait de l'assistance, et ce qui est de l'ordre des soutiens psychologiques au sens large du terme (socialisation, construction de repères...) et qui relèverait spécifiquement de l'action éducative ? Si l'on peut comprendre que la dimension matérielle de l'acte éducatif est difficile à prendre en compte pour les intervenants dans la mesure où ils disposent eux-mêmes de peu de ressources pour intervenir à ce niveau, il paraît court de considérer les conditions sociales d'exercice de la fonction parentale uniquement comme des circonstances aggravant des déficiences personnelles ou familiales préexistantes. N'y a-t-il pas là un risque d'accentuer le décalage entre les attentes des familles et les intentions des intervenants et des institutions ?

L'expérience de la Réussite éducative et la place du dispositif dans les politiques éducatives locales font émerger la question de savoir si les enfants pauvres ont des besoins éducatifs particuliers. Et dans l'affirmative, la nature et le sens des réponses qui peuvent y être apportés.

Une démarche qui interroge la place des familles et des parents

On l'a bien vu à travers différents moments de cet ouvrage, la Réussite éducative renouvelle le regard sur les familles et les parents et permet de construire avec eux de nouveaux modes de prises en charge et d'accompagnement. C'est sans doute un enjeu majeur de la légitimation locale de la Réussite éducative : renouveler les modes d'accompagnement des familles à côté ou avec tout ce qui se joue au quotidien dans le cadre des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAPP), des missions traditionnelles de l'aide sociale à l'enfance ou encore du côté des établissements scolaires. Si l'Éducation nationale est largement impliquée dans ce dispositif, c'est aussi, pas seulement mais grandement, parce que les enseignants savent y trouver un lieu de plus grande neutralité avec les familles qui permet de résoudre ou atténuer les incompréhensions mutuelles. De ce point de vue, une grande attention

doit être donnée à la professionnalisation des postes de référents de parcours qui reste aujourd'hui incertaine tant ils dépendent de la suite du dispositif. Pourtant, ils inventent et construisent sans doute de nouvelles relations entre professionnels et publics qui contribuent à atténuer la méfiance historique entre école et familles, et plus largement celle entre familles et institutions.

Une démarche qui interroge l'articulation du social, de l'éducatif et du territoire

Depuis 1998, l'élaboration des Projets éducatifs locaux a principalement mobilisé les partenaires éducatifs des territoires : établissements scolaires, associations, services éducation des collectivités. La Veille éducative en 2001 et la Réussite éducative depuis 2005 permettent progressivement de tisser des liens entre l'action éducative, la politique de la Ville et l'action sociale portée par les centres communaux d'action sociale (CCAS) et les conseils généraux ou encore les caisses d'allocations familiales (CAF). À travers ces évolutions, le visage et la portée des PEL se modifient : les questions éducatives sont plus largement embrassées, davantage contextualisées, mais dans le même temps complexifiées par leur socialisation, au sens où l'on est plus attentif aux questions sociales dans l'éducatif. Pour complexe et délicat qu'il soit à mettre en œuvre, ce rapprochement entre le monde de l'action éducative territoriale et de l'action sociale revêt un enjeu important : il se pourrait que l'on ait là un moyen pertinent d'échapper aux logiques sécuritaires de traitement des difficultés éducatives des familles pour revenir à des logiques de prévention globale et précoce. La Réussite éducative ne réinvente ni le travail social ni la politique de la Ville. Elle construit entre les deux des modes de coopérations qui peinaient à se développer et prend finalement le relais de l'expérimentation des Projets sociaux de territoire qui tentaient de renouer le dialogue travail social – politique de la Ville dans la suite du rapport Brévan-Picard en 2001 sur les métiers de la politique de la Ville.

Une démarche qui interroge le droit commun

Du fait de l'argent qu'il apporte mais aussi des enjeux qu'il suscite, le DRE crée du débat local et oblige les institutions de droit commun à s'interroger. Comme tout dispositif, il contribue à l'adaptation des institutions aux nouvelles spécificités des publics et au nécessaire ajustement de l'action publique au processus d'individualisation. Ce faisant, il n'est pas concurrent ou alternatif : il assure un travail de fond contre le risque de désinstitutionnalisation.

Derrière l'interrogation du droit commun, c'est donc la pérennité même d'une double démarche qui est en jeu : celle en direction des publics et celle en direction des institutions. Même si elle ouvre des questionnements forts à la myriade des organisations, collectivités, administrations qui prennent en charge la question éducative, la question reste ouverte de savoir comment cette myriade en retour se ressaisit ou pas de ce qu'ouvre l'expérience conduite. La voie est étroite en effet : entre la réforme de la protection de l'enfance en mars 2007, la réforme Darcos sur la mise en place de l'Accompagnement éducatif, les attermoissements autour du devenir des Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (Clas), les institutions concernées par la Réussite éducative sont elles-mêmes en proie à de profondes transformations.

C'est vraisemblablement du côté de la spécificité des accompagnements menés en direction des familles, des parents et des enfants que la Réussite éducative prolongera sa fonction de dispositif et soutiendra l'important travail d'adaptation de leur mission éducative que l'Éducation nationale et la protection de l'enfance en particulier conduisent. De ce point de vue, la tension entre dispositif et institution mérite sans doute d'être poursuivie.

Une démarche au service du renforcement des Projets éducatifs locaux globaux

L'évaluation produite en 2008 laisse entrevoir que l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) cherche à renforcer la part des cofinancements des DRE pour les années à venir. Cela se traduit d'ores et déjà dans les faits pour la négociation des budgets 2010. Pour le moment ces cofinancements représentent en gros 30 % des dotations d'État, valorisation des contributions en nature et mises à disposition de personnels comprises. Il n'est pas impossible de penser que l'État va progressivement passer le relais aux partenaires locaux, comme cela a été le cas pour d'autres dispositifs, Contrats éducatifs locaux (CEL) notamment.

L'importance des budgets alloués par l'État aux DRE a souvent été soulignée. À titre de comparaison, les sommes affectées pour le seul département de l'Isère équivalent annuellement à 65 postes d'éducateurs ou d'enseignants à plein temps (200 postes pour les huit départements de Rhône-Alpes). L'importance de ces sommes est donc à relativiser. Elles sont conséquentes au regard des budgets des communes, mais ne représentent en fait qu'une infime part des moyens consacrés à l'ensemble des questions éducatives sur les territoires.

Si le DRE joue comme un puissant révélateur des besoins sur un territoire et promeut des modes inédits d'intervention socio-éducative, notamment quant à la place des familles, la question de la pérennité des missions que le dispositif permet de couvrir va se poser. Quelle que soit la politique de l'État quant à la pérennité de la Réussite éducative, les élus seront amenés à faire des choix quant à la place donnée à une démarche globale de prévention précoce dans la redéfinition ou la réactualisation des Projets éducatifs locaux ou globaux ou encore territoriaux. Bref, la longue marche vers la territorialisation des politiques éducatives et la coéducation se poursuit !

Pour aller plus loin

Ouvrages, revues, rapports

- BIER B., CHAMBON A., QUEIROZ J.-M. (de),
Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducatives ?, ESF, Paris, 2010.
- CORCUFF P., ION J., SINGLY F. (de),
Politiques de l'individualisme. Entre sociologie et philosophie, Textuel, Paris, 2005.
- HERREROS G.,
Les projets de réussite éducative. Analyses latérales, rapport de séminaire, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, INRP, Lyon, 10-2008 (synthèse du rapport de séminaire disponible sur le site du centre Alain Savary : <http://cas.inrp.fr/CAS/INRP%20synthese%20int.pdf%20terminee.pdf>).
- ION J. (dir) *et al.*,
Le travail social en débat(s), La Découverte, Paris, 2005.
- JOLY-RISSOAN O., GLASMAN D.,
Le Programme réussite éducative. Mise en place et perspectives, délégation interministérielle à la ville, 06-2006, 56 p.
(i.ville.gouv.fr/divbib/doc/rapDIV12-07-06.pdf).
- « La notion de réussite », ***Diversité Ville-École-Intégration***, n° 152, SCEREN-CNDP, mars 2008.
- ***L'articulation entre les dispositifs de la politique de la Ville et de l'Éducation nationale dans les quartiers sensibles***, rapport de la Cour des comptes, septembre 2009 (<http://i.ville.gouv.fr/Data/inserhitlien.php?id=5587>).
- ***Mettre en œuvre un projet de Réussite éducative. Guide méthodologique***, Les Éditions de la DIV, Paris, 2007 (www.ville.gouv.fr/article.php3?id_article=154).
- MOREL S.,
La Réussite éducative en Seine-Saint-Denis. Nouvelles pratiques professionnelles, Profession Banlieue, Saint-Denis, 2007.
- « Repères évaluatifs de la réussite éducative », ***Les échos des ateliers permanents*** du CR-DSU, n° 4, CR-DSU, juin 2009 (http://www.crdsu.org/c__9_25_Publication_879__0__Reperes_evaluatifs_de_la_reussite_educative.html).
- « La réussite éducative à l'épreuve du terrain », ***Repères pour agir***, n° 1, IREV, 2007.

Sitographie

■ ***www.lacse.fr***

Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances

■ ***www.ville.gouv.fr***

Secrétariat général du comité interministériel des villes

Sur la thématique éducative, l'Injep propose

■ BIER B. (coord.),

Vers l'éducation partagée : des CEL au PEL,

INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 7, Marly-le-Roi, 2006.

■ BIER B, RICHEZ J.-C., VILARRASA A.,

Villes éducatrices : l'expérience du projet de Barcelone,

INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 17, Marly-le-Roi, 2007.

■ BIER B.,

Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté/Éducation/Altérité,

L'Harmattan, coll. « Débats Jeunesses », Paris, 2010.

■ LAFORETS V.,

Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination,

INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 6, Marly-le-Roi, 2006.

■ LE GOAZIOU V.,

Lecteurs précoces : des jeunes exclus de la lecture ?,

L'Harmattan, coll. « Débats Jeunesses », Paris, 2006.

Quelques dispositifs

Dispositif ou projet/programme de Réussite éducative (DRE/PRE)

Les dispositifs de Réussite éducative sont inscrits dans les programmes 15 et 16 du Plan de cohésion sociale, rendu public le 30 juin 2004. Ils visent à rendre effective l'égalité des chances pour les enfants et les adolescents des quartiers défavorisés en leur offrant un accompagnement social, culturel, sanitaire afin d'aider la famille dans son rôle éducatif. La loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 définit ces dispositifs, leurs objectifs, les publics visés, les structures juridiques supports de ces dispositifs et les crédits prévus sur les cinq années du plan.

Objectifs visés par les équipes de Réussite éducative

Les dispositifs de Réussite éducative (appelés aussi programmes de Réussite éducative) doivent apporter hors temps scolaire des moyens et des outils nouveaux pour donner des chances de réussite à chaque enfant ou adolescent présentant des signes de fragilité. Ils visent prioritairement à accompagner des projets locaux dans les zones urbaines sensibles (ZUS) et les zones et réseaux d'éducation prioritaire (ZEP-REP).

Les équipes de Réussite éducative en constituent le volet principal. Elles doivent proposer un soutien individualisé et personnalisé aux enfants et adolescents en fragilité identifiés par les acteurs locaux, dès la maternelle, et à leurs familles. Les actions menées relèvent de l'accompagnement scolaire, de la prise en charge de problèmes de santé, de l'apprentissage des règles de vie en commun ou de l'épanouissement personnel par l'éducation culturelle, artistique ou la pratique sportive.

Modalités de mise en œuvre

Ce travail est mené par des équipes pluridisciplinaires de soutien composées de professionnels de différentes spécialités : enseignants éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, psychologues, pédopsychiatres, intervenants sportifs et culturels... Il s'appuie donc sur un partenariat le plus large possible, associant les collectivités locales (communes, conseils généraux...), les services de l'État (Éducation nationale,

direction départementale de la Jeunesse et des Sports – DDJS –, direction départementale de l'action sanitaire et sociale – DDASS –, direction départementale de la protection judiciaire de la jeunesse – DDPJJ...), les associations... Ce partenariat est formalisé par la création d'une structure juridique dédiée (groupement d'intérêt public, caisse des écoles, Établissement public local de coopération éducative – EPLE...), à la fois instance de pilotage et de gestion.

Extrait de <http://eduscol.education.fr>

La Veille éducative

Le principe

Dans la continuité du programme de lutte contre les exclusions de juillet 2001, et du rapport sur la Veille éducative qui lui a été remis en novembre 2001, le ministre à la Ville a officialisé les conditions de mise en place des « cellules de Veille éducative » plus particulièrement dans les quartiers difficiles des communes en contrat de ville par la circulaire interministérielle du 11/12/2001.

Le principe de la Veille éducative est présenté comme « une démarche de prévention », qui consiste tout d'abord à repérer les jeunes (de moins de 16 ans, donc soumis à l'obligation scolaire) en rupture scolaire, c'est-à-dire dans une situation d'échec chronique et de déscolarisation.

Par la suite, l'objectif est de rétablir un « parcours scolaire interrompu », par la réinsertion scolaire ou, lorsque cela n'est plus possible, « de construire pour chaque jeune un parcours individuel organisé autour d'un emploi du temps structurant, d'un lieu d'accueil et d'un projet ». Il s'agit donc de rechercher avec chaque jeune une solution éducative qui lui permette d'espérer trouver une voie d'insertion sociale, et si cela se peut, d'insertion professionnelle.

Dans ce dispositif, c'est au maire qu'il revient de coordonner l'ensemble des acteurs éducatifs locaux et de mettre en œuvre la « cellule de Veille éducative », au même titre et « en liens étroits » avec les autres dispositifs s'intégrant au Projet éducatif local, à savoir le Contrat éducatif local, le contrat local de sécurité, qu'il conduit. Pour autant, à la différence des autres

dispositifs, la Veille éducative traite « des situations individuelles de jeunes » qu'elle identifie au cas par cas.

La mise en œuvre

Animée par un « coordonnateur de cellule de veille » (dont le financement du poste peut être conforté par les financements du dispositif), la cellule de veille est chargée de dresser un état des situations des jeunes en « décrochage scolaire, désocialisation et désaffiliation » et d'identifier les processus qui y conduisent.

Cet état des lieux vise à ce que la cellule de veille éducative, dans un travail en commun des acteurs éducatifs locaux, analyse les situations individuelles pour trouver à chacun « une réponse adaptée » et faire « redémarrer » le processus éducatif interrompu pour chaque jeune.

Ces solutions qui s'appuient d'abord sur les ressources scolaires, de formation et de médiation déjà existantes au plan local, peuvent s'appuyer également sur la constitution d'un « réseau de parrains », et aller jusqu'à « proposer » la création de « structures éducatives complémentaires ».

Par ailleurs, une « cellule d'appui départementale » est chargée de recenser les besoins et les ressources en matière d'intervention éducative pour aider les acteurs locaux, d'assurer une coordination des coordonnateurs locaux et un suivi et une évaluation annuelle du dispositif.

Extrait de www.resovilles.com/media/downloads/.../francis_oudot.doc

Contrats éducatifs locaux (CEL)

Nés en 1998 (circulaire interministérielle du 09/07/98 complétée par celle du 25/10/00), les Contrats éducatifs locaux (CEL) ont pour vocation de mobiliser tous les partenaires et acteurs éducatifs pour favoriser la réussite des enfants et des jeunes, en accordant une priorité aux plus défavorisés d'entre eux. L'idée est d'articuler, de coordonner et d'équilibrer tous les services d'une localité concernés par l'éducation de la jeunesse pour proposer un projet éducatif cohérent au niveau local.

Une opportunité à saisir pour les associations

Le Contrat éducatif local que passe une municipalité ou une communauté de communes

avec l'État a pour objectif de trouver le meilleur équilibre entre le temps scolaire (qui relève de la responsabilité de l'Éducation nationale), le temps périscolaire (le temps de transport, d'accueil, de restauration, les études surveillées, le mercredi après-midi), le temps extrascolaire (les soirées, le mercredi lorsqu'il n'y a pas classe, les fins de semaine, les vacances).

De la détection des besoins en matière éducative à l'offre d'activités, en passant par la formation, les associations sont des acteurs essentiels de ce dispositif.

Un pilotage du haut vers le bas

À l'initiative des CEL se trouvent d'abord les communes, ou des groupements de communes, mais le contrat peut également être initié par d'autres partenaires locaux, notamment associatifs, à condition que la dimension territoriale soit prise en compte. De même, le contrat éducatif est signé par les communes et peut être cosigné par les établissements scolaires et/ou les associations concernées.

C'est au groupe de pilotage départemental, présidé par le préfet, et où siègent les partenaires incontournables du dispositif (recteur d'académie, DDJS, direction régionale des affaires culturelles...) qu'il revient de veiller à l'effective participation des associations aux projets mis en œuvre. Enfin, au niveau local, le groupe de pilotage présidé par le ou les maires concernés veille au suivi et à l'évaluation des actions engagées. On y retrouve les familles, les associations de parents d'élèves, les associations locales d'enseignants ainsi que les organisations représentatives de jeunes par l'intermédiaire notamment des conseils locaux de la jeunesse.

Passer contrat

La commune ou communauté de commune désireuse de mettre en œuvre un CEL passe une convention, pour une durée de trois ans renouvelables, avec les ministères *ad hoc* (de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, des Sports, de la Culture, de la Ville). Dans ce contrat sont précisés : les activités, leurs localisations et les conditions d'utilisation des locaux scolaires, la mise à disposition de personnel et les financements.

Chaque CEL retenu peut bénéficier :

– des ressources (personnels et structures) et des financements des différents ministères ;

- des personnels, des équipements et des crédits des collectivités locales;
- de l'aide des caisses d'allocations familiales, du Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (Fasild), des associations d'éducation populaire...

Un groupe de suivi interministériel (GSI) est chargé d'assurer le suivi national du dispositif, de l'évaluer en lien avec les groupes de pilotage départementaux et d'établir un bilan annuel.

Un outil informatisé de suivi et de gestion a été mis en place et permet la réalisation d'études nationales.

Extrait de <http://www.educ-pop.org/441>

Projet éducatif local

L'expression « Projet éducatif local » n'est pas labellisée. Dans l'absolu, un PEL peut être celui d'une association comme celui d'une commune, peut s'adresser aux enfants comme aux adultes (à travers la formation permanente par exemple), concerner certains quartiers ou bien toute une ville... Mais la plupart du temps, un Projet éducatif local désigne la formalisation des ambitions politiques qui donnent sens aux différents dispositifs (Contrat éducatif local, Contrat temps libres, Veille éducative...) que les collectivités locales mobilisent pour leurs actions éducatives.

Extrait de V. Laforets, *Projets éducatifs locaux, L'enjeu de la coordination*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 6, 2006.

Contrat local d'accompagnement à la scolarité (Clas)

Créé en 2000, le Contrat local d'accompagnement à la scolarité (Clas), dont les principes ont été précisés par la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité de 2001, contribue à soutenir, année après année et en dehors du temps de l'école, environ 170 000 enfants et jeunes dans leur travail personnel scolaire.

Il s'agit d'actions d'aide aux devoirs, d'apports méthodologiques, d'activités culturelles et plus généralement une pédagogie de détour visant à leur redonner confiance. Les familles trouvent un accueil, des conseils, un accompagnement dans les différentes étapes de la scolarité et, si elles le souhaitent, peuvent s'impliquer dans l'encadrement des actions.

Les actions développées dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité s'adressent aux enfants et aux jeunes scolarisés, de l'école élé-

mentaire au lycée. Elles s'exercent dans un cadre laïc, non prosélyte, assurant la mixité des garçons et des filles, et sont ouvertes à tous. Elles se déroulent hors du temps de l'École et sont distinctes de celles que l'École met en œuvre pour les élèves en difficulté.

Les accompagnateurs à la scolarité mettent l'accent sur l'importance de l'assiduité à l'école, sur la régularité et l'organisation du travail personnel, sur la méthodologie. Ils encouragent le goût de la culture la plus diversifiée, l'envie d'apprendre et le plaisir de découvrir. Ils s'attachent à renforcer, grâce à un accompagnement personnalisé, le sens de la scolarité et la confiance des enfants et des jeunes dans leurs capacités de réussite.

Extrait de http://www.travail-solidarite.gouv.fr/envoyer_article.php3?id_article=978

Accompagnement éducatif

Objectifs et publics

Afin de favoriser la réussite de tous, il est demandé aux collèges de mettre en place un Accompagnement éducatif hors temps scolaire. Destiné à partir de la rentrée 2007 à l'ensemble des collèges (publics et privés) de l'éducation prioritaire, et, notamment, des réseaux ambition réussite, ce dispositif a vocation à s'étendre à l'ensemble des collèges à la rentrée 2008 et, par la suite, à l'ensemble des écoles, des collèges et des lycées.

D'une durée indicative de 2 heures, cet accompagnement sera organisé tout au long de l'année en fin de journée après la classe, quatre jours par semaine.

Cet accompagnement sera offert aux élèves volontaires de tous les niveaux d'enseignement. Il est souhaitable que les élèves de 6^e en bénéficient largement afin de faciliter leur adaptation au collège et de construire les bases de leur réussite scolaire.

Il doit proposer, sans être limitatif, trois domaines éducatifs également essentiels à un parcours de réussite :

- l'aide aux devoirs et aux leçons;
- la pratique sportive;
- la pratique artistique et culturelle.

Contenus pédagogiques

Pendant le temps d'aide aux devoirs et aux leçons, les élèves sont accueillis, selon les cas, pour approfondir le travail de la classe ou réaliser

les devoirs demandés par les enseignants et trouver une aide si nécessaire. Ils peuvent aussi bénéficier de moments d'apprentissages différents s'ils n'ont pas besoin d'aide particulière. Diverses activités peuvent être envisagées : aide méthodologique, approfondissement disciplinaire, lecture, travail sur projet interdisciplinaire, recherches documentaires...

En ce qui concerne le niveau de 6^e, l'accompagnement éducatif prendra plus particulièrement la forme d'études dirigées, si possible assurées par un enseignant, afin d'accompagner les élèves aussi bien dans les acquisitions d'ordre méthodologique que dans les apprentissages fondamentaux, notamment en début d'année.

Les activités sportives prendront appui notamment sur les possibilités offertes localement par les associations sportives et tout particulièrement l'association sportive du collège.

Pour la pratique artistique et culturelle, tous les domaines et toutes les formes de l'art et de la culture sont à envisager. Il conviendra de met-

tre l'accent sur les activités de découverte culturelle, d'expression et de création artistiques qui aboutissent à des réalisations concrètes par les élèves. La mise en œuvre de ces actions s'inscrit nécessairement dans le cadre des partenariats culturels locaux qui sont à poursuivre et à approfondir.

L'Accompagnement éducatif doit également favoriser l'accès des élèves aux techniques usuelles de l'information et de la communication et permettre une utilisation riche et variée des outils numériques.

Extrait du site MEN. Circulaire n° 2007-115 DU 13-7-2007, complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007 : *Mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire.*

On peut accéder à des fiches de présentation d'un grand nombre de dispositifs éducatifs et de jeunesse sur un des sites de l'Injep

<http://galaxiejeunesse.injep.fr/pros/index.php>

Répertoire des sigles

- Acsé** : Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances.
- AEPS** : Animations éducatives périscolaires.
- Afev** : Association de la Fondation étudiante pour la ville.
- Anare** : Association nationale des acteurs de la Réussite éducative.
- ASE** : Aide sociale à l'enfance.
- ANRU** : Agence nationale pour la rénovation urbaine.
- CAF** : Caisse d'allocations familiales.
- CCAS** : Centre communal d'action sociale.
- CEL** : Contrat éducatif local.
- Cerc** : Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale.
- CIAS** : Centre intercommunal d'action sociale.
- CIO** : Centre d'information et d'orientation.
- CISPD** : Conseil intercommunal de sécurité et de prévention de la délinquance.
- Clas** : Contrat local d'accompagnement à la scolarité.
- Clis** : Classe d'intégration scolaire.
- CMP** : Centre médicopsychologique.
- CMPP** : Centre médicopsychopédagogique.
- CR-DSU** : Centre de ressources et d'échanges pour le développement social et urbain.
- Crefe 38** : Centre ressource enfance famille école de l'Isère.
- CTL** : Contrat temps libre.
- Cucs** : Contrat urbain de cohésion sociale.
- DDASS** : Direction départementale de l'action sanitaire et sociale.
- DDJS** : Direction départementale de la Jeunesse et des Sports.
- DIV** : Délégation interministérielle à la ville.
- DRE** : Dispositif de Réussite éducative.
- DREES** : Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.
- EPLE** : Établissement public local d'éducation.
- EPS** : Équipe pluridisciplinaire de soutien.
- Essec** : École supérieure des sciences économiques et commerciales.
- GIP** : Groupement d'intérêt public.
- IA** : Inspection académique.
- IEN** : Inspecteur de l'Éducation nationale.
- IME** : Institut médico-éducatif.
- Inserm** : Institut national de la santé et de la recherche médicale.
- Itep** : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.
- MDPHI** : Maison départementale des personnes handicapées de l'Isère.
- PEL** : Projet éducatif local.
- PJJ** : Protection judiciaire de la jeunesse.
- PRE** : Programme de Réussite éducative.
- RAR** : Réseau ambition réussite.
- Rased** : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.
- REAAP** : Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents.
- REP** : Réseau d'éducation prioritaire.
- Sessad** : Service d'éducation spéciale et de soins à domicile.
- VVV** : Ville, vie, vacances.
- ZEP** : Zone d'éducation prioritaire.
- ZUS** : Zone urbaine sensible.

Ouvrages parus dans la collection
Jeunesse/Éducation/Territoires : cahiers de l'action

- 26 – ***Sortir du face-à-face école-familles***
Afev, ANLCl, Fnepe, Injep, 2009
- 24-25 – ***Culture, cultures : quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ?***
coordonné par Bernard Bier et Clélia Fournier, 2009
- 23 – ***Construire une démarche d'évaluation partagée :
une expérimentation dans le Pas-de-Calais***
Démarche coopérative du réseau DEMEVA
Coordonné par Mathieu Dujardin, 2009
- 22 – ***Jeunes, racisme et construction identitaire***
Bernard Bier, Joëlle Bordet, 2009
- 21 – ***Structures d'animation en zones urbaines sensibles :
l'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux***
Stéphanie Rubi, 2009
- 20 – ***Territoires ruraux et enjeux éducatifs : la plus-value associative***
Fédération nationale des Foyers ruraux (FNFR), 2008
- 19 – ***Coexist, une pédagogie contre le racisme et l'antisémitisme :
déconstruire les stéréotypes***
Joëlle Bordet, Judith Cohen-Solal, 2008
- 18 – ***Le sujet écrivant son histoire : histoire de vie et écriture en atelier***
coordonné par Alex Lainé et Marijo Coulon, 2008
- 17 – ***Villes éducatrices : l'expérience du projet de Barcelone***
coordonné par Araceli Vilarrasa, Bernard Bier et Jean-Claude Richez, 2007
- 16 – ***Éducation et citoyenneté***
coordonné par Bernard Bier et Joce Le Breton, 2007
- 15 – ***Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté***
sous la direction de Jean-Marie Bataille, 2007
- 14 – ***S'informer pour s'orienter : pratiques et parcours de jeunes***
Cécile Delesalle, avec la collaboration de Sophie Govindassamy
(Vérès Consultants), 2007
- 13 – ***L'action sociale et la fonction parentale : héritage et renouveau***
sous la direction de Florence Ovaere, 2007
- 12 – ***Enfants et jeunes nouvellement arrivés : guide de l'accompagnement éducatif***
coordonné par Clotilde Giner et Eunice Mangado (AFEV), 2007
- 11 – ***Prévenir les ruptures adolescents-institutions :
réflexion sur la recherche-action***
sous la direction de Joëlle Bordet, 2007
- 10 – ***Accueillir les jeunes en milieu rural : pour des territoires solidaires***
Mouvement rural de jeunesse chrétienne, 2007

- 09 – ***Les collectivités territoriales, actrices de l'éducation populaire : conférence de consensus, Paris, 2006***
coordonné par Nathalie Boucher-Petrovic, 2007
- 08 – ***Les conseils généraux, acteurs des politiques de jeunesse***
(épuisé) coordonné par Bernard Bier et Jean-Claude Richez, 2006
- 07 – ***Vers l'éducation partagée : des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux***
coordonné par Bernard Bier, 2006
- 06 – ***Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination***
(épuisé) Véronique Laforets, 2006
- 05 – ***Espaces populaires de création culturelle : enjeux d'une recherche-action situationnelle***
Hugues Bazin, 2006
- 04 – ***Les jeunes dans la vie locale : la participation par l'action***
Jean-François Miralles, Julien Joanny, Éva Gaillat, Olivier Andrique, 2006
- 03 – ***Animation et développement social : des professionnels en recherche de nouvelles compétences***
sous la direction d'Annette Obin-Coulon, 2005
- 02 – ***La participation des jeunes à la vie publique locale en Europe***
sous la direction de Valérie Becquet, 2005
- 01 – ***Des ressources pour l'engagement et la participation des jeunes***
(épuisé) coordonné par Gérard Marquié, 2005

CONTACTS

Rédaction

BERNARD BIER (directeur de la collection)

Tél. : 01 39 17 27 59

Courriel : cahiersaction@injep.fr

Vente

Tél. : 01 39 17 27 36

Fax : 01 39 17 26 03

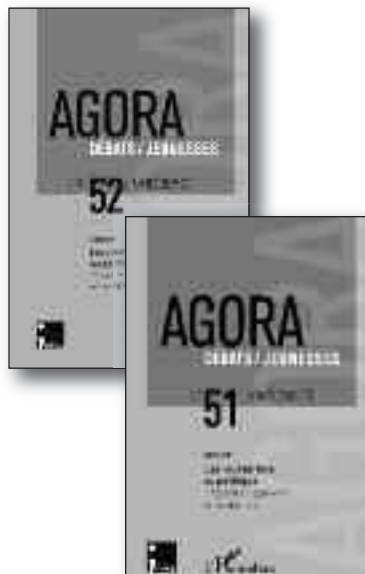
Courriel : publications@injep.fr

Boutique en ligne

<http://www.injep.fr/catalog/>

À découvrir également...

Dans la revue *Agora*



- *Faire carrière dans l'animation socioculturelle ?* - n° 48
- *Entre les âges* - n° 49
- *Migrations et mobilités internationales* - n° 50
- *Les jeunes face au politique – 1^{re} partie : opinions et pratiques* - n° 51
- *Les jeunes face au politique – 2^e partie : pratiques et carrières* - n° 52
- *Jeunes, riches et pauvres* - n° 53 (à paraître en février 2010)
- *La santé des jeunes* - n° 54 (à paraître en avril 2010)

Prix : 13 euros jusqu'au n° 50, 14 euros à partir du n° 51

Dans la collection « Débats Jeunesses »

- *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, Breviglieri M., Cicchelli V. (dir.), 34 euros
- *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*, Bordes V., 19 euros
- *Un engagement à l'épreuve de la théorie. Itinéraire et travaux de Geneviève Pujol*, Lebon F., Moulinier P., Richez J.-C., Tétard F. (dir.), 23 euros
- *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur msn ? »*, Metton-Gayon C., 20 euros
- *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*, Loncle P., 20 euros
- *Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté/éducation/altérité*, Bier B., à paraître en mars 2010



Consultez tous les titres disponibles sur notre site web
www.injep.fr/publications

...des ouvrages de référence sur la jeunesse

Agora débats/jeunesses est une revue qui traite des questions de jeunesse, d'éducation et de vie associative.

Animée par un comité de rédaction ouvert à plusieurs disciplines et composé de chercheurs, d'universitaires et d'experts, la revue, au travers d'articles de recherche, entend approfondir la connaissance sur les jeunes, leurs situations, leurs modes de vie, leur environnement, les relations qu'ils entretiennent avec les autres générations.

La collection «**Débats Jeunesses**», créée en appui à la revue *Agora*, rend compte de travaux récents en sciences sociales, souvent réalisés par de jeunes universitaires, témoignant ainsi d'une recherche vivante et active.

■ Consulter tous nos titres sur notre site web
www.injep.fr/publications

■ Acheter un numéro
Sur notre boutique en ligne (paiement sécurisé)
www.injep.fr/catalog/

Par téléphone, fax, ou courriel
Tél. : 01 39 17 27 36
Fax : 01 39 17 23 03
Courriel : publications@injep.fr

■ S'abonner à la revue *Agora*
L'Harmattan
7, rue de l'École polytechnique, 75005 Paris
Tél. : 01 40 46 79 20
Fax : 01 43 25 82 03
Courriel : harmattan1@wanadoo.fr

Contacts • Presse/chercheurs

Revue Agora • Chantal de Linares, *rédactrice en chef* • Tél. : 01 39 17 25 97 • Courriel : agora@injep.fr
Collection «Débats Jeunesses» • Bernard Roudet, *directeur de la collection* • Tél. : 01 39 17 27 40 • Courriel : roudet@injep.fr



Collection « Regard sur... »

Sous la direction de Bernard Roudet

Les jeunes en France



Sommaire

0000000	Préface, avant-propos, remerciements et sommaire	7
0000001	Le bilan de la situation des jeunes en France (1994-2000)	11
0000002	La situation des jeunes en France (2001-2005)	41
0000003	La situation des jeunes en France (2006-2010)	61
0000004	La situation des jeunes en France (2011-2015)	81
0000005	La situation des jeunes en France (2016-2020)	101
0000006	La situation des jeunes en France (2021-2025)	121
0000007	La situation des jeunes en France (2026-2030)	141
0000008	La situation des jeunes en France (2031-2035)	161
0000009	La situation des jeunes en France (2036-2040)	181

0000010	La situation des jeunes en France (2041-2045)	201
0000011	La situation des jeunes en France (2046-2050)	221
0000012	La situation des jeunes en France (2051-2055)	241
0000013	La situation des jeunes en France (2056-2060)	261
0000014	La situation des jeunes en France (2061-2065)	281
0000015	La situation des jeunes en France (2066-2070)	301
0000016	La situation des jeunes en France (2071-2075)	321
0000017	La situation des jeunes en France (2076-2080)	341
0000018	La situation des jeunes en France (2081-2085)	361
0000019	La situation des jeunes en France (2086-2090)	381

INJEP - Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Professionnelle
11, rue de la République - 92000 Nanterre - France
Téléphone : 01 47 37 37 37 - Fax : 01 47 37 37 38 - Email : injep@injep.fr

INJEP - Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Professionnelle
11, rue de la République - 92000 Nanterre - France
Téléphone : 01 47 37 37 37 - Fax : 01 47 37 37 38 - Email : injep@injep.fr

INJEP - Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Professionnelle
11, rue de la République - 92000 Nanterre - France
Téléphone : 01 47 37 37 37 - Fax : 01 47 37 37 38 - Email : injep@injep.fr

INJEP - Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Professionnelle
11, rue de la République - 92000 Nanterre - France
Téléphone : 01 47 37 37 37 - Fax : 01 47 37 37 38 - Email : injep@injep.fr



