

LES ÉCHOS...

DES ATELIERS PERMANENTS DU CR•DSU

JUIN

N°1
2007



■ Le Projet de Réussite Éducative Points de repères pour agir

Synthèse des Ateliers permanents 2006-2007

Rédaction : Michèle THÉODOR, du Centre Alain Savary,
Institut National de Recherche Pédagogique
Isabelle CHENEVEZ, Clément CHEVALIER, du CR•DSU



CENTRE DE RESSOURCES ET D'ÉCHANGES POUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL URBAIN RHÔNE-ALPES

Sommaire

Préambule	3
Une nouvelle catégorie pour une nouvelle politique?	4
Objectifs et publics	
Modalités de repérage et de conduite des diagnostics individuels	
Les enjeux des catégories	
Les enjeux de l'individualisation	
Sens du travail avec les familles	8
Objectifs et publics	
Modalités	
Les enjeux	
Actions et parcours	12
Actions et publics	
L'entretien corollaire du parcours	
Clarifier les niveaux d'intervention	
Les enjeux	
Partenariats et coopérations: pour quelle valeur ajoutée?	14
Contexte	
Structuration du PRE : freins et leviers	
L'enjeu	
Structuration du PRE : freins et leviers. "Paroles d'acteurs"	
Pour aller plus loin	18
Conclusion	
État des lieux	
Ressources	

Préambule

La notion de réussite éducative

Avec le Programme de réussite éducative (PRE), la loi de cohésion sociale visait à apporter un soutien individualisé et personnalisé aux jeunes en fragilité, en prenant en compte la globalité de leurs difficultés scolaires, sanitaires et sociales. Cette notion de réussite éducative permet de dépasser le seul cadre des difficultés scolaires et acte l'idée que l'école ne peut résoudre seule les problèmes. Elle invite à une intervention globale et coordonnée entre les différents intervenants. Le PRE promeut la construction de parcours pour les enfants et leurs familles, croisant des compétences. Il repose également sur l'idée d'apporter des réponses nouvelles, autour d'actions diversifiées, donnant toute leur place aux actions socio-éducatives. La réussite éducative place enfin les parents et les familles au cœur de la démarche, sans que leur rôle et statut ne soient toujours clarifiés pour autant. En fixant ainsi le regard sur les conditions d'existence des familles, une ambiguïté est possible et la démarche est, possiblement, porteuse d'un risque de surdimensionnement de leurs "défaillances" et, par là même, de stigmatisation. Le PRE interroge enfin l'action des professionnels, quant à leur posture, valeurs et éthique de travail, notamment pour la prise en compte d'une approche individualisée des enfants; elle interroge leurs modes de faire dans le cadre de partenariats locaux à établir ou consolider, il invite en cela à une professionnalité renforcée.

L'Atelier permanent de la réussite éducative : une année d'échange

En 2006 et 2007, le Centre de Ressources pour le Développement Social Urbain en Rhône-Alpes (CR•DSU) a organisé un Atelier régional permanent d'échange de pratiques et de qualification autour de la réussite éducative. Trois rencontres "état des lieux" sur la mise en place du programme en Rhône-Alpes, puis 8 ateliers thématiques, ont permis d'échanger, dans différents territoires, sur les questions centrales liées à ce nouveau dispositif.

Environ 190 personnes y ont participé, (entre 10 et 40 personnes à chaque fois), soit à peu près 45 communes ou 30 structures porteuses représentées. Fin 2006, on comptait en Rhône-Alpes 57 communes concernées par la mise en place d'un Programme de réussite éducative. Conçu dans une logique de croisement d'acteurs, les travaux ont associé les coordonnateurs PRE et les acteurs engagés dans les projets (éducation nationale, CAF, départements, acteurs socio-éducatifs...). L'hétérogénéité des participants, la diversité

des expériences et des pratiques en ont constitué à la fois la richesse et les limites. Les regards croisés d'acteurs inscrits dans des rôles et des fonctions divers ont permis d'approcher la complexité des contextes et la multiplicité des réponses inventées localement.

La relative précipitation dans laquelle se sont mis en place les Programmes de réussite éducative a rarement permis d'intégrer dès l'amont une réflexion sur la valeur ajoutée propre du dispositif, au regard des démarches locales déjà existantes. D'où l'impression souvent exprimée d'inventer des réponses "chemin faisant", au fur et à mesure que les questions se posent... Les attentes initiales ont beaucoup porté sur les modalités pratiques du partenariat et sur la structuration du PRE. Toutefois, les enjeux liés au ciblage des enfants et adolescents "fragiles", aux modalités d'implication des familles, ou bien encore aux types d'actions auxquelles avoir recours dans la mise en place des parcours personnalisés ont été abordés.

Ce document "fait retour" sur ce travail : loin d'y trouver des réponses "toutes faites", il met en évidence les constats et les questionnements portés par les acteurs de terrain et leurs tâtonnements. Ceux-ci sont mis en perspective par des éclairages plus théoriques, et par des illustrations concrètes issues des témoignages évoqués dans les ateliers. Il s'adresse à l'ensemble des professionnels ainsi qu'aux élus concernés. Merci à tous ceux et celles qui ont alimenté ces travaux par leurs témoignages et leurs apports.

Le Programme de réussite éducative permettra-t-il de dépasser l'empilement tant décrié des dispositifs? Permettra-t-il d'organiser des politiques éducatives globales au niveau des territoires? Est-il porteur d'une démarche partenariale rendue plus efficiente grâce à la mise en place de structures juridiques? Pourra-t-il, et à quelles conditions, articuler les actions collectives et les prises en charges individuelles? Les réponses seront dans les ajustements à venir, qui permettront de caler les démarches locales pour que les ambitions assignées à cette démarche soient réellement atteintes.

L'un des enjeux du Programme de réussite éducative se situe dans la capacité des acteurs locaux à mettre en place le suivi individualisé des enfants et adolescents présentant des signes de fragilité. En désignant des "enfants et des adolescents fragiles", une nouvelle catégorie ou une nouvelle terminologie est créée, qui succède à celles des "enfants en difficulté", des "enfants en échec scolaire". Il s'agit aujourd'hui d'assurer le suivi individuel de l'enfant inscrit dans un parcours éducatif qui permettra de traiter les fragilités liées à des difficultés de santé ou à l'environnement social, culturel ou familial dans lequel il vit.

Dans l'absolu, répondre aux besoins de chaque enfant recueille l'adhésion de tous les éducateurs. Cependant, lorsque le suivi individualisé devient l'objet d'une politique publique, cette évidence interroge le savoir-faire des professionnels intervenant essentiellement avec des groupes d'enfants. Elle interroge les cultures professionnelles encore largement sectorisées et empreintes d'une éthique où le principe fondateur de la confidentialité semble remis en cause tandis que les risques d'une stigmatisation accrue sont évoqués. Ces questions ont largement traversé les travaux des ateliers.

Objectifs et publics

Les acteurs habitués à la mise en place partenariale de dispositifs savent qu'une des étapes du travail collectif consiste à se mettre d'accord sur l'objet à traiter. C'est pourquoi le sens des mots, leurs définitions, ce qu'ils évoquent et induisent de représentations a été réfléchi dans les ateliers.

Qu'est-ce que la réussite éducative ?

Les échanges lors des ateliers ont confirmé le flou de la notion de "réussite éducative" et donc des objectifs poursuivis. Cela rend d'emblée difficile la notion d'indicateurs qualitatifs permettant de dépasser une "simple" approche quantitative des parcours, pour évaluer le contenu des projets et du travail conduit. Mais, simultanément, c'est ce flou qui offre un espace d'initiative aux acteurs appelés à inventer leurs modalités de travail. S'il apparaît assez clairement que la réussite éducative ne se réduit pas à la réussite scolaire mais que celle-ci y contribue, on ne sait pas pour autant définir cette première. Quels sont les critères de la réussite ?

Notons la différence faite par Philippe Meirieu dans les démarches pédagogiques mises en œuvre selon que l'on vise les apprentissages qui mobilisent la pédagogie ou que l'on vise la réussite qui organise le triage. Les acteurs se sont accordés sur une conception globale où l'épanouissement de l'individu fait consensus et dans laquelle le détail sera fonction de l'identité professionnelle et des représentations de chacun des acteurs. L'objectif ambitieux qui consiste à parvenir à réussir l'éducation de chaque enfant est également consensuel, il peut participer de la mobilisation des énergies et des compétences. Cette ambition peut aussi donner du sens aux politiques publiques d'éducation.

Cependant, nombre de limites apparaissent : au caractère vague des objectifs à atteindre s'ajoute celles du repérage, du diagnostic individuel, de la place des parents...

Qui sont les enfants fragiles ?

Trois types de réponses sont apparues au cours des ateliers pour définir le public ciblé par les PRE :

- une approche administrative : les enfants fragiles sont ceux que les textes définissent. Le public est identifié d'emblée : c'est celui que la politique de la ville traite depuis 25 ans. Tautologie qui permet de contourner la difficulté que recouvre une nouvelle désignation du public pour répondre à une nouvelle injonction.
- l'assimilation de la catégorie "enfants fragiles", telle que définie dans la note de cadrage¹, aux enfants "en difficulté" : difficultés scolaires, sociales, psychologiques ou de santé.
- une classification dans laquelle le public est identifié selon des critères précis et variables. Ces critères définissent des populations locales (enfants du voyage, enfants non francophones, enfants handicapés physiques...); des tranches d'âge auxquelles correspondent des types d'action. Ils portent aussi sur la connexion entre réussite éducative et réussite scolaire (les enfants décrocheurs, illettrés, en difficulté d'apprentissage de la langue...).

¹ Note de cadrage pour la mise en œuvre du programme réussite éducative, Div, 02/2005, 8p.

Quel est le public du projet de réussite éducative ?

Les professionnels se sont posés essentiellement la question du traitement de la difficulté ou de la grande difficulté éducative en terme de faisabilité : ce que l'équipe pluridisciplinaire peut et sait faire. Parfois, au regard de l'expérience, ils ont remis en question et adapté des principes et des modalités arrêtés dans la phase d'élaboration du projet. Dans la période où les ateliers se sont réunis, assez peu de projets avaient stabilisé le public éligible au PRE. Lorsque les porteurs de projets réfléchissent de façon stratégique à la désignation de ce public, c'est dans la perspective d'un partenariat efficace qui ne peut se construire ou perdurer que dans le respect des dispositifs de droit commun et des missions de chacun des acteurs éducatifs du territoire.

Ainsi, lorsque le sociologue Dominique Glasman pose la question² suivante : le PRE doit-il viser les enfants et leurs familles les plus en difficulté³ ou en difficulté moindre ? Envisage-t-il le choix du public du PRE en terme stratégique de développement des projets ? Il analyse les conséquences qui découlent de cette alternative : avec un public en difficulté moindre, le projet obtiendrait des résultats plus rapides, plus lisibles par l'environnement ce qui lui permettrait d'asseoir sa crédibilité et ainsi de pouvoir envisager des actions envers les publics en très grande difficulté dans un second temps. À l'inverse cibler les enfants les plus en difficulté donnerait des résultats à plus long terme et ne rendrait pas lisible le dispositif ni son efficience à court terme.

Face à l'hétérogénéité et à la complexité des situations familiales et individuelles, il est probable que seul le diagnostic individuel permette de sortir des catégorisations pour définir non pas un public *a priori* mais des modes de faire personnalisés.

² Conférence de Dominique Glasman le 18 décembre 2006, organisée par le CR•DSU à l'INRP

³ Ce sont les enfants les plus en difficulté qui sont désignés page 8 du *Guide méthodologique pour la mise en œuvre d'un Projet de réussite éducative*, Éditions de la DIV, 2007

Les enjeux des catégories

La définition de catégories sociales à risques participe de la stigmatisation des personnes qu'elles désignent. Derrière le critère de "fragilité", ce sont bien des enfants des familles de milieux populaires dont il est question, celles qui subissent déjà dans leur quotidien des discriminations liées à l'habitat, l'emploi, leurs cultures ou origines géographiques... On peut faire l'hypothèse que ce n'est pas le Programme de réussite éducative qui initie cette déqualification des personnes et cela est une raison supplémentaire pour que ce programme n'en rajoute pas de ce point de vue. Par ailleurs, les sociologues⁶ interrogent depuis longtemps l'existence des catégories : à la fois instruments de connaissance et socialement nécessaires pour construire des

identités, elles permettent aussi de classer et sont, de la sorte, instruments de pouvoir.

Ces éclairages théoriques nous conduisent à comprendre que s'il paraît impossible de résoudre un problème sans le nommer, la façon dont on le nomme induit une certaine représentation de celui-ci, de ses causes et donc de ses solutions. Qu'une politique publique traite la question de l'échec scolaire ou celle de la réussite éducative n'est pas équivalent, même s'il est probable que les enfants visés sont pour partie les mêmes. Donc, faut-il ne pas nommer pour ne pas stigmatiser ? Si cela revient à ignorer les difficultés des enfants de milieux populaires, qu'aura-t-on gagné ?

⁶ À lire :

Pierre Bourdieu, *À propos de la famille comme catégorie réalisée*. In Actes de la recherche en sciences sociales n°100, 1993, pp.32-36

Lire aussi sur la question de la catégorisation :

René Ballain, Dominique Glasman, Roland Raymond (Dir), *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)*. Presses Universitaires de Grenoble, Coll. Symposium, 2005, 345 p.

Éric Plaisance, Charles Gardou, *Situations de handicaps et institution scolaire*. Revue Française de Pédagogie n°134, 2001, 204 p. XYZep n°24 : centre-alain-savary.inrp.fr

Modalités de repérage et de conduite des diagnostics individuels

De quoi parle-t-on?

Lorsque le terme de “signalement” a été utilisé par un membre de l’atelier, d’autres participants ont immédiatement souligné le caractère inadapté de ce mot dans le cadre de la réussite éducative. Le “signalement” est connoté “enfance en danger”; pour la majorité des professionnels, il relève des champs d’intervention de l’aide sociale à l’enfance et de la protection judiciaire de la jeunesse.

Le terme de “dépistage”, bien que rarement utilisé, renvoie à une conception de la réussite éducative qui consiste à découvrir toutes les situations qui pourraient “passer à travers les mailles du filet”⁴. Cette conception d’un dispositif de réussite éducative conçu comme devant permettre une recherche systématique des cas individuels soit “trop connus” et au final non traités, soit très marginaux et donc ignorés du droit commun, est bien présente.

C’est sur le terme de “repérage” que tout le monde s’est accordé. Le repérage a été entendu par le groupe au sens de reconnaître et d’identifier des publics éligibles au dispositif de réussite éducative selon des critères et des modalités convenus localement.

Comment s’effectue le repérage?

Le repérage s’effectue selon trois modalités qui résultent à la fois de l’expérience et de pratiques locales déjà existantes, et de la réflexion portée sur le projet :

- la saisine institutionnelle, trois façons de faire se dégagent, les deux premières étant les plus courantes :
 - l’équipe dédiée à l’étude des situations individuelles (équipe éducative, réunion de synthèse...) est réunie sous sa forme habituelle et décide d’orienter l’enfant vers l’équipe pluridisciplinaire ou le coordonnateur du PRE ;
 - un membre de l’équipe prend l’initiative d’indiquer au coordonnateur ou à une personne référente du PRE les “fragilités” d’un enfant ;
 - un membre de l’équipe indique à son responsable hiérarchique (direction, inspection, circonscription...) la “fragilité” d’un enfant. C’est à ce niveau institutionnel que, dans un souci de coordination, l’éligibilité de la situation au PRE ou à un autre dispositif est décidée. Cette modalité est rare.
- la saisine individuelle par un membre de l’équipe pluridisciplinaire : le professionnel a connaissance d’une situation dans le cadre de ses missions ordinaires et il ne peut la traiter de façon habituelle. Il oriente donc la personne concernée vers une prise en charge plus collective.

- la saisine par les parents. À la recherche d’une aide, ils saisissent le PRE. Ils formulent leur demande auprès de l’école qui renvoie vers le coordonnateur ou le référent PRE ou bien auprès d’un professionnel connu, en qui ils ont confiance, celui-ci pouvant être membre de l’équipe pluridisciplinaire.

Ces modes de fonctionnement sont régulièrement interrogés lors de leur mise en œuvre. Ils peuvent évoluer parfois rapidement au regard de leur efficacité et des enjeux auxquels ils renvoient.

Comment est conduit le diagnostic individuel?

Le diagnostic individuel fait suite au repérage.

Deux logiques sont mises en œuvre pour établir ce diagnostic : une logique de corrélation et une logique d’expertise.

- Dans une logique de corrélation, les signes de fragilité observés font, ou non, l’objet d’échanges collectifs à partir desquels une ou des actions sont proposées à l’enfant et sa famille. Dans ce cas, le diagnostic consiste en une photographie du ou des symptômes, il se limite à l’association d’un type de difficulté à un type d’action. La situation fréquemment rencontrée est la réponse aux difficultés scolaires par la fréquentation du contrat local d’accompagnement à la scolarité (Clas), laquelle peut ne reposer que sur un échange entre un enseignant et le “conseiller”⁵ de la réussite éducative.
- Dans une logique d’expertise, les signes de fragilité sont analysés par l’équipe pluridisciplinaire à laquelle parfois sont associés les parents. Le croisement des regards permet d’émettre des hypothèses sur ce qui fonde les problèmes observés. Le diagnostic marque alors le début d’un processus d’accompagnement qui vise à traiter la ou les causes des fragilités observées.

L’existence d’un référentiel :

Un participant évoque l’exemple d’un projet dans lequel les difficultés de nature à orienter vers le PRE sont définies : problèmes de comportement, de sociabilité, de santé, de scolarité. L’approche globale de l’enfant et le croisement des compétences conduisent parfois à une typologie des fragilités susceptibles d’être traitées par le PRE. Un tel outil présente plusieurs avantages : il participe de la définition du cadre partenarial de travail et donne une lisibilité du projet aux familles. Il évite ainsi que le traitement personnalisé des situations individuelles, qui appelle une diversité de réponses, obère la lisibilité du PRE aux yeux des publics concernés.

⁴ Expression d’un participant aux ateliers

⁵ Appellation locale

Quelles sont les conditions d'un diagnostic pertinent ?

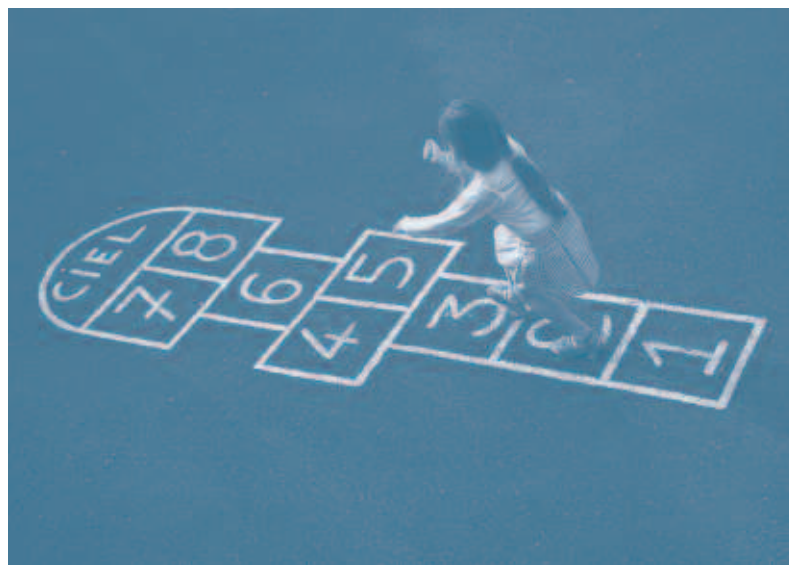
Des facteurs influent sur la pertinence du diagnostic.

Les freins suivants sont identifiables :

- un processus partenarial insuffisamment abouti ;
- l'influence des stéréotypes (sur les milieux populaires, les cultures différentes, les familles mono parentales...) ou des effets de mode (l'hyper activité, les explications psychologiques...);
- les limites des compétences professionnelles collectives mobilisées.

Les leviers suivants sont identifiables :

- la capacité collective à se distancier du cas personnel pour comprendre la complexité de la situation vécue par l'enfant et sa famille ;
- la capacité collective à cerner et hiérarchiser les problèmes qui peuvent faire système et se renforcer mutuellement ;
- l'élaboration d'un diagnostic qui associe la famille et les professionnels ;
- l'amorce d'une dynamique ouvrant des perspectives positives à l'enfant et sa famille.



Les enjeux de l'individualisation

Les points de vue des participants aux ateliers sur l'individualisation oscillent entre adhésion et rejet. Adhésion à la prise en compte de l'enfant et de sa famille comme acteurs reconnus, et, simultanément, rejet d'une politique supposée vouloir contrôler les individus dès leur plus jeune âge, politique tendant à faire porter la responsabilité des problèmes sociaux aux personnes plutôt qu'au système économique.

L'individualisation soulève des questions complexes et entre en résonance avec de multiples enjeux philosophiques, sociaux et politiques. Elle interroge également la professionnalité des acteurs.

Si le corollaire de l'individualisation est celui de la stigmatisation des personnes dès lors que le projet et la démarche renvoient chacun à son ignorance, à ses incapacités supposées, à ses manques à combler au regard d'un

modèle normalisant, la prudence acquise par l'expérience de nombre de professionnels ne conduit pas pour autant à l'inaction. Assurément, le principe d'une démarche consistant à travailler sur les potentialités des publics ciblés semble partagé par des professionnels et des élus, même si ce sont les interrogations et les tâtonnements qui dominent dans les premières phases de la mise en œuvre.

Autre enjeu du Programme de réussite éducative : l'accompagnement des familles tout au long d'un parcours. Il questionne la place donnée aux parents dans la mise en œuvre des projets ainsi que les modalités de cette mise en œuvre, et, en toile de fond, le partenariat et la professionnalité des acteurs. Plusieurs constats durant les ateliers : le caractère central du travail avec les familles qui est clairement annoncé dans la note de cadrage ainsi que dans la circulaire sur les Contrats urbains de cohésion sociale reçoit nettement l'adhésion des acteurs. Cependant, bien qu'allant de soi ou parce qu'il allait de soi, le travail en direction des familles était peu pensé dans nombre de PRE durant la période où les ateliers du CR•DSU se sont tenus.

Les débats ont illustré une difficulté centrale : celle qui consiste à mettre en place des projets intégrant la conception légale de la place des parents. A priori l'affirmation "les parents sont les premiers éducateurs" est un principe fondateur sur lequel tout le monde s'accorde mais qui peut, soit ne pas être suivi d'effets, soit fonder l'action. Si, au niveau des discours ce principe fait l'unanimité, l'implicite de ces mêmes discours le remet parfois en cause. Ces contradictions sont l'expression de la tension entre accompagnement et normalisation des familles des milieux populaires, tension à laquelle sont confrontés les acteurs des PRE.

Objectifs et public

C'est sur le vocabulaire utilisé et les représentations auxquelles il renvoie qu'il faut tout d'abord s'arrêter.

De qui parle-t-on ?

Les professionnels – dont beaucoup de travailleurs sociaux – parlent alternativement des "familles" et des "parents". Dominique Glasman¹, dans une analyse exploratoire, examine l'usage de ce vocabulaire générique. Il rappelle que c'est avec la catégorie des familles que les travailleurs sociaux ont généralement à voir ; il émet l'hypothèse que ces derniers ont, grâce au développement des partenariats avec l'institution scolaire, contribué à réintroduire le terme de "famille" dans le contexte de l'école. On peut constater aujourd'hui un vocabulaire commun aux acteurs éducatifs dans l'école et hors l'école ainsi qu'un partage des oscillations dans l'usage des mots "parents" et "familles". Y a-t-il une indifférenciation des personnes désignées par ces catégories ? Pour l'école il semble que non, toujours d'après la sociologue, les parents seraient ceux qui collaborent avec elle selon les codes qu'elle fixe et qu'elle attend. Le mot nomme ceux qui y ont un rôle et une fonction. Tandis que "familles" désignerait un groupe connoté d'une double étrangeté : celle d'un monde dont on perçoit mal les modes de fonctionnement et celle d'un objet exclu du champ de l'échange. On parle plus volontiers de "parents" pour les milieux favorisés, tandis qu'on emploie le terme de "familles" pour les familles populaires soupçonnées de ne pas jouer leur rôle éducatif à part entière.

Par ailleurs, lorsque les acteurs développent les actions et les modes de faire avec les familles, ils les désignent alternativement comme "destinataires", "bénéficiaires", "usagers" ou "partenaires" du projet ou des dispositifs mis en place à leur intention. Vues comme des destinataires, les familles semblent recevoir ce que l'on a prévu pour elles, même chose si elles sont bénéficiaires, ce qui les met peut-être davantage en situation d'assistance, alors qu'en tant qu'usagers-contribuables du service public, elles se situent davantage en consommateurs. Dans tous les cas, elles ne sont pas partie prenante de l'élaboration

du projet mais doivent mettre en œuvre ce qui a été pensé à leur intention. Les désigner comme partenaires dans le cadre du PRE, c'est envisager une complémentarité des rôles avec les professionnels. Si cette complémentarité est aisément évoquée, elle suppose une symétrie et une égalité de place qui sont rarement réalisées, voire impossibles, ce que savent les professionnels qui ont le souci d'un certain équilibre (nombre de personnes, légitimité des discours...) dans les temps de travail avec les familles.

Que cherche-t-on à faire ?

Les acteurs des PRE ont exprimé trois types d'objectifs afférents au travail avec les familles, objectifs non exclusifs les uns des autres :

- mobiliser les familles pour agir sur un ou plusieurs facteurs éducatifs (scolarité, langage, affectif...)
- transformer les familles en parents (les "rendre autonomes dans l'éducation de leur enfant", leur "permettre d'exercer leurs fonctions parentales"²...)
- agir sur les facteurs d'environnement de la vie des familles.

C'est en effet dans un contexte global que se posent les questions relatives à la réussite éducative. Certains participants aux ateliers ont pensé que la démarche et les objectifs portés par le PRE se heurtent à des situations extrêmement difficiles pour nombre de familles dont la précarité augmente. Par ailleurs, ils se sont situés massivement dans une perspective d'accompagnement des familles dans la prise en charge de leurs responsabilités éducatives. Or, toute problématique d'accompagnement repose sur des modèles d'analyse et sur une hiérarchie de bonnes pratiques et de valeurs, variables selon les époques et les cultures. Peut-on éviter le débat sur les "normes" en matière d'éducation ? Il y a les normes qui prévalent à la santé et à la sécurité de l'enfant, il y a également des normes portées par des modèles de "bonne" éducation. Les conceptions des fonctions parentales évoluent parallèlement aux changements des valeurs sociétales et donc aux évolutions des formes de la famille. Quel qu'il soit, l'accompagnement n'est pas idéologiquement neutre.

¹ Dominique Glasman, "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique. In Revue Française de pédagogie n°100, 1992, INRP, pp. 19-33.

² Expressions de participants aux ateliers

Modalités

Comment mobiliser et faire adhérer les familles ?

Deux types de modalités se dégagent des expériences rapportées :

- une mobilisation par la relation individuelle.
- une mobilisation par l'action collective.

L'ensemble des acteurs s'est accordé sur la nécessité d'une relation de qualité entre les professionnels et les familles, relation déterminante dans la mobilisation et l'adhésion de ces dernières au PRE. En effet, la tension stigmatisation/confiance est au cœur des démarches mises en œuvre. Dans les communes où des dispositifs tels que l'accompagnement à la scolarité pré-existaient, des personnes référentes étaient identifiées par les parents. Si ces mêmes personnes sont impliquées dans le réseau d'acteurs lorsque celui-ci s'élargit au PRE, c'est naturellement vers elles que se tournent les parents à la recherche d'une aide. De même les équipes pluridisciplinaires peuvent s'appuyer sur les réseaux de relations des professionnels pour choisir le référent qui accompagnera un parcours.

Il peut sembler paradoxal dans une démarche ciblant la singularité des besoins que la mobilisation du public visé passe par des actions collectives. C'est pourtant ce que l'on constate sous des formes variées : organisation de petits déjeuners, réactivation d'une association de quartier... Au delà des thèmes et questions immédiatement traités plusieurs objectifs sont recherchés : favoriser les rencontres entre les habitants et les professionnels, détecter des situations susceptibles de relever du PRE, développer des actions collectives à court ou moyen terme.

Les enjeux

Autour de la crédibilité du PRE

Les familles doivent comprendre ce que ce projet particulier peut leur apporter de nouveau. L'efficacité du PRE sera mesurée à l'aune d'indicateurs variés qui restent pour partie encore à déterminer. Certains de ces indicateurs devront porter sur le rapport entre le projet et les familles : ce qu'elles en font, ce qu'elles en pensent, ce qu'elles en disent.

Il y a un lien à établir entre réussite éducative et réussite scolaire sans pour autant réduire la première aux enjeux de scolarité, et ce bien que les familles soient principalement focalisées sur la réussite scolaire de leurs enfants.

Les formes et les outils supports de communication en direction des familles participent de la lisibilité du projet et contribuent à

le rendre crédible.

Le traitement de situations individuelles nécessite discrétion et confidentialité. Ces deux qualités ne doivent pas conduire à l'opacité du projet ni à celle des critères qui rendent une situation éligible au PRE. Faute de quoi, la méfiance supplantera la confiance.

Quels sont les modes de formalisation du travail avec les familles ?

Les préoccupations qui président à la mise en place de ces modalités sont de deux ordres : éthique et fonctionnel. Elles se déclinent essentiellement sous deux formes : d'une part, des chartes dites "déontologiques" ou de "confidentialité" qui tendent à préciser la place des familles, les modes de communication et de travail avec elles et entre partenaires. D'autre part, des accords ou des contrats qui fixent des engagements.

Par ailleurs il faut remarquer que les points de vue et les pratiques sont très variés concernant la nécessité et la forme de l'engagement qui doit être pris par les familles d'une part, par les professionnels de la réussite éducative d'autre part. Certains acteurs ont estimé que seule la confiance peut lier les acteurs, qu'elle se construit au fur et à mesure du parcours et qu'il n'ait besoin ni de déclaration, ni de document. Les autres, plus nombreux, ont considéré importante l'étape de la formalisation qui peut prendre la forme d'un accord oral, d'un accord écrit ou bien d'un contrat écrit avec des engagements réciproques.

Mais quel est l'objet de cet accord et à quel moment doit-il intervenir ? Force est de constater encore une fois l'hétérogénéité des pratiques. Ici, la formalisation se fait au moment du repérage, elle signifie que la famille accepte le contrat avec le PRE, accepte de faire partie du public ciblé. Là, ce sont les pistes d'action qui sont contractualisées avec la famille. Ailleurs, à l'accord établi dans le cadre du PRE s'ajoute le contrat du dispositif d'accompagnement à la scolarité, voire d'autres dispositifs ou actions telle qu'une prise en charge psychologique. Tout cela est généralement pensé par des acteurs au nom de l'engagement, de la cohérence et de la nécessité d'un cadre précis permettant à l'enfant et sa famille de "s'y retrouver"³. Une dimension de contrôle est parfois présente également, puisque l'assistante sociale est chargée d'intervenir auprès des familles qui ne respectent pas le contrat signé.

Dominique Glasman nous éclaire sur l'usage généralisé des "contrats" en éducation⁴. La signature de contrats avec des individus présuppose que les rapports de domination vont ainsi être dépassés au profit de rapports d'égalité, mais ne cristallise-t-il pas, *in fine*, une situation déséquilibrée ?

Quelles sont les modalités d'implication et les démarches proposées aux familles ?

Un débat récurrent dans les ateliers a porté sur un type de familles repéré comme incapable de gérer ses difficultés, voire inconsciente de celles-ci. Familles souvent déjà prises en charge par le droit commun et pour lesquelles l'adhésion au PRE nécessite un long et important travail. Elles ne sont pas en demande et donc, vouloir les associer à la résolution de leurs propres problèmes peut sembler relever d'une mission impossible. Des assistantes sociales qui ont l'expérience de ces difficultés les analysent de la manière suivante : reconnaître des capacités aux familles ainsi que leur rôle de premiers éducateurs sont des principes de base qui n'empêchent pas de prendre en compte leurs défaillances sociales, humaines, psychologiques ou autres, défaillances qu'il faut traiter.

De façon générale, deux postulats s'opposent. L'un qui affirme que les familles connaissent leurs difficultés, mais ne savent pas comment faire pour en sortir ; qu'elles ont des compétences à faire émerger, à valoriser, sur lesquelles les professionnels doivent les aider à s'appuyer. L'autre qui constate les carences éducatives des familles que les PRE doivent aider à combler.

Les participants aux Ateliers se sont interrogés sur leur propre capacité et celles de l'ensemble des acteurs des PRE à changer de regard sur les familles. Conscients que cet autre regard appellerait des transformations dans leurs pratiques professionnelles, ils se sont questionnés sur les difficultés et les craintes qui peuvent les habiter.

Si l'on peut faire l'hypothèse d'une corrélation entre ces postulats et des postures professionnelles, les modes de faire n'apparaissent pas clairement comme relevant de l'une ou de l'autre des conceptions énoncées. Ce qui se passe lorsqu'une famille repérée refuse l'offre de PRE est significatif de ces deux conceptions. Dans un cas il est décidé de susciter l'adhésion de la famille et de ne rien imposer s'il y a refus de sa part ; dans un autre cas, le refus des parents est analysé comme pouvant être une étape dans un processus qui va consister à gérer des contradictions, à avancer progressivement, à remettre en cause des points de vue préalables, processus dans lequel le lien est à construire. Bien sûr, la réalité se présente rarement de façon aussi évidente et uniforme car les situations sont complexes et les facteurs qui interagissent nombreux et il ne s'agit pas au prétexte d'impulser une démarche d'être dans l'imposition ou l'intrusion. Le refus du PRE par la famille est respectable.

³ Expression d'un participant aux ateliers

⁴ Dominique Glasman, *Réflexions sur les "contrats" en éducation*, Ville École Intégration n°117, juin 1999, CNDP

Quels sont les facteurs qui contribuent à ce que les parents soient acteurs dans le PRE ?

La référence explicite à l'accompagnement⁵, présente dans les textes fondateurs du programme ainsi que dans le discours des acteurs, nécessite d'être travaillée. La démarche d'accompagnement présuppose une réflexion sur la place de chacun, sur des principes éthiques et les fonctions qui construisent la relation. La volonté de faire participer les parents au diagnostic est relativement nouvelle dans le paysage des dispositifs éducatifs. Elle suppose que les conditions soient réunies pour que la parole des parents soit légitime et que l'apport extérieur des professionnels permette aux parents de comprendre ce qui se joue dans la difficulté éducative rencontrée. Cet apport peut aussi consister à repérer les savoirs-faire, les réseaux, et les droits sur lesquels les parents peuvent prendre appui.

⁵ Sur le sens de l'accompagnement, lire :

Jean-Marc Lesain-Delabarre, *Accompagner les familles : un objet de l'éducation familiale*, Nouvelle revue de l'AIS, n°30, 2005.

JP Boutinet, *Repères anthropologiques*. In les Cahiers pédagogiques n°393, avril 2001, pp. 11-13
Mireille Cifali, *Accompagner : quelles limites ?*
In les Cahiers pédagogiques n°393, avril 2001, pp.15-17
Guy Le Bouëdec, *Une posture éducative fondée sur une éthique*. In les Cahiers pédagogiques n°393, avril 2001, pp.18-20.

Les enjeux

Autour des processus démocratiques

Le PRE conduit à un repérage à la fois de masse et individuel dont les effets possibles de stigmatisation sont connus. Autre risque largement dénoncé par les professionnels : celui d'un contrôle social des catégories populaires. Si le Programme de réussite éducative se situe en prévention des situations extrêmes qui font l'objet de mesures éducatives, ne vise-t-il pas l'instauration d'un système panoptique - évoqué par Dominique Glasman -, visant massivement la surveillance d'une population ciblée ?

En contrepoint, le programme de réussite éducative permet de donner du sens dans l'action au principe "parents premiers éducateurs". En effet, si l'on considère que le travail des professionnels vise d'une part à doter de ressources sociales ceux qui en sont les moins pourvus, d'autre part à leur permettre de développer leurs capacités réflexives dans ce qui concerne avant tout leur vie, d'autres horizons que ceux de la disqualification des familles s'ouvrent. En interrogeant les modes

d'éducation familiaux, ce qui bouscule l'espace privé, les professionnels qui portent le projet peuvent invalider des modes d'éducation suspectés d'échouer. Cependant, en reconnaissant les parents dans leurs capacités et leurs qualités, ils peuvent faire autrement, et leur permettre ainsi de s'inscrire dans un processus dans lequel ils sont acteurs de leur propre changement⁶.

⁶ Philippe Corcuff, Jacques Ion, François de Singly, *Vers des politiques de l'individualité*. In "Politiques de l'individualisme entre sociologie et philosophie", Éditions Textuel, 2005.

L'analyse des discours et des écrits des participants aux ateliers a permis de constater la diversité des actions financées au titre du Projet de réussite éducative : diversité des champs d'intervention, des modalités de mise en œuvre des objectifs poursuivis. Cette riche et grande variété va de pair avec la difficulté à faire émerger des lignes de cohérence dans un système extrêmement composite. Il est toutefois possible d'en approcher différents aspects.

Actions et publics

Le parcours éducatif personnalisé cible l'enfant accompagné de ses parents. Il concerne donc la famille et vise les évolutions du contexte familial afin d'éviter que la fragilité de l'enfant ou de l'adolescent ne se transforme en difficultés. Les actions qui jalonnent le parcours s'adressent simultanément à trois types de publics : l'enfant seul, son ou ses parents, la famille lorsque enfant et parents sont réunis.

Quelles actions pour l'enfant ?

Comme cela a été relevé au plan national¹, en Rhône-Alpes, c'est aussi vers des actions d'accompagnement à la scolarité que sont massivement dirigés les enfants. Les modalités du Clas varient selon les dispositifs et organisations qui les portent : Apfée, Afev, Bien lire... Cet accompagnement concerne les écoliers et les collégiens.

Dans un souci de prévention, la priorité peut être donnée à des élèves d'école maternelle dans le cadre d'actions portant sur le développement de leurs compétences langagières. Par ailleurs, les enfants dont la situation est éligible au PRE se voient proposer des activités sportives ou culturelles constitutives du Projet éducatif local (PEL) lorsqu'il existe.

Ces démarches reposent essentiellement sur une approche collective, même si elles n'empêchent pas des temps d'activité individuels.

Quelles actions pour le ou les parents ?

Ce sont des temps d'information et de formation qui sont organisés à leur intention dans des dispositifs pérennes (des ateliers linguistiques ou santé), ou ponctuels (des débats sur des questions d'éducation). Ils sont, eux aussi, principalement collectifs et concernent les habitants d'un territoire ou les parents d'un secteur parmi lesquels quelques-uns seulement sont concernés par un parcours de réussite éducative.

Les champs d'intervention repérés sont ceux de la langue et de la communication, de la santé, du lien social, de l'éducation, de la scolarité. Certaines de ces actions existaient avant l'apparition du PRE. Celui-ci a été l'occasion d'en revisiter les objectifs. Des lieux ou des temps dits "d'écoute" sont également proposés aux parents, ils permettent un étayage personnalisé pour accompagner la résolution de difficultés éducatives.

Quelles actions pour la famille ?

Des loisirs familiaux sont organisés, des activités culturelles, des ateliers péri-éducatifs dans lesquels des familles déjeunent, jouent ensemble, se parlent, lisent... Ces activités prennent parfois place dans des lieux dits de "parentalité" dédiés à l'amélioration ou à la restauration du lien parents/enfants ainsi qu'à la facilitation de la relation avec l'école. Par ailleurs, le PRE apporte des soutiens matériels et financiers afin d'agir ponctuellement sur différents facteurs environnementaux (logement, transport...); d'accès à des activités; d'accès à la santé (lunettes, soins dentaires...). Les champs d'intervention repérés sont ceux de la communication, des loisirs, de la scolarité, de l'éducation, de la culture et de la citoyenneté, de l'économique.

¹ Circulaire du 24 mai 2006 relative à l'élaboration des Contrats Urbains de Cohésion Sociale (Cucs)

L'entretien corollaire du parcours

L'entretien a été mis en avant par les acteurs comme la modalité privilégiée de l'accompagnement des enfants et de leurs familles. Il s'agit d'une part de réunions d'équipes éducatives (à l'éducation nationale) ou de réunions de synthèses (chez les travailleurs sociaux) auxquelles sont invités ou convoqués les parents. D'autre part, l'entretien spécifique au Projet de réussite éducative est le cadre qui permet la rencontre entre le référent de parcours ou des membres de l'équipe pluridisciplinaire et la famille. C'est le temps spécifique de l'accompagnement individualisé et personnalisé. Il permet à la fois l'élaboration, le suivi et l'évaluation du parcours et des actions qui le jalonnent; il vise à informer, expliciter, analyser, concevoir, conseiller, décider... Pour ce faire, les conditions d'équilibre et de confiance à créer entre les parents et les professionnels sont déterminantes, notamment dans la perspective déjà évoquée de permettre aux parents d'être acteurs au mieux de leurs possibilités. C'est dans le cadre de l'entretien que se joue pour partie la restauration de l'estime de soi et l'émergence des compétences qui mettront au second plan les effets possibles de stigmatisation. Cela se fera d'autant plus que l'entretien ouvrira de nouvelles perspectives à l'enfant et sa famille.

Toute l'importance du rôle du référent de parcours communément choisi "parce qu'il est le plus en lien avec la famille"² apparaît clairement. Cependant aujourd'hui celui-ci est peu formalisé. Les situations, missions, rôles et fonctions des référents sont extrêmement variables et demandent à être stabilisées.

Clarifier les niveaux d'intervention

Le suivi de parcours implique les professionnels, les référents et coordonnateurs dans des types d'accompagnements différents:

- un accompagnement au développement personnel qui vise le développement de compétences et qui concerne les domaines de la langue, de la santé, de la culture, du relationnel et du psychoaffectif;
- un accompagnement à la scolarité qui, pour favoriser la réussite scolaire de l'enfant, s'appuie sur le premier type d'accompagnement mais vise plus précisément l'aide aux apprentissages de l'enfant ainsi que les relations entre la famille et l'école;
- un accompagnement matériel et social qui vise la recherche de solutions financières ainsi que l'accès aux droits.

Un important travail de formalisation des pratiques est nécessaire pour chacun des champs d'intervention.

²Expression des participants à l'atelier

Les enjeux

Articuler diagnostics territorial et individuel

Peut-on faire l'hypothèse qu'en se situant précisément comme une démarche, le Projet de réussite éducative est en mesure d'apporter une plus-value aux politiques éducatives territoriales? On constate des hésitations significatives pour nommer ce qui se construit autour de la réussite éducative: projet ou dispositif? Que s'agit-il principalement d'inventer à partir du programme inscrit dans la loi? Des actions ou une démarche? Une logique de transformation

des pratiques éducatives implique d'agir sur des processus dans une démarche d'accompagnement qui s'appuie pour partie sur des dispositifs et des actions. C'est ainsi que des connexions pourront s'établir entre les ressources et les difficultés d'un territoire dont on aura établi les caractéristiques socio-économiques, sanitaires et scolaires et les besoins et ressources spécifiques à chaque famille (lesquels auront été précisés dans le diagnostic individuel).

Privilégier l'individuel ou le collectif

La tension entre une approche individualisée de l'éducation et des actions collectives qui permettent au sujet de se construire au plan social, cognitif et affectif a été au centre des débats dès l'apparition du Programme de réussite éducative. Cette question semble s'estomper en même temps que le projet prend forme car il apparaît clairement aux acteurs que si les modalités du repérage, du diagnostic et du

suivi sont nécessairement individuelles, beaucoup d'actions inscrites dans les parcours sont privilégiées parce que la dynamique collective dont elles sont porteuses favorise le traitement des fragilités repérées. Néanmoins, cette tension reste présente et nombre d'acteurs restent vigilants sur le déplacement possible de l'origine des difficultés des familles, appréhendées comme individuelles plutôt que comme les résultats d'un système.

Contexte

Des facteurs variés ont déterminé l'initiative plus ou moins rapide des collectivités, des institutions ou des services de l'État pour la mise en œuvre de ce programme dès le printemps 2005 : l'opportunité d'importants financements, les partis pris politiques et idéologiques, les dynamiques des politiques éducatives locales, la prise en charge par l'intercommunalité... À l'automne 2006, certains projets étaient dans une phase de structuration du projet préalable au dépôt du dossier, beaucoup étaient dans une phase de mise en œuvre confrontant principes et réalités. Dans tous les cas, un temps et une énergie importants ont été consacrés à la structuration du projet et à la résolution des problèmes inhérents à un large partenariat.

Opérationnaliser localement le Programme de réussite éducative signifie donner du sens au cadre procédural fixé par l'État. Cela relève d'une grande complexité notamment parce qu'il s'agit de rendre cohérentes des logiques de territoires, financières, professionnelles, institutionnelles... construites de façon indépendante et verticale (de l'État vers les collectivités), et ce, malgré les réformes structurelles engagées dans la redéfinition des découpages territoriaux (lois Chevènement et Voynet) et dans la clarification des responsabilités au sein des administrations en découplant l'action en programmes indépendants (Lolf).

Cependant il y a une marge entre la volonté de simplifier et la simplification effective. L'existence de dispositifs redondants "1000 feuilles", "pain d'épice"... et parfois contradictoires créent des tensions entre les professionnels et des tentatives de neutralisation réciproques, dont les participants se sont fait l'écho. Le partenariat est depuis trente ans une modalité de l'action publique mais l'efficacité n'est pas inhérente à la multiplicité des acteurs. Le découpage des nouveaux territoires ne semble pas toujours pertinent du point de vue des pratiques, les nouvelles instances s'ajoutent aux collectivités anciennes sans les supplanter. De même pour la Lolf qui ne prend pas en compte aujourd'hui les problèmes partagés par différents ministères et ceux entre l'État et les collectivités.

Dans ce contexte, prudences ou réticences ont pu accueillir le programme à cause du caractère aléatoire de certains financements et du désengagement de l'État dans certains dispositifs de droit commun qui participaient déjà de la réussite scolaire, voire éducative. Ces facteurs fragilisent particulièrement les petites communes lorsqu'elles ne peuvent s'appuyer ni sur leur Projet éducatif local (PEL) ou une cellule de veille éducative, ni sur une dynamique intercommunale. De même, la variété des modes d'impulsion et d'instruction des services préfectoraux a permis, ou non, aux acteurs locaux d'être soutenus au cours de l'élaboration du projet local.



© laurent saccomano

Structuration du PRE : freins et leviers

Lorsque “le réel résiste trop pour se plier à des programmes rigides”¹, des politiques publiques sur des objets flous se mettent en place dans un cadre flou, lui aussi. Dès lors, l’organisation de l’action collective contribue à la construction d’un ordre local, partiel, contingent et toujours provisoire qui dans le cadre du Projet de réussite éducative peut prendre deux orientations. Soit le PRE se structure dans l’objectif de mettre en cohérence l’existant, c’est la vision d’un projet englobant ; soit il se structure pour initier une démarche nouvelle. La combinaison des différents éléments structurants est très variable et non stabilisée. Les propos tenus par les acteurs permettent d’identifier les freins et leviers qui figurent dans le tableau situé pages 16 et 17.

¹ Gilles Jeannot, *Les métiers flous travail et action publique*, Octarès Éditions, 2005

L'enjeu

L'analyse des modes d'organisation installés localement ne permet pas davantage que l'analyse des types d'actions éligibles au PRE de faire émerger les lignes de force d'un système pour l'instant extrêmement hétérogène. Cependant, une observation distanciée laisse à penser l'enjeu suivant :

De nouvelles professionnalités

Les missions déléguées aux acteurs sociaux et éducatifs dans le cadre des politiques publiques évoluent. Deux types de mission apparaissent clairement dans le Projet de réussite éducative : celle de coordonnateur du PRE et celle de référent de parcours qui, si elles ont émergé dans d'autres champs depuis longtemps, ne sont pas pour autant stabilisées. Par ailleurs, les acteurs débordent leur cadre d'intervention sectoriel, constitutif de leur identité

professionnelle, puisqu'ils sont, dans le contexte des coordinations territoriales, contraints de repenser leurs place, rôle et culture professionnels ainsi que les processus partenariaux.

Ces évolutions nécessitent le développement de compétences élargies au plan personnel mais aussi au plan collectif. Elles ont été évoquées dans les précédentes parties de ce document comme constitutives de l'efficacité du

PRE ; ces évolutions obligent à un accompagnement formatif des acteurs. D'autre part, il reste à réfléchir à ce qu'Olivier Noël² appelle “la construction locale des espaces de pertinence professionnelle”. Ils permettraient de ne pas enfermer les problèmes publics dans des logiques qui privilégient le recours à une utilisation trop mécanique à l'individualisation et le maintien à tout prix d'équilibres inter-institutionnels auxquels les acteurs sont habitués.

² Olivier Noël, *Jeunes en voie de désaffiliation. Une sociologie politique de et dans l'action publique*, L'Harmattan, 2004.

Structuration du PRE : freins et leviers. “Paroles d’acteurs”

	Mise en place	Diagnostic territorial	Structure juridique
Freins	- le bilan négatif de l'existant dans la Note de cadrage - des pressions politiques, administratives et financières pour agir dans l'urgence - des projets insuffisamment mûris déposés dans l'urgence en 2005 - une longue période pour la mise en place du support juridique - de longs délais d'obtention des crédits - le temps nécessaire à la mobilisation des acteurs	- la transposition dans le PRE des actions existantes antérieurement - un diagnostic “bricolé” - un diagnostic externalisé réalisé par un cabinet, conçu comme une fin en soi	- l'élargissement du champ d'action des structures - leur non légitimité sur les problématiques du PRE - des contradictions entre la nature juridique du support et les contraintes de fonctionnement du PRE - la durée d'installation de la structure - la nature de la structure qui limite la conception de la réussite éducative
Leviers	- des incitations financières, politiques et un accompagnement administratif permettant d'agir rapidement - la réactivité des acteurs locaux - une mise en place progressive prenant le temps de la réflexion collective - de courts délais d'obtention des crédits - la coïncidence entre la création du PRE et le diagnostic Veille éducative ou Cucs	- l'adaptation des actions existantes au PRE - un diagnostic préalable au PRE, établi dans le cadre de la politique de la ville ou pour la cellule de veille éducative	- le GIP intercommunal qui permet un partenariat équilibré - une identification des rôles des structures CCAS et Caisse des écoles par les publics
Causes et effets des freins et leviers	- des arbitrages administratifs dans la validation des dossiers, les délais d'obtention des crédits - des incidences sur le diagnostic territorial et la réflexion sur les publics ciblés	- le renforcement de l'empilement - l'absence de caractérisation du public PRE - la mise en place d'actions individualisées après validation des actions collectives - un diagnostic affiné au fur et à mesure de la mise en œuvre et de l'évaluation, il s'inscrit dans un processus - des tentatives de faire coïncider territoires et publics ciblés	- l'invention de nouveaux modes de faire lorsque la règle rattrape le projet qui tente de s'en exonérer - la structure choisie facilite ou non la mise en œuvre aux plans fonctionnel et relationnel

Processus partenariaux	Confidentialité	Articulation des territoires	Articulation PRE/droit commun
• l'absence de partenariat préalable au PRE • la confrontation des identités et des cultures professionnelles • un trop grand nombre d'acteurs • le PRE conçu comme facilitant la mutualisation et la coordination • une trop grande distance entre la structure porteuse et les acteurs de terrain	• des débats longs et conflictuels, ayant ou non débouché sur une charte • la remise en cause de l'identité professionnelle, des rôles et des missions des acteurs • les dérogations à la règle (ex : aide financière par un CCAS...)	• les discordances entre le niveau communal où sont implantés Clas, PEL... et le niveau intercommunal du PRE • les discordances des territoires censés s'articuler : Zus, éducation prioritaire... • la non coïncidence des territoires et des publics ciblés • les conflits de compétence entre les différents niveaux territoriaux	• les acteurs pensent que l'existant est suffisant • le refus de la stigmatisation des publics conduit au refus du PRE • l'articulation se fait difficilement quand le cadre de travail n'est pas posé et les acteurs non impliqués dans son élaboration
• l'important financement qui permet de mettre en œuvre une démarche déjà expérimentée • la mobilisation rapide des compétences et des énergies • l'appui des services des collectivités • le PRE conçu comme initiant une nouvelle démarche	• des débats qui ont permis de poser un cadre, avec ou sans charte, et des valeurs partagées sur lesquelles le partenariat se construit • une triple contrainte : un souci démocratique, rendre des comptes au politique, respecter la vie privée des personnes	• l'articulation possible entre PEL et Dispositif de réussite éducative (DRE) au plan communal • la volonté d'articuler DRE et Cucs qui fait apparaître des besoins autres qu'éducatifs	• l'articulation de l'équipe pluridisciplinaire, des équipes pédagogiques et des centres sociaux • l'action du PRE se situe en complément du droit commun • la mise en commun de points de vue pluridisciplinaires sur les situations
• l'obligation de repenser les missions de chacun dans un système global et transversal y compris pour les élus • le partenariat se construit en avançant sur la base d'un "vouloir agir" partagé • un processus engagé dans lequel le projet se structure et les modalités de travail se stabilisent progressivement • rôle incitateur ou démobilisateur des différents niveaux hiérarchiques	• la réaffirmation du principe de confidentialité • le recrutement de l'équipe pluridisciplinaire sur l'obligation statutaire du secret professionnel • la rédaction d'une charte posée ou non comme préalable • la construction de relations de confiance	• la tension entre des réglementations pré-existantes au PRE • la complexité et les difficultés de la mission des coordonnateurs • la recherche d'une adéquation entre public et territoire	• le repérage des moyens manquants aux dispositifs de droit commun • l'obtention de moyens de droit commun supplémentaires

Conclusion

Des partenariats exigeants pour une réelle valeur ajoutée

³René Ballain,
Dominique
Glasman, Roland
Raymond,
*Entre protection
et compassion.
Des politiques
publiques
travaillées par
la question
sociale
(1980-2005).*
PUG, 2005

La plupart du temps, les collectifs parviennent à traduire le Programme de réussite éducative dans un projet qui représente la “bonne forme”³ des politiques publiques actuelles. Ils savent mobiliser les énergies et installer un consensus sur des valeurs et l’objectif de prise en compte de la “globalité de l’enfant”, de la “complémentarité des temps” de l’enfant, de “l’éducation partagée”... La fonctionnalité du projet est également assurée. Cela constitue un premier niveau, dont parfois les acteurs locaux se satisfont, car le caractère formel et convenu du projet peut permettre de stabiliser des tensions et de ne pas se confronter à la complexité des situations.

Pour que les collaborations inhérentes au PRE aient une valeur ajoutée par rapport aux dispositifs antérieurs et aux politiques précédentes, il semble nécessaire :

- de concevoir la cohérence éducative comme une possible gestion des contradictions et tensions plutôt que comme le ralliement de tous les acteurs éducatifs, et bien sûr des familles, à un quelconque modèle éducatif ;
- d’être en capacité d’analyser et de comprendre ce qui fonde les “fragilités” ;
- d’interroger les modes de faire des uns et des autres, (y compris ceux des élus obligés de repenser leurs délégations, ainsi que les champs de compétence des services des collectivités) et de ne pas diluer les responsabilités, ni accentuer les spécialisations particulières ;
- d’évaluer les effets produits auprès des publics visés, au regard des effets attendus en terme de changement et dans une démarche autre que quantophrénique (maladie de la mesure).

État des lieux (Juin 2007)

	Projets de réussite éducative validés en Rhône-Alpes
Ain	Bellegarde-sur-Valserine (1), Bourg-en-Bresse (1)
Ardèche	Annonay (1), Aubenas (1), Le Teil (1), La Voulte-sur-Rhône (1)
Drôme	Montélimar (2), Romans-sur-Isère (2)
Isère	Grenoble Alpes Métropole (GIP) : Grenoble, Eybens, Saint-Martin-d’Hères, Saint-Martin-le-Vinoux, Saint-Égrève, Fontaine, Échirolles, Gières, Seyssinet-Pariset, Domène. Nord-Isère (GIP) : L’Isle-d’Abeau, Villefontaine, Bourgoin-Jaillieu, La Verpillère, Saint-Quentin-Fallavier Pont de Cheruy (EPL), Vienne (GIP)
Loire	Chambon-Feugerolles (1), Rive-de-Gier, Roanne, Saint-Étienne (GIP)
Rhône	Bron (2), Décines (1), Feyzin (1), Givors (1), Lyon (2), Meyzieu (1), Neuville-sur-Saône (1), Pierre-Bénite (1), Rillieux-la-Pape (1), Saint-Genis-Laval (1), Saint-Fons (1), Vaulx-en-Velin (1), Vénissieux (2), Villefranche-sur-Saône (1), Villeurbanne (1)
Savoie	Chambéry (EPL)
Haute-Savoie	Annemasse (1), Bonneville (1), Rumilly (2)

Légende : (1) CCAS ; (2) Caisse des écoles

Ressources

Ouvrages et revues...

Politiques éducatives locales : un puzzle en construction

Les cahiers du DSU n°46, 06/2007, 48 p.

Ce numéro, centré sur les politiques éducatives locales conduites dans les territoires "de la politique de la ville", rend compte de la façon dont un ensemble d'acteurs locaux au côté des enseignants, peuvent concourir à l'éducation des enfants, en particulier des enfants en difficulté. Il revient fortement sur le rôle des collectivités locales et sur l'enjeu d'une prise en compte "territoriale" de l'éducation au sens large.

Le guide méthodologique pour la mise en œuvre d'un Projet de réussite éducative

Les Éditions de la DIV, 03/2007, 167 p.

Un large éventail d'expérimentations qui doit permettre aux acteurs locaux d'élaborer ou d'amender leur projet dans le sens des orientations du programme national. À noter la présentation des PRE de Lyon et de Rillieux-la-Pape.

Mathias MILLET, Bernard BIER

La réussite éducative, nouveau regard, nouveaux modes d'intervention?

Pôle de ressources départemental et développement social, 10/2006, 16 p.

Réflexions sur les effets de la dégradation des conditions d'existence d'une partie des familles sur les parcours scolaires, sur les relations entre les institutions et ces familles et sur l'approche individualisée promue dans la "réussite éducative".

Des écoles, des familles, des stratégies...

Les cahiers de Profession banlieue, 03/2004, 143 p.

La politique des zones d'éducation prioritaires, la veille éducative, le projet éducatif local sauront-ils lutter contre le décrochage scolaire et les inégalités? Au sommaire: les outils du partenariat.

Dominique GLASMAN

La lente émergence des politiques éducatives territoriales

In L'action publique et la question territoriale. Alain FAURE, Anne-Cécile DOUILLET (Dir), PUG, 2005, 300 p.

Analyse de l'élaboration des politiques éducatives territoriales qui font face à des situations que l'institution scolaire est de moins en moins en mesure de maîtriser seule.

Sur Internet...

www.crdsu.org

Rubrique À propos de "Le Projet de Réussite Éducative" et "L'action éducative en direction des sites politique de la ville".

www.ville.gouv.fr

Un dossier d'actualité sur la "réussite éducative". À télécharger: la note de cadrage pour la mise en œuvre du PRE, le dossier de candidature, les circulaires et textes officiels, quelques projets...

www.reussite-educative.net

Une multitude d'informations sur les Programmes de réussite éducative, des échanges d'informations et des débats

<http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS>
Site du Centre Alain Savary





PREFECTURE DE REGION RHÔNE-ALPES

Rhône-Alpes Région

GRAND LYON
communauté urbaine



RHÔNE
LE DÉPARTEMENT



Document réalisé par le CR•DSU

Le Centre de Ressources et d'échanges pour le Développement Social et Urbain Rhône-Alpes s'adresse aux acteurs dont les projets s'inscrivent dans un objectif de cohésion sociale sur un territoire: professionnels des collectivités locales, élus locaux, partenaires institutionnels, associations, chercheurs...

Son action: diffusion d'informations et de connaissances sous diverses formes, mise en réseau des acteurs, qualification collective, capitalisation d'expériences, soutien à certaines démarches locales...

Rédaction : Michèle THÉODOR, du Centre Alain Savary - INRP
Isabelle CHENEVEZ, Clément CHEVALIER, du CR•DSU

Bibliographie : Muriel CARAYON, CR•DSU

Conception graphique : Muriel CARAYON, CR•DSU

Crédits photos :

- © laurent saccomano - Fotolia.com: pages 1, 4, 6 et 14
- © david quemener - Fotolia.com: page 7
- © Ken Cole - Dreamstime.com: pages 1, 8 et 10
- © Stephen Coburn - Dreamstime.com: pages 1 et 12
- © Michael Schade - Dreamstime.com: pages 1, 14 et 16
- © Denis Pogostin - Fotolia.com: page 19

Dépôt légal à parution
ISSN en cours



CENTRE DE RESSOURCES ET D'ÉCHANGES POUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL URBAIN RHÔNE-ALPES

4 rue de Narvik - BP 8054 - 69351 Lyon cedex 08

Tél: 04 78 77 01 43 - Fax: 04 78 77 51 79 - crdsu.secretariat@free.fr - www.crdsu.org