



HAL
open science

Les arrangements du quotidien : comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques : Analyse de la mise en oeuvre d'un Programme de Réussite Educative

Laurie Sompayrac

► **To cite this version:**

Laurie Sompayrac. Les arrangements du quotidien : comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques : Analyse de la mise en oeuvre d'un Programme de Réussite Educative. Education. Université de Limoges, 2020. Français. NNT : 2020LIMO0049 . tel-03043741

HAL Id: tel-03043741

<https://theses.hal.science/tel-03043741>

Submitted on 7 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ecole Doctorale Humanités 612
Laboratoire
FrED Education et Diversité en Espaces Francophones

Thèse pour obtenir le grade de Docteur de Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue par Laurie Sompayrac
17 Novembre 2020

**Les arrangements du quotidien : comment les acteurs
locaux reconfigurent les politiques publiques.**

Analyse de la mise en œuvre d'un Programme de Réussite Educative.

Thèse dirigée par Mme Dominique Gay-Sylvestre et co-dirigée par M. Maryan Lemoine

Jury :

M. Choukri Ben Ayed, Professeur de Sociologie, Université de Limoges

M. Dominique Broussal, Professeur de Sciences de l'éducation, Université de Toulouse 2

Mme Michèle Guigue, Professeure émérite de Sciences de l'éducation, Université de Lille 3

M. Sébastien Pesce, Professeur de Sciences de l'éducation, Université d'Orléans

Remerciements

« Et surtout, ayez les yeux ouverts
sur le monde entier,
car les plus grands secrets se trouvent toujours
aux endroits les plus inattendus. »
Les Minuscules, Roald Dahl

Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans le concours des hommes et des femmes rencontrés, observés, écoutés et questionnés pendant toutes ces années. En m'ouvrant la porte de leur quotidien de travail ils ont permis à cette recherche de prendre vie. Je me devais d'aller au bout, au moins pour honorer le temps et la confiance qu'ils et elles m'ont offerts.

Pour avoir cru en moi dès la fin du Master, pour avoir soutenu mon projet lors des auditions, pour ses conseils toujours plus avisés pendant ces cinq années ainsi que pour son investissement, je remercie chaleureusement Dominique Gay-Sylvestre pour l'encadrement de cette recherche.

Le doctorat est une belle aventure dans laquelle il faut oser se lancer. Mes plus profonds remerciements vont donc naturellement vers Maryan Lemoine qui a vu en moi un potentiel que je n'aurais jamais découvert sans lui. Je garde des souvenirs émus de nos séances de travail, des observations et entretiens menés ensemble, des nombreux repas partagés pour affiner les réflexions et des rigolades en voiture. Il est de ces rencontres qui changent une vie et vous font grandir.

Parce qu'ils ont vu ce travail prendre forme, parce qu'ils ont cru en moi durant toutes ces années, parce qu'ils me témoignent leur soutien dès qu'ils en ont l'occasion, je tiens à remercier mes collègues du laboratoire FrED Education et Diversité en Espaces Francophones. Titulaires et doctorant.es qui, de près ou de loin, ont toujours été présents. Ma motivation est souvent venue de leurs encouragements.

C'est empli d'émotions que je remercie enfin mes proches, famille et ami.es. Toutes ces personnes qui m'ont témoigné leur amour en prenant de mes nouvelles, en posant des questions sur mon travail, en écoutant mes doutes, en essuyant mes larmes, en lisant mes écrits, et qui se sont toujours rendus disponibles pour m'aider à me vider la tête. Vous vous reconnaîtrez car vous lirez ces lignes que vous attendez avec impatience. Au plus fidèle d'entre eux, j'adresse mes tendres remerciements : « à toutes ces années de nous ».

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



SOMMAIRE

Introduction	10
PARTIE 1. L'ENRACINEMENT DE LA RECHERCHE	20
Chapitre I. CADRAGE THEORIQUE : L'ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DES COLLECTIFS VIA LES JEUX D'ECHELLES	21
I.1. Une recherche inspirée de résultats préliminaires.....	24
I.1.1. La familiarité avec le terrain : des précautions nécessaires.....	25
I.1.2. La place des intervenants PRE dans les parcours individualisés du PRE.....	28
I.1.3. Pratiques et relations partenariales entre les professeurs des écoles et les intervenants.....	31
I.2. Des éléments matriciels de l'action publique territorialisée aux manières de faire à l'échelle individuelle.....	35
I.2.1. Les modalités de l'action publique territorialisée.....	39
I.2.2. Les jeux d'acteurs et les apports des théories de l'action collective.....	48
I.2.3. Les manières de faire et les arrangements du quotidien.....	54
Chapitre II. L'ENQUETE ETHNOGRAPHIQUE : ENTRE LA DEMARCHE DE RECHERCHE ET LES ATTENTES DES PROFESSIONNELS	65
II.1. Une ethnographie du proche.....	66
II.1.1. De suspecte à alliée.....	66
II.1.2. L'ethnographie : contraintes et outils.....	78
II.1.3. L'étranger devient familier.....	85
II.2. Les va-et-vient entre l'élaboration scientifique et l'intervention auprès des enquêtees : une attention éthique.....	88
II.2.1. L'inspiration collaborative.....	89
II.2.2. La co-construction des savoirs.....	103
II.2.3. Les commandes des professionnels : contre-points et choix éthiques.....	115
PARTIE 2. RETOUR SUR L'HISTOIRE D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE TERRITORIALISEE EN FRANCE : LE PRE, RESULTAT DE L'EVOLUTION DES CONSIDERATIONS POLITIQUES ET SOCIALES AU SUJET DES ENFANTS DES QUARTIERS PRIORITAIRES	122
Chapitre III. CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE DE L'APPARITION DE LA REUSSITE EDUCATIVE	123
III.1. Politique de la ville et éducation liées par des valeurs d'émancipation des individus.....	123

III.1.1. Rétrospective sur la politique de la ville jusqu'au début des années 2000.....	125
III.1.2. Rétrospective sur l'Education prioritaire jusqu'au début des années 2000.....	138
III.1.3. Le temps hors de l'école : un tiers lieu d'apprentissage investi par le politique.....	146
III.2. Contexte sociopolitique national de la création des Dispositifs de Réussite Educative.....	153
III.2.1. Du territoire à l'individu.....	155
III.2.2. Des années pour affiner les contours et le contenu de l'action.....	157
III.2.3. Le cadrage national des Programmes de Réussite Educative.....	163
III.3. La place des Programmes de Réussite Educative dans la politique de la ville.....	167
III.3.1. 2006 à 2014 : un dispositif levier dans la lutte contre les inégalités...	168
III.3.2. 2014 : Réforme de la politique de la ville : l'Education Nationale comme alliée.....	170
III.3.3. 10 ans de Réussite Educative.....	174
PARTIE 3 L'ARTICULATION ENTRE LES INJONCTIONS INSTITUTIONNELLES ET LES ARRANGEMENTS ENTRE LES INDIVIDUS SUR LE TERRITOIRE ENQUETE. L'ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DE L'ACTION COLLECTIVE.....	177
Chapitre IV. L'ACTION PUBLIQUE TERRITORIALISEE : DECLINAISONS ET ADAPTATIONS LOCALES.....	178
IV.1. Des éléments historiques pour une matrice institutionnelle locale du Programme de Réussite Educative.....	179
IV.1.1. Lutte contre l'exclusion, accès à la culture et travail partenarial : mots d'ordre depuis les années 1990.....	180
IV.1.2. L'inscription du Programme de Réussite Educative dans le paysage éducatif et politique local.....	186
IV.2. La co-construction locale du cadre formel de l'action collective.....	191
IV.2.1. Les acteurs opérationnels du Programme de Réussite Educative....	193
IV.2.2. Les outils de suivi des parcours des enfants au sein du Programme de Réussite Educative.....	196
IV.2.3. La production de l'action collective : règles et catégorisation des activités.....	201
IV.2.4. Le cadre formel de l'action collective : une sous-matrice enrichie du cadre institutionnel.....	208

IV.3. L'action collective ne se décrète pas, elle se construit dans les rapports de pouvoir et les interactions.....	212
IV.3.1. La gouvernance multiniveau comme support de l'action publique territoriale.....	212
IV.3.2. Typologie de l'engagement dans l'action collective : ses formes et ses degrés.....	217
IV.3.3. L'impossible contournement stratégique des délais d'attente.....	239
IV.4. La coordinatrice au centre de l'organisation.....	247
IV.4.1. Des facteurs de fragilités potentiels lors de la prise de poste.....	250
IV.4.2. Légitimations face aux contextes.....	252
IV.4.3. Circulation des savoirs et des informations.....	262
Chapitre V. DE L'ACTION COLLECTIVE AUX COMPORTEMENTS A L'ECHELLE INDIVIDUELLE.....	269
V. 1. La matrice du collectif : cadre de pensée et terreau fertile aux innovations.....	270
V.1.1. Les généralisations symboliques : le langage vecteur des structures de pensées.....	271
V.1.2. Croyances métaphysiques : éléments de certitudes et de soutien aux pratiques.....	276
V.1.3. Les valeurs accordées aux rites du collectif.....	296
V.1.4. Les paradigmes : ces conventions à valeur d'exemple qui structurent les interactions.....	302
V.2. Un système de production collectif coloré par les arrangements à l'échelle des individus.....	321
V.2.1. Usages et non usages des outils de suivi.....	323
V.2.2. De la réalité de l'accompagnement.....	330
V.2.3. Les facteurs d'influence extérieurs.....	345
Conclusions et perspectives.....	355
Annexes.....	361
Acronymes.....	397
Références bibliographiques.....	400

Table des tableaux

Tableau n°1 : Liste des objectifs de parcours.....	203
Tableau n°2 : Liste des motifs de fin de parcours.....	206
Tableau n°3 : La typologie de l'engagement.....	221
Tableau n°4 : Délais moyens par REP.....	241
Tableau n°5 : Délais moyens par niveau.....	242
Tableau n°6 : Les motifs de signalement.....	278
Tableau n°7 : Recensement des dispositifs et aménagements à l'entrée dans le PRE.....	280
Tableau n°8 : Recensement des institutions à l'entrée dans le PRE.....	282
Tableau n°9 : Les pratiques collectives.....	304
Tableau n°10 : Les activités réalisées par les intervenants.....	333

Table des graphiques et des figures

Graphique n°1 : Les domaines d'études des intervenants.....	29
Graphique n°2 : Jours d'attente en fonction de la présence en réunion d'EPS.....	237
Graphique n°3 : Jours d'attente en fonction des années.....	240
Graphique n°4 : Jours d'attente en fonction des années.....	244
Figure n°1 : Organigramme reconstitué du PRE étudié.....	249
Figure n°2 : Schématisation de la circulation des savoirs et des informations.....	262

Table des encadrés

Encadré n°1 : Entre deux feux.....	p.29
Encadré n°2 : Prise de conscience de la familiarisation.....	p.86
Encadré n°3 : Encouragement à la réflexion collective.....	p.104
Encadré n°4 : Le passé commun : outil de construction des conditions de l'appropriation.....	p.111
Encadré n°5 : Tentative de mobilisation des personnels scolaires en retrait.....	p.226
Encadré n°6 : Rappel du cadre formel de l'action collective.....	p.234
Encadré n°7 : Mise en concurrence des professionnels.....	p.259
Encadré n°8 : Nécessaire argumentation des professionnels.....	p.260
Encadré n°9 : Position déterminante.....	p.261
Encadré n°10 : Non arrêt d'un parcours en évolution positive.....	p.287
Encadré n°11 : Arrêt d'un parcours sous couvert d'un consensus implicite.....	p.288
Encadré n°12 : Arrêt d'un parcours en difficulté.....	p.291
Encadré n°13 : Partage des savoirs sur le contexte familial.....	p.299
Encadré n°14 : Savoirs sur les actions mises en œuvre ou à venir pour l'enfant.....	p.300
Encadré n°15 : Procédure formelle de signalement.....	p.305
Encadré n°16 : Définition des objectifs remise à plus tard.....	p.306
Encadré n°17 : Etat des lieux déjà réalisé par les professionnelles.....	p.307
Encadré n°18 : La répartition des tâches.....	p.309
Encadré n°19 : Cas particulier des enfants à besoins spécifiques.....	p.311
Encadré n°20 : Cas particulier de la présence d'une professionnelle non-initiée au sein du collectif.....	p.314
Encadré n°21 : Une position réifiée par les pratiques éthiques.....	p.337

Introduction

Jusqu'en 2005, les actions éducatives locales sont segmentées en fonction des professions : scolaire, périscolaire, loisirs en associations. Leurs actions sont inscrites aux Projets éducatifs locaux pilotés par les municipalités. Ces dernières sont chargées de l'aménagement du temps des enfants en termes d'offres scolaire, périscolaire et de loisirs. L'arrivée de la Réussite Educative redéfinit les frontières professionnelles, les territoires d'action ainsi que les places et les rôles de chacun. En proposant de rassembler les professionnels autour des situations spécifiques de chaque enfant, la Réussite Educative reconnaît à chaque profession le même poids décisionnel, la même légitimité à penser un parcours éducatif adapté aux besoins des enfants. Dans le même temps, elle fait participer les champs du social et du sanitaire, créant ainsi « des réseaux éducatifs locaux, qu'il convient dès lors d'appeler « socio-éducatifs » ou encore « médico-socio-éducatifs » » (Laforest, 2010b). En cela, le territoire éducatif est élargi, désignant la Réussite Educative comme tributaire d'un ensemble de facteurs et ne relevant plus seulement du champ scolaire.

Dans une société aux professions segmentées, chacune est porteuse d'une culture professionnelle, transmise de génération en génération et s'adaptant aux changements de la société. Cette culture professionnelle est créée d'abord par la reconnaissance d'une qualification nécessaire à l'exercice du métier en question. Ce dernier est quant à lui porteur de représentations et de stéréotypes. Ses membres partagent des intérêts¹, des comportements, des références, un langage, des symboles ou encore des valeurs (Monjardet, 1995). Les Programmes de Réussite Educative (PRE), désormais désignés par l'Etat central comme dispositifs coordonnateurs de l'ensemble des actions éducatives, médicales et sociales disponibles sur les territoires locaux, doivent être en capacité de rassembler les professionnels autour des situations individuelles des enfants. Cette pluralité de

¹ Tout au long de notre propos le terme « intérêt » est employé selon l'acception suivante : « Ce qui convient à une personne, une collectivité, une institution, ce qui lui est avantageux, bénéfique dans un domaine moral, social et parfois matériel ; ensemble des avantages appartenant à quelqu'un. » <https://www.cnrtl.fr/definition/int%C3%A9r%C3%AAt>

professionnels est représentée sur notre terrain par les enseignants², les assistants du service social³ et les animateurs socio-culturels⁴.

L'hétérogénéité professionnelle est également renforcée par la présence de Conseillers Principaux d'Education, de Principaux ou Principaux adjoints et de responsables des temps périscolaires ; puis par l'irrégularité de la participation d'éducateurs spécialisés, infirmières scolaires et Conseillers d'Orientation Psychologues de l'Education nationale

Comme en témoigne les actes du séminaire de l'Institut français de l'Education, Questions vives du partenariat et réussite éducative Vers un projet éducatif partagé : *Entre Réussite Scolaire et Réussite Educative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville ?* (2013) et comme le rappelle Véronique Laforest (2010b), mettre au travail les professionnels au sein du PRE ne se révèle pas si simple. Certains craignent de voir leurs missions et leur métier disparaître (Uhalde, 2005), d'autres refusent de participer aux Equipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS), d'autres encore ne souhaitent pas partager d'informations au titre du secret professionnel. En effet, la « modernisation » (Uhalde, 2005) du territoire d'actions éducatives et sociales engendre des réticences et des peurs chez les professionnels qui « perçoivent les multiples changements de procédés, d'organisation, d'objectifs ou de mission sur le mode du risque non probabilisable. » (Uhalde, 2005, p.143). Leurs expériences passées⁵, ainsi que leur expertise professionnelle ne suffisent plus. Ils perdent leurs repères et leurs références en plongeant dans une organisation nouvelle déployant ses propres règles, moyens et finalités. La mise en route d'une action collective est donc laborieuse du fait des réticences individuelles dues à l'attachement et à la loyauté envers l'institution d'emploi mais également des incertitudes sur les frontières et limites de l'action de chacun.

Pour s'engager dans l'action collective, y participer de façon active, les professionnels ont besoin d'être rassurés quant aux territoires d'activités de chacun. Pour les enseignants,

² Disposant d'une culture professionnelle en ce qu'ils passent par un institut de formation, obtiennent un concours donnant accès à l'exercice de la profession, un intérêt commun pour la pédagogie (Simard, 2010).

³ Au-delà de la formation et de la qualification requises à l'exercice du métier, la création de l'Association Nationale des Assistants de Service Social en 1944 constitue le socle de la culture commune des Assistants du Service Social en établissant notamment un code de déontologie en 1949 (Pascal, 2013).

⁴ Malgré la difficulté de définir la culture et/ou l'identité professionnelles des métiers de l'animation, Goucem Redjimi définit trois éléments témoins d'une culture commune : « une bonne connaissance du terrain » ainsi que « la proximité sociale » avec le public afin de garantir la reconnaissance de l'animateur ainsi que sa légitimité (2013, p.157) ; « l'héritage idéologico-pédagogique et les savoir-faire professionnels dont ils sont issus » (2013, p.157) ; « l'émergence d'un animateur non-spécialiste » (2013, p.157).

⁵ Notamment en termes de relation de pouvoir et de construction d'identité professionnelle (Sainsaulieu, 2019).

l'absence de ligne directrice forte énoncée de la part de l'Education nationale ne facilite pas leur engagement envers les PRE. Les bulletins officiels, tels que celui du 11 janvier 2007⁶ en particulier, présentent les Programmes de Réussite Educative sans pour autant définir les rôles et missions des enseignants, renvoyant leur engagement à une dimension individuelle. Sur notre terrain par exemple, certains enseignants de l'élémentaire et du secondaire ne prennent pas part au PRE. Les assistants du service social quant à eux n'ont pas d'injonction à participer aux EPS non plus. La question du partage des informations personnelles relatives aux difficultés des familles se pose.

Véronique Laforest (2010b, p.39) explique ce phénomène en ces termes :

« 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. »

Cela a des répercussions à tous les niveaux d'interactions : les instances de pilotage, les EPS mais également les échanges parallèles par téléphone ou e-mails par exemple. Les effets se font ainsi sentir tant au niveau de la forme de ces interactions – lieux et horaires des réunions pour tenter de réunir le maximum de professionnels, prises de parole, utilisation des outils à disposition – mais également sur le fond des discussions – les problématiques des enfants, les besoins, l'étude des situations individuelles.

Comment alors faire dialoguer des professionnels qui ne partagent pas a priori le même langage, ni les mêmes intérêts ? Les PRE apparaissent en 2005 dans un contexte où les politiques éducatives locales tentent de faire converger les professionnels du champ éducatif vers « le centre de gravité qu'est l'école » (Dhume, 2013), par le décroisement des mondes éducatifs (de Grasset, 2015). Dès lors, l'Etat institutionnalise la coordination des actions éducatives au sens large au sein des territoires en proposant un cadre pour la rencontre des professionnels. Il s'agit pour chaque municipalité de construire, d'après ses besoins et ses ressources, un plan d'action envers les enfants identifiés comme étant les plus « fragiles » au sein des quartiers prioritaires : « des enfants dont les difficultés scolaires s'ancrent dans des contextes familiaux et sociaux peu propices à la réussite : illettrisme, précarité, difficultés relationnelles... » ; « Enfants et adolescents qui présentent des signes de fragilités » ;

⁶ <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/2/MENE0603257C.htm> (22.07.2016).

« situation de grande précarité, conditions de logements inacceptables, absence de maîtrise de la langue française, illettrisme, difficultés relationnelles au sein de la famille, manque de référence pour l'exercice de l'autorité parentale »⁷.

L'ambition est de faire travailler ensemble les professionnels⁸ éducatifs, sociaux et médicaux autour de projets sportifs et culturels pour rendre accessible le droit commun, les loisirs, le sport et les soins à tous. Tenant compte des spécificités de chaque individu, ce programme encourage les acteurs locaux à établir ensemble un diagnostic personnalisé des besoins pour chacun des enfants. Les professionnels de l'Education nationale, des services sociaux, de l'animation ou encore du périscolaire sont ainsi désignés pour participer à des temps d'échanges et de travail. Issus de formations différentes, ils ne partagent pas la même culture professionnelle, pas le même langage, pas le même regard sur les difficultés exposées, ni la même lecture des leviers à mobiliser pour y remédier. On pourrait d'ailleurs se poser la question de savoir si l'Etat parie sur cette hétérogénéité des compétences pour la réussite du PRE.

Si les ambitions sont louables reste à savoir comment les acteurs s'en arrangent au niveau local. La sociologie des organisations, les théories de la négociation ou encore de l'action collective donnent des pistes de réflexions et constituent une base théorique solide pour l'étude des interactions entre les individus pris dans un collectif. Les approches théoriques qu'elles proposent seront exposées plus loin dans cet écrit. Notons toutefois déjà, qu'elles n'étudient pas ou trop peu des professionnels, dans des situations de travail collectif en direction d'enfants et dont ils ne sont pas les bénéficiaires de leur production.

Peu connu du grand public, le PRE fait pourtant l'objet d'une production conséquente d'écrits en tout genre⁹, de réflexions ou de journées de rencontre. De même, un certain nombre

⁷ Citations extraites des textes de cadrage officiels : Programmes 15 et 16 de plan de cohésion sociale (février 2005) et Circulaire de la Délégation Interministérielle à la Ville pour la mise en œuvre des Programmes de Réussite Educative (avril 2005).

⁸ Nous attirons l'attention du lecteur sur les usages du masculin et du féminin tout au long de ce propos. Le masculin sera toujours employé pour désigner de manière génériques les groupes : enseignants, acteurs, professionnels etc. Le féminin quant à lui sera toujours utilisé lorsqu'il s'agira de parler des enquêtées. En effet afin de brouiller les pistes et garantir l'anonymat des individus, nous avons fait le choix de ne parler d'elles qu'au féminin. Il n'est ainsi pas nécessaire de se fier aux genres pour identifier les personnes enquêtées. Seul leur statut et/ou leur fonction permet de les reconnaître et d'analyser leurs pratiques. Toutes ont par ailleurs été étudiées pour ces caractéristiques et non pour leur genre, peu signifiant au regard de notre approche théorique.

⁹ A titre d'inventaire non exhaustif.

Textes officiels : Plan de cohésion sociale, janvier 2005 ; Note de cadrage DIV, février 2005 ; Circulaire DIV, avril 2005 ; Note de cadrage, avril 2005 ; Note de cadrage, avril 2006 ; Circulaire DIV, septembre 2005 ; Circulaire DIV, février 2006 ; Circulaire DIV, décembre 2006.

de ces acteurs se sont fondés en association : Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative (ANARE). Ceci semble être le signe d'une récurrence sur le territoire et d'une volonté de partager des connaissances et défendre des intérêts. Les individus devant inventer des pratiques associées à des métiers émergents, ont souhaité faire association pour se définir eux-mêmes et être reconnus de l'extérieur¹⁰. Nous pouvons dès lors nous poser la question de savoir si partout sur le territoire les acteurs sont en quête d'une assise professionnelle.

Il y a donc une floraison de production documentaire qui se déploie en différentes directions. Un inventaire en serait quasiment impossible ou en tout cas trop complexe tant la littérature grise sur le sujet est étendue et vaste¹¹. Nous y voyons d'ailleurs le signe d'un besoin palliatif des manques de précisions de l'Etat central. En voulant laisser une large marge de liberté aux territoires locaux, l'Etat central ne donne pas un plan à suivre. Chaque PRE est ainsi différent, au gré des interprétations des acteurs locaux et de leurs ressources humaines et financières. Définir le PRE se révèle alors être un défi, non seulement pour les acteurs qui s'y investissent, assurément pour les chercheurs qui investiguent tant il est à la fois spécifique dans sa démarche et divers dans les modalités de mise en œuvre.

Du côté de la littérature produite autour des PRE, la recherche, majoritairement sociologique et politique, explique les changements occasionnés sur les plans sociaux et politiques par l'arrivée du PRE. Parfois comme objet de recherche, parfois comme analyseur des politiques publiques, la recherche et l'expertise se saisissent du phénomène dès les premières années. En effet, son caractère innovant, dans la manière de penser la réussite éducative des enfants, interroge les chercheurs ainsi que les professionnels. Ces derniers

Textes d'application : Décret du 30.05.2005, Décret du 02.08.2005, Circulaire du 11.05.2007, Circulaire du 13.07.2007.

Plaquettes de présentation : Poitiers : http://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=1458 (03.12.2013) ; Strasbourg : <http://videos.strasbourg.eu/video/-/view/887055/le-projet-de-reussite-educative-a-strasbourg> (05.12.2016) .

Articles et guide d'experts : Goepfert (2006a, 2006b), Goepfert (2007), Morel (2018), Glasman, D., Joli-Rissoan, O., Berthet, J-M., & Kakpo, N. (2006).

Articles scientifiques : Francis, V. & Milova, H. (2011), Bier, B. (2010), Lebocey, M. (2010).

Assises nationales de la Réussite Educative et Journées d'études de l'Institut français de l'éducation : 2007, 2008, 2012, 2015.

Presse : 2012 : https://www.lemonde.fr/idees/article/2012/07/03/quand-la-reussite-educative-se-joue-aussi-hors-de-l-ecole_1728133_3232.html (21.05.2019).

2018 : https://www.lemonde.fr/societe/article/2018/04/28/a-bron-l-outil-reussite-educative-au-service-des-familles_5291910_3224.html (21.05.2019).

Périodique spécialisé : Les dossiers de la Gazette des communes : 2014, 2015.

¹⁰ Le site <https://anare.fr/> propose par exemple des articles comme « Le livret des bonnes pratiques » ainsi que des présentations locales nommées « Affiche ton PRE ».

¹¹ Cela pourrait être une piste de travail.

prennent la parole en premier pour témoigner de la mise en place du dispositif dans leur ville dès 2007¹². Dans le même temps, Dominique Glasman et Yves Goepfert, qualifié « père fondateur des PRE¹³ », situent la Réussite éducative au niveau scientifique, dans le champ éducatif et les politiques publiques. Quant au partenariat, étendard du PRE, la recherche universitaire s'appuie à l'époque sur le colloque de l'INRP de 1993¹⁴.

Pendant une dizaine d'années la littérature permettant de penser les PRE se cristallise autour de ce triptyque : textes officiels, productions locales grises et analyses produites par les experts et chercheurs précités.

Au cours de ces sept dernières années, la recherche s'est enrichie, notamment par les jeunes chercheurs, à l'occasion de travaux de thèse ou d'articles¹⁵. Les travaux sur les pratiques des professionnels restent minoritaires mais existent. Nous pensons par exemple à la recherche-action de Julie Delalande et Nathalie Dupont (2018) : « Cinq ans de partenariat entre les professionnels du Programme de Réussite Éducative d'une ville et deux chercheuses : vers le partage d'une altérité professionnelle dans la confiance. ». C'est dans cette continuité que notre travail doctoral s'inscrit, parmi les recherches au long cours auprès d'acteurs de la Réussite Educative.

Articulant deux approches du local – l'une par monographie et l'autre comme niveau d'analyse avec ses spécificités (Ben Ayed, 2004, p.119) – la recherche présentée ici s'intéresse à la manière dont les acteurs des territoires reçoivent et activent les injonctions de l'action publique en fonction de la lecture qu'ils ont et se font des enjeux éducatifs territoriaux. Dans la mesure où les individus sont des êtres réflexifs (Strauss, 1990), nous étudions les

¹² La revue de littérature détaillée que nous avons élaborée est à retrouver en bibliographie sous la rubrique « Réussite éducative ».

¹³ <http://observatoire-reussite-educative.fr/ressources/acteurs-de-la-reussite-educative/pre-interview-yves-goepfert>

¹⁴ « Etablissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs », (14, 15 et 16 janvier 1993). Ce colloque a pour ambition de faire émerger une structure au concept de partenariat en rendant compte de la diversité des formes partenariales.

¹⁵ Nous faisons notamment référence à la thèse de Olivier Leproux (2017), Sociologie de la "Réussite éducative" Un cas d'école des nouvelles politiques éducatives, et à celle de Stéphanie Goirand (2012), La production d'une adhésion "relative" à une nouvelle politique sociale. Le cas du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009. La fin des années 2010 voit également croître l'intérêt scientifique pour la question du partenariat dans les politiques publiques. Notamment la journée d'étude du 28 février 2018 : « Partenariats et action publique. Enquêtes dans les domaines scolaire, socio-culturel et sanitaire. » Organisateur : Sylvain Bordie et Adrien Sonnet, Université de Bordeaux, Axe Action publique du LACES. Ou encore le colloque international du 28 et 29 juin 2018 : « Les politiques éducatives à l'ère du "partenariat" » Organisateur : Stanislas Morel et Manon Pesle. Université Jean Monnet de Saint-Etienne.

manières dont les professionnels socio-éducatifs des territoires s'accordent et s'articulent au quotidien, autour des injonctions et des attentes en matière de politique éducative.

La présente recherche s'est déployée entre 2015 à 2019¹⁶, et prend racine dans des travaux d'initiation à la recherche effectués dans le cadre d'un Master en Sciences de l'éducation de 2013 à 2014¹⁷. Ce travail a été mené de manière longitudinale, passant progressivement d'une initiation au recueil et au questionnement, à un travail de problématisation progressivement accompli au fil de ces années. Sur la durée de l'enquête, notre immersion a varié – allant d'une présence quotidienne à des visites mensuelles puis trimestrielles – tout comme les relations avec les enquêtées. Celles-ci ont été l'occasion de développer une démarche méthodologique, de produire des données, d'envisager le travail de chercheur sous différentes facettes et de construire un cadre théorique en adéquation avec la réalité du terrain.

Après quelques mois de tâtonnements et d'observations diffuses, notre travail doctoral s'est finalement axé sur les pratiques des professionnels engagés dans le PRE. Nous avons ainsi choisi d'étudier le cheminement et le fonctionnement de l'action collective. Il s'agit de mettre au jour les mécanismes individuels, interindividuels et collectifs des professionnels, qui les conduisent à proposer un accompagnement individuel à tous les enfants signalés au PRE.

Le travail de recherche est ainsi engagé selon une démarche d'inspiration ethnographique, nous permettant de bénéficier d'un temps long d'observation afin de travailler à mettre en lumière « la complexité des pratiques sociales les plus ordinaires des enquêtés, celles qui vont tellement de soi qu'elles finissent par passer inaperçues, celles qu'on croit "naturelles" parce qu'elles ont été naturalisées par l'ordre social. » (Beaud et Weber, 2010, p.7). Pour cela les données ont majoritairement été produites via des observations ethnographiques, in situ, dans l'action même du quotidien des enquêtées, selon une focalisation progressive depuis les approches socio-historiques et la lecture de la littérature grise – pour savoir comment politiquement et institutionnellement le PRE est pensé et se situe dans l'ensemble des politiques publiques territorialisées – jusqu'aux observations des pratiques du quotidien des acteurs.

Nous avons en effet interrogé et observé les professionnels et les représentants institutionnels dans leurs activités du quotidien au sein d'un Programme de Réussite

¹⁶ A l'heure actuelle le terrain fait encore l'objet d'études annexes.

¹⁷ Nous y avons étudié la place des intervenants dans les parcours éducatifs des enfants ainsi que les pratiques partenariales à l'œuvre entre les intervenants et les enseignants du premier degré. En effet, les résultats produits dans le cadre de l'initiation à la recherche ont mis au jour les enjeux de l'accompagnement, c'est-à-dire ce que l'action collective des professionnels produit, en dehors d'elle-même, l'aboutissement de la chaîne de production du PRE.

Educative (PRE) : instances de décisions et d'échanges, groupes de travail, ateliers pour les enfants, tâches administratives. Il s'agit dans ce travail doctoral de mettre en avant les « manières de faire » (de Certeau, 1990) et les enjeux interprofessionnels pour interroger, à l'échelle des acteurs, leurs appropriations et leurs usages du PRE. Quel sens les professionnels confèrent-ils à leur action au sein du PRE ? Comment perçoivent-ils le PRE et comment le mobilisent-ils ? Pour finalement comprendre la logique qui sous-tend les mesures d'accompagnement des enfants et des jeunes.

Notre expérience du terrain, par les années passées auprès des professionnels du PRE et les différentes conventions de recherche élaborées avec ces derniers, nous poussent à nous prémunir d'un écueil. Nos travaux de recherche ont souvent été désignés comme des « évaluations », mais nous continuons ici à refuser tout type d'évaluation du programme. Nous tentons plutôt de proposer une compréhension des réalités et de leurs effets. Ainsi, nous ne soumettons pas nos données aux diverses définitions du partenariat afin de nous garder de la comparaison entre le réel et le prescrit.

L'intention de recherche pour ce travail doctoral est d'étudier les pratiques d'appropriation et de mise en œuvre d'une politique publique nationale par les acteurs locaux. Considérant les Programmes de Réussite Educative à l'échelle locale, comme des organisations, en ce qu'ils créent des règles, des fins, des moyens et sont en relations avec leurs environnements, nous souhaitons étudier « les manières de faire » (de Certeau, 1990) à l'œuvre, au sein de l'action collective qui les compose. Il s'agit pour nous d'étudier le niveau intermédiaire du système de production, c'est-à-dire les instances et les collectifs qui pensent les accompagnements, non pas ceux qui les activent et les incarnent. Ce travail ne propose pas une analyse des accompagnements et de leurs effets¹⁸.

La première partie revient sur l'histoire de la recherche, son enracinement réflexif, théorique et méthodologique. Elle tend à poser le cadre et les fondations de notre travail. Il s'agit de montrer ce sur quoi notre pensée s'appuie pour produire des savoirs. L'approche interactionniste aide à étudier la manière dont les professionnels mènent l'action collective et selon quels cadres de références et d'activités. Mobiliser la théorie de la matrice de Kuhn permet alors de penser ce qui rapproche et soude les individus, dans un contexte de travail interprofessionnel. Pour comprendre ce qui les motive et les anime, les observations « accorde[nt] donc au chercheur une plus grande latitude dans la construction analytique que d'autres démarches (comme l'entretien). » (Chapoulie, 2000, p.21).

¹⁸ Cela fait cependant l'objet d'analyses en cours grâce aux données produites dans le cadre de l'étude de cohorte.

La deuxième partie¹⁹ est l'occasion de retracer l'histoire du Programme de Réussite Educative, aux croisements des paradigmes et des valeurs de la politique de la ville et l'Education Prioritaire. Le PRE s'inscrit en effet dans le domaine de la politique de la ville, en tant que dispositif de réduction des inégalités sociales. Il intervient dans le même temps au sein des territoires éducatifs prioritaires, parmi l'offre d'aide scolaire et éducative, induisant de fait, une façon d'appréhender les enfants et de développer des actions.

Les activités des individus prenant en effet vie dans un contexte singulier, héritières d'un passé, influençant les pratiques, nous présenterons dans cette partie l'histoire et les particularités du terrain local enquêté. Nous verrons alors comment le cadre institutionnel s'est construit – les acteurs, les modalités, les actions. Cette approche est d'autant plus justifiée que la politique de la ville et les PRE ont vocation à être ancrés au sein des territoires. Les données récoltées et les analyses produites mettent donc en lumière la réalité d'un groupe d'individus opérant dans un milieu précis et n'ont pas pour ambition de définir les pratiques de l'ensemble des PRE.

C'est pourquoi la troisième partie propose l'étude de la construction institutionnelle du PRE au niveau local, de l'élaboration du cadre formel de l'action collective ainsi que les résultats de l'analyse des « manières de faire » (de Certeau, 1990) à l'échelle de l'action collective puis à l'échelle des individus. Porter notre regard sur les interactions, les discours écrits et oraux, les objets et leur circulation ou encore la circulation des savoirs entre les acteurs permet de comprendre les enjeux du travail collectif dans le déploiement des politiques publiques territorialisées. De fait les pratiques informelles, les usages, les relations, les activités ou encore l'engagement et les stratégies, sont autant d'indicateurs de la manière dont les acteurs conçoivent et se représentent le PRE. C'est en effet dans l'action que se révèlent les formes de pensées et les logiques des individus.

Cette progression retrace le cheminement de notre pensée. Il respecte les étapes de notre réflexion afin de mettre en évidence la manière dont le chercheur se détache peu à peu de ses a priori et des voiles que le terrain érige, pour comprendre le réel tel qu'il se déroule sous ses yeux. Considérant que la Réussite Educative est :

« ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut lui apporter et de ce qu'il

¹⁹ Cette partie étant un historique et nos données étant davantage liées aux enquêtes de terrain, elle sera plus courte que les deux autres.

peut attendre , une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. » (Glasman, 2007, p.2-3)

C'est-à-dire, un ensemble de facteurs exogènes et endogènes concourant à une forme de bien-être de l'enfant, le rendant disponible aux apprentissages, notre propos tente donc de comprendre ce qui se joue dans le processus de réussite éducative (Glasman, 2007, p.2-3) :

« l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre, par ses parents, son entourage, ou des professionnels, pour permettre à l'enfant ou l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni. »

Sans l'ambition d'évaluer le PRE étudié, au sens des politiques publiques à l'ère du New Public Management, ce travail cherche à comprendre les mécanismes mis en œuvre par les acteurs socio-éducatifs des territoires pour conduire les enfants vers la Réussite Educative, telle qu'ils se la représentent.

PARTIE 1

L'enracinement de la recherche

Chapitre I. Cadrage théorique : l'analyse du fonctionnement des collectifs via les jeux d'échelles

Notre cadrage théorique s'est construit progressivement, au fil des années d'enquête et en fonction des informations récoltées sur le terrain, comme le suggèrent les théories ancrées. Nous avons également privilégié le croisement et l'association de théories et concepts issus de disciplines différentes. En fonction des éléments que nous souhaitons étudier nous avons sélectionné des concepts issus parfois des sciences politiques, de la sociologie du travail ou encore de la sociologie des organisations. Les sciences de l'éducation ont en effet ceci de particulier qu'elles permettent la rencontre des disciplines pour aider à penser les objets éducatifs. C'est parce que notre vision les lie entre elles et aux données, que nous avons pu proposer une analyse scientifique de notre terrain.

Il est nécessaire pour le chercheur de lire des ouvrages théoriques pour constituer son cadre de références. Nous concernant, le choix des œuvres scientifiques a été guidé non seulement pas les encadrants du travail doctoral mais également en tenant compte des bibliographies indiquées dans les articles lus. Le recensement des ouvrages de référence a permis de constituer un corpus de base à partir duquel explorer et fonder notre cadre théorique et méthodologique. Cependant, le chercheur en sciences sociales, s'inscrivant dans la lignée des théories ancrées, ne saurait se contenter de lecture de manuels. Il s'agit en effet de lire les travaux des auteurs pour comprendre non seulement la méthodologie employée, mais également la construction des analyses, les processus de conceptualisation et la présentation des résultats.

Lire *Outsiders* (Becker, 1985) a par exemple posé les bases de la compréhension de la construction des marges. Sans opérer une analogie terme à terme avec notre terrain, cette lecture a permis d'envisager les habitants des quartiers prioritaires comme des « outsiders » dans la mesure où ils sont désignés comme publics des politiques de remise niveau des populations, en prenant pour référence, les centres villes, désignés quant à eux comme la norme. *L'état et les jeunes* (Dubet, Jazouli, & Lapeyronnie, 1989) a fait le lien entre *Outsiders* et notre terrain en mettant en lumière les réponses politiques face à la délinquance et aux problèmes sociaux et éducatifs dans les quartiers dits sensibles. Pour citer d'autres exemples,

La mise en scène de la vie quotidienne (Goffman, 1973) a quant à elle été l'œuvre de base pour envisager les individus comme des acteurs de leur vie, de leur environnement, ne subissant pas le poids des institutions mais jouant de leurs capacités pour survivre dans n'importe quel milieu social. Couplé à la lecture de *L'invention du quotidien* (de Certeau, 1990), ces œuvres ont forgé notre façon d'appréhender le réel selon une vision créatrice et inventive de la part des individus. Cette liste non exhaustive d'ouvrages a participé de notre compréhension du monde et d'une manière d'envisager les relations, les interactions et le politique. Ils ont influencé notre manière de nous représenter le fait social. *Boys in white. Student culture in medical school* (Becker, Geer, Hughes & Strauss, 1961) ou encore, *L'identité au travail : Les effets culturels de l'organisation* (Sainsaulieu, 2019) ont été des lectures plus spécifiques à notre objet de recherche. Elles ont à la fois apporté des éléments méthodologiques et des théories sur lesquels appuyer notre propos. Elles ont constitué notre entrée théorique à différents moments de la recherche, nous permettant de situer les acteurs et leurs relations, dans un univers de références et de savoirs relatif à la sociologie des organisations. Enfin *Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*. (Guigue dir., 2013) ou encore *Sociologie des chefs d'établissements. Les managers de la République* (Barrère, 2006) et *Ethnographies de l'école. Une pluralité d'acteurs en interaction* (Guigue, 2014) ont à la fois constitué des bases méthodologiques d'enquête et d'analyse, de présentation des données (encadrés, tableaux, scènes ethnographiques) ainsi que de connaissances du milieu éducatif et scolaire, des acteurs et de leurs manières de faire. Chacune de ces lectures, comme d'autres, nous ont permis dans un premier temps de regarder le monde et de le comprendre différemment de l'ordinaire, puis de confronter nos données à leurs résultats pour comprendre notre terrain.

Les œuvres complètes ont en effet cette capacité d'ouvrir les esprits à la réflexion tout en posant les bases d'un champ scientifique tant sur le plan théorique que sur les résultats apportés (Becker, 2009). Les lectures nous ont ainsi accompagnée tout au long du processus de recherche dans la mesure où « quand vous avez en tête de nombreux exemples, vous pouvez alors concevoir différentes dimensions à explorer. » (Becker, 2009). Le va et vient entre la théorie et le terrain (Glaser et Strauss 1967, Baszanger 1992) nous a progressivement permis d'élaborer un cadre théorique pour comprendre ce qui se joue dans le réel observé.

Par cette démarche, les théories ancrées renforcent l'idée selon laquelle le chercheur peut produire des savoirs scientifiques en laissant la théorie émerger du terrain lui-même. Notre terrain étant investi depuis 2013, modestement, dans le cadre d'un master, sans trop savoir où nous allions, nous avons progressivement, au fil du travail doctoral, pris conscience puis réalisé et montré, que plusieurs temps de théorisation ont marqué notre recherche comme autant de jalons dans la production du savoir. Etapes après étapes, nous investissions

différents lieux de notre terrain, différents temps et acteurs, nous conduisant à découvrir à chaque fois un nouvel élément du grand tout. La démarche des théories ancrées nous a ainsi permis de mobiliser des cadres théoriques et des références différentes et complémentaires à chacune de nos investigations afin d'être au plus près du réel observé, en avançant progressivement vers la conceptualisation. Autrement dit, la construction du cadre théorique aujourd'hui mobilisé s'est renforcée au fil de la recherche doctorale, en essayant d'articuler les données récoltées aux différentes lectures faites pendant ces années d'apprentissage de la recherche. En retraçant ici les étapes, ce travail d'écriture et de mise en ordre permet aussi de retranscrire une logique sous-jacente qui permet de comprendre comment s'est progressivement constitué notre objet et le cadre à partir duquel l'envisager.

« Les théories fondées ont cette spécificité de ne pas circonscrire le terrain a priori mais bien d'entrer en recherche pour récolter les données à partir desquelles émergera une théorie. Guidé par une intention, le chercheur doit rester ouvert à toutes les situations et opportunités que le terrain pourra lui livrer afin de maximiser ses chances d'aller partout, voir tout, entendre chacun. » (Baszanger, 1992, p.13).

Le retour sur le terrain a donc d'abord été exploratoire puis s'est progressivement réduit sans pour autant abandonner les opportunités « d'aller partout. » Nous avons en effet circonscrit notre terrain pour la recherche doctorale tout en continuant d'observer et de récolter des données dans d'autres temps et lieux. D'une part, les données récoltées peuvent toujours être conservées et exploitées plus tard, d'autre part, le Programme de Réussite Educative (PRE) étant une organisation complexe et vaste, il est nécessaire d'en avoir une vision globale pour en comprendre certains recoins.

Si dans un premier temps notre cadrage théorique nous a permis de penser le réel se déroulant sous nos yeux, les concepts choisis nous ont permis d'affiner notre analyse. Tester nos données, formuler des hypothèses à vérifier sur le terrain ou encore créer des catégories d'analyse, nous ont conduite à comprendre les spécificités du collectif interprofessionnel enquêté.

Nous appréhendons ainsi les collectifs au travail selon trois échelles : un niveau national, davantage lié aux attentes institutionnelles en faisant appel au concept de gouvernance notamment ; le niveau de l'action collective locale, développée par les professionnels sur le terrain ; et enfin le niveau individuel des acteurs, pour analyser les manières de faire (de Certeau, 1990), les arrangements (Déroutet, 1988) du quotidien qui leur permettent de mener à bien leurs missions. L'approche par différentes échelles permet d'étudier les logiques des acteurs dans leurs activités pour et au sein du PRE et de tenter de comprendre leurs pratiques et leurs effets sur les publics et l'organisation elle-même. Nous interrogeons la rencontre – ses conditions, ses règles, ses relations, ses enjeux, ses conflits, ses effets – de ces

professionnels ; la façon dont ils s'approprient ou non les réglementations nationales et comment ils les ont adaptées à leurs contextes, leurs besoins, leurs intérêts, dans un souci de maintien de l'ordre social – habitude de travail, pouvoir des uns sur les autres, autorité, segmentation des domaines d'intervention socio-éducatif – préexistant au dispositif.

I.1. Une recherche inspirée de résultats préliminaires

Si la recherche doctorale présentée débute en 2015, les questionnements sur lesquels elle se fonde prennent leurs origines dans des résultats élaborés lors de travaux préliminaires réalisés par l'initiation à la recherche. De 2012 à 2014, alors que nous étions intervenante, nous avons en effet produit des premières analyses qu'il est nécessaire d'exposer puisque nos interrogations actuelles en sont le prolongement. Les résultats sont issus de nos deux ans d'observations participantes, d'entretiens semi-directifs à visée compréhensive (Kaufman, 1996) auprès de la coordinatrice²⁰ et d'intervenantes. Certaines des données produites alors sont encore exploitées aujourd'hui, comme nous le verrons au fil de notre propos. Nous ne pouvons pas ignorer en effet les trois premières années d'immersion lors desquelles nous avons pu produire des données, des analyses et qui ont constitué des étapes dans notre relation aux enquêtées.

Alors étudiante en Licence de Lettres Modernes puis en Master de Sciences de l'éducation, nous étions employée par le Programme de Réussite Educative (PRE) étudié en qualité d'intervenante. D'avril 2012 à septembre 2015, nous avons accompagné six enfants. Dès 2013, nous étions parfois confrontée à des situations qui dépassaient nos compétences et nos connaissances : relation éducative, posture d'accompagnant, pédagogie. Les enseignants et les parents investissaient en nous des rôles et des attentes auxquels nous ne savions comment répondre. Nous n'étions pas non plus formée aux champs de l'intervention, de l'accompagnement et de la relation. Ces éléments sont autant de difficultés qui entravaient la réalisation de nos activités, notamment en termes de posture et de relation éducative.

Après un an de pratique auprès des enfants et des familles, nous avons choisi en 2013 de mettre à profit nos nouvelles connaissances scientifiques pour interroger la posture des

²⁰ Le terme consacré dans les textes de cadrage varie entre coordinatrice et coordonnatrice. Sur l'ensemble des terrains enquêtés et rencontrés dont une femme occupait le poste de coordination du PRE l'usage était au terme « coordinatrice ». C'est la raison pour laquelle nous préférons ce vocable.

intervenants dans les parcours éducatifs des enfants. Progressivement, de « petite main » du dispositif, nous sommes devenue observatrice sur un terrain d'enquête (Chapoulie, 1984).

I.1.1. La familiarité avec le terrain : des précautions nécessaires

Comme l'explique Wright Mills (cité par Beaud et Weber, 2010, p.29), en commençant cette recherche il s'agissait de « régler les interférences » entre les expériences passées et le présent du travail d'enquête, de « s'emparer de ce que [l'on vit] et de trier » afin d'acquérir « le métier d'intellectuel ». Toute subjectivité ne pouvant être éliminée, faute d'enquêter sur un terrain étranger, nous avons tenté d' « acquérir le recul utile à la compréhension d'une situation. » (Lemoine, 2005, p.35). Plusieurs leviers ont été mobilisés pour nous distancier du terrain.

Michel Boutanquoi (2008, p.127) précise quant à lui : « L'étude des pratiques suppose donc la prise en compte du sujet qui les met en œuvre. Elle suppose également la prise en compte des conditions d'exercice. », ainsi, être une observatrice de l'intérieur pendant trois ans a en effet facilité la prise en compte du contexte. Nous étions aux premières loges des conflits, des réclamations ou des satisfactions des intervenants. Ces informations ont servi à la compréhension de l'ambiance générale du dispositif, c'est-à-dire à saisir les points de frictions, les conditions de travail ainsi que les habitudes des intervenants et de la coordinatrice²¹. Nous avons d'ailleurs conservé ces données dans un carnet numéroté 0 qui nous a servi lors du travail doctoral.

En tant qu'intervenante, nous bénéficions d'une place privilégiée d'observation « au cœur même de la situation » (Naepels, 2012, p.82). Forte de l'expérience précédente, certaines méthodes de distanciation progressive ont été mises en place dès le début de la seconde enquête préliminaire.

En enquête tout d'abord, le regard doit être neuf et naïf afin de tout interroger ; les connaissances empiriques acquises en dehors des temps de recherches peuvent être utilisées, à condition qu'elles soient elles aussi soumises à la remise en question, au doute et à l'interrogation. C'est pourquoi la récolte de données, les notes d'observations, la description des échanges, des expériences professionnelles isolées ou en groupe étaient regroupées dans un journal de terrain, ce qui a permis de formaliser les interrogations et de laisser une

²¹ L'ensemble du propos ici présenté est tenu au masculin sauf pour désigner les enquêtés en tant qu'individu potentiellement identifiable. Par mesure éthique d'anonymat, lorsqu'il s'agit de nommer les enquêtés nous employons le féminin.

trace de l'élaboration de l'objet. Il permet le travail d'auto-analyse, en ce qu'il est le support de nos impressions « à chaud », « en leur laissant libre cours, le temps de les noter [pour] mieux s'en débarrasser ou plus exactement en tenir compte pour la suite [des] interprétations.» (Beaud & Weber, 2010, p.80). Il nous rend également étranger à nous-même (Beaud & Weber, 2010) en accueillant le travail de réflexivité nécessaire à l'enquête par distanciation. C'est grâce à une écriture systématique dans les carnets et la relecture de notes que la distanciation s'est opérée (Beaud & Weber, 2010), en mettant en évidence le cheminement parcouru, les naïvetés et les prises de positions.

Durant le temps d'enquête, il a également été nécessaire d'évaluer la bonne distance face à ceux qui étaient encore des collègues à l'époque. Deux tendances ont en effet émergé parmi les enquêtées : ceux qui attendaient de moi d'être leur porte-parole et ceux qui me plaçaient en experte de leur travail. Nous étions d'ailleurs traversée par ces dynamiques de pensée. En effet, en entrant dans la deuxième partie du travail, nous souhaitions révéler les rouages du fonctionnement du travail collectif pour pouvoir disposer d'arguments scientifiques afin de démontrer les conséquences de l'absence de cadre au niveau de l'action de terrain. C'est par la rigueur scientifique, en tant qu'elle impose une méthodologie et une objectivité du regard, que ces intentions ont pu être dépassées.

Alors que la recherche a parfois été dominée par des intentions de dénonciation des conditions de travail des intervenants et les conséquences sur l'accompagnement des enfants, la démarche inductive adoptée a révélé « des dimensions encore inexplorées sur une problématique précise. » (Blais et Martineau, 2006, p.14). La réalisation d'entretiens, l'observation participante et ethnographique ont permis de collecter des données, de leur donner du sens ainsi que d'analyser le prescrit, les représentations qu'en avaient les acteurs et les pratiques élaborées. Il n'était alors plus question de dénoncer le contexte, mais plutôt d'interroger les possibilités d'actualisation d'une communication entre les enseignants et les intervenants.

Cette position *in situ* nous donnait accès à tous les temps de travail des intervenants – les formations, les analyses de pratique, les rendez-vous parents – et accès aux documents – fiches de poste, documents relatifs à la prise en charge de l'enfant. Nous avons pu bénéficier d'un regard interne sur le fonctionnement du dispositif en vivant, par nous-même, ses productions. En réalisant l'accompagnement des enfants, nous étions en effet le dernier maillon de la chaîne de production du travail interprofessionnel qu'est le PRE.

La proximité avec les enquêtées a tout d'abord facilité la libération de la parole des intervenants interrogés. Ils étaient, pour la plupart, convaincus « qu'une des leurs » allait permettre l'amélioration de leurs conditions de travail et leur reconnaissance face aux

professionnels de l'éducation. Pour certains, cela leur a permis de se sentir écoutés, de se confier sur les difficultés rencontrées. Notre observation participante donnait également accès à des données moins formelles comme lors des discussions avec des intervenants. Ces données ont été utilisées pour appuyer la problématique et nourrir le raisonnement, non pas pour analyser les contenus et les données. Nous ne souhaitons pas en effet utiliser des témoignages d'autres acteurs que ceux du panel d'entretiens ; cela aurait faussé l'analyse qui se veut ancrée à son terrain.

Pour garantir une certaine distance, nous avons tout d'abord fait le choix d'éliminer certains biais affectifs et préjugés. Pour cela, nous n'avons pas cherché à étudier notre pratique, ni les enfants que nous accompagnions, ni le quotidien des écoles que nous fréquentions, ni les enseignants que nous connaissions. Nous souhaitons par cette démarche nous prémunir d'un maximum de représentations et *d'a priori*, en laissant toute la place à la découverte des individus et des contextes.

Pourtant,

« La proximité sociale et culturelle (notamment le fait de parler la même langue) produit une forme d'"évidence" du terrain qui endort la curiosité et trompe le regard trop habitué au monde qui l'entoure. Lorsque l'ethnographe des sociétés contemporaines est trop près de son objet, il lui faut prendre de la distance, s'éloigner pour "mieux voir". C'est alors qu'il a besoin du sociologue qui, lui, a mis au point des outils pour observer, au niveau macrosociologique, la réalité sociale. » (Beaud & Weber, 2010, p7).

Enquêter en terrain connu comporte en effet le risque de passer à côté de certains éléments qui font partie des habitudes, mais qui sont pourtant essentiels pour comprendre le fonctionnement de ce terrain et les logiques des acteurs. Il a donc été nécessaire de nous armer d'outils méthodologiques et de bagages théoriques. Des lectures telles que Michel Crozier et Erhard Friedberg, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective* (1992) ou encore Jean-Daniel Reynaud, *Les règles du jeu, L'action collective et la régulation sociale* (1997) ont été, de ce point de vue, révélatrices. Les apports des sociologues ont permis de développer des qualités d'observation et d'affiner notre esprit critique tout en ancrant la méthodologie en Sciences Humaines et Sociales.

Ces lectures, ainsi qu'une prise de conscience des limites de la recherche, nous ont fait basculer dans une posture d'apprentie chercheuse. C'est en effet en acceptant de ne pas pouvoir, dans l'immédiat, améliorer les conditions d'exercice des acteurs de terrain, ni accroître l'efficacité du programme, que le travail d'objectivation a pu commencer. En effet, « Ce n'est qu'après la prise de conscience que notre subjectivité est engagée que nous pouvons alors acquérir le recul utile à la compréhension d'une situation. » (Lemoine, 2005, p.54). En entrant

en recherche, nous étions trop en prise avec notre engagement en tant qu'intervenante. Nous souhaitions prouver par une démarche scientifique, le non-sens de l'activité d'accompagnement. Or, cette ambition orientait notre regard, nos questions aux enquêtées et notre lecture de leurs réponses. C'est en prenant en compte cette part de subjectivité que nous avons pu la travailler afin de la tenir à distance.

La distinction entre la posture de chercheuse et le statut d'intervenante s'est ainsi peu à peu élaborée au cours des deux années de Master. En enquête, il s'agit de se mettre dans les dispositions où le regard peut être renouvelé, rendu davantage naïf, afin de tout interroger. C'est donc d'une mise au travail d'ordre méthodologique et réflexif, que découle cette démarche d'enquête.

I.1.2. La place des intervenants PRE dans les parcours individualisés du PRE

Sur notre terrain d'enquête, l'accompagnement scolaire et social²² proposé dans le cadre du Programme de Réussite Educative est réalisé par un intervenant²³, qui, deux heures par semaine pendant 24 mois maximum²⁴, est chargé de mettre en œuvre les actions nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés par les membres de l'Equipe Pluridisciplinaire de Soutien. Du fait des tâches qui leur sont confiées, les intervenants de ce PRE travaillent seuls. Les rencontres « inter-intervenants » sont rares.

Les directives nationales laissant une liberté suffisamment grande au niveau local dans la mise en œuvre du dispositif, le choix de la collectivité a été de recruter des personnes au niveau minimum de BAC+2, de tout horizon : des enseignants et des travailleurs sociaux à la retraite, des étudiants de licence, des jeunes diplômés... Le diagramme circulaire ci-dessous présente les formations initiales des intervenants pour l'année 2012. Ce diagramme est issu d'un document d'archive du PRE étudié. Il a été présenté lors du Conseil Consultatif de 2013, une instance institutionnelle de décision et de bilan financier. Produit par la coordinatrice enquêtée pour chacun de ces Conseils Consultatifs, il vise à montrer aux représentants institutionnels les domaines de formation des intervenants. Ainsi, les membres de cette instance bénéficient d'une présentation des acteurs de terrain qu'ils ne rencontrent jamais. Ce

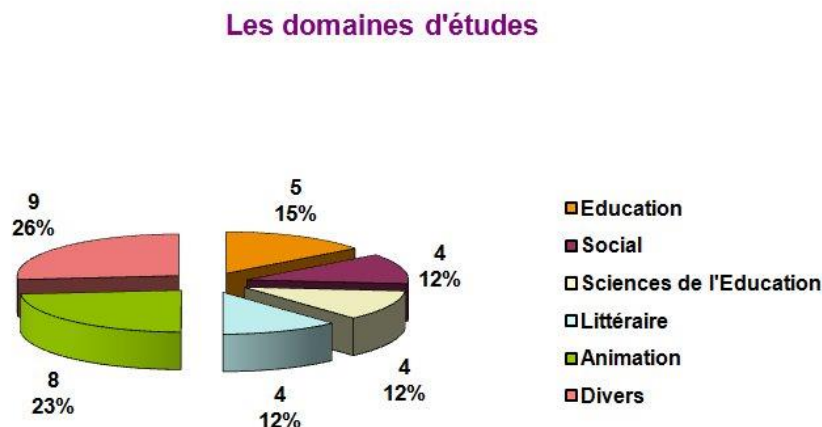
²² Expression employée sur les fiches de poste des intervenants.

²³ Terminologie employée sur le terrain.

²⁴ Selon les textes de cadrage locaux en vigueur.

document trouve sa légitimité dans sa valeur de source officielle, validée par les cadres municipaux et régionaux.

Graphique n°1 : Les domaines d'études des intervenants



La lecture de ce diagramme circulaire permet de constater que 38% des intervenants²⁵ sont susceptibles de n'avoir jamais exercé dans le domaine socio-éducatif. En effet, nous-même²⁶ confrontée à des difficultés dues à notre absence de connaissance en éducatif et social, nous nous saisissons des séances d'analyse de pratique proposées par la coordinatrice pour bénéficier de l'expérience et des conseils des collègues. Empiriquement d'abord, nous avons constaté que chacun, à différents degrés, était engagé dans une réflexion sur la bonne posture à adopter face à l'enfant, sa famille et l'école. L'encadré ci-dessous situe le contexte de notre première intervention auprès d'un enfant.

Entre deux feux

Mathieu, scolarisé en CM1, est suivi dans le cadre du PRE de 2012 à 2014. Les interventions ont lieu sur les temps d'étude au sein de son école. Les échanges avec ses professeurs sont riches d'informations sur l'évolution de son comportement en classe et en récréation. Ne trouvant pas les mots, il exprime sa colère par la violence. Un soir, avant le début de la séance PRE, son enseignante nous fait part d'un événement s'étant produit lors de la pause méridionale. Mathieu a frappé un autre élève, ce qui n'est pas arrivé depuis plusieurs mois. L'enseignante nous recommande de sanctionner l'enfant pour cet acte et nous invite à assister au rendez-vous avec la famille pour appuyer les propos de l'école.

²⁵ Nous prenons ici en compte les domaines : Divers et Littéraire

²⁶ En 2012, date de réalisation du diagramme, nous étions étudiante en Lettres Modernes, comptée dans les quatre intervenants issus de formation littéraire.

Nous nous interrogeons alors sur la légitimité de notre présence lors de cette rencontre et la posture à adopter. Relève-t-il de nos fonctions de prendre parti pour l'école ? pour des faits se déroulant sur le temps scolaire ? Alors que le lien de confiance avec l'enfant est fort et son implication dans la relation réelle, nous ne souhaitons pas risquer de les fragiliser en imposant une double peine. Dans le même temps, ne pas répondre à la demande de l'enseignante risque de la détourner de la relation interprofessionnelle que nous essayions de tisser.

Alors que nous puisons à la fois dans les ressources offertes par le dispositif – formations, analyses de pratique – et nos ressources propres – expérience d'élève, recherche d'activités sur internet – pour surmonter les difficultés de terrain, les théories éducatives enseignées en Master de Sciences de l'éducation nourrissent nos réflexions.

Par la réalisation d'entretiens avec des intervenants issus de domaines autres qu'éducatif et social, la coordinatrice, des parents et des enfants concernés par le PRE, et les observations participantes, nous comparons les discours notamment autour des représentations des missions de l'intervenant et interrogeons la place prise, donnée, occupée par les intervenants du PRE.

Dans la ville étudiée, ces derniers ont un double statut, celui d'intervenant-référent²⁷. Ils sont à la fois chargés de l'accompagnement scolaire et social de l'enfant et du suivi du parcours, dont ils doivent transmettre les évolutions à la coordinatrice. Les résultats de la recherche préliminaire montrent la complémentarité de ces missions. Interlocuteurs directs des enseignants²⁸, ils sont réactifs face à l'apparition de nouvelles difficultés chez les enfants et peuvent ainsi ajuster leurs interventions. Dans le même temps, la connaissance de l'enfant – ses forces, ses faiblesses, ses marges d'évolution – leur permet d'étayer et de développer un propos précis face aux parents, à la coordinatrice et aux enseignants. Les missions conférées aux deux statuts se complètent jusqu'à se fondre pour créer une valeur ajoutée à l'intervention.

Dans un second temps, multiplier les interlocuteurs participerait non seulement de la discontinuité du parcours éducatif mais rendrait également plus difficile la construction du lien de confiance tant recherché dans ces accompagnements²⁹. Cependant, comme en

²⁷ Selon l'expression consacrée dans les textes de cadrage locaux.

²⁸ Dans les situations où les intervenants et les enseignants sont en contact, ce qui n'est pas toujours le cas.

²⁹ Sans le définir et sans en définir les moyens, les enquêtés – la coordinatrice et les intervenants – ont à maintes reprises mentionné la nécessité de créer « un lien de confiance » avec l'enfant et ses parents, comme outil incontournable dans le travail à réaliser avec eux.

témoignent les enquêtées, le cadre des missions et des fonctions, vécu comme « flou » et « imprécis³⁰ », associé à l'absence de reconnaissance professionnelle de leur statut, compliquent l'investissement d'une posture éducative. Ils doivent veiller au bon déroulement du parcours tout en permettant à l'école et la famille de mieux se comprendre et de mieux communiquer. Sans empiéter sur le rôle des professionnels et des parents, ils doivent affirmer l'importance de leur intervention et assurer une action éducative à mi-chemin du scolaire et du social. Ils développent pour cela des tactiques, au sens de Michel de Certeau (1990)³¹, d'appropriation des lieux et des missions, notamment par l'occupation de l'espace et l'ajustement du discours. Le contexte d'isolement les conduit à puiser dans leurs ressources personnelles et à trouver des stratégies pour faire face aux besoins rencontrés sur le terrain d'exercice. Ce sont donc ces premiers résultats qui ont soulevé de nouvelles interrogations d'ordre théorique, notamment autour du travail partenarial à l'œuvre entre les intervenants et les enseignants.

1.1.3. Pratiques et relations partenariales entre les professeurs des écoles et les intervenants

Selon les textes de cadrage nationaux et locaux, le PRE fonctionne sur le principe du partenariat au niveau des ministères, puis des institutions territoriales et enfin des professionnels. En effet, les professionnels socio-éducatifs d'un territoire municipal sont encouragés à se réunir en Equipe Pluridisciplinaire de Soutien pour s'accorder autour d'un projet pour l'enfant. Ce serait la combinaison des savoirs de chacun qui permettrait d'agir sur l'ensemble des besoins de l'enfant. Nous avons alors tenté d'interroger les écarts entre le partenariat prescrit par les textes et les pratiques partenariales, vécues, appropriées ou nommées comme telles sur le terrain. Notre enquête, concentrée sur les professeurs des écoles et les intervenants, questionne les possibilités de réalisation d'une relation entre ces acteurs.

La recherche met tout d'abord en lumière leur absence au sein des Équipes Pluridisciplinaires de Soutien. Les prises de décisions et les orientations se font sans eux, alors qu'ils sont les acteurs au plus proche de l'enfant. De plus, aucun temps ni aucun espace n'est officiellement réservé ni pensé pour leur rencontre, alors même que les intervenants ont pour mission de rencontrer les enseignants. Comment considérer ces pratiques comme étant

³⁰ Citations des intervenantes interrogées.

³¹ Michel de Certeau définit la tactique comme « une action calculée que détermine l'absence d'un propre [...] elle doit jouer avec le terrain qui lui est imposé tel que l'organise la loi d'une force étrangère. [...] » p.61 « Il lui faut constamment jouer avec les événements pour en faire des occasions. » p.XLVI.

du partenariat si les acteurs travaillant à la réussite de l'enfant ne se connaissent pas ? Sans définition commune des objectifs et des intentions, comment penser un partenariat à l'échelle de ces acteurs ?

Dans un contexte où professeurs des écoles et intervenants sont laissés en marge du partenariat interprofessionnel, l'analyse des discours du panel montre la confusion dans laquelle évoluent les acteurs. Leurs connaissances du rôle et des fonctions de l'autre, dans l'action du PRE, sont superficielles voire erronées, alors qu'elles sont une des conditions fondamentales pour parvenir à un échange et pour se comprendre.

De fait, ils développent des attentes et des actions contradictoires. D'une part, le corps enseignant attend majoritairement des intervenants qu'ils compensent « les carences³² » culturelles et éducatives des parents en proposant un accompagnement scolaire dans la continuité de ce qui est réalisé en classe mais que la famille ne serait pas en mesure d'assurer. De leur côté, les intervenants, non formés et au statut précaire privilégient la reconnaissance de leur travail par les enseignants. Cela se manifeste notamment par l'importance accordée aux devoirs, activité qu'ils imaginent être la plus préoccupante pour les enseignants alors même qu'elle n'entre pas dans leurs missions. La méconnaissance de l'autre entraîne ainsi des confusions qui malmènent la relation, entravent l'élaboration d'un projet commun et ralentissent la progression des élèves et des acteurs.

De plus, les intervenants du PRE de la commune étudiée ne bénéficient d'aucun statut professionnel leur assurant un bagage de savoirs et de savoirs faire, ni la légitimité nécessaire à leur exercice. Leur statut étant mal défini et surtout mal établi (Elias & Scotson, 1997), les professionnels de l'Education nationale doutent de leurs compétences et de leurs capacités. Sans remettre en cause les qualités propres des individus, ils s'interrogent sur leur formation et leurs savoirs faire face aux missions qui leur sont confiées. Comment des non-qualifiés pourraient-ils résoudre les difficultés face auxquelles les professionnels scolaires sont impuissants ? Les pratiques partenariales les obligerait à établir un lien avec les intervenants en tant qu'égaux, collègues ou encore acteurs complémentaires. Or, dans cette perspective d'infériorité, la possibilité d'établir une relation de travail en commun est amoindrie puisqu'elle suppose une égalité des parties. Les enseignants délèguent la surcharge de travail que représente un élève en difficulté, aux intervenants et ne leur donnent, pour certains, qu'un accès limité à la classe, renforçant ainsi la difficulté de mettre en place une forme de continuité entre la classe et l'accompagnement proposé. Ils attendent d'être sollicités pour livrer quelques bribes de leurs savoirs sur les élèves. Ainsi, les intervenants dépendent de leur volonté d'implication dans le dispositif. En somme, en l'absence de règle institutionnelle structurant

³² Citation des enseignantes interrogées.

l'action de terrain, les acteurs établissent une division du travail éducatif (Tardif et Levasseur, 2010).

Les quelques temps de rencontre ou conversations téléphoniques sont investis par les enseignants qui en profitent pour donner des injonctions de travail, rétablissant ainsi l'école au centre du travail éducatif. Les rencontres n'ont pas pour objectif de préciser les actions à mettre en place ou d'enrichir mutuellement leurs connaissances de la situation familiale. Les intervenants sont majoritairement en attente de conseils sur le comment-faire ou ne sollicitent les professeurs des écoles que pour se rassurer dans leur travail. Les rencontres ne permettent donc pas la recherche de solutions ou la redéfinition des problèmes comme tel est par contre le cas en réunion d'Equipe Pluridisciplinaire de Soutien.

Néanmoins les intervenants développent des stratégies afin de préserver une part de leur autonomie. L'analyse des données révèle en ce sens qu'ils ne sollicitent les professeurs des écoles que lorsqu'ils y trouvent un intérêt pour leur pratique³³. Le reste du temps, ils se protègent de leur regard en limitant les rencontres ou toute autre forme de contact. Le PRE propose également des temps qui permettent aux intervenants de se former : les formations internes et les analyses de pratique. Les premières leur permettent de se doter des outils jusque-là détenus seulement par les professionnels de la pédagogie ; les secondes, sont un moyen de faire face au corps enseignant en ce qu'elles permettent la constitution d'un groupe de reconnaissance entre pairs. Les intervenants, relégués au rang d'exécutants, mobilisent les ressources à leur disposition afin d'élaborer des stratégies de résistance aux pressions de l'organisation (Strauss, Bazsanger, 1990, 1992).

Les enquêtes préliminaires apportent ainsi un éclairage sur les logiques de travail développées par les enseignants et les intervenants. L'intention d'entrer dans un travail collectif est tributaire des injonctions hiérarchiques et des intérêts des uns et des autres. L'absence de règles et de procédures à suivre, conduit les acteurs à inventer des manières de faire (de Certeau, 1990) pour mener leurs activités quotidiennes. Nous comprenons dès lors que l'encadrement des activités par des règles et règlements officiels est nécessaire pour garantir un minimum de ressources aux acteurs.

Pour comprendre comment les intervenants s'approprient l'accompagnement, l'attention devait se porter sur leur ressenti. La technique des entretiens a donc été privilégiée pour avoir accès à leur réalité perçue et vécue. Cependant, cette méthode comporte des limites. L'entretien ne montre pas tout, il est le résultat de la rencontre entre le chercheur et l'enquêté.

³³ Idées d'exercices à mettre en place, informations sur le comportement à l'école, besoin de validation de l'accompagnement par les professionnels...

« [L'entretien]ne permet de recueillir qu'une partie des éléments d'une représentation, ceux activés par le contexte d'énonciation, la situation de recherche. [...] De plus, ce qui se trouve mobilisé peut l'être également par le vécu des situations professionnelles auxquelles le travailleur social fait face au moment de la rencontre avec le chercheur. » (Boutanquoi, 2008, p.131).

Une importance devait donc également être accordée aux contextes d'énonciation. Ils devenaient ainsi des éléments d'analyse à prendre en compte pour comprendre les représentations des enquêtées. Leur parole devait être remise en contexte pour être appréciée avec le plus de justesse possible. Dans le même temps, « L'interviewé n'est pas passif, il met en jeu des processus cognitifs, il peut être amené à élaborer une pensée liée au moment de l'interview qui ne correspond en rien à sa pensée initiale. » (Villate, 2007). Il est maître de son discours et en est pleinement conscient. Il cherche également « à donner la meilleure image de lui-même » (Villate, 2007). C'est la raison pour laquelle nous avons incité les enquêtées à raconter des scènes du quotidien : « Le recours au récit, c'est-à-dire à l'évocation d'une situation concrète dans son déroulement, apparaît comme une autre entrée possible. Il a l'avantage, par rapport à un discours généraliste sur une pratique de moins convoquer des éléments idéologisés. » (Boutanquoi, 2008, p.133). En décrivant leurs activités auprès des enfants, ils en revenaient ainsi au pragmatisme nécessaire à l'enquête.

Lorsqu'il s'est agi d'étudier les relations à l'œuvre entre les intervenants et les enseignants du premier degré, nous avons interrogé huit intervenantes individuellement, cinq enseignantes en collectif et une directrice en individuel puis avec les enseignantes. Nous leur avons demandé de raconter ce qu'est l'accompagnement individuel du PRE, ce qu'ils pensent être les missions de leurs interlocuteurs (intervenantes / enseignantes) dans le cadre du PRE, ce que sont leurs propres missions et enfin de décrire leurs contacts. Nous avons ainsi pu croiser les discours pour révéler les attentes de chacun mais surtout leurs représentations et leurs manières de communiquer : téléphone, mots dans le carnet de liaison ou rendez-vous en présentiel.

Une année s'est écoulée entre les résultats des premières recherches et le début du travail doctoral. Ce temps en dehors de la recherche a permis de faire un inventaire de nos préjugés et représentations et d'élaborer avec davantage de précisions les intentions pour l'enquête à venir. Nous avons cependant conservé notre place d'intervenante du PRE, ce qui nous permettait de ne pas briser le lien avec le terrain. Nous étions encore amenée à côtoyer des collègues, à échanger avec la coordinatrice et à vivre les évolutions du dispositif : création d'outils, utilisation ou non de ces outils, formations...

Autrement dit, sans être en enquête, nous continuions à baigner dans le terrain, à tisser des liens de plus en plus étroits avec la coordinatrice et ainsi à maîtriser de plus en plus les

implicites et les codes³⁴ (Coulon, 2002). Les connaissances du terrain acquises durant ces années ont participé de la compréhension de certains modes de fonctionnement, et ainsi par exemple de « comprendre quand il est urgent de différer une requête » comme l'explique Maryan Lemoine (2005, p.50). C'est pourquoi nous avons pris le temps nécessaire pour solliciter de nouveau le terrain pour une investigation au long cours.

Au regard des premiers résultats et de nos savoirs d'expérience en tant qu'intervenante du Programme de Réussite Educative, nous avons observé que les accompagnements étaient somme toute très similaires les uns aux autres. Les intervenants interrogés, tout comme nous-même, assurons une aide aux devoirs et emmenons les enfants au cinéma, à la bibliothèque municipale ou visiter la ville, quelles que soient les difficultés rencontrées par les enfants. Les entretiens ont également pointé le flou dans lequel les intervenants naviguent. Certains tâtonnent, essaient des activités, échouent, réussissent sans trop savoir comment ni pourquoi. D'autres sont sûrs d'eux, proposent strictement les mêmes activités à tous les enfants, persuadés de les faire réussir ainsi, même si les attentes des enseignants sont ailleurs.

Face à ces constats nous nous sommes demandé : comment en vient-on à proposer une réponse standardisée de l'accompagnement individuel, laissée *a priori* aux mains et choix des intervenants ? Où, comment, par qui, selon quelles logiques les décisions sont-elles prises et validées ? L'étude d'une organisation telle que le PRE ne peut donc pas être réduite à l'analyse des relations enseignants-intervenants. Il est nécessaire de porter le regard sur l'ensemble des couches de travail qui la composent.

I.2. Des éléments matriciels de l'action publique territorialisée aux manières de faire à l'échelle individuelle

En tant que politique publique, le PRE peut d'abord être étudié à la manière des politologues et de la socio-histoire en analysant l'évolution des paradigmes qui sous-tendent la politique de réduction des inégalités en France, ainsi que la façon dont les décideurs et opérateurs choisissent de la mettre en œuvre dans les territoires. Dans cette perspective,

³⁴ Les codes sont toutes les pratiques langagières ou d'activités que partagent les membres d'une organisation ou d'un groupe et qui leur permet de se comprendre et d'agir pour maintenir l'ordre social, au sens large.

l'approche par le concept de gouvernance permet par exemple d'interroger le pouvoir local, son autonomie, ses modalités de fonctionnement et ses intentions. Ces entrées par l'échelle macro-sociale mettent alors en exergue les éléments matriciels du PRE, c'est-à-dire à la fois les valeurs et idéologies originelles, ainsi que l'empreinte politique et idéologique des territoires locaux. En suivant les recommandations de Jacques Revel (1996), nous proposons cependant une approche de l'objet de recherche selon différentes échelles. L'analyse des contextes socio-politiques, puis de l'organisation et enfin des pratiques des individus permet en effet de porter une attention particulière à la contextualisation de l'objet étudié. L'échelle micro-sociale rétablit dès lors l'expérience des individus, leurs pratiques et leurs influences dans la mise en œuvre des politiques publiques, comme des éléments de compréhension de l'activité sociale.

Nous n'opposons pas l'étude macro-sociale à l'étude micro-sociale mais nous choisissons de varier les échelles et les entrées afin de comprendre le fonctionnement du PRE sur le territoire enquêté. « Les jeux d'échelles », comme les nomme Jacques Revel (1996), permettent d'articuler les paradigmes politiques qui structurent les actions des opérateurs sur les territoires, aux arrangements que ces derniers opèrent pour mener à bien leurs activités. Ces analyses croisées et articulées permettent alors de comprendre le fonctionnement global d'un dispositif tel que le PRE.

La question qui sous-tend notre curiosité pour ce travail de recherche est celle de la stabilité apparente du PRE sur le terrain étudié. Nous souhaitons comprendre ce qui permet au dispositif de se pérenniser et de standardiser le produit de son activité. En effet, en 10 ans d'existence au début de notre recherche doctorale, le PRE étudié a toujours proposé le même modèle d'accompagnement individuel aux enfants, et n'a jamais été bousculé par les représentants institutionnels nationaux et locaux pour modifier sa production et ses modalités d'action.

Ainsi, après avoir analysé l'organisation selon ses trois échelles d'action, la stabilité de l'organisation et de sa production semble s'inscrire dans ce que Thomas S.Kuhn appelle « la matrice disciplinaire ». Etudiant l'histoire des sciences, Thomas S.Kuhn propose la terminologie « matrice disciplinaire » pour expliquer le sentiment d'appartenance des scientifiques à un groupe scientifique et la pérennisation des théories.

Une matrice peut se définir comme un « milieu où quelque chose prend racine, se développe, se produit.³⁵ » ou encore comme un « moule creux, en métal ou d'une autre matière, servant à donner une forme déterminée à un objet ». Ces acceptions permettent de

³⁵ <https://www.cnrtl.fr/definition/matrice>

penser l'élaboration scalaire du PRE comme des déclinaisons d'une forme primaire de l'organisation.

Selon Kuhn³⁶, la matrice regroupe des individus qui partagent quatre catégories d'éléments : les généralisations symboliques, les croyances métaphysiques, les valeurs et les paradigmes. Les généralisations symboliques s'apparentent à des doxas, à des lois de la nature, non discutées et généralisantes. Ces propositions permettent aux acteurs qui les emploient de justifier leur activité par le symbole auquel la généralisation symbolique renvoie. Les croyances métaphysiques, de leur côté, sont admises et partagées par les membres en ce qu'elles fournissent des modèles d'explications intuitifs sur l'être, ou des métaphores qui orientent leur activité. Les acteurs partagent également des valeurs autour des symboles, des activités, des productions. Ils accordent de l'importance aux mêmes éléments, ce qui forge leur sentiment d'appartenance à un groupe. Les paradigmes sont enfin les derniers éléments de la matrice. Ils se présentent sous la forme de lois, de règles à suivre pour résoudre les problèmes, les énigmes scientifiques, pour venir à bout des défis posés par la science et la nature aux scientifiques. Les paradigmes ne changent pas, sauf si certains membres reconnaissent d'autres lois plus pertinentes et efficaces pour résoudre les énigmes posées. Les étudiants, souhaitant intégrer la matrice doivent prouver leur maîtrise de ces paradigmes pour faire partie du groupe matriciel. Ainsi, n'importe qui ne peut pas se revendiquer comme appartenant à la matrice. L'individu est reconnu membre par les membres les plus anciens lorsqu'il montre son adhésion aux éléments des quatre catégories. Cela se révèle d'autant plus probant dans notre approche par les théories de l'action collective qui reconnaissent les enjeux de pouvoir à l'œuvre dans les interrelations des membres d'un collectif ; les membres les plus anciens ayant davantage de pouvoir que les néo-arrivants.

Comme l'explique Gilles Willet (1996), Thomas S. Kuhn définit en effet le paradigme selon deux acceptions. La première comme l'ensemble des croyances, valeurs et techniques « communes aux membres d'un groupe donné » (Willet, 1996, p.2). Appliquée à notre objet d'étude, cette acception peut faire référence à la manière dont l'action publique, la gouvernance et l'action collective opérationnelle sont pensées au niveau national tout comme au niveau local. Ce sont en effet des groupes d'individus qui définissent les problèmes publics puis proposent les règles pour les résoudre. Par l'analyse socio-historique du PRE nous voyons par exemple comment s'est construit progressivement à l'échelle locale, un paradigme de la définition et de l'accompagnement des publics identifiés comme fragiles.

³⁶ Thomas Samuel Kuhn, physicien et philosophe des sciences introduit les notions de paradigme et de matrice dans son ouvrage *La structure des révolutions scientifiques*, paru en 1962 en version originale, puis en 1972 en français.

La seconde acception du terme proposée par Thomas S. Khun renvoie quant à elle aux « solutions d'énigmes » (Willet, 1996, p.2), aux méthodes employées pour traiter les problèmes (Willet, 1996, p.2). En cela, les paradigmes se rapprochent davantage des acteurs qui font vivre le PRE, c'est-à-dire des manières dont les professionnels socio-éducatifs, membres des Equipes Pluridisciplinaires de Soutien des PRE, agissent dans des situations données. Cette notion nous permet alors également de comprendre ce sur quoi repose l'ordre social de l'action collective du PRE étudié, regroupant des professionnels de différents domaines pour les faire travailler ensemble à la complémentarité de leurs compétences.

Mobiliser le concept de matrice permet de revisiter l'approche par mondes sociaux en y injectant l'idée selon laquelle, dans le cadre des politiques publiques, l'activité collective autour d'un objet commun, conduit les individus issus de domaines professionnels différents, à constituer un groupe d'appartenance par le partage d'éléments constitutifs d'une matrice de l'action publique territorialisée. L'analyse du fonctionnement du PRE est ainsi renforcée par une approche qui permet d'en calculer les opérations. Sans entrer dans des calculs mathématiques, il est possible de mobiliser l'analyse matricielle dans son pan algébrique pour schématiser comment l'action collective étudiée s'intègre, se détache ou recopie la matrice originelle du PRE.

Répondant dès lors au pentaèdre de Burke, « Qu'est-ce qui a été fait (acte) ? Quand et où cela a-t-il été fait (scène) ? Qui l'a fait (agent) ? Comment l'a-t-il fait (« agence ») ? Pourquoi cela a-t-il été fait (« visée ») ? » (Burke, 1989³⁷, cité par Cefaï, 2015, p.553), nous proposons d'analyser les comportements individuels et collectifs des acteurs, dans les mises en scène lors des réunions EPS et dans les coulisses à l'abri des regards. Ainsi, nous établissons le sens que les acteurs confèrent à leurs actions.

Plusieurs entrées sont alors mobilisées dans notre étude d'une déclinaison locale de politique publique. La socio-histoire de la politique de la ville à l'échelle nationale puis locale pose le contexte de l'apparition de ces dispositifs et met en lumière les idéologies qui les ont nourris. Les notions de gouvernance et de partenariat sont alors envisagées pour expliquer les modes d'action publique à l'œuvre. Cependant, en un an de convention de recherche, nous avons été en moyenne trois jours par semaine auprès de la coordinatrice ou d'une de ses collaboratrices³⁸. Nous avons passé parfois quelques heures, parfois des demi-journées, ou parfois des journées entières auprès des acteurs enquêtés à l'occasion de réunions interinstitutionnelles, interprofessionnelles, d'ateliers pour les enfants ou encore dans le

³⁷ Burke, K. Gusfield, J. (dir.), (1989). *On Symbols and society*. Chicago et Londres : University of Chicago Press.

³⁸ L'annexe n°1 répertorie les instances et les acteurs observés au cours de cette période.

bureau de la coordinatrice. Nous y observons les interactions verbales et non verbales, la circulation des objets entre les acteurs, ou encore le vocabulaire employé pour désigner les enfants, les familles et leurs besoins. Ainsi, notre terrain est progressivement devenu celui de l'action collective mise en œuvre au niveau interprofessionnel. C'est-à-dire l'espace-temps, plus ou moins circonscrit géographiquement, dans lequel les « individus cherchent à ajuster mutuellement leurs lignes d'actions sur les actions perçues ou attendues. » (Becker, cité par Baszanger, 1992, p.44). Envisager le niveau de l'action interprofessionnelle du PRE selon l'action collective permet en ce sens de tenir compte des activités collectives explicites et implicites, formelles et informelles.

I.2.1. Les modalités de l'action publique territorialisée

Dans la continuité des lois de décentralisation et de la volonté d'être au plus proche des besoins des individus, l'Etat se désigne lui-même comme « promoteur » de la politique de réussite éducative³⁹ les municipalités sont libres de désigner les moyens humains, financiers et partenariaux à mobiliser et de définir leurs modalités de gouvernance pour les PRE. Selon les textes de cadrage nationaux, chaque dispositif doit alors être en mesure de créer un réseau partenarial, mobilisé ou mobilisable autour des enfants accompagnés, au sein duquel chaque acteur œuvre pour atteindre l'objectif commun : la réussite éducative.

La voile de la gouvernance

Nous avons ainsi mobilisé et mis au travail le concept de gouvernance. Nos pérégrinations théoriques et conceptuelles nous ont dans un premier temps menée vers des auteurs comme Le Galès et Simoulin. La récurrence du terme « gouvernance » sur nos terrains d'enquête, nous a en effet conduit à nous interroger autour de ce concept. Grégoire Evéquo (2009), confirme par exemple que « Les dispositifs d'accompagnement peuvent donc s'intégrer dans des modes opératoires de gouvernance » (p.71). En interrogeant le dispositif PRE par le prisme de la gouvernance nous voulions identifier le groupe social compétent dans la mise en œuvre de l'action publique et ce qu'il produit afin d'« éclairer[r] les pratiques contemporaines qui visent à une coordination hors de la hiérarchie » et de lever le « voile sur les asymétries de participation et de pouvoir. » (Simoulin, 2003). En effet, les dispositifs portés par les politiques publiques génèrent des relations entre les acteurs chargés de les mettre en

³⁹ Circulaire de la Déléguée interministérielle à la ville, 27 avril 2005, Mise en œuvre des programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale. Programme de réussite éducative.

œuvre afin de construire un plan d'action et faire face aux problématiques sociales données. Comme nous le verrons précisément dans le déroulé de ce travail, nous retrouvons ces éléments dans l'analyse du PRE.

D'un point de vue historique, le terme de gouvernance apparaît aux alentours du XIII^e siècle. Selon Guy Pelletier (2001, cité par Bouvier, 2012), le vocable désignait à l'époque « l'art et la manière de gouverner ». La gouvernance s'est finalement imposée peu à peu dans le domaine de l'action publique et universitaire depuis les années 1970, puis par les lois de décentralisation des années 1980, sans pour autant qu'une définition fasse consensus (Simoulin, 2003). Elle désigne un mode d'action publique régit par des règles et des processus, qui met l'accent sur la pluralité des acteurs et leur relative autonomie vis à vis de l'Etat central, à un moment où ce dernier perd en légitimité ou, dans notre cas, en confère davantage au local (Le Galès, 1995). Cette notion prend tout son sens dans la mesure où celle de « gouvernement », renvoyant davantage à une analyse institutionnelle, ne permet pas de penser les organisations et les activités qui s'y déploient (Le Galès, 1995). En sciences politiques elle permet d'« évoquer ce qui relève de l'État, de son rôle, de son action, de la démocratie, de ses nouvelles formes et des processus participatifs. » (Bouvier, 2012).

Apparus en pleine période de renouvellement de l'action publique, les PRE témoignent de cette volonté de l'Etat d'encourager l'intelligence collective des acteurs locaux en ce qu'ils promeuvent les démarches collaboratives et partenariales entre les professionnels socio-éducatifs, les institutions et les ministères. Ils semblent en ce sens participer à la redéfinition de l'action publique « comme une capacité à intégrer, à donner forme aux intérêts locaux, aux organisations, aux groupes sociaux » (Simoulin, 2003). Il devient dès lors possible d'interroger les PRE via des interactions entre les différents groupes d'acteurs censés mettre en œuvre cette politique publique : les autorités locales, les opérateurs, les représentants des collectivités territoriales, les élus voire les bénéficiaires. Il s'agit donc d'analyser les PRE dans un premier temps à partir des conditions qui rendent « possible une action publique efficace qui minimise effets pervers conflits non prévus ou impuissance réelle. » (Le Galès, 1995, p.59). En étudiant les modalités de communication entre les différents niveaux hiérarchiques à l'échelle locale du PRE et la circulation des savoirs et informations entre les groupes d'acteurs, nous proposons de mettre en lumière ce qui relève ou non de la gouvernance sur le terrain étudié. En choisissant d'étudier les processus d'action et les stratégies développés par les professionnels pour faire vivre cette politique publique, ainsi que les relations qu'ils nouent, nous essayons de comprendre les modalités de la gouvernance locale.

Selon Jean-Louis Dérouet cité par Alain Bouvier (2012), la gouvernance est par ailleurs un moyen pour l'Etat de proposer un nouveau paradigme du pouvoir étatique et local. Cette notion de paradigme, travaillée et définie notamment par Thomas Samuel Kuhn, permet en

effet ici d'envisager les changements politiques et les politiques publiques par le prisme des schémas mentaux conscients ou inconscients des individus.

L'injonction au partenariat

Une première lecture de notre terrain nous permet d'envisager le partenariat à l'aune du cadre donné par les textes de loi relatifs à notre dispositif enquêté. Notre première entrée théorique a donc été le partenariat. En effet, cette expression est au cœur des textes de cadrage nationaux et employée par toutes les enquêtées. Le partenariat entre les professionnels est présenté comme la plus-value du dispositif, « l'innovation essentielle » du PRE (Circulaire du 11 décembre 2006). Il est pensé comme la condition requise pour l'individualisation et le soutien personnalisé aux enfants (Circulaire du 11 décembre 2006). Les Equipes Pluridisciplinaires de Soutien sont en ce sens un des critères d'éligibilité à la subvention PRE par l'Etat (Circulaire du 14 février 2006). Il s'agit en effet de partager les savoirs et les compétences de l'ensemble des acteurs éducatifs, sociaux et sanitaires d'un territoire pour proposer un parcours « sur-mesure » (Circulaire du 14 février 2006) aux enfants et aux jeunes.

Dans un second temps, les définitions nous permettent d'élaborer une base théorique et scientifique de la notion. Sans chercher à reconnaître certaines pratiques de notre terrain comme relevant du partenariat, ou au contraire, à dénoncer des pratiques qui ne le seraient pas, notre intention est d'essayer de comprendre ce qui se joue dans les relations sur notre terrain. Le partenariat sert alors de point d'appui, en ce qu'il est mis en avant par le cadre juridique national et par les enquêtées eux-mêmes, désigné comme le pilier de leurs activités.

Au début des années 1980, l'idée d'une école ouverte sur son environnement gagne du terrain, entraînant avec elle l'apparition du terme « partenariat » dans les textes de l'Education Nationale. Cette période voit s'ancrer l'idée selon laquelle l'école ne peut pas tout en matière d'éducation. Elle ne peut pas compenser les problèmes économiques, culturels et sociaux toute seule. Les enfants n'y passent pas assez de temps et les enseignants ne sont pas formés aux missions d'ordre social. Les acteurs extérieurs, notamment les professionnels de santé, du social ou de la sécurité ont alors également un rôle à jouer. En effet, les collectivités territoriales sont peu à peu elles aussi investies d'un rôle dans le paysage éducatif.

La notion de partenariat s'impose alors progressivement depuis le milieu des années 2000, dans les politiques publiques d'éducation notamment, comme condition *sine qua non* de l'offre éducative. Considérant le contexte environnemental, social et familial de l'enfant comme autant de facteurs d'influence dans son développement, les politiques publiques créent alors des dispositifs interministériels censés accompagner vers la réussite.

C'est ainsi qu'apparait le terme de « réussite éducative », via la loi d'orientation pour la cohésion sociale, dite loi Borloo. Cette nouvelle politique éducative locale à caractère interministériel, entend joindre les compétences de la politique de la ville, l'Education Nationale et Jeunesse et Sports au sein des Dispositifs de Réussite Educative. Ensemble ils devront porter une nouvelle manière d'envisager le parcours éducatif des enfants et des jeunes. Les textes de cadrage et les circulaires institutionnalisent dès lors un partenariat au sein de ces DRE.

Dès sa création en 2005, le PRE est défini comme un dispositif partenarial, d'abord entre les ministères et les institutions, puis, dès 2006, entre les professionnels au sein des territoires. Il s'agit ainsi de conjuguer les compétences pour parvenir à une prise en charge individualisée de la globalité des domaines de vie des enfants et les conduisant à la réussite. Le PRE, dans son niveau interprofessionnel, se compose donc de professionnels de différents domaines, ne parlant pas le même langage, n'ayant pas la même culture, devant établir des diagnostics et des parcours éducatifs communs pour mener des enfants et des jeunes en situation de fragilité vers la réussite.

La circulaire de la Délégation Interministérielle à la Ville du 27 avril 2005, pour la mise en œuvre des Programmes de Réussite Educative exige « un partenariat inscrit au sein d'une structure juridique » afin de garantir « l'appréhension globale des difficultés d'un enfant ou d'un adolescent ». Il entend s'activer par la « participation de l'ensemble des institutions concernées au pilotage du programme ». Sont ainsi concernés : le maire ou président de l'intercommunalité, les représentants du président du conseil général, l'Inspecteur d'Académie, les représentants de la CAF ou encore les représentants des parents d'élèves. Ensemble, ils doivent assurer la gestion financière du dispositif et débattre de l'orientation et de l'évolution de ce dernier.

Le partenariat interinstitutionnel ne concerne pas la mise en œuvre pratique des PRE. Celle-ci est assurée par des professionnels des secteurs éducatif, social et sanitaire ainsi que par des acteurs associatifs, tous issus du territoire local. Ce sont eux qui, sous l'impulsion d'un coordinateur ou d'une coordinatrice, déploient leur expertise pour proposer à l'enfant et sa famille un accompagnement favorisant la réussite éducative, l'autonomie et le retour vers le droit commun.

Alors que dans les premières notes de cadrage et circulaires, les professionnels sont désignés comme « équipe professionnelle pluridisciplinaire », on observe un glissement sémantique dès février 2006 (Circulaire du 14 février 2006). L'expression « partenariat élargi » est employée pour désigner « tous les acteurs concernés par la mise en œuvre d'une politique éducative à l'échelle locale ». Ce partenariat interprofessionnel doit s'incarner au sein

d'Equipes Pluridisciplinaires de Soutien, instances d'échanges et de décisions autour de chacun des parcours éducatifs. Si l'on suit ces prescriptions institutionnelles, les professionnels sont censés y décider du début ou de l'arrêt d'un parcours ainsi que du contenu de l'accompagnement proposé. Cet organe, mis au centre des textes officiels, est l'espace-temps de référence, sans quoi les PRE ne peuvent pas exister. Leur rôle et leurs missions sont d'ailleurs renforcés en 2016 :

« leur intervention est au cœur de la démarche et constitue l'essentiel de ce que peut apporter le PRE en termes de proximité, de méthodes de travail et de suivi des enfants. Sans équipe de ce type, réunie régulièrement (tous les mois), en y associant de 6 à 10 partenaires et en capacité d'analyser, dans le strict respect d'une confidentialité encadrée par une charte, les difficultés de chaque enfant orienté, il n'est pas possible de considérer l'action comme étant celle d'un PRE. »

Pour cette même circulaire, le recensement des expressions liées au partenariat apporte le résultat suivant : partenariat 3 fois ; partenaire(s) 11 fois ; partenarial(e) 3 fois. Au total ce sont donc 17 occurrences de termes au radical commun « part », réparties en 10 pages. La prégnance de la notion, utilisée pour définir les activités institutionnelles et de terrain, renforce l'idée selon laquelle le PRE ne peut exister que par le travail en commun de professionnels issus de domaines différents.

« Mais les intérêts d'une municipalité ou d'une association ne sont pas les intérêts de l'école. Il faut donc qu'il y ait négociation, ce qui est énergétiquement coûteux mais indispensable puisque c'est elle qui va aider à tout instant, à tout niveau du système, à construire le rapport entre les identités en présence. Il est possible, là, de parler d'intersystème qui lie deux ou plusieurs organisations n'ayant pas au départ vocation à produire des effets en commun et qui organise les différences autour de la perspective commune de complémentarité et de bénéfices. » (Merini, 1993)

Appliquée au PRE, cette précision de Corine Merini met en lumière la nécessité pour les institutions, comme pour les professionnels, de s'organiser afin d'agir en complémentarité pour la résolution du problème commun, pour l'objectif commun. Autrement dit, il est possible que chaque partenaire poursuive ses objectifs propres, en fonction de ses intérêts. En effet, la négociation aura permis à chacun de clarifier ses attentes, ses enjeux à entrer dans le partenariat et expliciter ses domaines d'action afin d'éviter les empiètements et de mettre au clair les modalités de circulation des informations.

De son côté, la recherche travaille la notion de « partenariat » depuis le début des années 1990. Les auteurs s'essaient, depuis plus de 30 ans, à en théoriser les pratiques,

souhaitant ainsi en établir les contours. La fin des années 2010 voit croître l'intérêt scientifique pour la question du partenariat dans les politiques publiques. La recherche s'interroge désormais sur les conditions et les effets du partenariat dans l'action publique territoriale. Le même engouement apparaît autour du Programme de Réussite Educative. Les enquêtes sur le dispositif se développent largement dans la seconde moitié de la décennie (Goirand 2012, Leproux 2017), notamment sous l'influence de la mise en place de l'Observatoire de la Réussite éducative en juillet 2013.

Si les auteurs s'accordent à dire que chaque partenariat ne peut se définir pleinement que dans son contexte, des invariants sont à constater.

D'une part, le terme puise son origine du vieux français « parçonier » signifiant « copartageant » (Sarfati, 2013). Selon, Corinne Merini (2001), le mot « partenaire » est quant à lui issu de l'anglais « partner » qui signifie « personne associée dans ». Ce terme anglais est lui-même une évolution des mots « parcuner », « part » et « parcener » du français du XVIIIème siècle. Ils font référence « aux notions de propriétaire indivis et de co-partageant » explique l'auteure. L'idée en question ici est celle d'une égalité de poids dans la prise de décisions communes. La parole de l'un vaut autant que celle de l'autre et ce, quels que soient les biens apportés, précise Corinne Merini (2001). L'auteure étend la définition à sa racine latine « partitio, partitionis » qui signifie « partager, diviser, séparer ». Le suffixe « aire » renvoie à un système de « personnes en charge de » ou « en association avec ». Quant au suffixe « iat », il désigne une organisation dans l'action. C'est ce qui va nous intéresser.

Les deux auteurs pré-cités définissent en effet la notion comme une action, menée par des acteurs défendant leurs propres intérêts tout en étant organisés autour d'un intérêt commun. Jean-Jacques Sarfati (2013), s'appuyant sur les actes du colloque INRP de 1993, rappelle en ce sens que les partenaires sociaux, premiers partenaires désignés dans le monde politique, sont « des groupes antagonistes (patrons, employés, État, entreprises) qui apprenaient à négocier leurs propres intérêts ». Citant le colloque INRP de 1993 à nouveau, Corinne Merini (2001) quant à elle, définit le partenariat comme :

« "le minimum d'action commune négociée visant à la résolution d'un programme reconnu commun". C'est-à-dire que le partenariat ne se situe pas dans le projet ni dans le dogme mais authentiquement dans l'action, dans une action commune et négociée (qui n'a rien à voir avec la délégation et ou la sous-traitance). »

Le partenariat serait donc une action collective, basée sur des échanges entre les acteurs, afin de proposer des réponses à un problème commun, respectant les intérêts, les compétences et les objectifs de chacun.

Ajoutons que Yves Goepfert distingue « deux dimensions non réductibles l'une à l'autre du partenariat » : le partenariat centripète et le partenariat systémique. Le premier renvoie à l'idée selon laquelle une institution s'associe à des partenaires pour améliorer ses performances dans l'accomplissement de ses missions ; le second à l'idée d'une reconnaissance de soi-même en tant que composant d'un système et en interaction avec les autres composants. Autrement dit, Yves Goepfert ajoute au partenariat la notion d'interaction entre les partenaires dans l'action collective qu'ils mettent en œuvre.

Dernier élément important pour notre analyse, Richard Etienne (2004) considère que « le partenariat ne peut devenir crédible qu'entre personnes ou organisations soumises à des obligations similaires » En effet, malgré les acceptions mouvantes de la notion, l'idée d'un « contrat explicite » entre les acteurs (Zay, 1994) fait partie des invariants du partenariat. Ainsi, selon Corinne Mérini (2001), les acteurs souhaitant développer un partenariat s'accordent autour de trois modalités : une règle écrite faisant office de référence et de cadre de l'action ; de l'affectif et de la convivialité pour développer un sentiment de fierté à travailler ensemble ; un registre de référence commun pour pouvoir échanger.

Considérons donc que le partenariat est une organisation en action au sein de laquelle les acteurs doivent expliciter leurs tâches, missions, actions, objectifs aux autres afin que chacun ajuste son activité sans entraver le travail des autres. Tous ont en effet des obligations similaires, des enjeux équivalents, un rapport d'égalité dans les prises de décision (Mérini, 2001), un problème commun mais des compétences et des sous-objectifs propres, dont la mise en complémentarité permet d'atteindre l'objectif reconnu commun. Nous avons alors soumis ces définitions aux pratiques observées sur le terrain afin de comprendre les enjeux du collectif professionnel.

Les textes réglementaires délimitent le cadre de ce partenariat, ses temporalités, ses représentants au sein des instances. Ils ne disent cependant pas aux acteurs comment mener les relations ou comment délimiter le rôle de chacun dans ce partenariat. C'est pour répondre à l'injonction d'Etat de travailler en partenariat pour la réussite de tous les élèves, que les acteurs du Programme de Réussite Educative – professionnels de l'éducation, du social et les salariés des collectivités territoriales – se réunissent.

Cette question des modalités de mise en œuvre du partenariat interroge dès les premières années du dispositif. En 2006 par exemple, l'article d'Agnès Leclair « Programme de Réussite Educative : innovant ou redondant ? » paru dans la revue Lien Social, donne la parole aux professionnels de terrain. Ces derniers y témoignent de leurs inquiétudes et de leurs questions autour de ce partenariat présenté comme innovant. Pour certains cela est une chance à saisir pour appréhender l'enfant dans toutes ses fragilités alors que pour d'autres il

ne s'agit que d'un nouveau terme pour désigner une « pensée en réseau » déjà existante. La même année, Dominique Glasman (2006b, p.3) signale les résistances des professionnels à entrer en partenariat au sein du PRE, notamment du côté des travailleurs sociaux que la Politique de la ville « a ébranlé » (Glasman, 2006b, p.3) à la fin des années 1990. Le PRE doit en effet d'abord faire face aux réticences des professionnels à s'investir dans un travail collectif, dont les frontières des missions et activités de chacun sont encore peu définies. Agnès Van Zanten écrivait par exemple en 2008, dans le *Dictionnaire de l'éducation*, au sujet des partenariats :

« Ces tensions ne concernent pas seulement les rapports entre acteurs, les conflits de territoires. Elles traversent les acteurs eux-mêmes, partagés entre le souci de leur autonomie professionnelle et les contraintes et bénéfices d'une collaboration avec des tiers. » (Van Zanten, 2008, citée par De Grasset, 2015)

Les professionnels subissant l'injonction institutionnelle du partenariat sont ainsi tiraillés entre leurs craintes de voir leur profession disparaître ou être largement empiétée par d'autres professionnels, et leur envie de participer à ce nouveau défi. Ils restent prudents quant à leur participation au partenariat.

Sur les territoires, l'Institut Régional de la Ville (IREV) Nord Pas-de-Calais dans *La Réussite éducative à l'épreuve du terrain* (2007), exprime par exemple la nécessité de saisir l'occasion des PRE pour créer des temps et des lieux propices aux rencontres interprofessionnelles :

« Les Projets de Réussite Éducative offrent un contexte favorable pour aborder simultanément et globalement les différentes composantes de l'éducation (scolarité, social, santé, culture...) et leurs interactions. Mais cette évidence d'un point de vue théorique et conceptuel n'en est pas une au regard des situations locales très contrastées. Le champ éducatif est une mosaïque et l'intérêt de la construction d'un projet transversal et partenarial apparaît souvent comme un défi face à l'éclatement et à la diversité des organisations publiques et des pratiques professionnelles. La diversité des cultures professionnelles et des logiques d'action des acteurs de l'enseignement scolaire, du sanitaire et social, du socioculturel est un fait historique et les collaborations supposent que soient institués des espaces de régulation permettant de construire les interactions autour d'objets communs. » (p.63).

Ces réflexions autour du partenariat interprofessionnel continuent de faire leur chemin au niveau local dans différentes régions, mais aussi au niveau national. Le rapport sur les salariés du PRE réalisé par l'ACSE en 2010 consacre une de ses parties à la mise en œuvre du partenariat, énumérant les conditions nécessaires de cette dernière : la construction d'une définition partagée d'un cadre et des conditions d'intervention ainsi qu'une adaptation permanente à la fonction de référent de parcours. Autrement dit, un dialogue constant et

encadré par des temps et des lieux est nécessaire entre les professionnels, pour s'accorder sur les fins, les moyens, les modalités ou encore les objectifs des parcours des enfants.

Malgré une littérature riche autour du partenariat, en 2013 les professionnels s'interrogent encore. Le rapport 2013 du séminaire de l'Institut français de l'Education, « Questions vives du partenariat et réussite éducative Vers un projet éducatif partagé : Entre Réussite Scolaire et Réussite Educative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville ? », livre les résultats de 6 journées d'ateliers auxquels ont participé « coordonnateurs de PRE, chefs de projets des Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS), chargés de mission divers, responsables d'associations d'éducation populaire, soit une vingtaine de participants qui cherchent à produire une réflexion et une analyse de leurs pratiques professionnelles » (Ifé, 2013, p.7).

Les participants identifient des freins dans le travail. L'un d'eux étant « Le partenariat nous fait sortir du cœur de notre métier » (Ifé, 2013, pp. 19-20). Dans la même veine ils expriment : « Le nombre important de partenaires ; Les conflits de valeurs ; Ne pas comprendre/ne pas être en accord avec la logique de ses partenaires ; La peur de perdre du pouvoir » (Ifé, 2013, p.20.) Quant aux réussites, ils énumèrent la mise en place de projets mais témoignent dans le même temps ne pas savoir comment évaluer ces réussites (Ifé, 2013, p.19) : « Des réussites... oui, mais... ; Qu'est-ce qui est réussi ? ; Pourquoi est-ce réussi ? ; Comment l'évaluer ? » (Ifé, 2013, p.20) Ce rapport livre des informations importantes quant aux réalités des pratiques partenariales, aux conceptions et aux significations, à la confiance même qu'ils accordent à cela comme nomination, modalités et résultats.

Ces réflexions murissent en somme à tous les niveaux et à toutes les échelles. Des services de l'état aux municipalités, de la recherche aux pratiques des professionnels, tous interrogent le partenariat interprofessionnel. Au quotidien, les professionnels travaillent ensemble mais la collaboration est fragile tant les craintes et les incompréhensions sont nombreuses. Dans les textes ils sont partenaires, dans les faits, ils s'essaient à des pratiques partenariales tout comme nous l'avons constaté dans nos précédentes recherches.

Il s'agit pour nous de considérer que dans l'action et notamment par les échanges, les individus inventent, définissent, ajustent, leurs modalités de travail (Becker, 2002). Dès lors, il ne sera pas question d'interroger les pratiques sous le prisme d'une définition consensuelle de ce que devrait être le partenariat éducatif. Il s'agit plutôt de regarder, de l'intérieur, comment les acteurs définissent et activent leurs propres modalités de l'action publique territorialisée afin de comprendre leur positionnement dans le jeu du collectif, au-delà des discours institutionnels de façade.

Invoquer le partenariat permet aux professionnels de nommer leur travail collectif sans avoir à expliquer comment ils travaillent ensemble. Le terme est assez connu pour que la définition passe sous silence. Ainsi, en nommant le partenariat, les professionnels s'inscrivent dans les injonctions institutionnelles et prétendent s'y conformer. Selon nous, la notion est cependant normative tout en étant floue quand il s'agit d'étudier le PRE.

Depuis les années 1980, l'Etat prend également conscience de la complémentarité des acteurs au sein des territoires. Comme l'expliquent Duran et Thoenig (1996, p.582), « la gestion des affaires publiques est caractérisée par la fluidité des enjeux, l'hétérogénéité des territoires, et la fragmentation du pouvoir politique. » La gouvernance et le partenariat sont ainsi valorisés lorsqu'il s'agit de définir les problèmes publics et mener à bien des actions en direction des publics qui les subissent. Les territoires, par le biais de leurs acteurs, doivent s'accorder à travailler ensemble autour de missions communes, conjuguer leurs compétences et agir dans une même dynamique. Autrefois construite, l'action collective est désormais institutionnalisée (Duran & Thoenig, 1996, p.583). Ceci pose alors la question des possibilités d'intégration de ces nouvelles modalités par les individus et des conséquences sur leurs activités et les publics cibles.

Notre recherche tente alors de comprendre l'action collective à l'œuvre sur le terrain enquêté quel que soit le nom qui lui est donné. Pour comprendre les processus conduisant aux réalités observées, nous avons en effet fait le choix de nous tourner vers des théories et des méthodologies dans la lignée des interactionnistes et des théories de l'action collective. Souhaitant interroger ce qui se joue et se crée dans la rencontre entre les professionnels et ce qu'elle produit, après plus de 10 ans d'existence, il nous est apparu pertinent de ne pas réduire notre regard au partenariat ni à la gouvernance.

1.2.2. Les jeux d'acteurs et les apports des théories de l'action collective

Dans la mesure où nous observons des professionnels issus de domaines différents travailler ensemble, nous sommes sensible à l'approche en termes de « mondes sociaux » selon les définitions de Strauss, Shibutani ou encore Becker. Enseignants, CPE, Assistants du Service Social, coordinatrice PRE, animateurs, appartiennent en effet à des groupes professionnels différents, disposant chacun de leur propre activité, dans un environnement particulier, définissant par la même occasion une aire culturelle dans laquelle s'enracinent des valeurs, un langage, des représentations ou encore une vision du monde. Les mondes sociaux interrogent la possibilité et les conditions de compréhension entre les acteurs lorsqu'ils sont

amenés à se rencontrer dans le cadre du PRE. Nous considérons les groupes professionnels comme des mondes sociaux interagissant avec d'autres mondes sociaux. Nous interrogeons dès lors les modalités et enjeux de leurs interactions, tout en développant une réflexion sur la façon dont les acteurs inventent leur quotidien, catégorisent leurs activités et en dessinent les frontières. Observant les acteurs au travail, dans les temps et lieux dédiés à leurs échanges, ce concept nous permet par ailleurs de penser les groupes d'individus ainsi que les effets et les productions de leurs rencontres, par l'analyse des interactions verbales et non verbales.

Notre objet d'étude étant un collectif de professionnels socio-éducatifs réunis au sein d'un dispositif commun, nous étudions leurs intentions de travail en collectif ; les stratégies développées pour investir le collectif, ou le fuir, ou encore les habitudes de travail inventées et adoptées. Ces réflexions s'inspirent en partie de la théorie de l'intermétier soutenue notamment par Stéphane Thomazet et Corrine Mérini, (2014) :

« La dimension stratégique du travail collectif s'inscrit d'ailleurs dans la double dimension individuelle et collective propre au métier d'origine (Amigues, 2009) mais aussi propre à l'intermétier avec des stratégies organisationnelles fortes. »

Il s'agit pour nous d'étudier l'organisation du PRE en interrogeant les pratiques et choix collectifs et individuels afin de mettre en lumière les variations de l'action collective ; d'expliquer la réalité de celle-ci, non pas seulement telle qu'elle est narrée par les individus, mais telle qu'ils l'incarnent.

Les théories de l'action collective

Pour comprendre les dynamiques à l'œuvre au sein des organisations de travail, il est possible de mobiliser le vaste champ de l'action collective. Traversées par différents courants de pensées et d'analyse – collective behaviour, approche pragmatique, analyse des réseaux, sociologie des organisations, etc⁴⁰. – les théories de l'action collective ont des définitions plus ou moins mouvantes en fonction des contextes étudiés. Daniel Cefaï (2007) se risque à en établir les contours en ces termes que nous rejoignons :

« Le concept d'action collective renvoie à toute tentative de constitution d'un collectif, plus ou moins formalisé et institutionnalisé, par des individus qui cherchent à atteindre un objectif partagé, dans des contextes de coopération et de compétition avec d'autres collectifs. » (Cefaï, 2007, p.8).

⁴⁰ Pour une mise à plat des théories de l'action collective, il est possible de se référer à l'ouvrage d'Olivier Fillieule et Cécile Péchu (1993). *Lutter ensemble. Les théories de l'action collective.*

L'action collective est donc, de manière globale, créée par des individus avec l'intention commune de s'allier, de se réunir, pour mener à bien un projet commun dont les activités sont en partie régies et pensées par des références institutionnelles et/ou formelles. Affirmer cet ancrage conceptuel nous permet de nous dégager des formes de déterminisme en envisageant les humains comme des êtres « réflexifs, créatifs et actifs » (Strauss et Baszanger, 1990/1992). Nous ne croyons pas que les individus subissent le poids des règles et de la société mais qu'ils inventent des pratiques (de Certeau, 1990) pour vivre, survivre et défendre leurs intérêts, résister ou encore s'adapter, et ce, en fonction des différents contextes dans lesquels ils évoluent (Strauss et Baszanger, 1990/1992). L'action collective considère en ce sens que les individus adaptent leurs comportements et leurs actions en fonction de ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux (Becker et Baszanger, 1985/1992). Nous nous détachons dès lors des notions précédentes de gouvernance et de partenariat, trop limitantes dans la prise en compte des comportements inattendus des acteurs et leur capacité créative.

Entrer par l'action collective affirme notre volonté de laisser les hypothèses émerger du terrain lui-même. Elle est en effet pertinente en ce qu'elle permet d'envisager les groupes par le prisme de leurs actions, leurs interactions, ou encore d'inclure le contexte de production ainsi que les stratégies, les négociations et les relations à l'œuvre. Elle est une première étape pour comprendre ce sur quoi les acteurs s'appuient pour créer et maîtriser le monde.

Le cadre formel de l'action collective

Dans leur fonctionnement, les PRE peuvent également être considérés comme des organisations, en ce qu'ils créent des règles, des finalités, des moyens humains et matériels et sont en relation avec leurs environnements. Ils sont en effet des systèmes sociaux d'interaction complexe, caractérisés par une structure formelle, selon la définition de l'organisation proposée par Chester Barnard cité par Catherine Ballé (2009). Cette approche a été utile pour étudier la construction du cadre formel du dispositif PRE. Elle nous a permis de comprendre la manière dont les acteurs se sont organisés, c'est-à-dire comment ils se sont « donn[é] les moyens d'atteindre un objectif en fixant un certain nombre de règles à partir d'une reconstruction rationnelle des étapes nécessaires. » (Foudriat, 2011). Il s'agit de mettre en lumière l'organisation formelle du PRE, c'est-à-dire les règles et les règlements censés cadrer les activités des membres.

Les règles tendent à rendre prévisibles, voire systématiques les comportements et les pratiques ainsi qu'à limiter les zones d'incertitude. Goffman définit le cadre comme « un dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. » (Cefaï, 2015, p.557). Selon Goffman, les

individus donnent du sens à leurs activités en explicitant la cohérence et le sens qu'ils leur confèrent. Nous sommes tous constitués de différents cadres de références que nous projetons sur les réalités que nous vivons pour en produire de nouveaux. Ces cadres sont également produits par les organisations pour limiter les déviations de leurs membres. Friedberg parle de « cadre organisationnel » (Friedberg, 1992, p.539) faisant référence aux contraintes formelles de l'organisation qui tendent à réguler les relations, les procédures et les activités des individus. Dans cette lignée, nous appelons « cadre formel » l'ensemble des modalités et des règles, pensées à chaque échelle de l'organisation du PRE pour prévoir les activités des acteurs et garantir leur efficacité. Autrement dit, le cadre formel est la formalisation des intentions d'activités, des règles et règlements, par les acteurs eux-mêmes.

En effet, les PRE ont ceci de particulier qu'ils déclinent plusieurs niveaux d'encadrement de l'activité. Le niveau national, édicté par le gouvernement, applicable à l'ensemble des territoires, érige un cadre organisationnel relatif aux principes généraux et fins du dispositif. Un PRE ne peut être considéré comme tel par le niveau national que s'il répond à certains critères : mise en place d'instances de pilotage et financement inter-intentionnel, mise en place d'instances d'opération interprofessionnelle, définition d'une tranche d'âge du public bénéficiaire, définition des professionnels concernés. Les activités en direction des bénéficiaires sont quant à elles cadrées par le niveau local incarné par des opérateurs de l'action publique. Ils ont à ériger les règles à suivre, les missions des uns et des autres, les objectifs, les moyens du PRE, qu'ils auront eux-mêmes à adopter. Ils définissent ainsi en amont les procédures de signalement des enfants, les étapes de l'accompagnement ou encore les rencontres entre les individus. Ces modalités tendent à encadrer le fonctionnement de l'action collective au niveau opérationnel. Des procédures existent et doivent être respectées afin que le dispositif puisse fonctionner. Ainsi, les individus sont censés agir en référence à ces ensembles de règles et procédures, en sachant ce qu'on attend d'eux.

Le caractère prescriptif du cadre formel n'empêche cependant pas les acteurs de développer des pratiques informelles, en marge ou en dehors de ces cadres « Les acteurs affirment ainsi en permanence leur volonté d'autonomie par rapport aux règles officielles, au risque de développer des dérives voire des dysfonctionnements. » comme l'explique Foudriat (2011, p.43). Pour y parvenir, les individus adoptent des comportements non pensés par le cadre imposé. Ils s'y meuvent tout en prenant des libertés, là où les marges de manœuvre (Crozier & Friedberg, 1992) le permettent.

L'analyse stratégique révélatrice des enjeux individuels

Considérer le groupe enquêté comme une action collective, invite en effet à s'intéresser aux comportements qui se détournent du cadre de référence, voire à ceux (acteurs et comportements) qui détournent le cadre. Les acteurs au travail, à force d'expérience du collectif, créent en effet des habitudes, des manières de faire, des arrangements, inventent des pratiques, une culture commune, un langage, des références communes, des règles implicites et informelles. En cela ils inventent une forme d'organisation informelle à laquelle se référer au quotidien. Cette organisation informelle est dépendante du cadre formel en ce qu'elle est construite en son sein, mais tend à modifier, contourner, aménager certaines règles, au profit de pratiques nouvelles inventées par les acteurs. Nous nous attachons ainsi à étudier des fragments de la société (Ogien, 2016) pour comprendre ce que les acteurs produisent ensemble.

Cette manière d'appréhender le collectif ne peut faire l'économie d'un regard porté sur les jeux d'acteurs, en tant qu'analyse stratégique de l'action collective. Cette dernière s'inscrit dans la continuité de notre cadre théorique sur les collectifs au travail tout en le complétant. Elle affirme en effet une liberté relative des acteurs au sein des organisations et des institutions⁴¹ (Crozier & Friedberg, 1992), en leur capacité à élaborer des stratégies (de Certeau, 1990) pour investir les zones d'incertitudes (Reynaud, 1997) et utiliser les marges de manœuvres (Crozier & Friedberg, 1992) dont ils disposent afin de satisfaire leurs intérêts, augmenter leur pouvoir (Crozier & Friedberg, 1992) ; le tout, dans le contexte temporel, spatial et relationnel qui est le leur.

L'analyse stratégique (Crozier & Friedberg, 1992) nous a tout d'abord permis de mettre au jour le système d'action concret du PRE étudié, c'est-à-dire la construction des relations – voire parfois externes⁴² – à l'action collective. Nous avons ainsi pu proposer un modèle de ce système selon les habitudes construites, qui font que l'organisation fonctionne. Nous avons ensuite pu étudier les relations et les pratiques des acteurs sous l'angle des gains et des pertes. Nous verrons par exemple comment cette entrée peut expliquer l'investissement ou le retrait (Reynaud, 2003b) de certains professionnels vis à vis du PRE enquêté. En étudiant les interactions, nous comprenons par exemple ce que chacun peut y gagner ou risque de perdre en termes de légitimité, force d'action ou encore de pouvoir.

⁴¹ Consciente que la famille ou le mariage peuvent être envisagés sous l'angle des institutions, nous précisons ici que nous entendons « institutions » au sens de Goffman (*Les moments et leurs hommes*, 1988, cité par Foudriat, 2011) : « Quand je parle d'institution, j'entends un établissement social tel qu'un bâtiment administratif, une maison, une école ou encore une usine. »

⁴² Les acteurs étant en relation avec leurs environnements proches et lointains, s'adaptent en permanence pour conserver l'ordre social malgré les influences externes.

Cette approche propose trois concepts (Aïm, 2010). Tout d'abord le système d'action concret, correspondant aux relations informelles entre les membres de l'organisation. Nous avons mobilisé ce concept pour comprendre l'établissement de règles informelles régissant l'organisation. Les zones d'incertitudes ensuite, comme autant d'« opportunités à l'acteur qui pourra les maîtriser et lui donneront en conséquence : une forme d'autonomie, d'influence et donc de pouvoir dans l'organisation » (Aïm, 2010, p.104). Enfin, le pouvoir. Les relations de pouvoir sont définies comme la volonté d'un individu d'obtenir quelque chose d'un autre en faisant appel à ses ressources naturelles, professionnelles, ses compétences, ses connaissances, son ancienneté, sa maîtrise des relations avec l'environnement ou encore des règles de l'organisation. Le pouvoir d'action des individus est également relatif à leurs perceptions stratégiques : « Les acteurs ont des perceptions stratégiques sur : les opportunités de jeu et leurs marges de manœuvre ; les zones d'incertitude ; la force des ressources stratégiques des autres acteurs ; la dynamique des relations de pouvoir ». (Foudriat, 2011, p. 105 faisant référence aux perceptions stratégiques de Crozier). L'analyse stratégique éclaire ainsi encore la prégnance des règles informelles, des implicites, des codes et des arrangements entre acteurs.

Considérant les organisations comme des systèmes complexes d'interactions, nous pensons qu'elles accueillent en leur sein différentes formes d'actions collectives plus floues (Becker et Baszanger, 1985/1992), dont il revient au chercheur d'en découvrir les modalités, les objectifs, les règles. En ce sens, les organisations ne sont pas fixes mais évoluent, s'adaptent, varient, se modifient. « En effet, la structure formelle n'est pas indépendante du champ de forces qu'elle construit, elle ne dispose d'aucune rationalité supérieure aux conduites et pratiques qu'elle cherche à canaliser et à réguler. » (Friedberg, 1992, p.533). Ainsi, nous faisons le choix d'étudier le PRE selon les interactions, les relations et les productions des acteurs qui le font vivre.

I.2.3. Les manières de faire et les arrangements du quotidien

« L'analyse des organisations distingue traditionnellement une structure formelle et une structure informelle. La première correspondrait à la partie officielle et codifiée de la structure, la seconde renvoie au foisonnement des pratiques, interactions et relations non prévues officiellement, voire clandestines et occultes, et qui forment ce qu'on pourrait bien appeler une seconde réalité parallèle, en opposition à la première. Et il appartient au sociologue, lorsqu'il veut comprendre une organisation, de percer la façade ou la fiction de la première pour saisir la seconde dans toute sa richesse et sa complexité. » (Friedberg, 1992, p.533).

En effet, en tant qu'organisation, le PRE étudié dispose de règles élaborées pour structurer les activités des individus : espaces, temps et outils d'interactions, rôles et missions des acteurs, financements et distribution de ces financements etc. Selon Friedberg, il s'agit de regarder comment les individus s'approprient les règlements et les activités pour comprendre le fonctionnement de l'organisation, non pas selon ce que les acteurs en disent, mais selon ce qu'ils en font. En regardant le réel, le chercheur découvre ainsi les conduites informelles, produites par l'expérience et les interactions des acteurs à partir des normes formelles, mais ajustées à leurs besoins, intérêts, compétences ou ressources propres. Ces pratiques constituent progressivement la nouvelle norme de l'action collective, celle qui régit le quotidien et fait office de référence pour les comportements des acteurs. Cette « seconde réalité parallèle » n'annule pas le cadre formel auquel les acteurs se réfèrent toujours en cas de conflits, d'empêchements ou d'hésitations. Elle le modifie au gré des activités quotidiennes afin de satisfaire les besoins urgents de l'action collective ou des membres. L'enjeu, pour le chercheur qui souhaite comprendre le fonctionnement d'une organisation, est de mettre au jour les pratiques informelles afin de comprendre les raisons pour lesquelles les acteurs agissent comme ils le font, en les observant interagir et pratiquer ; ainsi que de comprendre ce que produit l'action collective pour elle-même et en dehors d'elle. Les cas particuliers, lorsqu'ils se manifestent, éclairent davantage les règles formelles en les écartant pour un temps, au profit d'arrangements à la marge, considérés plus pertinents par les acteurs dans telle ou telle situation spécifique. Ces arrangements occasionnels ne renient pas le cadre formel de l'action collective mais le bousculent, l'interrogent.

Dans le même temps, faire référence aux stratégies implique de garder en tête la définition de Michel de Certeau (1990). Déjà mobilisées lors de nos travaux préliminaires, nous concevons toujours les stratégies comme le « calcul des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où le sujet de pouvoir et de vouloir est isolable d'un environnement. » (de Certeau, 1990, p.XLVI). Les acteurs inventent des « manières de faire » (de Certeau, 1990), afin de mener à bien leurs « projets personnels » (Strauss et Baszanger

1963/1992). Nous avons alors soumis les interactions des acteurs au prisme de la négociation, en tant qu'une des stratégies mobilisables. Présente dans toutes les formes d'ordre social, la négociation est une forme d'interaction, qui renforce ou affaiblit le collectif. Elle permet aux individus d'exercer leur pouvoir les uns sur les autres, d'obtenir ce qu'ils veulent, en quittant ce qu'ils estiment le moins. Par la prise en compte de l'hétérogénéité des professionnels et de leurs projets (Strauss et Baszanger 1963/1992), cette approche tend à mettre en lumière les objets travaillés par les acteurs, ce sur quoi ou autour de quoi ils fondent leurs activités ; tout en révélant les enjeux et intérêts de chaque individu.

Alain Coulon (1993, p.198) citant Garfinkel désigne ces ajustements au cadre des « règles de jeu préférentielles », c'est-à-dire « qui respectent la procédure de base, mais dont l'efficacité, ou l'esthétique, sont jugées meilleures par les joueurs. ». L'étude des normes sociales ainsi considérée, il s'agit alors pour le chercheur de comprendre comment ces nouvelles normes et nouvelles règles sont perçues comme normales pour les acteurs (Coulon, 1993, p.199). Suivant les recommandations de Coulon et Garfinkel, nous étudions le cadre formel de l'action collective dans ses propriétés, en nous appuyant sur nos observations et sur les discours des acteurs qui commentent leurs activités quotidiennes (Coulon, 1993, p.197).

Comme nous l'avons vu, le Programme de Réussite Educative est majoritairement étudié comme un analyseur des nouvelles formes de politique publique. Il est également mobilisé par la recherche en tant qu'objet éducatif voire pédagogique⁴³. Les chercheurs s'interrogent sur les enjeux éducatifs développés par le PRE ainsi que sur les leviers dont il dispose pour infléchir sur les parcours éducatifs des enfants et des jeunes. Quant à nous, nous tendons à nous situer dans une catégorie peu investie jusqu'à lors mais questionnée par Stéphanie Morel (2018) ou Véronique Laforest (2010a). Nous souhaitons par cette approche mener une réflexion sur les effets de l'action collective du PRE sur les territoires locaux. En somme, l'interdépendance des concepts présentés ci-dessus nous a permis d'interroger les pratiques construites collectivement par les professionnels, ayant l'injonction à travailler ensemble, ainsi que les effets de leurs activités sur le territoire dans lequel ils évoluent. Etudier les professionnels de terrain d'une politique publique par le prisme de ces concepts et théories s'est révélé pertinente pour comprendre comment le contact prolongé des acteurs permet de créer des définitions informelles des publics, des actions et des territoires. En quoi leurs manières de faire témoignent-elles de leur lecture du public, des actions et des territoires ?

⁴³ Voir à ce propos Laforest (2010b) ou encore Laforest & Berthet (2010).

Observer les individus au travail

Les premiers temps d'enquête ont ainsi été investis d'une envie de tout comprendre (Arborio & Fournier, 2008, p.66), rapidement suivie de la frustration de ne pas tout saisir des échanges se déroulant sous nos yeux. Nous avons d'abord été submergée d'informations à noter rapidement dans les carnets sans avoir le temps de les trier, ni d'en déchiffrer leur contenu. Ce n'est que le soir, à la relecture des notes de la journée et en ajoutant certains éléments que nous n'avions pas eu le temps de transcrire, que les premiers tris pouvaient s'effectuer. C'était le seul moyen de « garder la tête hors de l'eau » (Arborio & Fournier, 2008, p.66) face au raz-de-marée de données et à l'immersion dans un environnement et des systèmes de références qui nous étaient inconnus. Le chercheur passe ainsi de « l'envie de comprendre au besoin de trier. » (Arborio & Fournier, 2008, p.66).

L'année d'immersion débutant en octobre, les seuls temps à observer, selon la coordinatrice, étaient les actions « Bienvenue à l'accueil de loisirs⁴⁴ ». Même si certaines instances éveillaient en nous plus d'engouement, eut égard à leur caractère institutionnel ou décisionnel, nous avons accepté ces premières observations. Cela était un moyen pour nous de nous installer sur le terrain, de nous familiariser avec les acteurs, leur langage et de récolter des données dont nous ne supposions pas l'existence. La convention de recherche nous autorisait à nommer les instances que nous souhaitions observer, il suffisait donc d'attendre le moment propice pour ne pas bousculer les enquêtées. Dans sa manière d'éviter le sujet ou encore de préserver ce terrain des intervenants, nous pressentions que les réunions d'Equipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS) étaient un terrain sensible et risqué pour la coordinatrice. Nous avons alors attendu que l'occasion se présente. Un mois après le début de la recherche, alors que la coordinatrice avait pu nous observer et tester notre comportement à 11 reprises au cours d'observation de terrain, elle nous a proposé, d'elle-même d'assister à une EPS : « l'envers du décor » selon ses mots. Les observations diffuses ont permis de faire un état des lieux de la situation et du contexte d'action des enquêtées. Au fil des semaines d'enquête et avec le début du classement des données récoltées, nous avons pu relier certaines d'entre elles, ébaucher certains parcours d'enfants, reconstituer des mosaïques des pratiques depuis les cadres jusqu'au terrain. Ces éléments ont permis de préparer les entretiens d'approfondissement, nécessaires à l'éclaircissement de certains points et à l'orientation à donner à l'enquête.

⁴⁴ Le nom de cette action éducative a été modifié. Il s'agit d'un temps pour des élèves du 1^{er} degré, choisis par leur enseignant et/ou le directeur de l'école, lors duquel le PRE propose une intervention axée sur le Français Langue Etrangère (FLE), au sein de l'Accueil de Loisirs Sans Hébergement (ALSH) du quartier. Chaque matin pendant les petites vacances scolaires, un groupe de cinq à dix enfants bénéficie d'une séance de FLE autour d'un thème et des activités au centre de loisirs l'après-midi, gratuitement, au titre du PRE.

Nous avons donc peu à peu ciblé le regard sur les interactions : qui s'adresse à qui, pour dire quoi et la circulation des outils de communication et des informations ; considérant que les individus créent le monde par leurs interactions, à la manière des interactionnistes. L'autorité et la légitimité se jouent en effet selon Cefaï (2015, p575) dans les interactions. Lors de l'observation des scènes de travail nous avons tenu compte des échanges discursifs ainsi que des interactions non verbales – gestes, mimiques, échanges de sourires et de regards, postures, etc. – comme autant de significations permettant de comprendre l'ordre établi. Nous avons alors particulièrement porté notre attention sur la façon dont les acteurs prennent la parole et échangent des informations.

Assise parmi les acteurs lors des réunions d'EPS, davantage en retrait pendant les ateliers, le terrain tel qu'il nous a été offert a pu être investi de différentes façons. Être à la fois dans les instances et sur les lieux de l'accompagnement auprès des intervenants et des enfants, donne à voir le PRE sous tous ses aspects : politique, technique et opérationnel. Les données récoltées sont donc variées et retracent le fonctionnement du dispositif depuis le niveau institutionnel local jusqu'à sa mise en œuvre.

L'articulation des discours révélatrice des logiques des acteurs

Notre terrain d'enquête étant en partie constitué d'interactions entre les professionnels au sein de diverses instances et souhaitant comprendre ce que produisent ces échanges, il nous est apparu pertinent de mobiliser les théories et méthodologies interactionnistes. Elles permettent en effet de considérer les échanges entre les individus comme créateurs du monde social : de son ordre, son désordre, ses régulations, ses habitudes ou encore de ses recompositions. Envisager le réel dans une perspective interactionniste invite à se détacher d'une vision des acteurs comme soumis aux institutions, en leur conférant le pouvoir d'inventer des manières de faire pour parvenir à satisfaire leurs intérêts quels qu'ils soient – individuels, collectifs ou professionnels. En effet, « le regard interactionniste considère le monde social comme une entité processuelle, en composition et recomposition continues à travers les interactions entre acteurs, les interprétations croisées qui organisent ces échanges et les ajustements qui en résultent. » (Morrisette, Guignon, Demazière, 2011, p.1) Il s'agit donc d'observer le réel dans son processus de création, par l'articulation des discours verbaux, non verbaux et la circulation des objets entre les acteurs.

L'interactionnisme a cet avantage de permettre un large éventail d'approches théoriques, méthodologiques (Demazière, 2011) ainsi qu'en termes d'objets. Tout en partageant et en adoptant les orientations de la sociologie dite compréhensive de l'école de Chicago, il a été possible d'y articuler des théories telle que celle de l'action collective, pour

étudier les enjeux éducatifs à l'œuvre dans un dispositif de la politique de la ville. Autrement dit, l'approche interactionniste a ceci de particulier, qu'elle garantit la cohérence scientifique dans la rencontre des disciplines et des objets. Cette approche s'attache à étudier la symbolique des discours en tant qu'éléments de sens, partagés par les individus au sein d'une culture constituée de valeurs, de représentations, d'interprétations. Ces symboles et pratiques langagières, lorsqu'on s'y intéresse, donnent en effet à comprendre les significations que les acteurs accordent à leurs activités et à celles des autres, pouvant dès lors prédire dans une certaine mesure, les comportements des membres du groupe (Coulon, 1993, p.63).

Nous avons alors tenté de comprendre comment les acteurs se désignent, désignent leur travail et leurs pairs ou encore leurs missions, tâches et fonctions dans le PRE. Nous avons également axé notre regard sur les termes employés lors des échanges entre les professionnels au sujet des enfants, de leurs familles et de leurs besoins. L'attachement méthodologique à ce type de données est inspiré des travaux des sociologues de l'école de Chicago et leurs élèves – Herbert Blumer, Everett Hughes, Anselm Strauss, Howard S.Becker ou encore Erving Goffman – ayant développé l'interactionnisme symbolique qui défend l'idée selon laquelle :

« les êtres humains agissent envers les choses au regard des significations que ces choses ont pour eux ; la signification de ces choses est le produit de l'interaction sociale ; ces significations sont manipulées et transformées au fil de processus interprétatifs résultant de l'interaction entre les sujets et les objets qu'ils rencontrent. » (Pesce, 2019, p.141)

Les échanges verbaux, non verbaux et la circulation des objets sont ainsi vecteurs de sens et porteurs des symboles que les acteurs confèrent à leurs pratiques du quotidien.

Suivant les travaux interactionnistes récents, nous nous sommes notamment appuyée sur les articles de Joëlle Morrissette, particulièrement dans ses différentes thématisations du travail des enseignants (2010, 2011). Ils nous ont notamment été précieux dans la phase de catégorisation des discours des professionnels au sujet des besoins des enfants. Nous nous sommes par exemple inspirée de sa démarche d'étude des interactions puis des discours des enseignants sur leurs pratiques. Sans créer les conditions de l'interaction comme elle a pu le faire, nous avons, grâce à ces lectures, prêter attention aux explicitations des pratiques par les acteurs eux-mêmes, en tant qu'elles sont des « instructions de recherche » (Coulon, 1993, p.126), c'est-à-dire des indicateurs de compréhensions et d'orientations réflexives pour le chercheur. Cette démarche a contribué au dévoilement des pratiques informelles à l'œuvre et régissant l'action collective.

L'intérêt porté aux discours s'inscrit enfin dans la perspective où ces derniers participent à la construction de l'organisation, des relations et donc donnent à voir les stratégies des

acteurs : « Les acteurs manipulent le langage pour chercher à faire triompher leurs idées et souvent, sans nécessairement en être conscient, ils piègent ainsi les acteurs. » (Foudriat, 2011, p.154). En nous appuyant sur les discours oraux et écrits, les comportements, les rituels, nous donnons une définition du « commun » créé par les professionnels au sein du PRE. Nous verrons au fil de notre propos que le contact régulier des acteurs conduit à construire des références communes, un langage, des pratiques en commun afin de faciliter le travail collectif. Nous identifions ainsi « ces manières communes de faire les choses qui facilitent la coopération entre les membres d'un groupe et la coordination de leurs activités communes. » (Morrissette, 2010). Nous verrons que ces conventions sont construites par les acteurs eux-mêmes, en s'appuyant en partie sur le cadre formel et les outils de cadrage à leur disposition, mais également en dehors du formel. Les acteurs enquêtés produisent en effet leurs propres références pour mener à bien leurs activités, dont l'expérience du collectif et les intérêts professionnels, conduisent à ériger les habitudes en conventions, rendant les activités quotidiennes plus simples et rapides. Au-delà des contrats formels passés entre les individus, les conventions apportent un appui collectif aux acteurs en assurant que leurs conduites répondent aux attentes de l'action collective (Ughetto, 2018). Interroger ainsi les pratiques des acteurs au prisme de la création collective, nous permettra d'en comprendre les effets sur la prise en charge éducative des enfants.

Dans cette approche, les entretiens semi-directifs sont peu utilisés, au profit d'un recueil de discours et d'échanges informels. Ceux ayant été réalisés avaient pour buts d'éclaircir certains éléments observés, de nous assurer de la compréhension de ce qui se jouait devant nous et d'enrichir nos connaissances auprès d'acteurs que nous observions peu, comme l'élue notamment.

Les documents : des traces du « pattern »

La convention de recherche élaborée avec le PRE enquêté prévoyait un accès aux archives. En proposant cela nous ne savions pas à quoi nous attendre. Nous souhaitions au départ avoir accès à des éléments témoignant de la genèse du PRE au niveau local. Lorsqu'il s'est agi d'y accéder, la coordinatrice nous a indiqué l'armoire de son bureau, près de la chaise sur laquelle les personnes qu'elle reçoit en rendez-vous s'assoient. Nous avons déjà vu la collègue avec laquelle elle partageait son bureau ouvrir cette armoire pour y prendre du café ou des gâteaux. Les « archives » se trouvaient donc là : plusieurs piles de dossiers plus ou moins épais, plus ou moins bien fermés, dont les titres étaient manuscrits au feutre noir. Pour la première consultation, la coordinatrice ne nous propose pas de choisir le dossier qui nous intéresse. Elle se lève, ouvre l'armoire, se poste devant les étagères et annonce : « Je sais

pas ce qu'y a dans tous ces dossiers. Je les ai jamais ouverts. » Soulevant et déplaçant certaines piles elle finit par nous tendre le dossier intitulé « Ateliers collectifs ». « Ça va ça ? Vous observez les ateliers collectifs en ce moment donc comme ça... Vous me le rendrez la prochaine fois qu'on se voit. »

Un mois plus tard, lors de notre rencontre mensuelle, nous lui rendons le dossier en lui demandant s'il est possible d'en avoir un autre. Elle répond qu'elle ne sait pas quoi nous donner cette fois et que nous pouvons choisir ce qui nous intéresse. Nous choisissons alors d'emprunter les dossiers « Groupe de travail PRE sortie des parcours personnalisés » et « PRE Parcours personnalisés Groupes de travail ». Ces dossiers renfermaient des documents d'appui à la création du PRE dans la ville étudiée (par exemple plaquettes d'information d'autres PRE de France, états des lieux des CLIS et RASED du département), des listes d'émargements des personnes présentes aux groupes de travail, les comptes-rendus des groupes de travail, des notes manuscrites ou encore des documents sur les rôles et missions des différents acteurs du PRE ainsi que les décisions relatives à la mise en œuvre du dispositif. Plus que de retracer la chronologie du PRE, il devenait désormais possible de dessiner le cadre formel de l'organisation étudiée et la manière dont les individus l'avaient pensé.

Dans la foulée, la coordinatrice nous a donné accès aux dossiers des enfants bénéficiant d'un accompagnement individuel. Sachant à ce stade que nous souhaitions comprendre la manière dont les professionnels construisent les parcours, nous avons alors relevé des informations relatives aux signalements et aux objectifs proposés pour l'accompagnement. Cette consultation s'est opérée dans le bureau de la coordinatrice, deux jours par semaine pendant trois semaines. Il a d'abord été difficile de nous familiariser avec la forme des dossiers. Aucun n'était rangé comme les autres, excepté pour la page de garde, aucun ne comportait les mêmes éléments que les autres. Prise par le temps, car nous souhaitions également nous libérer pour des observations, nous avons choisi de collecter des informations quantitatives plus que qualitatives, qui nous permettraient plus tard de connaître le nombre de parcours orientés vers le scolaire, l'ouverture culturelle ou tout autre domaine impensé jusqu'à lors. Il s'est avéré que deux ans plus tard, nous avons à nouveau eu accès à ces dossiers, dans un autre contexte comme nous le développerons plus loin dans notre propos.

L'ethnométhodologie permet ainsi d'accorder du crédit aux paroles des enquêtés en ce que nous les considérons comme étant en mesure « de maîtriser le langage naturel » et possédant « la compétence sociale de la collectivité dans laquelle il[s] vive[nt] » (Coulon, 1993, p.126). L'enjeu pour le chercheur est alors d'identifier les « patterns », c'est-à-dire le sens que les acteurs confèrent à leurs activités quotidiennes, le modèle qu'ils suivent pour conduire leurs actions (Coulon, 1993, p.204), dévoilant et expliquant ainsi la réalité sociale. Le

croisement de ces modes de recueil nous a semblé nécessaire afin de saisir les pratiques dans différents espaces-temps de leur réalisation et d'en réaliser une mosaïque pour créer une vue d'ensemble. Cette vue d'ensemble pouvant être décortiquée grâce à la finesse des éléments récoltés et leur classification pour l'analyse.

Ces apports alliés au regard porté sur les individus comme des acteurs créatifs capables d'inventer leur propre lecture du monde, nous conduisent alors à étudier les manières dont ces acteurs construisent le sens de leurs activités. C'est en effet dans l'expérience du quotidien que les individus inventent le sens, l'incarnent et forment des patterns, en se situant dans l'espace, dans le temps et dans les interactions :

« Cette capacité de reliance des différents aspects de l'expérience est indispensable à leur intégration dans une cohérence et un continuum de la vie psychique ; elle permet l'articulation de ce qui advient dans le monde interne avec ce qui est vécu dans la réalité extérieure. » (Le Hénand, 2008, p.20)

Le sens des activités et plus globalement le sens du fonctionnement du collectif est ainsi le fruit d'ajustements des uns et des autres, des expériences passées et des projections pour l'avenir. Le sens n'est pas donné par l'institution, mais inventé par les opérateurs des politiques publiques au gré des contextes et situations auxquels ils sont confrontés ; nous rappelant dans le même temps la Métis⁴⁵ chez les Grecs :

« Elle s'impose dans les roueries de la rhétorique et de la politique aussi bien que dans l'art de tous ceux qui lacent et entrelacent, qui ajustent et qui trament (vanniers, charpentiers, tisserands), qui maîtrisent ou qui déjouent un élément souple et mouvant » (Turcan, 1976, p.223)

La Métis, comme forme d'intelligence, permet en effet d'envisager les pratiques des acteurs comme des capacités, des savoirs faire, la maîtrise des activités (Vernant & Détienne, 1967) et de leurs symboles. Elle confère dès lors aux acteurs la possibilité d'agir selon le Kairos, dans l'art du bon moment :

« L'homme à la métis est sans cesse prêt à bondir ; il agit dans le temps d'un éclair. Cela ne veut pas dire qu'il cède, comme le font d'ordinaire les héros homériques, à une impulsion subite. Au contraire sa métis a su patiemment attendre que se produise l'occasion escomptée. » (Vernant & Détienne, 1967, p.73).

C'est parce que les acteurs détiennent des capacités telles que : « le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise.» (Détienne & Vernant, 1974, p.10), qu'il leur est possible de jouer avec les limites du cadre formel et les

⁴⁵ Dans la mythologie Grecque Métis est une déesse, première femme de Zeus, à l'origine du monde.

règles du jeu. Cette intelligence pratique leur permet de s'adapter aux situations particulières, de faire face à toutes les énigmes de leur champ, sans s'enfermer dans les différentes matrices pourtant à l'œuvre. Elle leur permet de bousculer les cadres pour ne pas rester dans l'inertie que les injonctions institutionnelles pourraient engendrer.

Il s'agit dans ce travail de mettre au jour cette intelligence et ses manifestations dans le quotidien des acteurs, de les nommer, de les classer, de les situer dans leurs contextes et leurs projections pour l'avenir, afin de déterminer le sens du travail collectif étudié.

Construction et apprentissage des normes

Suivant les travaux de Sainsaulieu (2019) sur l'identité au travail, nous savons que les organisations et/ou les actions organisées, influencent les valeurs des acteurs qui y vivent, mêmes celles acquises dans des expériences et cultures antérieures.

En effet, l'apprentissage culturel pour Sainsaulieu s'inspirant des travaux de Parsons, n'est pas réservé aux enfants. Les individus apprennent des valeurs et des normes tout au long de leur vie. Les interactions sociales conduisent les individus à apprendre les rôles qui sont attendus d'eux dans les différentes sphères de socialisation ou les différentes organisations côtoyées. L'adulte, tout comme l'enfant, intériorise dès lors ce que Parsons et Sainsaulieu appellent des systèmes de valeurs, autour et à partir desquels les personnalités et les identités individuelles se construisent.

Dans les relations de travail, les individus se confrontent les uns aux autres en mettant en danger, nous dit Sainsaulieu, leur identité. En effet, entrer en interaction avec autrui résulte d'une évaluation consciente des risques de mise en péril de notre identité puisque le groupe, les interactions, les relations, influencent notre identité. « L'affrontement des désirs » de chacun (Sainsaulieu, 2019), dans les actions organisées au travail, est créateur de nouvelles valeurs et de nouvelles normes pour l'individu et pour le collectif, tout en étant, de fait, par la fragilisation qu'il entraîne, un danger pour l'individu. Ce dernier mesure donc sans cesse le pouvoir qu'autrui exerce sur lui au prisme de sa motivation à entrer en relation et juge ainsi si le danger est surmontable, si la mise en action relationnelle en vaut la peine.

Sainsaulieu pose alors la question de l'influence des relations de travail sur l'individu lui-même, sur ses valeurs et ses normes propres, mais également de l'influence sur le collectif. En cela, il démontre que les groupes au travail, par leur capacité d'apprentissage, l'influence des uns et des autres et les choix stratégiques de chacun, sont en capacité de créer une culture de travail. Les valeurs, les normes et idéologies de chacun s'enrichissent, s'estompent, se transforment, pour en élaborer de nouvelles, propres au collectif de travail. Dans ces

interrelations, les normes et valeurs de référence deviennent alors celles du groupe, non pas celles de l'individu⁴⁶.

L'étude fine des activités quotidiennes, des discours, des traces écrites et des archives, permet enfin de dépasser les théories de l'organisation et de l'action collective pour se concentrer sur les pratiques, les manières de faire (de Certeau, 1990) et les arrangements des individus pris dans le collectif. Cette approche par les acteurs dévoile les manières dont ils s'y prennent pour faire vivre le dispositif PRE au-delà des prescriptions nationales et locales. C'est en étant au cœur des réunions, au milieu des acteurs, que nous pouvons recueillir les éléments de compréhension du fonctionnement du collectif, découvrir les « pattern » (Coulon, 1993), les normes et les valeurs (Sainsaulieu, 2019) qui conduisent le PRE étudié à réaliser tel ou tel type d'accompagnement auprès des enfants et de leur famille. L'entrée par les acteurs et leurs pratiques met ainsi en lumière les choix opérés par les individus qui font marcher le dispositif au quotidien et permet donc de comprendre ce qui assure sa stabilité et sa pérennité.

Nous pouvons ainsi interroger la rencontre des professionnels socio-éducatifs et de santé dans le cadre de l'injonction au partenariat dans les politiques publiques. Comment la rencontre obligée par l'Etat, est-elle investie par les professionnels concernés ? Que produit-elle sur les acteurs ? Qu'encourage-t-elle à créer au niveau du collectif ? Comment les enjeux socio-éducatifs et sanitaires sont-ils considérés par le groupe ? Quels enjeux de pouvoir ? Quelles stratégies développées par les acteurs ? Quelles nouvelles normes et valeurs construites par le collectif ? Notre travail permet de répondre à ces questions tout en démontrant la manière dont ce processus se réalise.

L'ethnométhodologie permet en somme d'appréhender le PRE, non pas seulement dans ses dimensions politiques⁴⁷, mais pour comprendre les logiques des acteurs de terrain, qui organisent la vie du dispositif et le font vivre au plus près des enfants et des familles. Notre ambition étant davantage tournée vers une théorisation des pratiques que vers une analyse de science politique du PRE, l'approche interactionniste des groupes sociaux invite à penser la société comme « une production collective » (Baszanger 1992). Nous rejoignons ainsi la pensée de Goffman (cité par Cefaï, 2015, p.553) :

« Les performances si individuées soient-elles, entretiennent entre elles et avec la scène des relations grammaticales qui permettent de les identifier comme des actions, de les lier à des situations, de repérer leurs acteurs, de prêter à ceux-ci des moyens et des fins,

⁴⁶ Cela n'empêche pas l'individu de se référer à ses normes et valeurs originelles dans d'autres contextes.

⁴⁷ Politique ici dans son acception contemporaine de cadre légal garantissant l'ordre public ; le PRE étant un dispositif de politique publique.

des motifs et des stratégies – bref, d'organiser les phénomènes comme un contexte de sens et d'y agir de façon intelligible et recevable. »

En effet, par l'ordre social établi, leurs interactions, leurs conflits, leurs relations, les acteurs créent la société en même temps qu'ils tentent de garder le contrôle, résistent aux forces sociales du contexte dans lequel ils évoluent (Strauss, 1990).

L'articulation des différentes échelles – gouvernance, partenariat interprofessionnel, action collective et manières de faire – permet donc de regarder en quoi et comment, de manière située sur un territoire donné, les acteurs s'organisent entre eux pour opérer le système de production des mesures d'accompagnements des jeunes dans le cadre d'un PRE.

Chapitre II. L'enquête ethnographique : entre la démarche de recherche et les attentes des professionnels

Ce chapitre tend à mettre en lumière les conditions de production des données et d'analyse d'une recherche d'inspiration ethnographique. Ce mode d'enquête a ceci de particulier qu'il fait entrer le chercheur dans le quotidien des enquêtés sur une longue période. Des relations se créent, une familiarité s'établit, engendrant des conséquences – rejet, résistances, sollicitations, attentes, etc. – tant du côté des enquêtés que du chercheur. Nous nous proposons dans ce chapitre de soumettre à une réflexion auto-analytique, la chronologie de notre enquête.

L'ethnographie a cet avantage de permettre au chercheur de tâtonner quelques temps, de collecter des données dans son journal de terrain facilitant le « va et vient » avec la théorie (Strauss, 1990), pour élaborer peu à peu des hypothèses et resserrer la focale d'observation en construisant des « catégories d'observations spécifiques à sa recherche » (Chapoulie, 2000). La recherche qualitative et inductive inspirée des théories ancrées est en effet un processus de réflexion permanent, durant lequel le chercheur interprète les données et les met en lien en même temps qu'elles se déroulent devant lui (Becker, 2009). Autrement dit, la pensée s'élabore au cours de l'enquête, nourrie par les découvertes et les lectures. Le chercheur consigne les données, commence à créer des classements (Glaser et Strauss, 1967, Baszanger 1992) puis formule ses premières hypothèses qu'il testera en retournant sur le terrain, jusqu'à mobiliser le cadre théorique pertinent à la création de nouveaux savoirs.

A la rencontre entre notre volonté de rendre compte des « manières de faire » (de Certeau, 1990) qui sous-tendent l'ordre social sur notre terrain et notre méthodologie d'enquête privilégiant les retours multiples sur le terrain dans un temps long, en immersion auprès des enquêtées, nous avons choisi de nous inspirer de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967). Nous nous retrouvons dans cette approche, notamment dans ses réflexions autour de la production des activités sociales, du maintien de l'ordre, de la création et du partage des règles formelles et informelles, le tout, dans un système faisant communauté. L'ethnométhodologie nous a également semblé pertinente dans une perspective de

description des pratiques à l'œuvre ; pour raconter les scènes se déroulant sous nos yeux. Ainsi, nous tentons d'articuler description ethnographique, analyse des logiques d'acteurs et démarches d'intervention auprès des enquêtées (Guigue, 2014, p.11).

II.1. Une ethnographie du proche

Michèle Guigue (2014, pp.10-11) rappelle que l'ethnographie, d'abord utilisée pour connaître les peuples éloignés géographiquement de l'Europe comme les travaux de Lévi-Strauss, est désormais un outil de compréhension de la société dans laquelle vit le chercheur (Goffman, 1990 ; Peneff, 1992 ou encore Barrère, 2006). Sans tendre à changer les réalités sociales, l'ethnographie du proche cherche à rendre intelligible la complexité de l'ordinaire des individus (Guigue, 2014, p.11). Dans cette perspective, l'ethnométhodologie s'articule à la démarche ethnographique en ce qu'elle est une étude des

« activités de tous les jours comme des méthodes que les membres [d'un collectif] utilisent pour rendre ces mêmes activités visiblement rationnelles et rapportables à toutes fins pratiques, c'est-à-dire descriptibles. » (Garfinkel, 1967, p.VII, cité par Coulon, 1993, p.19).

Selon notre intention de comprendre les logiques que les acteurs confèrent à leurs activités de travail en collectif, la combinaison de ces deux démarches paraît pertinente. Elles permettent en effet de décrire les activités quotidiennes, tout en mettant en exergue les règles qui régissent l'ordre social et le sens que les acteurs leur attribuent pour mener à bien leurs projets personnels (Strauss et Baszanger, 1963/1992).

II.1.1. De suspecte à alliée

L'enquête ethnographique se construit dans les interactions et les relations entre le chercheur et ses enquêtés. Il arrive que ces derniers se confient au chercheur comme ils ne pourraient le faire auprès de leurs collègues et donnent ainsi à voir le réel, autrement que de la façon dont ils le présentent dans les discours. Comme le suggère Stéphane Beaud et Florence Weber (2010), les places que les enquêtés nous attribuent au fil de l'enquête sont non seulement des informations pour comprendre le fonctionnement du terrain, ses logiques, ses catégories de pensée, mais en observant les changements dans la relation aux enquêtés

et dans l'évolution de notre place auprès d'eux, nous pouvons aussi identifier le sens qu'ils confèrent à notre présence.

Bénéficiant du statut d'étudiante lors des années de Master, nous étions d'abord considérée comme celle qu'il fallait aider, les personnes se rendaient disponibles et cherchaient à fournir tous les éléments nécessaires. Cela était particulièrement visible lors des échanges avec la coordinatrice. Cette dernière faisait régulièrement référence à ses propres années d'études lors de nos échanges et mettait en avant son désir de contribuer à la réalisation de notre travail de recherche. Lors du premier entretien en 2013, elle a pris soin d'explicitier les rouages de l'organisation du Programme de Réussite Educative (PRE), et a livré à la consultation plusieurs documents.

Lors de la première année doctorale, bénéficiaire d'un contrat doctoral avec charge d'enseignement, nous avons été contrainte de quitter notre poste d'intervenante. Notre ambition étant de poursuivre la recherche sur le PRE de cette ville, nous avons choisi de débiter notre enquête en réalisant un entretien avec la directrice du service porteur. Au cours de cet entretien, cette dernière, a évoqué l'idée d'une évaluation scientifique du dispositif. Jugée trop coûteuse par la Préfecture de département, cette action peinait à s'enraciner sur le territoire. La recherche scientifique se révélait alors être un levier externe et légitime pour argumenter auprès du Préfet du bienfondé de cette évaluation. C'est ainsi qu'elle nous a sollicité, pour la première fois, pour la réalisation d'une enquête.

Il s'est alors agi de saisir cette opportunité pour investir de nouveaux espaces du terrain de recherche, « car l'art de l'action est bien celui du kairós : prendre une décision au moment opportun, développer une action en sachant utiliser des circonstances appropriées » (Boutinet, 1998, p.149 cité par Paul 2009, p.47). Alors que certaines portes étaient jusqu'ici fermées – bureau de la coordinatrice, Equipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS), ateliers collectifs – la négociation pouvait s'engager pour les ouvrir. En effet nous supposons que ces espace-temps, par les interactions et la posture des acteurs, montraient les tâtonnements, les zones de conflits ou encore les régulations (Reynaud, 1997). Nous envisagions dès lors d'avoir accès à des éléments permettant la compréhension du fonctionnement du PRE.

Il a alors été nécessaire de préciser les intentions des commanditaires afin de mettre au clair les attentes de chacun d'entre eux. Nous avons tout d'abord convenu d'un rendez-vous en présence de la directrice de service, de la coordinatrice et de l'élue en charge du PRE. Chacun à son niveau hiérarchique n'a pas les mêmes intérêts, ni les mêmes enjeux, à solliciter l'accompagnement d'un chercheur. La directrice de service cherchait par cette démarche à bénéficier d'une évaluation qualitative à présenter aux financeurs du PRE, notamment la préfecture, afin d'affirmer les prises de positions et les projets à venir. Par son statut de cadre,

elle nous sollicitait pour consolider sa pensée stratégique et continuer à bénéficier des budgets. En fonction depuis seulement quelques mois au moment de notre rencontre, l'élue a quant à elle aussi formulé la demande d'une évaluation mais à des fins de stratégies politiques. Elle explique avoir besoin de « juger de l'efficacité » et de mesurer le « retour sur investissement ». Elle souhaite en effet que cette convention permette de « Rectifier, arrêter, modifier » les actions en cours et de « Motiver les partenaires » à des fins « politiques et administratives⁴⁸. » Quant à la coordinatrice, la recherche lui a été imposée. Elle n'avait donc pas d'attentes *a priori*. Nous verrons cependant dans les parties suivantes, comment à force d'échanges, elle a finalement formulé des demandes, notamment liées à la création d'outils pour mesurer l'impact de son activité. Par sa position d'opératrice, elle y voyait l'opportunité d'être guidée dans l'articulation de nouveaux éléments de fonctionnement du dispositif.

La définition du cadre de la convention s'est ensuite élaborée sur plusieurs semaines, après différents échanges avec les acteurs du dispositif. Si la proposition d'un projet de recherche a été immédiatement acceptée par la directrice de service, nous avons été redirigée vers la coordinatrice pour négocier les modalités d'enquête : temps, temporalités, lieux, objectifs. Nos rencontres ont permis de convenir de notre présence lors de ses déplacements, notamment lors des instances d'Equipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS). Cependant, les enquêtés sont en mesure de réguler l'accès au terrain, d'ouvrir ou de fermer des portes. Des négociations ont ainsi eu lieu en dehors de notre présence, entre la coordinatrice et sa directrice de service, afin de refuser des observations longues dans son bureau et pour filtrer notre présence dans le quotidien, en lui conférant les pleins pouvoirs⁴⁹, comme en témoigne cette phrase ajoutée à la convention : « Ce travail se conçoit sur la base d'une présence régulière dans les instances de décision, de régulation et de bilan avec l'accord préalable de la coordinatrice du Programme de Réussite Educative⁵⁰ ».

C'est en écoutant les besoins, en respectant les limites imposées et en présentant notre méthode de travail que nous sommes parvenue à négocier les termes de la convention. La tentation des acteurs institutionnels est en effet forte quant à la circonscription du terrain d'enquête et à l'encadrement des observations. Ils veulent à la fois montrer ce qu'ils pensent être le plus utile pour comprendre l'organisation et cacher ce qu'ils savent être une faiblesse ou un dysfonctionnement.

⁴⁸ Toutes ces citations sont issues de l'entretien réalisée en novembre 2017 avec l'élue.

⁴⁹ Le chapitre V sera l'occasion de revenir sur ce mode de fonctionnement qui confère une large part de contrôle du terrain opérationnel du PRE à la coordinatrice et non aux cadres.

⁵⁰ Il s'agit d'un extrait de la convention de recherche.

C'est pourquoi nous avons fait le choix de nous positionner en tant que chercheur mis à disposition du PRE pour accompagner les acteurs dans la compréhension de leurs pratiques et le développement stratégique. Nous nous retrouvons ainsi, pour partie, dans la définition du chercheur répondant à une commande qu'en donne Marc Uhalde (2008, p97) :

« Le "chercheur" trouve une définition claire de sa posture dans la définition du « métier de sociologue » (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1969). Son horizon est celui de la production de connaissances scientifiques sur le monde social. Il doit à ce titre savoir se distancier, à la fois des évidences du sens commun et des enjeux immédiats des acteurs sociaux ; il ne peut répondre à des "commandes", ou du moins il ne peut qu'y opposer une autonomie totale dans la manière d'y répondre, cette autonomie étant guidée par les seules règles de la méthode sociologique. Dans cette perspective, comme l'a montré Max Weber, le chercheur se distingue fondamentalement du politique, il ne peut être pris à partie dans des intérêts ou des stratégies autres que scientifiques. L'instrumentalisation prend un sens plein et entier sur cette condition. Le sociologue ne peut être qu'indépendant de tout pouvoir institué. »

Sans imposer « une autonomie totale » (Uhalde, 2008, p.97), nous avons garanti la conduite d'une enquête répondant aux académismes en vigueur. Privilégiant une démarche ethnographique, nous avons convenu d'une durée d'enquête d'un an, à raison d'observations régulières dans les instances et actions définies en accord avec la coordinatrice. La convention accordait ainsi une part de libre circulation du chercheur sur le terrain et préservait la méthode scientifique. Les éléments de la convention ont alors dû être soigneusement réfléchis afin de répondre à la commande institutionnelle, respecter les enquêtées et conserver l'autonomie du chercheur, notamment en termes de méthode scientifique et d'utilisation des données (Uhalde, 2008). Pour assurer également la réutilisation des données dans le cadre du travail doctoral, nous avons exposé nos intentions dans la rédaction du document ce qui a fait l'objet de discussions et d'explicitations auprès de la coordinatrice au cours d'un appel téléphonique.

Comme l'explique Michel Naepels (2012, p.81) au sujet de l'accès au terrain :

« Les ethnographes sont ainsi toujours pris dans un ordonnancement contextuel structurant – au sein duquel ils essaient peut-être de négocier, de ruser, de se positionner, dans une organisation ».

Nous avons alors tenté de négocier avec la coordinatrice des temps d'observation dans son bureau afin d'identifier, notamment, les tâches chronophages et de réfléchir ensemble à des aménagements et d'y analyser les pratiques partenariales à l'œuvre en dehors des instances prévues à cet effet. Face à ses réticences à nous ouvrir les portes de son bureau pour des observations des pratiques quotidiennes, il s'est ainsi agi de la rassurer sur les intentions de la recherche afin d'accéder à des instances jusque-là protégées, en mettant en avant la

dimension d'accompagnement des acteurs comme peut en témoigner cet extrait du journal de terrain⁵¹ à propos de notre présence au sein du bureau de la coordinatrice :

« Ça n'a pas d'intérêt, vous allez vous ennuyer ». J'explique que certaines choses qui se passent dans le bureau déterminent certaines actions et que j'ai besoin de voir l'évolution pour mieux comprendre l'après mise en place des projets. Elle semble comprendre. »

Après cet épisode, nous lui avons également expliqué qu'il ne s'agissait pas pour nous d'essayer de faire changer les comportements mais de permettre aux acteurs de maintenir les démarches qui fonctionnent et de rectifier celles qui n'atteignent pas les résultats escomptés :

« Elle a peur d'être jugée, de se sentir observée. J'essaie de la rassurer. Elle me demande si en décembre je pourrais faire un retour en Conseil Consultatif. Je dis oui. Elle dit « Faudra pas parler de ma pratique si je fais des mauvaises choses (rires inquiets)⁵². »

Cet extrait tiré de nos carnets, écrit juste après un rendez-vous avec la coordinatrice, témoigne de ses inquiétudes et de ses craintes. Alors que le premier extrait, datant d'avril 2016, montre une coordinatrice sur la réserve, retranchée dans ses réticences. Le second ; d'octobre 2016, met en avant l'évolution de notre relation. Elle n'est plus sur la réserve mais fait part de ses craintes. L'ethnographe peut en effet être investi de doutes quant aux raisons de sa présence (Beaud & Weber, 2010), d'autant plus quand son arrivée a été commanditée par la hiérarchie. Tel fut le cas lors de notre retour sur le terrain.

A l'issue de ces négociations, nous avons convenu : d'une présence régulière dans les instances de décision, de régulation et de bilan avec l'accord préalable de la coordinatrice du Programme de Réussite Educative – conseils consultatifs, Equipes Pluridisciplinaires de Soutien – d'un accès aux documents ayant permis la construction du PRE au niveau local et d'un accompagnement à la réflexion stratégique sur sollicitation des personnels d'encadrement du PRE. La rédaction de la convention a conféré un cadre à l'enquête, protégeant les espaces et les temps que les enquêtées ne souhaitaient pas partager tout en garantissant, avec leur accord, l'accès à un certain nombre d'instances et de documents. Par l'établissement d'axes de travail, de missions et l'accord sur la présentation des analyses, la convention définit également le rôle du chercheur sur le terrain, son utilité, et justifie sa présence. Cet objet institutionnel a donc convenu d'un cadre de recherche à consentement éclairé (Cefaï, 2009) et à dimension d'accompagnement des professionnels au travail.

⁵¹ Journal de terrain n°0

⁵² Extrait du journal de terrain n°0

Plus qu'une entrée sur le terrain, la convention de recherche offre un cadre légal par l'explicitation des modalités de recherche, encadre les « questions de propriété intellectuelle » (Beaud & Weber, 2010, p.264) et déontologiques. Elle s'est révélée être un outil indispensable à la mise en œuvre de notre recherche en ce qu'elle nous a ouvert de nouvelles portes et de nouvelles perspectives exploratoires. C'est pourquoi nous avons considéré la convention comme un levier d'entrée sur le terrain en nous conférant une légitimité, un « droit à être là ».

Nous considérons également cette période comme un temps de recherche à part entière en ce qu'elle nous a permis de comprendre certains modes de fonctionnement internes du pilotage interne du PRE, en donnant notamment à voir la répartition des tâches et des compétences entre l'élue, la directrice de service et la coordinatrice. Lors de ces temps de négociation les relations entre les acteurs se jouaient devant nous, révélant ainsi des éléments de compréhension des logiques à l'œuvre. En effet, nous avons compris au fil de l'enquête, l'intérêt de porter notre regard sur les interactions des acteurs afin d'en démêler les enjeux et les effets dans et sur le collectif.

Ce retour sur le terrain avec le statut de doctorante, renforcé par la convention de recherche, a créé chez tous les enquêtées l'impression d'être face à une experte de leur travail et/ou une menace. Cela se traduisait par des discours tels que : « faut faire attention à ce qu'on dit elle note tout⁵³ », prononcé par des enseignantes sur le ton de la plaisanterie, ou encore « Elle fait pas une thèse sur vous. ⁵⁴» par l'élue adressé à la coordinatrice d'un ton sérieux. Une enquêtée rencontrée ponctuellement a par ailleurs tenu un discours rassurant auprès de l'adulte-relais⁵⁵ :

« L'intervenante de [nom de l'association] rassure X sur ma présence en lui disant que je vais pouvoir voir des choses qu'elle ne voit pas et qu'elle pourra s'en saisir pour sa pratique professionnelle mais que ce sera « violent ». L'intervenante dit à X que ceux qui pleurent quand le chercheur leur fait des remarques ont des égos surdimensionnés et ajoute « X t'as pas l'air d'avoir beaucoup d'égo. ». X : « Ah pas du tout moi j'ai hâte. »

Cette scène met en lumière la manière dont la recherche peut être vécue par les enquêtés. Ils peuvent en effet vivre cela comme une remise en question de leurs activités. En disant cela, cette personne appuie l'intérêt de la recherche en ce qu'elle peut permettre le changement ou l'évolution des pratiques.

Lors du Conseil consultatif de mars 2017, la façon dont nous avons été présentée nous laisse également penser que notre présence pouvait, dans une certaine mesure, être un outil

⁵³ Extrait du journal de terrain n°2

⁵⁴ Extrait du journal de terrain n°0

⁵⁵ Extrait de journal de terrain n°3

politique, pour montrer que le service et son élue, travaillent à renouveler les pratiques du PRE, et donc à contrôler les pratiques existantes. Notre statut universitaire était en effet valorisé, mis en avant, au détriment du contenu de la convention de recherche, tout comme la collaboration avec un laboratoire de recherche sans pour autant présenter les axes de travail proposés. L'enquête était nommée « évaluation » par l'élue et la directrice de service alors que nous avons insisté pour que ce terme ne soit pas employé. Il est en effet courant de parler « d'évaluation », dans un système où toutes les politiques publiques doivent s'auto-évaluer pour prouver que l'argent est investi à bon escient. Parler d'évaluation dans une instance de prises de décisions financières, en présence des représentants institutionnels financeurs et de quelques professionnels de terrain triés sur le volet, affiche l'intention de montrer l'efficacité du dispositif. Dans le même temps, cette insistance sur le terme « évaluation » confère un caractère de contrôle ou d'expertise à la recherche relatif à la manière dont les enquêtées notamment la coordinatrice, travaillent. Ceci n'étant pas notre intention, il a donc fallu déconstruire progressivement cette image évaluatrice que l'on accolait à notre présence.

Déconstruire la figure de contrôle

Il s'agissait pour nous définir notre posture de chercheuse : limiter l'impact de notre présence sur les pratiques ordinaires, jongler habilement entre le partage des savoirs et l'observation des pratiques, que nous tentions d'opérer, et également passer par des étapes progressives d'acceptation par les enquêtées.

Nous avons tout d'abord pensé nécessaire de trouver des alliés avec qui construire la compréhension du réel (Beaud & Weber, 2010, p.105). Notre attention s'est d'abord portée vers l'adulte-relais qui contrairement à la coordinatrice, ne manifestait pas de réticence à notre présence. Nous avons alors fait en sorte de passer du temps avec elle en début ou en fin de réunion et d'investir les espace-temps sur lesquels elle se trouvait afin de nouer des liens dès le début de l'enquête, espérant qu'elle rassurerait ses collègues sur nos intentions et notre posture.

Nous avons également profité de certaines situations pour nous « rendre utile » (Arborio & Fournier, 2008, p.87) notamment à l'occasion des cérémonies de clôture et d'ouverture des Clubs Coup de Pouce⁵⁶. Nous avons proposé notre aide pour la mise en place

⁵⁶ Imaginés en 1993 par l'Association pour favoriser une école efficace et l'appui de Gérard Chauveau, les Clubs Coup de Pouce sont des « outils de prévention des échecs scolaires précoces en lecture ». Quatre jours par semaine durant l'année scolaire, cinq à six enfants participent en groupe à des séances de travail d'écriture et de lecture. Ces ateliers sont assurés a sein de classes par des intervenants extérieurs. Le site de l'association, <https://www.coupdepouceassociation.fr/>, retrace l'historique des Clubs, leurs ambitions ainsi que leurs actualités. Lors de recherche annexes nous avons eu l'occasion

de la salle, nous fondant ainsi au maximum dans le décor et en montrant notre volonté d'être une parmi les autres.

Puis au fil des semaines les premiers signes d'acceptation par les enquêtées ont émergé. La coordinatrice, l'adulte-relais ainsi que certains intervenants PRE rencontrés les années précédentes ont partagé avec nous des « informations secrètes » (Arborio & Fournier, 2008, p.87) contribuant ainsi à renforcer le lien qui les unit au chercheur, à renforcer la place du chercheur au milieu du groupe. Ses secrets sont en effet « un gage sérieux d'une situation observée faiblement perturbée par la présence du chercheur. » (Arborio & Fournier, 2008, p.87).

Notons enfin que le partage de certains évènements ou expériences, a soudé nos relations aux enquêtées. Il semble en effet qu'avoir été le témoin de scènes d'échec ou de réussite ait contribué à nous rapprocher. Nous avons par exemple assisté à des scènes où les enquêtées se sont senties humiliées par leur hiérarchie ou à la mise en place d'actions éducatives auxquelles personne ne s'est rendu. A l'inverse nous étions également présente lors des succès. Cette position de témoin compréhensif, à l'écoute, remettant en contexte les activités des uns et des autres et prenant en compte les facteurs influents sur les comportements des individus, semble nous avoir érigé en « relais à qui puissent s'adresser ses interlocuteurs. » (Arborio & Fournier, 2008, p.67). Nous étions ressource, plutôt que menace.

Les années de contact, d'immersions plus ou moins longues, d'échanges et de partage d'expériences et de savoirs ont ainsi contribué à l'élaboration progressive d'une relation de confiance avec les enquêtées et surtout avec la coordinatrice.

La relation que nous entretenions avec elle a participé de la construction de notre démarche, de notre posture ainsi que de notre analyse. Alain Marchive explique en effet qu'il est impossible de « nier [...] [les] conséquences [des relations entre le chercheur et les enquêtés] sur la manière dont l'ethnographe va sélectionner et restituer ses observations ou les propos qu'il a entendus ». (Marchive, 2012, p.90). L'auteur propose de penser l'autocensure, les oublis et les mises en valeur des éléments observés par le prisme de l'implication affective du chercheur auprès de ses enquêtés. Il est en effet possible de s'interroger sur la façon dont nous avons tenu à distance ce qui se jouait dans nos relations interindividuelles ; sur ce que nous avons perturbé sur le terrain en tant qu'individu en interaction avec d'autres individus, réunis par une opportunité autour d'un projet.

à plusieurs reprises de travailler avec des salariés de l'association, de mener des observations des ateliers et d'intervenir lors de formation du personnel.

Nous faisons ici référence aux théories de l'analyse stratégique (Crozier & Friedberg, 1977), considérant notre présence sur le terrain comme un facteur de perturbations et de création dont chacun a pu se saisir en fonction de ses intérêts et de ses ressources. Cette référence nous permet d'analyser notre place, nos relations et notre compréhension sur et du terrain en suivant les préconisations d'Alain Marchive (2012). Après des années d'enquête auprès des mêmes acteurs, il semble nécessaire, de « se demander comment l'ethnographe gère ses relations avec les individus qu'il observe, et de quel poids celles-ci pèsent sur ses décisions. » (Marchive, 2012, p.90). Au-delà de l'éthique « académique » que nécessite la recherche scientifique, l'auto-analyse (Weber, 2009), a mis en lumière les effets d'auto-censure et les obligations que la relation à la coordinatrice a provoqué sur nous.

Connaissant les points faibles de cette enquêtée, il nous a par exemple était difficile dans un premier temps de lui révéler les analyses portant sur des éléments qu'elle identifiait comme ses failles. Sachant qu'elle pouvait réagir avec beaucoup d'affectif par rapport à son travail, nous avons d'abord pensé devoir la protéger. C'est ainsi qu'après réflexion nous avons opté pour une posture inspirée de l'accompagnement au changement afin que le savoir vienne d'elle.

Le travail de recherche, *a fortiori* quand il s'agit d'ethnographie, engage le chercheur et les enquêtés dans des échanges réguliers, des rencontres formelles mais également des temps informels, propices à des discussions plus personnelles. Le temps passé auprès des enquêtés délie les langues, permet de franchir certaines barrières, à condition de respecter la parole de l'autre et de ne pas le trahir. Engagée dans une dynamique de recherche où la place du chercheur se veut être analysée et considérant notre travail avec la coordinatrice dans sa dimension interpersonnelle, nous nous sommes interrogée sur la construction de cette relation.

Construire une relation

Comme le suggère Maëla Paul (2009), c'est d'abord parce que nous étions « suffisamment semblable[s] » que nous sommes entrées en relation. Les années passées à travailler ensemble ont forgé un langage commun, des références communes, qui nous ont permis d'établir des échanges compréhensibles dès les premières rencontres pour les besoins de la convention. Nous avons par exemple mis en avant les situations d'enfants que nous avons connues en tant qu'intervenante afin d'illustrer certaines de nos interrogations de départ et de mettre en avant les répercussions sur le quotidien des intervenants. Se référer à ces expériences communes a encouragé la compréhension mutuelle puisqu'elles s'appuyaient sur un passé commun. Dans le même temps, nous pensons que la proximité d'âge (Devereux,

1980), ainsi que notre identité sexuelle ou encore des expériences de vie similaires, sont des éléments propices à l'établissement d'un dialogue facilitant la fluidité de la relation en ce qu'ils nous rendent « suffisamment semblables ». Certaines similitudes⁵⁷ dans nos parcours personnels ou encore nos traits de caractères ont en effet permis d'élaborer des parallèles dans nos biographies respectives. Sécurisant de fait la relation autour de points de références, encourageant les confidences et engageant ainsi une démarche de confiance dans le travail collaboratif en construction.

L'écueil aurait cependant été de nous laisser envahir par notre passé professionnel commun, lors duquel nous étions subalterne et elle ressource. Nous devons nous montrer suffisamment aguerrie dans la recherche. C'est-à-dire libérée de toute ornière sur le réel, capable de faire un pas de côté pour observer les pratiques en toute objectivité et d'apporter des idées nouvelles. Ce qu'il faut penser ici est notre capacité à avoir suffisamment mis en avant ce qui nous distingue de la coordinatrice afin de nous montrer légitime dans notre nouvelle position. Il s'est alors agi d'apporter des éléments théoriques et des analyses faisant avancer la réflexion sur les pratiques professionnelles, que nous étions la seule à détenir jusqu'alors. En apportant un éclairage scientifique au quotidien, nous avons entretenu un delta entre les savoirs savants et profanes, au profit d'une mise en exergue de nos différences.

En travaillant ensemble, sans intention de recherche au départ, nous avons tout d'abord tissé des liens professionnels, connu des situations complexes dans lesquelles nous avons dû trouver des solutions conjointement. Nous avons appris à connaître les ressources de l'autre et à les solliciter à bon escient. Puis nous avons fait nos débuts en recherche à ses côtés. Les hésitations qui ont marqué l'entrée en recherche lors du Master ont parfois été partagées avec la coordinatrice. Une étape marquante dans notre relation a sans doute été la lecture du TEIR de Master 1, qui l'aurait tant bouleversée qu'elle nous confiât avoir pleuré.

Cette scène marque à la fois l'aveu de ses faiblesses – professionnelles et personnelles – et la démonstration de soi faisant place à l'élaboration de quelques fondations d'une relation de confiance, ainsi que le début d'une prise de conscience du réel sur laquelle nous prendrons appui pendant la recherche collaborative pour susciter la demande d'accompagnement au changement. Vient enfin la première consultation des dossiers dans le bureau de la coordinatrice. Lors de ces journées elle nous a proposé de nous tutoyer, indice précieux du décloisonnement de nos positions.

⁵⁷ Nous faisons ici référence à des discussions informelles avec la coordinatrice au sujet de notre enfance, nos goûts, nos vies personnelles. Pour des raisons de confidentialité et de respect des confidences qui nous ont été livrées nous ne partageons pas ces passages du journal de terrain. Pour comprendre en quoi nous étions semblables, il suffit à ce stade de la réflexion, de se référer au propos principal.

La proximité grandissante entre nous – nous prenions un temps avant tous les entretiens pour parler de l'actualité de nos vies, nos goûts ou encore se confiait-elle sur son enfance et sa souffrance au travail – mettait en exergue des éléments non attendus, non recherchés, mais qui parfois pouvaient nous permettre de comprendre l'état actuel de la situation observée. Lorsque la coordinatrice témoignait de ses difficultés à accomplir son travail alors que la question n'avait pas été posée et que nous étions dans un temps informel, il s'agissait de tenir compte, pour l'analyse, des mentions des facteurs exogènes – départ d'un acteur fort de l'organisation, difficulté de communication avec la hiérarchie – des facteurs endogènes – fatigue, préparation d'un concours de la fonction publique, anxiété, manque de confiance en soi – puis des logiques et croyances propres à l'individu – désintérêt de la hiérarchie pour le travail des opérateurs et techniciens, surcharge de travail, manque de temps. La connaissance de ces éléments combinée à l'immersion quasi quotidienne auprès de l'enquêtée, a conduit à des périodes de « rangement du côté des enquêtés ». Autrement dit, témoin du réel, le choix de doter les acteurs d'outils de compréhension de leurs pratiques, des enjeux ou encore de l'action collective, s'est également opéré dans un souci de les doter de ressources qui pouvaient leur permettre d'investir des zones d'incertitude afin de porter leur voix quand ils estimaient être lésés.

De la même façon, la relation privilégiée avec la coordinatrice, nous a engagée dans une forme de loyauté, nous poussant à respecter ses demandes. Elle souhaitait par exemple lire nos comptes-rendus avant sa hiérarchie, nous lui avons donc soumis chacun de nos travaux ; dans un autre temps elle a émis la volonté de pouvoir s'occuper du suivi de cohorte avant son départ, ce que nous avons respecté en envoyant les devis en amont. Nous étions soucieuse à la fois de l'impact de nos résultats sur elle et sur les conditions d'exercice de son travail.

Les instants partagés, les rires, les confidences, et la durée de notre présence, ont en effet instauré un nouveau climat de confiance. Nous n'étions plus appelée à nous justifier sur nos choix méthodologiques ou les raisons de notre présence. La coordinatrice a commencé à nous proposer des terrains d'observation, les considérant « intéressants » pour nous. Elle nous donnait finalement à voir son quotidien qu'elle pensait au début devoir préserver de notre enquête et sollicitait l'accompagnement.

La relation avec la coordinatrice a donc connu trois grandes étapes : la relation de travail, nos débuts en recherche et la recherche doctorale. Chacune de ces étapes a posé des jalons de confiance et sécurisé les échanges afin de libérer la parole de la coordinatrice et de construire, conjointement, un projet de recherche collaborative. Forte d'une relation solidifiée

par les marques de confiance, d'écoute et de compréhension mutuelle, nos différences en termes de compétences professionnelles nous ont attribué une place, une fonction et des tâches distinctes pour mener à bien la recherche collaborative. Désormais en cours de titularisation il n'était plus question pour elle de défendre sa place ; elle pouvait s'inscrire dans une dynamique stratégique afin de renouveler certains fonctionnements du dispositif. C'est dans ce contexte de transition professionnelle que l'accompagnement a pu prendre forme et faire sens pour elle (Paul, 2009).

Une fois les soupçons d'évaluation et de contrôle dépassés – grâce notamment au respect des confidences qui nous ont été faites, aux engagements tenus, à l'absence de parti pris lors de conflits au sein de l'organisation ou encore une posture compréhensive dans les moments de fragilisation par la hiérarchie – la coordinatrice a progressivement exprimé son envie de proposer de nouvelles modalités de fonctionnement au sein du PRE. Il s'est alors agi d'inventer une nouvelle posture pour répondre aux sollicitations de la coordinatrice, dans une écoute bienveillante, et de produire des savoirs scientifiques.

Le temps long passé auprès des enquêtées a ainsi participé de l'évolution des intentions de la recherche. Au gré des opportunités et des relations qui se sont nouées, il a été possible de proposer des idées, de participer activement à un projet et de voir des applications des propositions co-élaborées avec les praticiennes. Toute la particularité de notre enquête réside en cette cohabitation entre les observations et la participation à la modification du réel. Les interactions, la collaboration, le partage de savoirs ont eu un impact sur les pratiques originelles que nous étions venue observer tout en étant révélatrice des logiques à l'œuvre, faisant ainsi l'objet d'enregistrement dans des carnets lorsque les pratiques étaient modifiées par notre présence. La présence du chercheur sur le terrain dans la durée, par la familiarisation progressive qu'elle favorise, permet en effet de remarquer les exceptions (Peneff, 1995). Ayant commencé à échanger sur nos analyses après plusieurs mois d'enquête, nous étions ainsi en mesure de distinguer ce qui relevait du changement dû à notre présence, des pratiques ordinaires.

« quoi qu'il en soit, l'inscription de l'enquêteur dans le monde discursif de ses interlocuteurs suppose l'établissement progressif d'une relation qui ne soit pas prédatrice, ce qui implique une certaine durée, un dialogue prolongé et l'établissement de relations de confiance (Rouillé 2005, 238) » Naepels (2012, p89).

Le chercheur est en effet un individu intrus, au milieu des acteurs, investi de représentations ou craintes comme nous l'évoquons plus haut. En ce sens, il doit pouvoir se fondre dans le décor afin de limiter la modification des comportements qu'il est venu observer et de maintenir sa présence sur le terrain (Naepels, 2012).

II.1.2. L'ethnographie : contraintes et outils

L'immersion dans un nouveau monde social (au sens de Strauss, Mead ou encore Becker) dont nous ignorons les codes, les symboles et les systèmes de références, couplée à l'exigence du travail de terrain – observations pendant plusieurs heures, écritures systématiques du réel, attention accrue – contraignent le corps et l'esprit. Si au bout d'un an nous avons finalement acquis des automatismes et nous sommes familiarisée avec la méthode d'enquête, il n'en demeure pas moins qu'un temps d'apprentissage a été nécessaire.

Le corps

L'ethnographie, originellement pratiquée lors des grandes découvertes puis pour l'étude des sociétés traditionnelles, nécessite une série de transformations du corps du chercheur (Naepels, 2012). Cependant, depuis l'école de Chicago et l'avènement des ethnographies du proche (Becker, 1963 ; Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1961) puis du familial (Guigue, 2005 ; Lemoine, 2005), la recherche ethnographique n'impose pas des modifications corporelles ni des déplacements à des milliers de kilomètres du domicile. Il n'en demeure pas moins qu'elle engage le chercheur dans une incarnation de la recherche en l'immergeant dans le milieu étudié (Naepels, 2012).

Le chercheur est tout d'abord soumis à l'académisme de ce type de recherche en ce qu'il doit utiliser tous ses sens pour observer. L'immersion, pour être totale, doit en effet mobiliser la vue mais également l'ouïe et le toucher pour saisir l'ambiance dans laquelle évolue les acteurs enquêtés. Il entre pleinement dans un nouvel univers social.

Il est également soumis au déplacement du corps dans les lieux d'action même si celui-ci est relativement peu éloigné. Chacun des terrains étudiés, le principal comme les contre-points, nécessitaient plusieurs heures de trajet en voiture ou en train. Il nous semble que la distance géographique a contribué à tenir physiquement le terrain à distance tout en nous obligeant à redoubler d'effort pour nous y rendre dans les périodes de rejet du terrain.

Nous sommes en effet passée par quelques périodes de doutes, d'angoisse (Devereux, 1980) ou encore un sentiment de ne pas être à notre place (Naepels, 2012), pendant les premiers mois d'immersion comme en témoigne cet extrait du 16 décembre 2016 issu du journal de terrain n°4 :

« Je ne suis pas allée en observation pendant le groupe de travail pour les ateliers à thème à destination des parents avec [adulte-relais] parce que j'en ai marre du terrain. A [nom de la ville] ça tourne en rond et leurs discours sur les parents me pèsent. [...] J'ai

mis longtemps à écrire ces lignes. Je crois que plus que la flemme c'était ou c'est toujours, un ras-le-bol du terrain. Je veux aller voir ailleurs. »

Cette période de rejet a été accompagnée de nombreux maux de ventre sur les trajets allers et de fatigue importante sur les trajets retours. Immersée plusieurs jours par semaine dans le quotidien des acteurs nous étions aux premières loges pour assister à leurs discours discréditant les parents, créant en nous une forme d'exaspération à entendre toujours les mêmes arguments et de la colère face à certaines accusations que nous jugions hâtivement infondées. Il a donc été nécessaire de nous interroger sur l'origine de nos émotions afin de rester, tant que faire se peut, dans la neutralité et l'objectivation que l'académisme scientifique requiert.

Comme le propose Georges Devereux (1980), le chercheur est enraciné socialement, ce qui le conduit dans un premier temps à regarder le monde social qu'il enquête selon ses propres repères. Dans le même temps, il vit une forme de transfert et de contre-transfert dans la mesure où ce qu'il observe le renvoie à ce qu'il a connu lui-même et engage, inconsciemment d'abord, des réactions affectives de rejet ou d'attraction. Cette idée est renforcée par la théorie selon laquelle le chercheur choisit son terrain et/ou son objet de recherche en fonction de l'auto-pertinence à laquelle il le renvoie. En ce qui nous concerne, fille de famille monoparentale, mère immigrée pied noir et non diplômée, résidant en territoire relevant de la politique de la ville et dont les souvenirs de réalisation des devoirs seule depuis le CM1 sont encore frais, nous répondions à nombre des critères énoncés par les professionnelles comme étant facteurs d'échec scolaire. La confrontation à ces discours a en effet, après auto-analyse, réveillé en nous des interrogations quant à notre parcours et aux éléments venus contre-carrer ce déterminisme social auquel les praticiennes se réfèrent.

Partager nos ressentis avec d'autres doctorants, jeunes docteurs ou notre directeur de thèse nous a permis de comprendre ce qui se jouait sous nos yeux mais surtout en nous. Ils expliquaient avoir vécu ce même sentiment de saturation et qu'il était nécessaire d'investiguer nos émotions. Les rendre intelligibles à l'autre, nous a fait prendre de la hauteur et analyser les paroles entendues pour ce qu'elles sont, sans en être impactée. Nous avons également compris que ces discours renvoyaient à notre propre expérience d'élève et d'enfant de famille populaire, monoparentale, éloignée de la culture scolaire et de ses codes et dans l'impossibilité de participer activement aux devoirs. Face aux accusations d'abandon formulées par les professionnels à l'encontre des parents pour ces motifs, nous étions en effet frustrée de ne pas pouvoir apporter notre témoignage de réussite et d'investissement de la part de nos parents ; aller à l'encontre des déterminismes sociaux convoqués par les

professionnels pour expliquer les difficultés scolaires des enfants ou leur comportement en classe et justifier, parfois, leurs conclusions d'échec inévitable.

Le chercheur, immergé dans un environnement dont il ne partage pas le langage, les codes, peut ainsi être bousculé par ce qu'il voit ou entend. Il est, pendant un temps, coupé de ses habitudes, de ses références sociales (Naepels, 2012). Il relève de son travail d'enquête d'interroger sa présence sur le terrain, ses résistances, ses douleurs. Il doit prendre certaines précautions pour ne pas rester sur ses impressions ni les investir de sentiments. Il lui est possible pour cela de confronter sa propre compréhension des discours et des actions aux acteurs de terrain enquêtés afin de se rapprocher du sens qu'ils leur octroient. Demander aux enquêtés de revenir sur certains de leurs propos à l'occasion de nouvelles rencontres, pour qu'ils explicitent leur pensée est particulièrement pertinent dans ce type de situations. Le chercheur peut également se servir de sa posture pour développer une forme de domestication de son angoisse (Devereux, 1980) comme nous l'avons fait en choisissant de poser des questions lors de certaines réunions pour faire avancer la réflexion collective et permettre aux praticiennes de ne pas en rester à leurs représentations des difficultés sociales des familles notamment.

L'ethnographie a ceci de particulier qu'elle engage le corps du chercheur dans un milieu qu'il découvre au fil des observations, de ses réactions et des liens qu'il noue avec les personnes. Il est sans cesse dans cette tension entre le maintien à distance de ses émotions et la réduction de la distance avec les enquêtés par le partage des activités et les échanges, pour accéder au réel (Arborio & Fournier, 2008, p.87). Autrement dit « Il s'oriente en exerçant sa réflexivité ; il invente sa démarche en progressant, il la « bricole » – au sens ingénieux du terme. » (Morrissette, Demazière, Pépin, 2014, p.10).

Notre second atout lors de cette immersion était notre journal. Outil précieux de récolte des données et de déploiement de la réflexion, il est également un exutoire des pensées subjectives.

Le journal de terrain

L'enquête de terrain nécessite un enregistrement systématique du réel. Cette collecte de données peut être réalisée via différents outils – caméra, photo, enregistreur, carnets. Nous avons opté pour des carnets que nous avons préalablement appris à maîtriser lors du Master⁵⁸. La rigueur de la tenue des journaux de terrain donne dans le même temps, un cadre

⁵⁸ *A posteriori* nous aurions aimé filmer certaines scènes, notamment toutes les réunions interprofessionnelles et interinstitutionnelles pour faciliter l'analyse interactionnelle et enrichir les

à l'enquête et une temporalité. Le chercheur ethnographe peut en effet se laisser submerger par son terrain, se laisser envahir. En destinant un temps et un lieu pour le travail scriptural, il est possible de circonscrire le temps de recherche et de se prémunir d'un éventuel raz-de-marée. De plus, en écrivant le chercheur ancre les éléments dans sa mémoire tout en la vidant. Il peut s'autoriser à oublier temporairement des scènes car tout est enregistré sur papier, alors que dans le même temps, le recours à l'action graphique, par la mémorisation kinesthésique et visuelle qu'elle requiert, aide à retenir. Le journal de terrain permet de consigner les situations observées et les relire, plus tard, pour les soumettre à l'interrogation. Il oblige le chercheur à se soumettre à une écriture systématique des situations qui se déroulent devant lui.

Sont consignés dans les carnets toutes les interactions du chercheur avec le monde social qu'il enquête, ses doutes, ses interrogations, ses découvertes. Le journal de terrain est en ce sens l'outil indispensable de la recherche ethnographique, sans lequel aucune production de savoirs scientifiques ne serait possible (Naepels, 2012). Y sont présentes toutes les traces du chercheur sur le terrain permettant d'analyser non seulement, dans notre cas, les jeux d'acteurs via leurs interactions et la circulation des savoirs, mais également de proposer la présente analyse de la posture de chercheur ethnographe.

Enquêtant majoritairement lors de réunions, nous avons choisi d'utiliser des cahiers à spirales au format A4 afin de consigner le maximum d'informations sur une seule page, de pouvoir réaliser des listes et des schémas tout en écrivant relativement gros et de pouvoir manipuler facilement l'outil grâce à sa capacité de réversibilité.

Nos journaux ont fait l'objet de quatre types d'écriture (Guigue, 2014, pp.37-38) :

- Les observations. Ce sont les notes prises pendant l'action. Nous y enregistrons les interactions ainsi que les échanges, matérialisés par des flèches, les schémas des lieux pour faciliter les images mentales. Ce sont les données brutes, factuelles et objectives, telles que nous parvenons à les saisir dans l'instant. Intéressée par les paroles des acteurs, nous prenons soin de noter textuellement les énoncés.
- Les notes de fin de journée. Ce sont les compléments d'informations que nous n'avons pas eu le temps de noter dans l'instant. Parfois dans une autre couleur que les notes d'observation afin de faciliter leur repérage, elles peuvent également être accompagnées d'ébauche de réflexion et de questionnements. Elles mettent en lumière l'évolution de nos interrogations au fil de l'enquête.

données. Nous aurions également pu projeter certaines scènes aux praticiennes pour qu'ils les commentent, les explicitent dans le cadre d'un projet de recherche-intervention par exemple.

- Le journal intime. Les notes personnelles, exutoires, les tâtonnements et les hésitations méthodologiques et de posture. Souvent sous forme de phrases isolées ou reliées entre elles par des lignes pour matérialiser le cheminement de notre pensée. Il arrive que les notes à caractère de journal intime engagent une réflexion. Leur relecture permet de rectifier notre positionnement de recherche et prendre du recul sur les événements observés.
- Les hypothèses. Ces notes permettent la mise au clair des idées. Elles témoignent de la compréhension en train de se faire, des questions d'approfondissement à poser et les hypothèses à confronter. Au fil de l'enquête, des catégorisations sont également apparues dans les notes d'observation témoignant d'une appropriation du journal et de son organisation en vue d'une utilisation ultérieure (Guigue, 2014, p.38).

Nos journaux de recherche ont été les garants de la précision de notre propos. Ils ont fait l'objet de plusieurs annotations post-observations, il a été nécessaire d'y apposer des marque-pages pour trier les lieux d'observations et de réaliser des sommaires au début de chaque carnet pour faciliter leur utilisation. A force d'expérience, ils ont été l'objet d'une appropriation progressive et personnelle.

La prise de notes ne garantit pas l'exhaustivité des données issues du réel. Elle est tributaire de notre rapidité d'écriture, notre capacité de mémorisation à court et moyen terme, de notre capacité à écouter mais aussi à voir en même temps ; notamment les messes basses et les échanges de mots que les acteurs voient car ils n'ont pas le nez dans leurs notes comme nous. De plus elle passe par le filtre de notre subjectivité, par exemple le choix inconscient de noter qui s'adresse à qui et pour quoi pour certains échanges et pas d'autres. Enfin, elle reste tributaire de notre état physique et mental, de notre disponibilité, de notre état de fatigue. En somme, la recherche ethnographique est par essence lacunaire, même si à force d'expérience le chercheur parvient à saisir les moments charnières pour décrire et comprendre le réel.

Le passage par l'écrit a également été un moyen pour nous de mettre en mots nos émotions et d'y revenir plus tard afin d'essayer d'en tirer des éléments de compréhension de notre place sur le terrain et des logiques auxquelles nous étions confrontées. Il tient à distance, matériellement et physiquement les données comme pour mieux s'en protéger. Une fois couchées sur le papier, elles prennent forme et peuvent être regardées, manipulées, reliées entre elles, dupliquées, en fonction des besoins. Il permet en somme de s'émanciper du terrain (Chapoulie, 1984) tout en facilitant les retours possibles sur des éléments qui ont échappé à notre mémoire et à élaborer notre pensée. Après les mois d'observation, lors de l'analyse, ces notes sont relues et agrémentées de nouvelles couleurs témoignant de catégories élaborées

et mettant en exergue les éléments importants et pertinents pour l'analyse. Le travail du journal de terrain se prolonge dans le bureau du chercheur.

Prise quotidiennement dans des relations interindividuelles, frôlant avec l'affectif, nous avons accordé une place importante à nos journaux de terrain afin d'évacuer nos émotions. Devenus des journaux intimes (Weber, 2009, p.36) ils nous ont permis de tenir à distance nos prises de position et de travailler à l'objectivation de nos réactions. L'éloignement du terrain pendant la phase d'analyse a alors été bénéfique pour lire nos données d'un regard neuf, tout comme mobiliser les théories et concepts.

Enfin, comme le propose Michel Naepels (2012), nous pouvons interroger « la présence de ce tiers machinique » qu'est le journal de terrain, entre le chercheur et les enquêtés. Il est en effet la manifestation explicite de l'enquête à découvert. Il rappelle aux enquêtés que nous sommes en situation non seulement d'observation mais d'enregistrement de leur parole et de leurs gestes. La présence du chercheur sur le terrain modifie l'action qu'il était venu observer. En ce qui concerne notre recherche, nous avons, par moment, délibérément provoqué la perturbation (Devereux, 1980) en posant des questions ou en apportant notre analyse de la situation comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent. L'utilisation intensive du journal de terrain était également facteur de ces perturbations. Regardé, cité, il matérialisait, aux yeux des enquêtées, l'enregistrement de leurs pratiques. Certains disaient, dans un demi sourire : « Fais attention à ce que tu dis, elle note tout. »

En ce sens, le journal peut contribuer aux craintes et résistances du terrain. Pendant l'année d'immersion la coordinatrice, en fin de réunion, nous adressait parfois un « c'est bon c'est fini tu peux arrêter de noter. » audible de tous. Nous voyons ici le témoin de la difficulté de se faire oublier lorsque nous utilisons cet outil d'enregistrement. Consciente de cela, nous préférons ranger notre carnet à la fin des réunions afin de laisser libre court aux échanges informels, quitte ensuite à retenir les informations et les consigner dès que possible.

Notre écriture dans les journaux de terrain est ainsi, fragmentaire ou frôlant l'exhaustivité, presque illisible ou propre et hiérarchisée en fonction du temps au moment de la récolte de données. Si cet enregistrement n'est ordonné que par la chronologie des événements – méthode qui permet cependant de suivre le cheminement de notre réflexion, l'évolution de notre enquête ainsi que des relations sur le terrain et de notre impact – il est possible, après classement, de catégoriser les données récoltées.

La description ethnographique

La démarche d'enquête ethnographique ne peut faire l'économie de la description dans ses méthodes de restitution. Nous pensons en effet, à l'instar d'Alain Coulon citant le Centre d'Etudes des Mouvements sociaux (1993, p.53) que la description est un « impératif » de l'analyse scientifique ; une étape incontournable pour le chercheur qui souhaite rendre compte du réel. Dans notre intention de restituer les interactions des individus, considérant qu'elles sont constitutives du sens que les acteurs confèrent à leur pratique et leurs activités, il nous paraît d'autant plus pertinent de mobiliser cette méthode scientifique pour produire notre analyse. Donner à voir au lecteur les interactions et leurs contextes tels qu'ils sont apparus lors des observations, nous permet de proposer un aperçu des situations qui, selon nous, révèlent des éléments de compréhension des logiques de travail à l'œuvre (Coulon, 1993, p.55).

Même si elle se doit d'être « valide, neutre et complète » (Coulon, 1993, p.53), la description passe nécessairement par le filtre du chercheur qui la rédige. D'abord par le choix des éléments à prendre en note lors des observations. Même si le chercheur a le souci de noter tout ce qui se déroule sous ses yeux pour être le plus exhaustif possible, il n'est pas à l'abri d'omissions par fatigue ou subjectivité. Il fait en effet des choix – porter son regard sur tel individu plutôt que sur tel autre, écouter tel échange plutôt qu'un autre, écrire au lieu de relever les discussions ou activités – qui le coupent de l'exhaustivité. Si le temps long passé sur le terrain tend à réduire les « blancs » de la description, il nous paraît trop ambitieux de soutenir l'idée d'une description complète du terrain enquêté. Nous tendons vers cet objectif, mais admettons une part d'impossibilité d'être partout, tout voir et tout connaître.

Le chercheur choisit également les scènes dont il souhaite rendre compte. Selon l'angle adopté, l'objet de recherche abordé ainsi que les activités observées, le chercheur présente telle ou telle scène. Il n'opère pas ses choix dans l'intention de tromper le lecteur ou de donner à lire un réel modifié. Au contraire, il sélectionne ce qui selon lui, est le plus pertinent pour comprendre le propos, compte tenu du cadre de rédaction qui s'impose à lui : nombre de pages, cohérence du discours. Cette sélection passe notamment par la manière d'ordonner les éléments de discours. Nous avons par exemple fait le choix de mettre en avant les scènes ethnographiques dans des encadrés, isolant les descriptions du reste du propos, en nous inspirant d'Anne Barrère (2006). Nous souhaitons ainsi nous inscrire dans une méthode de restitution des données articulant description ethnographique et analyse scientifique, autrement dit dans un pan ethnométhodologique de la recherche (Coulon, 1993, p.57), se rapprochant de « l'interactionnisme phénoménologique » (Coulon, 1993, p.65).

Ces rapports à l'écrit ont également participé de notre relation au terrain, notamment dans l'appropriation du langage des enquêtées par exemple. En commençant la recherche doctorale, nous avons à faire à un tout nouveau terrain, dont nos seuls points de repère connus étaient la coordinatrice et l'adulte-relais. Les observations s'effectuaient, comme le dit la coordinatrice, dans « l'envers du décor », dans l'inconnu, en coulisse, là où seuls les professionnels peuvent se rendre. Il a fallu alors adopter, pour un temps, le système de référence des acteurs, pour tenter de « réduire » notre « étrangeté » sur le terrain et auprès des acteurs (Marchive, 2012, p.81).

II.1.3. L'étranger devient familier

Le temps passé en immersion a progressivement

« conduit à [notre] intégration progressive dans le groupe dont [nous] dev[enons] "membre affilié" pour reprendre la formule des ethnométhodologues, même si cette affiliation reste plus symbolique que véritablement effective » (Marchive, 2012, p.82).

Nous ne sommes en ce sens jamais devenue membre⁵⁹ de l'action collective. Non seulement cela n'a jamais été notre ambition mais nous n'avons pas non plus cherché à être en situation d'observation participante. Nous avons cependant peu à peu accès au cœur de l'action, à ce qui au début nous était voilé par la non-maîtrise des codes et du système de référence ainsi que par la pudeur des enquêtées.

Nous nous sommes par exemple surprise à constater que nous ne prêtions plus attention à certaines habitudes de travail et locutions de la coordinatrice. Un jour en réunion interprofessionnelle, alors qu'elle présentait le PRE à des enseignants du second degré, nous n'avons pas noté ses mots, sachant par avance ce qu'elle allait dire, du fait de la familiarisation avec son discours (Guigue, 2014). Nous nous sommes alors obligée, quelques minutes plus tard à transcrire sa parole dans un souci de méthodologie d'observation systématique. A ce stade de la recherche, nous pensions avoir simplement été distraite ou que le rejet du terrain nous conduisait à être moins vigilante, puis une scène a eu lieu, que nous retranscrivons ci-dessous.

⁵⁹ Membre au sens défini par Alain Coulon (1993, p.127) comme celui qui maîtrise le langage naturel, car nous avons dû en effet apprendre le langage et le soumettre sans cesse aux enquêtés pour nous assurer de l'employer selon leurs références symboliques et pas selon notre interprétation personnelle.

Prise de conscience de la familiarisation

En mars, soit cinq mois après le début de la convention de recherche, nous assistons à une réunion de préparation pour l'action « Bienvenue à l'accueil de loisirs ». Sont présentes les deux directrices concernées, la chargée des actions collectives et la nouvelle directrice de l'ALSH. Nommée depuis une semaine, cette dernière participe à sa première instance interprofessionnelle avec ces acteurs.

La discussion s'articule autour du nombre de places disponibles sur les deux semaines de vacances et leur répartition entre les deux écoles. Pour établir cette répartition, les directrices essaient de dénombrer combien d'enfants seront présents sans aucun doute sur l'ensemble des familles auxquelles l'action est proposée ; les hésitations étant autant de places disponibles pour l'autre école.

Au milieu de cette négociation et des échanges d'arguments entre les directrices, personne ne prend la parole. Nous notons que dix places sont disponibles et qu'une des directrices s'en octroie six, prétextant que tous viendront et qu'ils en ont le plus grand besoin car ils sont néo-arrivants. Sa collègue contre-argumente en avançant qu'elle ne signale pas les néo-arrivants pour cette action car sinon elle prendrait toutes les places, mais qu'elle choisit des enfants en difficulté langagière. La chargée des actions collectives essaie de trouver un terrain d'entente en proposant de ne pas mutualiser les groupes afin que chacune puisse proposer cinq enfants. La première directrice refuse, ne souhaitant pas réduire le nombre d'élèves choisis.

Après un échange houleux, la discussion dévie sur le dynamisme de la vie associative du quartier. La directrice de l'ALSH interrompt alors pour demander combien d'enfants participeront à l'action. La chargée des actions collectives répond donc : « dix ».

Nous notons ici dans notre journal de terrain que nous avons compris combien de places étaient à réserver alors que dans les premiers mois de l'enquête ce genre de discussion nous paraissait incompréhensible.

Par cette scène, nous souhaitons mettre en avant le fait qu'au milieu des digressions des directrices, des arguments et des négociations, nous sommes parvenue à identifier les décisions prises, contrairement à la nouvelle directrice de l'ALSH. Nous en étions à sept mois d'immersion au moment de cet événement, alors que la nouvelle directrice vivait sa première réunion du genre. Le décalage entre notre compréhension des codes langagiers et d'interactions et ses difficultés à saisir les enjeux de la discussion, nous a fait réaliser que nous étions désormais familière des scènes observées.

Avoir compris le déroulé de la scène, sous les yeux d'un néo-arrivant dans l'action collective, qui lui s'y perd, révèle notre habitude aux manières de faire des acteurs et à leur langage. Cette scène marque notre prise de conscience de notre familiarisation progressive au terrain et à ses codes. Dès lors, et grâce à l'objectivation de nos émotions, nous adoptions, en conscience, le système de référence des enquêtées. (Arborio & Fournier, 2008, p.67).

Ainsi, le processus de familiarisation (Clanché, 2005) contribue à la compréhension du réel en rapprochant le chercheur de ce qui lui est jusqu'à lors étranger. Il s'agit pour le chercheur de toujours rester en éveil, d'adopter une forme « d'ignorance méthodique » à la

Durkheim (1967) ou encore de ne rien accepter comme évident (Lemoine, 2005). Il se doit par exemple de consigner rigoureusement ses observations dans son carnet de terrain, de prendre soin de continuer à se poser des questions et à les faire apparaître dans ses journaux ou encore de s'assurer d'utiliser tous ses sens lors des observations. Il a donc fallu faire un effort continu et constant de défamiliarisation en nous obligeant à noter des détails pour garder un niveau d'attention nécessaire : les heures d'arrivées et de départs des enquêtées, leurs places assises en réunion, les blagues en référence à des situations partagées. Puis à les interroger toutes lors de nos analyses, considérant que chaque détail peut apporter un élément de compréhension supplémentaire à notre démonstration. Le chercheur doit en effet avoir la capacité de maîtriser le langage et les codes du terrain, tout en étant suffisamment extérieur pour décrire les routines et les habitudes, qui passent inaperçues aux yeux des membres (Coulon, 1993, p.126).

L'expérience ethnographique telle que nous la décrivons est possible non seulement par les outils et précautions mobilisés par le chercheur mais également par les relations nouées sur le terrain comme l'explique Michel Naepels : « Au cœur de la possibilité de celle-ci se pose centralement la question des relations de l'ethnographe avec les personnes qu'il rencontre, de la manière dont elles se constituent et évoluent. » (2012, p.92).

La méthodologie d'enquête fait partie intégrante de la manière dont nous avons par la suite interprété les données et multiplié nos accès au terrain. La démarche ethnographique, par tout ce qu'elle induit d'investissement, de relations aux enquêtés, de distanciation, apparaît dès lors comme notre force pour ce travail. C'est en effet grâce à cette approche du terrain, en jouant de l'ambivalence entre la familiarité et l'étonnement, que nous avons pu produire des analyses fines sur la façon dont les professionnels s'arrangent du cadre formel.

De plus le temps a permis de collecter des types de données différents nécessaires à nos analyses : discours oraux et écrits sur les activités des acteurs, sur les enfants, sur les familles, observations des attitudes, des habitudes, des conflits, documents administratifs ou de travail constituant la mémoire du dispositif, entretiens... Toutes ces données ont ensuite été croisées les unes aux autres afin de comprendre le réel composé par les enquêtées. C'est en effet parce qu'

« Ils [les acteurs] se temporalisent à travers leurs manipulations d'objets, leurs interprétations d'événements, leurs argumentations et leurs projections de programmes, les alliances qu'ils contractent et les conflits où ils s'engagent, les audiences qu'ils rassemblent et les solidarités qu'ils s'attirent »

que nous avons choisi une approche inspirée de l'interactionnisme. En effet, les acteurs du PRE ne se fréquentent pas uniquement en notre présence ni dans les espace-temps

potentiellement définis en amont de l'enquête. Ainsi, la récolte d'informations et la circonscription du terrain ont été réalisées en tenant compte des multiples contextes d'actions des enquêtées qui influencent de fait leurs comportements envers le PRE. Nous suivons ainsi les « impératifs ethnographiques » (Cefai, 2015, p.550) d'observation dans la durée et de description des phénomènes.

II.2. Les va-et-vient entre l'élaboration scientifique et l'intervention auprès des enquêtées : une attention éthique

Privilégiant une démarche inductive, nous avons dans un premier temps, laissé le terrain nous montrer ce qu'il y avait à voir, sans pour autant nous enfermer dans la perception des acteurs (Beaud & Weber, 2010, p.100). La rédaction des TER de Master ayant modestement permis d'acquérir une connaissance de certains aspects du PRE, nous savions que nous ne souhaitons pas récolter le même type de données. Nous ne voulions pas définir les lieux et temps d'observation, au risque de nous enfermer dans une forme inconsciente de tentation de confirmer des hypothèses construites sur des représentations issues de nos travaux préliminaires. C'est la raison pour laquelle nous avons accepté de nous rendre là où la coordinatrice nous proposait d'aller afin de comprendre quelles activités lui semblaient peu coûteuses en termes de risques pesant sur sa légitimité professionnelle, tout en étant valorisantes pour elle et le dispositif.

Souhaitant au départ travailler sur les bénéfices du PRE pour les enfants et les familles, nous avons dû en abandonner l'idée ; en effet le terrain nous a d'abord ouvert les portes des coulisses en nous faisant participer aux instances interprofessionnelles. Nous y avons découvert les pratiques des acteurs, leur lecture du public et des besoins. Notre étude s'est alors orientée vers les interactions des professionnels pour comprendre la manière dont ils s'approprient le cadre formel du PRE. C'est ainsi dans les interactions avec les enquêtées que la recherche a pris forme. Parce qu'ils sont les informateurs du terrain (Cefai & Amiraux, 2002), ce n'est qu'en plongeant dans l'univers étudié et en interagissant avec eux que le réel se révèle et que le chercheur peut dépasser la « façade » (Friedberg, 1992, p.533).

« Ainsi, la démarche se construit au fil des interactions dans lesquelles le chercheur est engagé sur son terrain, au gré de tâtonnements et abandons de pistes, en réaction aux découvertes, surprises, imprévus et obstacles qui façonnent le travail ethnographique (Demazière, Horn, & Zune, 2011). De ce fait, la démarche se nourrit aux doutes, s'adapte, se (re)négocie au fil de l'expérience incertaine et déroutante du

chercheur, source de questionnements renouvelés et provisoires. Pour le dire autrement, la démarche ethnographique est un parcours jalonné d'embûches, de carrefours, d'impasses, de bifurcations, de reliefs. Un parcours que le chercheur trace au fur et à mesure de ses déplacements, dans une série d'ajustements et d'adaptations au terrain. » (Morrisette, Demazière, Pépin, 2014, p.10).

Chemin-faisant, au gré des rencontres, nous avons pu accéder à des informations, certaines que nous espérions collecter, car nous avons le sentiment qu'elles pouvaient apporter des éclairages pertinents par rapport à ce qu'on envisageait pour ensuite les trier, les classer, les analyser et produire ainsi des données.

Notre enclin méthodologique s'est majoritairement développé autour de Mead, Strauss et Becker, influencée par leur approche par décantation lente de l'implicite. Nous nous sommes en effet inspirée de leur méthodologie de travail issue des théories ancrées, en ce qu'elles permettent au chercheur de s'immerger dans le monde social enquêté et de construire, à partir des éléments observés, le cadrage théorique permettant d'analyser les pratiques et les logiques des acteurs. L'entrée par cet univers de sens s'est révélée probante pour comprendre, comme nous le souhaitions, le sens que les enquêtées confèrent à leurs activités quotidiennes.

II.2.1. L'inspiration collaborative

Conduire les praticiens vers la construction des savoirs qui leur seront pertinents passe par la découverte des zones d'incertitude sur lesquelles ils peuvent avoir la main. Ce travail collaboratif vise à permettre aux acteurs d'élaborer par eux-mêmes les nouvelles pratiques en s'appropriant les savoirs savants et en interrogeant les savoirs profanes. Après un temps de mise à distance, passant notamment par une auto-analyse de son implication dans le terrain de recherche (Coulon, 1993, p.126, citant Zimmerman), l'ethnographe du proche peut s'engager dans une réflexion d'intervention auprès des enquêtés (Guigue, 2014, p.11). La démarche d'accompagnement des acteurs s'inscrit dans une dynamique d'objectivation de leurs pratiques afin de nourrir la réflexion stratégique d'évolution, en mettant à profit la rigueur et les méthodes scientifiques. Nous faisons ici le pari que les enquêtés, membres d'une organisation, sont réflexifs, actifs, libres de résister ou d'investir les zones d'incertitude, de négocier et surtout de nouer des relations avec leurs pairs, leur hiérarchie mais aussi le chercheur afin d'initier le changement.

Evacuer les représentations

Dans un premier temps, les représentations dont nous avons fait l'objet ont participé des réticences de la coordinatrice sur notre présence en certains lieux, notamment son bureau et de ses craintes, comme en témoigne l'extrait suivant :

Quand je demande à observer dans son bureau dès maintenant, elle s'étonne et refuse : « ça n'a pas d'intérêt, vous allez vous ennuyer ». Même discours qu'en M1 quand j'ai demandé un stage.

J'explique que certaines choses qui se passent dans le bureau déterminent certaines actions et que j'ai besoin de voir l'évolution pour mieux comprendre l'après mise en place des projets.

Elle semble comprendre et accepte. Elle a peur d'être jugée, de se sentir observée. J'essaie de la rassurer. Elle me demande si en décembre je pourrais faire un retour en Conseil Consultatif. Je dis oui. Elle dit « Faudra pas parler de ma pratique si je fais des mauvaises choses. » (rires inquiets).⁶⁰

Cette scène intervient juste après notre proposition d'accompagnement du projet de service, au cours du même entretien. Elle nous permet de mettre en exergue l'imaginaire de la coordinatrice quant à notre travail. Comme le montre l'extrait, nous avons d'abord dû faire appel à des arguments de l'ordre de la méthodologie scientifique pour négocier l'entrée en immersion et sa temporalité. Une fois ces éléments avancés, la déconstruction des représentations de l'ennui et du peu d'intérêt dont son quotidien relève, a pu s'engager. Nous proposons en effet un regard nouveau sur son action en mettant en avant la richesse de chacune de ses activités. Dans le même temps, l'extrait met en exergue les attentes et les craintes d'être jugée sur ses pratiques professionnelles.

Nous avons également, à plusieurs reprises, fait état d'éléments d'analyses issus de nos travaux de Master, et ce, avant l'entrée en immersion sur le terrain d'enquête. Il semble que ces savoirs proposés aux acteurs, associés au statut doctoral et à la rédaction de la convention de recherche, ont conféré à notre présence et à notre travail une dimension d'expertise de travail collectif et du PRE de la ville étudiée. La coordinatrice n'était plus dans une démarche d'aide à la compréhension pour une étudiante de Master comme elle avait pu l'être par le passé, mais en demande d'outils pour améliorer l'efficacité de ses activités. L'attente de résultats a d'abord primé sur l'établissement du réel et la réflexion sur celui-ci, considérant notre travail comme une transmission de savoirs et non une co-construction.

⁶⁰ Extrait du journal de terrain n°0.

Il a alors été nécessaire de déconstruire ces attentes et représentations du travail de chercheur. Pour cela, engager un dialogue, partager les savoirs théoriques ou encore affirmer que nous ne sommes ni experte ni juge ne suffisent pas. Il faut incarner, dans la pratique, dans le processus d'enquête et d'accompagnement, une posture favorable à l'élaboration de la pensée pour ne compromettre ni l'enquête, ni l'émergence d'un pouvoir d'agir chez les acteurs.

La recherche collaborative

Dans leur article « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. » (2001), les auteurs proposent une définition de la recherche collaborative à partir d'enquêtes auprès d'enseignants. Il s'agit pour eux d'une occasion de rapprocher la théorie de la pratique, « les savoirs savants des savoirs d'action » (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001, p.37) dans une symétrie des places et des postures entre le chercheur et le praticien. Reconnaisant à ce dernier la « compétence d'acteur en contexte » (Giddens, 1987 cité par Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001, p.35), il est légitime dans sa participation à la construction du savoir et à la réflexion sur sa pratique.

« Cette activité réflexive s'appuie essentiellement sur l'explicitation et l'analyse de situations de pratique vécues par les enseignants, sous l'angle de l'intérêt commun défini par le projet d'exploration. C'est dire que l'activité est aménagée de telle sorte qu'elle favorise et fait en sorte que soit entretenue une sorte de « conversation », pour emprunter à Schön (1991), entre la pratique (des enseignants) et le retour réflexif sur cette pratique (entre praticiens et chercheurs). » (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001, p.37)

Selon les préconisations des auteurs, l'ambition réflexive se déploie dans les échanges réguliers entre le chercheur et le praticien, permettant de construire le savoir ensemble par un jeu d'enrichissement mutuel avec à terme, des « retombées » pour chacun.

Les auteurs découpent ainsi le projet en trois étapes : la cosituation, la coopération et la coproduction.

La cosituation renvoie selon eux au temps de la négociation du terrain. C'est le temps du choix de l'objet d'étude ou de la thématique et des modalités de la recherche. Il s'agit d'élaborer un projet commun que le chercheur et le praticien sont en mesure de pouvoir s'appropriier selon leur culture de référence et mettre à profit dans leur propre domaine. Chacun ayant des objectifs différents : « investigation » pour le chercheur « perfectionnement » pour le praticien. (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001,

p.55). Dans notre cas, le choix s'est porté sur le travail de la coordinatrice, son rôle et ses tâches dans le PRE. C'est en effet à partir de la compréhension et l'analyse de sa place dans l'organisation que nous avons produit une compréhension plus globale de son fonctionnement.

La coopération est quant à elle « l'activité réflexive dans laquelle s'engagent les partenaires pour coconstruire un savoir lié à la pratique. » (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001, p54). Il s'agissait de permettre à la coordinatrice d'élaborer le sens de sa réalité et de son expérience, d'elle-même, en créant un espace de parole et d'écoute propice à la conceptualisation. Dans le même temps, « la reconstruction de tels récits » par le chercheur met en lumière et en sens le « savoir tacite » (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001, p56) ; cette étape étant pour ce dernier un temps de récolte de données, d'explicitation des zones d'ombres, de vérification des hypothèses parfois et de construction progressive de l'objet d'étude. C'est par l'explicitation de son travail que la coordinatrice nous a permis de comprendre en partie les règles formelles et informelles du PRE. Ainsi, l'activité réflexive est à la fois un temps de formation pour le praticien, accompagné par le chercheur en ce qu'il encadre la réflexion et la nourrit des savoirs savants, et une production de connaissance, un temps d'observation pour le chercheur en contexte, par l'écoute du praticien et leurs échanges. Les auteurs parlent alors d'entente collaborative qui « consiste à faire en sorte qu'une même activité réflexive aménagée autour d'un projet d'exploration négocié fasse que ces attentes respectives soient comblées à la satisfaction des deux parties. » (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001, p.39).

15 rencontres à caractère réflexif ont été réalisées avec la coordinatrice. Nous avons au départ convenu ensemble d'une fréquence des rendez-vous, soit un par mois, puis pour les besoins de la recherche et grâce à la proximité en construction entre les parties, nous avons ajouté quelques dates. Ces temps de travail sont apparus à chacune de nous comme essentiels pour notre cheminement. Ils avaient pour but de développer une pensée mettant en lumière les dynamiques partenariales afin que la coordinatrice en dégage une compréhension des pratiques à l'œuvre et leurs effets. Il s'agissait de l'encourager également à la relecture du cadre officiel pour affiner sa mise en œuvre locale. C'est dans cette explicitation que la recherche se nourrissait.

Enfin, la coproduction concerne « les retombées du projet pour les deux communautés (recherche et pratique) concernées. » (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001, p.54). Dans cet espace de collaboration, les parties travaillent à un produit répondant aux intérêts et aux attentes de chacune. C'est ainsi que les rencontres avec la coordinatrice ont peu à peu été orientées vers l'élaboration du projet de service et la présentation de nos résultats. Conjointement, nous travaillions alternativement lors d'une même séance, sur les éléments pertinents pour elle dans sa proposition de réorganisation du dispositif, et à

l'explicitation des données récoltées *in vivo* afin d'interroger les pratiques à l'œuvre. Les auteurs distinguent en ce sens la production d'un savoir d'analyse formelle, qui appartient au chercheur, et le questionnement pratique, qui relève de la logique des acteurs. Ils expliquent que cette étape dans la recherche collaborative peut « constituer une occasion de formation continue » (2001, p.37) pour les praticiens dans la mesure où le chercheur nourrit leur réflexion par un « retour systématique en vue de l'éclairer et de l'améliorer » (2001, p.37). La dimension formative de cet accompagnement n'était pas initialement voulue mais a pris sens au fil de l'enquête, par adaptation aux sollicitations de la coordinatrice et à l'évolution du contexte. Nous entendons ici formation au sens de Beillerot (2001, cité par Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001, p.38) : « "travail réflexif" [...] guidé ou accompagné, d'une "démarche d'investigation" plus systématisée, entre autres, sur le plan méthodologique de cueillette et d'analyse de données, incluant une "production de connaissances nouvelles" et "une communication de résultats". » Ainsi, en interrogeant les pratiques explicites et implicites de l'organisation, les habitudes de travail des uns et des autres ou encore les actions proposées aux enfants, accompagnée par le chercheur, la coordinatrice est entrée progressivement dans une « démarche de recherche sur [sa] pratique » (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001, p.38). Elle était en mesure de faire un état des lieux du dispositif à partir d'éléments d'explicitation fournis par le chercheur et de mettre en regard ces données et les théories et concepts dont nous l'alimentions ; le tout sans perdre de vue les différents niveaux de contextes dans lesquels le PRE évolue.

Ainsi, nous avons été amenée à l'accompagner dans la rédaction d'un « projet de service » à soumettre à sa hiérarchie. Celui-ci contenait des propositions de changements non seulement pour alléger la charge de travail qui lui incombait, mais également relatives à la pertinence des réponses apportées par le PRE, aux besoins des bénéficiaires, ainsi que des suggestions pour repenser les dynamiques partenariales. Il n'est pas ici question d'assimiler l'activité réflexive du praticien à celle du chercheur. Là où la coordinatrice s'est saisie de ce temps collaboratif pour produire des savoirs directement transformables en actions, nous avons cherché à produire un questionnement d'ordre analytique pour interroger le réel sans autre forme d'intérêt que la production d'une connaissance et d'un savoir sur le réel⁶¹.

Praticien et chercheur ont ainsi leur projet final propre, nourri par l'échange des savoirs. Le travail réflexif est collaboratif : le chercheur accompagne la pensée du praticien, le praticien donne au chercheur accès à des éléments de compréhension sur sa pratique. Il n'en demeure pas moins que chacun cherche à produire des résultats distincts, répondant aux attentes et

⁶¹ Soulignons ici notre double posture lors de cette recherche collaborative : les explicitations de la coordinatrice lors de l'étape de coopération nous permettaient de produire une pensée susceptible de répondre à ses intérêts pour le changement de son activité professionnelle.

aux besoins spécifiques de leur domaine professionnel. Les auteurs précisent en ce sens qu'il faut faire « en sorte que les produits de la démarche et leur diffusion aient des retombées tout autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche » (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001, p.40). C'est pourquoi nos séances de travail étaient à la fois axées sur la rédaction du projet de service et sur le contenu des analyses à présenter en fin de convention⁶².

La démarche ethnographique a renforcé le déploiement de la recherche collaborative en ce qu'elle a dès le début, affirmé la présence du chercheur sur un temps long et dans différentes instances. En effet, au-delà des rencontres à visée réflexive, la recherche a été ponctuée de 70 autres temps d'observations au cours de l'année de convention, avec ou sans la coordinatrice. Ces temps ont contribué à l'établissement de la relation de confiance, d'échanges, à la récolte de données pour la recherche mais ont également été investis pour des mises en interrogation des pratiques à chaud, souvent sous forme de questions adressées aux praticiennes. Ces derniers ont parfois d'ailleurs sollicité notre analyse après les temps d'observation⁶³, échangé des regards complices dans certaines situations, nous ont confié leurs ressentiments, leurs craintes.

En somme, un certain nombre d'éléments nous permettent d'affirmer que la démarche ethnographique a encouragé la réalisation de la recherche collaborative en ce qu'elle permet la présence du chercheur sur le long terme, à intervalle régulier. Si ce dernier met à profit cette régularité pour échanger avec les enquêtés, il semble possible de les amener à s'interroger sur leurs pratiques en respectant leur rythme d'émergence de la pensée et de disponibilité intellectuelle face à la remise en question de leur travail, en élaborant un cadre bienveillant, propice à la confiance. Nous avons essuyé quelques échecs lorsqu'avant la convention ou dans ses premières semaines, nous partageons des analyses alors que les enquêtées étaient dans le déni des pratiques à l'œuvre ou la contradiction avec nos interprétations. Les confronter au réel sans les y avoir préparé, ou sans qu'ils aient cheminé s'est révélé contre-productif face à notre intention de création des conditions du changement par les acteurs eux-mêmes.

⁶² Rappelons ici que les intentions de recherche étaient doubles. Les données récoltées ont servi à la production d'une analyse des pratiques à l'œuvre au sein du dispositif et son organisation globale, en réponse à la commande du service concerné dans le cadre de la convention de recherche ; puis à la production d'une connaissance d'ordre scientifique, présentée dans ce travail doctoral.

⁶³ Nous faisons notamment référence à une enquêtée, qui suite à une observation auprès d'enseignants nous a téléphoné le soir pour faire état de son mécontentement à l'égard du comportement des professionnels et nous a demandé dans le même temps comment elle aurait pu recadrer les échanges.

L'articulation recherche-commandes du terrain

La demande des praticiens à l'égard du changement est le fruit d'une connaissance des individus de la part du chercheur, d'expériences de réussites et d'échecs partagés, d'une connaissance du dispositif sur le long terme, des enjeux de pouvoirs en son sein, de ses forces et ses faiblesses, des habitudes de travail, ainsi que des leviers disponibles pour les enquêtés. Comme l'explique Michel Naepels, (2012, p.82), l'ethnographie permet au chercheur de se faire une place sur son terrain, facilitant la récolte de données, et dans notre cas, facilitant l'élaboration d'une recherche collaborative dans une certaine mesure :

« C'est à partir de là, dans la temporalité de l'enquête, dans le déploiement progressif (ou l'absence) de tact, de paroles, de désir, de prises de position politique, d'actions et d'attitudes diverses, que la subjectivation de l'enquête déplace et réajuste la position de l'ethnographe dans l'espace d'une situation sociale, en lui permettant (ou non) de demeurer dans les collectivités qui l'accueillent, et de poursuivre l'enquête. »

La place peu à peu conférée au chercheur et prise par ce dernier, a, dans notre cas, permis de faire le lien entre le réel et la coordinatrice pour l'amener à s'interroger et consolider ses démarches de changement. Il a fallu établir une communication qui ne vienne pas altérer ou « interférer » entre la réalité et la personne (Paul, 2009, p.46) mais qui aide à construire un cheminement de pensée, à complexifier le réel, qui permette à l'individu de dépasser le sens commun qu'il attribue à son quotidien pour lui permettre d'entreprendre le changement.

Nous n'opposons ni n'imposons, les savoirs scientifiques aux savoirs profanes mais croyons en la co-construction des savoirs pertinents pour les enquêtés et le chercheur selon un « principe d'égalité des savoirs » (Uhalde, 2008, p102), considérant :

« Les individus aux prises avec des "routines défensives" ne peuvent parvenir à produire la distanciation nécessaire au dépassement des dysfonctionnements. L'apport d'une connaissance élargie du fonctionnement organisationnel constitue une première ressource de mobilisation, mais, plus fondamentalement, le changement ne peut être complet que si les acteurs s'approprient un nouveau mode de raisonnement : se questionner sur les causes, vérifier les interprétations par les faits, etc. » (Uhalde, 2008, p.102)

Le choix de proposer un accompagnement au plus proche des acteurs s'entend dans la perspective où « le changement de rapport au contenu des connaissances qui ne sont non plus apprises d'un autre mais construites par soi s'appuie sur l'idée que cette construction permet à celui qui s'y emploie d'en connaître le sens et a des effets transformateurs en boucle » (Paul, 2009, p26). Pour cela, l'accompagné doit pouvoir tâtonner, cheminer dans sa réflexion. Ici le chercheur vient en soutien et fait varier ses fonctions au fil de l'élaboration de la pensée : « Trois fonctions participent de la mise en œuvre du cheminement : accueillir et

écouter, participer avec autrui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche, cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage. » (Paul, 2009, p.27).

Nous avons progressivement construit une posture, une démarche, des relations et fonctions (Paul, 2009), encourageant autant que faire se peut, l'émergence du sens et la construction des méthodes depuis le terrain, sans chercher à « transformer les rapports sociaux » (Uhalde, 2008, p.98) ou à ce que les acteurs s'approprient à tout prix « les savoirs étrangers » (Uhalde, 2008, p.101). Il s'agissait de proposer aux acteurs une façon de comprendre leurs pratiques en leur montrant ce qui fait obstacle à l'amélioration, ce qui engage des résistances du public ou des autres membres de l'organisation, mais aussi en mettant en évidence les réussites ou la fluidité de certaines pratiques. « L'accompagnement apparaît ainsi comme un projet multidimensionnel délibérément construit, un processus paradoxalement finalisé mais sans but final » (Deshayes, 2000) qui doit son intérêt au fait que « dans des situations complexes, il s'avère plus pertinent que le mode de relation archétypal de l'expert. » (Paul, 2009, p.46).

Il semble que dans un double mouvement de mise en interrogation et de dévoilement progressif du réel, il a été possible de poser les questions nécessaires au déploiement de la pensée par le dialogue et les effets de contexte. « Ce travail de médiation suppose donc la place d'un tiers à la fois "suffisamment semblable" et "suffisamment autre" (Berthon, 2003) car seule la différence est constitutive de la relation. » (Paul, 2010, p.26). Cet exercice est rendu possible par l'étape de co-construction, se déclinant elle-même en quatre temps d'interactions.

Présentation de soi

La majorité de nos observations se déroulant lors de réunions professionnelles, nous avons fait le choix d'enquêter à découvert afin d'être au plus proche des acteurs et de leurs interactions. L'enquête ethnographique a cette spécificité de permettre au chercheur de s'immerger dans la culture qu'il enquête. Le temps passé à observer et noter le réel peut déstabiliser l'équilibre naturel du terrain. « Ce que peut l'ethnographie est ainsi déterminé par les conditions des interactions qui la constituent, au sein d'une situation qui est toujours aussi un espace de pouvoir » (Naepels, 2012, p.82). C'est pourquoi le chercheur se doit de penser son arrivée sur le terrain et soigner sa présentation pour aller au-delà des statuts et des places qu'on lui assigne et pour lever les appréhensions.

Les réunions commencent par un tour de table. Chacun doit donner son nom et son statut, sous-entendant ainsi la raison de sa présence. Assise à la table des professionnels pour le recueil de données, nous devions également nous présenter lorsque venait notre tour. Cela nous obligeait à expliciter la raison de notre présence car tous les acteurs n'avaient pas

tous été informés de la signature de la convention de recherche. Adopter les codes sociaux était une façon pour nous d'essayer d'être acceptée. Faire comme le veut la coutume, apprendre le langage, faire marcher les principes de réciprocité (Beaud & Weber, 2010) pour que les enquêtés nous livrent leur quotidien.

« Être inclus dans un monde social au sein duquel on suscite ou sollicite des commentaires sur ce qu'il s'y passe me semble toutefois bien singulariser la méthode ethnographique » (Naepels, 2012, p.86), il s'est donc agi de trouver les justes mots pour présenter la recherche sans inquiéter, ni influencer, ni bloquer la parole des acteurs.

C'est pourquoi le terme d'enquête n'a jamais été employé comme le suggèrent Stéphane Beaud et Florence Weber (2010). Nous renvoyions davantage à notre statut de doctorante appartenant à un laboratoire afin d'être identifiée et légitimer le recueil intensif de données, ainsi qu'au cadre de la convention qui autorisait notre présence sans en préciser les intentions : « Je suis ici dans le cadre d'une convention de recherche avec le PRE ce qui explique ma présence dans certaines instances. Je travaille sur la mise en œuvre des PRE » avions nous choisi comme formule.

De la même façon et comme nous l'avons déjà précisé plus tôt, nous attachions de l'importance à ne laisser personne employer le terme d'évaluation. En effet, il est, d'une part, trop connoté en représentations de notations et de jugements sur les pratiques bonnes ou mauvaises et l'efficacité des acteurs, surtout au sein des institutions publiques ces dernières décennies. Les acteurs des institutions sont en effet constamment soumis à « cette nécessité d'être efficace ici et maintenant et non plus d'avoir un horizon professionnel sur le long terme, de devoir rendre compte de cette efficacité et d'avoir à évaluer sa pratique, professionnalisation et compétence » (Paul, 2009, p.23). D'autre part, le terme « évaluation » renvoie, dans notre contexte, à la posture de celui qui est mandaté par la hiérarchie pour vérifier que le travail est bien fait. Ne pas être confondue avec une évaluatrice était essentiel pour nous, d'autant qu'il est facile dans le langage courant au sein des collectivités territoriales de désigner une activité d'analyse comme une évaluation. Nombreuses ont été les fois où nous avons précisé à des enquêtées que nous étions « en recherche » après avoir été présentée la personne en charge de « l'évaluation du PRE ».

L'attention portée à la présentation de soi nous est apparue d'autant plus importante qu'il s'agissait d'une enquête au long cours. Il était nécessaire pour nous de créer, dès le départ, les conditions de recueil de données dans lesquelles les enquêtées ne se sentent ni épiées ni jugées ; mettre en avant la neutralité intrinsèque au processus de recherche et le respect de la confidentialité des individus. Tout dévoiler de nos intentions ou objectifs de recherche n'était pas pertinent et aurait probablement biaisé le comportement des enquêtées,

d'autant que ces questions apparaissent le plus souvent au début de l'enquête, alors que nous en étions qu'aux tâtonnements, à l'exploration.

Il nous semble qu'un des facteurs favorables à l'acceptation de l'accompagnement par les praticiens est de développer cette « pensée capable de comprendre le sujet dans sa situation » Maëla Paul (2009, p.46) en considérant « l'ensemble dans lequel il se situe. » Maëla Paul (2009, p.46) et de proposer un dispositif propice à la symétrie des places et des rôles. Maëla Paul (2009), interroge pour cela la posture de l'accompagnant selon certaines distinctions : pédagogique ou andragogique, éducation ou formation dans les cas d'accompagnement professionnel. L'objet du travail avec le PRE de la ville enquêtée n'étant pas de former les acteurs à un changement professionnel tel que défini dans le texte de Maëla Paul mais d'aider à comprendre le réel, à l'interroger et à fournir une analyse des dynamiques à l'œuvre, ces distinctions ne semblent ainsi pas adaptées à notre contexte. L'intention de l'accompagnement était de permettre à la coordinatrice de déployer sa pensée, de mettre en forme ses idées et de les proposer. Nous n'avions pas d'objectif de formation et souhaitons, ne l'oublions pas, récolter des données pour notre travail doctoral tout en devant répondre à la commande institutionnelle. Nous étions en ce sens plus proche de la « recherche collaborative » définie par Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture (2001).

L'accueil

Il n'y aurait « pas d'accompagnement authentique sans demande » (Wiel, 1998, cité par Paul, 2009, p.29). La demande est en effet une garantie du désir de changement de la part des accompagnés. Or, dans notre situation d'enquête, la demande, ou plutôt la commande, vient de la hiérarchie. C'est pourquoi nous avons accordé un temps à l'éclaircissement des demandes et pris en considération les besoins des acteurs de terrain.

Ce temps d'écoute et d'échanges a constitué notre première posture, c'est-à-dire : « accueillir la personne là où elle en est et à faire avec elle le chemin qui consistera à créer les conditions d'émergence possible (mais non certaine) d'un désir de changement de là où elle se trouve. » (Paul, 2009, p.29).

En prenant soin d'écouter la coordinatrice nommer les faiblesses supposées du dispositif ou de sa pratique⁶⁴, ses représentations de son travail⁶⁵, de ses missions et des

⁶⁴ Les journaux de terrain témoignent de l'expression de ses faiblesses dès la proposition d'accompagnement à la réalisation du projet de service, soit avant la rédaction de la convention de recherche.

⁶⁵ Rappelons ici que le statut de contractuel de la coordinatrice. Les CDD d'un an renouvelable de la coordinatrice précarisaient ses conditions de travail, notamment à l'approche des fins de contrat, ne sachant qu'après la date butoir, s'il était renouvelé. Les six premiers mois de l'enquête étaient les six

ressources disponibles immédiatement – moyens humains, financiers, temporalités, compétences supposées – nous avons encouragé une libre parole et une libre expression du désir d’accompagnement dans des zones spécifiques du quotidien au travail. En effet, comme nous le précise Maëla Paul (2009, p.29) : « le travail du “ dépli ” de la demande renvoie à ces questions qui font sens pour la personne : pourquoi est-elle là ? Que veut-elle pour elle en ne voulant pas ? Il présume d’une capacité à soutenir que cette personne puisse se déployer dans la réponse à ces questions sans que l’accompagnant y réponde lui-même ».

Nous considérons également que suivre les acteurs sur les zones d’incertitude qu’ils identifient accroît les possibilités d’action. Dans la mesure où ils sont les experts de leur quotidien et connaissent les ressources disponibles immédiatement notamment en termes de pouvoir d’agir sur le changement (Crozier & Friedberg, 1992), nous avons privilégié une entrée à partir du désir de la coordinatrice de réorganiser une partie du dispositif.

Nous ne prétendons pas ici avoir suscité en elle le désir d’être accompagnée dans sa démarche de projet mais tout au moins d’avoir été associée à la réflexion, pour échanger, jusqu’à trouver un terrain d’entente dans lequel chacune aurait bénéficié à s’engager.

Le dévoilement du réel, la construction du sens

Les quatre premiers mois ont ainsi permis d’observer le réel, de l’enregistrer pour le coder et le catégoriser afin d’élaborer peu à peu des hypothèses (Strauss et Baszanger, 1990/1992). Les rencontres mensuelles avec la coordinatrice permettaient de compléter les observations, de nous assurer d’avoir bien compris ce qui s’était joué devant nous. Sans juger ni faire état de nos idées sur les sujets évoqués – formation des intervenants, manque de référents, pouvoir laissé aux directrices d’école – nous avons ensuite donné à voir quelques analyses établies grâce aux recherches préliminaires lorsque les questions nous étaient posées.

Compte tenu des réticences de la coordinatrice, nous ne voulions pas la heurter par crainte de la pousser à résister à notre présence ou au dialogue. La stratégie a par exemple été de présenter par bribes différentes mises en œuvre du PRE à travers la France. Certaines enquêtes parallèles ainsi que des recherches personnelles ont en effet permis de collecter des données de comparaison que nous pouvions lui exposer. Nous souhaitions ainsi susciter chez elle un désir d’interroger la mise en œuvre du dispositif en s’ouvrant à d’autres horizons, d’autres possibles. Au cours du cinquième mois d’enquête tel fut alors le cas. Son entrée dans

derniers mois de son dernier renouvellement légal. Nous avons ainsi assisté aux démarches de titularisation de la coordinatrice mais également été témoin de ses inquiétudes lorsqu’elle était dans l’incertitude.

l'action s'est activée progressivement, à commencer par des contacts téléphoniques avec des services PRE d'autres villes, pour se renseigner d'elle-même sur l'existant. En jouant à nouveau des mécanismes de réciprocité (Beaud & Weber, 2010), nous souhaitions engager la coordinatrice dans un début de réflexion sur les pratiques à l'œuvre au sein du PRE, à partir de ses interrogations. Nous n'avions pas pour ambition de proposer notre intervention, nos savoirs ou notre accompagnement à partir d'éléments qui nous paraissaient pertinents au regard de nos analyses scientifiques, mais bien de permettre à la coordinatrice de construire le sens qu'elle attribuerait à notre collaboration en la suivant sur les zones d'incertitudes (Crozier & Friedberg, 1992) qui, à cet instant T, lui paraissaient disponibles. Nous devions pour cela lui livrer une part du réel qui lui était encore obscur, tant les professionnels sont aux prises avec leur routine et les urgences ; nous croyons en effet que « le sens ne saurait se dégager sans transformation des représentations, influençant à leur tour les actions. » (Paul, 2009, p.26)

Puis, le Conseil Consultatif approchant⁶⁶, il nous a été demandé de faire état de l'avancement de notre enquête. Nous avons une nouvelle fois fourni certaines hypothèses à la coordinatrice afin d'en vérifier la pertinence et de s'assurer de retranscrire la réalité des enquêtées (Strauss et Baszanger 1990/1992). Nous élaborions ainsi le sens des pratiques à l'œuvre tout en affinant le sens à donner à l'enquête⁶⁷, selon le principe des théories fondées.

En lui révélant ainsi progressivement des éléments théoriques et analytiques, après plusieurs mois d'enquête et dans une période de mise en action pour elle, nous lui avons permis de se confronter au réel. Elle avait en effet, par ses propres démarches, déjà pris conscience de certains dysfonctionnements du dispositif local, ce qui facilita notre première mise en lumière des résultats.

Par le dialogue et les échanges d'idées en cours d'élaboration, la coordinatrice s'est peu à peu engagée dans la construction du sens de sa pratique et des orientations qu'elle voulait lui donner. Le travail conjoint avec le chercheur l'a engagée dans un processus d'élaboration des méthodes et démarches pertinentes dans son contexte. En effet, « Si ce travail du sens ne peut se faire seul, ce n'est pas que l'autre soit incapable mais bien que le sens ne peut émerger que dans la délibération interpersonnelle. » (Paul, 2009, p.26). Là où son objectif à court terme était de modifier certains aspects fonctionnels du dispositif, il semble qu'elle soit entrée dans une dynamique de problématisation du réel.

⁶⁶ La convention de recherche permettait au commanditaire de nous demander une première présentation des résultats lors du Conseil Consultatif de mars 2017.

⁶⁷ Une analyse des observations diffuses et analytiques sera réalisée dans les parties suivantes.

Considérée au départ comme experte pouvant fournir des applications concrètes, nous avons fait en sorte de laisser émerger le sens et les idées des enquêtées en accompagnant la compréhension du réel qui se joue avec et devant eux ; nous avons pour ambition de mettre en lumière les leviers à leur disposition et de construire avec eux les moyens de les mobiliser. Comme l'explique Maëla Paul (2009, p.27) : « L'accompagnement ne se contenterait pas d'être un mode de relation au sein duquel autrui développe son autonomie de sujet "réfléchissant et délibérant" mais il rendrait lisible et/ou conforme son parcours. »

Le cheminement

Parallèlement au dialogue qui se mettait en place, des effets d'opportunités dus au contexte ont également encouragé la démarche d'accompagnement des acteurs enquêtés. « On tente d'insinuer qu'une démarche d'accompagnement suppose une analyse du réel instaurant à la fois la personne accompagnée dans son histoire, et dans son environnement (Chappaz, 1998). » (Paul, 2009, p.30).

Au troisième mois de convention nous avons été autorisée à consulter quelques dossiers des enfants dans le bureau de la coordinatrice. Nous avons ainsi bénéficié d'un poste d'observation privilégié sur les pratiques quotidiennes, les échanges entre pairs et avec la hiérarchie. Nous y avons été témoin des commentaires de la coordinatrice sur son ressenti, la façon dont elle vit au travail. Parfois même nous étions prise à partie lorsqu'elle voulait nous faire constater de ce qu'elle jugeait être un abus de la hiérarchie, ou un dysfonctionnement. Nous avons de plus été invitée à partager le repas de Noël entre les salariés du service sur le temps du midi. La participation aux échanges informels et l'acceptation de notre présence par les pairs ont, il nous semble, contribué à encourager un sentiment de confiance. Comme le précise Alain Marchive (2012, p.82) « La confiance est une condition sine qua none de la relation d'enquête. Elle s'installe dès les premiers contacts et se renforce dans les multiples interactions que suscite la situation d'observation, qu'il s'agisse de la position et de l'attitude du chercheur ». Autrement dit, chaque interaction avec les acteurs de terrain était pour nous un levier supplémentaire à saisir pour instaurer ce climat de confiance bénéfique au bon déroulement de la recherche.

Enfin, alors qu'un mouvement de restructuration émergeait au sein du service, faisant suite au départ inopiné de la directrice adjointe, les postes de l'ensemble du pôle éducation devaient être remaniés. L'incertitude quant au nouvel organigramme et à l'affectation des postes était telle que la coordinatrice rencontrait plusieurs fois par jour la directrice de service pour récolter des informations et faire entendre sa voix, en vain selon elle. Son statut de contractuelle et la fin de son contrat renouvelable approchant, les inquiétudes quant à son

avenir étaient grandes. Ce fut l'opportunité de plus pour interroger le quotidien au travail et proposer des apports théoriques. Les premiers éléments livrés, de façon informelle, tendaient à aider la coordinatrice à se positionner dans sa relation à sa hiérarchie. Nous avons par exemple fourni les définitions de « stratégie » et « tactique » selon Michel de Certeau (1990) en lui laissant la main quant au choix qui lui paraissait refléter sa posture.

Cet évènement apparaît alors que la coordinatrice avait déjà avancé dans le projet de service qu'elle avait été chargée de construire quelques mois plus tôt. La restructuration du service laissait alors peu de place à la mise en œuvre de son travail tant les acteurs hiérarchiques étaient pris dans des enjeux de pouvoir et dépassés par la situation qui les prenait de court.

Il s'est agi de faire découvrir à la coordinatrice quelles étaient les zones d'incertitude qu'elle pouvait investir pour y exercer son pouvoir d'action. Par des apports théoriques, des analyses de terrain et une participation active dans l'élaboration du projet de service nous lui permettions d'affirmer ses intentions de changement et la confortions dans la problématisation du réel opéré, jusqu'à la formulation d'une demande de participation du chercheur à la rédaction du projet de service.

C'est dans le changement de relation à nos enquêtées que nous avons compris le sens qu'elles donnaient à notre enquête (Beaud & Weber, 2010, p.109). En formulant cette demande de participation au projet de service, la coordinatrice s'est saisie de l'opportunité de notre présence pour son propre travail et y a vu, au-delà de la compréhension de ses pratiques, un moyen d'engager le changement.

Les prises de conscience des besoins, du réel et l'acceptation de l'accompagnement se sont ainsi développées parallèlement. Ces étapes ont permis à la fois une construction du sens de l'accompagnement – pour nous et surtout pour la coordinatrice – du sens des pratiques à l'œuvre et du sens donné à l'enquête en ce que nous nous sommes positionnée en oreille attentive et éclairée pour la coordinatrice, dans un moment d'incertitude où les enjeux de pouvoir étaient décuplés. Notre connaissance préalable du terrain, des enquêtées et de l'environnement, combinée aux nouvelles données récoltées *in situ* et aux opportunités, a participé à la compréhension et à la création des enjeux de la recherche d'inspiration collaborative.

II.2.2. La co-construction des savoirs

Les données empiriques collectées dans le journal de terrain au sujet de l'évolution de la recherche, ont permis de dégager quatre temps d'interactions autour des savoirs coconstruits : la transmission, l'appropriation, la mobilisation, l'instrumentalisation. Il importait de proposer à la coordinatrice des résultats d'analyses et/ou des pistes d'analyses pertinents au regard de ses ambitions de changement.

Transmission

Nous appelons transmission toute forme de partage des savoirs savants vers les enquêtés. La recherche a en effet été ponctuée de temps de transmissions informelles, « à chaud » pendant le temps d'enquête et de temps de transmissions formelles lors de rencontres programmées avec les commanditaires ou d'entretiens individuels. Le premier cas de figure nous permettait de dévoiler progressivement le fonctionnement de l'organisation, de poser des questions encourageant les acteurs à aller plus loin dans leur réflexion ou à s'interroger sur leur pratique en train de se réaliser. Lors des EPS par exemple, nous avons parfois profité d'échanges confus entre les partenaires pour poser une question afin d'éclaircir la situation. Leur demander d'explicitier les propos pour le chercheur pouvait profiter à l'ensemble du collectif présent.

Encouragement à la réflexion collective

Lors d'une EPS la coordinatrice et la directrice d'une école élémentaire ne s'expliquent pas le refus d'un père d'accueillir l'intervention du PRE à son domicile. S'en suivent des échanges entre le responsable périscolaire, la directrice et la coordinatrice au sujet des violences parentales suspectées et de la volonté de la mère de lancer une mesure éducative :

« Coordinatrice : La maman demande des conseils pour la mesure éducative.

Directrice : Comment ? Une aide pour qui ? Je sais pas comment elle est épaulée. Elle se retrouve seule.

Coordinatrice : Je sais pas. Elle m'a dit qu'elle avait fait la demande. Si la maman demande une mesure éducative et le papa veut pas ?

Assistante du service social : Non ils ont l'autorité parentale partagée. »

Puis la coordinatrice complète :

« Coordinatrice : Le papa refuse le PRE. L'intervention se fait donc toutes les deux semaines. On va compenser avec les vacances.

Directrice : Sinon ça pourrait être toutes les semaines ? Il [l'intervenant] va essayer de voir le papa ».

Elle dit ensuite à demi-mot que le papa peut frapper l'enfant ce qui crée une gêne au milieu de la réunion.

Nous comprenons à ce stade de la discussion que les parents sont séparés et que l'enfant bénéficie d'une garde alternée. Nous supposons que les parents sont en désaccord. La discussion est exclusive entre la directrice d'élémentaire et la coordinatrice. Nous avons à cet instant la sensation d'être perdue, de ne pas avoir tous les éléments pour comprendre le contexte dans lequel se déroule l'intervention. Pourquoi sont-elles si étonnées du refus du père ? Les autres professionnels autour de la table ne parlent pas, ils écoutent seulement, quand finalement, la salariée d'une association demande :

« Salariée de l'association : Le papa a signé la fiche contact ?

Adulte-relais : Oui.

Directrice : Je vais lui dire qu'il a signé donc on comprend pas.

Coordinatrice : Il a signé en juillet après la séparation.

Nous demandons dans quel contexte la fiche a été signée. La directrice répond avoir fait passer la fiche à la maman et qu'elle était revenue signée par les deux parents.

Une autre directrice : [tout bas] : Donc ça peut être la maman qui l'a signée. [...] »

Directrice : Je sais pas comment est leur relation. Devant moi il est conciliant et bienveillant. »

Malgré certains regards approuvateurs et sourires de la part des professionnels silencieux, la discussion entre le directeur et la coordinatrice s'est conclue sans rebondir sur ce nouvel élément.

Comme nous le détaillerons plus tard dans ce propos, la signature de la fiche contact est un moyen pour les professionnels de s'assurer de l'accord des familles et de leur volonté

⁶⁸ Extrait du journal de terrain n°3

de participer à l'accompagnement du PRE. En pointant la signature, la salariée de l'association demande en somme si le père s'était engagé, afin de comprendre s'il s'agit d'un changement d'avis de sa part ou si le PRE lui avait été imposé. L'adulte-relais confirme la signature, la directrice appuie l'incompréhension en signifiant que c'est d'autant plus étrange qu'il refuse désormais l'intervention à son domicile. La coordinatrice fait alors une révélation qui attise notre curiosité : la signature de la fiche contact a été faite après la séparation des parents. Nous nous étonnons dès lors, de l'absence de doutes de la part des professionnels quant à la véracité de cette signature. Il se pourrait en effet qu'au milieu des disputes, et peut-être des violences, la mère ait signé la fiche contact à la place du père. Le père n'aurait donc pas été informé de la mise en place du PRE, ce qui pourrait expliquer son refus. Nous soulevons alors cette hypothèse sous forme d'une question, que nous souhaitons assez ciblée pour permettre aux professionnels de faire le chemin avec nous. Il ne s'agit pas de leur donner la réponse mais de les encourager et de les mettre sur la voie de la réflexion en leur proposant d'élargir leur champ de vision ; de ne pas prendre pour acquis les retours de signature en l'occurrence. Notre intention a fonctionné puisqu'une autre directrice d'élémentaire soulève explicitement notre hypothèse, acceptée par la directrice concernée qui avoue ne pas savoir si les parents sont en bons termes ou non, laissant planer la possibilité d'une falsification du document. Même si la discussion autour de ce malentendu entre le père et les professionnelles s'arrête à ce stade, nous avons apporté une petite pierre à l'édifice de la réflexion collective.

En posant cette question, nous permettons à l'ensemble du groupe de se comprendre, de découvrir un *quiproquo* ou encore de fausses évidences. Dans certains cas, lorsque les professionnels se saisissaient de nos remarques, le collectif en bénéficiait. Dans le cas présenté ici, nous avons eu l'occasion d'en rediscuter avec la coordinatrice et des acteurs présents ce jour-là pour leur faire remarquer le caractère influent du contexte de signature sur l'engagement des parents dans le dispositif et la nécessité de s'assurer de l'authenticité des signatures avant d'accuser les parents de ne pas respecter leurs engagements.

Un autre exemple témoigne quant à lui d'une analyse « à chaud » auprès des praticiennes⁶⁹.

« A l'issue de l'atelier à thème à destination des parents, je discute sur le trottoir devant l'école avec l'adulte-relais et l'intervenant de l'atelier. Ce dernier fait part de l'avancé d'un projet entre son association et une association de quartier. L'adulte-relais m'explique que les deux associations se sont rencontrées l'an dernier lors d'un atelier à thème à destination des parents. L'intervenant précise qu'il avait toujours voulu travailler avec cette association mais que le timing n'était jamais le bon, qu'ils ne se connaissaient pas assez. Aujourd'hui ils travaillent ensemble sur un projet social. Je dis à l'adulte-relais en

⁶⁹ Extrait du journal de terrain n°3.

aparté que le PRE permet de développer des dynamiques de territoires entre les acteurs et au-delà du suivi des enfants ; qu'il impulse des démarches nouvelles dans le droit commun. »

Le PRE a ainsi été vecteur et intermédiaire pour lancer une dynamique d'action entre les associations du territoire. Cette forme de partage des analyses produites *in vivo* avait pour ambition de permettre aux acteurs de resituer leur place et l'influence de leur travail dans l'organisation. Nous tendions ainsi à développer chez eux une vision d'ensemble et systémique du dispositif ; qu'ils prennent la mesure de l'impact de chacune des actions du PRE, non seulement sur les bénéficiaires dans l'immédiat mais également sur les dynamiques de territoire à plus long terme.

Dans d'autres temps, la présentation des analyses était plus formelle. Comme présentés précédemment, les entretiens mensuels avec la coordinatrice étaient investis d'un travail de co-construction dans lequel le partage des savoirs avait une place importante. A ce titre nous travaillions en amont aux analyses à restituer lors de ces rencontres tout en laissant une part de liberté dans notre discours pour apporter les éléments pertinents en fonction de l'évolution de la discussion. L'extrait⁷⁰ du journal de terrain n°6 présenté ci-dessous, mêle ces deux aspects.

« Au départ je ne comptais lui parler que de ce qui est surligné en bleu. J'avais vu Maryan Lemoine pour qu'il m'aide à hiérarchiser mes éléments d'analyses. [...] La coordo me dit que la personne qui été coordo avant elle et qui a participé à sa mise en œuvre, en avait rien à faire du PRE. Je lui dis que les personnes qui ont participé aux séances de travail pour la création du PRE en ont fait ce qu'elles voulaient, en fonction de leurs besoins et de ce qu'elles savaient faire. Elle comprend et me dit que ça confirme ce qu'elle pensait. »

Après plusieurs expériences de transmission formelle auprès de la coordinatrice, nous avons en effet constaté que le propos du chercheur doit être vulgarisé afin d'être compris par le praticien. En objectivant les pratiques des enquêtés, le chercheur fait en effet face à un système de références différent du sien (Arborio & Fournier, 2008) qui l'engage dans une reformulation des savoirs scientifiques. Il doit également être court et concis, aller directement au résultat car, dans notre cas, l'argumentation scientifique, qui nous semblait conférer du poids à notre compte-rendu d'analyse, n'était ni attendue ni pleinement comprise. Nous trouvons notre légitimité dans notre statut doctoral, le temps passé à observer et les échanges réguliers avec l'ensemble des professionnels.

⁷⁰ Il s'agit des notes rédigées à la sortie d'un entretien avec la coordinatrice.

En conclusion de la convention de recherche, deux réunions de présentation des résultats⁷¹ ont été programmées. Les deux ont fait l'objet du même contenu de transmission de savoirs scientifiques. La première, en présence de la coordinatrice, de la responsable de pôle, de la directrice de service et de l'élue a permis aux acteurs commanditaires de poser des questions d'éclaircissement. Des éléments de compréhension du réel ont émergé tels que le poids et la place laissés à l'Education nationale par exemple. Il s'est agi de proposer des alternatives au changement après avoir exposé les pratiques à l'œuvre et les avoir passées au prisme de l'analyse théorique et scientifique. La seconde en présence des partenaires institutionnels et des nouveaux salariés du PRE lors du comité technique, a été le lieu de l'exposition des mêmes résultats. Pour ce travail, plusieurs étapes d'analyse de données, de hiérarchisation des idées et de synthèse ont été nécessaires. Il fallait être concis car notre temps de présentation et le temps consacré à la lecture du document de synthèse par les professionnels étaient limités. Nous avons alors fait le choix de sélectionner les éléments relatifs à l'organisation et au fonctionnement du dispositif sur des points pouvant être modifiés dans l'immédiat, dans le contexte de réorganisation du service.

Cette dimension sélective quant à la transmission ou à la présentation des analyses produites a à voir avec ce que Nicolas-Le Strat, cité par Uhalde (2008, p.103) appelle « sacrifice théorique », c'est-à-dire la réflexion menée autour des conditions d'appropriation par les enquêtés et de ce que le chercheur est prêt à délivrer ou non en fonction de ce qu'il sait des potentialités de réception des enquêtés. Les temporalités de l'enquête ont certes un impact sur les capacités du chercheur à fournir des analyses mais il est également pris dans une tension entre les possibilités d'appropriation de son travail par les praticiens et la conscience professionnelle de fournir une analyse scientifique à la hauteur de l'académisme de sa discipline. Face aux praticiens, dans une situation de recherche collaborative ou toute autre forme d'intervention de terrain, le chercheur est confronté, comme nous l'avons été, à un dilemme : « peut-on accepter une "mauvaise" appropriation d'une analyse sociologique au bénéfice d'un "bon" changement social ? » (Uhalde, 2008, p.103). L'auteur propose de s'interroger sur ce qui est choisi ou non pour la transmission et d'essayer de comprendre ces choix.

Pour poursuivre la réflexion suggérée par Uhalde (2003), peut-être avons-nous choisi les savoirs à transmettre en fonction de ce que nous pensions pouvoir être compris

⁷¹ Le Conseil Consultatif n'était en ce sens pas un temps de compte-rendu des résultats, tel que défini dans le cadre de la convention de recherche. Là où la transmission en Comité technique avait pour ambition de proposer des alternatives pour le changement, celle réalisée en Conseil Consultatif avait davantage valeur informative. Ce dernier a eu lieu à cinq mois d'enquête, ce qui, au regard de la démarche ethnographique privilégiée et des conditions prévues dans la convention, n'était pas un délai suffisant pour fournir des éléments probants. Des informations relatives à l'avancé de l'enquête ont été mises en avant tels que l'étude des dossiers d'enfants et des archives et les lieux d'observations.

entièrement par les praticiens. Même s'il doit s'en défaire, le chercheur est lui aussi pris dans des représentations qui, inconsciemment, influencent ses choix dans ce type d'intervention de terrain. De plus trois dimensions coexistent dans notre enquête : la réponse à la commande, l'accompagnement au changement professionnel, et le travail doctoral. La sélection des savoirs s'est également établie en fonction de ces trois dimensions en ce que nous avons volontairement gardé des éléments d'analyse pour la thèse ou pour des publications. Ces analyses étant théoriques et conceptuelles, nous avons en effet estimé qu'elles n'étaient pas nécessaires aux praticiennes pour conduire le changement à ce stade de leur évolution. Toutes trois passent par le prisme de l'analyse scientifique mais la production est différente. Elles doivent être adaptées aux destinataires. Nous avons ainsi sélectionné les analyses en fonction du public, du contexte d'énonciation, des attentes et des capacités de réception.

Les capacités de réception des enquêtés font, selon nous, référence non seulement aux compétences pratiques et savantes mais également à leurs dispositions affectives et cognitives. Le chercheur doit donc créer les conditions d'appropriation pour faciliter la compréhension, limiter les résistances et les malentendus entre lui et les praticiens. C'est pourquoi un travail sur les conditions d'appropriation a été réalisé avant de fournir les analyses.

Appropriation

D'après le Littré en ligne⁷², le verbe *s'approprier* « indique la prise de propriété ; la chose ne nous appartient pas ; nous la prenons, et nous la faisons nôtre. » C'est en ce sens que nous entendons l'appropriation dans notre réflexion. Il tire son origine du « latin *appropriare*, de *ad*, à, et *proprius*, propre ». *Approprier* veut dire « faire sien, de là ensuite, rendre propre à soi. » Ainsi, nous prenons le terme *appropriation* dans son acception d'« état où sont mis deux corps qui ne peuvent s'unir ensemble que par le concours d'un troisième corps, qui dispose les deux premiers à s'unir » en ce que nous avons incarné ce tiers entre le réel et les praticiennes puis ici entre les savoirs construits et les acteurs de terrain et institutionnels.

Faciliter les conditions de l'appropriation revient à « inciter quelqu'un à faire quelque chose [en créant] les conditions pour qu'il le fasse. On ne peut prédire à coup sûr qu'il va le faire, mais on augmente les chances qu'il le fasse » : (Wittezaele, 2007 cité par Paul, 2009, p.31).

⁷² <https://www.littre.org>.

La même distinction que pour la transmission, entre les temps formels et informels, doit alors être faite ici.

Permettre aux praticiennes d'être disponibles à l'appropriation des savoirs dans une transmission informelle telle que décrite précédemment, c'était s'assurer de tenir un discours qui aille dans le sens des acteurs. En effet, toutes ces formes d'interaction avaient lieu en présence de professionnels partenaires du dispositif ; ne souhaitant pas mettre à mal la légitimité, la reconnaissance et le travail des enquêtées, une forme d'auto-censure s'est imposée à nous. Il s'agissait de poser des questions pouvant faire avancer la réflexion ou de délivrer des savoirs théoriques et des analyses posant un discours positif sur les pratiques. De plus, nous avons commencé cette forme de transmission après plus d'un mois de terrain, laissant ainsi le temps aux acteurs de nous connaître, de comprendre notre démarche d'enquête, de déconstruire avec eux les représentations sur notre présence et nos intentions. Ce n'est qu'après plusieurs indices de l'installation d'un dialogue égalitaire entre les professionnelles et nous et avec l'accord des enquêtées de participer au débat, que cette transmission a été possible. Nous considérons ainsi qu'elles étaient disponibles, prêtes à engager une réflexion ou à entendre des éléments dévoilant leur réel.

Les transmissions formelles en individuel avec la coordinatrice avaient pour ambition de proposer des espace-temps de travail et de réflexion, autour des pratiques et des fonctionnements de l'organisation. Sujets négociés au préalable pour que chacun soit en mesure de participer à la discussion le jour de la rencontre – dont le lieu, la date et l'horaire ont été programmés. Durant ces entretiens, sera co-élaboré et co-pensé, le changement de telle sorte que le praticien s'approprie les savoirs du chercheur en les manipulant, en les remettant en question, en les précisant, les réfutant, en les mettant en débat.

On peut également s'interroger sur les conditions d'appropriation lors des deux temps de présentation des résultats⁷³. Lors du premier nous ne pouvons pas affirmer avoir travaillé en amont aux conditions de l'appropriation⁷⁴. Nous avons davantage considéré cette rencontre comme un temps d'échange pouvant conduire à l'appropriation. Le mode de discussions a été privilégié à l'exposé magistral afin d'encourager les acteurs à interroger et remanier notre

⁷³ Les éléments partagés en Conseil Consultatif ne font pas, à notre sens, partie d'une forme d'appropriation des savoirs. Nonobstant le contenu du propos dont le caractère informatif et descriptif du travail n'était pas à proprement parlé un savoir construit à partir des données de terrain, notre seule ambition lors de cette instance était de nous présenter aux partenaires afin d'être connue et reconnue sur le terrain.

⁷⁴ A l'exception de l'élue que nous avons rencontrée quelques jours auparavant pour un entretien. Nous avons en effet profité de ce temps pour discuter avec elle autour des résultats de la recherche et y avons intégré des éléments nouveaux issus de nos échanges. Fournir des bribes de résultats sur le mode de la discussion avait pour ambition de lui permettre de repenser ces informations et de préparer de nouvelles questions en vue de la première présentation formelle.

propos, à se l'approprier. Au regard des questions et affirmations des acteurs, il semble qu'outre les éléments de compréhension évoqués précédemment, une prise de conscience du réel se soit engagée à l'occasion de cette rencontre.

Commanditaires de la recherche et négociateurs des objets d'étude, nous supposons également que les acteurs disposaient des capacités cognitives et affectives de réception, en ce qu'ils s'inscrivaient dans une démarche d'amélioration de l'existant. A l'exception de la responsable de pôle qui n'a été nommée sur ce poste qu'en fin de convention. Cette dernière a découvert le contenu de notre travail lors de cette présentation. Ayant participé à la création du PRE dans cette commune, elle avait une connaissance précise de l'organisation de dispositif. Cependant, nous pouvons affirmer que la dimension affective et son implication passée, ne lui ont pas permis d'être disponible à l'appropriation ce jour-là. Nous affirmons cela au regard des remarques quant à la pertinence de nos résultats. A plusieurs reprises elle mentionne par exemple qu'elle a travaillé à la réflexion autour de l'organisation du dispositif en défendant les choix opérés, remis en question par le travail de recherche : « C'était une volonté de notre part. Nous on a été honnête.⁷⁵ », nous dira-t-elle par exemple au sujet de la forte présence d'actions collectives au détriment des actions individuelles ; sur le ton de la défense elle ajoutera : « A l'époque on avait sollicité l'Inspection Académique pour qu'ils déchargent du temps aux enseignants mais on n'a jamais eu de retour. » lorsque nous évoquons la multiplicité des interlocuteurs.

Quant au comité technique, les partenaires institutionnels⁷⁶ présents ce jour-là étaient familiers de notre présence – en Conseil consultatif, lors de réunions partenariales ou autres moments d'observation – et de la teneur de notre travail. L'intention d'appropriation par les partenaires institutionnels se situe sur les propositions d'évolution stratégique du dispositif. Leurs rôles de décideurs, financeurs et partenaires privilégiés, pourraient leur donner un poids dans la construction du changement. C'est en effet eux, notamment la Direction départementale de la cohésion sociale et de la protection des populations (DDCSPP) et la préfecture, qui accordent les financements en fonction des projets du PRE. Créer les conditions de leur appropriation des savoirs garantirait la validation de la nouvelle organisation du dispositif, notamment du projet de service. Ils ont en ce sens, dans cette commune, un droit de regard sur les orientations et les résultats du dispositif. Des questions sur les moyens et

⁷⁵ Extrait du journal de terrain n°12.

⁷⁶ Il s'agit des deux techniciennes de la DDSCPP, chargées du suivi du PRE et de l'Inspectrice académique chargée de l'éducation prioritaire. Etaient également présentes ce jour-là : la coordinatrice, l'élue, la responsable de pôle. Etaient présentes mais n'avaient jamais été rencontrées : la nouvelle déléguée du préfet, les deux référentes de secteur nouvellement recrutées et la chargée de mission stratégique politiques de la ville nouvellement nommée.

les possibilités de mettre en place certaines de nos propositions ainsi que la reformulation de notre discours par les partenaires institutionnels nous laissent penser qu'ils entraient dans une démarche d'appropriation des savoirs. L'inspecteur académique dira par exemple : « L'Education nationale doit assumer ses responsabilités et prendre en charge les difficultés scolaires des enfants en son sein. » lorsque nous évoquons l'externalisation de la difficulté à l'œuvre sur le territoire.

En revanche, la nouvelle déléguée du préfet, ne semblait pas au fait de notre enquête. Nous ne l'avions jamais rencontrée et elle ne connaissait pas le passé commun que nous avons partagé avec les autres partenaires comme en témoigne la scène suivante :

Le passé commun : outil de construction des conditions de l'appropriation

La nouvelle déléguée du préfet est restée silencieuse tout au long de notre présentation alors que les personnels de la DDCSPP ont posé de nombreuses questions relatives aux propositions d'évolution du PRE. A la fin de notre propos, nous glissons une phrase maladroite à l'intention des partenaires institutionnels : « On sait tous ici qu'il faut surveiller le CLAS ». Nous faisons là référence à un épisode survenu quelques mois plus tôt, misant sur l'expérience partagée pour appuyer nos arguments. Les personnels de la DDCSPP et l'Inspectrice académique étaient intervenus dans deux associations proposant le CLAS afin de réguler des écarts au contrat. Cette histoire a fait grand bruit pendant plusieurs semaines. Alors que les professionnelles concernées hochent la tête en signe d'approbation, accompagné d'un sourire en coin, la nouvelle déléguée du préfet nous interpelle, d'un ton presque hautain : « Vous pouvez préciser ? Parce que non on ne sait pas tous pourquoi. » A cet instant les regards des représentantes institutionnelles se sont faits bas, personne n'a pris la parole. Nous comprenons donc que personne ne l'avait informée.

Cette scène encourage à nous interroger sur le partage d'expériences comme outil de renforcement de la légitimité du chercheur et de construction d'une relation pouvant conduire à l'appropriation des savoirs par les acteurs de terrain. Le ton employé par la nouvelle déléguée du préfet nous laisse penser que nous n'étions pas considérée comme membre du groupe de travail à l'œuvre. Contrairement aux échanges autour des pratiques à mettre en place, menés avec les représentantes institutionnelles connues depuis l'enquête, les échanges avec la nouvelle déléguée du préfet prenaient une tournure critique à l'égard de l'organisation et du fonctionnement opérationnel du PRE. Ces éléments nous font dire qu'elle n'était peut-être pas dans une démarche d'évolution de la stratégie d'intervention du PRE – si tant est que les délégués du préfet s'investissent dans cette vision du PRE – mais plutôt dans un contrôle des pratiques afin d'affirmer sa position de financeur et de déléguée d'Etat. Néo-arrivante sur le territoire, elle avait toute sa place et son pouvoir à affirmer.

Deux niveaux d'appropriation étaient ainsi sous-tendus dans notre recherche. Celui concernant la coordinatrice, que nous avons travaillé notamment grâce aux modalités de l'enquête ethnographique et de la recherche collaborative, et celui des partenaires

institutionnels. Ces derniers n'étant pas acteurs du changement mais davantage incitateurs, nous n'avions pas considéré nécessaire de mettre en place un accompagnement du même type que celui opéré avec la coordinatrice et proposé aux cadres du PRE. Qu'ils s'approprient les savoirs produits avait pour ambition d'ajouter du poids dans la conduite du changement.

Mobilisation

Considérant les enquêtés comme réflexifs, créatifs, actifs (Strauss et Baszanger, 1990/1992) et pouvant créer leurs propres résistances au sein du collectif, nous ne prétendons pas qu'ils se saisissent de l'ensemble des savoirs produits pour modifier leur quotidien.

Mobiliser les savoirs reviendrait à les investir, à les rendre mobiles pour agrémenter un projet, revoir un fonctionnement, consolider des pratiques ou encore les modifier. Il s'agira d'une mise en mouvement des savoirs acquis par l'appropriation afin de construire et conduire le changement.

La mobilisation des savoirs transmis de façon informelle prenait souvent forme rapidement sur le terrain. Répondre aux interrogations ou aux difficultés des praticiennes, ce partage des analyses et/ou des théories leur permettait d'initier des pratiques dans l'instant. C'est ainsi par exemple que l'adulte-relais a mis en place de nouvelles modalités de recueil des avis des familles à la fin des ateliers à thème ou encore que la coordinatrice a incité les membres des EPS à se positionner explicitement sur le maintien ou non d'un enfant dans le dispositif.

Le travail d'accompagnement auprès de la coordinatrice a quant à lui conduit à l'élaboration d'un projet de service dans lequel les éléments pointés par la recherche ont été pris en compte. Elle a par exemple mis en place deux secteurs géographiques sur le territoire de la politique de la ville et attribué chacun d'eux à un référent. La déclinaison de leurs tâches est également inspirée d'un travail de mobilisation des savoirs. Il s'agit de leur donner la main sur la coordination des actions à l'échelle de l'enfant afin de se dégager du temps, pour elle-même, pour la coordination des actions à l'échelle de territoire et du Contrat de ville.

Enfin, la mobilisation par les cadres du PRE et les partenaires institutionnels n'a pas été évidente. Ils ont bien posé des questions d'ordre pratique comme s'ils voulaient mettre en place certaines de nos propositions mais à ce jour rien n'a encore été fait. La mobilisation n'est pas une preuve de l'appropriation. Les personnes ont pu s'approprier les savoirs sans pour autant les investir ou les utiliser pour créer du nouveau. En revanche quand il y a eu mobilisation il y a forcément eu appropriation. La commande d'un suivi de cohorte apparaît comme le seul élément commun d'une volonté de mobilisation des savoirs dans le futur.

En somme, la mise en place de la convention de recherche a modifié notre rapport au terrain. Il fallait répondre aux attentes explicites et implicites des enquêtées, premières ou découvertes au fil des semaines et nous adapter aux aléas de leur quotidien, tout en collectant des données pertinentes pour le travail de thèse. C'est ainsi que peu à peu la dimension d'accompagnement s'est construite. Nous souhaitons par-là travailler au plus près des praticiennes pour qu'ils se retrouvent dans notre discours et que les résultats soient compris et mobilisables. Lorsque les besoins s'en sont fait sentir, nous avons tenté de développer des techniques d'écoute, d'échange pour restituer la demande des acteurs de terrain et nous en saisir afin de leur proposer une analyse scientifique, pertinente pour eux. Au-delà de la dimension de recherche-intervention ou de réponse à une commande institutionnelle, mettre les praticiennes au travail dans les situations qui ont été les nôtres, a été source de données pour la recherche doctorale. Dans leur façon de communiquer, leurs interrogations, leurs doutes, leurs explicitations, leur confiance ils nous donnent à voir l'organisation formelle et informelle du dispositif, ses failles et ses forces.

Ce nouveau rapport aux enquêtés et à la recherche nous invite à nous interroger sur la dimension éthique de notre travail d'inspiration collaborative et d'intervention. Maela Paul (2009, p.28) nous propose en ce sens de nous demander « quel principe éthique peut servir de repère aux accompagnants ? »

Revenons un instant sur la notion d'éthique en recherche comme le suggère Stéphane Martineau (2007). Au-delà du registre moral, l'éthique en recherche renvoie à deux grandes dimensions : d'une part, le rapport du chercheur à la société et d'autre part le rapport du chercheur aux enquêtés. C'est ce second aspect qui nous intéresse ici. Il s'agit pour le chercheur « d'adopter des manières de faire et de dire qui respectent les sujets humains ou les sujets animaux qui participent à la recherche », (Martineau, 2007, p.74) ou encore des comportements adaptés à l'environnement et aux personnes. En entrant en recherche qualitative, les principes éthiques de Van Der Maren (1999, cité par Martineau, 2003, p.74) ont pour nous fait figure de cadre : « Le consentement libre et éclairé ; Le respect de la dignité du sujet ; Le respect de la vie privée et de la confidentialité. »

La convention de recherche a en ce sens garanti le consentement libre et éclairé des enquêtées-praticiennes ainsi que les droits et devoirs des parties. Ce n'est qu'après négociation des conditions et des axes de travail que nous avons entamé le processus de recherche. Le point le plus significatif dans le consentement du terrain était peut-être l'utilisation libre des données par le chercheur. Tout recueil de données était ainsi reconnu par les enquêtées comme potentiellement mobilisable dans le cadre de travaux annexes à la convention de recherche. Pour ce qui est du respect de la dignité du sujet, nous avons comme cité plus tôt, considéré les enquêtées-praticiennes comme les expertes de leur domaine. Nous

avons ainsi proposé un échange d'égal à égal sans considérer les savoirs savants comme supérieurs⁷⁷.

Dans le même temps, la démarche d'accompagnement vers le changement ne s'est faite que dans le respect de la progression des praticiens et de leur environnement. Nous n'avons en aucun cas tenté de changer ce qui faisait leur individualité et leur pertinence dans leur environnement. En cela nous avons pris en compte leurs contraintes de temps, d'espace, de moyens ainsi que leur capacité affective et intellectuelle à décortiquer et comprendre leur réel et à le repenser pour construire de nouvelles pratiques sans imposer nos idées. Nous étions également attentive aux erreurs que nous pouvions faire dans l'exposition des analyses, en nous interrogeant sans cesse sur la complémentarité de nos savoirs et de ceux des praticiennes (Uhalde, 2008, p.101), dans un souci de restitution exacte du réel.

Quant au respect de la vie privée et de la confidentialité, aucune note n'a été prise lorsque les enquêtées se sont livrées à nous au sujet de leur vie personnelle ou qu'elles précisaient ne pas vouloir que leurs propos soient retranscrits. Nos journaux de terrain portent uniquement la mention « échanges sur sa vie privée » ou « secret ». Les praticiennes travaillant dans un environnement très hiérarchisé, nous nous sommes également engagée auprès d'elles à ne révéler aucune information pouvant compromettre leur poste, et ce, dans la limite du légal⁷⁸. Enfin, par respect pour la dignité des personnes et le respect des données personnelles, aucun nom ne sera cité dans ce propos. Nous essaierons autant que possible de brouiller les pistes afin que les lieux soient indécélables. Comme nous l'avons précisé plus tôt, nous faisons en ce sens le choix de féminiser les statuts des enquêtées. Ces « éthiques des procédures » (Guillemin et Gillam, 2004 cité par Martineau, 2007, p.75) ont établi le cadre dès notre entrée en recherche. Elles étaient en ce sens nos repères de chercheur et d'accompagnant.

La démarche ethnographique employée, par le temps de recherche long, a cependant accru les événements inattendus tels que les confidences ou les révélations que les enquêtées souhaitent taire. Le chercheur se retrouve alors dans un dilemme éthique : cette information est capitale mais l'enquêtée demande de ne pas la noter, comment faire fi de cette donnée dans l'analyse, même si aucune trace écrite n'existe ? ou encore : cette analyse pourrait faire avancer rapidement le projet des praticiennes mais elles ne se sont toujours pas saisi des données, comment les orienter en respectant leur évolution mais sans pour autant perdre du temps ou passer à côté d'un élément important pour elles ? Les enquêtées nous accueillent

⁷⁷ Nous faisons la distinction entre la supposée supériorité des savoirs savants sur les savoirs profanes et les croyances du chercheur en la capacité limitée des praticiens à se saisir de la totalité des savoirs savants. Nous faisons ici référence à la réflexion menée précédemment sur le « sacrifice théorique ».

⁷⁸ La confidentialité s'arrête, selon nous, lorsque la loi est enfreinte ou s'il y a mise en danger d'autrui.

sur le lieu de travail qui est déjà l'objet de diverses évaluations individuelles – avancement de carrière – ou pour l'ensemble du dispositif – budgets alloués en fonction des résultats obtenus par le dispositif. Nous nous devons de prendre en compte les individus dans ce contexte pour penser l'éthique de notre recherche qui nous sert de repère face aux dilemmes ou aux situations inattendus. Les enquêtées nous accordent leur confiance et nous nous devons de ne pas les trahir de quelque façon que ce soit.

Nous ne nous permettrons pas enfin de nommer notre recherche « accompagnement des professionnels » au sens de Maela Paul ou de n'importe quelle autre recherche à visée formative. L'auteure précise en effet, en citant Lhotellier : « "il faut une démarche rigoureuse et imaginative" une méthode, autrement dit "un ensemble d'opérations définies, repérables, vérifiables, évaluables, pour atteindre les objectifs". Car "on ne voit pas comment se perfectionner sans approfondissement, quel que soit le talent au départ" » (Paul, 2009, p.28). Or la dimension d'accompagnement s'est révélée sur le tard, une fois prise dans l'enquête, par tâtonnements, sans autre volonté que d'améliorer le quotidien des praticiennes. Nous pouvons aujourd'hui identifier les opérations accomplies et les changements opérés mais n'ayant pas fait l'objet d'une progression andragogique, nous ne considérons pas notre travail comme un accompagnement.

II.2.3. Les commandes des professionnels : contre-points et choix éthiques

Au fil des années nous avons créé un réseau via des pratiques de travail collaboratives, qui nous amène aujourd'hui à être sollicitée par nos enquêtées pour des commandes ciblées⁷⁹. Au cours de la première année, un échange inattendu avec la directrice de service Education de la ville étudiée a permis d'envisager d'autres perspectives d'enquête en proposant d'élaborer un projet collaboratif, articulant commande institutionnelle et ambitions de recherche. L'opportunité d'une convention de recherche ouvrait le champ des possibles en termes de terrains d'investigation. Il a alors fallu conjuguer à la fois intentions de recherche et ambitions du commanditaire.

A la fin de cette première convention de recherche, le suivi de cohorte prévu dans les axes de travail n'avait pas été réalisé, faute de temps. L'élue nous a alors sollicitée pour le mettre en place dans le cadre d'une nouvelle convention, financée cette fois. Nous avons ainsi bénéficié d'un an d'enquête supplémentaire et d'entrées nouvelles : accès aux dossiers des enfants, entretiens téléphoniques avec les familles et les équipes scolaires.

⁷⁹ La dernière commande en date étant un suivi de cohorte réalisé sur toute l'année 2019.

Si cette commande témoigne en partie du crédit accordé à notre travail, il est cependant nécessaire d'identifier les enjeux, notamment politiques, d'une telle recherche. Le chercheur doit en effet prendre conscience des tentatives d'instrumentalisation dont il fait l'objet. Cela lui permet de comprendre le contexte dans lequel il enquête et les enjeux des enquêtés. Notre sujet de recherche, le PRE, étant un objet politique, nous avons été, sur tous les terrains enquêtés, incitée par les cadres et élues, à contribuer au maintien de financements.

Si la demande faisait partie des axes de travail de la convention de recherche, ce n'est qu'après plusieurs concertations et réunions de travail qu'une méthodologie d'enquête a vu le jour et a été validée par le commanditaire. Ce dernier souhaitait des résultats statistiques sur le parcours scolaire de l'enfant : nombre de redoublements après le PRE, mise en lumière des éléments permettant de qualifier l'évolution du comportement en classe, l'évolution des résultats scolaires et les aspects et conditions de la continuité éducative.

Afin de mesurer les effets de l'accompagnement individuel chez les enfants, nous avons proposé une démarche permettant de comparer, selon des indicateurs pertinents pour le commanditaire, la situation initiale de l'enfant avec sa situation actuelle à N+2 ou N+3 de la fin de l'accompagnement. Pour cela, les dossiers des enfants sortis du PRE en 2016 et 2017 ont été mis à disposition, soit 137 dossiers. Nous avons alors été confrontée aux mêmes types de dossiers que deux ans auparavant. Ayant numérotés les dossiers que nous avons consultés sur la page de garde, nous avons pu les distinguer des nouveaux.

Notre connaissance de l'architecture de ces dossiers nous a permis de construire des grilles de récoltes⁸⁰ de données en amont de la consultation, que nous avons ensuite enrichies, en découvrant leur contenu plus finement. Nous avons pu optimiser notre recherche en combinant récolte de données et classement dans le même temps de travail. De plus, avoir laissé la trace de notre passage sur les dossiers a mis au jour la réimpression de certains d'entre eux. En mettant en évidence les dossiers que nous avons déjà consultés, nous avons pu pointer que certains d'entre eux avaient été perdus. Enfin, l'expérience sensorielle acquise lors de la première consultation, nous a permis de constater que certains dossiers avaient été réimprimés. En effet, toutes les pages de garde sont imprimées sur un papier de couleur. Si la couleur varie, l'épaisseur quant à elle est toujours la même : un papier cartonné, type papier à dessins. Ainsi, en touchant les dossiers, nous nous sommes étonnée de trouver des pages de garde imprimées sur un papier de couleur mais au grammage ordinaire. En demandant la raison de ce changement, nous avons appris par la nouvelle référente PRE, que ces dossiers avaient en effet été réimprimés, pour des raisons inconnues. Il s'avère que les dossiers concernés ne contenaient pas les documents de signalement des enfants.

⁸⁰ Ces grilles sont consultables à l'annexe n°2.

Avoir une première expérience de ces dossiers a également révélé la perte de certains d'entre eux. Triés par REP à l'occasion de notre venue, les dossiers des enfants représentaient des tas plus ou moins épais sur notre bureau. Nous avons alors été interpellée par l'épaisseur de l'un d'entre eux. Etrangement fin, lorsque nous l'avons ouvert nous avons découvert qu'il ne contenait qu'un seul dossier d'enfant. Au regard des notes prises lors de notre premier passage et des observations effectuées, nous savions qu'il n'était pas possible qu'un seul enfant soit sorti du PRE entre 2016 et 2017. Lorsque nous avons demandé des précisions, la référente a alors consulté le logiciel de centralisation des informations et a pu constater que des dossiers avaient été oubliés lors du tri préparatoire à notre venue. Imprimant les informations disponibles dans son logiciel, elle a alors mis à notre disposition quelques papiers : une page de garde imprimée sur un papier blanc et des échanges de mail. Nous lui demandons alors d'avoir accès aux documents de signalement des enfants ce à quoi elle répond qu'ils sont perdus. Nous découvrons alors qu'il était possible que les documents administratifs, désignés par les coordinatrices et ses collaboratrices comme essentiels pour la prise en charge des enfants par le PRE, se perdent, disparaissent. Certains dossiers n'existent ainsi plus, en dehors d'un logiciel générateur de statistiques, si nous n'en faisons pas la demande. Même après la demande d'impression des données, les informations relatives aux raisons qui ont motivé les professionnels à mobiliser le PRE plutôt qu'un autre dispositif ainsi que tout autre document relatif aux données personnelles de l'enfant et de sa famille, sont perdus.

Lors de ce recueil, il s'agissait pour nous de récolter des données factuelles sur l'enfant et sa famille à l'entrée dans le dispositif, ainsi que les objectifs de travail proposés par les professionnels à l'origine du signalement. Les comptes-rendus des réunions d'EPS étant également retranscrits dans les dossiers, il a été possible de les compiler, ponctuant ainsi les parcours PRE par les instances dites « décisionnelles ». Chacun des dossiers a été anonymé par un code spécifique afin de protéger les informations personnelles.

Des entretiens sous forme de questionnaires ont également été réalisés auprès des parents et des professionnels scolaires. Les questions, les mêmes pour chacun, visaient à mettre en lumière la circulation des informations relatives au PRE, l'évolution scolaire (comportement et résultats) des enfants, l'accès à un sport, un loisir et à la culture ou encore la mobilisation de services de soin spécifiques et ordinaires (orthophoniste, Centre Médico Pédologique, bilans psychologiques etc.). De cette façon, les questions posées rentrent en concordance avec les éléments que le commanditaire souhaite mesurer : accès à la culture, au sport et aux loisirs, redoublement, situation scolaire actuelle. Les questions sont donc formulées afin d'obtenir des réponses factuelles : fréquentation d'un centre de loisirs, d'un club de sport, d'une aide à la scolarité, nombre de redoublements, comportement

en classe etc. Le questionnaire a pour ambition de mettre en lumière ce que les parents et les professionnels retiennent de l'accompagnement PRE, la scolarité actuelle de l'enfant, l'accès à la culture, aux loisirs et au sport, les dispositifs de prise en charge spécifique si besoin, et laisse un temps de parole libre au sujet du PRE.

Au-delà de l'évolution des parcours éducatifs, ces questionnaires permettent également d'envisager la continuité éducative à l'œuvre au travers du PRE, les informations à la disposition des familles au cours de l'accompagnement et les informations à la disposition des personnels scolaires à N+2 ou N+3 sur le passé éducatif de l'enfant. Ils font en effet apparaître la circulation des informations jusqu'aux parents et aux personnels scolaires présents ou non en EPS.

Cette enquête réalisée en binôme avec une étudiante de Master stagiaire, a démarré en janvier 2019 et s'est terminée en janvier 2020 par une présentation orale et un rapport écrit. 18 journées de travail ont été nécessaires à la consultation et la compilation des données présentes dans les dossiers⁸¹ des enfants, six journées ont été consacrées aux appels téléphoniques aux familles et six autres pour contacter et faire passer les questionnaires aux professionnels scolaires. Les éléments récoltés lors de ces temps de recherche ont fait l'objet des premières analyses. Les résultats obtenus ont pu être proposés comme bilan d'étape à l'équipe du Programme de Réussite Educative tout en nourrissant notre propos analytique doctoral quant à la mobilisation de l'accompagnement individuel par les professionnels.

Aucune observation n'a été réalisée au cours de ces temps de recherche, si ce n'est dans le bureau de la coordinatrice et de sa collaboratrice. Les dossiers des enfants ne pouvant pas sortir des locaux du PRE pour des raisons de confidentialité, nous avons en effet été dans l'obligation de les consulter sur place. Assises à deux sur le seul bureau disponible, nous étions toute la journée auprès de la coordinatrice⁸² et de sa collaboratrice. Nous avons ainsi accès à leurs échanges, aux échanges avec les collègues et responsables du service. Nous étions à nouveau immergée dans leur quotidien.

Le cadre de la convention de recherche ne stipulait cependant pas la possibilité de mener des observations avec intention de produire des données et de les étudier. Nous avons alors mis de côté cette démarche méthodologique par respect pour les enquêtées. Ayant toujours été à découvert sur notre terrain, nous ne souhaitons pas réaliser des observations clandestines pour ne pas briser la confiance établie au cours des six années d'enquête. La

⁸¹ Fiches contact, chartes d'engagement entre les familles, les enfants et les intervenantes, échanges écrits entre les intervenants et la coordinatrice, comptes-rendus de réunions EPS.

⁸² Une nouvelle coordinatrice. Celle-ci a été nommée sur le poste en septembre 2018, après le départ de la coordinatrice que nous avons enquêtée.

coordinatrice et sa collaboratrice s'assuraient d'ailleurs régulièrement de la confidentialité des propos tenus en notre présence par des expressions telles que : « Ce qui se passe dans le bureau reste dans le bureau. » ou encore « ça sort pas d'ici hein ? »

Ce besoin d'être rassurées s'entend également dans la mesure où la collaboratrice n'avait jamais fait l'objet d'une de nos enquêtes et que la coordinatrice, nonobstant sa connaissance de notre travail due à sa présence lors de nos rendez-vous avec l'ancienne coordinatrice, n'avait jamais été une enquêtée en soi. La confiance accordée par les cadres du PRE, n'était donc pas la même que celle des personnels. Si elle était encouragée par la confiance de l'élue et notre antériorité sur le terrain, il n'en demeure pas moins qu'elle restait en partie à être gagnée.

Récolter la parole des parents et faire un état des lieux de la situation des enfants nous permettait de « boucler la boucle » entamée six ans plus tôt en étudiant la relation produite par l'accompagnement individuel du PRE. Nous avons là accès à la parole des parents et des équipes éducatives, sur le contenu des accompagnements, ce qu'ils en retiennent et les effets sur les enfants deux ou trois ans plus tard. Il nous restait à choisir de focaliser notre regard sur certains éléments afin de les étudier finement. Forte de nos résultats de Master, du temps long passé auprès des acteurs dans des réunions interprofessionnelles, et des données récoltées lors du suivi de cohorte, de nouvelles interrogations ont émergé. Deux éléments ont occupé davantage notre esprit : l'impossibilité de catégoriser les profils et besoins des enfants face à la diversité des situations⁸³ ; la similitude du contenu des accompagnements individuels réalisés par les intervenants⁸⁴. Nous nous sommes alors interrogée sur ce qui a conduit l'organisation et/ou l'action collective à produire une réponse similaire quelle que soit le profil des enfants.

La préoccupation du travail des professionnels a toujours été présente et a orienté notre regard lors des temps d'enquête. Nos notes rendent en effet compte des interactions entre les acteurs, des outils à leur disposition utilisés ou non, des accords, des conflits, des tensions, en somme des indicateurs d'une action collective. Nous avons ainsi pu (re)construire le fonctionnement de l'action collective à partir des traces de l'activité des membres, tout en répondant aux attentes d'étude de cohorte des professionnels.

Deux autres villes développant le PRE ont fait l'objet d'une attention particulière de notre part, croisant des entretiens, des observations de terrain et l'étude de documents. Cette

⁸³ Constat établi à partir des dossiers des enfants lors de leur consultation pour le suivi de cohorte.

⁸⁴ D'après les résultats de Master les intervenants font de l'aide à la scolarité, des sorties et accordent du temps aux échanges oraux.

dynamique de contre-point nous a par exemple permis de comprendre certaines manières de faire sur notre terrain que nous avons, au départ, considérées inconsciemment comme banales. C'est en effet en se confrontant à d'autres évidences que celles du terrain étudié nous sautent aux yeux, que nous dépassons les logiques des acteurs qui finissent par nous être familières (Chapoulie, 1984) tout en les mettant en lumière : « Etudier un milieu proche mais différent du sien permet en effet d'explorer les contrastes d'une même société – segmentation sociale, règle de fonctionnement différencié selon le milieu... – sans être tenté par un trop rapide relativisme culturel. » (Arborio & Fournier, 2008, p.64).

Elles ont été retenues comme contre-point pertinents⁸⁵ dans la mesure où elles présentaient certaines caractéristiques similaires à la ville de référence mais également certaines différences qui méritaient l'attention.

Ville B

L'enquête s'est articulée autour d'une convention de recherche avec le PRE, pour une durée d'un an.

Rencontrée via notre réseau d'enquêtes annexes au travail doctoral, la ville B, comptant à peine moins de 20 000 habitants que la ville étudiée, est elle aussi capitale régionale. Le revenu médian de la commune, autour de 17 000€ par an, est ainsi semblable à notre ville de référence, tout comme la proportion d'habitants en quartiers prioritaires, autour de 21 000. Si notre ville a connu une alternance lors de l'enquête – et donc lors de la vie du PRE – passant de gauche à droite en 2014, la ville B est quant à elle restée à droite.

Concernant les acteurs, la ville B a connu la même élue en charge du PRE depuis sa création et l'équipe d'opérateurs – coordinatrice et directrice de service – sont également les mêmes. La ville étudiée, à l'inverse, a connu trois élues, deux coordinatrices et deux directrices de service.

Sur le terrain deux jours par mois pendant un an et demi⁸⁶, nous assistions au quotidien des salariées du PRE : des réunions d'EPS, des réunions de service, des ateliers pour les enfants et leurs parents, des entretiens parentaux, des analyses de pratique, des rencontres partenariales et surtout, nous avons partagé la vie des praticiennes, bénéficiant ainsi de nombreux temps informels. Ces instants privilégiés avec les acteurs nous ont permis de poser

⁸⁵ Une troisième ville a également fait l'objet d'une attention particulière mais, trop éloignée des configurations politiques et sociales de la nôtre et trop peu investie par notre enquête, il n'était pas pertinent d'en faire état pour ce travail.

⁸⁶ Pour une convention courant sur 12 mois mais en comptant les rendez-vous de négociation et les visites supplémentaires au-delà de la convention.

des questions d'éclaircissement sur le fonctionnement du PRE ou de revenir sur certains évènements auxquels nous avons assisté. Ils étaient également le lieu d'échanges libres avec les acteurs, car nous avons à de nombreuses reprises pu discuter avec eux en individuel. En tête à tête les langues se déliaient davantage. Notre présence régulière sur le terrain nous a permis de l'envisager selon les théories fondées (Strauss, 1990), laissant émerger les hypothèses du terrain lui-même et les vérifiant au fil de l'enquête, tout comme pour le terrain principal.

Ville C

La seconde, ville C, a été enquêtée de façon ponctuelle durant les deux premières années de thèse qui correspondaient à ses deux premières années de mise en œuvre du PRE. Notre objectif principal était la compréhension des étapes du montage de projet.

Petite ville rurale, cette commune compte moins de 15 000 habitants, dont 2 000 en quartiers prioritaires. Le revenu médiant s'élevant autour des 17 000€, cette ville présente un niveau de richesse similaires aux deux autres. Elle se distingue cependant par l'absence d'alternance politique sur les 20 dernières années, à gauche depuis 40 ans.

Rencontrée en juin 2016, elle aussi via notre réseau, cette commune était en pleine construction du PRE. Suite à la réforme de la politique de la ville de 2014, la ville a dû se doter d'un PRE. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité enquêter sur les étapes de mise en œuvre du dispositif, de la constitution du dossier aux premières réunions EPS. L'enquête s'est principalement déroulée sous forme d'entretiens semi-directifs avec l'élue et la coordinatrice ainsi que sur l'étude des documents officiels de cadrage et de mise en œuvre du dispositif, même si des observations des réunions d'EPS ont également été réalisées.

Cette commune a nommé une Inspectrice de l'Education nationale comme coordinatrice du PRE, affirmant l'entrée scolaire du dispositif. Elle est cependant la seule ville rencontrée, à impliquer, dans le partenariat PRE, la gendarmerie. Affichant le plus bas taux de délinquance des trois villes étudiées, cette commune mobilise les services d'ordre pour mener des réflexions autour des situations des enfants signalés au PRE. C'est ainsi que nous avons assisté à une réunion EPS lors de laquelle le gendarme présent a pris l'initiative d'aller à la rencontre d'un des jeunes bénéficiant d'un accompagnement PRE, pour échanger avec lui au sujet de son comportement dans l'établissement scolaire et au sein du quartier.

Ces contre-points ont notamment été utiles pour éclairer notre pensée. Voir les possibles ailleurs mettait en exergue les absences sur notre terrain d'enquête : les zones floues, les impensés, les réticences etc. Le détour par d'autres terrains permet ainsi d'interroger et de comprendre notre terrain selon des éclairages nouveaux.

PARTIE 2

**Retour sur l'histoire d'une
politique publique
territorialisée en France : le
PRE, résultat de l'évolution
des considérations politiques
et sociales au sujet des
enfants des quartiers
prioritaires**

Chapitre III. Contexte socio-historique de l'apparition de la Réussite Educative

La Réussite Educative est une notion apparue en 2005 dans les textes de lois de la politique de la ville. Elle fait suite à plusieurs décennies d'évolution idéologique et d'actions en direction des quartiers les plus paupérisés de France. Il est donc nécessaire de connaître son histoire afin d'en apprécier les modalités de mise en œuvre à l'échelle territoriale. La politique de la ville a en effet cette spécificité d'être déclinée localement en fonction des besoins et des ressources, ce qui permet des actions fortes au sein des territoires, lui conférant un ancrage réel et symbolique non négligeable. Dans le même temps, il sera nécessaire de situer les Programmes de Réussite Educative dans l'histoire et le contexte des accompagnements à la scolarité au sens large, afin de les distinguer de ces actions et de saisir en quoi ils étaient innovants à l'époque de leur apparition.

L'intention de cette partie est de retracer brièvement les grandes étapes de la politique de la ville pour comprendre les valeurs sur lesquelles elle s'est construite et non de produire une connaissance relevant des Sciences politiques. Dans le cadre de notre étude, nous choisissons de remonter aux origines idéologiques de la politique de la ville (Jazouli & Rey, 2015) et prenons comme point d'ancrage les changements d'orientation politique tant au niveau de la cohésion sociale que de l'éducation, plus que l'analyse de leurs effets.

III.1. Politique de la ville et éducation liées par des valeurs d'émancipation des individus

Lorsqu'il s'agit de dater la politique de la ville cela ne fait pas consensus. Le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires (CGET) a en effet fêté en 2017 les 40 ans de cette politique, marquant ainsi sa naissance par Habitat Vie Sociale (HVS), alors que d'autres, notamment Renaud Epstein (2005), la date de 1982 avec la création de la Commission nationale pour le développement social des quartiers. D'autres encore, comme Jazouli et Rey

(2015), remontent quant à eux à la création des grands ensembles de 1950-1960, faisant ainsi référence à la généalogie idéologique et à des conceptions pragmatiques de la politique de la ville. C'est également le choix d'entrée que nous opérons.

Les vagues d'immigration de la fin des années 1950 au début des années 1960, notamment issues du Maghreb, saturent les villes. Il faut loger la main d'œuvre et plus tard les familles, venues reconstruire la France d'après-guerre. Le roman autobiographique *Le Gone du Châaba*, écrit par Azouz Begag (1986) illustre par exemple la réalité des conditions de vie dans les bidonvilles français du milieu des années 1960. L'auteur y décrit son enfance en banlieue lyonnaise. On y découvre l'histoire d'une famille d'immigrés algériens ayant fui la guerre. Azouz est le meilleur élève de sa classe. Il est moqué par ses camarades pour cela mais encouragé par son père qui rêve pour lui d'une ascension sociale. L'adaptation cinématographique de Christophe Ruggia (1997) donne à voir leur quotidien sans eau ni électricité, les journées d'école du héros, nommé Oscar dans le film, le racisme et la pauvreté de tout le Chaâba. Ce terme est le nom inventé et donné au bidonville par ses habitants. Mélange d'arabe et de français il signifie « endroit perdu, nulle part, no man's land... »⁸⁷ affirmant la marginalisation géographique des populations. Cet entassement dans des zones retirées des centres et ces conditions de vie préoccupent peu à peu certains préfets et agents administratifs d'Etat, bientôt regroupés en associations pour porter la voix des habitants jusqu'à la sphère politique.

C'est également par la mobilisation d'acteurs de terrain – chercheurs et syndicats enseignants – qu'à la fin des années 1970 les premières initiatives politiques en termes de réduction de reproduction sociale⁸⁸ feront leur apparition ; d'abord le collège unique puis l'Education prioritaire.

Retracer parallèlement l'histoire de ces politiques et des tiers lieux éducatifs⁸⁹ (Glasman, 1996) permet de situer l'apparition des Dispositifs de Réussite Educative dans le plus large contexte d'évolution des territoires, des valeurs et de l'élargissement de l'action politique jusque dans la sphère des temps privés.

⁸⁷ http://www.film-documentaire.fr/4DACTION/w_fiche_film/48745_1

⁸⁸ Développé majoritairement par Bourdieu, le concept de reproduction sociale conduit à transmettre aux générations suivantes, sa position sociale, son capital culturel ou économique. Les chances de réussites scolaires et d'insertion professionnelle seraient déterminées par la catégorie sociale dans laquelle on naît.

⁸⁹ Un temps et un lieu hors de l'école et hors de la famille, au sein desquels les règles scolaires et familiales ne s'appliquent pas, mais qui contribuent à l'éducation des enfants. Dominique Glasman prend comme exemple les Scouts.

III.1.1. Rétrospective sur la politique de la ville jusqu'au début des années 2000

Si en 2017 le gouvernement fêtait les 40 ans de la politique de la ville, il n'en demeure pas moins qu'elle puise ses origines dans des initiatives individuelles ou des petits groupes, qu'il nous semble important de rappeler ici afin de saisir les fondements idéologiques de cette politique.

Habitat Vie Sociale : les origines

Les années 1960 connaissent une vague migratoire de travail, notamment maghrébine, dans les grandes métropoles. La main d'œuvre venue reconstruire la France est logée dans des bidonvilles, puis, face à l'insalubrité, sont construits en urgence des « grands ensemble » : des immeubles en périphéries des villes.

Des préfets et des acteurs associatifs s'engagent en effet contre la concentration des populations, les conditions de vie des habitants et s'inquiètent de la stigmatisation qu'elles engendrent. Des associations sont créées⁹⁰, mues par l'ambition de « préserver ou restaurer la dignité » (Jazouli & Rey, 2015, p .38) des personnes en les engageant dans la rénovation de leur habitat. La fin de cette décennie voit le mouvement s'essouffler pour être peu à peu repris par la sphère politique au début des années 1970.

Le 21 mars 1973, la circulaire Guichard⁹¹ interdit la construction de ces « grands ensembles » au profit des Zones d'Aménagement Concerté⁹². Plus petites, elles devront permettre aux habitants de s'engager dans la vie sociale de leur quartier. La même année, l'Etat, en concertation avec les municipalités, les bailleurs, les associations et les habitants créent le groupe d'étude « Habitat et Vie Sociale »⁹³ (HVS). La Fondation pour la recherche sociale (FORS) et le ministère de l'Équipement et du logement s'associent lors d'un colloque à Dourdan en février 1973, autour de représentants administratifs, de techniciens ou encore d'usagers, pour proposer des solutions de rénovation des quartiers. Les deux grandes lignes

⁹⁰ L'association Sarcelloise, l'association familiale ou encore l'association des copropriétaires.

⁹¹ Olivier Guichart, ministre d'Etat chargé de l'Aménagement du Territoire, de l'équipement et des transports de 1972 à 1974 sous la Présidence de George Pompidou.

⁹² Cette nouvelle appellation tend à faire participer les usagers à l'aménagement urbain.

⁹³ La procédure sera lancée en 1977.

de ce projet seront : la création du groupe permanent de coordination « Habitat Vie Sociale » et de sa revue du même nom. Robert Lion, René Lenoir et Jean Maheu⁹⁴ seront les trois grandes figures de cette nouvelle politique. Sans soutien des ministères, ils commencent à collaborer avec la FORS, soutiennent des initiatives locales et conduisent des expérimentations dans les provinces (Jazouli & Rey, 2015).

Les années 1970 signent la fin des Trente Glorieuses⁹⁵. L'économie jusqu'ici industrielle, devient progressivement une économie de service, le tertiaire recrute davantage mais nécessite du personnel diplômé. Les ouvriers et les moins qualifiés connaissent alors le chômage. Les banlieues, concentrant depuis une vingtaine d'années ces populations, sont les zones géographiques les plus touchées. Elles deviennent physiquement et socialement éloignées de l'emploi. On assiste alors à une ségrégation urbaine. Dans le même temps, la discrimination à l'embauche se généralise ce qui alimente le développement d'une économie parallèle (Avenel, 2010, p.24). Cela crée ce que d'aucuns appelleront le « chômage structurel » qui « bloque les mécanismes de l'intégration », (Avenel, 2010, p.24) éloignant encore davantage les quartiers populaires non seulement de l'emploi mais également du système scolaire et de l'ensemble des « potentialités urbaines. » (Avenel, 2010, p.25).

Il faut attendre 1977 et les politiques de décentralisation pour que Habitat Vie Sociale (HVS) devienne une instance interministérielle et que Jacques Barrot, alors ministre du Logement sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing lance le premier « plan banlieue », contractualisant l'aménagement des territoires entre les organismes d'Habitats à Loyers Modérés (HLM) et l'Etat.

Influencés et portés par des acteurs locaux, des mouvements d'accompagnement social se mettent en place dans les quartiers. D'abord administratives, ces initiatives mettent près de 20 ans pour trouver un écho politique. La décentralisation joue alors un rôle en ce qu'elle permet aux acteurs locaux de gérer les problèmes publics de leur territoire, dans le cadre des lois élaborées par l'Etat. C'est ainsi que les premiers plans d'action pour les banlieues ont émergé, pour agir sur des populations ciblées par différents niveaux territoriaux et mettant en relation les professionnels de différents secteurs dans une logique de transversalité. Habitat

⁹⁴ Robert Lion : directeur de la Construction au ministère de l'Aménagement du territoire, de l'Équipement, du Logement et du Tourisme. René Lenoir : directeur de l'Action sociale au ministère de la Santé publique et de la Sécurité sociale. Jean Maheu : directeur de la jeunesse et des activités socio-éducatives au secrétariat d'Etat chargé de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs.

⁹⁵ Expression publiée par l'économiste Jean Fourastié en 1979, elle désigne la période entre 1946 et 1975, durant laquelle les pays occidentaux, dont la France, connaissent une forte croissance économique.

Vie Sociale est aujourd'hui présentée comme la « fondatrice »⁹⁶ de la politique de la ville en ce qu'elle était présentée comme une « politique globale d'intervention » autour de l'habitat dont les objectifs étaient : l'amélioration de l'habitat, le développement de la vie sociale dans les unités d'habitations et l'intégration de l'habitat dans les ensembles urbains (Institut d'aménagement et d'urbanisme de la région d'Ile-de-France, 1980).

Le développement social des banlieues

Entre 1979 et 1981, des suites de la mort de jeunes dans un quartier de Vaulx-en-Velin, la France connaît des émeutes. Ces violences sont telles que les médias s'en emparent ; ils en présentent les faits notamment lors des journaux télévisés du soir, ce qui choque l'opinion et contribue à alerter le gouvernement sur la situation des quartiers périurbains⁹⁷. La jeunesse est au centre des attentions.

Face à la précarité grandissante des jeunes non diplômés, le Premier Ministre, Pierre Mauroy⁹⁸, commande à Bertrand Schwartz, polytechnicien, une étude sur l'insertion professionnelle des 16-21 ans. Ce rapport, rédigé en trois mois, doit aboutir à des propositions suffisamment précises pour être légiférées et appliquées. La commande fait déjà référence à l'appui nécessaire sur la culture et la formation, domaines repris par le rapport puis réaffirmés par les orientations prises par la politique de la ville au fil de son histoire. Le rapport Schwartz, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*⁹⁹, innove en renforçant la logique de décentralisation. Il propose en effet un ancrage local des interventions via notamment la création des Missions locales. Micro-équipes¹⁰⁰ et temporaires, elles ont pour mission de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes en proposant des réponses adaptées aux besoins de chacun et en créant et en animant un réseau de partenaires dans tous les

⁹⁶ Observatoire des Zones Prioritaires. <https://www.ozp.fr/spip.php?article22923>. (04.02.2019).

⁹⁷ Voir par exemple à ce propos Bertrand, O (2006). Trente ans de violences urbaines. *Libération*. [En ligne] : https://www.liberation.fr/evenement/2006/10/27/trente-ans-de-violences-urbaines_55599. (18.07.2018).

⁹⁸ Pierre Mauroy, Premier Ministre de mai 1981 à juillet 1984 sous la présidence de François Mitterrand.

⁹⁹ Le rapport est consultable et téléchargeable à l'adresse : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000666.pdf>

¹⁰⁰ Des personnes doivent être mises à disposition : des professeurs de l'enseignement technique ou des conseillers en formation continue, des personnels de l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) ou de l'Agence nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), des personnels de la Chambre de commerce de l'industrie (CCI) et de la chambre des métiers, des personnels de Jeunesse et sports et des actions sociales du territoire et enfin les personnels associatifs.

domaines : santé, culture, formation, logement etc. Les mesures phares du rapport ont trait à la reconnaissance des compétences des non-diplômés via une formation professionnalisante : le « contrat de qualification professionnelle et sociale », « l'alternance pédagogique », ou encore la restructuration du système d'enseignement professionnel. Les syndicats d'enseignants ne tardent pas à faire part de leurs craintes vis à vis de cet ensemble de mesures visant à repenser les enjeux éducatifs d'insertion. Jacques Pommatau, secrétaire général de la Fédération de l'éducation nationale (FEN) à l'époque, rappelle en ce sens que l'Education nationale doit conserver ses missions éducatives et formatives et participer pleinement au projet de qualification et d'insertion des jeunes¹⁰¹.

Ce rapport fondamental dans l'histoire de la politique de la ville fait émerger de nouveaux questionnements sur l'évolution de la jeunesse et les enjeux éducatifs et d'insertion qui la concernent. Lu par les cabinets ministériels, il va faire l'objet d'un certain nombre de décisions politiques, notamment la création de la délégation interministérielle à la jeunesse permettant d'envisager la question de la jeunesse sous un nouveau jour, celui du croisement des compétences et intérêts ministériels.

S'ensuit en décembre 1982 le rapport Bonnemaïson¹⁰², *Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité*, qui emploie pour la première fois l'expression « prévention de la délinquance ». La commission des maires sur la sécurité se voit confier la mission de proposer des mesures visant à « enrayer le développement du sentiment d'insécurité ¹⁰³» (Bonnemaïson, 1982). En effet, la même année, la France connaît de nouvelles émeutes nommées cette fois « émeutes des Minguettes » à Vénissieux, toujours dans la banlieue de

¹⁰¹ « M. Jacques Pommatau, secrétaire général de la FEN (Fédération de l'éducation nationale), qualifie d'" intéressant " le rapport Schwartz par " la stratégie de l'espoir " qui le sous-tend. La FEN considère que " deux types de mesures sont nécessaires ", celles qui se rapportent aux jeunes sortis sans qualification du système scolaire et celles " non moins urgentes " qui s'attacheraient à " une grande rénovation de l'enseignement technique public, afin que tout le système éducatif soit à même d'accueillir et de former l'ensemble des jeunes ". " Nous ne voulons pas, conclut M. Jacques Pommatau, que sous prétexte de mesures urgentes que nous-mêmes souhaitons, concernant les jeunes chômeurs, on dessaisisse le service public d'éducation. " » *Le Monde*, « Le rapport de M. Bertrand Schwartz suscite des réactions positives », publié le 03 octobre 1981, disponible à l'adresse : https://www.lemonde.fr/archives/article/1981/10/03/le-rapport-de-m-bertrand-schwartz-suscite-des-reactions-positives_2709917_1819218.html.

¹⁰² Gilbert Bonnemaïson, président de Commission des maires sur la sécurité, adresse le rapport *Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité* au Premier ministre, Pierre Mauroy. Ce rapport est consultable et téléchargeable à l'adresse : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/834037801.pdf>

¹⁰³ Les propositions sont majoritairement répressives. L'amélioration du cadre de vie est toujours pointée comme une solution et des ponts avec l'éducation et la formation sont établis. Comme dans le rapport Schwartz un an plus tôt, le rapport Bonnemaïson tend à prendre appui sur la formation professionnelle.

Lyon. Ces émeutes marquent un tournant dans la politique de la ville : le « pays "découvre" l'existence de ces cités à l'abandon tandis que la puissance publique prend acte de la faillite de ses services (école, formation, culture, logement...) inaptes à l'insertion des jeunes en banlieues. » (Linhart, 1992). Les médias s'emparent du phénomène de violence, l'opinion publique la dénonce, les pouvoirs politiques prennent des mesures pour la freiner. Le gouvernement agit dans l'urgence et met à profit la récente loi de décentralisation pour laisser la main aux départements sur la mise en œuvre du programme. En moins de deux semaines, les acteurs locaux se mobilisent pour recruter des animateurs et proposer des activités aux jeunes (Dubet, Jazouli & Lapeyronnie, 1989). Le plan « anti été chaud » a en effet deux objectifs (Dubet, Jazouli & Lapeyronnie, 1989) : éloigner les jeunes délinquants potentiels de leurs lieux d'action et leur proposer un séjour occupationnel pendant les vacances scolaires. Certains départements mobilisent la police, l'armée ou encore les travailleurs sociaux. La rapidité d'exécution de cette action est le fruit de l'activation de réseaux de professionnels, souvent militants (Dubet, Jazouli & Lapeyronnie, 1989), qui pour la première fois acceptent de mutualiser leurs compétences.

Le rapport Bonnemaïson renforce l'idée de décentralisation des compétences :

« Cette équipe éducative¹⁰⁴ sera en liaison avec le comité communal de prévention qui, en fonction de la situation de chaque établissement, pourra apporter une aide particulière : matériel pédagogique, organisation de sortie scolaire, etc. Il est indispensable de promouvoir des actions de prévention de la délinquance au niveau de l'école car la majorité des actes de délinquance provient de la classe d'âge encore soumise à l'obligation scolaire. »

Il propose ainsi que la prévention de la délinquance se fasse dans les écoles avec l'appui matériel et financier des communes. Le rapprochement école-commune est également encouragé par la création de programmes de pédagogie adaptée. Des expériences à destination des élèves ayant connus l'échec scolaire sont envisagées :

« Ces équipes¹⁰⁵ pourraient élaborer des programmes d'insertion sociale et de pédagogie pratique adaptée aux jeunes ayant connu des échecs scolaires. Ces programmes seraient enregistrés sur cassettes audiovisuelles ou informatiques et mises à la disposition des conseils communaux de prévention, pour être utilisées comme

¹⁰⁴ « enseignants, surveillants, et parents d'élèves et qui assurerait, en relation avec les élèves, le programme d'animation du collège ou du lycée. » (Bonnemaïson, 1982).

¹⁰⁵ Equipes dites « pluridisciplinaires » dans le texte regroupent : « des personnes appartenant à l'Institut national de l'audiovisuel, à l'Institut pédagogique national, aux syndicats d'enseignants, au C.N.R.S., etc » (Bonnemaïson, 1982).

méthodes de rattrapage envers les jeunes en situation d'échec scolaire, et plus ou moins marginaux, dans le cadre des actions entreprises par les conseils communaux. »

Une fois encore, la commune est érigée comme actrice au sein de la communauté éducative. Se dessine peu à peu dans le paysage de la politique de la ville l'idée selon laquelle l'école et la commune ont à travailler ensemble pour prendre en considération les enfants et les jeunes dans leurs dimensions scolaire, sanitaire, de logement ou encore culturelle quand il s'agit de faire face à l'exclusion sociale.

En janvier 1983 paraît le dernier rapport de cette trilogie qui fondera la politique de la ville, le rapport Dubedout¹⁰⁶, *Ensemble, refaire la ville*. Il permet la création des opérations de Développement Social des Quartiers (DSQ) et du Conseil national du DSQ, co-financé par l'Etat et la région qui sélectionne les quartiers bénéficiaires. Ce rapport encourage la prise en compte de la participation démocratique des habitants dans la vie sociale des quartiers notamment. Le territoire local est pensé comme le lieu des innovations en matière d'action sociale. Les mouvements associatifs et les habitants sont encouragés à élaborer des projets avec les élus locaux, les cadres et agents administratifs. Ce rapport défend un projet démocratique pour les quartiers, dont les acteurs principaux seraient les habitants eux-mêmes.

La médiatisation des violences dans les quartiers au début des années 1980 pose ainsi la question des banlieues dans le débat public. Elles deviennent dès lors une nouvelle catégorie d'analyse des problèmes sociaux (Avenel, 2006). Les médias alimentent la représentation sociale de ces quartiers en les décrivant comme un condensé de toutes les difficultés de la société : chômage, échec scolaire, délinquance, émeutes, immigration, pauvreté, ghetto (Avenel, 2006). De son côté la sphère politique répond en termes de « développement social » et de politique de prévention de la délinquance (Linhart, 1992). La décentralisation permet la globalisation des services sectorisés jusqu'à lors. Il s'agit de réduire les inégalités entre les territoires d'une même localité en permettant aux professionnels de différents domaines de travailler ensemble autour d'objets communs : l'insertion professionnelle, la prévention de la délinquance et le logement.

Les lois de décentralisation encouragent le premier contrat Etat-région pour le développement social des quartiers (170 quartiers concernés) de 1984 à 1988. Premier plan à penser l'action publique territorialisée afin d'agir sur tous les domaines – éducatifs, sociaux

¹⁰⁶ Hubert Dubedout, maire de Grenoble et Président de la Commission nationale pour le développement social des quartiers, adresse le rapport *Ensemble refaire la ville*, au Premier ministre Pierre Mauroy.

ou économiques – il se révèle insuffisamment doté en moyens financiers et humains. C'est pourquoi en 1988, François Mitterrand impulse la création de la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV) ; via les contrats de ville, le local dispose davantage de financements. On parle alors pour la première fois de politique de la ville. Un an plus tard les Zones d'Education Prioritaire (ZEP) sont inscrites aux projets de développement urbain. Désormais,

« l'action publique s'inscrit dans un territoire qui devient de fait l'enjeu central de l'action politique, enjeu de pouvoir, de définition des problèmes, créant les conditions d'interdépendances multiples entre des acteurs. » (Monbeig, 2007, p.46).

Les rapprochements interministériels encouragent le travail interprofessionnel du territoire. Le gouvernement central reconnaît ainsi à l'échelle locale des compétences de définition des problèmes publics, de recherche des solutions adaptées et de leur mise en œuvre.

L'institutionnalisation de la politique de la ville

Doter les villes de moyens et de contrats ne suffit cependant pas à empêcher les émeutes. En 1990 la France est à nouveau le théâtre de violences après la mort de Thomas Claudio, percuté par une voiture de police à Vaulx-en-Velin¹⁰⁷.

En réponse à ces nouvelles émeutes, François Mitterrand¹⁰⁸ crée le ministère de la Ville, afin d'investir encore davantage de moyens humains et financiers dans les quartiers. Grâce à la loi d'orientation pour la ville de 1990, l'Etat se concentre sur des aspects d'équipements et d'habitat en mettant l'accent sur l'équilibre de l'habitat, le maintien de l'habitat à vocation sociale, l'évolution urbaine et sociale des « grands ensembles » et la politique foncière. Jugée trop restrictive, elle sera remaniée en Comité Interministériel des Villes (CIV) en 1993 pour les futurs contrats de ville.

Simone Veil alors ministre d'État en charge des Affaires sociales, de la santé et de la ville sous le gouvernement d'Édouard Balladur marque la rupture avec le ministère de l'Équipement. La politique de la ville affirme sa volonté d'agir sur toute la sphère sociale des

¹⁰⁷ Un article de presse consacré à l'affaire est notamment disponible à cette adresse : *Le Monde.fr*, (1991). La mort de Thomas Claudio à Vaulx-en-Velin : inculpation d'un policier et du pilote de la moto. [En ligne] https://www.lemonde.fr/archives/article/1991/02/09/la-mort-de-thomas-claudio-a-vaulx-en-velin-inculpation-d-un-policier-et-du-pilote-de-la-moto_4011862_1819218.html (22.07.2019)

¹⁰⁸ Le 4 décembre 1990, François Mitterrand prononce la formule devenue depuis célèbre, bien que remaniée : « Il faudra bien retirer quelque chose à ceux qui ont beaucoup, pour donner davantage à ceux qui n'ont rien. Sans quoi les communes les plus pauvres ne s'en tireront pas. »

populations. Les premiers discours de la ministre dressent un portrait social des banlieues¹⁰⁹. Elle appelle à éviter les amalgames, insiste sur la fragilité des familles immigrées monoparentale et demande d'établir des objectifs clairs pour la politique de la ville et de développer les services publics dans les banlieues (Centre de Ressources de la DIV).

Les thèmes prioritaires retenus lors du CIV pour les contrats de ville sont : l'éducation, la formation, l'insertion professionnelle, l'emploi, le retour des services publics de l'Etat dans les quartiers et le logement avec une action éducative ciblée.

Elu en 1995, Jacques Chirac développe quant à lui le thème de la « fracture sociale¹¹⁰ » pendant sa campagne. La politique de la ville passe aux mains d'un secrétariat d'État¹¹¹ « aux quartiers en difficulté », rattaché au ministère de l'Intégration jusqu'à la nomination d'Éric Raoult en tant que ministre délégué à la Ville.

En 1996, Alain Juppé alors Premier ministre et Jean-Claude Gaudin, ministre de l'Aménagement du territoire présentent le Pacte de relance pour la ville (PRV) pour attirer les entreprises dans les quartiers prioritaires. Il permet, selon des entrées statistiques – sur le taux de chômage par classe d'âge, le taux de non-diplômés de moins de 25 ans ou encore sur la composition des foyers par exemple – un découpage géographique des quartiers en trois zones. Seront alors créées 750 ZUS (Zones Urbaines Sensibles), 416 ZRU (Zones de Redynamisation Urbaine) et de 44 ZFU (Zones Franches Urbaines). Il s'agit dès lors de proposer à des territoires, des dispositions particulières de développement ou de maintien économique afin de ne pas aggraver la « fracture sociale » en établissant des contrats de ville entre les collectivités territoriales et l'État.

Cette décennie voit également apparaître le terme de « violences urbaines ». Le regard social porté sur les banlieues passe de la pauvreté des immigrés à la ségrégation urbaine. La

¹⁰⁹ A titre d'exemple : « Des dizaines de milliers de jeunes n'ont plus de logement fixe, ne se font plus soignés et n'ont bien-sûr pas d'emploi. Il est de notre devoir à tous d'inventer et de promouvoir de nouvelles occasions pour eux d'apprendre un métier, d'apprendre les contraintes et les joies d'un emploi stable. Le dispositif des fonds d'aide aux jeunes doit permettre d'accompagner les projets de tous ceux œuvrant en faveur des jeunes en grande difficulté. Il est insuffisamment utilisé aujourd'hui et je compte promouvoir son développement, dans l'ensemble du pays. » Simone Veil, (1993). Discours à l'occasion de la Journée mondiale du refus de la misère. Présentation du plan d'urgence pour l'hiver. [En ligne] : <https://www.vie-publique.fr/discours/205668-declarations-de-mme-simone-veil-ministre-des-affaires-sociales-de-la-sa> (26.11.2017)

¹¹⁰ Le 6 avril 1995, Jacques Chirac lie les quartiers populaires et les zones d'éducation : « C'est dans ces quartiers qu'on devrait mettre les meilleurs professeurs, les meilleurs policiers, les meilleurs postiers, etc. Ce n'est pas ce qui se passe. C'est même généralement le contraire. »

¹¹¹ En la personne de Françoise de Veyrinas.

création du ministère d'État à la ville témoigne de la volonté de l'État d'institutionnaliser la politique de la ville. Les quartiers peuvent désormais bénéficier d'un calendrier d'actions, de financements et d'un ministre.

Les grands projets de solidarité et de mixité : l'appel à un travail partenarial à l'échelle des quartiers

Avec la loi Solidarité et Renouvellement Urbain (SRU), le début des années 2000 pose trois grands principes pour la politique de la ville : la solidarité, le développement durable et le renforcement de la démocratie. La volonté du CIV est de réduire la fracture sociale en modernisant les logements, en améliorant l'environnement des habitants par la présence de gardiens d'immeuble, d'adultes-relais et de professionnels de santé, ou encore en rénovant les écoles.

Dans un souci de continuité éducative, Claude Bartolone, alors ministre délégué à la ville, constitue un groupe de travail pour la mise en place des veilles éducatives¹¹² afin de développer « les principes généraux et les conditions de développement d'une démarche de veille éducative qui engagerait l'ensemble des acteurs concernés par l'éducation ou l'insertion des jeunes » (Plan d'action pour la veille éducative, 2001, p.6), et répondre à l'absentéisme et au décrochage scolaire¹¹³.

Le plan d'action sur la veille éducative est alors lancé le 27 novembre 2001. Il a pour ambition de faire se rencontrer les institutions et les acteurs éducatifs locaux autour des situations particulières d'enfants et de jeunes ; certains sortis sans qualification en abandon scolaire ou sans solution, en rupture¹¹⁴ ou en délicatesse avec leur scolarité. Le Comité national d'évaluation de la politique de la ville ainsi qu'un observatoire des métiers sont créés. La DIV s'élargit au travail social en créant un groupe de travail inter-institutionnel avec la Direction Générale de l'Action Sociale pour la prévention spécialisée.

¹¹² Le plan d'action est consultable et téléchargeable à l'adresse : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/014000801.pdf>

¹¹³ Pour éviter tout anachronisme, notons qu'à cette époque cette terminologie n'est quasiment pas employée dans le vocabulaire institutionnel ni relayée au plan politique et médiatique. Voir Lemoine, M. (2016).

¹¹⁴ Nous faisons référence aux travaux de Millet et Thin (2005), dans l'ouvrage *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Ils y envisagent la rupture scolaire comme un processus et un élément contribuant à l'échec scolaire.

Ces nouvelles dispositions, alliant éducation et environnement social au sein des quartiers, conduisent à la création des Grands Projets pour la ville (GPV) pour la ville en 2002, appuyés par le rapport *Pour de grands projets d'éducation dans les GPV*, de Jocelyne Leydier, Hélène Mouchard-Zay et Emmanuel Mourlet remis à Claude Bartolone.

Les Grands Projets pour la Ville se développent dans la continuité des Grands Projets Urbains avec un axe éducatif plus marqué. Ce rapport fait état de l'intérêt de plus en plus grand des élus pour l'éducation comme levier dans la cohésion sociale. Certaines communes initient des modes d'intervention éducative en partenariat avec les acteurs éducatifs locaux et l'Education nationale, souvent inscrits dans le cadre de Contrat Éducatif Local. La difficulté d'application de cette politique réside en la superposition des dispositifs existants, sans pilotage commun ni cohérence. Ainsi, le GPV, dans son volet éducatif, tend non seulement à donner une cohérence aux actions éducatives, mais également à « crée[r] ou renforce[r] les liens multiples d'une communauté éducative qui cherche encore à se souder dans l'action. » (Leydier, Mouchard-Zay & Mourlet, 2002, p.50). Dans son intention partenariale, de mise en commun des compétences, des réussites et des échecs des différents acteurs et dispositifs éducatifs, ainsi que celle d'offrir aux jeunes des quartiers populaires une éducation en dehors de l'école, par la culture ou le sport, le volet éducatif des GPV apparaît comme une esquisse de ce que seront les Programmes de Réussite Educative quatre ans plus tard.

La même année, en 2002, Jean-Louis Borloo succède à Claude Bartolone. Le ministère délégué à la ville devient le Ministère délégué à la ville et à la rénovation urbaine. A la lecture de la production institutionnelle dans cette période charnière nous voyons apparaître trois priorités :

- « Casser les ghettos » urbains par la démolition des immeubles et la reconstruction d'habitat semi-collectif ou individuel,
- L'emploi, l'insertion professionnelle, l'activité dans les quartiers et le développement des services,
- La simplification des procédures par le soutien aux initiatives et aux partenaires.

Tout en s'inscrivant dans le prolongement des dispositions politiques précédentes, ces nouvelles priorités affirment les intentions de destruction de bâtiments devenus insalubres ou pouvant être considérés comme des obstacles au partage et aux relations entre les personnes, à la cohésion sociale. Elles proposent également un appui à l'insertion professionnelle des individus, s'inscrivant dans la continuité des précédents rapports sur la Ville. Dans le même temps, la volonté de développer des partenariats territoriaux est renforcée. L'état va en effet confirmer ces intentions en tentant de faciliter les liens entre les professionnels au sein des

quartiers notamment en finançant les projets partenariaux. Le terreau partenarial des politiques publiques est ainsi préparé.

Le 1^{er} août 2003, la Loi n° 2003-710 d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine, dite, loi Borloo entre en vigueur. Il s'agit de « mettre en œuvre une nouvelle politique de peuplement et de produire une mutation urbaine en profondeur, à l'aide d'une action physique de revitalisation des quartiers. » (Avenel, 2010, p.104) en vue de réduire les inégalités de territoire. Cette loi permet la création du Programme National de Rénovation Urbaine (PNRU), de l'Agence Nationale pour la rénovation Urbaine (ANRU), de 41 nouvelles Zones Franches Urbaines (ZFU) et de l'observatoire national des Zones Urbaines Sensibles (ZUS) chargé de mesurer l'évolution des inégalités, entre les ZUS et les centres villes et de suivre la mise en œuvre des politiques publiques au sein des territoires. Cette loi concerne alors 4 millions d'habitants :

« On va refaire de fond en comble 165 quartiers et dépanner, aider, 600 autres. Donc on va les refaire, c'est-à-dire les espaces publics, les éclairages, crèches, cantines, équipements sportifs, culturels et puis l'habitat. Il y a dans nos quartiers 600 000 logements inacceptables. Il y en a 200 000 qu'on va réhabiliter immédiatement, 200 000 qu'on résidentialiser et 200 000 qu'on va raser et reconstruire. » Jean-Louis Borloo, le 8 juin 2003

« 30 milliards d'euros d'investissement prévus sur cinq ans » (Epstein, 2005) c'est le budget pour la destruction puis la reconstruction de ces 200 000 logements sociaux, la création des ZUS et des 41nouvelles ZFU et pour réduire les inégalités de territoires. Les entreprises qui embauchent des habitants de ZUS sont quant à elles exonérées de certaines taxes afin de favoriser la création d'emplois au sein des quartiers.

La politique de la ville agit ainsi pour la modernisation des services publics et innove en répondant aux besoins de l'ensemble d'un quartier homogène. Elle ne sectorise plus les interventions mais les englobe. Cependant, en prenant les banlieues comme objet des politiques publiques, on peut se poser la question du risque d'essentialisation des banlieues, définies et désignées, voire même réduites, à la seule caractéristique de la violence présente en leur sein¹¹⁵. La politique de la ville leur attribue ainsi les mêmes problèmes sociaux et ce, indépendamment des spécificités locales dues aux différents types d'immigration ou aux facteurs de chômage par exemple.

¹¹⁵ A l'instar de Laurent Mucchielli et Marwan Mohammed (dir.), qui dans leur ouvrage collaboratif *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours* (2007), nous invite à réfléchir à la catégorie jeune en repensant les stéréotypes qui pèsent sur cette terminologie, véhiculés par les médias et les discours politiques.

Les années 2000 voient ainsi se développer le travail partenarial qui va au-delà de la globalisation des années 1980 et 1990. L'éducation se fait une place dans le paysage de la politique de la ville sur la base de la réduction des inégalités de territoire, d'égalité des chances et de lutte contre les violences.

Le « quintet » (Jazouli & Rey, 2015, p.105) État, élus locaux, professionnels de terrain, associations de quartiers et chercheurs/évaluateurs, est censé assurer à la politique de la ville sa capacité d'adaptation face à l'évolution des problématiques. Cependant, selon l'Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles (ONZUS), cité par Adil Jazouli et Henri Rey (2015, p.8) il n'y a pas une réduction significative des inégalités entre les quartiers prioritaires et leur ville ; de même le chômage, la délinquance, les pourcentages de bénéficiaires des allocations et l'échec scolaire stagnent voire augmentent depuis la création de la politique de la ville. La multiplicité des dispositifs qu'elle met en place est un des reproches qui lui est attribué. Elle paraît difficile à appliquer pour les acteurs de terrain tant les objectifs et les missions sont illisibles pour les professionnels en charge de sa mise en œuvre (Avenel, 2010).

Pourtant, l'inventivité des réponses qu'elle apporte et la mobilisation des partenaires locaux lui permettent de résister aux alternances politiques ainsi qu'aux manques de moyens. Née de mouvements humanistes et idéologiques, la politique de la ville doit en effet sa pérennité non seulement à l'investissement des personnalités politiques qui l'ont initiée, mais aussi à un grand nombre d'acteurs du quotidien, des élus locaux ou encore des acteurs du monde associatif, et ce depuis sa genèse jusqu'à aujourd'hui¹¹⁶.

Les difficultés auxquelles les maires et les opérateurs locaux font face depuis les lois de décentralisation, sont similaires quel que soit le parti politique, tant au niveau des publics et des problématiques sociales, que dans la construction des réponses interministérielles et partenariales, qu'aux niveaux institutionnel et opérationnel. En ce sens, cette politique a depuis toujours fédéré des personnalités de différents courants politiques¹¹⁷ tant les questions

¹¹⁶ Depuis 2020, Nadia Hai (La République en marche) est ministre chargée de la Ville au sein du Ministère de la Cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales de Jacqueline Gourault.

¹¹⁷ Jusqu'au début des années 1990 la politique de la ville est représentée par les socialistes, avant d'être reprise par les partis de droite (UMP et UDF), pour revenir aux mains des socialistes via Claude Bartolone en 1998. Au début des années 2000, début de l'ère politique qui nous intéresse pour ce travail, Jean-Louis Borloo, UMP, est nommé ministre délégué de la politique de la ville. En 2007, Fadela Amara représentant le PS devient secrétaire d'Etat chargée de la Politique de la ville jusqu'en 2010. Maurice Leroy, Nouveau centre est ensuite ministre de la ville jusqu'en 2012, lui succède, François Lamy PS, et Najat Vallaud-Belkacem au Ministère des Droits des femmes, de la Ville, de la Jeunesse et des Sports. Patrick Kanner, PS encore, reprend le ministère de 2014 à 2017, suivi de Richard

de logement, de modernisation du service public et de coordination entre les acteurs locaux sont des préoccupations communes à tous les partis. (Avenel, 2010). Elle a ainsi pu s'adapter aux gouvernements. Ces éléments structuraux et généraux, nous amènent à penser que la politique de la ville résiste aux alternances politiques - 1981, 1995, 2012, 2017 - ainsi qu'aux cohabitations¹¹⁸.

Ces variations ne sont pas sans conséquences. Si les questions de fond de la politique de la ville se stabilisent peu à peu en affirmant des volontés de cohésion des territoires par le renouvellement urbain, l'éducation et l'accès à l'emploi, elle ne parvient pas à intégrer un ministère sur le long terme. Elle passe ainsi successivement d'un Secrétariat d'Etat comme nous l'avons vu, au Ministère de la ville de 1992 à 1993, puis à un Ministère d'État des Affaires sociales, de la Santé et de la ville jusqu'en 1995, puis au Ministère délégué à la Ville et à l'Intégration jusqu'en 1997, pour revenir à un Ministère délégué à la ville jusqu'en 2004. Dès lors, la politique de la ville est gérée à la fois par le Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale et le ministère du logement jusqu'en 2007, date du retour d'un secrétariat d'Etat de la Politique de la ville. De 2010 à 2014 la Politique de la ville aura son propre ministère, pour finalement être englobée dans le ministère des Droits des femmes, de la Ville, de la Jeunesse et des Sports pendant quatre mois. Elle est ensuite rattachée au Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports jusqu'en 2017. Cette année-là marque l'arrivée de la Cohésion des territoires avec le rattachement au Ministère de la Cohésion des territoires et ce dans le prolongement de la création de Commissariat Général à l'Égalité des territoires en 2014. En janvier 2020 le ministère change à nouveau de nom et devient le Ministère de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales. Le CGET a lui aussi changé de nom et s'appelle désormais : Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT). Cette nouvelle agence permet de fusionner le CGET, l'établissement public national d'aménagement et de restructuration des espaces commerciaux et artisanaux (Epareca) et de l'Agence du numérique. On ne constate pas d'à-coups ni de remises en question profondes mais plutôt des évolutions avec des choix et des directions qui affinent certains points plutôt que d'autres. Tantôt la politique de la ville est axée sur l'insertion professionnelle, tantôt elle vise à renforcer la cohésion sociale ou plus récemment la cohésion des territoires.

Ferrand, République en marche, quelques mois, puis Jacques Mézard, REM jusqu'en octobre 2018. Julien Denormandie (REM) puis Nadia Hai (REM) occupent ensuite ces fonctions en 2019 et 2020.

¹¹⁸ 1986-1988 : François Mitterrand, Président, et Jacques Chirac, Premier ministre ; 1993-1995 : François Mitterrand, Président, et Édouard Balladur, Premier ministre ; 1997-2002 : Jacques Chirac, Président, et Lionel Jospin, Premier ministre.

La jeunesse des quartiers populaires est ainsi depuis 40 ans l'objet de politiques publiques qui tentent de s'articuler les unes aux autres, au gré des problèmes sociaux et publics majeurs des époques, le tout « à la faveur du nouveau cadre défini pour l'action publique qu'est celui de la territorialisation » (Ben Ayed, 2013, p.19). L'histoire de l'Education Prioritaire vient enrichir cette idée.

III.1.2. Rétrospective sur l'Education prioritaire jusqu'au début des années 2000

La scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans en 1959, puis la création du collège unique avec la Loi Haby en 1975 entrée en vigueur en 1977, contribuent à ouvrir le collège à l'ensemble d'une tranche d'âge, indépendamment de leur classe sociale, afin de réduire « l'inégalité des destins¹¹⁹ ». Un enseignement identique, au moins de manière théorique, leur est garanti. On constate en effet que durant plusieurs décennies fleurissent ici ou là dans les collèges des classes au contenu aménagé : classes à projets, 5^e allégées, 4^e dispositifs d'aide, 3^e d'insertion, Classe Préparatoire à l'Apprentissage (CPA), classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) devenues 3^e technologiques dans les années 1990 etc. Ces classes visent à scolariser, selon des conditions distinctes, des élèves ne relevant pas, malgré tout, de Section d'Enseignement Spécialisé, devenues Section d'enseignement général et professionnel adapté en 1996.

Si ces évolutions entraînent une massification de l'entrée au collège mais elles ne garantissent pas pour autant sa démocratisation (Prost, 1992). Au contraire, apparaissent et se renforcent de nouvelles formes d'échecs scolaires, ou tout au moins sont rendues visibles, non seulement par la faiblesse des résultats affichés mais aussi par des stratégies, de fuite, d'abandon et une croissance des taux d'exclusion dans les établissements scolaires (Lemoine, 2009).

Dans les années 1970, les travaux des chercheurs¹²⁰ ainsi que la mobilisation des équipes pédagogiques et des syndicats mettent en lumière l'influence de l'environnement

¹¹⁹ Il s'agit de permettre à tous les jeunes de bénéficier d'un programme scolaire commun jusqu'à 16 ans afin d'augmenter leur niveau de formation et ainsi leur permettre d'accéder à un plus large choix de carrières professionnelles.

¹²⁰ Notamment ceux de Pierre Bourdieu (1974). *Avenir de classe et causalité du probable* ou encore (1979). *Les trois états du capital culturel*. Également ceux de Raymond Boudon, (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Même si les auteurs n'ont pas les mêmes conceptions des enjeux, Bourdieu et Boudon s'emparent de ces questions, preuve si l'en est qu'elles sont au cœur des préoccupations de l'époque.

social et familial sur les chances de réussite scolaire des élèves et à long terme ainsi que d'insertion sociale et professionnelle. Les inégalités sociales, les difficultés économiques et matérielles détériorent les conditions d'apprentissage des élèves. Dès lors, dans le même temps, la politique de la ville confirme sa vocation à réduire les inégalités sociales et les politiques éducatives affirment leur ambition d'en réduire les conséquences. En ce sens, « L'éducation prioritaire vise à rétablir l'égalité des chances en poursuivant un objectif d'équité. Elle renforce l'action éducative là où les conditions sociales et culturelles constituent un obstacle à la réussite scolaire. » (Siuda, 2014). Les années 1970 et 1980 voient ainsi germer les graines de futurs projets interministériels et partenariaux, notamment pour la mise en place du soutien et des activités d'approfondissement pour les élèves en difficultés.

Lancement d'une politique nouvelle avec les zones prioritaires¹²¹

S'inspirant des « Education Priority Areas » de Grande-Bretagne, Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, crée les Zones Prioritaires (ZP), par la circulaire n°81-238 du 1er juillet 1981. Les trois axes affichés par le ministère sont : l'ouverture de l'École vers l'extérieur notamment le quartier, la décentralisation du pouvoir et l'autonomie du niveau local. Les collectivités locales ont la responsabilité du fonctionnement des établissements scolaires en ZP. Il s'agit de la première territorialisation de la politique publique en France. Le niveau local doit articuler et développer une dynamique collective avec les partenaires associatifs et institutionnels afin de réduire les inégalités sociales du territoire.

La circulaire propose également la création d'études « assistées » par des associations, pour les enfants immigrés en primaire. Celles-ci se différencient des études surveillées classiques de droit commun, payantes et proposées par la municipalité.

Il incombe désormais aux inspecteurs d'académie et aux directeurs des services départementaux, d'identifier les aires géographiques en grande difficulté selon des critères sociaux, économiques et culturels. Des moyens humains et financiers spécifiques leur sont alloués par les collectivités locales et l'Etat central pour répondre aux objectifs de réduction

¹²¹ Première appellation des Zones d'Education Prioritaires.

des inégalités sociales au sein d'un programme d'Education prioritaire. Il s'agit d'une des premières mesures de discrimination positive¹²² en France¹²³.

L'École républicaine qui défendait jusqu'ici l'égalité de la scolarité pour l'ensemble des enfants de France, cherche une voie permettant d'aller vers l'égalité des chances avec l'apparition des zones prioritaires. Les différentes réformes – Réseaux d'éducation prioritaire, Zones d'Education Prioritaire puis retour aux Réseaux d'Education Prioritaire¹²⁴ – visent à rapprocher les indicateurs de l'Education Prioritaire et ceux de la politique de la ville. Dès 1990, l'accent est mis sur les partenariats interministériels afin de tenir compte de tous les domaines de la vie de l'enfant au bénéfice de sa réussite scolaire¹²⁵.

Des enjeux reliés également aux lois de décentralisation

En 1982 le rapport Louis Legrand, *Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Éducation nationale*, propose d'aider les établissements scolaires à être davantage en lien avec les spécificités locales notamment par le travail en équipe pédagogique, particulièrement pour améliorer la prise en compte et l'aide aux enfants en difficulté. Il propose par exemple l'aménagement de temps de travail en groupe pour les classes de 6^e et 5^e, du tutorat, ou encore de renforcer les liens élémentaire-secondaire pour faciliter le passage en 6^e. Ce rapport pointe également les disparités locales en proposant d'affirmer l'autonomie des établissements dans le choix de leurs partenaires.

Dès lors, les politiques publiques d'éducation sont également concernées par la décentralisation du pouvoir, entre 1983 et 1985. Il s'agit dans ce cas de mieux prendre en compte les inégalités de l'espace éducatif qui, jusqu'alors, était tributaires de la démographie

¹²² Apparues au milieu des années 1960 aux Etats-Unis, ces politiques dites de discrimination positive trouvent leur origine dans les mouvements de lutte pour les droits civiques. Elles ont l'ambition de prendre des mesures concrètes pour contrebalancer les inégalités des chances dans l'accès à l'éducation et à l'emploi en raison des appartenances ethniques, raciales, sociales, économiques ou du sexe. Elles font leur apparition en Europe dans les années 1980. (Maguain, 2006). En France cette terminologie était déjà employée dans le rapport Schwartz, 1981, p.50.

¹²³ Le 19 mai 1982 Alain Savary explique « C'est une politique que nous avons entreprise, déjà depuis un an, qui a pour but de donner, à travers des projets pédagogiques adaptés à la zone d'éducation prioritaire, les modes et moyens qui conviennent. ».

¹²⁴ 1982 - 1983 Zones prioritaires ; 1990 - 1991 Zones d'éducation prioritaire ; 1999 – 2000 Zones d'éducation prioritaire et réseaux d'éducation prioritaire ; 2008 - 2009 Réseaux ambition réussite et réseaux de réussite scolaire ; 2012-2014 Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite ; 2014 – Réseaux d'Education Prioritaires.

¹²⁵ Le site Internet du Réseau Canopé propose une chronologie des réformes et ambitions de l'Education Prioritaire : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

des populations scolaires. L'école est alors bouleversée par les volontés politiques. Elle est partagée entre ses valeurs historiques d'école républicaine, proposant le même socle de connaissances à tous les élèves de France, une école uniformisante pour enrayer les différences sociales et la reconnaissance des particularismes de chaque individu – dans leur handicap, leur origine culturelle, leurs difficultés, leurs capacités – et la prise en compte de ces particularismes.

Des acteurs éducatifs et pédagogiques développent dès lors de nouvelles pratiques comme la différenciation afin d'assurer à chaque élève les conditions nécessaires à sa réussite scolaire dans le cadre du programme établi par l'Éducation nationale. Dans le même temps, la décentralisation a permis aux établissements d'être plus autonomes, favorisant ainsi leur ouverture sur leur territoire local. L'ambition de cette dynamique partenariale relève également d'un souci de mieux connaître leur environnement et ses spécificités, tendant ainsi à son appropriation par les élèves et une adaptation aux spécificités sociales des territoires.

En 1986, Jean-Pierre Chevènement alors ministre de l'Éducation nationale emploie pour la première fois le terme « égalité des chances » et réaffirme la collaboration entre les écoles et leur territoire : « l'école ne peut accomplir sa mission qu'en coopérant bien avec les collectivités locales et les associations » (Circulaire 1986). Trois ans plus tard, cette volonté est affirmée et reprise par Lionel Jospin¹²⁶ :

« Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'Etat. »

Les années 1980 marquent ainsi le début d'une intention de réduction des retards scolaires, dus notamment à l'environnement familial et social et la volonté de faire réussir tous les élèves quelle que soit leur origine, en s'appuyant sur des professionnels des secteurs socio-éducatifs locaux telles que les associations de quartiers et les animateurs d'éducation populaire.

¹²⁶ Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989).

Le rapprochement entre les enjeux de l'Éducation Prioritaire et de la Politique de la Ville : une articulation Zones d'Éducation Prioritaire – Développement Social des Quartiers ?

En 1990 Lionel Jospin relance la politique des ZEP en mettant l'accent sur la réussite scolaire des élèves. La circulaire du 15 février 1990 crée les fonctions de responsable d'une ZEP et de coordonnateurs de ZEP. Elle renforce également la nécessité d'élaborer des projets inter-établissements et partenariaux, ainsi que l'inscription des ZEP dans la politique de la ville. En 1991, la première école ouverte permet aux jeunes en difficulté durant l'été, de participer à des activités sportives, culturelles, de loisirs, ainsi que des révisions dans les établissements scolaires volontaires. Cette opération a deux intérêts : occuper les jeunes durant l'été pour éviter l'ennui qui peut conduire à la dérive et avoir une autre image de l'école, celle d'un lieu de plaisirs partagés. Ce dispositif initié par la politique de la ville au sein des ZEP, témoigne, par son volet scolaire, d'une volonté des deux ministères – ministère de la ville et ministère de l'Éducation nationale, de s'articuler autour des enfants et des jeunes des quartiers populaires.

Ce rapprochement idéologique se poursuit en 1992 grâce aux Réseaux Solidarité Ecole (RSE) à destination des collégiens pour une aide disciplinaire, financés par le Fonds d'Action Sociale (FAS) et est rendu opérationnel en 1994 avec la circulaire du 3 février qui vient renforcer l'idée d'une politique interministérielle entre l'Éducation nationale et la Politique de la ville, notamment dans la redéfinition des cartes des Zones d'Éducation Prioritaire :

« L'Éducation nationale engage résolument son action dans un cadre interministériel. Pour parvenir à une amélioration significative des résultats scolaires, l'action éducative s'appuie sur les partenaires de l'école et s'inscrit dans le cadre de la politique de la ville. La politique de la ville est le cadre de la coopération entre les différents ministères concernés : Affaires sociales, Santé et Ville, Intérieur et Aménagement du territoire, Justice, Éducation nationale, Culture, Jeunesse et Sports. Plus la coopération et la coordination des services sont étroites, plus vous pouvez être conduits à prendre des initiatives en matière de redéfinition des cartes des zones d'éducation prioritaires. A l'inverse, si cette coopération s'avère difficile, vous êtes fondés à ne pas modifier la carte des Z.E.P. La carte des Z.E.P. doit prendre en compte, dans toute la mesure du possible et dans le cadre des moyens disponibles, la mise en œuvre des contrats de ville, afin de permettre une harmonisation des dispositifs d'intervention des administrations et une efficacité maximale des actions entreprises dans ce cadre. Ces travaux d'harmonisation seront conduits en liaison étroite avec les préfets. »

Ce texte adressé aux recteurs d'académie, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale et aux préfets encourage le travail partenarial entre les représentants de l'Etat au sein des collectivités territoriales. Plus leur

travail est reconnu comme coopératif, plus leur pouvoir de maîtrise géographique et de structuration des projets est augmentée.

En 1996 sont créés les Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) à destination des élèves du premier et de second degrés scolarisés en ZEP et vivant en ZUS. Ils visent non seulement la réussite scolaire mais également sociale. « Ils mettront en place les actions propres à améliorer la réussite scolaire et l'épanouissement personnel du jeune en proposant un environnement éducatif à la fois sécurisant et stimulant. » (Circulaire DIV/DPM/DAS/DLC-DE/DJVA/96-488 du 30 juillet 1996). Il s'agit également de s'adresser aux parents afin d'établir un dialogue, de proposer du soutien à la parentalité et de faire de la médiation scolaire si besoin. L'État, le FAS et la Caisse Nationale des Allocations Familiales s'associent dans cette démarche.

En 1997 Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, rédige le second plan de relance des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) qui tend à remobiliser les acteurs éducatifs dans et hors de l'école et à favoriser le partenariat avec les familles. Elle lance les Contrats de réussite sous forme de projet à élaborer entre une ZEP, le recteur et les partenaires locaux afin d'identifier les besoins du territoire, les résultats et les causes de réussites et d'échecs.

La même année, le Rapport de l'Inspection générale, Rapport Moisan-Simon, *Les déterminants de la Réussite scolaire en ZEP* préconise : la scolarisation précoce ; le recentrage sur le triptyque dire / lire / écrire ; l'ouverture de l'école sur le quartier ; la qualité du partenariat école – ville ; les relations inter-degrés ; le pilotage local par un responsable et un coordonnateur ; la stabilité des enseignants. Il met également l'accent sur la nécessité d'un accompagnement des acteurs de terrain et montre qu' « il est essentiel de développer un partenariat actif dans les ZEP ».

Les premiers Réseaux d'Éducation Prioritaire sont mis en place en 1998. Ils regroupent des écoles et des collèges au sein d'une même ZEP, afin de diminuer l'étendue de cette zone, en faciliter le pilotage et la coordination et mutualiser les ressources et les compétences au sein d'un partenariat de terrain.

Face aux difficultés de mises en application sur le terrain, le Bulletin Officiel 4 du 28 janvier 1999 propose l'élaboration d'un pilotage pour l'accompagnement des contrats de réussite dans les REP. Y est à nouveau mentionné l'intérêt de l'articulation politique de la ville-politique d'éducation dont les académies sont les garantes. Le comité interministériel, réuni en juin 1998, établit comme objectif « la mobilisation des services de l'État autour d'un projet

éducatif. » Dans cette dynamique, le bulletin officiel de 1999 rappelle que « la création des REP doit permettre d'articuler les logiques de l'éducation prioritaire avec celles de l'intégration des quartiers les plus défavorisés au sein des villes et des agglomérations. » Le lien entre l'académie et la politique de la ville est réaffirmé et identifié comme un élément clé de la réussite des contrats.

Dans le Bulletin officiel du 11 septembre 2003, des moyens supplémentaires sont alloués à l'Education Prioritaire et mobilisés autour et pour l'organisation en réseau au niveau local, des acteurs pédagogiques et des partenaires de l'école pour lutter contre la fracture sociale. Les apprentissages scolaires, la maîtrise orale et écrite de la langue française, l'orientation post-primaire, la relation école-famille dont l'éducation à la citoyenneté et l'accompagnement des enseignants, sont les axes principaux des contrats de réussite scolaire.

Ils engagent, pendant quatre à cinq ans, le recteur et le réseau d'éducation prioritaire dans un suivi des résultats des élèves et la continuité des apprentissages de l'école au lycée. Sur le territoire, les partenaires de l'école et les collectivités territoriales s'associent pour établir le diagnostic des besoins, piloter le contrat et l'évaluer. Les enseignants quant à eux conservent le volet pédagogique.

De l'égalité à l'équité ?

Au début des années 1980, la massification de la scolarisation et les travaux des chercheurs mettent en évidence les difficultés croissantes des enfants des banlieues à s'approprier les savoirs. Le politique s'en saisit et propose alors des actions spécifiques en direction des élèves de ces zones urbaines, recoupant pour partie la géographie de la politique de la ville. Le même public bénéficie donc des actions et des moyens financiers et humains de la politique de la ville et des mesures prioritaires d'éducation. La territorialisation permet alors aux collectivités locales de mieux connaître leurs territoires, leurs habitants et leurs difficultés, afin d'apporter les solutions les plus adaptées à leurs besoins. La double articulation – politique de la ville-politique éducative et national-local – constitue la base sur laquelle se construisent les politiques éducatives : la maîtrise de la langue, la relation école-famille, l'accès aux savoirs et le développement personnel des enfants pourraient être considérés comme les quatre piliers de ces politiques dont l'objectif à long terme est l'intégration sociale et

professionnelle des individus – au regard de ce qui est considéré comme étant la société de référence¹²⁷.

Jusque dans les années 1980 la question de l'égalité entre les individus et les territoires domine. Cependant, le développement de l'éducation prioritaire est marqué quant à lui par la question de l'équité. En effet, par son action partenariale et discriminatoire, l'éducation prioritaire rompt avec l'école républicaine traditionnelle. Il s'agit dès lors de « sortir » l'éducation des murs de l'école afin d'agir dans des zones délimitées et sélectionnées en fonction de l'urgence des besoins identifiés en termes de délinquance et d'insertion professionnelle. L' « inégalité des moyens est censée compenser les difficultés socio-économiques pour obtenir une égalité de résultats. » (Rapport - n° 2006-076, p.49-50) et « conduire aux mêmes apprentissages que les autres établissements alors même qu[es les ZP] subissent un double mouvement : une concentration territoriale croissante, des difficultés sociales elles-mêmes croissantes, une mise en cause dans la société des valeurs sur lesquelles l'école est fondée. » (Rapport - n° 2006-076, p.49-50).

L'École ne peut cependant pas compenser les problèmes économiques, culturels et sociaux toute seule. Les enfants n'y passent pas assez de temps et les enseignants ne sont pas formés aux missions d'ordre social. Adossée à la politique de la ville, il s'agit au niveau ministériel de l'Éducation prioritaire d'impulser une dynamique partenariale et de permettre aux collectivités locales de se lier avec les acteurs sanitaires, sociaux et les associations du périscolaire.

Là où la question de l'égalité renvoie au traitement égal des individus (Demeuse & Baye, 2005, p.150) selon les avantages et désavantages mesurables et objectifs de chacun (Friant, 2013, p.3), la question de l'équité revient à définir ce qui est juste et ce qui ne l'est pas (Demeuse & Baye, 2005, p.150) dans une perspective morale et philosophique. Ainsi, si jusque dans les années 1980 la politique de la ville et le système éducatif français souhaitaient un traitement égal de tous les individus, l'apparition de l'Education prioritaire et les rapports successifs en faveur des dispositifs de discrimination positive, posent désormais la question éthique de la « juste attribution des ressources » (Friant, 2013, p.5).

Retracer ainsi l'histoire de ces politiques permet d'identifier les paradigmes politiques qui les font vivre :

« La politique de la ville et les politiques éducatives ont en commun le déploiement de dispositifs en direction de la jeunesse. Par définition transversale, la jeunesse renvoie à

¹²⁷ Ici, la société de référence renvoie à l'idée de société dominante de Cyprien Avenel (2006).

la complexité des modalités d'action et d'articulation entre ces deux champs de l'action publique structurés autour d'une opposition historique entre l'école et le « hors-école », entre l'éducation formelle et l'éducation informelle. » (Ben Ayed, 2013, p.19)

A la rencontre de la politique de la ville et de l'Education Prioritaire, le Programme de Réussite Educative occupe cette place charnière entre l'éducation formelle et informelle, occupée autrefois par exemple par les mouvements d'Education populaire.

III.1.3. Le temps hors de l'école : un tiers lieu d'apprentissage investi par le politique

Dominique Glasman (1995) retrace un bref historique des espaces éducatifs autres. Il énumère les patronages des 19ème et 20ème siècles, les mouvements de jeunesse, le Parti Communiste français, les Éclaireurs, les Scouts, les Œuvres Laïques et autres associations militantes comme des espace-temps de loisirs au sein desquels les enfants et les jeunes peuvent réinvestir les règles sociales. Jusqu'au début des années 1960 et l'arrivée de l'animation, ces mouvements se faisaient éducation populaire et tiers lieu d'apprentissage en ce qu'ils transmettaient et activaient des savoirs, en dehors de l'école et en dehors de la famille, dans des lieux à l'abri de leurs sanctions¹²⁸ (Glasman, 1995, p.4). L'enfant y était envoyé pour s'épanouir et apprendre la vie en société.

Au début des années 1960, avec l'émergence de l'animation, certains de ces mouvements offrent leurs services de loisirs au détriment du militantisme. Désormais, les Œuvres Laïques proposent des activités culturelles et sportives dans les quartiers défavorisés, rejoignant ainsi les acteurs engagés humainement et socialement pour la rénovation de ces espaces urbains.

Puis avec les lois de décentralisation et l'institutionnalisation de la politique de la ville, les années 1980 voient apparaître de nouvelles formes d'investissement des temps hors de l'école et hors de la famille, inspirées d'initiatives de travailleurs sociaux (Glasman, 1996).

¹²⁸ « Aujourd'hui ces espaces sont rares, et sont plus difficiles à construire, alors qu'un lieu autre que la famille, un lieu pour vivre les règles sociales, les expérimenter, pour être à l'abri des sanctions de l'école et du travail, tout cela reste sans doute nécessaire pour que les enfants et les adolescents grandissent. » (Glasman, 1995, p.5).

Les Actions Éducatives Périscolaires (AEPS)

La Circulaire n°82-128 du 19 mars 1982, pour la création d'Actions Éducatives Périscolaires (AEPS) hors de l'école, en collaboration avec les enseignants et les parents, pour les enfants étrangers du cours moyen, identifiés comme « éprouvant des difficultés propres » (Bouvier, 1995, p.12), s'adresse aux enfants des quartiers défavorisés. Elle propose « une stimulation qui n'exclura pas, quand elle sera sollicitée, une aide directe à la réalisation des devoirs et à l'étude des leçons. » (Circulaire n°82-128 du 19 mars 1982). Financées par le Fonds d'Action Sociale (FAS) les AEPS sont étendues à tous les enfants en difficultés des ZP en 1984. La réussite scolaire, l'insertion des enfants d'immigrés dans l'école et dans le quartier ainsi que l'amélioration du rapport à l'école des enfants et de leurs parents en sont les trois principaux objectifs.

La circulaire « Calmat-Chevènement » de 1984 marque le début des politiques interministérielles - Education nationale et ministère de la Jeunesse et Sports – qui durera 15 ans avec la volonté générale à cette époque de se rapprocher au plus près des besoins des territoires locaux et d'encourager l'école à être en rapport avec son environnement proche. L'école s'ouvre sur son quartier et mobilise l'ensemble de l'espace éducatif local. Ce sont les collectivités locales qui définissent, selon leurs besoins et leurs ressources, les partenariats de terrain qui seront formalisés au sein des contrats. Dans cette nouvelle conception du pouvoir et de l'action publique, les acteurs locaux – travailleurs sociaux, centres de loisirs, monde associatif – participent à l'élaboration des projets, proposent, deviennent prestataires de services de loisirs, d'animation périscolaires, dès l'instant où ils s'engagent dans une volonté d'accompagnement à la réussite scolaire.

En 1990, les AEPS s'élargissent aux classes de 6^e et de 5^e. Les objectifs restent les mêmes – aides aux devoirs, activités culturelles et développement de l'autonomie – mais le contenu est précisé : « l'école "assure les apprentissages fondamentaux et l'acquisition de connaissances". Les AEPS "ne se confondent pas avec les activités scolaires mais elles les prolongent". » (Bouvier, 1995, p.14). Le corps professoral se voyant empiété d'une partie de son territoire n'apprécie en effet guère ces dispositions. Les frontières entre les tâches et les temps des uns et des autres sont floues¹²⁹ - les enseignants accusant les animateurs de ne pas être compétents sur le champ scolaire alors qu'une partie de leurs activités relèvent de l'aide aux devoirs¹³⁰. C'est pourquoi en 1992, après le rapprochement des ministères de la

¹²⁹ Il est préconisé de positionner les AEPS en dehors des temps d'étude mais les rapports montrent que ce n'est pas toujours le cas. (Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges & Guyot, 1991, p.39).

¹³⁰ Les AEPS portant tantôt sur le temps scolaire tantôt sur le temps libre.

ville et de l'Education nationale autour des ZEP, et la montée en puissance des communes, la Charte de l'accompagnement scolaire signée notamment par les ministres de l'Education nationale, de la ville, de l'intégration délimite le domaine d'action des acteurs impliqués.

Il s'agit de favoriser « l'acquisition des savoirs, d'élargir les centres d'intérêts des enfants et adolescents, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche et de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leurs capacités de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre jeunes. » (Charte de l'accompagnement scolaire,1992). Les associations et organismes adhérents ont ainsi le devoir de proposer des activités en lien à la fois avec la scolarité et l'environnement immédiat des enfants pour en être complémentaires.

Dans le même temps, elles « insistent sur la nécessité d'intervenir entre les apprentissages et la sanction de l'école, de permettre aux enfants de suivre et d'avoir des bonnes notes. » (Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges & Guyot, 1991, p.32). Mais au-delà de l'aide aux devoirs et des bonnes notes, les acteurs associatifs ouvrent un nouveau lieu éducatif au sein duquel les enfants peuvent s'exprimer librement, trouver une aide, être accompagnés et reconnus (Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges & Guyot, 1991). Ainsi, la dimension affective de ce public fragile est considérée et travaillée par des adultes qui peuvent devenir des référents pour eux.

L'entrée dans l'ère de la contractualisation

Le littré définit le contrat comme un « Terme de droit. Accord de deux ou plusieurs volontés, qui a pour objet la création ou l'extinction d'une obligation.¹³¹ ». Historiquement, le terme renvoie à un « accord de deux ou plusieurs volontés en vue de créer une obligation » (Oresme, Eth., 249 cité par Littré)¹³² ».

Cette charte de l'accompagnement scolaire a ainsi pour objectifs de

« faire connaître les actions de solidarité éducative menées autour de l'école dans les quartiers les plus défavorisés et de contribuer à les développer, veiller à la qualité des actions d'accompagnement scolaire et à leurs liens avec les enseignants. »

¹³¹ <https://www.littre.org/definition/contrat>

¹³² <https://www.cnrtl.fr/etymologie/contrat>

Unilatéral¹³³ ce contrat engage les ministères à proposer un accompagnement aux devoirs, à l'apprentissage de la langue et des activités culturelles pour les enfants nouvellement arrivés en France, ainsi qu'une intervention linguistique pour leurs parents entre l'Etat et les collectivités locales. Il s'agit de contribuer au développement et à la reconnaissance des actions d'accompagnement scolaire et de leur qualité et de les référencer. Dans le même temps, cette contractualisation engage les acteurs – enseignants et extérieurs – à travailler de concert pour mener à bien les missions éducatives qui leur incombent. Il n'est plus question de s'ignorer ou de s'enfermer dans ses pratiques mais bien de collaborer au sein d'un territoire et pour un public.

En 1998 naît le Contrat Educatif Local (CEL) via la circulaire n°98-144 du 9 juillet 1998, signé par l'Éducation Nationale, le Ministère Jeunesse et Sports, le Ministère de la Culture et la politique de la Ville. Le CEL est une composante des contrats de ville. Il doit permettre aux dispositifs d'accompagnement scolaire et en direction des parents, de s'intégrer dans un paysage éducatif local plus large. La circulaire réprecise certains enjeux de l'aménagement des temps de l'enfant entre 3 et 16 ans en dehors du temps scolaire notamment « l'égalité d'accès de tous au savoir, à la culture et au sport » et prolonge la discrimination positive initiée par les ZEP en affirmant que :

« La manière dont un enfant met à profit son temps en dehors des heures de classe est importante pour sa réussite scolaire, l'épanouissement de sa personnalité et son apprentissage de la vie sociale. Il convient donc de prévoir - en particulier pour ceux qui ont le plus de difficultés à accéder aux différentes formes de culture - une organisation de ce temps propre à favoriser leur développement harmonieux. »

Le partenariat local s'en trouve à nouveau encouragé en ce que les CEL tendent à mobiliser les acteurs éducatifs de tous les niveaux : « les administrations et les établissements de l'État, les collectivités territoriales, les associations [...], et les familles » autour de la définition d'un projet éducatif à l'échelle du territoire. L'éducation de l'enfant devient une préoccupation des villes ; la responsabilité est partagée par l'ensemble des acteurs locaux qui doivent se réunir autour d'un projet commun afin d'identifier et de mettre en cohérence des procédures. AEPS, RSE et CLAS sont regroupés en un seul dispositif sous le nom de Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité.

La prise de conscience du gouvernement de l'influence de l'environnement social sur la réussite scolaire encourage l'institutionnalisation des accompagnements éducatifs et la reconnaissance des acteurs éducatifs au niveau local. Cette démarche valorise ainsi les actions d'aides réalisées par les animateurs socio-culturels au sein des associations qui

¹³³ « qui n'engendre d'obligations que d'un seul côté » <https://www.littre.org/definition/contrat>

tendent à agir sur « l'inadaptation sociale » (Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges & Guyot, 1991, p.32), en proposant des activités de loisirs, culturelles, de l'aide aux devoirs, du soutien scolaire, le maintien de la sécurité, la citoyenneté et la médiation école-famille (Rapport - n° 2006-076, octobre 2006). Ces ressources disponibles répondent au besoin de gestion du social dans la mesure où elles agissent sur une population fragile, peu intégrée professionnellement et encline à la délinquance selon l'imaginaire collectif. Elles « lutte[nt] contre une marginalisation économique et sociale » et « pour l'ordre social » (Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges & Guyot, 1991, p.32). Il s'agit désormais de s'intéresser à la scolarité et à l'environnement des enfants et des jeunes défavorisés, les plus exposés à l'exclusion, avant qu'ils ne sortent du système scolaire sans qualification.

Par le développement du partenariat avec les ZEP, c'est tout le champ de l'accompagnement scolaire hors de l'école qui est valorisé et sollicité, au moins dans les textes. Ces nouveaux acteurs « sont intégrés par l'institution scolaire » (Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges & Guyot, 1991, p.33). Les années 1980 « affirment [leur] légitimité » (Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges & Guyot, 1991, p.33) dans l'offre de service de loisirs et/ou d'accompagnements spécifiques, permettant aux enfants et aux jeunes des quartiers, de développer leurs capacités et de participer à des activités culturelles au même titre que les enfants des zones favorisées. Ainsi, les travailleurs sociaux apparaissent comme les partenaires privilégiés face à ces missions, notamment grâce à leurs connaissances du public ciblé. Ce sont des « spécialiste[s] de l'enfance et de la famille ». (Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges & Guyot, 1991, p.33).

La mise en place effective du partenariat connaît cependant certaines limites. Malgré les intentions et les mesures prises au niveau politique, le soutien scolaire peine à se faire une place sur le terrain. Comme le rappelle tout d'abord Danielle Zay (1994) : « Rien n'est plus étranger à l'école laïque et républicaine naissante que l'idée de partenariat. » L'école s'est en effet fondée contre la pression religieuse et pour protéger les enfants des « vices de la rue » en interdisant son accès aux personnes étrangères à l'équipe pédagogique. Alors que l'école et la famille ont toujours formé le duo éducatif de l'enfant, l'apparition des ZEP encourage les écoles à se tourner vers les acteurs éducatifs disponibles sur leur territoire afin qu'ils participent activement à la réussite scolaire des élèves. Les politiques confient en effet des missions scolaires à la périphérie de l'école, ce qui confère un sentiment d'inefficacité aux enseignants qui se sentent dépossédés de leur champ d'action.

De fait, si les acteurs de l'espace éducatif territorial sont reconnus institutionnellement, ils n'ont pas encore de légitimité sur le terrain. Les logiques d'analyses des situations individuelles et les logiques d'actions se confrontent et en l'absence de l'élaboration d'un projet

commun, les partenaires – école et hors l'école – ne parviennent pas à dialoguer. Le partenariat de terrain ne dispose d'aucune coordination mais relève davantage des volontés individuelles et de la juxtaposition de mesures supplémentaires à celles déjà existantes. Le Rapport - n° 2006-076, octobre 2006, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, mentionne « une articulation difficile entre l'école et le hors l'école. » L'École doit rester au cœur des projets mais peine à identifier les acteurs et à s'assurer de la continuité des apprentissages dans les structures partenaires.

La fin des années 1990 marque ainsi le début de l'institutionnalisation des temps de l'enfant par la sphère politique. Les associations ne proposent plus des tiers lieux éducatifs pour amener l'enfant à s'épanouir mais répondent aux besoins de l'Education nationale et de la politique de la ville en matière de soutien scolaire et de gestion de l'ordre public. La concurrence à la labellisation Acep¹³⁴ se fait notamment sentir (Laforêts, 2016), tout comme les conflits entre les acteurs associatifs et enseignants mis à disposition sur les temps hors scolaires. Cette décennie marque la volonté de l'Etat d'encourager la co-construction des stratégies éducatives sur les territoires, soutenues par les représentants des collectivités territoriales mais les institutions engagées demandent à leurs opérateurs de rendre des comptes via des auto-évaluations. Ce contrôle des actions mises en œuvre renforce alors progressivement les dynamiques de déséquilibre entre les institutions dites partenaires et entre les professionnels de terrain au niveau local.

La recherche de cohérence entre les actions

Il est également possible de s'interroger sur les limites des actions d'aide à la scolarité hors de l'école, aussi bien en termes de méthodes que de temporalités. Un élève en difficulté peut en effet bénéficier d'un accompagnement scolaire hors de l'école dès le primaire, puis tout au long de sa scolarité, toute la semaine à l'école, le mercredi après-midi et les week-ends en dehors de l'école, ainsi que pendant les vacances scolaires. Les activités et les procédures sont majoritairement inspirées, voire copiées, de celles de l'École. Dominique Glasman (1995) parle d'une « scolarisation du temps de loisirs. » qui répond à la demande des familles et des politiques au regard des nouveaux enjeux scolaires. Il identifie trois « inconvénients du tout scolaire ». Il rappelle tout d'abord que les enfants et les jeunes connaissant des difficultés sociales ont besoin de participer à des activités autres que scolaires. Selon ses termes, cet « envahissement [...] semble souligner ou exprimer le fait qu'il

¹³⁴ Les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public (AECEP).

n'y a que du scolaire dans leur vie et qu'ils ne sont qu'élèves. », d'autant plus que les animateurs socio-culturels sont de fait, formés à l'accompagnement social et culturel mais ne peuvent mettre à profit leurs compétences. Ainsi, le message implicite envoyé aux enfants et aux jeunes réduit les apprentissages à la seule forme scolaire en ignorant les apprentissages sociaux, les apprentissages de la vie alors que Dominique Glasman souligne l'importance d'un « espace éducatif autre » (Glasman, 1995, p.5), d'un « tiers lieu », permettant d'actualiser les règles sociales à l'abri des sanctions de l'école et de la famille (Glasman 1995), proposant « des philosophies de vie ». Importance d'autant plus forte pour le public des banlieues à qui l'on reconnaît des carences sociales, familiales, culturelles et économiques. En 2001, la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité s'adresse à tous les enfants identifiés comme socialement défavorisés quelle que soit leur origine et englobe « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. » Intégrée elle aussi aux contrats de ville ou plus tard aux Contrats Urbains de Cohésion Sociale, elle doit s'articuler avec les autres actions éducatives mises en œuvre dans le cadre d'un Projet Educatif Local (PEL), notamment celles des CEL. La cohérence entre les actions existantes au niveau local est recherchée pour éviter un effet d'empilement des dispositifs au fins proches ou similaires et à destination des mêmes publics.

Face aux nouveaux défis sociaux, les ministères cherchent à s'associer et à s'accorder pour répondre et agir de manière globale sur les enjeux sociaux des quartiers en tenant compte de l'avancée de la recherche et des savoir-faire de terrain à l'échelle locale. L'éducation prioritaire et le soutien scolaire hors de l'école se développent sur et pour les zones prioritaires identifiées et déterminées par la politique de la ville avec l'ambition de réduire les inégalités sociales des territoires au sein d'une même ville. Les initiatives éducatives, qui deviendront au fil du temps des contrats et des projets, proposent aux individus les plus en difficultés sociales et familiales, des actions et des moyens spécifiques à leurs besoins. Au milieu des années 1990, la politique de la ville, l'Education Prioritaire et l'Accompagnement scolaire affirment leur intention de travailler ensemble par la signature de différents contrats locaux d'accompagnement et/ou de soutien aux enfants et leur famille. C'est en agissant conjointement sur des facettes différentes des problèmes sociaux de l'époque que ces trois niveaux d'intervention s'accordent à financer et étudier ensemble la question de la réussite scolaire.

La seconde moitié des années 2000 marque alors un changement d'approche politique. La politique de la ville, qui jusqu'ici tendait à élargir sa géographie d'action, va peu à

peu la resserrer aux quartiers dits prioritaires. De leur côté, même si à partir de 2006 la dimension interministérielle des CEL est mise à mal par l'Education nationale, retirant les ministères Jeunesse et Sport des financements de leurs actions (Laforêts, 2016), ils n'auront de cesse de solidifier les partenariats de terrain notamment dans la distribution des budgets et la valorisation des actions autour de l'école (Laforêts, 2016).

Le territoire est ainsi envisagé dans ses spécificités et les ressources locales sont mobilisées au plus près des besoins des populations. Pourtant, les effets ne se font pas sentir comme le montre la Cour des comptes en 2012¹³⁵. Ce qui est mis en exergue et notamment pointé comme des éléments de fragilités dans ces politiques structurelles, est la segmentation¹³⁶ des domaines d'intervention et l'éclatement des institutions de gouvernance de la politique de la ville. On peut ainsi envisager que cette multiplicité des institutions invitées à partager une politique commune ne s'accompagne pas nécessairement de la création d'instances au sein desquelles les institutions et leurs acteurs savent derechef travailler ensemble.

III.2. Contexte sociopolitique national de la création des Dispositifs de Réussite Educative

Sur le plan social le début de cette décennie connaît une crise importante : montée du chômage, réduction des aides sociales, insécurité de l'emploi, augmentation du nombre d'emplois précaires (Glasman, 2010), montée des demandes de logement sociaux et de l'inquiétude sécuritaire (Plan de cohésion sociale, 2005).

¹³⁵ Le rapport de la Cour des Comptes, *La politique de la ville, une décennie de réformes*, de juillet 2012, dénonce la lenteur et l'absence de performances des actions menées par la politique de la ville. Cinq facteurs majeurs sont identifiés : la croissance des inégalités entre les quartiers (p.7), le manque de pilotage interministériel et la faiblesse de la gouvernance (p.11), le manque d'articulation entre l'Etat et les collectivités quant aux ambitions pour l'urbanisme et pour le volet social faisant peser le poids de la fracture sociale sur les territoires (p.13), des incertitudes quant à l'utilisation des budgets dans le cadre de la politique de la ville (p.17), des insatisfactions dans la répartition insatisfaisante des financements (p.19).

¹³⁶ La segmentation revient à considérer chaque domaine d'intervention comme une entité indépendante dont les instances de décisions et de pilotages, les objectifs, les budgets ou encore les acteurs, sont différents les uns des domaines voisins.

En 2005, la mort de deux adolescents, Zyed Benna et Bouna Traoré, à Clichy-sous-Bois, dans un transformateur électrique pour échapper à un contrôle de police suscite l'indignation des jeunes habitants des quartiers populaires. Comme le montrent différents éléments de l'époque : incendies émeutes etc., les banlieues s'embrasent à nouveau¹³⁷. L'insécurité est grandissante, la pauvreté croît, les emplois déclinent (Jazouli & Rey, 2015). Le 14 novembre 2005, Jacques Chirac qualifie ces événements et propose une réponse : « C'est une crise de sens, une crise de repères. C'est une crise d'identité. Nous y répondons en étant fermes, en étant justes, en étant fidèles aux valeurs de la France. ».

Les écarts de richesse se creusent, entraînant avec eux la fragilisation du lien social ; les émeutes dans les quartiers peuvent reprendre¹³⁸. Afin de maintenir cet ordre menacé, Jean-Louis Borlo, ministre de la cohésion sociale, promulgue un plan de cohésion sociale en 2005.

Cette partie s'appuie notamment sur la documentation établie en amont de l'enquête de terrain. Les sites de l'Observatoire de la réussite éducative, de l'Observatoire de la politique de la ville, de l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative, de Ville au carré, du Commissariat Général à l'Égalité des Territoires, de l'Institut Français pour l'Éducation ont été régulièrement consultés et les documents disponibles – bilans annuels, textes officiels, groupes de travail – lus et enregistrés. Ils nous permettent d'avoir une vue d'ensemble sur l'ancrage historique du PRE, sur l'actualité des réflexions autour du PRE et de sa réglementation ; de nous familiariser avec le vocabulaire employé et les valeurs véhiculées.

¹³⁷ *Le Figaro.fr*, (2015). En 2005, trois semaines d'émeutes urbaines. [En ligne] : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/10/25/01016-20151025ARTFIG00142-des-emeutes-urbaines-sans-precedent.php> (30.10.2015). *Le Monde.fr* (2005 & 2017). Le dernier jour de Bouna Traoré et Zyed Benna. Il y a douze ans, le 27 octobre 2005, les deux adolescents mouraient électrocutés dans un transformateur EDF à Clichy-sous-Bois. Récit d'une journée ordinaire qui a tourné à la tragédie. [En ligne] https://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2005/12/07/le-dernier-jour-de-bouna-traore-et-zyed-benna_718481_3208.html (22.07.2019)

¹³⁸ Ce sera d'ailleurs le cas à l'automne 2005. Francetvinfo, Emeutes de 2005 : les trois semaines qui ont secoué la France https://www.francetvinfo.fr/faits-divers/justice-proces/zyed-et-bouna/video-emeutes-de-2005-les-trois-semaines-qui-ont-secoue-la-france_850519.html (20.09.2018).

III.2.1. Du territoire à l'individu

La priorité des mouvements sociaux et des politiques depuis les années 1960 était à l'établissement d'une égalité des droits pour tous, notamment un droit au logement décent et à la scolarité. Ainsi, les quartiers font l'objet d'action visant à rétablir ces droits dans une logique républicaine chère à la France.

Avec la décentralisation des années 1970 et 1980, les pouvoirs publics et le personnel politique à différents niveaux s'intéressent peu à peu aux disparités entre les territoires. En reconnaissant la compétence aux collectivités territoriales d'identifier les besoins de leurs populations et de mettre en place des actions à partir de leurs ressources locales, l'Etat témoigne d'une nouvelle approche. Ce n'est plus le territoire qui fait référence mais la population vivant sur ce territoire.

Peu à peu, les ministères – de la politique de la ville et l'Education nationale – affirment ce resserrement des publics visés avec notamment les veilles éducatives dans les années 2000. Portées par la politique de la ville, sous l'autorité des maires, et en présence de parents, d'équipes éducatives, d'associations, d'intervenants sociaux, de professionnels de l'insertion et de la santé, d'élus, elles ont pour ambition de « repérer les jeunes en rupture ou en voie de rupture scolaire, préparer les solutions qui leur seront offertes et les mettre en œuvre. » (Circulaire du 11 décembre 2001 pour la mise en œuvre des veilles éducatives). Aux prémices du décrochage scolaire, non nommé de la sorte, les veilles éducatives affirment la place centrale des maires dans le paysage éducatif local et enclenchent le travail partenarial local entre les professionnels. Ces acteurs doivent dès lors identifier nominativement les familles et les enfants en rupture scolaire et sociale pour leur proposer des adaptations qui répondent à leurs besoins propres et non à ceux de l'ensemble de la population des quartiers.

La loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école en 2005, soutenue par François Fillon, ministre de l'Education confirme cette nouvelle approche en repositionnant l'égalité des chances au centre des intérêts politiques. Des aides au mérite et aux ressources sont désormais accordées aux élèves après étude de leur dossier ; un service public d'éducation à distance est créé afin de garantir aux élèves ne pouvant être scolarisés en établissement de bénéficier de l'enseignement commun ; les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative sont mis en place afin de garantir le suivi des élèves les plus en difficulté tout au long de leur scolarité. Cette loi, souvent définie comme « lutte contre l'exclusion » dans les textes de cadrage, apparaît comme le pendant académique des Dispositifs de Réussite Éducative créés la même année en ce qu'elle met en réseau les professionnels du territoire et vise la réussite de l'enfant dans son ensemble.

Cette logique de sélection des individus est enfin renforcée en 2006 par la création des réseaux ambition réussite pour permettre aux jeunes « méritants » d'intégrer des écoles supérieures ou des classes préparatoires. Il s'agit désormais d'actions adaptées et adaptables aux individus, motivés par l'envie de réussir, pour leur donner les moyens de mobiliser les ressources locales du droit commun.

On passe ainsi d'une logique politique d'assurance des droits pour tous à celle de l'assistance (Glasman, 2010) aux individus. Les actions d'aides et de soutien ne s'adressent plus à des quartiers, mais il s'agit pour les professionnels locaux de sélectionner les bénéficiaires au sein d'une population donnée. Il s'agit de faire du cas par cas avec les moyens et ressources disponibles sur place.

C'est dans ce contexte sociopolitique que la loi de programmation pour la Cohésion sociale voit le jour en 2005, créant les Dispositifs de Réussite Educative. La même année les postes des Préfets délégués à l'égalité des chances sont créés. L'administration en charge de la politique de la ville est désormais l'Agence pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSE), dirigée par le préfet de région, fusionnant ainsi le Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille et une partie de la Délégation Interministérielle à la Ville. Les communes sont nommées au pilotage de l'offre d'accompagnement éducatif sur les territoires afin d'être au plus proche des besoins des citoyens. L'ambition est celle de tendre vers une adéquation entre les besoins des habitants et l'offre disponible pour maximiser les chances de réussite de cette nouvelle politique publique. L'Etat central affirme ainsi son rôle d'initiateur des politiques en laissant encore davantage d'autonomie aux collectivités territoriales dans la gestion des actions.

Désormais, la politique de la ville tend à intervenir uniquement au sein des Zones Urbaines Sensibles (ZUS) et à cibler les individus selon des critères spécifiques, inspirés de la discrimination positive américaine : « en l'occurrence les enfants et les adolescents les plus fragilisés ainsi que leur famille, qui vivent ou sont scolarisés dans la nouvelle géographie prioritaire. » (Goepfert, 2006). Il s'agit à présent d'individualiser les propositions d'accompagnement mais également les diagnostics des problématiques afin de viser une égalité des résultats entre les élèves quelle que soit leur situation d'origine. Les acteurs locaux doivent cibler très précisément les individus susceptibles de correspondre aux critères des dispositifs d'accompagnement et d'aide. Ce nouveau paradigme de la politique de la ville (Goepfert, 2006), doit articuler problématiques territoriales, besoins des individus et ressources humaines locales.

III.2.2. Des années pour affiner les contours et les contenus de l'action

La Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, Chapitre II : Accompagnement des élèves en difficulté, Article 128 pose les premiers jalons des Dispositifs de Réussite Educative (DRE) au sein d'une loi qui fait appel à la solidarité des citoyens. Les DRE, gratuits pour les bénéficiaires, s'adressent aux enfants de 2 à 16 ans, scolarisés en Education Prioritaire ou résidants dans un quartier prioritaire de la politique de la ville. Ils proposent deux volets : un accompagnement personnalisé et des Internats de la Réussite.

Ce texte s'accompagne d'un plan de cohésion sociale en trois piliers – l'emploi, le logement et l'égalité des chances – déclinés en 20 programmes. La réussite éducative se trouve mentionnée au sein du pilier Egalité des chances, dans la section¹³⁹ « L'égalité des chances entre les enfants et entre les adolescents », détaillée dans les programmes 15 « Accompagner les enfants en fragilité » et 16 « Accompagner les collégiens en difficulté et rénover l'éducation prioritaire », que nous allons détailler ci-dessous.

Programme 15 : Accompagner les enfants en fragilité

Inspirés par les « City Challenge » et les « Educative Action Zones » de Grande-Bretagne et du « Perry Preschool Program » aux Etats-Unis, ce premier volet des DRE prévoit la création d'Equipes de Réussite Educative réunissant des professionnels « tous les professionnels spécialistes de la petite enfance : enseignants, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, psychologues, pédopsychiatres et rééducateurs (kinésithérapeutes, orthophonistes). » (Plan de Cohésion sociale ; 2005, p. 34). Portés juridiquement par un établissement doté d'une comptabilité publique¹⁴⁰, ils entendent prévenir « les risques de

¹³⁹ Ce pilier compte également la section « L'égalité des chances entre les territoires » programme 17 « Promouvoir l'égalité des chances entre les territoires » ; et la section « L'égalité des chances entre les personnes de toutes origines » programme 18 « Restaurer le lien social » programme 19 « Rénover l'accueil et l'intégration des populations immigrées » et programme 20 « Lutter contre les discriminations ».

¹⁴⁰ Il s'agit majoritairement des Centres Communaux d'Action Sociale et des Caisses des écoles. Dans ce système comptable, les ordonnateurs (maires ou représentants des collectivités) s'engagent à utiliser les budgets alloués par l'Etat dans une série d'actions qui doivent être mises en œuvre. L'utilisation de ces budgets est ensuite contrôlée par de l'agent comptable. Ainsi, dans le cadre des DRE, les coordonnateurs des programmes doivent faire état de l'utilisation des financements à leur collectivité. Le maire et les représentants de la préfecture sont les garants de l'adéquation entre les intentions politiques de l'Etat central et leur mise en application via les activités proposées sur le territoire. Autrement dit, les acteurs locaux sont pris entre les injonctions nationales et locales, la mise en œuvre des actions et la gestion des budgets. Nous verrons plus tard que cet ensemble de tâches revient à une seule personne dans le cadre du PRE étudié et les conséquences sur la posture de cette dernière.

décrochage scolaire, les attitudes agressives, les situations de stress ou le repli sur soi » (Plan de Cohésion sociale ; 2005, p. 34), des enfants vivant dans des environnements familiaux cumulant difficultés sociales et économiques par des accompagnements personnalisés en individuel ou en collectif. Mobilisés autour de l'enfant et de ses parents, les professionnels éducatifs, sociaux et les médecins contractualisent la mise en place d'un accompagnement vers des activités associant « soutien scolaire, écoute de l'enfant et activités récréatives » (Plan de cohésion sociale, 2005, p.34). L'ambition affichée de ce programme est d'agir sur le bien-être des enfants, de réduire les inégalités et à terme d'économiser sur les budgets d'aides sociales et éducatives (Plan de cohésion sociale, 2005, p.34).

C'est particulièrement ce volet des DRE que nous étudions. Rapidement, dès le 9 février 2005, les textes et circulaires de cadrage nomment en effet ces accompagnements Programmes de Réussite Educative.

Programme 16 : Accompagner les collégiens en difficulté et rénover l'éducation prioritaire

Ce second volet concerne spécifiquement les élèves. Il n'y est plus question d'enfants et de familles mais bien d'élèves en échec scolaire à qui il faut permettre d'atteindre une « réussite scolaire » considérant que face à cette situation c'est tout l'environnement scolaire, dont l'institution, qui perd en autorité et qui échoue (Plan de cohésion sociale, 2005, p.35).

Le programme engage les équipes éducatives à travailler avec les professionnels extérieurs à l'Ecole dans un souci de rétablissement d'un cadre pour les jeunes en situation d'échec. Dans le même temps, il assoit la création d'internats de réussite éducative, mêlant enseignements généraux, professionnels et ludiques pour des élèves en grande difficulté scolaire et sociale. Enfin, la collaboration entre l'Education nationale et les territoires se voit renforcée par des mesures de refonte de la carte scolaire et l'augmentation du nombre de « poste à exigence particulière ».

Ces textes ne donnent pas d'éléments sur la manière dont les injonctions doivent être appliquées. Ils donnent l'orientation idéologique de la réussite éducative et justifient son ancrage politique. Ils appellent de leurs vœux, pour les institutionnaliser, les partenariats au sein des collectivités territoriales et renforcent l'autorité des maires dans cette nouvelle étape de la politique de la ville. Plus que jamais la capacité de réflexion et les compétences

professionnelles des acteurs locaux sont sollicitées afin de proposer des accompagnements adaptés au cas par cas aux individus.

Cette volonté de laisser les territoires définir leurs besoins, leurs ressources et leurs actions se retrouve dans la difficulté pour l'Etat d'établir un plan général d'application. En effet, nombre de décrets, circulaires et autres textes de cadrage s'ensuivront. En osant une métaphore, on pourrait considérer que l'Etat est partagé entre la volonté de « mener la barque » et de donner le cap tout en laissant pourtant les marins ramer à leur guise. Méconnaissant les courants contraires, les vents et les écueils, l'Etat passe quatre à cinq ans à tenter de préciser, à tenter de guider, en fonction des retours et auto-évaluation des opérateurs de terrains¹⁴¹.

Les textes de cadrage de 2005 à 2008 : repenser les missions de chacun

Le recensement chronologique des textes officiels nous paraît pertinent dans la mesure où leur succession rapide dans les deux premières années des DRE témoigne de la précision progressive des modalités de mise en œuvre à suivre. Dans le même temps, la diversité des décrets et circulaires donne à voir la nécessité de cadrer les DRE dans leur application comme dans leur financement.

- 9 février 2005 : Note de cadrage de la DIV pour la mise en œuvre du programme « réussite éducative »,
- 3 mars 2005 : Note aux recteurs et IA-DSDEN n°05-0056 sur la mise en œuvre des « Dispositifs de réussite éducative » et du « Plan de cohésion sociale »,
- Avril 2005 : Note de cadrage de la DIV pour la mise en œuvre du programme « réussite éducative »,
- 30 avril 2005 : Note d'information de la DIV « Le programme de réussite éducative : donner toutes ses chances à chaque enfant »,
- Publication du Dossier de candidature « Projet de réussite éducative »,
- 27 avril 2005 : Circulaire de la DIV aux Préfets relative à la mise en œuvre des programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale. Programme de réussite éducative,
- 30 mai 2005 : Décret n°2005-637 relatif aux caisses des écoles et modifiant le code de l'éducation (partie réglementaire : articles R.212-33-1 et R.212-33-2),

¹⁴¹ Ces « enquêtes annuelles », selon la terminologie en vigueur, sont disponibles sur le site du CGET.

- 5 juillet 2005 : Note aux recteurs et IA-DSDEN n°05-0140 sur la poursuite de la mise en œuvre des « Dispositifs de réussite éducative » du « Plan de cohésion sociale »,
- 2 août 2005 : Décret n°2005-907 du 2 août 2005 relatif aux groupements d'intérêt public constitués pour l'accompagnement éducatif, culturel, social et sanitaire des enfants ; Décret n°2005-909 instituant une indemnité de vacation pour collaboration occasionnelle aux dispositifs de réussite éducative ; Arrêté pris pour l'application de l'article 3 du décret n°2005-909 du 2 août 2005 instituant une indemnité de vacation pour collaboration occasionnelle aux dispositifs de réussite éducative (fixant le montant horaire de la vacation),
- 24 août 2005 : Décret n°2005-1013 modifiant le décret n°96-465 du 29 mai 1996 relatif à la scolarisation des élèves en grande difficulté,
- 13 septembre 2005 : Décret n°2005-1178 relatif à la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative et modifiant le décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement,
- 30 septembre 2005 : Circulaire n°2005-156 relative à la mise en œuvre des dispositions du décret n°85-924 du 30 août 1985 modifié relatif aux établissements publics locaux d'enseignement ; Application de la loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et de la loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale,
- 14 novembre 2005 : Note aux recteurs et IA-DSDEN n°05-0241 sur la poursuite de la mise en œuvre des « Dispositifs de réussite éducative » du « Plan de cohésion sociale »,
- 14 février 2006 : Circulaire de la DIV aux Préfets relative à la mise en œuvre du programme « réussite éducative »,
- 11 décembre 2006 : Circulaire sur la définition et la mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) dans lequel les PRE doivent être intégrés. Elle rappelle la nécessité de créer des EPS enfin de considérer l'enfant dans sa globalité.
- 11 mai 2007 : Circulaire interministérielle relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année 2007/2008.
- 13 juillet 2007 : Circulaire relative à l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire.

- 15 mai 2008 : Décret n°2008-463 modifiant le décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires et l'article D.411-2 du code de l'éducation.

En tant que textes de cadrage nationaux définissant les règles, les contours, les acteurs et les modalités d'action des PRE, la Loi n°2005-32 de programmation pour la Cohésion Sociale du 18 Janvier 2005, les circulaires d'avril 2005 et juin 2005 ainsi que les circulaires de juin 2006 et de décembre 2006 ont été soumises au logiciel Tropes pour une analyse des occurrences et ainsi faire émerger des catégories sémantiques¹⁴². Il a ainsi été possible de dénombrer : 118 occurrences relatives à l'action à mener¹⁴³, 96 occurrences de désignation du public¹⁴⁴, 50 occurrences d'identification des acteurs opérationnels¹⁴⁵ et 49 occurrences d'identification des acteurs institutionnels¹⁴⁶. Ces deux premières années permettent à l'Etat de décliner les modalités organisationnelles : acteurs institutionnels, acteurs-opérateurs, publics et actions. Les textes de cadrage nationaux définissent donc les paradigmes d'intervention, les publics et les acteurs.

Les années 2007 et 2008 ont été quant à elles des années de précision de la place des PRE dans les dispositifs déjà existants. Il s'agissait de délimiter les actions et missions de chaque dispositif afin d'éviter l'empilement et la redondance des activités à destination des enfants et de leurs familles.

Depuis 2007, chaque année les coordonnateurs des Programmes de Réussite Educative (PRE) doivent transmettre à l'ACSE puis au CGET, des évaluations internes mettant en avant leurs résultats. Ces résultats sont ensuite comparés à la moyenne nationale. Dans le cadre de la veille ethnographique nous avons notamment collecté l'intégralité des enquêtes par territoire pour l'année 2016. Il n'est pas question d'exploiter les données produites à

¹⁴² Le logiciel Tropes fait ressortir des occurrences. Pour construire les catégories nous avons pris en compte le contexte d'énonciation des termes. Ainsi, les termes conservés pour créer les catégories ont été regardés à partir de la phrase dans laquelle ils s'insèrent. Par exemple, pour la catégorie « action à mener » les termes conservés pour le calcul des occurrences ont tous été énoncés à des fins de définition de l'action à mener auprès des enfants et des jeunes.

¹⁴³ Cette somme est le résultat de l'addition des termes : accompagnement, action, Programme de réussite éducative, Dispositif de réussite éducative, programme, difficultés, besoins, modalité, intervention, parcours, soutien.

¹⁴⁴ Cette somme est le résultat de l'addition des termes : enfant, adolescents, jeunesse, parents, public.

¹⁴⁵ Cette somme est le résultat de l'addition des termes : partenaires, partenariat, acteurs, équipe, aide social, santé, professionnel, association.

¹⁴⁶ Cette somme est le résultat de l'addition des termes : comité, préfet, institutions, Etat, région, département, représentant.

l'époque mais cela nous a permis de comprendre comment et à partir de quoi l'Etat a, de loin, affiné les textes de cadrage des PRE sans jamais établir de modèle à suivre.

En trois ans, on dénombre ainsi six notes, six circulaires et sept décrets pour dessiner les contours de ce dispositif. La volonté d'en faire un projet solide est affirmé par le souci de précision des textes durant les premières années de sa mise en place dans les territoires.

Inclus au sein des politiques de territoire dans le cadre de la politique de la ville, les PRE s'articulent progressivement aux autres politiques existantes. Les budgets et les relations interinstitutionnelles ou interministérielles sont précisés dès les deux premières années mais l'accent est surtout porté sur l'articulation aux dispositifs déjà en place au sein des territoires. Il s'agit de faire accepter les PRE par les professionnels socio-éducatifs, scolaires et sanitaires et de faire comprendre l'intérêt de telles actions en direction des publics désignés comme les plus fragilisés. En effet, l'objectif de réduction des inégalités sociales, économiques et culturelles par la mise en œuvre d'un programme de discrimination positive peut faire l'objet d'un questionnement de la part des acteurs de territoire. Il met en question les frontières des missions de chacun ; les professionnels pouvant craindre de se voir retirer des fonctions et champs de compétences.

Ainsi, l'existence même de la politique de la ville, comme toute politique de discrimination positive, affirme la considération selon laquelle les inégalités sociales, économiques et culturelles sont injustes (Friant, 2013, p.3), puisqu'elle agit, au moins en théorie, en faveur de leur disparition. De fait, le PRE devient un des moyens pour permettre aux enfants ayant le moins de ressources familiales, environnementales et sociales, d'accéder à la culture, aux soins et à des formes éducatives leur permettant de réussir scolairement. En cela, le PRE remet en question les capacités de l'Ecole à produire de l'égalité. Alors que le système éducatif républicain, s'inscrit dans la perspective où l'éducation est une fin en soi pour atteindre une égalité sociale en tant que lieu d'accès au raisonnement et à la culture, le PRE pointe l'impossibilité pour l'Ecole de répondre à certaines difficultés et inégalités tout en se positionnant en outil d'équité mobilisable à intégrer en partie au système éducatif. Ce sont ainsi deux postures qui se rencontrent : celle de l'éducation comme fin en soi et l'éducation comme moyen d'atteindre l'égalité et l'équité (Friant, 2013, p.5), de la justice en éducation. Le PRE articule et met en tension ces deux approches. D'un côté un Etat qui entend intervenir de « manière universaliste pour renforcer son unité » (Martuccelli, 1997, p.69) et de l'autre le même Etat qui reconnaît « la pertinence politique des spécificités culturelles des individus et des groupes » et l'équité qui « suppose qu'on ne conçoive l'égalité des droits qu'en fonction de la situation de chacun. » (Martuccelli, 1997, p.66).

Dans son idéologie même, le PRE peut susciter des questionnements sur les inégalités justes ou non qu'il est censé réduire. L'inégalité demande en effet « une justification, particulièrement dans le domaine de l'éducation » (Friant, 2013, p.2). Le PRE repose ainsi sur des généralisations symboliques telles que définies par Kuhn, c'est-à-dire des formulations acceptées par tous sans faire l'objet de débats ni de discussions. La lutte contre les inégalités, la prévention du décrochage scolaire ou encore la réussite éducative, sont des terminologies employées par les textes politiques, les hommes et femmes politiques, repris par les élus et représentants institutionnels sur les territoires, sans qu'elles fassent l'objet de définitions explicites ni de questionnements. Tous semblent reconnaître le caractère indispensable de ces engagements.

III.2.3. Le cadrage national des Programmes de Réussite Educative

Les acteurs – cadres des collectivités comme professionnels de terrain – se retrouvent quant à eux à devoir mettre en place des dispositions pour monter des projets avec des informations de cadrage arrivant au compte-goutte. Ainsi, jusqu'en 2007, une commune qui désire construire un Programme de Réussite Educative (PRE), dispose des éléments suivants :

- La structure juridique porteuse à comptabilité publique (CCAS, Caisse des écoles...), doit déposer un dossier de candidature au préfet de département,
- Après son instruction, il le transmet au préfet de région et à l'inspecteur d'académie,
- Qui le transmettent à la DIV qui, après validation, débloque (via l'ACSE à partir de 2006) les crédits nécessaires.
- Le PRE est un dispositif complémentaire à l'école,
- Qui doit « fédérer » les actions existantes et non pas les remplacer.
- Il s'adresse aux enfants et aux jeunes de 2 à 16 ans, prioritairement résidants au sein des quartiers prioritaires ou scolarisés en ZEP,
- Pour « leur donner leur chance »,
- Le PRE doit mobiliser et coordonner des professionnels (y compris les associations) sociaux, sanitaires et éducatifs locaux, au sein d'Equipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS), pour construire avec les parents, l'accompagnement adapté à l'enfant ou au jeune et proposer un soutien personnalisé,

- Dans « une grande souplesse » de mise en œuvre et le respect de la confidentialité des informations et des personnes.
- Les actions, dont le contenu et la forme sont laissés à la créativité des acteurs locaux, doivent être évaluées tous les ans, selon des indicateurs nationaux – donnés dans la circulaire – et locaux – qui sont à déterminer au sein des territoires.
- Les préfets de région doivent quant à eux assurer l'évaluation des projets et en référer à la DIV et organiser des échanges entre les acteurs locaux,
- L'Etat, via la DIV, met en place des Comités de pilotage national afin de suivre l'évolution des PRE.

A la lecture des notes de cadrage, il apparaît que les contours du projet sont définis à partir d'un certain nombre de notions qui, comme nous l'avons constaté sur les différents terrains enquêtés, sont sujets à des interprétations de la part des opérateurs locaux. C'est le cas par exemple pour les termes « d'accompagnement », « suivi », « personnalisation » ou même « réussite éducative » qui, par la récurrence de leurs emplois sans définition explicite, sont dénaturés et finissent par s'imposer aux acteurs locaux comme des « généralisations symboliques » si l'on en croit la définition de Thomas S.Kuhn. Thomas S.Kuhn définit en effet les généralisations symboliques comme « des éléments acceptés par un groupe d'hommes de science sans difficultés ni discussions. » (Malherbe, 1974, p.675). Ce qui apparaît comme un paradigme d'intervention au niveau des décisions politiques nationales, des lois d'orientations et de programmation, ne peut pas être considéré comme tel dans les textes de cadrage censés donner la marche à suivre aux professionnels du territoire. Les expressions généralisantes et sujettes à interprétations diverses tombent dans la symbolique dès lors qu'elles n'agissent pas comme des modèles de mises en œuvre des activités. En 2006 d'ailleurs, la première enquête annuelle et la première rencontre nationale de la Réussite Educative énoncent le besoin de repères méthodologiques de la part des acteurs locaux, d'où la publication d'un guide en 2007.

Le guide *Mettre en œuvre un Projet de réussite éducative* rédigé en 2007 par Pascal Bavoux, Valérie Pugin, Catherine Panassier, Guillaume Bedel et Yves Goepfert, est publié par la DIV¹⁴⁷. Au-delà de la reprise du cadre législatif, des modalités juridiques et des éléments de distinctions avec les actions interministérielles précédemment mises en place, le texte précise

¹⁴⁷ Nous présenterons ici brièvement les éléments retenus pour l'élaboration de notre réflexion et auxquels nous ferons référence dans notre propos. Pour tout complément d'information nous invitons le lecteur à se référer au texte en question, disponible sur internet à l'adresse suivante : http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/reussite-educative-guide_cle5f1e23.pdf

quelque peu le contenu des actions à mener. Il explique par exemple ce qui est entendu par « soutien » dans un parcours de réussite (p.8) :

« C'est en effet en intervenant en faveur de l'individu, en valorisant ce qu'il sait faire, en lui faisant confiance, en lui donnant des responsabilités, en lui permettant d'accéder à des activités auxquelles il n'a pas forcément accès qu'on peut favoriser sa mobilité spatiale et psychologique, qu'on peut le soutenir dans un parcours de réussite. »

Il détaille également les missions des différents niveaux de pilotage.

- National : l'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSE) est l'administration en charge du suivi opérationnel des PRE. Associée au secrétariat de la commission nationale ils assurent ensemble l'éligibilité et la qualité des nouveaux projets ;
- Régional : le Préfet de région est chargé d'informer et de former les acteurs locaux sous l'égide de l'ACSE et de la DIV ;
- Départemental : Préfet de département et Inspecteur d'Académie, par leur statut de cadre intermédiaire, se voient chargés d'instruire les nouveaux projets, de les transmettre aux niveaux supérieurs. Représentant l'Etat, c'est la Préfecture de département qui accorde les financements aux communes ;
- Communal : c'est le niveau opérationnel par excellence. Il décide, élabore, met en œuvre, gère et évalue le PRE et pilote les Equipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS) ainsi que le réseau d'intervenants.

Ces quatre niveaux doivent se réunir dans des Comités de pilotage et/ou des Conseils Consultatifs afin de mener à bien leurs missions. Dans le même temps, ce document méthodologique donne les objectifs du diagnostic territorial : la connaissance des caractéristiques du territoire, le nombre d'enfants susceptibles de bénéficier d'un PRE, les types de difficultés qu'ils rencontrent, le recensement des interventions existantes, les enjeux éducatifs, les objectifs opérationnels à court et moyen termes.

Enfin, le guide méthodologique reprend les missions qui incombent au coordonnateur, aux EPS, aux référents de parcours et la place des familles. Le coordonnateur cumule les fonctions de pilotage du PRE et de coordination des professionnels du territoire impliqués dans le projet ; les référents sont des professionnels de l'équipe pluridisciplinaire qui servent d'interlocuteurs aux familles. Il est prévu enfin que les familles soient consultées et entendues régulièrement tout au long du parcours. Elaboré à partir des textes législatifs – majoritairement

les décrets si on en croit la liste des textes officiels retenus cités en fin de document – mais aussi en s'appuyant sur des travaux locaux menés par différentes villes¹⁴⁸, ce guide méthodologique encourage un dispositif qui émerge d'abord du terrain, et se construit sur et par l'expérience des acteurs qui le vivent¹⁴⁹.

Parallèlement aux publications officielles, des groupements et des mouvements organisent des journées de réflexion ou de travail afin de penser le PRE. Tel est par exemple le cas de Profession Banlieue en janvier 2006 qui invitera Dominique Glasman, ou encore l'initiative des villes qui, entre 2006 et 2007, éditent des brochures « repères » pour l'élaboration de leur PRE¹⁵⁰. Il est également possible de citer la création de l'Agence Nationale des Acteurs de la Réussite Education (ANARE) en 2005 qui a vocation à fédérer les acteurs de la réussite éducative afin d'échanger autour de leurs expériences, de se solidariser, de se conseiller et de produire de la pensée collectivement. Ces acteurs viennent de formations hétérogènes et ne bénéficient pas à l'époque de cursus spécifique sur lequel s'appuyer pour acquérir et renforcer des compétences, déployer leurs activités et définir ainsi progressivement un métier émergent.

Ces travaux de définition autour du fond, de la forme, de l'orientation du PRE, du travail d'alerte sur les dérives possibles de certaines pratiques¹⁵¹ organisés par des structures externes pour la plupart, témoignent d'une recherche d'enrichissement de l'action par le partage de connaissances et de savoirs des acteurs de terrain ainsi que de l'engouement réflexif autour de ces projets. La constitution de réseaux et associations – réseau des coordonnateurs de France ou encore Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative – se veut en être un élément de preuve.

Ces travaux ont enfin suscité l'intérêt commun des professionnels – cadres et non cadres – notamment parce que ces derniers partagent des valeurs et des idéologies qu'ils retrouvent dans les PRE. Les acteurs des PRE, salariés ou partenaires, sont animés par la même volonté de porter un regard attentif et de prendre en charge les enfants et les familles fragilisés. Les coordinatrices rencontrées au cours de notre enquête ont en ce sens fait part de leur sensibilité

¹⁴⁸ 12 PRE sont présentés dans le guide.

¹⁴⁹ Dominique Glasman (2006a, p.4) rappelle d'ailleurs que la création du PRE s'inspire de l'existant.

¹⁵⁰ C'est le cas par exemple de communes du Nord Pas-de-Calais, de l'Isère ou encore de la région parisienne ou de la Bretagne.

¹⁵¹ Nous faisons notamment référence aux travaux de l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative (ANARE) qui en 2012 alerte l'ACSE sur les risques de dérives des échanges d'informations nominatives ou encore rédige un manifeste *Pour l'inscription de la Réussite Éducative dans les politiques éducatives publiques* la même année.

personnelle face aux situations des enfants et des familles qui parfois peuvent dépasser le cadre du PRE mais dont l'accompagnement est nécessaire afin de ne pas les laisser de côté.

Les Programmes de Réussite Educative sont donc créés dans un contexte sociopolitique dont les intentions sont à la prise en compte des individus les plus fragilisés par leur environnement socio-économique. Il s'agit de confier aux professionnels des collectivités territoriales les missions de repérage et d'accompagnement des enfants et des jeunes, selon des critères définis à la fois dans les textes de cadrage nationaux et locaux. Les objectifs à atteindre sont donc en partie énoncés par l'Etat central – réduction des inégalités ou encore prévention du décrochage scolaire – mais les adaptations locales restent au centre des textes officiels tant les PRE affirment la nécessité de laisser aux opérateurs de terrain les marges de manœuvre nécessaires à la compréhension des besoins des individus qu'ils rencontrent.

Dans le même temps, les PRE sont désignés comme les dispositifs de mise en cohérence du paysage socio-éducatif à l'échelle des municipalités. Ils jouent un rôle dans la structuration et le déploiement de la politique de la ville et ses contrats locaux.

III.3. La place des Programmes de Réussite Educative dans la politique de la ville

Sur le plan politique, les années 2005 et 2006 marquent l'entrée dans l'ère de l'égalité des chances et des droits entre les citoyens. En effet, dans la continuité de la loi de cohésion sociale trois autres lois sont promulguées : la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, la loi pour l'égalité salariale entre les femmes et les hommes en mars 2006 et enfin la loi pour l'égalité des chances en mars 2006 également.

Par ces évolutions majeures, il s'agit de reconnaître à chaque citoyen, indépendamment de leur sexe, leurs conditions de vie et de santé les mêmes droits et chances de réussite mais surtout de mettre en place les moyens nécessaires et de doter les collectivités territoriales des outils suffisants pour permettre ces changements. C'est notamment pourquoi en 2007, les Contrats de ville sont remplacés par les Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS) afin de renforcer la politique de contractualisation de l'Etat et des communes. Ces dernières se voient confier la mise en œuvre stratégique et opérationnelle des actions locales, avec les partenaires institutionnels et les professionnels locaux.

Le site sig.ville.gouv.fr nous apprend en ce sens :

« Le contrat urbain de cohésion sociale est un contrat passé entre l'Etat et les collectivités territoriales qui engage chacun des partenaires à mettre en œuvre des actions concertées pour améliorer la vie quotidienne des habitants dans les quartiers connaissant des difficultés (chômage, violence, logement...). Il est élaboré à l'initiative conjointe du maire, ou du président de l'EPCI, et du préfet de département. Le cadre général et les orientations ont été définis par le comité interministériel à la ville (CIV) du 9 mars 2006. »

III.3.1. 2006 à 2014 : le PRE comme dispositif levier dans la lutte contre les inégalités

Les Contrats Urbains pour la Cohésion Sociale développent trois axes¹⁵² :

- un projet global de cohésion sociale dans la continuité de la loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine du 1er août 2003 ;
- cinq champs d'intervention : l'accès à l'emploi et le développement économique, l'amélioration du cadre de vie, la réussite éducative, la citoyenneté et la prévention de la délinquance ainsi que la santé ;
- le suivi et l'évaluation des contrats.

La circulaire de décembre 2006 positionne alors les PRE comme : « contrat unique pour assurer la cohérence des politiques éducatives et des dispositifs contractuels existants. » Les PRE intègrent, avec les Contrats Educatifs Locaux (CEL), l'école ouverte, les contrats locaux de lutte contre l'illettrisme, les ateliers santé ville, Ville Vie Vacances et les contrats locaux de sécurité, le volet éducatif des CUCS afin de « fédérer les moyens et les énergies déjà présentes. »

Ce volet s'établit en trois étapes : le diagnostic du territoire, établi par l'Etat, les collectivités locales, la Caisse d'Allocations Familiales et les associations, énumérant les besoins des jeunes et leur famille, les ressources à mobiliser et les dispositifs de politiques locales et nationales déjà en place ; l'élaboration d'un « projet partagé par l'ensemble des partenaires », précisant ses priorités, ses objectifs quantifiés ainsi que ses stratégies d'action et ses modalités d'évaluation identifiant précisément les priorités, les objectifs

¹⁵² Le détail de ces nouveaux contrats est à retrouver sur le site sig.ville.gouv.fr [https://sig.ville.gouv.fr/page/45/Contrats+urbains+de+coh%C3%A9sion+sociale+\(Cucs\)](https://sig.ville.gouv.fr/page/45/Contrats+urbains+de+coh%C3%A9sion+sociale+(Cucs))

quantifiés, les précisions sur les stratégies d'action¹⁵³ ; enfin un programme d'actions sur trois ans répertoriant le maître d'ouvrage, les publics, les objectifs, les effets ou les résultats attendus ainsi que le budget.

L'idée d'une individualisation des parcours des enfants se renforce quant à elle dès décembre 2006 et les Préfets de départements s'en font le relais comme nous l'avons constaté sur nos terrains. Il faut « développer l'individualisation des parcours » et « le soutien personnalisé » (Circulaire de décembre 2006). Les coordinatrices témoignent en effet de la demande d'augmentation de ce type de parcours. Les bilans annuels que les communes doivent rendre sont d'ailleurs attentifs à ce ratio entre individualisation et nombre d'enfants bénéficiaires. Le PRE semble ainsi s'intégrer pleinement dans le nouveau paysage politique dont la volonté est de prendre en compte les individus dans leur globalité pour proposer une solution adaptée et personnalisée tout en mobilisant les ressources de droit commun présentes sur le territoire. Il regroupe à lui seul les nouvelles intentions de la politique de la ville et se veut, dans le même temps, un maillon capable de résoudre les inégalités de territoire. Son ancrage idéologique puise quant à lui son origine sociale dans l'histoire de la politique qui l'a fait naître tout en étant construit au fil des années via la multiplication d'instances de réflexion et de regroupements d'acteurs telles que les assises de la réussite éducative ou l'ANARE.

L'évolution de la politique de la ville vers des accompagnements individualisés, témoigne d'un changement de regard porté sur les populations fragiles. Comme le propose Maela Paul (2009) « L'enjeu est de considérer que l'accompagnement peut être le lieu d'un retournement : relevant certes d'une commande sociale, il peut être le lieu où il est proposé comme ressource (et non comme aide ou soutien), à des personnes en projet (et non « en difficulté »). Il marque le passage du travail pour ou sur l'autre au travail avec l'autre. » Le PRE serait donc un dispositif dans lequel les individus ont la place de se déployer et de se réaliser.

En novembre 2010 paraît la circulaire relative à l'articulation des dispositifs éducatifs dans les territoires de la politique de la ville et à l'évolution des missions conférées au PRE. Il s'agit de préciser en quoi le PRE n'est pas une action qui se juxtapose au CLAS ou autre type d'accompagnement scolaire mais bien un dispositif de mobilisation de ces accompagnements. En 2013, George Pau-Langevin, ministre déléguée chargée de la réussite éducative crée l'Observatoire de la réussite éducative en partenariat avec le ministre délégué en charge de la Ville et l'Institut français de l'éducation (Ifé) pour tenir une veille sur l'évolution des besoins et des ressources innovantes.

¹⁵³ Le volet éducatif du CUCS peut proposer des formations d'intervenants éducatifs.

Pour poursuivre la logique de rapprochement entre les ministères, le 6 novembre 2013 est signé le Pacte pour la réussite éducative dans l'enseignement primaire et secondaire. Y sont nommés à titre d'acteurs de la réussite éducative : les familles, l'Ecole, les ministères partenaires, les collectivités territoriales et les associations. Le PRE est cité comme l'une des actions favorisant la réussite éducative, incluant ainsi ses acteurs dans le pacte. L'objectif de ce document étant de définir ce qu'est la réussite éducative, ses principes, ses acteurs et de les encourager dans une démarche de perfectionnement via le financement de recherche.

Le PRE occupe désormais une place prépondérante dans la politique de la ville. On parle de « réussite éducative » comme un objectif mais également un moyen, un levier pour lutter contre les inégalités. Dans le même temps, l'articulation des dispositifs à ceux de l'Education nationale s'en trouve renforcée, non seulement par le rapprochement symbolique des ministères autour de cette circulaire interministérielle, mais également par le contenu de cette articulation. Il s'agit d'implanter des PRE dans tous les réseaux d'ambition réussite et de réussite scolaire lorsqu'ils sont implantés en quartier relevant des CUCS.

Durant l'ère des CUCS le PRE s'articule non seulement aux actions éducatives de la politique de la ville mais s'articule lui-même à celles de l'Education Nationale afin de proposer une réponse globale, adaptée et cohérente aux enfants et à leur famille et s'intégrant dans une stratégie politique de cohésion sociale à l'échelle d'une commune ou d'une intercommunalité.

III.3.2. 2014 Réforme de la politique de la ville : l'Education Nationale comme alliée

En 2014, les CUCS sont remplacés par les Contrats de ville. La dénomination change, le dossier s'intensifie, mais les finalités restent à peu près les mêmes. Il n'en demeure pas moins que ces changements successifs et répétés perturbent le travail des professionnels qui doivent prendre le temps de lire et de décrypter les enjeux des textes de cadrage pour parfois constater que les changements sont, pour eux, peu perceptibles. Ils retiennent de ces successions de textes, davantage de perturbations et de temps imparti à en prendre connaissance que les évolutions ou inflexions qu'ils proposent. Nourrie de ces expériences, nous avons parfois même constaté que certains textes étaient à l'agenda institutionnel depuis plusieurs mois mais pas connus pour autant, ni regardés des professionnels observés. En décembre 2016 par exemple, une directrice d'élémentaire a demandé à la coordinatrice du PRE étudié si des modifications relatives aux critères de repérage des enfants allaient être effectuées à partir de la parution de l'Instruction relative au PRE d'octobre 2016. La

coordinatrice n'en ayant pas eu connaissance, cherchant ses mots, fini par répondre d'un coup tactique¹⁵⁴ que rien ne changera puisque toutes les nouvelles injonctions sont déjà appliquées par le PRE en question. Lors de notre rendez-vous mensuel de janvier 2017, la coordinatrice nous a cependant fait part de sa prise de connaissance du texte et de ses interrogations variées. Jamais auparavant ce texte n'avait fait l'objet de nos discussions, ce qui renforce l'idée selon laquelle elle ne l'avait pas lu en décembre 2016. Elle a ainsi répondu de manière à évacuer la question de la directrice tout en affirmant sa position de décideuse, sans avouer sa méconnaissance du texte. Une occasion pour elle de garder le pouvoir qu'elle aurait pu voir se déliter par manque de connaissance des directives nationales. Nous reviendrons par ailleurs sur l'analyse de cette posture et de ces coups tactiques au fil de ce travail.

Après sept ans de CUCS, un plan Espoirs Banlieues crée les délégués du Préfet aux quartiers. Après la création en 2009 du Secrétariat général du comité interministériel des villes et de la publication en 2012 d'un rapport de la Cour des Comptes déplorant la faible mobilisation interministérielle pour la politique de la ville, la Loi n° 2014-173 du 21 février 2014 de programmation pour la ville et la cohésion urbaine vient prendre le relais.

Un des principaux changements réside dans le transfert de la compétence de pilotage de la politique de la ville aux intercommunalités. Les maires restent les opérateurs. Il revient aux acteurs locaux de penser et de répartir les tâches, en rédigeant notamment un document unique, référençant toutes les actions locales qui répondent aux objectifs généraux de la politique de la ville.

Renforcement du rapprochement entre la politique de la ville et l'Education nationale

La réduction des inégalités de territoire est l'affaire non seulement de la politique de la ville mais également de celle de l'Education nationale qui entend réduire les écarts de réussite scolaire entre les ZEP et le reste des territoires éducatifs. Comme nous l'avons montré depuis le début de ce chapitre, les tentatives de recouplement des objectifs et actions entre les deux ministères se succèdent depuis 30 ans mais restent « à l'état de projet, plutôt qu'incarnée[s] dans des actions réelles. » (Ben Ayed, 2013).

Ainsi dès 2013, le Ministère de l'Education nationale, le Ministère délégué à la Réussite Educative, le Ministère de l'Egalité des territoires et du logement et le Ministère délégué à la

¹⁵⁴ Nous faisons ici référence à la définition de la tactique de Michel de Certeau (1990) : « un calcul qui prend lieu dans l'espace d'autrui. La tactique est fragmentaire, n'a pas de base pour capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer son indépendance par rapport aux circonstances ». (p.XLVI).

ville signent une convention d'objectifs pour réduire les inégalités de territoire. Préfigurant les réformes de 2014, cette convention engage les ministères à financer les actions de réussite éducative et périscolaires dans un souci de répartition des moyens et des forces humaines et de cohérence éducative entre l'Education nationale et la politique de la ville.

La mise en œuvre de cette intention est cependant rendue difficile par le découpage géographique de l'époque. Les cartes de la politique de la ville et de l'Education prioritaire ne se recoupent pas. Un élève scolarisé en éducation prioritaire mais ne résidant pas en quartier prioritaire (ou inversement), ne peut pas, dans les textes, bénéficier des actions de l'une ou de l'autre politique. Il s'agit dès lors de travailler à un rapprochement des géographies prioritaires pour 2014.

La réforme de la politique de la ville fait alors disparaître les zonages habituels au profit d'une cartographie unique des quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV). Elle est établie par le Décret n° 2014-1750 du 30 décembre 2014 fixant la liste des quartiers prioritaires de la politique de la ville dans les départements métropolitains et ce en fonction de deux critères : « un nombre minimal d'habitants et un écart de développement économique et social apprécié par un critère de revenu des habitants. »

La même année Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, lance la refondation de l'Education prioritaire, accompagnée elle aussi d'une nouvelle géographie. Cette dernière se veut « convergente avec celle de la politique de la ville ». Établie « en étroite collaboration » entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Ville, elle ne prend cependant pas en compte les revenus médians mais un indice social créé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) qui réunit le pourcentage d'élèves issus de catégories sociales défavorisées, le taux de boursiers au sein de l'établissement, le pourcentage d'élèves résidant en ZUS ainsi que le taux d'élèves en retard à l'entrée en 6e.

Ces rapprochements ministériels ont pour ambition d'être effectifs sur le terrain. L'instruction relative à l'intégration des enjeux d'éducation au sein des contrats de ville du 28 novembre 2014 précise en ce sens que les acteurs éducatifs au sein des territoires ont un rôle à jouer pour faire converger les politiques. Parce qu'ils l'élaborent en collectif, ils sont les concepteurs du diagnostic du territoire, et d'une certaine manière les garants de l'application des décisions prises et de la mise en cohérence des actions répondant aux objectifs de réussite éducative. Il s'agit de se connaître les uns les autres afin d'agir en complémentarité. Les acteurs ont ainsi saisi cette commande ministérielle pour réaliser leur premier référentiel d'actions éducatives sur le territoire comme nous l'avons constaté lors de nos enquêtes.

Les contrats de ville

Avec la réforme de la politique de la ville, les intentions de prise en compte des besoins des individus et de co-construction d'une stratégie politique par les acteurs du local vers le national vont encore plus loin. Il ne s'agit plus pour les territoires de mettre en œuvre des actions pensées par l'Etat central mais, tout en gardant l'existant, d'élaborer des projets au niveau de l'Etat décentralisé, avec la participation des habitants via notamment le Conseil citoyen, en fonction des enjeux de chaque territoire.

Ces actions doivent s'intégrer aux trois piliers des contrats de villes :

- Cohésion sociale : dans le prolongement de la loi de programmation pour la cohésion sociale de 2005, ce pilier regroupe les domaines de la petite enfance, de l'éducation, de la prévention de la délinquance, la santé, la culture et les activités sportives. Son objectif étant de permettre à tous les individus un accès égal au droit commun du service public et de promouvoir la citoyenneté,
- Cadre de vie et renouvellement urbain : en lien étroit avec l'ANRU, il s'agit de développer les structures de loisirs et d'équipements dans les parcs résidentiels sociaux, appelés désormais quartiers prioritaires de la politique de la ville, dans un souci de mixité sociale et de confort pour les habitants ;
- Développement de l'activité économique et de l'emploi : les initiatives de soutien à l'entrepreneuriat et d'accès à l'emploi notamment des jeunes sont encouragés afin de réduire de moitié les écarts de chômage entre les quartiers prioritaires et leur unité urbaine.

Deux étapes sont alors nécessaires à l'articulation des stratégies politiques au sein des contrats de ville : la mobilisation du droit commun et les « efforts de complémentarité et de coordination [...] entre les différents programmes éducatifs » (CGET, Education – Programme de Réussite Educative)

Le PRE dans les nouveaux contrats de ville

L'ACSE se voit remplacée par le Commissariat Général à l'Egalité des Territoires (CGET), avec pour chef du bureau de l'éducation et de l'enseignement supérieur, Serge Fraysse, au sein de la direction de la Ville et de la Cohésion urbaine.

Intégré au volet éducatif du pilier Cohésion sociale des contrats de ville, le PRE se voit renforcé dans son rôle de pilote des actions de ce volet et de lien pour le partenariat avec

l'Education nationale. Il est en cela le garant de la cohérence des actions éducatives du territoire. Il n'est ainsi pas étonnant de constater que les référentiels d'actions ont été initiés par les coordinatrices PRE rencontrées. Il est également le principal projet du volet éducatif en ce qu'il représente 75 millions d'euros en 2015 et plus de 86 millions d'euros en 2016 (Entretien du CGET auprès de Serge Fraysse, 2015).

Enfin, si le PRE pouvait jusqu'à lors être étendu occasionnellement aux territoires en dehors de la politique de la ville, les nouveaux contrats de ville restreignent cette dérogation, jusqu'à l'éliminer en 2017¹⁵⁵. En revanche ils doivent être implantés dans tous les REP et REP+ de la nouvelle carte scolaire.

III.3.3. 10 ans de Réussite Educative

En 10 ans la Réussite Educative aura connu deux réformes de la politique de la ville, trois décrets, quatre circulaires, une note de cadrage, un guide méthodologique, deux instructions, des réductions de financements de près de la moitié de son budget initial (Laforêt, 2016, p.73), la création d'un observatoire, d'un ministère, une étude sur les personnels salariés et sur la place des familles réalisées par l'Agence pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSE) ainsi qu'un rapport de l'Institut des Politiques Publiques (IPP) attestant de son inefficacité. Il n'en demeure pas moins que ce dispositif expérimental¹⁵⁶ est désormais implanté dans les territoires. Reconnu par les acteurs éducatifs et sociaux, il fédère les idéologies de la politique de la ville depuis ses origines et les valeurs des professionnels socio-éducatifs des collectivités territoriales autour d'un idéal d'égalité de prise en compte, de réussite et de considération entre les individus.

Le PRE aujourd'hui

En réponse au rapport IPP de mars 2016¹⁵⁷, le CGET publie dès octobre 2016 une nouvelle instruction relative au Programme de Réussite Educative.

¹⁵⁵ Ce qui n'empêche pas les villes étudiées de continuer à intervenir occasionnellement ou de façon régulière sur les quartiers hors politique de la ville.

¹⁵⁶ Dimension rappelée par Serge Fraysse le 21 juin 2018 lors d'une rencontre locale dans la ville B, à laquelle nous participions.

¹⁵⁷ Ce rapport, commandé par le CGET fait l'effet d'une bombe dans le milieu de la réussite éducative. Les résultats de l'expérimentation rationnelle démontrent l'inefficacité du PRE à résoudre les difficultés des enfants. Sur nos terrains nous étions prise à parti par les acteurs pour donner notre avis sur ce

Simplifiée¹⁵⁸, elle a pour vocation de resserrer les consignes pour aller à l'essentiel, accentuer les intentions sur les fragilités qui demeurent et repenser certaines modalités et objectifs face aux limites mises en lumière par le rapport IPP.

Ainsi, le document décline des objectifs stratégiques nouveaux, ayant trait à sa mise en œuvre formelle :

« Réaffirmer les principes et consolider le fonctionnement du PRE dans les contrats de ville

Approfondir travail avec l'Education nationale avec optique de soutien à finalité scolaire et de continuité éducative

Instaurer un contenu socle d'interventions PRE en direction des enfants

Mobiliser tous les acteurs sociaux CAF et conseils départementaux en particulier

Assurer la représentativité des parents dans les instances de pilotage

Renforcer le rôle des membres EPS en légitimant leur représentation, notamment par une lettre de mission

Définir les conditions du portage du projet RE au niveau intercommunal »

Le renforcement des dynamiques interministérielles et interinstitutionnelles est mis en avant tout comme la nécessité de faire participer les parents aux actions. Le cadrage de l'organisation est ainsi accentué pour réaffirmer le caractère dit « partenarial » des PRE. Nous pouvons cependant nous étonner qu'un seul point fasse référence au travail interprofessionnel de terrain, celui qui concerne les acteurs du PRE au quotidien : personnels pédagogiques et éducatifs, travailleurs sociaux, coordonnateurs, intervenants et animateurs d'associations etc ; désignés dans cette phrase par l'expression : « Renforcer le rôle des membres EPS en légitimant leur représentation, notamment par une lettre de mission ». En ne donnant qu'une nouvelle instruction, les pouvoirs publics via cette circulaire, poursuivent l'idée déjà présente selon laquelle les territoires sont libres de mettre en œuvre les dynamiques partenariales

rapport. On retrouve les éléments de discordes dans l'article « Le programme de réussite éducative est-il vraiment inefficace ? » publié sur le site de la revue La Gazette, le 06.04.2016. L'article met en avant les contre arguments avancés notamment par l'ANARE.

<http://www.lagazettedescommunes.com/436500/le-programme-de-reussiteeducative-est-il-vraiment-inefficace/> [consulté : le 07.04.2016].

En 2017 et 2018, nos terrains faisaient encore référence aux résultats de cette étude pour mettre en avant la nécessité pour eux de prouver leur efficacité, notamment lorsque nous avons été sollicitée pour des suivis de cohorte.

¹⁵⁸ Toujours selon les propos de Serge Fraysse le 21 juin 2018 lors d'une rencontre locale dans la ville B, à laquelle nous participions.

comme ils les entendent. Cependant, le contenu de cette nouvelle instruction nous interpelle. Il s'agit de répondre à un besoin de légitimation de la présence des professionnels du territoire au sein des EPS en étant missionnés (par leur institution de référence ? par le PRE ?). Autrement dit, 10 ans après la création des PRE, il semble nécessaire d'asseoir la place et la présence des dits « partenaires » en Equipes Pluridisciplinaires de Soutien, qui par leur nom même, les désigne comme membre et sans qui ces instances ne peuvent pas exister. Ce besoin émerge-t-il du constat de l'absence des professionnels dans ces réunions ? Des réticences des institutions d'origines à libérer du temps aux professionnels pour participer au PRE ? De la méconnaissance des rôles et missions des membres des EPS et des EPS elles-mêmes ? D'un manque de reconnaissance de leur travail pour le PRE par le PRE lui-même et/ou leur institution d'origine ? Les réponses à toutes ces questions dévoilent une même hypothèse : les professionnels dits « partenaires » du PRE sur le terrain, n'ont pas une vision claire et précise de leurs missions collectives au sein du PRE. Un travail collectif n'en est donc pas rendu possible. Cette instruction vaut en somme pour rappel à la règle et volonté de renforcement des liens avec l'Education nationale et les parents.

Le PRE est aujourd'hui le dispositif d'articulation de l'ensemble des actions ayant trait à un accompagnement scolaire et social en dehors du temps scolaire. On parle de Réussite Educative comme un objectif et un moyen de réduire les inégalités. En tant qu'objectif il tend à participer au « développement harmonieux de l'enfant » (Pacte pour la réussite éducative, 2013) en prenant en compte toutes les dimensions de sa vie : sa réussite scolaire, sa santé, ses loisirs, ses relations aux autres. En tant que moyen, la Réussite Educative est encore aujourd'hui définie par l'articulation de la réussite scolaire aux actions hors de l'école.

Ces décennies de rapprochement entre les politiques éducatives et la politique de la ville ont encouragé la construction d'une « culture locale » (Joly-Rissoan et Glasman, 2006 cités par Ben Ayed, 2013, p.27) par les acteurs de la communauté éducatives et sociales impliqués dans les actions du PRE. Associé à la grande liberté laissée par l'Etat dans la mise en œuvre des dispositifs, ceci a permis aux acteurs de travailler, réfléchir, produire, réussir, tenter ou encore échouer ensemble, en somme expérimenter la collaboration. Les territoires ont non seulement pu s'exprimer localement et prendre leur place dans le paysage politique mais dans le même temps, les acteurs ont vécu des expériences communes favorisant. C'est précisément la constitution ou non d'un capital commun d'expériences et de connaissances ainsi que l'activation des signes culturels de reconnaissance et d'appartenance au groupe « réussite éducative » ainsi que leurs effets qui ont constitué la base de notre interrogation de recherche.

PARTIE 3

L'articulation entre les injonctions institutionnelles et les arrangements entre les individus sur le territoire enquêté.

L'analyse du fonctionnement de l'action collective.

Chapitre IV. L'action publique territorialisée : déclinaisons et adaptations locales

Thomas Samuel Kuhn explique, au sujet des sciences, que les chercheurs construisent leur pensée autour d'un ensemble global d'idées, de valeurs, de croyances ou encore de théories et qu'il leur est difficile d'en sortir tant ils les considèrent comme les seules recevables (Malherbe, 1974, p.638). Appliquées aux politiques publiques, nous pouvons établir un constat similaire. Les politiques publiques sont en effet construites à partir de visions du monde partagées par des individus qui de fait, définissent également les problèmes publics et leurs solutions selon des paradigmes communs ; tant à l'échelle nationale que locale.

C'est donc dans ces contextes matriciels, influençant potentiellement les logiques et les choix des individus¹⁵⁹, que les opérateurs locaux du Programme de Réussite Educative (PRE) sont invités à imaginer tout un ensemble de règles encadrant les pratiques à mener sur le territoire, soit un « dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. » (Cefaï, 2015, p.557). C'est à eux que revient la tâche de construire le cadre formel de l'action collective qu'ils auront à incarner.

Le chapitre précédent a permis de retracer l'historique du PRE étudié. Présenter le cadrage national dans lequel les activités collectives prennent vie et les conditions de son établissement est non seulement nécessaire pour comprendre ce qu'est le PRE mais est également indispensable pour penser nos analyses. Les acteurs agissant dans un contexte, la présentation de ce contexte est incontournable pour comprendre les enjeux, les pratiques et les activités à l'œuvre.

Il s'agit maintenant de confronter nos données d'observation et d'étude de documents, pour comprendre l'organisation du collectif étudié. Notre ambition est de mettre à jour les logiques collectives telles qu'elles se déploient, plus de 10 ans après la création du PRE. Nous

¹⁵⁹ Daniel Cefaï reprenant Goffman explique en effet (2015, p.557) que les opérations de cadrage sont fondées sur les représentations que les acteurs se font des « attentes d'arrière-plan », et s'enracinent dans le préexistant.

souhaitons comprendre, ce que le PRE est devenu, 10 ans après ses premiers tâtonnements ce dont est constituée la « seconde réalité parallèle » (Friedberg, 1992, p.533).

Ce chapitre est l'occasion de comprendre le déploiement progressif de l'idéologie du PRE et du cadre formel de l'action collective de la ville étudiée, les bases sur lesquelles ils se sont construits et de présenter les actions et les acteurs. Nous mettons pour cela en évidence les deux niveaux d'élaboration des cadres – le niveau institutionnel et le niveau opérationnel – puis nous confrontons ces cadres aux modalités de mises en œuvre des injonctions par les acteurs concernés.

Cette réflexion s'appuie sur les documents d'archives, les témoignages recueillis, les notes rédigées à partir des échanges formels et informels avec les enquêtées, des traces écrites des différents groupes de travail organisés par les services concernés et produites par les acteurs du PRE et des discours des « témoins historiques », c'est-à-dire les acteurs ayant participé au travail d'élaboration du cadre formel de l'organisation.

Notre intérêt pour les documents issus du terrain est triple. Ils permettent tout d'abord de croiser les données et donc de comprendre différentes logiques d'actions, de présentation, d'un même objet sur un territoire en fonction des contextes, des destinataires, de la fonction de l'objet. Deuxièmement, en tant qu'objets de transactions et d'interactions entre les acteurs nous pouvons nous attarder sur leur contenu et leur utilisation. Ils dévoilent en ce sens les manières de faire et les logiques des acteurs lorsqu'on les confronte aux données orales. Enfin, ils permettent de reconstituer une chronologie autre que celle racontée par les acteurs. Ils sont les témoins de la règle locale instituée par les acteurs, de la construction d'une organisation et des prémices de l'action collective que nous étudions.

IV.1. Des éléments historiques pour une matrice institutionnelle locale du Programme de Réussite Educative

Sans dévoiler le lieu de notre enquête, des précisions de contexte sont nécessaires afin de comprendre comment cette ville a développé ses logiques et ses stratégies politiques. Nous nous appuyons pour cela sur des sources de l'INSEE, sur des rapports et des documents produits par la ville étudiée que nous ne citerons pas en bibliographie pour respecter l'anonymat, sur des documents officiels – contrats de ville, Contrat Urbain de Cohésion Sociale.

IV.1.1. Lutte contre l'exclusion, accès à la culture et travail partenarial : mots d'ordre depuis les années 1990

La ville étudiée, politiquement ancrée dans une tradition que l'on pourrait qualifier de socialiste depuis les années 1940, développe un parc d'Habitations à Loyer Modéré (HLM) dès les premières années de leur apparition dans le paysage national. Dès lors, les mesures politiques en faveur des quartiers les plus paupérisés de la ville se multiplient via des projets mobilisant à la fois les professionnels du territoire et les associations. L'accueil d'immigrés et leur participation à la vie sociale devient dès les années 1960 un pan majeur de la politique menée par les élus municipaux. Progressivement, l'éducation et l'accès à la culture deviennent également les priorités et le resteront jusqu'à aujourd'hui.

Retour socio-historique sur le contexte politique de la ville étudiée

La ville support du PRE étudié¹⁶⁰ est, jusqu'à la première guerre mondiale, fortement industrialisée. Entourée de campagne, elle concentre une population d'ouvriers venus trouver du travail jusqu'au début du 20^e siècle.

A l'entre-deux guerres, elle compte déjà cinq quartiers d'habitats sociaux, proches du centre-ville. À la suite des dégradations causées pendant la Seconde Guerre Mondiale, l'insalubrité est grandissante. La ville construit alors deux cités d'urgence dans les années 1950 et place certains immeubles en HLM.

Dans les années 1960 et 1970, la ville étudiée accueille les rapatriés d'Algérie, connaît l'exode rural et le déclin des secteurs industriels qui faisaient vivre la ville. Elle fait alors face à l'augmentation du besoin de logement social. Elle participe alors au mouvement national de construction des grands ensembles et des ZUP en périphérie de commune. Ainsi à la fin des années 1970, plus de 10 000 logements sociaux quadrillent certains quartiers de la ville, pour une population d'environ 140 000 habitants.

Engagée depuis la fin des années 1980 dans une dynamique de lutte contre l'exclusion, elle favorise une approche intercommunale pour son contrat de ville 1994-1999 afin d'accroître ses moyens humains, financiers et ses champs d'intervention. Les bases d'un travail partenarial sont posées comme le rappelle l'introduction du contrat de ville de 2000-2006 :

¹⁶⁰ Afin de préserver l'anonymat de la ville étudiée, certains éléments socio-historiques ont été édulcorés.

« L'élargissement des partenaires a permis un changement d'échelle dans la politique de la ville aussi bien sur le plan des territoires que sur les thèmes d'intervention et la mobilisation des acteurs » (Contrat de ville, 2000, p.5).

Ce même document tire le constat du contrat de ville 1994-1999 pour le volet éducation, insistant à la fois sur la richesse associative du territoire et la nécessité de coordonner les actions existantes :

« Néanmoins l'ensemble des acteurs constate un cloisonnement trop marqué entre les multiples dispositifs, ainsi qu'une absence de réseau des associations de l'accompagnement scolaire, et des relations parfois difficiles avec les familles... Ce cloisonnement et une coordination insuffisante n'ont pas permis d'évaluer précisément et objectivement les effets des actions conduites en matière de lutte contre l'échec scolaire. » (Contrat de ville 2000-2006, p.13)

L'offre éducative fondée sur les associations, l'accompagnement scolaire et la coordination des actions sur le territoire prend ici racine progressivement. Elle sera renforcée au fil des contrats, ce qui explique en partie la manière dont le PRE s'est mis en place dans cette ville. Notons en ce sens la volonté affirmée de faire de l'accès à la culture, au sport et aux loisirs un objectif dans chacun des contrats de ville et ce dès 1994-1999 :

« Le précédent Contrat de ville avait marqué la volonté de démocratiser l'accès des structures culturelles à un public diversifié. Cet objectif a été partiellement atteint mais des éléments d'évaluation précis permettraient sans doute de mesurer les progrès encore nécessaires à réaliser. » (Contrat de ville 2000-2006, p.14)

Cette insistance quant à l'accès à la culture, au sport et aux loisirs se retrouve en effet à chaque échelle de la gouvernance : au niveau national comme nous l'avons vu précédemment par l'analyse des textes de cadrage ; au niveau local comme nous sommes en train de le montrer ; au niveau des acteurs professionnels socio-éducatifs locaux comme nous l'étudierons dans les prochains chapitres. Ainsi, déjà plus de 10 ans avant l'apparition des PRE cette idée était présente. Elle est issue d'un long processus de maturation des idées, de volontés politiques mises en œuvre progressivement, d'essais d'actions, de leur évaluation puis de leur entérinement.

Contrat de ville 2000-2006 : l'accent mis sur l'intégration par la culture et les activités sportives

Le contrat de ville pour la période 2000-2006 affiche une intention de mise en réseau des acteurs notamment par des instances partenariales regroupant les représentants des différentes institutions de financement et des collectivités territoriales pour piloter les

engagements. Sur le terrain, la volonté est à la coordination des dispositifs qui, malgré leur multiplication, ne parviennent pas à se décloisonner.

Le document établit les problèmes rencontrés sur son parc de logement social : insalubrité des logements, chômage et faibles revenus des foyers, échec scolaire, insécurité et délinquance chez les jeunes, mauvaise image des quartiers. Pour y remédier, les orientations principales du contrat de ville sont la mixité sociale et l'accès au logement décent en renforçant l'accompagnement des individus au sein des quartiers ainsi que la réhabilitation des logements.

Quant au champ éducatif, inclus dans le volet « Intégration », il promeut l'élaboration d'un Projet Educatif Local (PEL) avec pour objectif principal l'articulation entre les enjeux scolaires et les dispositifs éducatifs du territoire. Les actions menées ou à développer ne sont pas citées dans de ce document.

Il nous paraît également important de pointer les autres thématiques liées au volet « Intégration » afin d'en faire apparaître certains points significatifs d'un portrait possible des références et des intentions communes des cadres, des politiques et des opérateurs. Dès 2000, l'accès à la culture et aux activités physiques et sportives ainsi que le soutien à la parentalité sont mobilisés comme des leviers pour l'intégration, au même titre que l'éducation. Ce que nous retrouverons dans le CUCS 2007-2014, le contrat de ville 2015-2020 mais également dans les discours des opérateurs et partenaires professionnels du PRE lors de notre enquête ; rappelant ainsi la théorie matricielle et le paradigme de Kuhn.

Cette théorie tend à être confirmée sur d'autres terrains. Lorsque nous portons par exemple notre regard dans la ville B nous servant de contre-point. Dès l'année scolaire 2005-2006, cette municipalité choisit de développer le PRE sur deux volets : l'éducation et la sécurité afin de répondre aux enjeu de prévention de la délinquance dans un contexte de violences urbaines particulièrement important sur ce territoire comme nous l'explique la coordinatrice rencontrée. Déjà équipée de caméras de video-surveillance à l'époque, la ville B affirme son ancrage sécuritaire en faisant du PRE un outil de repérage des potentiels délinquants en devenir. Dès lors, le dispositif est inséré au pôle « prévention » de la municipalité, aux côtés des programmes d'éducation spécialisée pour adolescents en décrochage et de travaux d'intérêt général et est chapeauté par deux élues : l'élue à l'éducation et la scolarité et l'élue à la sécurité urbaine¹⁶¹. Au fil des années, le PRE a perdu une de ses élues pour ne conserver que l'élue à la sécurité urbaine, devenue entre-temps élue à l'éducation, la scolarité et la sécurité urbaine. Les acteurs historiques du PRE de cette deuxième ville présentent le PRE à

¹⁶¹ Les dénominations exactes ont été modifiées pour préserver l'anonymat de la ville B. Les termes choisis sont cependant fidèles aux domaines politiques en question.

partir des intentions et stratégies politiques de l'élue en question qui, selon leurs mots, garantit le déploiement des actions sur le territoire. C'est en effet dans la continuité des logiques sécuritaire et de prévention de la délinquance que le PRE est encore aujourd'hui un organe de pôle « prévention », dont l'articulation est définie en ces termes par la coordinatrice « si on retrouve un enfant du PRE en TIG c'est qu'on a raté notre travail. » Par cet exemple, nous voyons comment un paradigme politique permet de développer et d'asoir les intentions d'un PRE, tout comme le paradigme de l'accès à la culture et au sport pour la ville A.

Contrat Urbain de Cohésion Social 2007-2014 : l'émergence de la Réussite Educative

En légère augmentation, la population municipale de la Ville A passe la barre des 135 000 habitants en 2006, pour environ 17 000 habitants en quartiers prioritaires. Ville de taille moyenne, elle compte presque 30% de logements sociaux, entre 10% et 15% de chômage, plus de 40% de ménage vivant d'aides sociales, dont 10% en dessous du seuil de pauvreté et concentre plus de 50% d'ouvriers.

Ces indicateurs – la démographie, le type d'habitat et la précarité – croisés aux indices d'exclusion¹⁶² ont permis de dresser la géographie prioritaire pour ce CUCS, dont six des huit quartiers retenus à l'époque feront également partie du contrat de ville suivant. Pour l'heure, trois niveaux de priorité sont établis à partir des indicateurs de la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV) :

- Priorité 1. Risque d'exclusion dépassant 2 fois l'indice moyen de la ville.
Cinq quartiers¹⁶³ : G/H¹⁶⁴, B, A, I et E ;
- Priorité 2. Quartier aux mêmes caractéristiques que les précédents mais dont les groupements de population à risque sont plus petits.
Un quartier : P ;
- Priorité 3. Revenus faibles.
Deux quartiers : C et Q.

¹⁶² Indices proposés par la DIV pour quantifier les risques d'exclusion en croisant le taux de chômage, le taux de moins de 25 ans et le taux de sans diplôme au sein d'îlots (IRIS).

¹⁶³ Dans un souci d'anonymat de notre terrain, nous choisissons ici de nommer les quartiers selon les codes que nous leur avons attribués.

¹⁶⁴ Ce quartier a été divisé en deux segments pour le contrat de ville 2015-2020.

Cette nouvelle contractualisation avec l'Etat s'inscrit, selon les documents rédigés par la ville, dans la continuité des précédentes, notamment celle de 1984 relative au Développement Social des Quartiers (DSQ). Le CUCS 2007-2014 se veut être établi en articulation avec le Plan de Rénovation Urbaine dans un objectif non seulement de rénovation urbaine mais également d'intégration sociale des populations de ces territoires prioritaires, comme dans le précédent contrat de ville.

Ce document se démarque du précédent par son souci d'étoffement du contenu. Divisé en six orientations¹⁶⁵ – Cadre de vie et logement, Réussite Educative, Emploi et économie, Prévention de la délinquance et promotion de la citoyenneté, Accès à la santé, Valorisation des quartiers – il détaille également les programmes d'actions à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés ainsi que les points forts et les points faibles de chaque quartier.

Le Programme de Réussite Educative voit le jour sur l'année scolaire 2006-2007 dans la ville étudiée. Dès lors, il devient un des quatre programmes d'action de l'orientation Réussite Educative, dans lequel sont rassemblés : la valorisation du tissu social des quartiers, l'accès aux activités physiques, sportives et culturelles, et la participation citoyenne. L'intégration des populations et des territoires n'étant plus au centre de la politique de la ville mais une finalité transversale du nouveau contrat, l'accès à la culture et au sport devient un levier servant d'abord un objectif de Réussite Educative qui sert elle-même les ambitions d'intégration.

En 2011, un avenant au CUCS est signé afin d'entrer en corrélation avec les nouvelles dispositions de l'Etat, notamment en terme éducatif avec les internats ou les cordées de la réussite, et de réaffirmer les enjeux. Pour l'orientation qui nous intéresse, rien ne change si ce n'est l'entrée de la petite enfance et de la prévention du décrochage scolaire comme nouveaux enjeux. De plus, dans un souci d'efficacité des actions, il est décidé de dissocier les volets sport et culture.

La fin de ce contrat est marquée par la refonte de la politique de la ville et de sa géographie prioritaire, entraînant avec elle le retour au contrat de ville, nouvelle génération cette fois.

¹⁶⁵ Afin de ne pas dévoiler d'éléments permettant la reconnaissance de notre terrain les titres des orientations ont été modifiés, seule l'idée principale a été conservée.

Contrat de ville 2015-2020 : le maintien de l'existant et le renforcement des mesures de soutien à la parentalité

Si la démographie générale de la ville n'a pas subi de grand bouleversement entre les deux contractualisations, la démographie des quartiers populaires connaît quant à elle une légère baisse, due notamment aux projets de rénovation urbaine qui délocalisent les populations et à l'augmentation du taux de familles monoparentales.

Le constat de départ pour ce contrat de ville est le manque de mobilité des populations résidants dans les quartiers prioritaires ainsi que le creusement des écarts entre ces territoires et la ville centre. Ainsi, en s'appuyant sur le nombre d'habitants (1000 au minimum) par quartier et le revenu médian, le CGET a défini neuf quartiers prioritaires. Nous y retrouvons : A, B, C, D, E, F, G, H et I¹⁶⁶.

Le diagnostic du territoire réalisé pour le Contrat de ville fait état :

- d'un risque de pauvreté deux fois plus élevé dans ces quartiers que dans le reste de la commune,
- d'un isolement résidentiel au-dessus de la moyenne nationale,
- de plus de la moitié des mineurs des quartiers prioritaires cumulant les facteurs de risques de difficultés socio-éducatives,
- d'une forte dépendance aux aides sociales, notamment engendrée par l'indice de chômage trois fois plus élevé dans les QPV que dans le reste de la commune,
- d'écarts d'insertion économique et professionnel accentués pour les populations immigrées
- d'un faible tissu économique dans ces quartiers à l'exception de deux d'entre eux.

Ces résultats sont interprétés par le présent contrat de ville comme autant d'éléments favorisant les inégalités entre les QPV et la ville centre. L'objectif majeur du nouveau contrat est alors de réduire les inégalités territoriales par l'encouragement à la participation sociale des habitants et l'appui d'actions partenariales.

Divisé cette fois en quatre piliers – Cohésion sociale, renouvellement urbain et cadre de vie, insertion professionnelle et économique et politiques transversales – le contrat de ville a pour ambition d'articuler les plans urbain et social afin de travailler non seulement sur le bâti mais également sur la qualité de vie et la participation à la vie sociale des habitants des QPV.

¹⁶⁶ D et F faisant leur entrée en QPV.

C'est dans le pilier Cohésion sociale que nous retrouvons le PRE, rattaché à la thématique Réussite Educative et soutien à la parentalité ; l'accès au sport et à la culture ayant désormais sa propre thématique au sein du même pilier.

La stratégie politique du Contrat de Ville 2015-2020 poursuit des objectifs d'insertion sociale et professionnelle pour parvenir à la réduction des inégalités de territoires. La prévention du décrochage scolaire et l'accompagnement dans l'acquisition des savoirs scolaires sont renforcés par l'axe « soutien à la parentalité » qui vient compléter les intentions de participation des citoyens de la réforme de la politique.

L'axe Réussite Educative quant à lui, tend à articuler les actions de l'Education nationale à l'échelle départementale¹⁶⁷, du Conseil départemental dont la priorité en matière d'éducation est la mixité sociale, de la CAF en tant qu'institution majeure dans le soutien à la parentalité, du Projet Educatif de Territoire, du PRE et du CLAS, pour atteindre un objectif de qualification des enfants issus des QPV.

Observer la continuité des programmes d'actions et des orientations des contrats politiques des vingt dernières années amène à mettre en lumière la stratégie globale de la ville en matière de cohésion sociale. Il est ainsi possible d'observer l'intérêt porté à l'intégration des populations, puis des individus, dans la vie sociale de la ville via principalement le sport, la culture et le soutien à la parentalité et de comprendre ainsi où et comment le PRE y est inscrit, dans quelles dynamiques les politiques ont pensé son implantation territoriale.

IV.1.2. L'inscription du Programme de Réussite Educative dans le paysage éducatif et politique local

La création du PRE de la ville étudiée, s'est faite dans l'urgence. Dès la parution des décrets et circulaires de mise en œuvre des Dispositifs de Réussite Educative, la ville étudiée s'est mise au travail d'élaboration d'un programme afin de le proposer aux enfants et aux familles dès septembre 2006.

La consultation et l'étude des traces écrites et documents officiels permettent alors de reconstituer la manière dont le cadrage local du PRE a été élaboré – décisions, choix, acteurs ou encore définition des actions à mener – et la manière dont ce dernier évolue.

¹⁶⁷ Notamment par la refonte de l'éducation prioritaire, la même année, avec des enjeux de formation des personnels et de renforcement des accompagnements personnalisés d'élèves vers la réussite.

La chronologie reconstituée ci-dessous met au jour les valeurs défendues par les premiers acteurs du PRE et permet de les lire au prisme de celles revendiquées aujourd'hui.

2005-2007 : le soutien à la scolarité comme priorité

Avec ses huit quartiers prioritaires, la ville étudiée est, en 2006, susceptible de mettre en place un PRE. Le choix politique a été de délimiter le territoire du PRE sur les cinq quartiers de priorité 1 et d'intervenir, à titre dérogatoire, sur le reste de la commune. Entre octobre 2005 et octobre 2006, date de la signature du contrat pluriannuel relatif au PRE, la ville s'est organisée pour créer les instances nécessaires à la mise en œuvre du montage des budgets.

Afin de répondre rapidement à la demande de l'Etat, le projet PRE a été déposé dès octobre 2005¹⁶⁸, suivi de la création de son Conseil Consultatif en décembre. Les représentants institutionnels, membres de ce dernier, ont alors eu pour mission de définir les intentions opérationnelles du PRE : ses fins, ses moyens, ses acteurs, ses leviers, ses limites.

Pour cela, un groupe de travail s'est tenu courant février 2006 afin de déterminer ce que serait le PRE pour les deux prochaines années. Il réunissait les référentes contrat de ville et éducation de l'époque, la directrice du service qui inclura le PRE, correspondant à un service périscolaire¹⁶⁹, la directrice du service correspondant à la vie scolaire puis enfin la référente du service CLAS. S'appuyant sur le préexistant, elles décident d'utiliser le budget du PRE pour financer l'action CLAS pendant deux années scolaires, avec la possibilité de créer des ateliers collectifs supplémentaires.

Dans le même temps une mise à plat des besoins au sein des écoles est lancée. Les équipes éducatives des 32 établissements scolaires concernés par le PRE font alors remonter, via des questionnaires, quatre grands besoins pour les 869 enfants potentiellement concernés par le dispositif¹⁷⁰ : soutien scolaire ; lien familles-écoles à renforcer et soutien à la parentalité dans la scolarité des enfants ; santé ; enrichissement de la langue et amélioration de l'expression orale.

¹⁶⁸ Le dépouillement des documents auxquels nous avons eu accès n'a pas permis de retrouver une copie de cette pièce.

¹⁶⁹ Le PRE était au départ à cheval sur les deux services et sur les deux directions avant de passer définitivement dans le volet périscolaire au sens large, au sein du pilier Cohésion sociale et éducation de la commune étudiée.

¹⁷⁰ Cet effectif est établi par les écoles sur la base des échanges entre les professionnels sur ce que pourrait être le PRE. Aucun critère de repérage ni contenu d'actions n'avait encore été défini.

Ces deux premières années marquent un temps de prise de connaissance de l'offre éducative par les personnels municipaux en charge du PRE. La nécessité de se rapprocher des besoins réels se fait sentir et enclenche dès lors l'institutionnalisation des orientations dès le nouveau CUCS de 2007.

2007-2014 : l'attention pour le décrochage scolaire

Cette décision de financer le préexistant avec des nouveaux budgets est rapidement remise en question par la préfecture de région qui manifeste dès la première année son mécontentement, comme en témoigne la directrice de service rencontrée. Dès lors, un nouveau virage est pris : le CUCS de 2007 positionne finalement le PRE comme pilote et coordonnateur du CLAS et autres activités collectives périscolaires, dans le but de mettre en cohérence l'offre éducative du territoire, comme le préconise le cadrage national.

Les membres du Conseil consultatif imaginent dans le même temps élargir cette offre en créant dès 2007 pour la même année des actions complémentaires, alliant loisirs créatifs et études surveillées en s'appuyant sur les acteurs associatifs des quartiers. Dans cette optique, une phase d'appels d'offre en direction des associations a été lancée, dont nous avons retrouvé les traces, proposant aux associations d'imaginer des ateliers éducatifs et culturels. Ceci ne correspond donc pas à une forme de travail collaboratif ni de co-construction de projet mais plutôt à une mise en concurrence des associations du territoire pour l'obtention de financement par la mairie, d'où un premier éloignement avec la notion de partenariat au profit d'une création de marché éducatif du service public.

Fort des constats énoncés par les équipes éducatives des établissements scolaires¹⁷¹, le CUCS 2007-2014 reprend deux grands objectifs pour le PRE :

- La prévention des risques de décrochage scolaire par l'orientation des jeunes vers les dispositifs existants ou en proposant de nouvelles actions complémentaires, dans les écoles primaires et collèges des quartiers prioritaires
- Le repérage des jeunes en situation de décrochage pour une prise en charge adaptée et individuelle.

Au-delà de l'ambition de coordonner l'ensemble de l'offre d'accompagnement à la scolarité, le contrat décline ensuite le contenu des actions relevant désormais du PRE. Il engage tout d'abord les associations de bénévoles dans la création et la promotion d'actions

¹⁷¹ Le CUCS dit en effet s'appuyer sur les questionnaires envoyés aux établissements scolaires.

culturelles et de loisirs pour les enfants et les jeunes qui seront orientés dans le cadre d'une articulation de la réussite éducative et de l'éducation populaire au sein des quartiers concernés ; rappelant ici les idées paradigmatiques du Guide méthodologique de 2007 et des circulaires de mise en œuvre du PRE. De plus, il tend à développer des ateliers d'expression orale et écrite, des prises en charge sanitaires et de soins, à mobiliser les parents sur des temps d'informations, de soutien à la parentalité et d'apprentissage du français et enfin à former les opérateurs qui auront la charge d'accompagner les publics.

A ce stade de la mise en œuvre du PRE, les éléments donnent à voir la mobilisation forte des acteurs socio-éducatifs dans la construction du projet de réussite éducative ainsi que la place qui leur est faite. La volonté étant de faire du PRE un outil mobilisable par les équipes éducatives. Dans le même temps, les documents d'archive mettent en lumière les choix politiques et financiers dans l'utilisation des budgets alloués au PRE. Répondant à la demande de l'Etat dans l'urgence, les acteurs de l'époque interrogés expliquent avoir, dans un premier temps, fait le choix de financer l'existant et les actions collectives pour, par la suite, prendre le temps d'élaborer un projet spécifique pour le PRE. Un écart entre les premiers textes et le CUCS est ainsi déjà notable. Le CUCS fait en effet état d'une nouvelle ambition, celle de prévenir le décrochage scolaire en lien avec les parents.

2015-2020 : un partenariat affiché pour le soutien scolaire

Ces intentions et orientations prises à partir du CUCS sont renforcées pour le Contrat de ville 2015-2020. En effet, avec en moyenne 51,5% des élèves d'établissements publics scolarisés en éducation prioritaire ou habitant en quartiers prioritaires, la réussite éducative et l'accompagnement à la parentalité sont désormais désignés comme les « enjeux majeurs de la politique de la ville » (Contrat de ville 2015-2020).

Les objectifs de la réussite éducative sur le territoire s'affirment dans l'accompagnement des enfants décrits comme « les plus vulnérables sur le plan éducatif » (Contrat de ville 2015-2020) afin de les conduire vers l'accès à des diplômes et/ou des qualifications. Le PRE est alors présenté comme un « levier » (Contrat de ville 2015-2020) dans ses grandes intentions, par ses missions de prévention du décrochage scolaire, d'identification des enfants et leur « prise en charge individuelle » (Contrat de ville 2015-2020), ainsi que le soutien à la parentalité.

Si ces missions ne sont pas explicitées ni vraiment définies, le contrat de ville prend cependant soin d'énumérer les outils mobilisables. Les soutiens scolaire, social, culturel et sportif sont donc réaffirmés, le soutien sanitaire remis au goût du jour.

Dès sa création, le PRE est inscrit dans les textes comme un dispositif de coordination des actions éducatives hors temps scolaire. Le cadre institutionnel et politique qui lui est donné répond aux idéologies politiques des vingt dernières années de ce territoire en ce qu'il s'articule à l'éducation populaire et favorise l'intégration des populations les plus à la marge. Il est un levier mobilisable pour l'apprentissage scolaire hors de l'école, la formation des intervenants périscolaires, la prévention du décrochage scolaire, l'amélioration du lien école-famille et plus globalement pour la lutte contre l'exclusion. Face à la multiplication des actions d'accompagnement à la scolarité, il est présenté comme le dispositif pilote pour la coordination et la mise en cohérence de l'ensemble de l'offre éducative sur le territoire, au même titre que : « le Projet Educatif Local, la coordination départementale des dispositifs de soutien à la parentalité, le projet de refondation de l'éducation prioritaire au niveau départemental, la politique éducative du département et de la CAF et de la convention liant L'Education nationale au ministère de la ville » (Contrat de Ville 2015-2020, p49).

Certains paradigmes nationaux se retrouvent donc dans le cadrage politique local du PRE étudié : la consultation des enseignants, la « prise en charge individuelle » et l'accès au droit commun via notamment le sport et les loisirs. La ville étudiée étant déjà dans ces logiques paradigmatiques ; les orientations politiques à prendre pour le PRE sont donc similaires dans la déclinaison locale du dispositif. D'autres éléments répondent quant à eux davantage à des généralisations symboliques ou des croyances métaphysiques des acteurs locaux, aux sens de Kuhn, présentés au chapitre I.

En effet, l'intérêt porté à l'ouverture culturelle et au soutien à la parentalité, par sa redondance et son absence de précision sur les modalités de leur mise en œuvre, tendent à former non pas des paradigmes mais des généralisations symboliques. Les rédacteurs des textes de cadrage locaux, notamment du contrat de ville, reprennent ces terminologies érigées en étendard dans les circulaires et guides méthodologiques nationaux ; attestant ainsi d'une adhésion politique aux orientations préconisées par le niveau national. Ces formules portent en elles la symbolique de l'action à mener sans pour autant en décliner les modalités. Les acteurs s'y rallient sur fond de partage idéologique et de langage.

Les familles monoparentales considérées comme les plus fragiles ou encore la prévention du décrochage scolaire par l'ouverture culturelle et le soutien scolaire font quant à elles partie des croyances métaphysiques, selon la définition de Thomas S.Kuhn, communément partagées dans les textes de cadrage nationaux et locaux. Fondées éventuellement sur des travaux scientifiques ou des enquêtes gouvernementales, les justifications pragmatiques de ces croyances ne sont pas explicitées. Convictions et intuitions

ancrées chez les collectifs politiques, elles ne font pas l'objet de vérification pratique sur le territoire enquêté. Ni les CUCS ni les différents contrats de ville ne mentionnent les éléments pris en compte pour définir les fragilités des familles monoparentales par exemple. Ces formules permettent de désigner des publics et des actions, garantissant l'adhésion du plus grand nombre, en se posant comme modèles de référence ontologiques, presque indiscutables.

Enfin, Kuhn intègre les valeurs des groupes dans la constitution des matrices. Fondé dans l'intention de lutter contre les inégalités, de faire réussir les enfants les plus paupérisés et de rendre autonomes les individus, le PRE de la ville étudiée porte en lui les valeurs de plusieurs décennies de politique de la ville.

Ces éléments constituent selon nous une matrice politique dans laquelle les opérateurs de l'action publique territoriale auront à exister. Le niveau politique local étudié faisant en quelque sorte allégeance au niveau politique national, sans déclinaison, ni adaptation, ni développement stratégique propre au territoire. Nous entendons par là que le niveau politique et institutionnel local, ne développe pas des objectifs à atteindre à partir des calculs rationnels des rapports de force (de Certeau, 1990) entre les ressources disponibles, les difficultés rencontrées par les populations et les moyens pour mettre en œuvre les orientations politiques. Il fournit au niveau opérationnel les repères symboliques permettant aux acteurs de prendre appui sur des références reconnues comme légitimes et de se rattacher à un groupe d'appartenance en partageant les éléments de la matrice.

Positionner le PRE dans le projet politique municipal ne dit pas comment travailler au quotidien auprès des enfants ni comment le rendre opérationnel. Cette partie est confiée aux professionnels opérateurs de l'action publique par l'organisation de groupes de travail entre 2007 et 2011.

IV.2. La co-construction locale du cadre formel de l'action collective

Lorsque le gouvernement soumet le projet des PRE aux collectivités locales, il leur impose de les mettre en place le plus rapidement possible. En cela, les municipalités n'ont eu que très peu de temps pour préparer le cadre formel et officiel de l'action. En un an, la ville étudiée soumettait son projet pour validation de l'Etat et dès la rentrée scolaire 2006, les premiers parcours PRE sont lancés. Il n'en demeure pas moins que les bases étaient posées. Les acteurs de l'époque ont en effet pris le temps d'établir les règles de fonctionnement,

d'énoncer les finalités du PRE et de préparer les budgets. Doté de moyens humains et financiers, de buts et de règles encadrant l'action, le PRE s'érige dès 2006 en organisation¹⁷².

Les groupes de travail sont soumis au volontariat des professionnels. Les listes de participants retrouvées dans les dossiers d'archive font état de la présence des équipes éducatives à hauteur d'une moyenne de 60%. Aucune enseignante n'y était cependant présente, seules les directrices (y compris des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), principales, principales adjointes et CPE se sont rendues à ces groupes de travail. Une conseillère pédagogique a participé aux réunions mais les témoignages oraux recueillis auprès des acteurs historiques rapportent la difficulté de saisir l'Education nationale ; les IA ayant été sollicités mais non impliqués dans la mise en œuvre du dispositif. Nous verrons que cela évolue avec le temps. Etaient également présents, les techniciens des services de la politique de la ville, et du conseil général au service Education.

Éléments moteurs du PRE, les acteurs professionnels du territoire sont ceux qui incarnent chaque jour le dispositif et ses orientations. Si le niveau politique, ses élus et représentants institutionnels délimitent les missions du PRE et affirment ses engagements idéologiques, ce sont les professionnels qui l'activent, l'opèrent et le manient.

Ils ont donc été invités à construire l'ensemble des règles qui structurent l'action collective que les opérateurs ont à mettre en œuvre pour mener à bien les orientations politiques du PRE. Il s'agit d'élaborer le cadrage local du PRE dans sa partie technique et opérationnelle que nous nommons « cadre formel de l'action collective ». Les activités proposées tout comme les outils utilisés ou encore le séquençage des activités, sont le fruit d'une réflexion collective entre la coordinatrice, les personnels éducatifs, les animateurs associatifs et les représentants institutionnels – CAF, services de préfecture et services de mairie.

Etudier la construction du cadre formel de l'action collective met en lumière les tâtonnements des acteurs et montre l'élaboration progressive du cadre formel local par l'expérience et les échanges. Le conseil consultatif, qui avait participé à la création du projet sur le plan institutionnel, s'efface de la mise en œuvre opérationnelle pour adopter une position de financeur, de décideur politique et de contrôle d'utilisation des financements.

Le dépouillement des comptes-rendus de réunions a permis de découvrir des documents attestant d'une réflexion progressive sur les rôles des acteurs impliqués, la définition des Equipes Pluridisciplinaires de Soutien, les critères de repérage ou encore la mobilisation du dispositif et son contenu. Ce sont ces années qui ont permis au PRE de se

¹⁷² Au sens de la sociologie des organisations.

construire, alliant expérience du terrain et réflexions partagées entre les professionnels et les représentants institutionnels.

IV.2.1. Les acteurs opérationnels du Programme de Réussite Educative

Trois groupes d'acteurs opérationnels co-agissent sur le territoire. Les professionnels socio-éducatifs réunis en Equipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS), les intervenants auprès des enfants et la coordinatrice. Les missions et rôles de chacun ont été pensés et établis par les professionnels eux-mêmes dès les premières années d'existence du PRE.

Les Equipes Pluridisciplinaires de Soutien

Initialement pensées comme des instances regroupant des représentants des corps de métiers éducatifs, sociaux et sanitaires, la difficulté de réunir des médecins et psychologues scolaires, membre de la Protection Maternelle et Infantile (PMI) ou encore l'Inspection de l'Education nationale (IEN), s'est révélée être un frein à la configuration des équipes.

Ainsi, lors du Conseil Consultatif de 2008, une formule plus souple des Equipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS) est présentée. Il y est désormais question de réunir des « compétences issues de plusieurs domaines » - les Inspecteurs de l'Education Nationale et la Protection Maternelle et Infantile refusant de participer activement au PRE. Les membres sont désormais mobilisés en fonction de leur connaissance de l'enfant et non plus parce qu'ils représentent une institution ou pour l'éclairage qu'ils peuvent apporter par leurs compétences professionnelles.

Deux types d'EPS sont créés : les EPS territorialisées¹⁷³ et les EPS restreintes. Les premières concernent les parcours dits individuels. Chaque quartier doit mettre en place son EPS territorialisée en tentant de réunir une fois par trimestre les directrices d'école, les responsables du périscolaire, les CPE et/ou principales et principales adjointes, les assistantes sociales scolaires et de secteur ainsi que les infirmières scolaires et les acteurs associatifs. Elles ont pour mission d'identifier les difficultés de l'enfant en échangeant leurs savoirs à son propos, de proposer une réponse à l'enfant et sa famille, de suivre et évaluer l'évolution du parcours et de décider de la sortie du dispositif.

¹⁷³ La recherche présentée ici s'intéresse exclusivement au fonctionnement des Equipes Pluridisciplinaires de Soutien territorialisées et à leurs membres.

Les secondes, au service des actions collectives, réunissent la coordinatrice (plus tard la chargée des ateliers collectifs), les directrices d'écoles et les acteurs associatifs intervenant sur l'activité. Elles ont les mêmes missions que les EPS territorialisées et se regroupent avec la même régularité.

En tant qu'instance et collectifs d'acteurs, ces EPS sont au cœur des décisions du PRE pour le volet des accompagnements d'enfants. Ce sont leurs activités pour le PRE qui rythment le parcours de l'enfant et l'orientent. Les choix y sont opérés, les décisions y sont prises. C'est donc dans cette rencontre interprofessionnelle que s'opèrent l'action collective telle que nous la nommons. Notre étude se focalise sur les pratiques de ces acteurs et leurs interactions en tant qu'action collective.

Leur engagement dans le collectif est par ailleurs contractualisé par la charte de confidentialité, élaborée dans les mêmes années. Ce document de référence construit par les acteurs professionnels et institutionnels est destiné au respect des personnes et la confidentialité des informations échangées en EPS. Les membres des EPS ont alors, par le biais de leur institution, signé cette charte et sont soumis au « secret partagé » contrairement aux intervenants. Le secret partagé est un terme utilisé par les professionnels du champ socio-éducatif, leur permettant de partager des informations personnelles sur les familles et les enfants tout en s'assurant que le respect de la vie privée des personnes est préservé. Il s'agit d'une modalité, non soumise à la loi, mais dont la dimension morale engage les membres du collectif en présence à ne pas divulguer ces informations en dehors du cadre de leur activité professionnelle.

Cette charte, rédigée lors des groupes de travail, constitue symboliquement pour les acteurs ayant participé à sa rédaction, le contrat liant les membres des EPS, le garant de la libre circulation des discours entre les acteurs et l'attestation de leur légitimité à faire partie du groupe interprofessionnel qu'est le PRE. Produite en plusieurs exemplaires, rangée dans un placard du bureau de la coordinatrice, elle n'est pas lue des membres EPS arrivés après sa rédaction. Elle est pourtant brandie comme un étendard par les acteurs historiques des EPS, lorsqu'il s'agit de tenir à distance de potentiels nouveaux membres dont la structure institutionnelle d'origine n'aurait pas participé à son élaboration.

Les intervenants du PRE

Les premières années du PRE ayant été consacrées à la définition de ses contours, à l'affinement de ses domaines de compétences et d'intervention et aux questions budgétaires, la réflexion sur les acteurs accompagnants ne s'est engagée qu'à partir de 2009. Aucun intervenant, ni futur potentiel intervenant, n'a pris part à ces groupes de travail. Ce sont encore

une fois les personnels éducatifs, les animateurs associatifs et les représentants institutionnels autour de la coordinatrice qui ont participé à la réflexion collective.

Tel que pensé initialement, le PRE proposait uniquement des actions collectives, la plupart – CLAS, études surveillées – étant déjà en place. Ainsi, la question des accompagnants n'avait pas lieu d'être, d'autant que, officiellement, la coordinatrice endossait le rôle de référente de parcours. Néanmoins, la demande de la préfecture de recentrer l'intervention sur « des parcours personnalisés » – comprendre ici des prises en charge d'enfant individuellement – entraîne l'augmentation des effectifs. L'année scolaire 2007-2008 comptabilise quatre enfants en « parcours personnalisé » alors que l'année 2008-2009, en comptabilise 47 puis 94 en 2009-2010. Cette augmentation rend peu à peu impossible le suivi des enfants par la coordinatrice. La réflexion s'engage alors courant 2009 sur le recrutement d'intervenants, assurant des missions d'accompagnement des enfants.

Après avoir expérimenté différentes dénominations – accompagnant, référent – les membres du Conseil Consultatif s'accordent sur la notion « d'intervenant parcours personnalisé » voire « d'intervenant référent » (Conseil Consultatif, 2010), dont les missions de l'époque – « construire une relation avec l'enfant, mettre l'enfant en situation de réussite et sensibiliser, mobiliser et impliquer les parents dans le parcours » – se déploient dans des accompagnements éducatifs en duel avec l'enfant. Les intervenants sont, au départ, souhaités à toutes les étapes du parcours, dont son évaluation, ce qui suppose leur présence lors des réunions d'EPS. Nous n'avons cependant retrouvé aucun témoignage ni aucune trace de cette pratique. La règle en vigueur lors de notre activité professionnelle (2012) et lors de l'enquête (2013-2019) étant que les intervenants n'ont pas leur place en réunion d'EPS puisqu'ils ne sont pas soumis au secret professionnel ni n'ont signé la charte de confidentialité. La seconde raison étant qu'en leur qualité de contractuels, il faudrait les rémunérer pour chaque heure passée en réunion ce qui augmenterait le coût salarial.

Il s'est agi donc de recruter des personnes non professionnelles du territoire pouvant assurer « l'accompagnement scolaire et social¹⁷⁴ » des enfants du PRE. Avec 27 intervenants pour 149 enfants sur l'année scolaire 2010-2011, cette modalité d'action est entérinée pour les prises en charge individuelles ; elle devient le mode d'intervention « parcours personnalisés » du PRE de la commune étudiée.

La question de la formation des intervenants se pose déjà à l'époque. Aucun diplôme n'est requis pour occuper ce poste. La seule exigence locale est l'obtention d'un BAC+2, quel que soit le domaine. Ainsi, arrivant d'horizons très divers – social, éducatif, littéraire, économique, sportif, animation, linguistique – aucun intervenant n'est formé pour ce type

¹⁷⁴ Nous citons ici les termes de la fiche de poste des intervenants.

d'accompagnement nouveau. Cette réalité, connue des opérateurs et des techniciens du dispositif est exposée en Conseil Consultatif en 2011. Des analyses de pratique, encadrées par une psychologue et une éducatrice seront alors mises en place l'année suivante, et des formations thématiques commenceront à voir le jour pour tenter de briser l'isolement ressenti et vécu par les intervenants.

La coordinatrice

Toujours d'après les documents présentés lors du Conseil Consultatif de 2008, le rôle de la coordinatrice est défini selon deux missions principales : l'animation des EPS et le suivi des parcours. La première recouvre les tâches relatives à la communication au sein de l'action collective, à rendre intelligible les activités du PRE pour les professionnels de terrain impliqués ou à impliquer, à réunir les professionnels du territoire dans des instances de travail diverses – construction de nouvelles actions et de parcours – garantir le respect du cadre et la circulation des informations. La seconde est davantage tournée vers les bénéficiaires du dispositif en ce qu'elle englobe les tâches de rencontres régulières des familles et des enfants et de suivi de l'évolution des parcours. Elle est en effet la seule membre de l'action collective à rencontrer l'enfant et sa famille lors de l'élaboration de l'accompagnement PRE.

IV.2.2. Les outils de suivi des parcours des enfants au sein du Programme de Réussite Educative

Dans les organisations, les outils sont des documents remplis par les acteurs, permettant de cadrer les activités. Lorsqu'ils sont produits par les acteurs en charge du cadre formel, les outils reflètent les règles en vigueur. En circulant entre les différents acteurs ils servent de supports d'informations et de mémoire quant aux actions réalisées. En ce sens, ils peuvent également être assimilés à des « actants non-humains » (Nobre & Zawadzki, 2015), c'est-à-dire comme « un processus interactif impliquant la confrontation des visions des acteurs ce qui nécessite des mécanismes de traduction pour permettre une compréhension mutuelle et aboutir à un outil accepté par les différentes parties prenantes. » Autrement dit, les acteurs y reformulent, par écrit, leurs idées ou les idées du collectif pour les rendre intelligibles à d'autres acteurs dans le but de prescrire et retranscrire une pratique et d'en garder une trace formelle.

Dans le cas du dispositif PRE enquêté, quatre outils assurent les fonctions précitées pour les accompagnements individuels¹⁷⁵ : la fiche contact, la charte d'engagement, la fiche

¹⁷⁵ Pour les ateliers en collectif, seules les fiches contact sont utilisées.

dossier et les grilles d'évaluation. Ces outils ont été conçus pour répondre aux besoins des professionnels de pouvoir suivre l'évolution des enfants et proposer un accompagnement adapté. Ils encadrent les pratiques des acteurs du PRE en bornant les activités du fait de leur caractère administratif. Ils font ainsi partie du cadre de référence pour les individus permettant d'attester ou non des bonnes pratiques des uns et des autres.

Les critères de repérage des enfants pour les accompagnements individuels

Entre 2007 et 2008¹⁷⁶ la priorité a été mise sur la définition des enfants susceptibles de bénéficier du PRE via un accompagnement individuel. Pour cela, deux groupes de travail sont mis en place : le premier pour réfléchir aux possibilités d'optimisation des actions existantes et du contenu des interventions à développer et le second pour élaborer collectivement une définition de la notion d'enfants en difficulté et du partage des informations confidentielles, entre professionnels.

Deux documents de précisions ainsi qu'un dossier de synthèse ont été retrouvés. On y découvre que progressivement certaines problématiques ont été abandonnées : la prévention de la délinquance, l'enfance en danger, puis la santé ; pour ne garder finalement que les enfants en échec scolaire, les difficultés de comportement, les difficultés socio-économiques des familles, le peu de participation aux actions éducatives du territoire proche et enfin les familles en difficulté dans leur responsabilité éducative.

La procédure de signalement

Il est suggéré aux acteurs éducatifs et/ou sociaux de signaler un enfant lorsqu'ils constatent un changement dans son comportement, considèrent pertinent de croiser les regards et les expertises d'autres champs professionnels pour apporter une réponse adaptée¹⁷⁷ et/ou que les actions de droit commun ne proposent pas de solution pour l'enfant.

Lors du Conseil Consultatif de 2008, la procédure de signalement est ainsi présentée :

¹⁷⁶ La plupart des documents n'étant pas datés nous avons reconstitué une chronologie d'après l'ensemble des fichiers présents dans une même pochette d'archives. Les documents cités ici étaient tous regroupés avec le Conseil Consultatif et un dossier de synthèse de février 2008 et font référence aux réunions de travail de 2006. Nous en déduisons donc qu'ils ont été rédigés entre 2007 et 2008.

¹⁷⁷ Notons qu'il ne s'agit pas de réfléchir ensemble à la définition des besoins de l'enfant mais de trouver collectivement la solution pour y répondre. Cette nuance se retrouvera dans nos données d'observation alors que le discours officiel de la présente coordinatrice avance qu'il s'agit d'établir un diagnostic collectif.

1. Un professionnel, un acteur associatif ou un parent repère les fragilités susnommées ;
2. Il en réfère à la coordinatrice de façon anonyme et ensemble ils décident de la pertinence d'un parcours PRE ;
3. Suite à l'acceptation, la personne à l'origine du signalement (si ce n'est pas le parent), contacte la famille pour qu'elle lui autorise à présenter la situation de l'enfant en réunion d'EPS ;
4. Si la famille l'accepte, la personne à l'origine du signalement rédige une fiche d'inscription et présente la situation en réunion d'EPS ;
5. L'EPS élabore la réponse adaptée à l'enfant : action PRE individuelle ou collective, redirection vers le droit commun ou prise en charge de soin(s) ;
6. L'EPS désigne un référent de parcours qui assure le suivi du projet, participe à son évaluation et fait le lien entre l'EPS et la famille.

Cette procédure est encore valable, dans les discours, pour les actions individuelles au moment de l'enquête, faisant office de cadre structurant l'action collective et auquel les acteurs peuvent se référer. C'est également ainsi que la coordinatrice présente le PRE au sein des nouveaux territoires de la politique de la ville et aux nouveaux intervenants.

Les fiches contact

Les fiches contact (voir annexe n°3) sont les documents administratifs officialisant le signalement des enfants au dispositif. Initialement pensées en 2005-2006 par les membres des groupes de travail, elles ont été revisitées en 2013 et 2014 par la coordinatrice que nous avons enquêtée. Elle y a en effet ajoutée une rubrique « objectifs », afin « d'encourager les personnes à l'origine du signalement à dire ce qu'ils attendent du PRE.¹⁷⁸ » Elles permettent de transmettre les informations nécessaires à la mise en place d'un parcours individualisé : noms, adresses, numéros de téléphone, composition de la fratrie, établissement scolaire, contexte de la demande, et signatures des parents.

Le contexte de rédaction des fiches contact n'est pas précisé. Il peut varier et n'est pas toujours exprimé par écrit. Nous avons découvert par exemple, lorsque l'information est signifiée, que certaines fiches contact sont remplies lors de réunions d'équipes éducatives ; la décision d'un PRE ayant été prise durant cette instance. Dans ce cas, nous pouvons supposer que le contenu reflète les échanges. Cependant, lorsque les fiches contact ne mentionnent que le nom d'un professionnel externe à l'école dans la rubrique « personne à l'origine du

¹⁷⁸ Nous citons la coordinatrice.

signalement », nous supposons que le signalement de l'enfant au PRE n'a pas fait l'objet d'une réunion de l'équipe éducative. Il relèverait de la décision d'un professionnel, en fonction de ses représentations des difficultés de l'enfant et des ressources que peut lui apporter un accompagnement PRE en individuel. C'est la raison pour laquelle nous avons également étudié les termes employés sur ces fiches contact, afin de reconstituer le sens conféré par les acteurs à l'intervention du PRE. A partir de l'année scolaire 2013-2014, les fiches contact comportent une rubrique « objectifs », contraignant les personnes à l'origine du signalement à expliciter leurs attentes.

Il s'agit de documents permettant l'enregistrement administratif des enfants mais n'étant pas utilisés par les professionnels pour mesurer l'évolution de la situation de l'enfant au cours de son parcours PRE.

Les chartes d'engagement

La charte d'engagement (voir annexe n°4), créée par la coordinatrice, contractualise l'intervention du PRE entre l'enfant, la famille et l'intervenant en posant le cadre et les règles à respecter par les parties : ponctualité, respect de l'autre, participation aux activités proposées. Elle est signée lors du premier entretien de la coordinatrice avec la famille, l'enfant et l'intervenant. Les objectifs du parcours y sont listés mais la rubrique réservée à l'expression de la famille n'est jamais remplie. En effet, la coordinatrice y inscrit des formulations différentes de celles initialement rédigées par les personnes à l'origine du signalement, en ajoute ou en supprime¹⁷⁹. La charte d'engagement, par la manière dont elle est rédigée et par son contenu, apparaît davantage comme une reformulation des objectifs de la fiche contact afin de les énoncer à la famille plutôt que l'expression des attentes de chacune des parties pour accepter l'engagement mutuel.

La famille et l'intervenant n'ont accès qu'à ce document. Ils ne liront jamais la fiche contact alors que le cadre formel de l'action collective, tout comme les textes de cadrage nationaux et locaux, prévoient la possibilité de consulter l'intégralité du dossier sur demande, mais les familles n'en sont pas informées. Seuls les objectifs inscrits sur cette charte sont transmis aux familles et aux intervenants. Autrement dit, si d'autres objectifs sont prévus par

¹⁷⁹ Notamment les objectifs relatifs au soutien à la parentalité. Aucun d'entre eux n'apparaît dans les chartes d'engagement.

les professionnels sur la fiche contact ou au fil du parcours, les familles et les intervenants peuvent ne pas en être informés¹⁸⁰.

Les chartes d'engagement ne sont pas non plus consultées en fin de parcours par les professionnels, la coordinatrice ni les intervenants pour mesurer l'évolution de la situation de l'enfant. Elles apparaissent ainsi comme un document administratif contractualisant la participation des parents et des enfants, non pas comme un outil de suivi et de travail adapté à l'enfant et à l'évolution de ses besoins.

Les grilles d'évaluation

Les grilles d'évaluation (voir annexe n°5) ont été créées pour mesurer l'évolution de la situation de l'enfant. Il en existe trois, au format identique, mais présentées à trois moments différents du parcours PRE : le début de parcours, le bilan de mi-parcours, la fin de parcours. Il s'agit pour les enfants et les intervenants de cocher les activités que l'enfant sait réaliser. La coordinatrice explique avoir seule, tenté de trouver des items correspondant à toutes les catégories d'âge et dont certains sont supposés pouvoir être réalisés par tous les enfants. Elle affirme vouloir ainsi valoriser les enfants, même les plus en difficulté, en mettant en avant ce qu'ils savent faire.

De fait, ces trois grilles ne sont pas construites sur la base des objectifs proposés par les personnes à l'origine des signalements des enfants, ni à partir des besoins évoqués dans les fiches contact. Il n'existe qu'un modèle, présenté à tous les enfants, indépendamment de leur âge et de leurs difficultés. Nous pouvons dès lors nous interroger sur la dimension « personnalisante » de cette pratique qui ne mesure pas l'évolution des compétences des enfants en fonction de leurs capacités propres, mais selon la représentation de la coordinatrice d'un certain nombre de savoir-faire censés être acquis par des adolescents de 16 ans¹⁸¹.

¹⁸⁰ Nous rédigeons actuellement un article sur les conditions et possibilités d'appropriation et d'apprentissages des familles accompagnées dans le cadre du PRE ; faisant suite à une remarque de la coordinatrice en place depuis septembre 2018, à savoir : comment expliquer qu'après un accompagnement certaines familles sont à nouveau signalées pour des raisons similaires ?

¹⁸¹ Age au-delà duquel le PRE n'intervient plus. Nous supposons ici que les items présents dans les grilles d'évaluation sont jugés comme devant être acquis à 16 ans par la coordinatrice. Nous rappelons ici que la coordinatrice n'a pas de formation en éducation ni en pédagogie. Cette précision renforce l'idée selon laquelle ces items ne correspondent à aucun cadre de référence mais ne sont que des représentations, des tâtonnements, de la coordinatrice à qui revient la charge de la réalisation de ces outils. Si la volonté de bien faire est notable, il n'en demeure pas moins que la réalisation de cette tâche est périlleuse si la personne en charge de la réaliser ne dispose pas des outils nécessaires.

Ici encore, une partie est réservée à l'expression des familles. Elles peuvent y inscrire leurs attentes et besoins à l'égard de l'accompagnement PRE mais nous n'avons pas retrouvé la trace d'une telle pratique.

Les fiches dossier

Nous appelons « fiche dossier », la page de garde des dossiers des enfants, répertoriant : noms, adresses, numéros de téléphone, établissements scolaires et classes, situations familiales et objectifs. Si la rubrique « situation familiale » est un copier/coller de la fiche contact, les objectifs sont quant à eux reformulés. Cette fiche est en effet remplie via le logiciel national du PRE. Il répertorie ainsi des rubriques d'objectifs préétablies avec la possibilité d'en ajouter pour correspondre à la réalité de chaque PRE au niveau local.

Ce document est consulté par les seules équipes du PRE (coordinatrice et ses associées). Il n'est pas montré en réunion d'EPS même si la coordinatrice peut être amenée à le lire lorsqu'elle retrace le parcours de l'enfant, comme tel est parfois le cas lors de ces instances.

Cette fiche dossier est un outil administratif permettant de faire exister l'enfant dans le logiciel. Une fois imprimée, elle uniformise la présentation des dossiers par la typographie, le type de papier et les couleurs choisis. Un regard porté sur les différentes catégories existantes et sur la sémantique employée, donne tout de même à voir la manière dont les concepteurs du logiciel au niveau national se représentent les missions du PRE pour les accompagnements individuels. Cependant, la non-utilisation de cet outil par les membres de l'action collective l'éloigne de notre intérêt pour tenter de comprendre comment fonctionne cette dernière.

IV.2.3. La production de l'action collective : règles et catégorisation des activités

Entre 2007 et 2011, la préfecture de région prenant une place majeure dans l'octroi des financements d'Etat, elle impose sa voix parmi les représentants institutionnels. Ainsi, lorsque, via la déléguée du Préfet, il est signifié aux opérateurs du PRE de ne plus utiliser les budgets PRE pour financer des actions collectives déjà existantes comme le CLAS, mais pour prendre en charge les enfants individuellement, la coordinatrice et ses collaboratrices craignant la suppression des financements, obtempèrent. Or, les textes de cadrage nationaux sont moins clairs, et permettent en effet certaines interprétations de la part des acteurs locaux. Sont indistinctement employées au fil des circulaires, les expressions : « accompagnement

personnalisé », « soutien personnalisé », « individualisation des parcours » et « suivi individuel » pour désigner les modalités de prise en charge du PRE. Charge aux opérateurs d'élaborer le sens et la direction des actions à mener.

Les professionnels réunis dans les groupes de travail énoncés plus tôt, proposent dès lors deux types d'action aux enfants bénéficiaires : les actions en collectif, c'est-à-dire en groupe de cinq à dix ; et les actions en individuel durant lesquelles un adulte propose des activités à un enfant deux heures par semaine.

Les ateliers collectifs

Sont regroupées sous l'appellation « ateliers collectifs » deux interventions distinctes : « les activités collectives au sein de l'école » et « les activités collectives complémentaires ». Chacune se déroule sur une année scolaire, à raison d'une à deux interventions par semaine¹⁸².

Uniquement pour le premier degré et en place dès la première année du PRE, les parcours en actions collectives au sein des écoles répondent aux demandes des directrices et enseignantes. L'ancienne coordinatrice explique en effet qu'à l'origine il s'agissait de mobiliser et surtout de fidéliser les directrices au signalement PRE, choisissant ainsi de répondre à leurs attentes. L'injonction d'Etat de travailler étroitement avec l'Education nationale, ainsi que les habitudes éducatives ont encouragé les premiers opérateurs du PRE à se référer à ces professionnels en priorité. De fait, chaque école pouvait demander la mise en place d'une activité sur mesure, sur le temps périscolaire, financée par le PRE.

En fonction des besoins identifiés chez leurs élèves, les directrices ont donc demandé l'intervention d'associations ou d'intervenants PRE après les heures de classe, au sein des écoles. Sont ainsi proposés pendant les années d'enquête : une activité jeux de société pour les « problèmes de comportement¹⁸³ », une activité Français Langue Etrangère (FLE) pour les non francophones ou encore du théâtre ou de la lecture.

Les élèves y sont orientés directement par les directrices, sans passer par des réunions d'EPS. Elles constituent, avec les enseignantes si elles le souhaitent, des groupes de cinq enfants en moyenne et remplissent une fiche d'inscription par enfant.

¹⁸² Sauf pour les Clubs Coup de Pouce dont le protocole établi par l'association Coup de Pouce veut que les clubs soient ouverts 4 soirs par semaine, ainsi que pour les ateliers parentaux dont la régularité est variable, le PRE souhaitant en proposer une dizaine par an.

¹⁸³ Selon l'expression employée par la coordinatrice, l'adulte-relais et les directrices d'écoles élémentaires.

Des réunions d'EPS dites « restreintes » sont organisées entre la coordinatrice ou la chargée des actions collectives, les directrices et les intervenants associatifs concernés. Elles permettent d'évoquer l'évolution des enfants. Il y est question de leur présence régulière ou non, des bienfaits et de leur comportement au sein de l'atelier.

Les actions complémentaires quant à elles désignent tous les autres ateliers en collectif qui ne passent par aucune EPS : les actions en direction des parents, les ateliers spécifiques à certains collèges variant en fonction des budgets ou encore les ateliers Français Langue Etrangère pendant les vacances scolaires.

A l'exception des ateliers en direction des parents qui sont ouverts à tous, tous les autres sont soumis à des inscriptions auprès de la coordinatrice. Les élèves y sont également orientés par les directrices et enseignants.

Ces actions en collectif représentent 438 enfants¹⁸⁴ contre 160 accompagnements individuels sur l'année scolaire 2015-2016. Cet écart entre le nombre d'enfants bénéficiant d'un atelier collectif et le nombre d'enfants bénéficiant d'un accompagnement individuel se retrouve chaque année.

Les accompagnements individuels

Avec un financement annuel moyen de 213 460€¹⁸⁵, l'accompagnement individuel est l'action la plus importante en termes de moyens financiers et humains. C'est également l'action qu'il nous a été demandée d'étudier pour en connaître les effets¹⁸⁶. Elle est en somme l'action principale du PRE sur le territoire étudié.

Comme nous l'avons brièvement présenté plus tôt, les acteurs du PRE nomment « accompagnements individuels » ou « parcours personnalisés », l'accompagnement d'un enfant par un intervenant deux heures par semaine. Gérée par les EPS territorialisées, cette

¹⁸⁴ Nos observations ont mis en exergue le fait que les parents ne sont pas comptabilisés et que certains enfants sont comptés deux fois ou plus s'ils participent à plusieurs actions du PRE. Un enfant peut également participer à des actions en collectif et bénéficier d'un accompagnement individuel sans que la coordinatrice ne le remarque car aucun outil ne permet le croisement de ces informations.

¹⁸⁵ Sur la période étudiée, les accompagnements individuels représentent 50,78% de l'utilisation du budget total alloué au PRE. Ce budget annuel étant en moyenne de 420 628€. A titre comparatif, l'ensemble des ateliers collectifs représentent seulement 16% du budget total avec 67 287€ de financements utilisés en moyenne.

¹⁸⁶ La Caisse des écoles de la ville étudiée nous a sollicitée pour réaliser un suivi de cohorte des enfants passés par le PRE en accompagnement individuel. Une convention de recherche financée a alors été établie pour l'année 2019 et un rapport a été rédigé et remis en janvier 2020.

action peut être mobilisée par les équipes pédagogiques ou tout autre professionnel¹⁸⁷ détectant chez l'enfant des signes de fragilités. Après en avoir informé la coordinatrice, la personne à l'origine du signalement remplit une fiche contact faisant office d'inscription, puis présente la situation en EPS¹⁸⁸. Après un délai d'attente de 83 jours en moyenne, l'enfant se voit octroyer un intervenant qui lui proposera des activités deux heures par semaine pendant plusieurs mois voire plusieurs années ; au domicile de l'enfant, à la bibliothèque, à l'école sur le temps périscolaire ou encore en sortie, ces interventions se veulent adaptées aux besoins¹⁸⁹ des enfants.

Face à la croissance des effectifs en accompagnement individuel, « l'élaboration d'outils mieux adaptés, permettant le suivi et l'évaluation des parcours personnalisés dans l'objectif d'en optimiser la sortie¹⁹⁰ » semblent nécessaire pour les membres des EPS, notamment à partir du constat de la difficulté de couper le lien intervenant-enfant en fin de parcours.

Entre décembre 2012 et mai 2013, la coordinatrice du PRE organise alors trois groupes de travail afin de réfléchir, avec les acteurs institutionnels et de terrain, aux modalités d'arrêt des parcours individuels. Elle explique en effet vouloir fluidifier la fin des accompagnements afin d'éviter un arrêt brutal pour les enfants. A l'issue de ces rencontres, les trois documents présentés plus tôt seront créés ou revisités :

- La fiche contact permettant l'orientation d'un enfant ou d'un jeune vers le dispositif. Celle-ci se verra enrichie de la rubrique « objectifs » à remplir par la personne à l'origine du signalement. Il s'agit ainsi de préciser les intentions de l'accompagnement et de mesurer l'évolution de l'enfant.
- Une charte d'engagements réciproques entre l'enfant, ses parents, l'intervenant PRE et la coordinatrice PRE.
- Un document permettant le suivi de l'évolution de l'enfant tout au long de son parcours. Ces grilles d'items présentées lors de la première rencontre avec les parents, ont été construites par la coordinatrice. L'enfant doit cocher les cases en fonction de ce qu'il sait faire ou non en entrant dans le dispositif. Lors du

¹⁸⁷ Les parents peuvent potentiellement être à l'origine de la demande de prise en charge. Les cadres national et local le prévoient. Cependant, le PRE étudié refuse de diffuser l'information de l'existence du dispositif au grand public.

¹⁸⁸ Nous verrons que cette chronologie des étapes n'est pas toujours respectée.

¹⁸⁹ Selon la formule consacrée dans les documents de cadrage nationaux et locaux.

¹⁹⁰ Cette citation est extraite du relevé de conclusions du groupe de travail intitulé « La sortie des parcours personnalisés », du 7 mars 2013, organisé par la coordinatrice du PRE.

bilan de mi-parcours, l'enfant doit renouveler cette auto-évaluation qui est ensuite croisée à une évaluation faite par l'intervenant.

Les catégories d'actions en direction des enfants

L'année scolaire 2009-2010, marque quant à elle le début des données chiffrées présentées en Conseils Consultatifs. Les enfants commencent à être comptés par âge, sexe et objectifs de parcours. Les fiches contact ne répertorient pas encore les objectifs des parcours, mais la coordinatrice crée des catégories d'objectifs¹⁹¹ afin de les présenter lors du Conseil consultatif de septembre 2010.

Tableau n°1 : Liste des objectifs de parcours

↳ Liste des parcours (plusieurs objectifs possibles)

Objectif	Total
Soutenir l'enfant dans sa scolarité	76
Accès à une activité sportive, culturelle ou de loisirs	14
Apaisement au niveau du comportement	11
Aider l'enfant à partir en vacances	11
Faciliter l'apprentissage de la langue	10
Ouverture culturelle	10
Soutien à la parentalité (orientation scolaire, démarches)	9
Aide méthodologique	5
Permettre la (re)scolarisation de l'enfant	2
Enrayer la chute des notes	1
Sensibilisation aux risques d'addiction	1
Donner du sens au travail scolaire	1
Favoriser l'intégration dans le quartier	1
Reconnaissance de handicap	1
Aider l'enfant dans sa recherche d'apprentissage	1

¹⁹¹ Extrait du Conseil consultatif de septembre 2010, p.6.

Il en va de même avec les motifs de sorties du dispositif¹⁹² :

Tableau n°2 : Liste des motifs de fin de parcours :

↳ *Liste des parcours finis par motifs*

Motifs	Total
Refus de la famille de continuer	5
Refus de l'enfant de continuer	4
Abandon scolarité	2
Sortie du territoire Réussite Educative	1
Objectif atteint	1
Parcours inadapté	1

Elle opère ainsi des « opérations de recadrage » (Cefaï, 2015, p.568) :

« Le recadrage implique des directives de perception et des instructions d'action, la plupart du temps non thématiques comme telles, opérantes sur un mode pré-réflexif ou antéprédicatif. Il peut s'accompagner d'une mise en récit à posteriori qui articule les éléments de la scène et explicite ce qui a été dit et fait par les uns et les autres. »

En établissant ces listes de catégories et de chiffres, la coordinatrice construit *a posteriori* les paradigmes, valeurs et généralisations symboliques à l'œuvre au sein de l'action collective. C'est à partir de l'existant, en s'appuyant sur les fiches contact et les éléments échangés en réunion d'EPS, et en projetant ses propres cadres de références élaborés tout au long de son parcours professionnel, qu'elle établit et formalise ce cadre dont les modalités ont d'abord été incarnées par les acteurs. Nous retrouvons d'ailleurs des références communes avec les paradigmes énoncés par le niveau institutionnel local, signes d'une relative continuité des idéologies et croyances : l'ouverture culturelle, le soutien à la parentalité ou encore le soutien dans la scolarité. Les autres items étant extraits des rubriques « contexte » des fiches contact.

Dès lors la coordinatrice compose et expose aux représentants institutionnels certains éléments de la matrice dans laquelle évolue l'action collective. Ces opérations de cadrage ne sont pas à destination des acteurs qui mènent l'action collective, ni des enfants et des familles, mais à destination des représentants institutionnels garants du budget. La mise en mots des actions proposées aux enfants est destinée essentiellement aux personnes qui n'interviennent pas auprès d'eux. Les professionnels et intervenants au contact quotidien avec les enfants et

¹⁹² Extrait du Conseil consultatif de septembre 2010, p.6

les membres des EPS n'ont aucune visibilité sur ces catégories reconstituées de travail, d'objectifs et de motifs potentiels de retrait du PRE. De leur point de vue, leurs activités sont validées institutionnellement. Elles sont donc légitimées par les garants du paradigme initial, c'est-à-dire du cadre formel. Ce qui leur permet de poursuivre leurs activités et d'affirmer leurs pratiques comme étant les plus pertinentes.

Lorsque dans les premiers temps de la recherche nous demandions aux membres des EPS de nous décrire le PRE, tous faisaient en effet référence à ces éléments de cadrage formels ou formalisés comme autant de références pour leurs activités quotidiennes. Il en va de même pour la présentation du dispositif réalisée par la coordinatrice dans un nouveau quartier prioritaire de la ville, lors de nos observations. Les termes du cadrage officiel y étaient employés, le travail d'accompagnement y était décrit comme présenté ci-dessus. La référence à la charte de confidentialité, la procédure de signalement, les règles d'assiduité des familles ou encore les missions des différents acteurs opérationnels y étaient présentées comme des normes régissant l'action collective auxquelles les acteurs font référence pour décrire leur quotidien et rappeler à la règle les individus débordant du cadre ou juste arrivés dans le collectif.

Cette pratique de formalisation *a posteriori*, ce recadrage, est une opération consciente de mise en sens des activités et pratiques à l'œuvre au sein du collectif. Il prend effet lorsque le cadre formel laisse des zones d'incertitudes aux acteurs, comme ici au sujet des motifs de sortie et d'entrée des enfants dans le PRE. La coordinatrice ressent alors la nécessité d'apporter de la cohérence à l'activité pour en faire l'état des lieux auprès des représentants institutionnels, ayant eux-mêmes élaboré un cadre institutionnel pour le déploiement du dispositif. Il semble ici que l'enjeu de cette présentation en Conseil consultatif soit assez important – en termes de légitimité de l'action menée par les opérateurs, de justification des moyens financiers alloués et d'adéquation avec le cadre institutionnel local – pour que la coordinatrice « décrèt[e] insupportables des circonstances auparavant perçues comme tolérables » (Cefaï, 2015, p.75) soient laisser au stade de l'incertitude, au point d'en créer les normes.

Retracer la chronologie des étapes ayant progressivement borné, délimité, défini et précisé le PRE de la ville étudiée, permet de voir se dessiner à nouveau des éléments constitutifs d'une matrice, cette fois au niveau de l'action collective. Dans la mesure où ce sont les opérateurs eux-mêmes – coordinatrice, personnels éducatifs, animateurs associatifs et représentants institutionnels – parfois adjoints aux représentants de la CAF et des services de préfecture et de mairie qui ont élaboré ces cadrages et recadrages, nous pouvons affirmer

que le cadre formel de l'action collective regroupant les professionnels socio-éducatifs du territoire est représentatif de leur projection du travail quotidien mené et à mener. Collectivement, ils ont mis en mots et en cohérence leurs références professionnelles et personnelles dans les relations au travail et de la rencontre de leurs valeurs, cultures et normes est né ce cadre formel de l'action collective, cette nouvelle matrice.

IV.2.4. Le cadre formel de l'action collective : une sous-matrice enrichie du cadre institutionnel

Si nous considérons le cadrage institutionnel présenté en section IV.1, comme la matrice primaire et que nous tenons compte du fait que le cadre formel de l'action collective a été élaboré en s'inspirant d'elle nous pouvons alors définir ce cadre formel comme une sous-matrice de la matrice primaire.

En mathématiques, une matrice se définit en effet comme :

$$M = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{22} & a_{33} \\ b_{11} & b_{22} & b_{33} \\ c_{11} & c_{22} & c_{33} \end{pmatrix}$$

La matrice est composée d'éléments a,b,c en colonne et 1,2,3 en ligne. Dès lors, une sous-matrice est composée d'une partie de ces éléments colonnes et lignes confondues. Par exemple :

$$SM = \begin{pmatrix} a_{11} & & a_{33} \\ & b_{22} & b_{33} \\ c_{11} & c_{22} & \end{pmatrix}$$

Composée des éléments a11, a33, b22, b33, c11 et c22, SM est la sous-matrice de M exposée plus haut mais ayant mis de côté certains éléments.

Pour l'organisation étudiée nous admettons :

M = matrice institutionnel locale du PRE

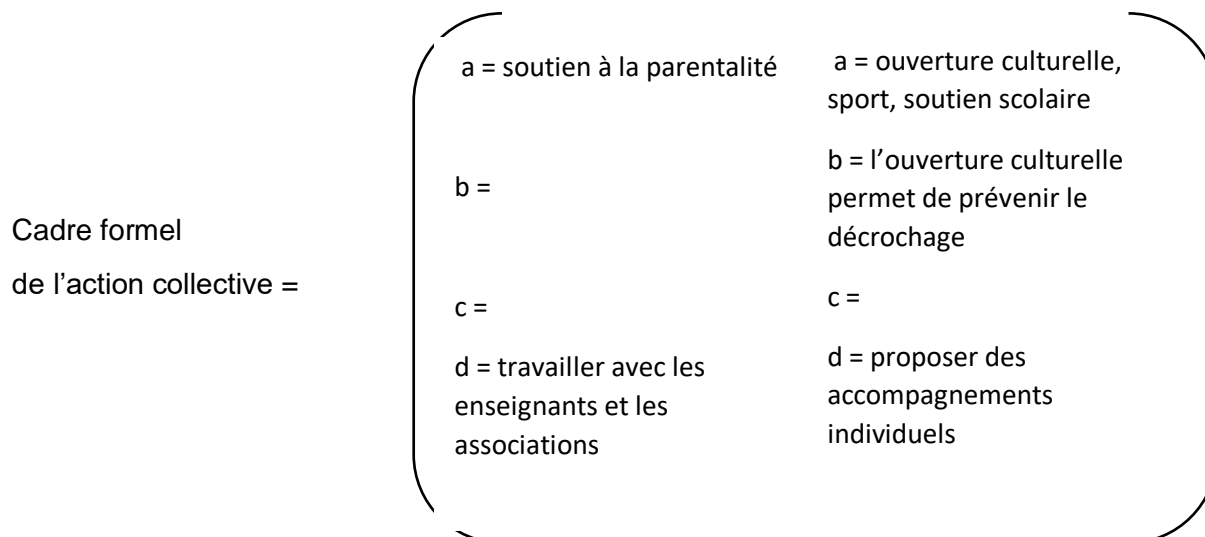
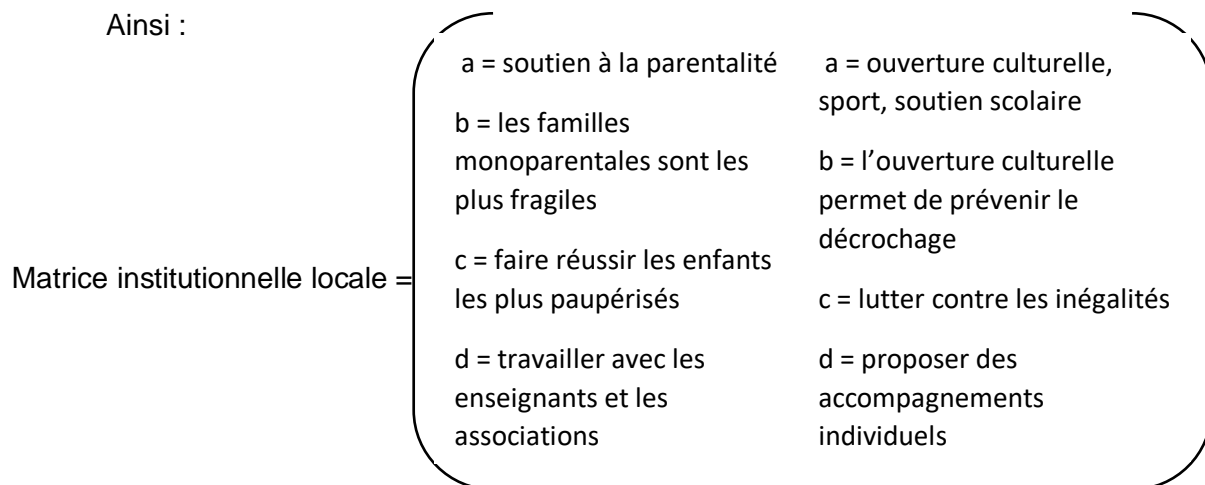
a = généralisations symboliques

b = croyances métaphysiques

c = valeurs

d = paradigmes

Ainsi :



Trois éléments ont ainsi disparu des textes et outils du cadre formel de l'action collective. Cela ne signifie pas à ce stade de l'analyse que les professionnels engagés dans le PRE les renient ou les ignorent. Cela met plutôt en avant le fait que les professionnels ayant participé au cadrage de l'action collective ont fait le choix d'axer leurs intentions et activités autour de certains points qu'ils relèvent comme étant les plus pertinents. Le cadre formel de l'action

collective est ainsi une sous-matrice du cadre institutionnel. De plus, parce que les acteurs ayant élaboré le cadre formel de l'action collective sont des êtres empreints de leurs propres cadres de références (Parsons et Bales, 1955) hérités de leurs structures et/ou institutions d'origine, ils projettent dans cette sous-matrice de nouveaux éléments.

Ainsi, une nouvelle généralisation symbolique apparaît, celle des « fragilités » des enfants et des adolescents. La présence d'un adulte auprès de l'enfant permettrait de résoudre des fragilités. Indéfinie et pourtant employée par les acteurs, cette formule désigne les publics cibles sans les nommer. Deux croyances métaphysiques supplémentaires se dessinent ici. La première sera développée dans la suite de notre propos mais grâce au Conseil consultatif de 2010 nous pouvons déjà voir que le cadre formel ne prévoit pas que le PRE oriente les enfants vers des activités de droit commun ou des activités complémentaires mais que des intervenants sont nommés pour l'accompagnement individuel des enfants, qu'importent les objectifs visés et énumérés dans les catégorisations de la coordinatrice.

Quant à la seconde, nous avons constaté que les acteurs emploient l'expression « parcours personnalisé » ou « parcours individuels » sans distinction, pour désigner les accompagnements en duel entre un enfant et un intervenant. Cette formule étant encore employée lors de nos enquêtes, nous avons attiré l'attention de la coordinatrice et des représentants institutionnels sur les terminologies employées. Nous avons alors soumis aux acteurs l'idée selon laquelle, construire un parcours personnalisé peut conduire à intégrer l'enfant dans une activité en collectif. Une réponse personnalisée à un problème peut en effet s'activer dans un espace collectif d'apprentissage et d'éducation. L'Institut Français pour l'Education dans le livret *Repères pour l'individuation* de mai 2009 peut ici nous apporter quelques éclairages.

« La personnalisation est considérée comme un processus. Celui-ci recouvre des démarches qui prennent en compte chaque enfant en tant que personne. Les démarches de personnalisation dans l'école ou hors l'école, mettent en œuvre des situations éducatives qui contribuent à la construction de l'enfant, de l'élève en tant que sujet. Elles visent le développement de sa personnalité et de son identité. Elles prennent en compte l'expérience, les aptitudes, les manières d'agir, les acquis, les besoins, les aspirations. Elles contribuent également au développement de l'autonomie de l'enfant pour lui permettre d'apprendre dans des contextes divers avec entre autres, la capacité à comprendre ce qu'on attend de lui, la capacité à se situer, à identifier et à faire évoluer ses modes de pensée et ses méthodes de travail ainsi que la mise en œuvre de stratégies efficaces. » (Ifé, 2009, p.6).

Nous retrouvons dans cette définition les aspirations du PRE à considérer l'enfant dans toutes les dimensions de son être : affective, sociale, psychologique, culturelle ou encore scolaire.

Nous constatons cependant une perte de sens des mots sur le terrain étudié. En avançant ces éléments les opérateurs et représentants institutionnels ont pris note des définitions proposées par l'Ifé. La juxtaposition des deux termes, l'absence de leur définition semblent avoir entraîné une confusion sur le terrain, pour des acteurs qui n'ont pas le temps, la formation ou l'expérience pour réfléchir à leur définition, laissant la place aux croyances métaphysiques.

Les valeurs quant à elles, se précisent. Sans négliger les valeurs humanistes de lutte contre les inégalités et de réussite pour chacun des individus, le cadre de l'action collective resserre le périmètre des valeurs autour de son activité quotidienne. La charte de confidentialité, l'absence de critères d'éligibilité et l'implication deviennent les valeurs. Elles fédèrent les acteurs autour d'une modalité de partage des informations, orientent le regard porté sur le public cible et dessinent la limite du service rendu.

Enfin, deux nouveaux paradigmes apparaissent : la production de l'action collective avec un intervenant deux heures par semaine auprès d'un enfant et les procédures de signalement.

Les professionnels socio-éducatifs mobilisés dans la rédaction de ce cadre formel ainsi que la coordinatrice en poste à l'époque, s'inspirent de la matrice institutionnelle à leur disposition pour penser l'organisation de leurs activités. Cette nouvelle création, cette sous-matrice, est dans le même temps le reflet de leurs cultures et expériences professionnelles respectives. C'est pourquoi certains éléments apparaissent.

Nous comprenons dès lors le cadre formel de l'action collective prévoit de répondre en partie aux attentes institutionnelles, tout en précisant les modalités de l'action à mener, de la production et en construisant de nouvelles valeurs, permettant ainsi progressivement aux membres de s'identifier au groupe, de se reconnaître comme appartenant à un collectif. Le cadre formel est comme une extension de la matrice. Il s'agit maintenant de comprendre comment cette extension prend sa place dans l'organisation institutionnelle du PRE étudié. En effet, celle-ci n'étant pas autonome, elle a à vivre avec le cadre institutionnel. L'étude de l'organisation nous permet de l'envisager.

IV.3. L'action collective ne se décrète pas, elle se construit dans les rapports de pouvoir et les interactions

« Les acteurs ne sont pas d'emblée en phase du fait de leur inscription dans des dispositifs institutionnels qui leur assignent une place déterminée. Ils participent à des moments dont ils ne sont pas maîtres, où ils se logent en trouvant leur place, assortie d'un ensemble de droits et d'obligations et où ils agissent en partenaires d'agencements faits de personnes et de choses. » (Cefaï, 2015, p.572).

Ce « phasage » comme le nomme Cefaï, est un temps nécessaire à chaque acteur pour trouver et prendre sa place dans le collectif mais également pour choisir dans quelle mesure il s'y engage et ajuste son comportement au gré des contextes et des interactions. Pour cela, nous mobilisons notamment l'hexamètre de Quintilien dont Cefaï nous explicite les enjeux :

« [L'étude de la culture de l'action collective] décèle des visées stratégiques, qu'elle motive par des causes ou des raisons – qui veut dire quoi ? qui veut faire quoi ? qui désire tel objectif ? qui a intérêt à telle situations ? qui est contraint à tel choix ? avec quelles ressources ? en vue de quelles finalités ? au nom de quelle valeur ? » (Cefaï, 2015, p.531).

IV.3.1. La gouvernance multiniveaux¹⁹³ comme support de l'action publique territoriale

Le terme de gouvernance a été rencontré pour la première fois lors d'une discussion avec l'élue en charge du PRE sur le terrain B pour désigner le mode d'action déployé par les personnels salariés du dispositif. Cette notion n'ayant jamais émergée sur le terrain A, nous souhaitons la mettre à l'épreuve afin d'identifier ou non des pratiques de gouvernance, qui, sans être nommées, peuvent y contribuer et expliquer le fonctionnement de l'action collective, en partie détachée de la matrice institutionnelle. Nous identifions deux niveaux d'activité : le niveau de pilotage interne du PRE et le niveau de coordination de terrain.

Le PRE étudié dispose d'une instance nommée Conseil consultatif, regroupant les représentants institutionnels associés au PRE, lors de laquelle les budgets et projets sont validés, et les bilans d'activités présentés. En amont de cette instance officielle annuelle ou biennale, le pilotage interne du PRE assure la juste utilisation des financements, valide les embauches d'intervenants et nouveaux personnels, valide les remboursements des frais de

¹⁹³ Nous empruntons cette expression à Hooghe & Marks (2013).

prestataires, produit les bilans d'activités, en somme assume la part de contrôle des activités avant l'intervention du Conseil consultatif. Ce niveau de pilotage est composé de l'élue, de la directrice de service et de la coordinatrice qui, en contact quotidien, assurent le bon déroulement des opérations à mener. Il s'agit des acteurs responsables du respect du cadre formel fixé par l'Etat, qui prennent part aux décisions locales et valident ou non les projets locaux à soumettre aux représentants institutionnels territoriaux.

L'élue, arrivée en 2016, explique¹⁹⁴ laisser l'intégralité de la gestion de l'organisation à la directrice du service et à la coordinatrice pour ne pas bouleverser l'ordre établi en amont de sa nomination ; n'ayant selon elle qu'une connaissance approximative des actions développées. Son rôle de pilote interne se révèle par exemple dans sa demande de suivi de cohorte tout en laissant ensuite la main aux opérateurs pour la négociation des financements et des modalités de réalisation de l'étude ; ou encore en initiant le dialogue avec mes représentants institutionnels sur la réorganisation des temps périscolaires. Ces initiatives l'inscrivent dans une démarche stratégique de légitimation du PRE auprès des financeurs en ce qu'elle assure des bases solides, notamment en termes d'arguments scientifiques, ses projets de refondation du paysage éducatif local¹⁹⁵.

La directrice de service a quant à elle la responsabilité du lien entre le pouvoir local et la coordinatrice. Lors des entretiens de recherche elle témoigne de ses contacts avec la préfecture – le préfet en personne – l'élue et le maire de la ville ainsi que l'Inspectrice d'académie. Elle est le lien entre le terrain et les institutions et le dernier maillon hiérarchique au niveau administratif pour la validation des projets.

Enfin la coordinatrice, présente dans toutes les instances institutionnelles et opérationnelle, a une double position. Elle est à la fois hiérarchiquement tenue de répondre aux attentes et exigences des financeurs tout en étant la seule en interne, en mesure de réguler les injonctions selon leur faisabilité. Elle est, à ce niveau, l'opératrice des décisions politiques et la négociatrice du cadre en tant que seule détentrice des connaissances du terrain. Elle est en effet la seule à rencontrer les familles, les professionnels, les intervenants,

¹⁹⁴ Lors d'un entretien réalisé en novembre 2017.

¹⁹⁵ Elle souhaite en effet repenser l'organisation des activités périscolaires proposées par la ville dans le cadre d'un « plan mercredi ». « Le Plan mercredi met en place un cadre de confiance pour les communes et les parents afin d'offrir au plus grand nombre d'enfants un accueil de loisirs éducatifs de grande qualité le mercredi. L'État, en partenariat avec les Caf, accompagne les collectivités pour bâtir des projets éducatifs territoriaux ambitieux et pour faire du mercredi un temps de réussite et d'épanouissement pour l'enfant en cohérence avec les enseignements scolaires. » <https://www.education.gouv.fr/cid131930/plan-mercredi-une-ambition-educative-pour-tous-les-enfants.html> (20.11.2018).

les acteurs associatifs ainsi que les représentants institutionnels. Autrement dit, cette place dans tous les niveaux comme à la frontière de tous les niveaux de gouvernance, ainsi que la maîtrise des conditions de réalisation d'un projet, lui permet de discuter les injonctions hiérarchiques.

Elles sont à elles trois les garantes de l'application et du respect des orientations nationales en fournissant les moyens et les conditions nécessaires à la réalisation de tâches qui incombent aux acteurs locaux. Elles définissent ainsi le cadre budgétaire et les moyens humains disponibles sur le territoire et les mobilisent dans le cadre de l'élaboration du Contrat de ville.

Pouvoir observer les enquêtées en situation de prises de décisions lors de la négociation de la première convention de recherche nous a permis d'identifier les relations de pouvoir à l'œuvre au sein du dispositif ainsi que les places et les rôles de chacun dans les interactions. Cette étape de la recherche était à la fois un étayage, un ciblage des questions de recherche par le cadre que nous nous imposions en répondant à la commande, tout en permettant le recueil de données sur les ressources et les freins que le terrain allait nous offrir. C'était comme « prendre la température » du terrain et de l'enquête à venir.

« La redécouverte des opportunités peut être une façon de redonner consistance à l'action elle-même en développant une temporalité non plus du temps nécessaire, ce temps déterministe, mais du temps contingent à l'événement favorable ; car l'art de l'action est bien celui du kairos : prendre une décision au moment opportun, développer une action en sachant utiliser des circonstances appropriées » Boutinet (1998 p. 149) cité par Paul (2009, p.47)

Envisagées au départ comme une exploration, les négociations ont finalement été investies comme un temps de début de la recherche en combinant deux dimensions temporelles : la longue durée et le Kairos. Il s'est agi de mettre à profit les savoirs et les relations élaborées au cours des années précédentes tout en saisissant les opportunités offertes par les circonstances afin de créer les conditions de l'enquête à venir. Nous avons ainsi pu interroger les relations se jouant devant nous ainsi que la délégation des pouvoirs de décision en direction de la coordinatrice.

Lorsque la directrice de service a manifesté la volonté de réaliser une recherche avec nous, même soutenue par l'élue sur le plan politique, la coordinatrice a été l'actrice filtrante, incontournable, sans le concours de qui nous ne pouvions travailler. En ce sens, la directrice de service dira par exemple être gênée de la clause énoncée par la coordinatrice lorsque cette dernière tient à ajouter la mention « avec l'accord de la coordinatrice » pour les visites d'instances, mais préfère le lui accorder. Ceci, combiné aux nombreuses zones d'ombre, pour

ne pas dire d'ignorance, quant à la mise en œuvre du PRE sur le terrain dont a fait preuve la directrice de service lors de notre premier entretien, nous commençons à comprendre que la coordinatrice est au centre de l'organisation en ce qu'elle accorde des accès ou ferme des portes. Nous voyons en cela un indicateur de la place laissée par les cadres et prise par la coordinatrice dans le fonctionnement du dispositif.

La coordination de terrain

Comme nous l'avons précédemment exposé le cadre de l'action collective a été élaboré par les professionnels et la coordinatrice eux-mêmes, répondant ainsi aux étapes de la coordination. En effet, « La coordination d'un système requiert trois étapes : la mise au point d'un "plan de comportements" pour tous les acteurs, la communication de ce plan à tous éventuellement assorti d'une charte, l'acceptation de ce plan par chacun, acte volontaire et non contraint » (Bouvier, 2012). Ensemble, les professionnels de terrain ont ainsi défini les actions à mener en réponse aux besoins des bénéficiaires, le cadre formel dans lequel ces dernières devaient se déployer et élaboré une charte de confidentialité diffusée à l'ensemble des partenaires professionnels et disponibles sur demande auprès du coordinateur.

Ce niveau de coordination englobe également l'intervention auprès des enfants, c'est-à-dire l'accompagnement proposé aux enfants. Les interactions entre les différents acteurs font partie intégrante de l'accompagnement en ce qu'elles permettent une connaissance globale et transversale de la situation de l'enfant et de sa famille. Même si les intervenants ne sont pas autorisés à assister aux réunions d'EPS, ils peuvent et il leur arrive, de rencontrer certains professionnels des EPS. Chacun des acteurs opérationnels du PRE, coordinatrice, professionnels et intervenants, sont ainsi, dans une certaine mesure, en contact les uns avec les autres.

Lors des travaux de Master, les conditions de réalisation des échanges intervenants-enseignants 1^{er} degré et intervenants-coordinatrice ont été étudiées. Les résultats mettaient en lumière l'asymétrie des relations, fixant les intervenants au plus bas de la division du travail éducatif (Payet, 1997). En effet

« [...] l'enseignement, avec ses formes classiques de travail avec les élèves, traverse aujourd'hui une phase de transformation importante, voire une mutation caractérisée par des processus de décomposition et de recomposition du travail enseignant traditionnel à travers lesquels s'instaurent, par segmentation, différenciation, délégation et relégation, de nouveaux territoires du travail éducatif » (Tardif & Levasseur, 2010, cités par Bisson-Vaivre, 2012, p.1).

Ainsi, le PRE s'inscrit dans cette segmentation en ce qu'il est un accompagnement éducatif, réalisé par d'autres acteurs que les enseignants. Selon les professeures des écoles interrogées, ce « sale boulot » (Payet, 1997) éducatif – suivi des devoirs, sorties en lien avec l'enseignement scolaire, activités manuelles, développement du langage – ne peut pas être réalisé par les parents. Il revient alors aux intervenantes du PRE. La division du travail s'opère en déléguant le travail le plus pénible et le moins valorisé aux personnels les plus précaires (Tardif & Levasseur, 2010). Les professeurs des écoles sont en effet des cadres, issus d'une profession intellectuelle. Ils revendiquent leur liberté pédagogique et leur autonomie au sein de leur classe. Ils sont ainsi des « established » par opposition aux « exclus » (Elias & Scotson, 1997). C'est-à-dire dans des professions légitimées et reconnues par la société, au sein desquelles ils peuvent exercer une forme de domination et d'exclusion sur des populations professionnelles non reconnues par un diplôme. C'est de cette position qu'ils semblent regarder les intervenantes.

Le témoignage d'une intervenante corrobore cette idée de sentiment d'exclusion vécu par les intervenantes :

« Pareil au niveau des enseignants, ça dépend des écoles, mais y en a j'ai l'impression que je suis là mais je suis pas là quoi. C'est juste : voilà elle fait des trucs, on s'en occupe pas et puis voilà. Je trouve que c'est un peu bâtard comme statut. Je dis pas, on fait pas des miracles, mais c'est important de pouvoir sentir qu'on a une place à part entière et qu'on est une petit bille dans tout le système qui va entourer l'enfant et sa famille. »

Au-delà de la délégation des tâches, ce qui pèse sur les intervenantes rencontrées c'est en effet la position qui leur est attribuée. Les « exclus », les personnels non qualifiés, sont en effet sensibles aux regards portés sur leurs activités qui les privent d'estime de soi (Elias, 1997). Les intervenantes sont unanimes pour évoquer le manque de reconnaissance de leur travail. Elles sont celles qui appliquent les décisions mais qui ne les prennent pas. Les tâches qui leur reviennent sont celles dont personne ne veut. Elles sont au service d'une hiérarchie qualifiée – professeures des écoles, assistantes sociales, éducatrices. Même si les deux parties semblent être sur un pied d'égalité puisque non membres des EPS, les professeurs des écoles ont la reconnaissance de leur diplôme à faire valoir. Inconsciemment peut-être, cela leur permet de se positionner en supérieurs dans la relation.

Les intervenantes sont en effet destinataires des choix et décisions prises par les professionnelles et l'équipe PRE en réunions d'EPS auxquelles elles ne sont pas invitées. Même si les intervenantes peuvent rencontrer individuellement chacun des acteurs du niveau interprofessionnel en en faisant la demande, elles ne font en effet pas partie des réunions d'EPS ni des groupes de travail. Elles n'ont donc pas de pouvoir de décision ou de négociation quant aux orientations et objectifs des parcours des enfants ; objet exclusif de leur activité.

Ainsi présentée, l'action collective du PRE, sur ce territoire, semble régie par une gouvernance multiniveaux, répartissant les compétences en fonction des échelles et des acteurs (Marks & Hooghe, 2010). Il est possible d'identifier le niveau de pilotage interne comme le lieu où l'orientation politique se pense et se formule sans pour autant exercer une gouvernance à proprement parler, et le niveau de coordination de terrain comme celui où la mise en œuvre et le cadre s'élaborent et s'activent. Ce niveau n'a pour ainsi dire besoin du niveau de pilotage que pour la validation de projets pensés et construits par les professionnels et la coordinatrice. Il conserve une certaine indépendance, renforcée par la position centrale de la coordinatrice qui centralise les savoirs et les redistribue. Les modalités de fonctionnement de la coordination de terrain sont pour partie indépendantes de la hiérarchie locale.

IV.3.2. Typologie de l'engagement dans l'action collective : ses formes et ses degrés

« L'entrée dans une entreprise consiste moins à rejoindre un esprit maison, une culture commune, la chaleur ou l'intensité de certains rapports qu'à prendre une place dans un ensemble réglé, à accepter des formes de collaboration et d'autorité, à entamer une vie professionnelle ; moins à entrer dans une communauté de vie que dans une communauté de règles. L'entrée dans une organisation comme le départ ont bien une charge affective variable, qui peut être lourde, mais cette charge est directement liée à une action. » (Reynaud, 2003a, p.188.)

Forte de ce constat, nous avons tenté de comprendre les logiques d'engagement des professionnels dans le PRE en nous inspirant notamment, de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg. Nous avons alors pu construire une typologie de l'engagement des acteurs ainsi que comprendre les intérêts de chacun des groupes professionnels à participer à l'action collective.

Dans la mesure où l'Etat central et l'état déconcentré imposent à l'ensemble des professionnels socio-éducatifs et médicaux opérant dans les territoires prioritaires de s'associer au PRE ils sont tous susceptibles de faire partie de l'organisation. Or, certains n'ont jamais été rencontrés lors de la recherche, notamment certains travailleurs sociaux du département et les soignants des Centres Médico-pédo-psychologiques. Du côté de l'Education nationale nous pouvons établir le même constat. Certains directeurs d'école ne sont pas présents en EPS et certains établissements du secondaire ne sont pas représentés. Nous considérons pour cette analyse que les acteurs médico-socio-éducatifs du territoire sont

pris dans une forme d'engagement¹⁹⁶ contraint, qu'il nous paraît pertinent d'étudier pour en établir les différentes natures.

Comme nous l'apprend Daniel Reynaud (2003), il existe une variabilité de l'engagement dans l'organisation :

« L'engagement peut être plus ou moins profond et plus ou moins complet. Toute action organisée peut comporter des membres dormants qui, sans la quitter et sans protestation vigoureuse, limitent étroitement leur participation et leur activité. Toutes les organisations non totalitaires sont obligées de tolérer le retrait à côté de l'exit et de la voice. » p.189

En prenant pour base cette définition de Reynaud, nous proposons une typologie de l'engagement des acteurs dans l'action collective. De cet engagement dépendrait le pouvoir de chacun dans l'organisation ainsi que la satisfaction de leurs intérêts. Ainsi, à partir d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs, nous avons établi une typologie de l'engagement. Ont été considérées comme des indicateurs les activités attendues de la part des professionnels mais relevant de leur propre volonté. Autrement dit, des activités de l'action collective, non contraintes par la hiérarchie de la structure de rattachement mais attendues par le cadre informel : la présence aux réunions EPS et autres instances interprofessionnelles, la prise de parole lors de ces instances – notamment en EPS –, le signalement d'enfants au dispositif – actions en individuel et en collectif. Nous avons pour cela utilisé les données à notre disposition¹⁹⁷ : les 82 listes d'émargements des réunions d'EPS entre 2013 et 2017¹⁹⁸, les commentaires de la coordinatrice et de ses collaboratrices¹⁹⁹, nos données d'observation

¹⁹⁶ En effet, l'engagement se définit comme l'« action de se lier par convention, par promesse » <https://www.universalis.fr/encyclopedie/engagement/> (14.02.2019). Les acteurs du PRE n'ont personnellement signé aucun contrat, ni fait aucune promesse. Leur statut de fonctionnaire de l'Etat ou de travailleur social les engage, malgré eux, dans ce dispositif interinstitutionnel. Dès lors, leur engagement est contraint par l'institution, mais ils disposent de marges de manœuvre larges pour exercer leur libre adhésion et leur libre participation. En cela, nous souhaitons mettre à jour les nuances de l'engagement envers le PRE afin de comprendre les jeux de pouvoir ainsi que les stratégies et logiques des acteurs. Nous pensons que cette analyse permet également de comprendre les logiques du système d'action concret.

¹⁹⁷ Pour ne pas biaiser notre analyse, nous avons écarté les nouveaux quartiers prioritaires, concernés par le PRE seulement depuis 2015 et dont nous avons vu qu'ils bénéficiaient d'un traitement différent de la part de la coordinatrice. Nous avons également écarté les quartiers sortis de la politique de la ville en 2015.

¹⁹⁸ Des listes d'émargements ayant été égarées, leur totalité n'a pas pu nous être restituée. Nous avons dès lors établi des pourcentages de présence aux réunions d'EPS pour être au plus près de la réalité.

¹⁹⁹ L'analyse stratégique, notamment de Crozier & Friedberg, 1992) propose de tenir compte de la subjectivité des acteurs en ce qu'elle donne à voir ce qui a de la valeur à leurs yeux. Tenir compte de la subjectivité de la coordinatrice et ses collaboratrices permet de comprendre quels acteurs sont jugés « engagés » au regard du dispositif.

depuis 2013, ainsi que les dossiers des enfants sortis du PRE entre 2016 et 2017²⁰⁰ – ces derniers nous donnant des informations sur la personne ou la structure à l'origine du signalement²⁰¹.

L'appréciation de l'engagement des acteurs a été établie en croisant l'ensemble de ces données à la fois quantitatives, mettant en lumière la présence ou l'absence des professionnels, mais également qualitatives, par l'analyse des discours, permettant d'apprécier la teneur des prises de parole et comprendre ainsi autour de quoi les acteurs se mobilisent. Il s'agit de mesurer l'engagement des acteurs par leur présence en réunion mais également par leur implication dans les échanges.

L'action collective n'existe en effet que parce que des acteurs s'y engagent plus ou moins (Reynaud, 2003a). Les résultats statistiques sont donc une étape de travail pour comprendre comment s'engagent les acteurs. Il est important cependant d'être vigilant et de tenir compte de l'organisation propre des structures de rattachement. Leurs possibilités d'engagement en dépendent. Certaines structures désignent des interlocuteurs pour remplir les fiches contact alors que tous leurs membres participent aux réunions d'EPS et aux diagnostics internes de l'enfant avant son signalement. D'autres choisissent des représentants en EPS en fonction de leurs disponibilités²⁰² et tous les acteurs de la structure peuvent remplir les fiches contact. Ce sont des éléments dont nous avons connaissance mais que nous ne pouvons pas appliquer à l'ensemble des structures faute de données vérifiées. De plus, les établissements du secondaire ont autant de chance de pouvoir être représentés en EPS que des professionnels éducatifs en leur sein ; là où les établissements du premier degré ne peuvent être représentés que par les directrices²⁰³. Il n'en demeure pas moins que les instances interprofessionnelles, essentielles pour construire l'action collective²⁰⁴, étant désignées par la coordinatrice et les professionnels comme souvent chronophages et

²⁰⁰ Les enfants sortis en 2016 ont été signalés en 2013, 2014, 2015 ou 2016. Les enfants sortis en 2017 ont été signalés en 2014, 2015, 2016 ou 2017. Toutes les données à notre disposition recouvrent ainsi la même période. Ces dossiers présentent, entre autres, des informations sur la personne à l'origine du signalement, le délai d'attente de sa prise en charge et les échanges potentiels entre la coordinatrice et les professionnels.

²⁰¹ Les personnes à l'origine du signalement sont peu significatives pour les établissements du second degré dans la mesure où certains établissements, en fonction des années, désignent en interne des interlocuteurs pour le PRE dont la mission est de remplir les fiches contact. Nous tenons compte ici de la structure de rattachement des acteurs.

²⁰² Tous les acteurs ne peuvent pas être libres pour les EPS.

²⁰³ Retenons pour l'analyse qu'à partir de 2015 les EPS se tiennent sur les jours de décharge des directrices d'élémentaire.

²⁰⁴ Ou le partenariat selon l'expression des enquêtés.

compliquées à mettre en place, elles nous apparaissent comme des activités témoins d'une volonté de prendre part au PRE. Elles nécessitent un effort d'adaptation à l'organisation et de partage d'un espace-temps et de savoirs avec d'autres. En cela, les acteurs n'y prenant pas part, se définissent eux-mêmes comme fuyants. Nous faisons également l'hypothèse que ce sont les acteurs les moins enclins à modifier leurs pratiques pour les enfants pris en charge par le PRE²⁰⁵.

Il est important de tenir compte des contextes d'origine des professionnels pour ne pas biaiser notre analyse. L'expérience des années en immersion sur le terrain et les discours des enquêtées sont alors autant d'éléments dont il a fallu tenir compte pour présenter nos résultats.

Apparaissent dès lors différentes formes d'engagement. En nous inspirant des suggestions de Jean-Daniel Reynaud (2003a) nous en avons identifié six : le retrait, l'engagement avec réserves, l'engagement consumériste, l'engagement passif, l'engagement critique et l'engagement participatif.

²⁰⁵ Nous verrons en conclusion qu'une des pistes de poursuite de ce travail serait d'enquêter sur les effets de l'action collective sur les professionnels dans leur propre structure de rattachement, dans leurs activités quotidiennes.

Tableau n°3 : Typologie de l'engagement

Typologie	Etablissements scolaires	Associations	Assistants du service social
<p>1. Le retrait : 0% à 25% de participation en EPS, pas de mobilisation du dispositif. Absence.</p>	<p>A-3-M A-4-M A-4-E E-1-M I-1-M G-2-M B-11-M B-11-E A-11-C²⁰⁶ B-2-M²⁰⁷ G-3-M G-1-M B-1-M</p>	/	<p>Ne disposant pas de la liste des ASS du département il nous est impossible de remplir cette catégorie.</p>
<p>2. L'engagement avec réserves : de 25% à 50% de participation en EPS et/ou un nombre de signalements inférieur à la moyenne²⁰⁸. Mobilisation d'un type d'actions uniquement.</p>	<p>A-3-E B-22-E I-1-E</p>	<p>Asso-E-1 Asso-BB-2 Asso-BB-3 Asso-GH-3</p>	<p>Quartier G Quartier H</p>
<p>3.L'engagement consommériste : moins de 50% de présence en EPS sans participation active, nombre de signalements supérieur ou dans la moyenne, mobilisation de tous les types d'actions.</p>	<p>B-22-M A-2-M B-2-E</p>	<p>Asso-S-1 Asso-G-1</p>	<p>Quartier E</p>

²⁰⁶ Nous émettons quelques réserves à placer l'établissement A-11-C dans cette catégorie dans la mesure où il n'est pas invité aux réunions EPS. Ne faisant pas partie d'un REP, la coordinatrice rencontre les professionnels au sein de l'établissement. Peut-être n'avons nous pas les données relatives à leurs possibles présences. Il n'en demeure cependant pas moins qu'aucun enfant de notre corpus n'a été signalé par cet établissement et que nous ne les avons jamais rencontrés dans le cadre d'instances relatives au PRE.

²⁰⁷ Cette école est à l'origine d'un signalement dans notre corpus. Cependant avec 16% de présence en EPS et aucune mobilisation des actions en collectif, nous la plaçons dans cette catégorie.

²⁰⁸ Dans notre corpus de 103 dossiers dont l'origine du signalement est identifiable nous avons calculé la moyenne du nombre de signalements par groupe professionnel : écoles 4 signalements, associations 4 signalements, ASS 4,5 signalements. Nous tenons donc compte du nombre de structures en dessous de la moyenne, dans la moyenne et au-dessus de la moyenne.

4. L'engagement passif : entre 40% et 50% de présence en EPS, pas de participation active, signalements dans la moyenne ou inférieurs.	E-1-E E-1-C A-1-C H-1-E B-1-C		
5. L'engagement critique : entre 50% et 100% de participation en EPS et/ou un nombre de signalements dans la moyenne. Volonté de faire entendre son point de vue sur l'organisation.	G-3-E B-1-E		
6. L'engagement participatif : Plus de 75% de participation active en EPS, nombre de signalements supérieur à la moyenne, mobilisation de tous les types d'actions.	A-2-E B-11-C G-2-E H-1-M H-1-C G-1-E	Association régionale Asso-A-1	Quartier A Quartier B

Ce tableau présente la définition des différents degrés d'engagement ainsi que les représentants de structures correspondants. Un code d'anonymat a été attribué à chacun d'eux pour faciliter la lecture. Pour chacune des catégories nous avons choisi de présenter plus en détails certaines d'entre elles, en italique. Ce choix s'est tout d'abord opéré en fonction des données à notre disposition.

Pour la première déclinaison notamment, nous n'avons que très peu d'informations sur les structures absentes puisque nous ne les avons pas rencontrées, du fait de leur non-engagement. Nous avons ensuite choisi de présenter certains représentants de structures qui ont attiré notre attention lors de scènes particulières au cours de l'enquête. Certains événements ou certaines prises de parole ont pu nous surprendre – tel est le cas pour l'école G-3-E – ou ont pu venir confirmer certaines de nos hypothèses comme l'association Asso-S-1. Enfin, certaines structures ont été sélectionnées parce qu'elles ne se sont révélées qu'au moment de l'analyse. Il a fallu en effet passer par des analyses croisées de l'ensemble des données pour distinguer quel était l'engagement de ces structures.

Nous soulignons enfin que les codes présentés ici font référence à des personnes et non pas à des établissements ou structures. Sans révéler la manière dont nous avons anonymé les enquêtées et les organismes, nous avons tenu compte dans les analyses des mutations des personnels. Ainsi, un code dit « d'école » représente en réalité une directrice, potentiellement passée par différentes écoles tout comme un code dit « d'association » représentent en réalité un salarié de l'association.

Le retrait

Parmi les établissements scolaires de cette catégorie, certains font partie d'un REP, d'autres non ce qui élimine en partie l'interprétation d'un non-engagement dû à la classification politique des établissements scolaires. S'il est plus difficile pour les personnels de ces établissements de participer à l'action collective, au regard du découpage géographique des réunions d'EPS²⁰⁹ il n'en demeure pas moins que ceux classés en REP n'y participent pas forcément non plus. Certains professionnels du territoire se tiennent à l'écart du PRE. Tel est le cas par exemple pour les directrices B-2-M, B-11-E ou encore E-1-M. Toutes à la tête d'établissements scolaires classés en Education Prioritaire, elles ne s'engagent pas pour autant dans le PRE.

La directrice A-4-E quant à elle ne fait pas partie d'un REP mais est rattachée à un quartier de la politique de la ville. La concernant, nous n'avons trouvé aucune trace de participation en réunion d'EPS, ni de signalement d'enfants au dispositif. Sur les 137 dossiers à notre disposition aucun enfant n'a fréquenté cette école²¹⁰. Pour autant, la directrice de l'école assiste aux rencontres annuelles des Cellules de Réussite Educative²¹¹. Nous étions

²⁰⁹ Voir à ce propos la section IV.4.2

²¹⁰ Un dossier nous interroge cependant. Un enfant résidant au sein du quartier dont fait partie l'école en question a pu y être scolarisé. Aucun élément du dossier ne le confirme car plusieurs pièces manquent, notamment la fiche contact sur laquelle nous pouvons connaître l'établissement de l'enfant lors du signalement. Même si cet enfant était en effet scolarisé dans cette école, il n'en demeure pas moins que cette dernière ne s'engage pas dans le PRE. Le signalement a en effet été réalisé par la directrice de l'association de quartier et nous n'avons pas retrouvé de participation de l'équipe pédagogique aux réunions d'EPS concernant l'enfant.

²¹¹ La ville étudiée a supprimé les Cellules de Veille Educative et les a remplacées par des rencontres annuelles de la Réussite Educative, par quartier de la politique de la ville. Lors de notre enquête, seuls les anciens quartiers de la politique de la ville pouvaient en bénéficier. Ces instances réunissent tous les acteurs du quartier. L'équipe PRE, les associations de quartier, la chargée du suivi éducatif pour le périscolaire, la ministre déléguée aux quartiers de la politique de la ville, l'Inspectrice d'Académie en charge de l'Education prioritaire, les directrices maternelles et élémentaires du quartier, l'agent de développement au logement pour le contrat de ville. La coordinatrice du PRE y présente un bilan quantitatif du nombre d'enfants du quartier accompagnés pendant l'année scolaire écoulée ; la chargée du suivi éducatif périscolaire pour la ville présente les actions proposées par la municipalité et les associations de quartier y présentent le CLAS. Chaque professionnel peut ensuite poser des questions.

présente lors d'une de ces instances et avons pu récolter quelques prises de parole de cette directrice nous permettant de confirmer son retrait. Après avoir énoncé un bilan quantitatif de fréquentation des élèves du quartier aux différentes actions du PRE, la coordinatrice demande aux directrices présentes si elles ont identifié de nouveaux besoins ou si elles ont des requêtes. La directrice de cette école ne répond pas. La coordinatrice insiste en s'adressant à elle²¹² :

« De votre côté ? Pas de besoins ? On propose des choses pas... (coupée par la directrice)

- On n'a pas de besoin. (Une autre directrice s'étonne et le lui fait savoir. Elle poursuit). On n'a pas de problème d'absentéisme nous c'est tout. (La même directrice lui dit alors que cela peut être aussi pour des problèmes de vocabulaire. Elle prend alors des notes et explique découvrir cette information). »

Cet extrait donne à voir à la fois les raisons et les conséquences du retrait. Il semble qu'une méconnaissance du dispositif soit à l'origine du non-engagement de cette directrice²¹³. De fait, elle ne peut pas signaler d'enfants. Nous pouvons supposer dans un premier temps que l'action collective fonctionne en huis-clos à tel point que le cadre formel de l'action collective n'est pas connu des professionnels extérieurs. L'attitude fermée et sèche de la directrice dans ses prises de parole et le fait que cette observation ait été réalisée 10 ans après le début du PRE sur notre terrain, nous laissent également penser que les raisons du retrait vont au-delà de la méconnaissance. Sa lecture des cadres formels institutionnel et de l'action collective du PRE ne permet peut-être pas à cette directrice d'y voir une ressource face aux difficultés des enfants.

Dans le même temps, cet échange donne à voir une certaine volonté de la coordinatrice de proposer publiquement à cette directrice de s'engager dans le PRE. Cette proposition

Lors des trois réunions observées, les échanges se sont peu à peu orientés autour de l'organisation des temps périscolaires et de la nouvelle formule d'étude dirigée proposée par la ville à la rentrée scolaire suivante. En somme, les directrices d'école mobilisent cette instance pour porter leurs revendications à la connaissance des acteurs éducatifs représentant la ville. Pour les acteurs de la ville, il s'agit d'un moyen de promouvoir les actions du territoire. Ceci explique peut-être la présence de la directrice de cette école. Nous pensons également que cela explique l'absence des établissements du second degré pourtant invités à y participer. Sous la direction des départements et régions, ils semblent moins concernés par les organisations de la municipalité.

²¹² Cet extrait est issu du carnet n°9.

²¹³ La coordinatrice refuse de faire la promotion du dispositif sur le site internet de la ville et ne le présente jamais aux structures déjà concernées par le PRE à son arrivée.

s'explique par la nécessité pour la coordinatrice de satisfaire ses intérêts²¹⁴, notamment celui de multiplier le nombre d'écoles engagées dans le PRE afin de garantir le plus grand nombre d'enfants accompagnés en individuel. Elle met alors en place une stratégie qui consiste à « occuper le terrain » tout en se rendant utile aux yeux des professionnels²¹⁵.

La même année que l'extrait précité, une sensibilisation aux troubles langagiers pour l'ensemble des écoles maternelles du quartier A, regroupant quatre écoles maternelles dont la A-4-E, a été organisée par le PRE²¹⁶. Lors d'un groupe de travail pour la création d'un partenariat école-orthophoniste, se sont regroupés : les personnels du Programme de Réussite Educative, la directrice de l'élémentaire A-2-E, des directrices de maternelles dont les documents ne donnent pas les noms²¹⁷, la présidente de l'association des orthophonistes et la médecin scolaire. Le compte-rendu explique que les directrices ont manifesté leurs besoins de se former aux troubles du langage et qu'il a été décidé de dissocier la formation maternelle de l'élémentaire, les difficultés des élèves étant différentes en fonction de l'âge.

Nous avons été invitée par l'adulte-relais à assister à la seconde session de formation pour les enseignantes de maternelles du quartier A, au sein de l'école A-4-E. Notons que toutes ces écoles font partie de la catégorie du « retrait ».

²¹⁴ Nous entendons ici par « intérêts », ses intérêts propres pour garder son poste sans pour autant mettre de côté son ambition de venir en aide aux enfants dans le besoin.

²¹⁵ Ces éléments d'analyse sont approfondis dans la partie IV.4.

²¹⁶ Cette scène est issue du carnet n°8.

²¹⁷ Organisée au sein du quartier A, il est probable que ce ne soit que des directrices de maternelle du quartier A mais nous ne savons ni lesquelles ni combien.

Tentative de mobilisation des personnels scolaires en retrait

En arrivant devant l'école A-4-E ce mercredi après-midi, la porte d'entrée est fermée à clés. Nous demandons à l'adulte-relais s'il existe une autre porte ou si l'école dispose d'un interphone. Cette dernière nous répond : « Je ne suis jamais venue ». Après quelques minutes d'attente, un gardien nous ouvre. Nous entrons en suivant quelques enseignantes arrivées entre temps. Nous les suivons sur deux étages, à la recherche d'une salle pouvant faire office de salle de formation. Aucune salle n'avait été prévue en amont. Une enseignante nous dit de déposer nos affaires en salle informatique en attendant l'arrivée de la directrice qui prendra une décision. Après une dizaine de minutes, l'orthophoniste arrivée, la même enseignante nous propose de nous installer dans la salle mitoyenne : une salle de classe.

La référente maternelle sur le REP propose de commencer la formation sans attendre la directrice qui a du retard. Les enseignantes signent une feuille de présence. Assise dans le fond de la salle, nous avons une vue d'ensemble sur les enseignantes. Nous pouvons les observer et les entendre. Toute la séance se déroule dans un brouhaha permanent. 17 enseignantes de maternelle sont présentes, ainsi que la coordinatrice du REP et la référente maternelle. Tout au long de la séance qui durera deux heures, les enseignantes discutent entre elles de plus en plus fort. Il nous est parfois difficile d'entendre l'orthophoniste mener la formation. Nous écrivons dans notre carnet :

« Les enseignantes parlent entre elles des enfants qu'elles connaissent (pas de rapport avec la formation) ». « Deux enseignantes ne prennent pas de notes depuis le début ».

« Une enseignante se retourne plusieurs fois pour parler avec sa collègue derrière elle. »

« Toujours beaucoup de bavardages. Seule la rangée de droite ne parle pas. »

« Les enseignantes parlent de plus en plus en fort et s'arrêtent de moins en moins pour écouter. »

« Ce n'est pas parce qu'il y a du bruit que les enseignantes n'écoutent pas. Elles réagissent entre elles à ce qui est dit. »

« Les enseignantes posent des questions isolément à l'orthophoniste pendant que les autres parlent. »

Peu après 16h, la séance se termine. Nous partons.

Cet extrait de notre carnet donne à voir un comportement qualifié de perturbateur et de désintéressé quand il est adopté par des élèves. Les bavardages incessants des enseignantes donnent en effet l'image de professionnelles contraintes d'assister à une formation dont elles n'ont que faire ; cela n'étant que peu étonnant de la part de professionnelles non engagées dans le PRE. Cette première collaboration entre le PRE et les écoles non engagées témoignent cependant d'une volonté de chacun d'apprendre à se connaître et à travailler ensemble. Même si les enseignantes ne semblent pas disposer à s'investir, le partage de besoins, ressources et espace-temps, entre les directrices en retrait et le PRE, est peut-être le signe d'une possibilité d'évolution de l'engagement. En proposant cette formation uniquement aux écoles en retrait, de surcroît en adéquation avec leurs attentes, les personnels du PRE mettent toutes les chances de leur côté pour montrer aux personnels scolaires l'utilité et l'intérêt de s'engager dans le PRE. Ce type de formation étant rare, voire exceptionnel, notons que les personnels du PRE adaptent les méthodes de travail aux degrés d'engagement des professionnels. Leur retrait vis à vis de l'action collective tend à être composé par une

formation inhabituelle. Les personnels PRE envoient tacitement le message aux personnels scolaires de ces écoles qu'ils sont privilégiés, ayant pour intention les attirer vers l'action collective et de les encourager à y participer.

L'engagement avec réserves

Cette catégorie tend à regrouper des structures peu voire pas du tout présentes en réunions d'EPS et/ou qui ne signalent peu ou pas d'enfants au dispositif. Les associations sont toutes des accueils de loisirs, proposant le CLAS, des activités de loisirs pendant les vacances et surtout, associées aux actions en collectif du PRE. En cela, les salariés chargés du PRE pour l'association sont parfois présentes aux réunions d'EPS car ils connaissent les enfants mais sans investissement particulier, ni prise de parole.

Il y a dans cette forme d'engagement des personnalités différentes, comme les deux directrices que nous souhaitons mettre en exergue. Dans les discours, les comportements et les apparences, tout les oppose ; elles s'engagent pourtant de la même façon, selon des modalités différentes.

La première est la directrice de l'élémentaire A-3-E. La coordinatrice nous explique que la directrice a toujours refusé de proposer des accompagnements individuels au dispositif malgré les sollicitations. Elle ajoute que cette directrice est en poste depuis une dizaine d'années, coupée du reste du territoire, dirigeant son école en « vase clos²¹⁸ », renforçant ici sa vision d'une professionnelle isolée de la dynamique éducative territoriale.

Nous n'avons retrouvé aucune trace de cette directrice dans les documents consultés – fiches contact, listes d'émargement des réunions d'EPS, listes de présence aux groupes de travail – excepté pour les ateliers PRE en collectif, dans lesquels 13% des élèves de l'école sont inscrits. De plus, lors de cette Cellule de la Réussite Educative, cette directrice d'élémentaire a participé à la discussion, posant des questions sur les modalités de certaines activités périscolaires et apportant des éléments pour penser l'amélioration de l'organisation.²¹⁹

Alors que la responsable du pôle éducation pour l'Asso-A-1 explique avoir un contact facile avec les familles, la directrice rétorque par exemple que ce n'est pas le cas pour les familles non francophones ; que celles-ci ne présentent pas leurs enfants aux ateliers PRE en

²¹⁸ Selon l'expression employée par la coordinatrice.

²¹⁹ Carnet n°9.

collectif. Elle ajoute que la sélection des enfants devrait se faire selon les troubles langagiers et non pas sur les enfants allophones. Elle termine en disant que les critères de sélection et les modalités d'inscription aux ateliers collectifs du PRE devraient être connus des écoles. Ce à quoi la coordinatrice ne répond pas. Nous interprétons cette prise de parole comme un marqueur d'intérêt pour le PRE au sens où cette actrice a pointé des éléments à faire évoluer, tout en participant à un type d'action proposée par le PRE. Un désintérêt total, un retrait, aurait été marqué par une non prise de parole comme l'école A-4-E. Le retrait n'est donc pas total. Il s'agit d'un choix stratégique en fonction de ce qu'elle identifie comme utile en rapport avec les besoins de ses élèves et de ce qu'elle reconnaît comme réalisable par le PRE.

La seconde est la directrice de l'école B-22-E. Nous l'avons rencontrée pour un entretien. Elle avait tenu à assister à l'entretien collectif des enseignants de son école et nous avait expliqué avoir participé à l'élaboration du cadre formel du PRE en 2005 et 2006²²⁰. Elle met souvent en avant cet élément dans les réunions d'EPS auxquelles elle participe pour légitimer sa lecture des comportements des enfants et rappeler les professionnels à la règle²²¹. Elle est celle qui sait à quoi s'attendre avec le PRE et le public :

Coordinatrice : « La maman voit pas l'intérêt et annule les sorties. Il en fait avec la grand-mère ».

Directrice B-22-E : « C'est ça le PRE... »²²²

On voit dans cet extrait son déterminisme face à l'attitude d'une mère qui ne prend pas part aux activités de l'accompagnement individuel ; comme s'il fallait s'y attendre dans le cadre du PRE.

Elle prend également la parole pour tous les enfants ayant été scolarisés dans son école, même s'ils sont aujourd'hui au collège ; rappelant leurs difficultés et leur caractère à l'époque où elle les a connus. La coordinatrice l'a d'ailleurs désignée comme « travaillant le mieux » avec le PRE. Elle est donc l'image de référence du comportement à adopter par les professionnels, ce qui suppose un engagement participatif de sa part.

Lorsque nous avons confronté ces éléments aux dossiers des enfants, nous avons découvert que sur la période 2013-2017, la directrice de l'école B-22-E n'avait signalé que

²²⁰ Son nom figure en effet sur les listes d'émargement.

²²¹ Nous faisons référence à la sociologie des organisations qui identifie des membres de l'action collective ramenant les autres à appliquer la règle lorsqu'ils débordent du cadre. Tel est le cas de cette directrice qui donne son avis lors de la lecture des profils des enfants prochainement entrant dans le dispositif.

²²² Extrait issu du carnet n°3

deux enfants. Les enfants en PRE dans son école, majoritairement en CP²²³, ont été signalés en réalité par la directrice de l'école maternelle. De plus, déchargée tous les jours, au regard du nombre d'élèves dans son école, elle n'a été présente qu'à six réunions EPS sur 13 sur la même période.

Les réserves de la coordinatrice au sujet de la directrice de A-3-E et non au sujet de la directrice de A-4-E, qui est pourtant en retrait, nous confirme sa lecture du territoire selon les REP. A-4-E n'étant pas en REP cette école semble moins représentative de l'organisation pour la coordinatrice. Dans le même temps, ce paradoxe avec la directrice de B-22-E nous encourage à voir le poids de l'ancienneté comme un pouvoir de légitimité dans l'action collective. Par le passé la directrice de B-22-E était impliquée dans le PRE, participant même à sa création, elle a aujourd'hui acquis sa place et sa crédibilité aux yeux de la coordinatrice arrivée plus tard. Rappelons-nous : la coordinatrice dit avoir appris son travail auprès des enseignants. Il est tout à fait possible, au regard de ses propos, de penser que cet apprentissage s'est fait auprès de la directrice de B-22-E.

Cette catégorie dessine davantage les nuances de l'engagement et les facteurs dont il faudrait tenir compte pour le définir. L'expérience professionnelle, le statut de l'acteur dans l'action collective qu'est le PRE ainsi que dans sa structure de rattachement, l'ancienneté dans le dispositif, la reconnaissance de la légitimité accordée par les autres membres de l'action collective ou encore l'expérience de travail avec le PRE via d'autres actions que l'accompagnement individuel, sont autant d'éléments influents sur l'engagement des acteurs et notamment sur leur prise de parole en réunion. Se joue en effet ici des jeux de pouvoir freinant ou encourageant les uns et les autres à prendre la parole, donner leur point de vue ou proposer des actions. La directrice de B-22-E flirte d'ailleurs avec la catégorie suivante, en ce qu'elle profite des signalements des enseignantes de maternelle.

L'engagement consumériste

Nous voyons dans cette catégorie des structures et des acteurs solliciter fortement le PRE mais ne prenant pas part aux différentes réunions. Nous distinguons deux formes de consommation : celle des directrices, définie précédemment ; celle des associations qui vivent en partie du PRE.

²²³ Issu de l'entretien.

La directrice de l'école B-2-E détient le plus grand nombre de signalements sur la période étudiée, 11²²⁴, pour 25% de présence en réunion d'EPS. Elle n'utilise cependant jamais la bonne fiche contact. Ses 11 signalements ont été faits sur des fiches d'inscriptions en atelier collectif. Elle est décrite par les personnels du PRE comme « un peu dans la lune » mais « bonne prof ». Nous avons trouvé un e-mail d'excuse pour une absence en réunion d'EPS et avons assisté à deux autres de ses absences pour les motifs suivants : un rendez-vous intempestif avec des parents d'élèves et un oubli. Elle mobilise également les actions collectives en négociant les places des enfants, signe d'une volonté de leur proposer des solutions aux enfants. Cette façon de ne rentrer dans aucun cadre tout en sollicitant fortement l'aide du PRE, traduit selon nous une attitude consumériste des dispositifs extérieurs à l'école.

Les deux autres écoles sont des maternelles, signalant des enfants en Grande Section pour leur passage en CP. Dans un contexte de prévention précoce du décrochage scolaire, le PRE encourage cette démarche. Une fois les élèves en élémentaire, il semble que les directrices se retirent des EPS. Nous entendons sur le terrain les professionnels opérer des choix de présence en fonction du nombre d'enfants concernés par la réunion d'EPS et scolarisés dans leur école. Comment peuvent-elles cependant s'assurer de la compréhension de leur signalement par les professionnels de l'équipe PRE sans prendre part à l'action collective ? Elles semblent ici utiliser le PRE pour permettre à des enfants d'être pris en charge par un dispositif d'aide, sans ambition de participation. Il ne s'agit pas de signalements pour permettre aux enfants de bénéficier d'une lecture pluridisciplinaire de leurs difficultés et besoins, mais de signalements des difficultés et besoins qu'elles auraient identifiés, dans l'intention de mettre en place un accompagnement une fois qu'elles seront dans la classe supérieure.

Quant aux associations, elles sont toutes les deux en convention avec le PRE. Elles accompagnent donc individuellement ou en duo des enfants dans le cadre du PRE. Asso-G-1 accueille les enfants du PRE sur des activités collectives. Asso-S-1 quant à elle, accompagne des enfants en action individuelle, en duo, une modalité des accompagnements. La convention avec le PRE fait vivre cette association en y inscrivant des enfants. Relativement peu présentes en réunion EPS, elles ne signalent aucun enfant, attendant que le PRE les leur désigne. Dans le même temps, les enfants du PRE participeront potentiellement au CLAS dispensé par les associations après la fin de leur parcours PRE. Dans un contexte financier délicat pour les associations²²⁵, certaines cherchent à se faire

²²⁴ Autant que l'école G-1-E de la typologie n°6.

²²⁵ Au cours de notre recherche deux associations de quartier ont fermé, faute de financements.

connaître et à montrer leurs disponibilités, s'assurant des effectifs et des conventions avec le PRE et avec les municipalités de manière générale.

En effet, le financement du secteur associatif repose en grande partie sur des budgets publics, rendant les associations dépendantes du contexte économique et politique local (Tchernonog, 2012). Pour survivre, elles sont alors contraintes de multiplier les réponses à appel à projets et les conventions avec les services des collectivités territoriales (Hély, 2012). L'engagement consumériste des personnels d'association s'explique donc par leur besoin de financement. En se montrant présents dans l'action collective du PRE, ils s'assurent la viabilité économique de leur association. En étant présents et engagés, les crédits alloués ont plus de chance d'être reconduits.

Dans cette forme d'engagement, le PRE est un outil permettant aux acteurs et aux structures de faciliter leurs propres missions, sans subir la contrainte de la règle.

L'engagement passif

Cette déclinaison de l'engagement regroupe des personnels passés inaperçus lors des observations et dont les discours et les modalités de participation, n'ont pas attiré notre attention au moment de l'enquête. Ce sont des professionnels qui se rendent disponibles aux réunions, acceptent les actions proposées mais ne signalent aucun enfant. Autrement dit, des professionnels dont la participation est de façade mais dont l'engagement s'arrête une fois la réunion d'EPS terminée.

La CPE du collège A-1-C par exemple comptabilise 100% de présence en réunion d'EPS. Nous n'avons cependant aucune trace de ses prises de parole spontanée lors des instances, si ce n'est après avoir été sollicitée par la coordinatrice ou ses collaboratrices. Le tout pour deux signalements sur la période étudiée. De plus, une enveloppe exceptionnelle de la préfecture a été attribuée à cet établissement scolaire pour développer une action envers les élèves allophones. Lors d'un groupe de travail pour la création de l'atelier, les enseignantes présentes, désignées par la principale du collège, n'ont pris la parole que pour les modalités d'emploi du temps et non pas sur le contenu de l'atelier ou d'autres éléments stratégiques et pédagogiques. L'adulte-relais ayant conduit la réunion, exprime son désarroi face à ce qu'elle qualifie de « désintérêt » de la part des personnels scolaires. Elle ajoute avoir encore plus mal vécu les réunions précédentes car seule la CPE avait fait le déplacement. Ce sont en somme des personnels qui attendent du PRE des propositions d'actions et leur mise en place sans fournir l'effort nécessaire pour nourrir l'action collective.

Ces quatre premières figures montrent la propension des établissements scolaires à se tenir relativement à l'écart du PRE. « les enseignants, légitimement soucieux de préserver leur liberté pédagogique, se tenant "culturellement" à une certaine distance des territoires, de leurs enjeux et des acteurs qui y sont impliqués. » (Goepfert, 2006, p.14). Ceci, associé aux différentes déceptions partenariales des enseignants depuis plusieurs décennies, pourrait expliquer les raisons des réticences de certains²²⁶. Le PRE, en tant que dispositif d'aide aux individus les plus fragilisés au sein des territoires doit faire ses preuves pour certains.

L'engagement critique

Certaines directrices d'école choisissent de participer activement au PRE, dans toutes ses activités tout en exprimant leurs désaccords. Ces acteurs viennent bousculer les lignes et le cadre et surtout mettent le doigt sur des pratiques qui le débordent.

En poste dans une autre école de REP de 2013 à 2015, la directrice de B-1-E quitte les REP pendant une année scolaire pour y revenir en septembre 2016. Déjà connue de la coordinatrice, elle la questionne régulièrement sur le fonctionnement de l'organisation, prétextant avoir oublié les modalités et le cadre de l'action collective. Nous l'avons entendue dans le cadre d'une réunion de préparation aux ateliers FLE. Elle pointait du doigt la question de l'éligibilité des enfants au PRE et de l'attribution aléatoire des accompagnements. En cela, elle pousse les acteurs à énoncer des pratiques non cadrées et les met devant leurs contradictions. Une autre scène en témoigne. A la fin de la réunion d'EPS de novembre 2016, la directrice de l'école B-1-E interpelle la coordinatrice²²⁷ :

Directrice : « Les critères d'entrée vont changer ?

²²⁶ Yves Goepfert explique en effet « on reconnaît [à l'École] son rôle éminent dans le processus éducatif sans toutefois faire peser sur elle une responsabilité qui ne peut être que partagée au moins entre la famille et l'école mais également au sein de l'espace public entre les différents intervenants ayant une mission à assumer en matière d'éducation. Concrètement : La première forme de partenariat (partenariat centripète) est celle dont l'institution scolaire a une très longue expérience dans le cadre des projets d'action éducative (PAE) ou projets artistiques et culturels (PAC) par exemple. Mais alors que l'adhésion à la première forme de partenariat (partenariat centripète) ne pose plus vraiment de problèmes, les résistances par rapport à la seconde (partenariat systémique) sont encore importantes, cela très certainement en raison même de l'histoire de l'institution scolaire, les enseignants, légitimement soucieux de préserver leur liberté pédagogique, se tenant "culturellement" à une certaine distance des territoires, de leurs enjeux et des acteurs qui y sont impliqués. »

Yves Goepfert, Chargé de mission à la Délégation interministérielle à la ville, De la réussite éducative au projet éducatif territorial : la place de la l'École dans la coproduction éducative. Journée académique « La réussite éducative : une démarche à développer », 21 décembre 2006, http://www.accreteil.fr/zeprep/dossiers/06_reussite_goepfert.pdf. (30.06.2014).

²²⁷ Extrait du carnet n°3

Coordinatrice : Non pourquoi ?

Directrice : Suite à la circulaire du CGET ».

Les professionnels autour de la table fixent la coordinatrice qui reste incrédule, regarde dans ses dossiers puis répond au bout de quelques secondes.

Coordinatrice : « Non non ça change pas. »

La directrice place devant elle la version imprimée de l'instruction relative au Programme de Réussite Educative d'octobre 2016, sans la nommer, et poursuit en la lisant :

Directrice : « Pourtant si je comprends bien il faut accentuer les liens avec la famille... »

La coordinatrice la coupe :

Coordinatrice : « C'est des choses qu'on fait déjà ça va rien changer. »

Pour la première fois sur ce terrain quelqu'un fait référence au cadre national. La semaine suivante, la coordinatrice nous reçoit dans son bureau, l'instruction d'octobre 2016 imprimée devant elle, nous demandant notre avis. En effet, comme nous l'avons vu au sujet de la gouvernance et comme nous le verrons à l'occasion du chapitre V, l'action collective étudiée fonctionne en quasi-autonomie sur ce territoire. Les injonctions politiques nationales ne lui parviennent pas tant le contexte de mise en œuvre du PRE limite les temps d'ingénierie. Le fonctionnement du dispositif dépend davantage des ajustements des uns et des autres que des textes promulgués. Le chapitre V développe cette idée et permet davantage de comprendre l'enjeu autour de l'engagement critique.

Cet évènement a mis en évidence la routine de l'ordre social établi. Les acteurs poursuivent leur chemin, plus ou moins ensemble, sans questionner leur pratique ni se référer aux cadrages formels national et local ; jusqu'à ce qu'un membre perturbe la routine en se faisant la voix du cadre institutionnel. L'insistance avec laquelle la directrice rappelle le cadrage national vient appuyer le regard critique qu'elle porte sur ce fonctionnement routinier, loin des préconisations en vigueur.

La directrice de l'école G-3-E quant à elle interroge les pratiques informelles de l'action collective. Tel est le cas lors d'une réunion EPS, face à la directrice de G-1-E, très impliquée dans le PRE²²⁸.

²²⁸ Extrait tiré du carnet n°4. Dans cet extrait de nos carnets, les prises de notes à la volée sont en italique afin de les distinguer du discours direct. Les expressions en italique

Rappel du cadre formel de l'action collective

G-1-E : Une situation en attente. Priorité sur une fratrie. AS secteur et elle directrice ont des inquiétudes.

G-1-E et la coordinatrice réfléchissent pour un accompagnement à deux ou seul.

G-1-E : « Priorité pour la dimension sociale. » « Petites alertes. » « Besoin d'aide scolaire et d'éveil. » « Il va à l'étude le soir. » « Priorisation. Demande au printemps pour celui qui est aujourd'hui en 6e. »

CPE G-1-C : « C'est une demande faite en 2016, non suivie, donc il n'y aura pas d'aide ?

G-1-E : Y a pas de place ?

Coordinatrice : Il est en attente.

CPE G-1-C : La famille est en demande ?

G-1-E : Oui.

G-3-E : Il y a des délais d'attente, du coup on fait passer les familles réfractaires ? Ce sont des arguments qui s'effiloquent comme pour la SEGPA. C'est pas une critique car c'est un travail collaboratif mais si on a la réponse de suite des parents autant en profiter.

Coordinatrice : Je sais mais j'ai jamais d'infos. On fait plutôt plus des besoins qui correspondent plus. Ça s'est arrangé donc c'est plus la peine. Parfois on est arrivés trop tard. J'avais pas, c'est pas possible. C'est frustrant.

CPE G-1-C dit à la stagiaire CPE qu'elle trouve la réunion « violente ».

Coordinatrice : « J'ai une trentaine de demandes en attente.

G-3-E : Donc on en rajoute pas. Ce n'est pas de la mutualisation, c'est de l'émiettement. C'est moins productif. On fait comme on peut...

Coordinatrice : D'accord.

G-3-E : C'est pas une critique mais c'est du sparadrap. J'ai plombé l'ambiance. (rires gênés). »

G-3-E pointe les incohérences entre les discours formels et les pratiques. La coordinatrice insiste en effet sur la nécessité de présenter des enfants dont les parents sont investis. La charte d'engagement signée par les parents, l'enfant, la coordinatrice et l'intervenant en début de parcours stipule en ce sens que le non-investissement des parents peut faire l'objet d'un arrêt de l'accompagnement. Cependant, les pratiques informelles de l'action collective prennent l'avantage. Lors de cette réunion d'EPS, plusieurs enfants ont été acceptés dans le PRE alors que les parents n'étaient pas totalement prêts à s'investir. L'extrait plus haut intervient en fin de réunion lorsque la directrice G-3-E comprend que depuis un an cette famille attend que son enfant soit accompagné par le PRE alors que d'autres, moins en demande, ont été prioritaires. La directrice G-3-E intervient : « Il y a des délais d'attente, du coup on fait passer les familles réfractaires ? Ce sont des arguments qui s'effiloquent comme pour la SEGPA », la directrice G-3-E rappelle à tous les membres qu'un cadre formel de l'action collective existe mais qu'il n'est pas respecté.

Pour autant, le poids du groupe et la nécessité d'en faire partie pour des raisons de reconnaissance d'appartenance, de légitimité et prise en compte de ses besoins en termes d'aides pour les élèves, la conduisent à se ranger aux volontés du groupe en ponctuant son discours de « On fait comme on peut. », « C'est pas une critique ». Elle revendique ainsi en

même temps son appartenance au groupe, se plie à son fonctionnement, tout en pointant les incohérences.

G-3-E et B-1-E participent aux échanges mais apportent un regard critique sur le fonctionnement de l'action collective. Un regard porté sur le nombre de signalements met en lumière deux signalements pour G-3-E et aucun pour B-1-E. Elles semblent avoir moins à perdre en disant ce qu'elles pensent (Reynaud, 2003a) puisqu'elles ne signalent que très peu d'enfants. Les conflits ne peuvent pas se retourner contre eux et les pénaliser dans la prise en compte des enfants qu'elles signalent puisqu'elles n'en signalent que très peu.

L'engagement participatif

Cette dernière catégorie regroupe les acteurs qui selon nous s'engagent dans le PRE par une participation accrue. Les acteurs de cette catégorie mobilisent toutes les actions proposées par le PRE, sont présents en réunions d'EPS, y prennent la parole et signalent des enfants.

On trouve dans cette catégorie l'établissement secondaire B-11-C qui désigne des référents « élèves à besoins spécifiques ». Après avoir été la mission de la CPE pendant 10 ans, à la rentrée 2016, une enseignante a pris ces fonctions. L'objectif de ce mode de fonctionnement interne était de dédier une fonction spécifique à un membre du personnel scolaire, chargé dès lors de se rendre présent à toutes les réunions d'EPS et autres instances interprofessionnelles. La tentative de construire une organisation interne pour s'investir davantage dans les dispositifs comme le PRE, et la présence régulière de la référente « élèves à besoins spécifiques » nous laisse penser que B-11-C, dans tous les personnels scolaires qui le compose, a pour ambition de s'impliquer et d'être actif dans l'action collective que nous étudions. Avec sept signalements sur la période étudiée, il est l'établissement secondaire qui en comptabilise le plus, malgré « seulement » 61% de présence en réunions EPS.

La directrice de l'école G-1-E, avec seulement 42% de présence peut également être dans cette catégorie. En effet, avec 11 signalements sur la période, 14% de son effectif d'élèves inscrits en actions collectives et étant école initiatrice des Clubs Coup de Pouce sur la ville²²⁹, nous l'identifions également comme participative. La coordinatrice la sollicite également pour des groupes de travail et les Conseils Consultatifs ; signe qu'elle la reconnaît comme pertinente dans ce type d'instances. Des instances de réflexion et de décisions au sein desquelles la coordinatrice attend des professionnels qu'ils participent à l'élaboration de

²²⁹ Une enseignante de l'école G-1-E et la directrice ont elles-mêmes proposé à la coordinatrice de mettre en place les Clubs Coup de Pouce.

nouveaux outils pour le PRE. La présence de la directrice de G-1-E ainsi que les éléments précités, confirme l'engagement participatif de cette dernière. L'engagement participatif n'étant donc pas une affaire de présence ou d'absence en réunions mais plutôt de mise en place effective d'actions.

Certaines associations comme l'association régionale, déployant une à deux éducatrices par quartiers prioritaires sont également engagées de manière participante. Avec 65% de présence, des prises de parole et six signalements sur la période, cette structure se fait une place et une voix dans l'action collective. Peu sollicitée par la coordinatrice, elle est pourtant une ressource sur l'ensemble du territoire, sollicitée par des établissements secondaires pour des projets de lutte contre le décrochage notamment. Les éducatrices de cette structure sont en effet pertinentes dans leur lecture des situations des enfants, dans la mesure où elles ont l'occasion de les croiser dans le quartier ou de rencontrer les familles pour réaliser des démarches administratives. Cette structure semble chercher à s'implanter dans le paysage socio-éducatif de la ville en s'engageant dans plusieurs dispositifs déjà existants.

Enfin, l'association Asso-A-1, en la personne d'une médiatrice scolaire, témoigne également d'un engagement participatif. 72% de présence en réunions EPS, sept signalements sur la période et plusieurs pages de compte-rendu mensuels, par enfant, à la coordinatrice, sont des éléments nous permettant de l'affirmer. Cette association propose un accueil de loisirs, le CLAS et est également en convention avec le PRE pour des accompagnements individuels. Cette association est donc la seule du territoire à entrer dans cette catégorie, dû à l'implication de la médiatrice scolaire. Nous n'avons en effet relevé qu'un seul nom dans le dépouillement des documents.

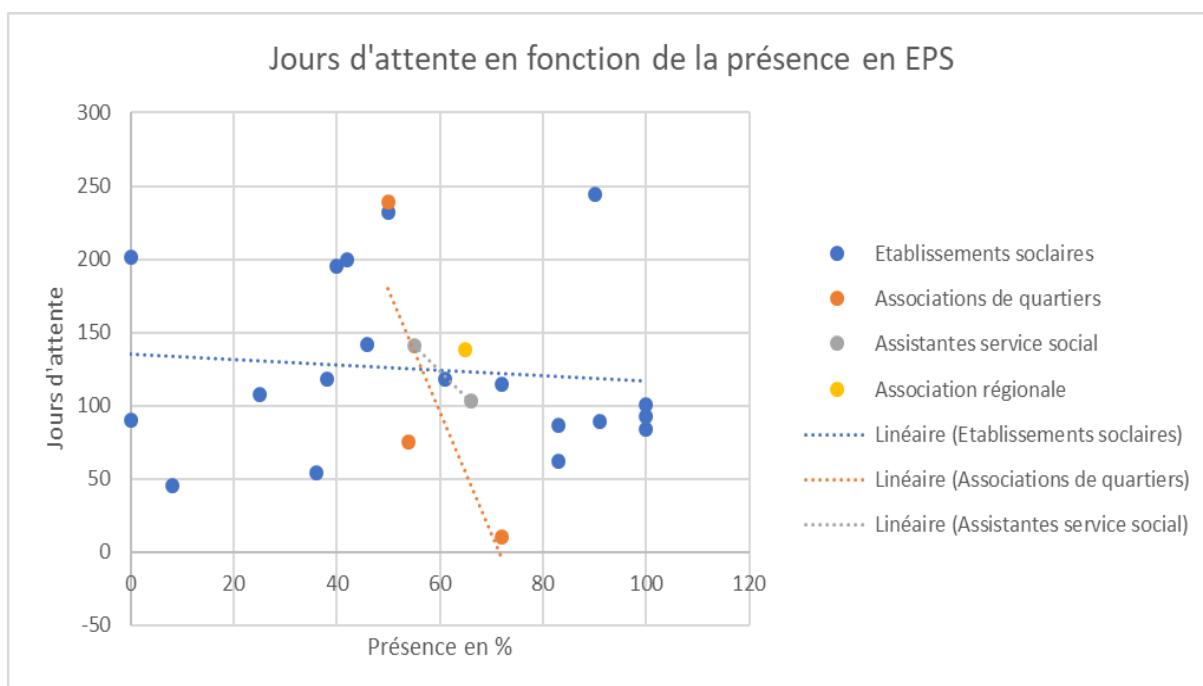
Croiser les données statistiques et les notes d'observations, permet d'identifier les différentes manières dont les structures et les professionnels s'engagent dans le PRE. Cette double approche a été nécessaire, non seulement pour être au plus proche de la réalité, mais également parce que les données quantitatives sont parfois manquantes, faute d'une conservation administrative rigoureuse. Nous avons alors pu constater que les engagements peuvent reposer sur un seul acteur comme dans certaines associations ou écoles élémentaires, ou sur une équipe d'acteurs comme dans certains établissements secondaires. Cette analyse permet de mettre en avant la liberté dont disposent les acteurs pour intégrer l'action collective. Si l'Etat impose le travail dit partenarial, il n'en demeure pas moins que les acteurs locaux s'arrangent avec cette injonction. Aucune règle formelle cadrant leur implication active dans le PRE, l'engagement est une zone d'incertitude de l'organisation, qui permet aux acteurs de déployer leur liberté d'agir ; non sans effets.

Différentes modalités d'engagement pour différents effets ?

Chaque acteur a à perdre et à gagner dans l'engagement. Être plus ou moins actif dans un collectif confère en effet du pouvoir et/ou des privilèges (Reynaud 2003a). Jean-Daniel Reynaud (2003a, p.189) explique également qu'une organisation craint davantage « l'inertie » de ses membres que leur perte : « une association s'affaiblit moins en perdant une partie de ses membres qu'en cessant de les intéresser. » La coordinatrice a donc tout intérêt à intéresser les membres peu impliqués, par exemple en satisfaisant leurs signalements.

« La liste d'attente » est en effet l'argument essentiel de la coordinatrice pour justifier des attentes de plusieurs mois avant l'entrée d'un enfant dans le PRE. L'élue a également pointé cet élément en Conseil Consultatif comme étant à améliorer. Comme nous l'avons vu, les professionnels disent savoir que les délais existent et négocient l'entrée des enfants en argumentant autour de leurs difficultés et de l'urgence de la situation. Le fonctionnement est le suivant : lorsqu'une place se libère au départ d'un enfant, la coordinatrice sort alors la pile de fiches contact en attente au sein du REP concerné et les soumet aux professionnels lors d'une réunion d'EPS. En consultant les dossiers des enfants, nous avons constaté les écarts de délais existants : de 0 à 605 jours pour les dossiers retenus pour l'analyse. Nous avons alors tenté de croiser ces données aux résultats obtenus quant à l'engagement des acteurs.

Graphique n°2 : Jours d'attente en fonction de la présence en réunion d'EPS



Pour des raisons d'anonymat, nous ne précisons pas le statut des personnes à l'origine des signalements mais chaque point correspond à un individu. Ces résultats²³⁰ sont établis à partir du recensement des professionnels présents en réunions d'EPS sur la période 2013-2017 grâce aux feuilles d'émergence distribuées par la coordinatrice. Ces listes sont ensuite croisées au nombre de jours d'attente pour chacun des enfants et pour chacun des professionnels à l'origine du signalement. Nous avons pour cela extrait des 137 dossiers d'enfants, les noms des personnes à l'origine du signalement ainsi que les jours d'attente entre le signalement et le début de l'accompagnement.

La lecture du graphique révèle une légère tendance à prendre en charge plus rapidement les enfants en fonction de l'assiduité des représentants des structures en réunions d'EPS. Cette inclinaison est cependant très faible, passant de 140 jours d'attente en moyenne pour les professionnels non présents aux réunions à une petite centaine de jours pour les professionnels présents à chacune des réunions. La lecture d'ensemble du graphique donne plutôt à voir une disparité des jours d'attente bien plus aléatoire que régie par la simple assiduité des professionnels. Un professionnel présent 90% du temps a par exemple attendu près de 250 jours alors qu'un professionnel toujours absent a attendu 200 jours, un autre seulement 50. Un engagement participatif n'assure pas le privilège d'une entrée rapide dans le dispositif.

Le graphique présenté plus haut met en avant le souci de la coordinatrice de tenir compte des demandes de chacun des professionnels, tout en ne prenant pas le risque de désintéresser des acteurs peu engagés, voire en encourageant leur implication par des délais plus courts. Différents types d'engagement sont possibles sans pour autant ébranler les chances des enfants d'être pris en charge par le PRE. Tous ont autant de chances d'être bien servis²³¹. Ni les avis et jugements de la coordinatrice sur les professionnels – une directrice travaillant en « vase clos », une autre ne « veut pas travailler avec nous [PRE] », une autre encore « à fond dans le PRE et le Coup de Pouce » – ni la présence en EPS, ne sont des critères de mise à l'écart du dispositif ou de passe-droit.

L'engagement dans le PRE est en somme à la fois lié à la volonté des acteurs de mobiliser ou non une aide extérieure, mais dépend également de leur lecture du dispositif, de la présentation qu'on leur en a fait, de l'organisation interne de leur structure de rattachement, de leurs disponibilités et de la place qui leur est accordée au sein du collectif. L'engagement est certes une injonction d'Etat mais les acteurs disposent de marge de manœuvre dans

²³⁰ Ainsi que ceux des autres graphiques relatifs au délai d'attente.

²³¹ Nous faisons ici référence à Jean-Daniel Reynaud (2003a, p.189) qui affirme que les acteurs les moins engagés se désignent eux-mêmes pour être moins bien servis par l'organisation.

lesquelles ils sont en réalité libres de participer ou non à l'action collective. Chacun module et appréhende son engagement en fonction de certaines contraintes externes à l'organisation du PRE et à l'action collective, de leurs intérêts ou encore de leur représentation de leur métier. Complexe et évolutif, l'engagement n'est donc pas une fin en soi lorsqu'un PRE s'implante durablement dans un territoire. Il est tributaire d'un ensemble de facteurs qu'il s'agit pour les coordonnateurs et coordinatrices PRE de contourner, nuancer, atténuer s'ils veulent le faciliter ou l'encourager.

Si on en croit les listes d'émargement en réunions d'EPS, les entretiens et les dossiers des enfants, ces formes et degrés d'engagement sont stables dans le temps. Elles ne dépendent pas d'une culture d'école ou d'une culture professionnelle mais des individus. Cela reste cependant fragile. Si l'engagement repose sur des critères de bonne volonté des uns et des autres, nous pouvons en effet supposer qu'en fonction de l'attribution ou non des accompagnements, certains professionnels se désengagent.

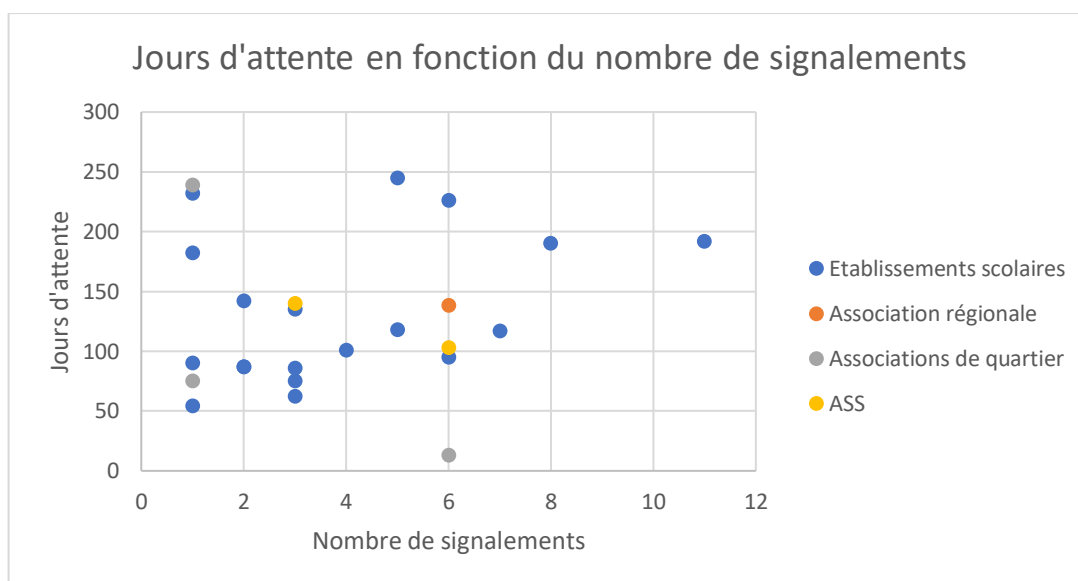
IV.3.3. L'impossible contournement stratégique des délais d'attente

L'hypothèse de la stratégie de la participation aux réunions pour limiter les délais d'attente, bête noire des professionnels, étant invalidée, la question de l'attribution d'une prise en charge par le PRE et ses délais reste à éclaircir. En analysant les stratégies disponibles aux acteurs pour contourner les délais, nous souhaitons découvrir ce qui sous-tend la logique d'entrée dans le PRE, ce qui permettrait de comprendre quel pourrait être le facteur d'influence sur lequel peuvent jouer les professionnels pour réduire les délais d'attente. Nous avons ainsi soumis les moyennes des jours d'attente en fonction de plusieurs critères.

Le nombre de signalements

Nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle, plus un membre de l'action collective signale d'enfants, moins ses délais d'attente pour leur prise en charge serait longs. Le graphique ci-dessous compare le nombre de signalements effectués par les structures sur la période 2013-2017 en fonction de la moyenne des jours d'attente avant la mise en place de l'accompagnement individuel. Comme pour le graphique précédent, nous avons tenu compte des individus et non pas des structures pour comptabiliser les signalements. Pour des raisons d'anonymat nous présentons les résultats en mettant en avant les structures de rattachement et non les personnes.

Graphique n°3 : Jours d'attente en fonction du nombre de signalements :



Ce graphique représente le nombre de jours d'attente entre la date de signalement de l'enfant et son inscription dans le PRE en fonction du domaine professionnel de la personne à l'origine du signalement. Nous pouvons lire qu'à nombre de signalement égal, un enfant sur la période étudiée, les délais d'attente moyens ont variés entre 50 et 240 jours environ. De son côté, l'établissement scolaire ayant réalisé 11 signalements sur la période a quant à lui attendu près de 200 jours en moyenne avant de voir les parcours débuter. Autrement dit, cet établissement attend en moyenne environ 130 jours de plus que trois des structures qui n'ont signalé qu'un seul enfant sur la période. Nous pouvons enfin souligner l'exemple des structures qui signalent entre quatre et huit enfants sur la période et dont les délais varient entre 100 jours et 250 jours sans évolution exponentielle apparente. Le facteur du nombre de signalement n'est donc pas probant pour réduire les délais d'attente. Ce n'est pas parce que les professionnels signalent plusieurs enfants sur la période qu'ils sont prioritaires.

Il est également difficile de tenir compte de ces moyennes sans en rappeler les limites, notamment avec l'exemple des délais de moins de 30 jours. Nous avons en effet été témoin à plusieurs reprises, en réunion d'EPS, de demandes de rédactions de nouvelles fiches contact. La coordinatrice demande en effet aux professionnels de rédiger une seconde fiche contact quand un enfant était sur liste d'attente depuis plusieurs mois voire depuis plusieurs années afin, dit-elle, de mettre à jour les besoins. La prise en charge de l'enfant bénéficiant de cette seconde fiche contact peut alors se faire en moins de 30 jours. Nous trouvons la trace de ses prises en charge tardives mais dont les fiches contact ont été refaites dans les dossiers des enfants. En consultant les dossiers nous avons en effet parfois constaté que les fiches contact étaient datées du jour de l'enregistrement de l'enfant dans le logiciel PRE et que son entrée

officielle était datée de quelques jours plus tard. Ce qui paraît étonnant quand on connaît les délais d'attente.

Nous savons également que la coordinatrice scinde le territoire et organise les listes d'attente par REP. De la même manière elle attribue autant que possible des intervenants sur un même REP ou même quartier afin que ces derniers soient connus des acteurs du secteur. En contrat à durée déterminée d'un an, les intervenants ont également la possibilité de quitter le dispositif avant la fin d'un accompagnement ou à l'inverse, un accompagnement peut se terminer avant la fin de leur contrat. Ils peuvent aussi choisir le nombre d'enfants qu'ils accompagnent. Pour l'ensemble de ces raisons, l'entrée d'un enfant dans le dispositif dépend en partie du nombre d'intervenants salariés. Un enfant sorti n'est pas non plus nécessairement remplacé par un autre. Au regard de toutes nos analyses précédentes et de ces éléments révélés, les délais d'attente semblent être tributaires en partie de la disponibilité des intervenants et de leur nombre. Pendant nos années d'enquête nous avons toujours observé la coordinatrice mener des campagnes d'embauche, sollicitant l'Université, les associations bénévoles et le bouche-à-oreille, pour trouver du personnel.

Ces résultats nous ont conduite à une deuxième hypothèse, celle de place réservée à certains REP, d'une priorisation des REP. Nous avons pour cela calculé la moyenne des jours d'attente par REP.

Tableau n°4 : Délais moyens par REP

Code REP	Délais moyens
E-1-C	128 jours
A-1-C	106 jours
B-11-C	117 jours
G-1-C	113 jours
H-1-C	176 jours
B-1-C	127 jours

Ces résultats, toujours produits à partir des informations contenues dans les dossiers des enfants, infirment à nouveau notre hypothèse. Tous les REP sont soumis aux mêmes délais d'attente. A-1-C pourrait se détacher du lot avec seulement 106 jours d'attente mais cela peut s'expliquer par le faible taux de signalement sur la période étudiée : cinq signalements contre 14 pour H-1-C par exemple, ce qui biaise d'une certaine manière les moyennes.

La classe fréquentée par l'enfant au moment du signalement

La coordinatrice, la directrice de service et l'élue mettent en avant, dans les discours, la volonté de prévenir le décrochage scolaire « tôt dans la scolarité », selon leurs mots ; ainsi que de mettre l'accent sur les classes de transition comme souligné lors de l'élaboration de la convention. Nous nous sommes alors demandé si les enfants signalés en cycle 2 et cycle 3, correspondant aux classes de transition CP et 6^e, étaient prioritaires, ce qui pourrait expliquer la logique d'attribution des entrées dans le PRE.

Tableau n°5 : Délais moyens par niveau

Classe	Nombre de signalements	Délais moyens
Petite section	2	213,5 jours
Moyenne section	1	1 jour
Grande section	13	104,3 jours
CP	28	125,9 jours
CE1	6	205 jours
CE2	10	245,5 jours
CM1	12	157,3 jours
CM2	15	137,2 jours
6 ^e	17	124,7 jours
5 ^e	6	236,8 jours
4 ^e	6	158,3 jours
3 ^e	2	79 jours
ULIS	1	231 jours
Classe collège Non-francophone	1	64 jours

Cycle 1 moyenne : 106,3 jours

Cycle 2 moyenne : 192,2 jours

Cycle 3 moyenne : 139,8 jours

Cycle 4 moyenne : 158 jours

Ces résultats, toujours produits à partir des informations contenues dans les dossiers des enfants, montrent dans un premier temps l'intérêt des professionnels à signaler des élèves en classes charnières. Dans un second temps ils témoignent d'une relative diminution des délais d'attente pour les classes de GS, CP et 6^e en comparaison avec les autres classes. d'une répartition variable des délais d'attente. Il ne s'agit cependant pas d'une forte différence nous permettant d'affirmer avec certitude que les enfants dans ces classes entrent plus rapidement dans le PRE que les autres.

L'approche quantitative que nous proposons ici doit également s'accompagner d'un focus qualitatif et d'éléments de lecture. La moyenne du cycle 1 par exemple peut être nuancée par le nombre excessivement réduit de signalements en Moyenne Section. De plus, ce seul signalement connaît un délai d'un jour, ce qui au regard des délais moyens présentés peut porter à interrogations. De la même manière, les écarts de délai doivent être soulignés. La plus longue attente, pour un CE2, est de 767 jours, la plus courte est de zéro jour pour des enfants en 5^e et 4^e. Ces extrêmes ne reflètent pas une tendance pour le niveau de scolarisation. Ils mettent plutôt en lumière la variabilité des délais d'attente quelle que soit leur classe. Pour les CE2, le délai le plus court est de 41 jours, avec des variances à 110 jours, 229 ou encore 321. Pour les classes de 4^e les extrêmes vont de 0 jour d'attente à 266 jours. En CE1, de 48 jours à 381 jours. Lorsque l'on regarde les classes de CP, classe de transition dont nous soulignons précédemment les délais relativement courts, les écarts vont en réalité de 4 jours d'attente à 485 jours ; pour les classes de 6^e, classe de transition également, les écarts vont de 3 jours à 605 jours.

Les moyennes proposées ci-avant, donnent en somme un ordre d'idée des délais par cycle mais ces données ne permettent pas d'affirmer que le PRE priorise les classes charnières ni la prévention précoce du décrochage scolaire. De fait, même si les professionnels s'alignent sur la volonté affichée par le cadre institutionnel national et local du PRE d'accompagner les élèves sur les classes charnières et d'être attentifs à la prévention précoce du décrochage scolaire, ils ne sont pas suivis dans leur démarche par la coordinatrice qui ne favorise pas certaines classes par rapport à d'autres. Tous les enfants sont soumis aux mêmes logiques d'attente dont les règles sont floues, voire inexistantes à ce stade de l'analyse.

Nous avons cependant relevé des éléments stratégiques développés par les professionnels pour détourner cette variabilité lorsqu'ils veulent qu'un enfant soit accompagné sur une classe de transition. Certaines directrices ont parfois énoncé en réunion d'EPS des formules du type : « Il faudra l'accompagner sur la 6^e. Je fais la demande maintenant [sous-entendu pendant son année de CM1] pour qu'il ait une chance. » Cette stratégie demande aux professionnels d'anticiper les besoins des élèves sur deux voire trois années scolaires, différant dans le même temps l'accompagnement des difficultés et l'accès à la réussite des enfants. Autrement dit, dans un système d'injonction à l'accompagnement lors des passages maternelle-CP et de liaison école-collège opéré par l'Education Nationale²³², et une intention

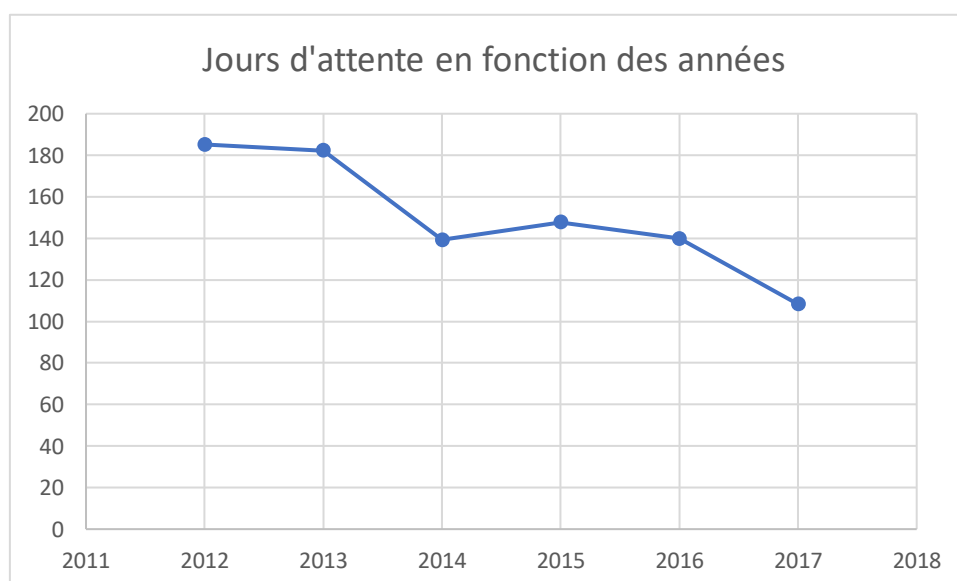
²³² Notamment à des fins de continuité pédagogiques et dans les parcours scolaires. Voir à ce propos la page consacrée aux liaisons école-collège sur le site officiel du ministère : <https://www.education.gouv.fr/cid57621/la-liaison-entre-l-ecole-et-le-college.html> sur laquelle est notamment spécifiée : « Le conseil école collège est particulièrement attentif à la liaison entre l'école et

affichée des politiques publiques comme le PRE de prendre le relais dans ces temps de transition scolaire, les professionnels de l'éducation adaptent leurs lectures des besoins des enfants en ciblant sur ces périodes. Dans cette configuration ils écartent les besoins immédiats des élèves, qui, pris en charge au moment de leur identification, pourraient peut-être trouver une réponse pour éviter que les difficultés ne s'accumulent et que les besoins grandissent en arrivant dans les classes charnières.

Les délais d'attente en fonction des années

Afin d'envisager la variabilité supposée des délais d'attente nous avons enfin comparé ces données par année. En reprenant les dates de signalement inscrites sur les fiches contact des enfants et en faisant la moyenne des jours d'attente, il est possible d'établir ce résultat.

Graphique n°4 : Jours d'attente en fonction des années



La lecture de ce graphique atteste d'une diminution de presque 80 jours d'attente en moyenne entre 2012, année avant l'embauche de la coordinatrice, et 2017, dernière année du corpus et quatre après la prise de fonction de la coordinatrice. Ces résultats laissent à penser un travail de sa part pour limiter les délais d'attente. Encore une fois cependant, une attention portée aux détails des dossiers permet de nuancer voire de contredire ces propos. Pour l'année 2012 en effet, sur les six signalements à notre disposition, l'écart des extrêmes est de

le collège. La continuité des apprentissages et le travail en commun des enseignants sont encouragés pour permettre à chaque élève de réussir sa scolarité au collège et de la poursuivre au lycée. »

767 jours pour le plus long, et un jour pour le plus court. Ces extrêmes étant respectivement un enfant de CE2 et un enfant de Moyenne Section, soit les cas signalés dans l'analyse précédente comme des cas particuliers. Autrement dit en éliminant ces extrêmes qui apparaissent comme minoritaires au regard de l'ensemble des données, la moyenne pour 2012 serait de 85,8 jours. Ce qui reviendrait à considérer que les délais ont augmenté à l'arrivée de la coordinatrice. Cette analyse serait d'ailleurs corroborée par l'augmentation du nombre d'accompagnements individuels comme nous l'expliquons au chapitre IV. Avec plus de signalements à prendre en compte et le même nombre d'intervenants, il est possible que les délais d'attente aient augmenté en 2013 pour finalement se stabiliser depuis 2014.

Cette analyse quantitative doit également être complétée par la lecture des dates de signalement et d'entrée dans le dispositif. Les délais entre 50 et 100 jours sont souvent le fait d'un signalement en fin d'année scolaire – juin ou juillet – et d'une entrée entre octobre et novembre de la même année civile. D'une part ces données témoignent de la volonté de la coordinatrice de répondre rapidement à la demande des professionnels. En effet, le PRE ne fonctionne pas en août²³³, peu en juillet ; les rendez-vous d'accueil des familles peuvent alors se faire à la rentrée scolaire pour une mise en place du parcours dans les semaines qui suivent. La disparité des jours d'attente révèle une pratique de la liste d'attente non stabilisée. Cependant, ce résultat d'analyse conduit d'autre part à s'interroger sur l'accompagnement lors de la transition scolaire. Est-ce un accompagnement de transition si l'accompagnement commence en octobre ou novembre ? Il est possible de considérer ces délais de deux ou trois mois en été comme une volonté de prendre l'enfant rapidement sans attendre le milieu de l'année scolaire mais cela interroge sur la considération et les représentations qu'ont les professionnels et la coordinatrice pour l'entrée en classe supérieure, de surcroît en CP ou 6^e. Les besoins d'un enfant en situation de fragilité scolaire et sociale au moment du passage en classe supérieure, se manifestent-ils en été, en septembre ou au cours du premier trimestre ? Le rôle du PRE est-il de prévenir ces besoins ou d'y remédier une fois manifestés ?

Autrement dit, les délais ne sont tributaires ni de l'implication des acteurs, ni de la taille des quartiers, ni du nombre d'enfants signalés. La règle d'un enfant sorti un enfant entré s'applique. Les observations ont également montré qu'aucun ordre d'entrée n'existe. Les fiches contact les plus anciennes, ne sont pas nécessairement traitées en premier.

En somme, l'approche quantitative permet d'objectiver la sensation de lenteur ressentie par les professionnels et la volonté de l'élue de réduire les délais d'attente. En ce sens, en donnant un ordre de grandeur, elle confirme l'inconstance et l'imprévisibilité des

²³³ Sur décision de la coordinatrice, validée par la hiérarchie, aucun intervenant n'est autorisé à travailler en août depuis 2014.

délais d'attente. Les professionnels n'ont ainsi aucune prise sur ces délais, aucun moyen de les contrer, détourner, raccourcir ou de les éviter. Dans le même temps, cette variabilité renforce la capacité de pouvoir de la coordinatrice comme nous l'exposons plus tôt. Dans les actions collectives, tous les acteurs sont dépendants les uns des autres. Comme l'analyse stratégique, de Crozier et Friedberg notamment, l'a montré, l'imprévisibilité des comportements accroît cette interdépendance :

« Plus ils auront la capacité de laisser planer la possibilité de refuser ou de poursuivre leur coopération, plus ils rendront dépendants les autres acteurs et plus ils pourront obtenir d'eux les arrangements favorables à leurs propres enjeux. La capacité d'action, c'est-à-dire le pouvoir, d'un acteur dans une organisation donnée dépend de la pertinence et de l'imprévisibilité de ses comportements pour les autres acteurs. » (Fouadriat, 2011, p.152).

Rien ne garantit la prise en charge rapide des enfants : ni l'engagement, ni la fréquentation des réunions, ni le quartier ou l'établissement d'origine. Cette modalité de fonctionnement vient renforcer la place de la coordinatrice dans l'action collective. Elle seule semble déterminer l'entrée ou non des enfants. En l'absence de cadre précisant les niveaux d'urgence et de logiques objectives de fonctionnement, les professionnels sont soumis à l'imprévisibilité, rendus alors totalement dépendants de la coordinatrice. Ils n'ont d'autre moyen que de se référer à elle en argumentant autour de l'urgence supposée d'un accompagnement et d'attendre.

Un danger pour la cohésion de l'action collective ?

Quoique stable et marquée par un certain nombre de choix et de productions auxquels ils prennent part et dont ils sont les témoins, l'action menée collectivement n'apparaît pas toujours rassurante pour les professionnels. Tous tributaires du nombre d'enfants pris en charge et soumis à l'imprévisibilité de la coordinatrice, ils se retrouvent parfois en difficulté. L'absence d'ordre et de cohérence dans l'entrée des enfants en parcours individuel vient en effet renforcer cette idée. Les professionnels sont alors pris dans une forme de dépendance au système d'action concret tout en étant immergés dans un contexte d'insécurité. Cet état de faits a alors des conséquences sur les relations au sein de l'action collective.

Certains conflits ont été constatés, notamment entre les directrices, entraînant des négociations pour l'entrée des enfants dans le dispositif ou encore lorsque certaines portent un regard critique sur le PRE devant les autres membres. Ils sont ainsi la preuve que les acteurs mobilisent leur pouvoir pour investir les zones d'incertitudes comme l'explique Fouadriat (2011 p.150) : « Les conflits sont révélateurs des opportunités de jeu. [...] constituent des

analyseurs pour repérer les relations de pouvoir entre acteurs et pour identifier ces derniers et appréhender leurs contraintes et leurs enjeux. » Les points de tension se cristallisent en effet dans les zones d'incertitude : les critères de sélection et l'ordre d'entrée dans le dispositif mettant en lumière l'importance pour les professionnels de voir leurs demandes satisfaites.

Ainsi, il n'y a pas à proprement parler de pouvoir à prendre dans l'action collective. Les professionnels ne cherchent pas à être des leaders et savent que leur engagement ne garantit pas de privilèges. En témoigne notamment la disparité des formes d'engagement, dont la grande majorité des acteurs n'est que très peu impliquée en réalité. Il est cependant difficile d'imaginer une action collective sans rapport de pouvoir, quand de surcroît, des professionnels issus de différents domaines s'y côtoient et que des intérêts personnels sont en jeu. Ces constats révèlent la position centrale de la coordinatrice dans la distribution des places, des rôles et des savoirs. Il nous paraît dès lors pertinent d'étudier les raisons qui ont pu conduire à l'établissement de cette réalité.

IV.4. La coordinatrice au centre de l'organisation

La coordinatrice enquêtée se voit attribuer un large pouvoir de décision, de filtre et de contrôle au sein du dispositif, par sa hiérarchie directe : directrice de service et élue municipale. Cependant, ni le cadrage national ni le cadrage local ne déterminent avec précision les limites des missions et fonctions des coordonnateurs, ni n'assoient leur légitimité. Désignés comme la « cheville ouvrière » (Goepfert (dir), 2007, p.46), leur champ de compétences et de pouvoir reste flou malgré les quelques balises posées par le Guide méthodologique publié par la DIV en 2007. Nous apprenons dans ce document que le poste de coordonnateur sert à piloter et coordonner les EPS sans que ces notions ne soient réellement explicitées. Le texte rappelle pour ce qui nous intéresse ici, que ces deux fonctions peuvent être portées par des coordonnateurs différents mais que cela reste difficile à mettre en place dans des plus petites villes. Notre terrain, de taille moyenne, se trouve dans cette seconde configuration : une coordinatrice pour deux fonctions.

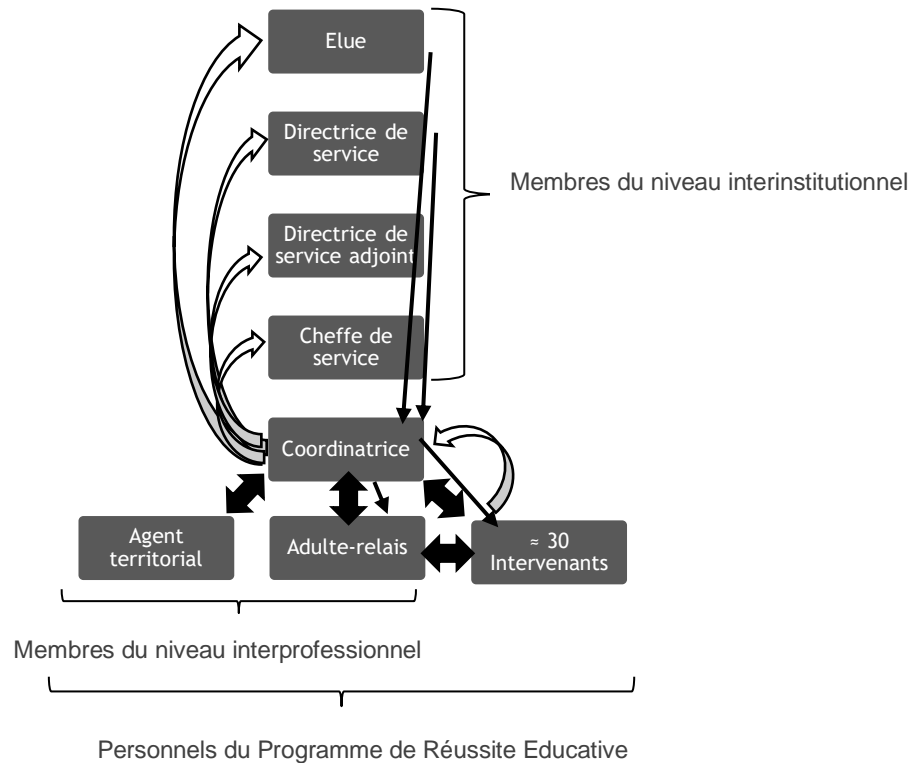
La consultation des documents de cadrage local datant de 2006 et 2007 a mis au jour la définition du rôle de coordination dans la ville étudiée. Croiser ces documents aux entretiens et aux observations a révélé les écarts entre le prescrit et le réel mais a également dévoilé les stratégies individuelles de légitimation des places et des rôles opérées par la coordinatrice.




A cheval entre le niveau de pilotage interne, l'action collective interprofessionnelle et le suivi individuel des enfants, la coordinatrice du PRE de cette ville doit pouvoir animer une équipe de professionnels pour les amener à travailler ensemble au profit d'un objectif commun tout en proposant l'intervenant adéquat au profil de l'enfant. Elle est la garante du respect du cadre local et de l'ordre social établi et de la circulation des informations tout en ayant des compétences de travailleur social pour déceler d'éventuelles complications lors de la mise en œuvre du parcours.

Afin de situer la place de la coordinatrice dans l'organisation formelle du dispositif, nous avons reconstitué²³⁴ l'organigramme locale du PRE. Produire cette figure met en exergue la position intermédiaire de la coordinatrice. Elle est la seule salariée du PRE à être à la fois membre du niveau interinstitutionnel, du niveau interprofessionnel et hiérarchiquement supérieure aux autres salariés. Elle doit donc à la fois inventer une posture face à différents acteurs, aux attentes et aux pouvoirs différents.

²³⁴ Au moment de l'enquête, le dispositif n'avait pas produit d'organigramme. C'est pourquoi nous l'avons reconstitué à partir des informations fournies par la coordinatrice et de nos observations.

Figure n°1 : Organigramme reconstitué du PRE étudié



-  Comptes-rendus d'activités
-  Echanges autour des situations singulières des enfants
-  Injonctions de travail

L'organigramme montre dans un premier temps la place charnière occupée par la coordinatrice, à la fois membre du niveau interprofessionnel, du personnel du PRE et en contact direct avec les représentants institutionnels hiérarchiques dont ses interlocutrices régulières sont la cheffe de service et la directrice de service. Elle est donc prise entre les attentes institutionnelles, les attentes des professionnels, le management de l'équipe du PRE et ses propres valeurs éthiques et professionnelles d'accompagnements des enfants. Le tout, dans un contexte de fragilité de sa posture.

La schématisation des interactions vient par ailleurs renforcer l'idée d'isolement de la coordinatrice. Nous voyons en effet que le quotidien de ses interactions est rythmé par des injonctions reçues ou données et par des échanges d'éléments factuels autour des enfants et de leur famille mais qu'elle est seule à sa position hiérarchique. Elle n'a pas d'égal avec qui partager les réussites, les échecs, les interrogations ou les doutes. La réflexion stratégique, les prises de décisions, la mise en cohérence des professionnels et tout ce qui relève de

l'invention technique dans la mise en œuvre du PRE, n'est le fruit d'aucune interaction, mais de sa réflexion personnelle et isolée.

IV.4.1. Des facteurs de fragilités potentiels lors de la prise de poste

Alors que l'existence de ces documents de cadrage date de 2006, la coordinatrice en poste au moment de l'enquête dit ne pas en avoir eu connaissance. Arrivée en 2011 à la suite de la mutation dans un autre service de la première coordinatrice, elle explique avoir été formée en une semaine, en observation. Elle présente cela comme une semaine d'intégration axée sur la prise en main du logiciel PRE²³⁵ et le rôle d'animation des EPS.

Elle exprime son sentiment d'avoir été parachutée sur un poste dont personne ne voulait et dont le contenu restait à développer. En effet, le « métier » de coordonnateur PRE ne relève pas de la catégorisation de groupes professionnels comme le suggère la sociologie française ; cette fonction s'ouvre ainsi au champ des possibles en matière de posture, d'alliances, d'enjeux ou encore de références. Il s'agirait d'un des métiers émergents (Goirand, 2014) avec l'évolution des politiques publiques territorialisées (Revue Diversité, 2015 ; Ben Ayed, 2017). Sa position s'apparente alors davantage à une fonction ou un espace professionnel selon la réflexion menée par Stéphanie Goirand (2014) sur les coordonnateurs PRE de la ville de Toulouse.

Diplômée d'Etat en médiation familiale et ayant travaillé précédemment dans l'insertion professionnelle, elle explique avoir été recrutée pour son parcours. Il est en ce sens intéressant de noter qu'elle a été choisie pour ses aptitudes, supposées, d'une « profession inachevée » (Divay, 2005) ; indicateur de la représentation qu'avaient les recruteurs quant aux missions de coordination du PRE. Elle légitime quant à elle l'investissement du poste par ses compétences d'écoute et d'échanges avec les familles.²³⁶

Les métiers de la coordination émergeant tout juste au début des années 2000, ce n'est en effet pas par son statut que la coordinatrice pouvait être reconnue comme légitime par les professionnels établis (Elias & Scotson, 1997). Véronique Laforest (2010b, p.37), l'explique :

²³⁵ Ce logiciel national permet de centraliser et organiser les informations sur les enfants. Son utilisation est propre à chaque PRE comme les enquêtes ont pu le montrer.

²³⁶ Voir à ce sujet Divay, S., (2005). La médiation sociale : une professionnalisation inachevée. *Knowledge, Work Society*, 3, (2),101-127. halshs-00267962. Face aux professionnels établis, les médiateurs sociaux mettent en avant leur capacité d'écoute pour se faire leur place dans le paysage du travail social.

« 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. »

Nous retrouvons dans cette analyse l'idée selon laquelle les rapports de pouvoir sont déséquilibrés par l'âge et l'expérience des acteurs en présence. La coordinatrice pas encore trentenaire, n'ayant jamais exercé de fonctions nécessitant des rencontres interprofessionnelles, est confrontée à des professionnels médico-socio-éducatifs tous plus âgés et expérimentés dans leur métier. Nous savons d'ailleurs, grâce à Sainsaulieu (2019), que les réunions sont les lieux d'apprentissage de l'identité professionnelle, en ce qu'elles permettent aux individus de tester des pratiques, des prises de parole, de faire leurs expériences. Ainsi, un professionnel issu d'un domaine socialement reconnu comme l'Éducation nationale ou le travail social, habitué aux dispositifs partenariaux et aux réunions institutionnelles, a plus de pouvoir symbolique et d'assurance que les nouveaux acteurs, issus de métiers émergents comme la coordinatrice. Elle a donc à apprendre – elle dit d'ailleurs avoir appris « sur le tas avec les enseignants » – à définir sa posture et à faire ses preuves dans ce contexte de fragilités dans les relations de pouvoir²³⁷ :

« J'ai appris sur le tas en allant dans les réunions » ;

« C'est les partenaires qui m'ont appris ce que je devais faire » ;

« J'ai pas eu de formation [sous-entendu pour occuper les fonctions de coordinatrice]. J'aurais aimé qu'on me dise ce que je devais faire. Je suis un bon petit soldat je fais ce qu'on me dit.

La chercheuse : Il existe pas de formation au niveau national pour les coordonnateurs ?

La coordinatrice : Si maintenant oui. Mais il faut avoir moins de 5 ans d'expérience, ce qui n'est plus mon cas. »

²³⁷ Citations issues des échanges informels et des temps de travail avec la coordinatrice entre 2014 et 2017.

Les rencontres régulières pendant les trois années précédant le travail de thèse ont enrichi la connaissance que nous avons du dispositif et notamment des difficultés rencontrées par la coordinatrice au quotidien, notamment la charge de travail : « Au début de l'entretien elle répète que c'est trop de travail pour une seule personne puis elle inclut [l'adulte-relais] dans les personnes qui gèrent le PRE et dit plusieurs fois qu'il manque une personne.²³⁸ », ou encore les éléments qu'elle identifie comme des faiblesses : « Elle "manque d'outils pour mesurer l'impact du PRE" après coup. Elle le dit plusieurs fois.²³⁹ »

Enfin, la coordinatrice exprime également les injonctions qui lui ont été données lors de sa prise de poste. Dans un contexte de revalorisation de la prise en charge individuelle des enfants, la cheffe de service de l'époque, la directrice de service et l'élue, lui confient la tâche d'augmenter les effectifs d'accompagnements individuels. Elle explique s'être attelée à la tâche afin de satisfaire la hiérarchie, se qualifiant elle-même de « bon petit soldat ». Cette réponse à la commande se comprend également au regard de sa situation précaire. C'est en effet avec un Contrat à Durée Déterminée d'un an renouvelable qu'elle prend son poste. Autrement dit, on peut penser que si elle souhaite conserver un travail et donc un salaire, elle a tout intérêt à remplir les objectifs fixés par la hiérarchie.

Ces éléments biographiques et contextuels sont autant de facteurs dont il faut tenir compte pour comprendre la perception²⁴⁰ que la coordinatrice peut avoir de sa place, de sa légitimité et de son pouvoir, dans l'organisation étudiée. Elle avait à la fois à s'affirmer auprès de sa hiérarchie et auprès des « partenaires » professionnels. Elle a donc développé un certain nombre de stratégies (de Certeau, 1990) afin de préserver sa place et augmenter son pouvoir dans le but de se faire entendre et de pouvoir peser dans les orientations et les décisions.

IV.4.2. Légitimations face aux contextes

Comme le propose Michel de Certeau (1990), les individus pris dans des rapports de force, de pouvoir ou de domination, inventent des stratégies pour survivre et défendre leurs intérêts. Sans prétendre analyser la professionnalisation de la coordinatrice, au sens de Divay (2005, p104) en tant qu'accession à une « viabilité économique et à un niveau de

²³⁸ Extrait du journal de terrain n°0

²³⁹ Extrait du journal de terrain n°0

²⁴⁰ Chaque individu, en fonction de sa construction personnelle, a une représentation de lui-même et des autres comme le rappelle Michel Foudriat (2011, p.152).

reconnaissance institutionnelle et symbolique qui permet de prendre place dans la division du travail », nous nous intéressons ici à la manière dont la coordinatrice a créé sa place dans l'action collective. Maillon charnière de l'organisation, elle a su légitimer son rôle et se rendre indispensable dans le fonctionnement du dispositif PRE. Nous étudions donc l'autorité et la légitimité qu'elle a su acquérir « dans les interactions situées, à observer et à décrire, souvent dispersées spatialement et fugaces temporellement » (Cefaï, 2015, p.575).

Une posture à inventer face aux représentants institutionnels

Lors des Conseils consultatifs, la coordinatrice a la tâche de présenter un bilan de l'année aux financeurs institutionnels du PRE. Elle produit à ce titre un dossier répertoriant les effectifs, les budgets et détaillant les actions réalisées dans l'année. Chacun de ces dossiers reprend une description du PRE, ses intentions, son périmètre d'actions géographique et opérationnel. Chaque Conseil consultatif se déroule de la même façon : les représentants institutionnels écoutent la présentation des bilans quartier par quartier, la coordinatrice propose des actions pour l'année à venir, les financeurs acceptent ou non. Les questions sont quasi inexistantes ou portent sur des précisions quant à la lecture des graphiques présentés. En effet, toute la prise de parole de la coordinatrice s'appuie sur des données statistiques émanant du logiciel à sa disposition. Comme tous résultats statistiques, leurs interprétations peuvent être hasardeuses et sujettes à débat. Nous avons par exemple assisté à un désaccord entre l'élue et la coordinatrice au sujet du quartier sollicitant le plus le PRE. Les quartiers G et H sont politiquement distincts, cependant, historiquement et dans le langage des habitants, ils sont désignés comme une seule et même entité. Ils se distinguent dans le Contrat de ville par leur situation géographique (Nord - Sud) mais portent le même nom. Aussi, par amalgame le nom du quartier est utilisé pour qualifier l'un comme l'autre. De fait, lors du Conseil consultatif de mars 2017, la coordinatrice annonce que le quartier G+H regroupe le plus d'enfants dans le PRE, toutes actions confondues. L'élue de réagir en arguant que cela va de soi dans la mesure où il est le plus peuplé, mettant en avant le fait que la coordinatrice ne présente pas des ratios population-signallement d'enfants.

Si nous n'avons jamais assisté à des désaccords directement liés à des enjeux politiques, nous pouvons cependant émettre l'hypothèse qu'ils existent. La présence des représentants de l'Etat à son niveau déconcentré laisse à penser que des stratégies politiques et financières peuvent se jouer au regard des résultats du PRE : accords financiers, développement d'actions sociales, ouverture ou fermeture de centres municipaux. Nous avons en ce sens constaté la satisfaction des représentants institutionnels aux sorties des Conseils consultatifs, félicitant l'équipe PRE pour son travail et ses résultats. Nous pouvons ainsi supposer par exemple que l'octroiement d'une enveloppe de 8000€ au PRE pour le

développement d'une action spécifique au sein d'un quartier est lié à cette satisfaction et donc à la façon dont les résultats sont présentés et interprétés.

Au fil de notre enquête nous nous sommes étonnée de l'absence de discussions d'ordre qualitatif lors des instances institutionnelles, relatives au contenu des actions collectives dans les écoles et des actions dites personnalisées en individuel. Lorsque nous avons demandé à la déléguée du préfet et à l'élue de décrire les modalités d'entrée au sein de ces actions ainsi que les activités proposées, aucune n'a su nous répondre. Elles tâtonnaient, essayant d'imaginer ce que cela pouvait bien être : « ils font des sorties et les devoirs ? » nous a répondu la déléguée du Préfet. Quant à l'élue, l'entretien enregistré en novembre 2017 donne à voir une connaissance des sorties au cinéma mais une interrogation quant aux autres activités possibles. Nous avons soulevé cette question auprès de la coordinatrice qui nous a répondu : « Ils ne me demandent pas. » Ainsi, le fond des questions et enjeux éducatives est inconnu des représentants institutionnels. La coordinatrice, dans des interactions avec ce niveau de pilotage, est la seule à détenir ces informations. Autrement dit, elle est la personne ressource lors de toutes les réflexions sur le projet lié au PRE. Son statut et sa place la rendent ainsi légitime dans toutes les discussions inhérentes au dispositif ainsi que lors des négociations institutionnelles.

A titre d'exemple nous pouvons citer un groupe de travail réunissant les mêmes représentants institutionnels dans la création d'un projet d'études surveillées souhaité et financé par la préfecture de département. Les discussions s'articulant autour des modalités de financements complémentaires, les acteurs en présence débattaient au sujet du contenu qui pouvait être proposé aux enfants et des acteurs à mobiliser. La préfecture souhaitant faire participer financièrement la ville, la ville souhaitant faire participer financièrement la CAF. Lorsqu'il s'est agi pour la CAF de se positionner, la représentante de cette dernière a expliqué ne pouvoir s'engager que si le projet d'études surveillées développait une dimension de soutien à la parentalité. Les autres acteurs présents se sont alors tournés vers la coordinatrice pour qu'elle leur explique dans le détail l'action Coup de Pouce²⁴¹. Aucune autre personne autour de la table, exception faite de sa collaboratrice, ne pouvait en effet dire ce que cette action proposait concrètement. Un peu plus tard au cours de la réunion, face au retrait de la ville dans le financement de ce nouveau projet, la déléguée du préfet propose la participation financière du budget du PRE, avançant des arguments tirés des objectifs nationaux dressés par l'Etat : réussite globale, considération de l'enfant dans sa globalité, liens renforcés avec

²⁴¹ L'action Coup de Pouce a été en vigueur deux ans sur le territoire étudié. A l'époque de cette réunion le préfet de département avait justement arrêté l'intervention de l'association Coup de Pouce pour mettre en places le projet d'études surveillées. L'action Coup de Pouce ayant un volet axé sur le lien école-famille, ici de présenter le Coup de Pouce pour s'en inspirer et ne pas le copier.

l'école. Afin de contrer ses arguments, l'élue a alors demandé à la coordinatrice de présenter le PRE pour montrer en quoi le budget du PRE ne correspondait pas au nouveau projet²⁴². Autrement dit, lors de négociations budgétaires autour de projet éducatif du territoire, indépendant du PRE, la coordinatrice est sollicitée, car seule détentrice des savoirs liés au dispositif. Elle est nécessaire aux débats et aux négociations par sa maîtrise des cadres formels de l'action.

Cette idée est renforcée enfin par trois autres éléments. Lors de la restructuration du service du PRE, tout d'abord, la cheffe de service, souhaitant faire évoluer le poste de la coordinatrice, s'est rendue dans son bureau afin de discuter du possible recrutement d'une nouvelle personne au poste de coordination. La discussion de moins de cinq minutes se termina sur ces mots prononcés par la cheffe de service : « De toute façon vous êtes la mieux placée pour savoir ce qu'il faut faire, faites-moi le profil du poste de coordonnateur. » La coordinatrice se tournant vers moi après le départ de la cheffe de service pour s'étonner de cette responsabilité pesant sur elle et ajoutant : « Mais elle sait pas ce que je fais ? »

Enfin, dans le cadre d'une recherche commandée par l'élue et financée par la structure juridique du PRE enquêté, il nous a été demandé de faire un état des lieux des pratiques à l'œuvre et d'élaborer des préconisations. Nous avons alors proposé un éclairage des termes de personnalisation et individualisation afin de montrer que tous les enfants pouvaient bénéficier d'une étude personnalisée de leur situation en modifiant quelques modalités organisationnelles. Nous avons alors abordé le cas des EPS restreintes, développant des arguments dans l'intérêt, à l'avenir, de supprimer cette instance, au profit d'EPS territorialisées. Le bénéfice étant triple : moins de réunions chronophages pour les directeurs d'école²⁴³, étudier la situation de chaque enfant en équipe pluridisciplinaire afin de proposer un parcours adapté aux besoins de l'enfant²⁴⁴, augmenter le taux d'individualisation²⁴⁵ des bilans à 100%. A l'énoncé de ces constats et de ces préconisations, tous les représentants institutionnels se sont étonnés de l'absence d'étude pluridisciplinaire pour les actions

²⁴² Notons ici que la coordinatrice a énoncé les catégories d'objectifs du PRE – scolaire, apprentissage du français, ouverture culturelle – sans présenter le contenu des actions.

²⁴³ Les témoignages de terrain ainsi que les travaux scientifiques font état d'une augmentation constante du nombre de tâches attribuées aux professeurs des écoles. Voir notamment à ce propos le colloque organisé par l'Institut de recherche sur l'éducation de l'université de Bourgogne-Franche-Comté, *Nouvelle Gestion Publique et évolution des conditions de travail des professeurs des écoles, quels liens ?* en septembre 2017.

²⁴⁴ Jusqu'alors l'entrée des enfants dans les actions collectives relève de la décision unique des directeurs d'école.

²⁴⁵ Les EPS restreintes étant la modalité d'entrée des actions collectives, les enfants participant à ces activités ne sont pas comptés dans les effectifs des actions dites personnalisées ou individuelles.

collectives, un membre de la Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Population (DDCSPP) rappelant au passage qu'un PRE ne peut être reconnu comme tel que par la mobilisation de professionnels socio-éducatifs autour des situations d'enfants. Jamais cette information ne leur était parvenue.

Au-delà de la connaissance superficielle qu'ont les représentants institutionnels du PRE, ces éléments montrent une forme de rétention des informations par la coordinatrice, se rendant indispensable pour toutes les questions relatives au PRE. Elle devient alors une actrice ressource pour les représentants institutionnels, au sommet de la hiérarchie, son pouvoir s'en trouvant renforcé.

Une posture à inventer face aux professionnels : le choix d'un découpage géographique

A la lecture de nos données et à leur analyse, nous constatons qu'elle propose sa propre lecture géographique du territoire dans l'exercice du PRE. En consultant les listes d'émargements des réunions EPS, nous avons constaté que jusqu'en 2014/2015, les réunions étaient organisées par quartiers prioritaires. Ce découpage paraît cohérent dans la mesure où le PRE est un dispositif de la politique de la ville. Cependant à partir de la rentrée scolaire 2015, nous notons une modification. Les réunions d'EPS se tiennent désormais par REP et selon les jours de décharge des directrices d'écoles élémentaires. Autrement dit la réforme territoriale s'opère sur la base de la cartographie et des découpages de l'Education nationale et à l'initiative de la coordonnatrice. Lorsque nous en avons demandé la raison, la coordinatrice a expliqué que c'était de son propre arbitre, pour que les directrices d'élémentaires soient davantage présentes en réunions²⁴⁶. Cependant, en imposant une lecture des publics par leur lieu de scolarisation et non plus par leur lieu de vie, certaines écoles recrutant des élèves en Quartiers Prioritaires mais non reconnues au titre de l'Education Prioritaire, se retrouvent sans Equipes Pluridisciplinaires pour échanger autour des situations d'enfants. Ces écoles sont mises à l'écart du PRE en ce que la présence humaine du dispositif s'y fait rare. Lors de notre enquête, aucun enfant scolarisé dans ces écoles ne bénéficiait d'accompagnement individuel au titre du PRE, et aucun atelier collectif n'y était proposé. Par ce zonage territorial, l'offre du PRE s'apparente davantage à une politique de l'Education nationale que de la politique de la ville en ce que la mise en œuvre du dispositif ne déploie pas le service public dans l'ensemble des quartiers concernés. Même si ces écoles peuvent signaler un élève au PRE, il n'en demeure pas moins que la démarche est censée être facilitée par des contacts réguliers avec les personnels des équipes PRE. Que les enseignants soient familiers du PRE et de ses

²⁴⁶ L'analyse des présences en EPS a montré que les directrices ont en effet davantage participé à partir de 2015.

personnels, les incite à choisir ce dispositif pour accompagner des élèves en difficulté en fonction de leurs besoins. D'ailleurs, certains enseignants des écoles écartées des EPS par le découpage cartographique ne connaissaient pas le PRE jusqu'à ce que ce dernier propose une formation au sein de leur établissement, à laquelle nous avons assisté.

Les enseignants sur le terrain sont aussi parfois confus. Nous avons observé des scènes au cours desquelles les directrices proposent la situation d'un enfant avec précaution car ce dernier ne réside pas en quartier prioritaire. La réponse de la coordinatrice étant parfois confuse elle aussi. Nous avons pu noter ses hésitations par moments, avant de rectifier que les deux sont valables, faisant preuve ici de tactique au sens de Certeau (1990). Elle freine en un sens l'émergence de travail éducatif collaboratif entre les professionnels du territoire, au profit d'un recentrement des regards et des actions autour de l'école. Cette idée est renforcée par la tenue systématique des réunions d'EPS au sein des collèges des REP, sauf pour deux REP d'un même quartier où les réunions se tiennent à la Maison du département (MDD). Concentrer les rencontres interprofessionnelles dans les établissements scolaires confère une place centrale à l'École et à la scolarité. Les chefs d'établissement ou les CPE reçoivent les professionnels et les acteurs du PRE dans leurs locaux, offrant café et petits gâteaux, prennent la parole en premier, adoptent en somme une attitude d'hôte rassembleur. C'est également dans cette configuration que les CPE transmettent les bulletins scolaires des élèves, pratique que nous n'avons pas observée dans les réunions d'EPS à la MDD. L'analyse de ces données d'observation laissent entrevoir la possibilité pour l'École d'accroître son pouvoir d'influence – définition de la réussite, définition des difficultés, ressources disponibles, prises décisions – sur les professionnels socio-éducatifs et acteurs du PRE, notamment par le découpage territoriale des EPS en REP.

Ce découpage élimine également la possibilité pour des acteurs hors REP, de participer aux EPS. En effet, lorsque la réforme de la politique de la ville entre en vigueur sur l'année 2015, les nouveaux quartiers prioritaires deviennent, de fait, éligibles au PRE. Pour la première fois dans cette ville, la cartographie de la politique de la ville ne recoupe pas la cartographie de l'Education nationale. Le découpage par REP de la coordinatrice atteint ici ses limites : les enfants signalés au PRE dans ces nouveaux quartiers ne peuvent pas se rendre aux réunions EPS. Ils sont signalés par les directrices d'école et acceptés directement et seulement par la coordinatrice. Le parcours individuel se met en place sans diagnostic pluridisciplinaire. Comment penser dès lors la possibilité de faire naître une dynamique de territoire éducatif au sein de quartiers où aucune instance de rencontre interprofessionnelle existe ? Ces arrangements permettent de répondre aux difficultés des enfants et des familles, et de ne laisser personne sans solution. Ils sont une manière de tenir compte des situations de fragilités des

individus, même si la manière d'y répondre n'est pas celle préconisée par les textes de cadrage nationaux.

De plus, nous observons que cette lecture du territoire donne également lieu à des pratiques non prévues par le cadre formel. En effet, il n'existe pas un nombre limite pour les enfants suivis par le PRE en parcours individuel. Cependant, la capacité d'accueil du dispositif est tributaire du nombre d'intervenants, ce qui engendre des listes d'attente de plusieurs mois. Cette donnée, associée à une entrée par les REP, engendre alors des listes d'attente par REP. Autrement dit, si un enfant du REP A termine son parcours, un enfant du REP B ne pourra pas le remplacer. Il sera automatiquement remplacé par un enfant du REP A. Implicitement, une capacité d'accueil est attribuée en fonction des REP. Cette stratégie de la coordinatrice prend alors tout son sens au regard des critères informels qu'elle attend des professionnels qui signalent un enfant.

Elle utilise ainsi également le découpage géographique pour faire sa place et la tenir. Elle prend la main sur le découpage géographique et de fait, sur l'organisation des équipes pluridisciplinaires. En apportant et affirmant un cadre interprétatif du territoire, elle montre ses compétences face à la confusion générale ou partielle des autres acteurs. Elle ordonne ainsi le travail dans lequel elle s'engage.

Le pouvoir acquis par l'entretien des zones d'incertitudes

Nous avons constaté des disparités relatives à l'attribution des accompagnements en fonction des professionnels à l'origine des signalements. La directrice de l'école B-22-E, ayant participé à l'élaboration du cadre formel du PRE et présente à toutes les réunions EPS, se voit par exemple accepter toutes les situations qu'elle présente. Il en va de même pour la directrice de l'école G-2-E, qui se voit même invitée à des groupes de travail du PRE ; la coordinatrice vantant auprès de nous son implication dans des projets éducatifs²⁴⁷. Il en résulte selon nous une mise en concurrence des professionnels par la coordinatrice. Cela transparait avec clarté dans l'extrait suivant, tiré du carnet n°4 :

²⁴⁷ La directrice de l'école G-2-E a été la première à soutenir l'arrivée des Clubs Coup de Pouce, action portée par le PRE dans la ville étudiée.

Mise en concurrence des professionnels

Lors d'une EPS, la coordinatrice soumet aux professionnels une situation en attente depuis un an, leur demandant si elle est toujours d'actualité.

Directrice élémentaire : « L'an dernier la demande de PRE n'a pas été... La maman demande un accompagnement éducatif car la petite sœur en bénéficie. » *La maman demande pour le PRE car on lui a dit que c'était à l'école de faire la demande. Elle retourne la fiche. Demande d'AVS de la famille qui a été refusée par la psychologue scolaire. [L'enfant] a une relation fusionnelle avec la maman et suivi psy. Mise en place d'un orthophoniste depuis quelques années. Il est dyslexique grave donc demande d'AVS. La psychologue scolaire dit qu'il n'est pas dyslexique donc pas d'AVS.* « C'est un ensemble de maladroites. Pas de cohérence. Au final il a rien. Il ne bénéficie de rien. Les parents sont inquiets et demandeurs. Ils sont allés à la mairie avec le papier. » *La coordinatrice acquiesce.* « Ils se sont déplacés. »

La coordinatrice : « Le problème c'est que je n'ai pas eu d'exposition de la situation. Pour nous c'est compliqué de mettre en place un parcours. L'enseignante n'a jamais pris contact avec nous et n'était jamais là en EPS. »

Directrice élémentaire : « Je sais. C'est logique de s'appuyer sur l'école. »

La coordinatrice : *Besoin de* « préciser le pourquoi du comment sinon un autre passe avant. »

Cet échange révèle tout d'abord une pratique informelle opérée par la coordinatrice qui consiste à ne pas informer les professionnels du refus d'un enfant, ou du moins, de sa mise en attente. De fait, les professionnels n'en connaissent pas non plus les raisons. Ils ne peuvent que constater que l'enfant signalé ne bénéficie pas d'un accompagnement PRE. Dans le même temps, la coordinatrice, face à la liste d'arguments de la directrice, énonce des règles informelles, jusqu'à lors implicites, du fonctionnement du PRE : « Le problème c'est que je n'ai pas eu d'exposition de la situation », sous-entendu : « Si vous voulez qu'un accompagnement soit mis en place, vous devez m'exposer les besoins personnellement en plus de la rédaction de la fiche contact. ». Cet enfant a visiblement fait l'objet d'une fiche contact sans argumentation de la part de l'enseignante et de la directrice. Dès lors, « un autre passe avant » comme l'affirme la coordinatrice.

Alors que le cadre formel prévoit la rédaction d'une fiche contact pour signaler un enfant au dispositif, la coordinatrice ajoute une étape supplémentaire : une présentation argumentée et orale, sans quoi, l'enfant ne peut pas bénéficier d'un accompagnement. Cette règle informelle est d'autant plus inattendue que nous n'avons jamais vu d'enseignante²⁴⁸ venir en réunion d'EPS pour présenter les situations d'enfants, mais ce sont uniquement les directrices qui se font le relais de leur parole. Sur le terreau de la pression exercée par les listes d'attente sur les professionnels, la coordinatrice vient ici nourrir les contraintes en leur indiquant devoir venir défendre les situations en réunion d'EPS, au risque d'être sanctionnés en se voyant refuser le signalement de l'enfant. Dès lors, les professionnels sont mis en concurrence les

²⁴⁸ Sauf une fois, une enseignante a remplacé une directrice lors d'une EPS.

uns avec les autres, à celui qui détiendra les codes attendus par la coordinatrice pour voir son signalement aboutir. Au détriment des enfants, la coordinatrice favorise les professionnels qui rendent compte des situations, par téléphone, en rendez-vous, en plus de la rédaction de la fiche contact.

L'argumentation autour des signalements d'enfants est d'ailleurs régulièrement mise en avant comme dans l'extrait du carnet n°3 présenté ci-dessous :

Nécessaire argumentation des professionnels

Lors d'une EPS, une directrice relance un signalement proposé l'année précédente :

Directrice élémentaire : Demande depuis l'an dernier. Passive. Souvent fatiguée ou énervée.

Référente PRE pour une association : Aide aux devoirs. CLAS pour pas la laisser sans rien. La maman est volontaire et participative. Spéciale dans son mode de vie mais là. Enfant voyage entre chez la maman et chez la grand-mère. Peut-être un peu perturbé.

Directrice élémentaire : Besoin d'un environnement cadré.

Référente PRE pour une association : Manque de stabilité.

Directrice élémentaire : Tristesse sous-jacente et rébellion à la maison pas à l'école.

Référente PRE pour une association : Nous on l'a vu un peu.

Directrice élémentaire : Prise en charge RASED.

Référente PRE pour une association : Scolaire et ouverture mais différent du PRE. Pas aussi large. Le sortir du cocon.

Avant l'enfant était dans le PRE mais plus maintenant.

Directrice élémentaire : La maman attend un soutien de l'école pour trouver une solution à la maison. Attente de lien. L'école en met une couche.

Coordinatrice : On peut la mettre en groupe avec le petit du Coup de Pouce ?

Directrice élémentaire : Ça va le booster. Oralisation pour les deux. Eveil culturel. Pas la même demande que le Coup de Pouce. Donc je laisse la place en individuelle à [nom d'une autre école élémentaire].

Coordinatrice : Demande bien réfléchie.

Cette scène montre comment la directrice d'élémentaire liste des arguments de signalement de l'enfant ainsi que ses besoins : « besoin d'un environnement cadré », ne pas « le laisser sans rien », la maman est volontaire et participative », « tristesse sous-jacente et rébellion », « le booster ». Le commentaire de fin d'extrait donné par la coordinatrice valide le signalement et révèle ce qu'elle estime être un signalement légitime. Elle montre ici, à tous les acteurs, ce qu'elle reconnaît comme acceptable comme pratique pour qu'un enfant entre dans un parcours individuel ; à eux de s'y conformer.

Tous ces éléments considérés, nous comprenons comment la coordinatrice se place en position déterminante pour l'acceptation des enfants dans le PRE. Les signalements lui sont soumis dans l'attente d'une réponse de sa part. Elle a une position de décisionnaire comme en témoigne ce dernier extrait :

Position déterminante

Coordinatrice : Une demande du collègue.

CPE : Vous allez valider la demande ?

Coordinatrice : Demande de l'an dernier. Maintenant il est en 6e. A l'origine l'enseignant voulait développer l'autonomie et des bases solides pour le collègue. Là en fonction de ce que vous me direz il faut mesurer le niveau d'urgence.

CPE : Je peux vous appeler ?

Remis dans son contexte d'énonciation, cet échange a lieu en fin de réunion d'EPS. La coordinatrice ouvre son classeur et sort sa pile de Fiches contact en attente. Elle fait remarquer que le collègue a formulé une demande. La CPE, qui se souvient de ce signalement demande à la coordinatrice si l'accompagnement est validé, autorisé. La coordinatrice, dans sa posture de tri et de décision, retarde sa prise de décision en demandant à la CPE d'argumenter davantage avant de pouvoir répondre.

Les enseignants sont pris dans un sentiment d'insécurité face à cette posture de la coordinatrice et aux délais d'attente. Ils sont en permanence soumis à l'imprévisibilité des délais d'attente, de l'appréhension du niveau d'urgence opérée par la coordinatrice ou encore du nombre de places disponibles. La prégnance de cette difficulté sur le terrain et la récurrence du sujet dans les discussions, renforcent notre analyse. Les professionnels sont mis dans des zones de fragilisation, dans lesquelles ils ne peuvent pas pleinement exercer ce qu'on attend d'eux, notamment lorsqu'ils sont confrontés à des urgences.

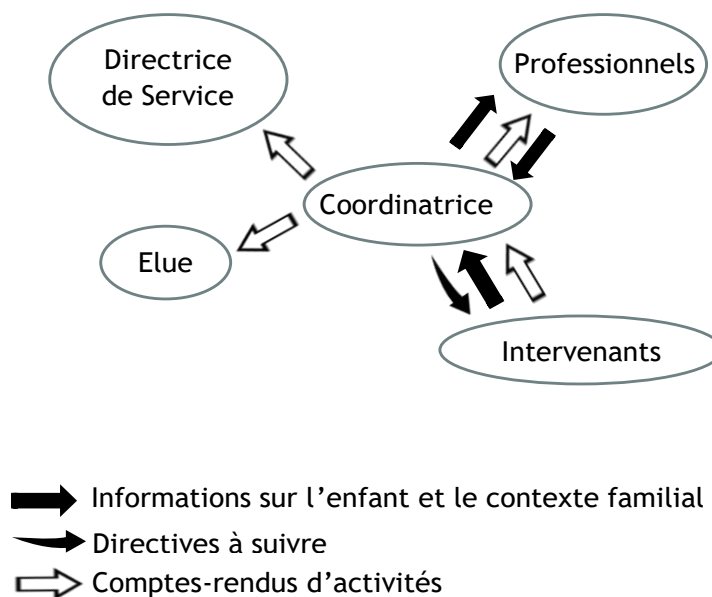
Cette position définie par la coordinatrice est cependant ambivalente. Alors qu'elle fait ainsi face aux professionnels, nous avons constaté que toutes les situations sont acceptées. Il semble alors qu'en répondant aux demandes des professionnels elle cherche à adopter un comportement pertinent à leurs yeux afin qu'ils continuent de signaler des enfants. Dans ce contexte d'interdépendance, elle a en effet besoin d'eux pour « faire tourner la boutique », selon son expression, et montrer à la hiérarchie qu'elle augmente les parcours en individuel. L'imprévisibilité est dans les délais d'attente plus ou moins longs pour la prise en charge. Sa réaction en elle-même est imprévisible tant elle peut parfois mettre en avant la longue liste

d'attente et d'autres fois encourager les directeurs à signaler des enfants, réserver des places, faire des priorités.

IV.4.3. Circulation des savoirs et des informations

Les éléments de positionnement de la coordinatrice dans l'organisation ne sauraient être complets sans un regard porté sur la circulation des savoirs et des informations. Charnière entre le niveau institutionnel et le niveau interprofessionnel, la coordinatrice reçoit des informations de chacun des niveaux et est censée les mettre en cohérence, les coordonner en somme. Par la schématisation de la circulation des savoirs et des informations réalisée à partir des données d'observation et des entretiens, nous donnons à voir les interactions ainsi que leur contenu relatifs à l'accompagnement des enfants. Se dessinent alors les logiques d'organisation du travail, les prises de pouvoir ainsi que la distribution des savoirs.

Figure n°2 : Schématisation de la circulation des savoirs et des informations



Ce schéma révèle la division du travail (Payet, 1997) à l'œuvre ainsi que la place prise par la coordinatrice dans l'organisation. Alors que la coordinatrice donne et reçoit des informations relatives à l'enfant et au contexte familial, elle ne donne aux intervenants que des injonctions d'activités élaborées par les membres des EPS. Les intervenants voient ainsi leurs activités exposées aux membres EPS sans savoir ce que ces derniers font de leur côté. Leur

travail est ainsi soumis à l'évaluation et au jugement informel du collectif qui décide de ce qui doit être fait pour l'enfant, sans avoir la possibilité d'exercer à leur tour ce regard subjectif sur le travail des membres des EPS. Un déséquilibre de pouvoir est donc ainsi opéré, mettant de fait les intervenants en position d'exécutants.

La lecture de ce schéma met également en exergue les modalités de communication : les niveaux communiquent via la coordinatrice, qui ne livre pas la même nature d'informations à tous les acteurs. Elle semble ainsi agir comme un filtre, sélectionnant sur la base de critères, semble-t-il subjectifs, les éléments à délivrer à chacun des acteurs pris dans le PRE. Au centre du dispositif, elle concentre les savoirs et les informations de toute nature et les redistribue plus ou moins aux membres de l'organisation.

Elle représente tantôt le niveau de pilotage interne, tantôt le niveau de coordination en rapportant les discours de chacun. En faisant le choix de la représentativité, plutôt que d'une expression directe des acteurs concernés, le PRE prend donc un risque. En effet, « l'adéquation que la représentativité établit entre l'organisation et la collectivité représentée est donc très limitée. » (Reynaud, 2004, p.84). La parole peut être déformée, minimisée ou même extrapolée. De la même façon, certains éléments peuvent être passés sous silence volontairement ou non si l'un des porte-paroles en ressent le besoin. Cela peut se faire pour des raisons de protection de la vie privée les intervenants-référents n'étant pas soumis au secret professionnel ; ou même pour des raisons de pouvoir.

Nous avons constaté par exemple que la coordinatrice ne faisait pas de compte-rendu des réunions d'EPS aux intervenants. Lorsque nous lui demandons quelle en est la raison, elle explique ne pas en avoir le temps et qu'il ne s'y dit pas toujours « de choses intéressantes²⁴⁹ » nécessitant d'en faire part aux intervenants. Il semble ici que la coordinatrice considère donc que les intervenants n'ont pas à connaître la teneur des propos échangés en réunion d'EPS, que cela ne leur serait pas utile dans leurs activités auprès des enfants. Il y a là une méconnaissance ou une incompréhension des besoins des intervenants qui expriment au contraire l'envie de savoir ce que les professionnels pensent de l'accompagnement qu'ils proposent aux enfants ainsi que d'entendre leurs analyses du comportement des enfants pour ajuster le leur.

C'est également par une communication entre les professionnels et les intervenants que l'accompagnement individuel semblerait être le plus efficace dans la mesure où ce sont les intervenants qui agissent auprès des enfants et qui auraient besoin de réponses sur les attitudes à avoir ou sur l'analyse qu'ils peuvent faire du comportement des enfants. Cela permettrait dans le même temps que les intervenants et les professionnels s'accordent sur

²⁴⁹ Selon ses termes.

une attitude à adopter face aux enfants et aux parents, garantissant l'homogénéité des discours. Ils pourraient enfin s'accorder sur les objectifs à atteindre pour s'assurer d'aller dans la même direction, sans proposer à l'enfant et à sa famille plusieurs objectifs et finalités sur une même période, risquant de surcharger les individus d'informations, d'injonctions de conduite, de questions ou tout autre élément nécessaire à l'accompagnement de personnes en situation de fragilité. La fluidité de la communication entre les acteurs d'un collectif semble en effet être un facteur positif pour atteindre des objectifs.

Dans le même temps, l'impossibilité pour les intervenants de communiquer avec les membres des EPS, conjointe à la rétention de certaines informations de la part de la coordinatrice, confirme l'idée selon laquelle le PRE étudié ne propose pas de configuration partenariale entre les acteurs. Écartés du jeu collectif, les intervenants ne sont pas considérés comme partenaires mais comme des exécutants.

Cette forme de circulation des savoirs traduit en effet la division du travail éducatif (Tardif et Levasseur 2010) à l'œuvre et interroge sur la place accordée aux intervenants, à leur reconnaissance de la part des professionnels et à leur possibilité d'action dans le parcours éducatif d'un enfant. Les intervenants interrogés et rencontrés ont unanimement témoigné du manque de reconnaissance de la part de certains enseignants. Ils sont en effet les derniers maillons de la chaîne de production du PRE et à ce titre, n'ont aucun pouvoir de négociation ni d'influence au sein de l'action collective.

Quatre des intervenantes interrogées et observées expliquent pourtant rencontrer les enseignantes du premier degré et/ou les professeures principales dans des arrangements par rapport aux normes et règles formelles. Le schéma proposé n'écarte pas cette modalité de communication mais souhaite mettre en avant les échanges incluant la coordinatrice. De plus, ces intervenantes ont toutes un statut particulier : elles sont des femmes retraitées ou de plus de 50 ans, recrutées par le PRE depuis plus de 10 ans pour assurer les accompagnements individuels ainsi que les ateliers en collectif FLE. Elles font donc figure d'exception dans le paysage des intervenants plutôt des étudiants, recrutés sur une période d'environ trois ans pour les accompagnements individuels exclusivement.

Nous avons ainsi pu observer leur attitude vis à vis de la coordinatrice ainsi que du corps enseignant. Face à la première elles réclament des augmentations de salaire, retiennent des informations, dépassent le cadre de leurs missions en prenant les enfants dans leur voiture personnelle malgré les refus des coordinatrices. Face aux secondes, elles affirment par exemple : « Moi j'exige un rendez-vous », lors des entretiens, d'autres demandent aux enseignantes de venir assister à des séances de classe. Elles dépassent en effet la place qui leur est assignée en s'attribuant des responsabilités et des missions qui ne sont pas les leurs

mais qui leur confèrent une importance significative dans la vie éducative de l'enfant. Dans le même temps elles bousculent la division morale du travail éducatif en sollicitant les professionnels qui les mettent à l'écart. Elles développent ainsi des stratégies (de Certeau, 1990) pour acquérir leur légitimité. En mettant en avant leurs réussites, leurs techniques face aux enfants, leurs années d'expérience ou encore en tenant un discours valorisant sur le travail des intervenants PRE – mettant notamment en avant l'intérêt du dispositif pour la réussite individuelle des enfants. En somme, leurs attitudes et pratiques diminuent leur sentiment d'exclusion face aux professionnels.

Les intervenantes rencontrées au cours de l'enquête – de manière participante, en entretien ou en discussions informelles – expriment enfin toutes, y compris les quatre intervenantes précitées, un sentiment d'isolement. La configuration du PRE proposant des interventions isolées auprès des enfants, ne prévoit pas de temps de rencontres entre intervenants pour se connaître et échanger sur leurs expériences²⁵⁰. Ils sont ainsi éparpillés, seuls face au corps enseignant et aux professionnels du travail social, non reconnus par eux tant qu'ils n'ont pas fait leurs preuves. Enfin, cet isolement ne leur permet pas de constituer des connaissances communes ni de partager les outils qu'ils utilisent avec les enfants. Chacun est donc obligé de chercher et de construire ses propres ressources, sur son temps personnel non payé. Cette configuration de travail a d'ailleurs fait l'objet d'un accrochage verbal entre deux des quatre intervenantes précitées et les personnels de la Réussite Educative. Elles réclamaient la valorisation du travail effectué en amont des interventions comme des temps de préparation « comme les profs », selon leurs propos. La somme de ces éléments donne à voir des intervenants affaiblis par leur position et par l'organisation, qui n'ont d'autres possibilité pour valoriser leur travail, que de redoubler de stratégies d'imposition de leur autorité ou encore de rétention d'informations.

Par son statut et sa place dans l'organisation, la coordinatrice est en contact quotidien avec les professionnels du territoire, par téléphone, courriels ou réunions diverses. Elle a besoin de leur coopération²⁵¹ pour mener à bien ses intérêts de préservation de son poste et

²⁵⁰ Les temps collectifs organisés pour les intervenants – analyse de pratique et formations – ne laissent pas de place pour des échanges informels pouvant constituer un socle de connaissances inter-intervenants. Se connaître entre intervenants pourrait permettre de créer des liens affectifs rassurants permettant de rompre l'isolement, de s'appuyer sur des pairs qui vivent des expériences similaires. Ces échanges pourraient être facilités par des formations de type coopératif, actives, moins magistrales. Puis surtout par des temps conviviaux. Proposer les conditions de la constitution d'une équipe favoriserait la possibilité pour les intervenants de s'enrichir les uns les autres et de s'affirmer en tant que collectif face à des professionnels au pouvoir acquis ; gagnant ainsi en pouvoir eux-mêmes et rééquilibrant la division du travail.

²⁵¹ Foudriat (2011, p.152). Coopération : « obtenir des autres certains comportements qu'on ne peut pas avoir soi-même et qui ne sont pas automatiques, mais dont on a besoin dans l'accomplissement

atteindre ses objectifs professionnels propres fixés non seulement par la hiérarchie mais également par ses propres exigences envers son travail.

A la jonction entre le niveau institutionnel et le niveau de terrain, elle est à la fois la petite main des institutions et à la tête du pilotage interprofessionnel et des négociations qui en découlent. Elle est également la garante des bonnes conditions de travail des intervenants sur le terrain et du déroulement des actions. Tout en répondant à la commande de l'Etat qui considère « l'articulation avec l'Education nationale » comme une des conditions du renforcement de « l'opérationnalité et efficacité du PRE » (Instruction relative au Programme de Réussite Éducative octobre 2016) elle doit travailler avec les résistances des professionnels sur le terrain. Consciente du contexte de fragilisation dans lequel elle est plongée et évaluant les rapports de pouvoir, elle a développé des stratégies pour s'assurer une place centrale et incontournable dans le dispositif. Elle gagne ainsi en pouvoir et en légitimité dans les relations.

Également au cœur des reformulations des objectifs des parcours, en ce qu'elle est la seule à récolter les fiches contact pour remplir le logiciel répertoire des domaines d'actions du PRE, sans que personne ne définisse avec elle les expressions à employer, lui laissant une large marge de manœuvre dans l'interprétation des besoins, elle compile les connaissances et les informations sur les enfants et leurs familles, les trie et les ordonne dans différents documents administratifs. Ces documents sont ensuite rangés dans des classeurs puis dans des placards. A l'exception de la charte d'engagement rédigée devant la famille et l'intervenant, le contenu des documents n'est connu que de la coordinatrice. Les objectifs rédigés par les professionnels sur les Fiches contact ne sont pas confirmés ni discutés collectivement, les objectifs de la charte d'engagement sont validés par les familles oralement²⁵² avant d'être écrits à la main par la coordinatrice ; les objectifs des Fiches dossier ne sont diffusés à personne. Dans cette position la coordinatrice se rend indispensable à tous les acteurs de l'action collective en tant qu'unique détentrice de l'intégralité des éléments de connaissance. Les professionnels n'ont pas connaissance des objectifs de la charte d'engagement, les familles et les intervenants n'ont pas connaissance des objectifs de la fiche contact. Elle seule détient ces informations. Elle détient le pouvoir de représentativité de toutes les parties, porte-parole à la fois des professionnels vers les familles et les intervenants, des intervenants et des familles lors des réunions EPS. Comme l'explique Michel Callon répondant aux questions de Robert Lhomme et Jean Fleury (1999, p.125) :

d'une tâche. Et on ne les obtiendra que si l'on a soi-même des comportements intéressants et pertinents pour les problèmes des autres. La coopération ne peut jamais être considérée comme acquise. »

²⁵² Dans la mesure de leur maîtrise de la langue française.

« - Là, on est en plein dans les phénomènes de pouvoir. Dans la théorie de la traduction, vous parlez bien des phénomènes de pouvoir... mais vous n'en parlez pas à la manière de Crozier.

- Ah, non, pas du tout! Notre théorie est construite autour de la notion de porte-parole, qui transforme la structure de jeu. Cela passe par l'opération de traduction, qui permet de parler au nom des autres. Imaginons un professeur qui fait des innovations dans un collège de ZEP. S'il sort de sa classe et qu'il dit : "Voilà ce que mes élèves veulent et voilà ce que j'ai organisé avec eux comme procédure de travail. . .", il s'établit en porte-parole, il parle au nom des élèves. Sa légitimité dure aussi longtemps que personne ne lui dit : "Vous n'exprimez pas le point de vue des élèves". Ce qui fait sa force, c'est la relation de traduction dans laquelle il est entré, qu'il a équipé, et qui lui a permis de faire émerger des attentes, des besoins, des dispositifs pédagogiques, etc. »

Nous constatons en effet que les objectifs et leurs reformulations ne sont ni connus, ni débattus, ni questionnés. Cette forme d'inertie et d'attribution du pouvoir, au sens de Michel Callon, renforce notre interrogation quant aux attentes et représentations des professionnels qui sollicitent le PRE, d'autant plus que le contenu de l'accompagnement n'est lui-même jamais discuté²⁵³.

A partir de là, la coordinatrice agent de régulation, de reformulation et de labélisation se rend indispensable quand les autres tâtonnent. Ces différentes tâches viennent s'ajouter à l'objectif de légitimation continu. Elle se légitime, pas seulement par des choix qui imposent un cadre mais à travers des actes qui permettent de trier les situations.

En prenant ce pouvoir et tout en faisant en sorte de le garder – centralisation des informations, redistribution partielle des savoirs – elle s'assure d'être indispensable pour le fonctionnement de l'organisation. Preuve en est, après son départ, les EPS n'ont plus eu lieu pendant presque un an. La coordinatrice se rend indispensable pour les professionnels et s'attribue le rôle de filtre, non seulement des informations et des savoirs, mais également pour les entrées des enfants dans les parcours. Elle trie les informations, les redistribue, choisit celles qu'elle fait circuler et à qui. Elle est un agent de reformulation, de régulation et d'authentification. En somme, par la place qui lui est attribuée et qu'elle gagne, la coordinatrice a le pouvoir de traduire les discours, d'écarter ou de rallier des acteurs aux interactions collectives et labelise les situations. Elle clarifie l'organisation, ordonne le travail et se détache de la hiérarchie.

²⁵³ Seule l'équipe de réussite éducative se plaint parfois, lorsque les intervenantes se rendent avec les familles chez des orthophonistes ou remplissent des papiers administratifs pour les parents, ou encore inscrivent les enfants dans des activités. Notons ici l'ironie de demander aux intervenantes d'accompagner les parents dans leur rôle éducatif mais uniquement au sens figuré, au sens symbolique car lorsque qu'ils sont physiquement accompagnés quelque part, le PRE estime que les intervenantes vont au-delà de leur tâches.

Elle est au cœur de l'organigramme, de l'organisation et des interactions, mais n'est cependant pas toujours au courant de ce qui se passe en dehors des interactions encadrées par des instances et règles formelles. Certains acteurs s'arrangent pour entretenir des liens à l'écart du collectif pour mener à bien l'accompagnement de certains enfants. Elle reste incontournable pour le niveau interprofessionnel, le niveau de l'action collective qui nous intéresse et pour lequel Yves Goepfert précisait en 2007 :

« Il est important que les partenaires se mettent d'accord sur un lexique commun. Certains termes peuvent en effet être associés fortement à un champ professionnel spécifique et il est sans doute opportun que les partenaires se mettent d'accord sur une utilisation consensuelle. » (Goepfert, 2007, p.56).

La communication entre les acteurs du PRE reposerait selon lui sur la clarté des discours et l'absence d'implicites. La consultation des documents de travail lors du cadrage du PRE sur le territoire enquêté n'a pas permis de retrouver des traces d'une réflexion autour des termes. Pour autant, le PRE étudié repose quasi intégralement sur des interactions entre professionnels issus de domaines différents et perdure depuis plus de 10 ans. Nous soulevons alors la question des fondations sur lesquelles repose l'action collective. Qu'est-ce qui permet aux professionnels de se retrouver et de s'y retrouver, alors qu'ils ne parlent a priori pas le même langage et ne possèdent pas les mêmes codes ?

Malgré l'omniprésence de la coordinatrice, certaines zones d'incertitude persistent. Elle ne peut pas, en effet, investir toutes les zones de l'organisation en même temps. Certaines restent alors disponibles aux autres membres de l'organisation pour qu'ils s'expriment dans les marges de liberté disponibles. Cette analyse nous invite à interroger comment les acteurs investissent ces marges de liberté (Reynaud, 2004) par des arrangements, parfois inconscients, afin de protéger et favoriser leurs enjeux propres mais également pour faciliter les entreprises de l'action collective. L'approche interactionniste des groupes sociaux invite alors à penser la société comme « une production collective » (Baszanger, 1992). Par leurs interactions, leurs conflits, leurs relations, les acteurs créent la société en même temps qu'ils tentent de garder le contrôle en résistant aux forces sociales du contexte dans lequel ils évoluent (Strauss, 1990).

Chapitre V. De l'action collective aux comportements à l'échelle individuelle

Chaque professionnel, en tant qu'individu est issu d'un milieu social ainsi que d'une culture professionnelle constitutifs de son identité (Sainsaulieu, 2019). En permanente évolution, au gré des relations qu'il noue et des expériences qu'il vit, l'individu est acteur de la création de la société dans laquelle il vit. Au sein du Programme de Réussite Educative (PRE), des professionnels établis (Elias & Scotson, 1997) rencontrent des acteurs socioéducatifs assimilés à des métiers émergents, comme la coordinatrice et ses collaboratrices. Plus globalement, divers groupes et individus issus de milieux professionnels différents se retrouvent pour travailler ensemble, dans un contexte et un cadre imposés²⁵⁴.

Ainsi, chacun va produire et apprendre dans l'action collective du PRE, au contact d'individus issus d'autres milieux sociaux, culturels, professionnels et de formation. Comme le propose la démarche interactionniste, nous considérons que les individus tiennent compte du contexte dans lequel ils évoluent afin de prendre des décisions. Ainsi, le cadre formel du PRE fait office de référence pour l'action collective sans pour autant enfermer les individus ni restreindre les comportements.

Le contact prolongé et régulier de ces professionnels leur permet alors peu à peu de créer un certain nombre de construits collectifs pour faciliter le fonctionnement de l'action collective. Dès lors, il s'agit de regarder entre le formel et l'informel les manières de faire des individus, afin de distinguer ce qui est communément admis et ce qui relèverait davantage d'arrangements entre les personnes pour pouvoir faire avancer des situations ou trouver des compromis acceptables.

Nous avons utilisé comme corpus de données le bilan de la première convention de recherche²⁵⁵, les notes d'observation récoltées au cours des années d'enquête, les 137 dossiers d'enfants sortis du PRE en 2016 et 2017 de l'étude de cohorte, des entretiens directifs

²⁵⁴ Nous rappelons ici que les acteurs enquêtés n'ont pas tous participé à l'élaboration du cadre local. Seule une directrice d'élémentaire a à la fois participé à l'élaboration du cadre en 2005-2006 et était encore présente pendant nos enquêtes. De fait, les acteurs enquêtés se rencontrent dans un contexte et cadre imposés.

²⁵⁵ Convention de recherche ayant eu court d'octobre 2016 à octobre 2018.

téléphoniques avec les familles et des entretiens directifs téléphoniques avec les professionnels éducatifs. Nous avons tout d'abord collecté les discours des professionnels en réunion d'EPS révélant la manière dont les difficultés étaient présentées et dont les décisions étaient prises. Puis, en mettant en place le suivi de cohorte, nous avons délimité une période correspondant potentiellement aux situations évoquées lors de nos observations. En effet, en choisissant de porter notre attention sur les enfants ayant quitté le dispositif en 2016 et en 2017, nous nous assurons d'avoir entendu parler de certains d'entre eux en EPS. Cette période est également pertinente pour mesurer les effets du PRE sur les enfants, en ce qu'elle n'est ni trop proche de leur sortie – auquel cas nous en mesurerions les impacts et non les effets – ni très éloignée – auquel cas les facteurs d'évolution des enfants seraient démultipliés.

La récolte de données a ensuite été tributaire de la conservation des dossiers par le PRE. Pour des raisons inconnues, certains dossiers sont incomplets ou ont disparu. Il a été nécessaire de vérifier leur contenu et de demander que des recherches approfondies soient réalisées par l'équipe PRE afin d'obtenir quelques informations sur les 137 enfants du panel. Enfin, la dernière étape étant les appels téléphoniques, nous n'avons pu joindre chacune des familles ni chacun des établissements scolaires concernés²⁵⁶. L'annexe n°6 répertorie les données à notre disposition pour chacun des enfants.

V.1. La matrice du collectif : cadre de pensée et terreau fertile aux innovations

« Le rôle des caractéristiques formelles d'une organisation n'est donc pas de déterminer directement des comportements, mais de structurer des espaces de négociation et de jeu entre acteurs » (Friedberg, 1992, p.536).

Dans cette perspective, les réunions d'EPS constituent les lieux de structuration de ces jeux d'acteurs. Les professionnels s'y retrouvent, échangent, produisent des connaissances relatives aux enfants, donnent à voir leurs pratiques professionnelles en les performant. Puis dans cette proximité, les pratiques des uns influencent celles des autres. Les visions du monde, les valeurs professionnelles et individuelles se rencontrent, s'articulent, se meuvent pour correspondre aux attentes des membres dominants du collectif. Le tout, aboutissant à des constructions communes de manières de faire, identifiées comme adéquates et pertinentes au regard des objectifs poursuivis. Les membres des EPS semblent ainsi avoir construit des « conventions »,

²⁵⁶ Les grilles d'entretiens vierges sont à retrouver en annexe n°7.

« ces manières communes de faire les choses qui facilitent la coopération entre les membres d'un groupe et la coordination de leurs activités communes. Dans cette optique, les conventions constitueraient les savoirs constitutifs d'un groupe, des savoirs partagés intégrés au quotidien, omniprésents. ». (Morrisette, 2010).

Les conventions sont en effet des pratiques construites par le groupe d'acteurs, au sein de l'action collective. Elles sont le résultat de la création d'une culture en ce qu'elles sont des « formes culturelles » (Diaz-Bone & Thévenot, 2010). Elles se différencient des règles et du cadre car elles résultent de l'expérience collective des individus, non pas de la contractualisation de l'action. Elles participent au maintien de l'ordre social, au bon fonctionnement de l'action collective, voire à l'accroissement de son efficacité (Morrisette, 2010), en facilitant les activités qui peuvent être lourdes pour certains acteurs.

V.1.1. Les généralisations symboliques : le langage, vecteur des structures de pensées

Les généralisations symboliques en tant que formulations imprécises aux yeux des non-initiés au langage du groupe, recouvrent les pratiques et/ou les intentions des acteurs qui les emploient, sous des terminologies parfois réductrices, pour « parler vite ». Ainsi, tout un vocabulaire est à apprendre par celui qui souhaite s'immerger dans le collectif interprofessionnel. Nous en avons nous-même fait l'expérience au sujet des Equipes Pluridisciplinaires de Soutien, nommées communément « EPS ».

Les réunions interprofessionnelles du PRE sont en effet appelées « EPS », par les enquêtées dans des expressions orales telles que « On a une EPS demain matin », « On en parlera en EPS » ou encore sur les documents de travail dont les intitulés sont « EPS » suivi du nom du REP concerné par la réunion. Les individus font ainsi porter au raccourci assumé par le sigle, les idées d'équipe de professionnels issus de différents domaines d'activité réunis en une instance de travail dont les fonctions principales sont le suivi de l'évolution des enfants et les prises de décision relatives aux accompagnements. Par réduction des termes et abus de langage, en supprimant le nom commun « réunion » et la préposition élidée « d' », les acteurs initiés ont seulement besoin d'utiliser le sigle pour désigner à la fois la structure et l'activité, le contenant et le contenu. L'expression est ainsi une généralisation symbolique, partagée par les initiés du groupe.

Les généralisations symboliques sont également issues des matrices primaires, institutionnelles et de l'action collective, qui précède l'action collective étudiée. La majorité des généralisations symboliques se retrouve ainsi dans les formulations d'objectifs de parcours

pour les enfants, qui nous le rappelons, ont été construits à posteriori par la première coordinatrice, pendant la période de construction du cadre formel de l'action collective. Les objectifs inscrits sur les fiches contact ont fait l'objet d'une analyse des termes via le logiciel Tropes qui permet de mettre en exergue la récurrence de termes ainsi que leur lien avec les mots environnants. Il est utilisé ici pour comprendre l'univers de référence mobilisé par les professionnels lorsqu'ils font appel à l'intervention du PRE en accompagnement individuel.

Pour l'analyse des objectifs nous avons privilégié une entrée par les 137 dossiers d'enfants à notre disposition pour l'étude de cohorte. Ces enfants ont été suivis par le PRE entre 2014 et 2017. Les éléments présents dans les différents documents dits de suivi – fiche dossier, fiche contact et charte d'engagement – ont été classés, pour chaque enfant, dans un tableau. Ce document de 93 pages nous paraît trop conséquent pour être inséré dans le corps de rédaction. Nous proposons donc ici des extraits permettant d'apprécier les expressions choisies par les acteurs.

Des catégories d'objectifs affichées répondant au cadre formel de l'action collective

L'analyse des 108 rubriques « objectifs » remplies sur les fiches contact à notre disposition²⁵⁷ met en évidence la récurrence de trois catégories d'objectifs déjà présentes dans le Conseil consultatif de septembre 2010 : soutien scolaire, ouverture culturelle et apprentissage de la langue française.

En effet, une fois les objectifs²⁵⁸ passés au logiciel Tropes, les résultats ont montré 107 occurrences relatives au domaine scolaire²⁵⁹, 55 occurrences de l'expression « ouverture culturelle » et/ou « sur le monde », et enfin 19 occurrences d'apprentissage de la langue française pour des enfants allophones. Par ces scores, le logiciel présente ces catégories comme les trois plus prégnantes sur le corpus soumis à l'analyse. Les autres objectifs énoncés dans les fiches contact étant, pour l'analyse logicielle, trop disparates pour être regroupés en catégorie.

La dominance des objectifs scolaro-centrés est en partie due au fait que 80% des signalements sur la période étudiée sont réalisés par l'Education Nationale. Nous remarquons cependant que les Services Sociaux, lorsqu'ils sont à l'origine du signalement, inscrivent

²⁵⁷ Sur les 137 dossiers mis à notre disposition pour la recherche, seuls 108 avaient une rubrique « objectifs » remplie par la personne à l'origine du signalement.

²⁵⁸ Chaque fiche contact peut comporter plusieurs objectifs.

²⁵⁹ Par des tournures de phrases telles que « aide aux devoirs », « travail méthodologique », « organisation dans le travail » ou encore « soutien aux apprentissages ».

également des objectifs scolaires sur la fiche contact. Cela témoigne selon nous de la place prépondérante de l'Education nationale dans le parcours éducatif des enfants. En effet, les politiques éducatives locales tentent de faire converger les professionnels du champ éducatif vers « le centre de gravité qu'est l'école » (Dhume 2013), par le décloisonnement « des mondes éducatifs » (de Grasset, 2015).

Pour autant, l'analyse montre également que les professionnels maîtrisent le cadre formel de l'action collective en ce que les trois catégories principales des objectifs qu'ils mobilisent font partie du cadre. Le choix des expressions employées nous permet par ailleurs de remarquer qu'ils reprennent les termes déjà consacrés par les généralisations symboliques précédentes. Les entretiens téléphoniques auprès des personnels éducatifs des établissements scolaires appuient encore davantage ces constats. Lorsque nous avons demandé à des professionnels de définir le PRE, les professionnels habitués des réunions d'EPS ainsi que les non-initiés²⁶⁰ déclarant ne pas bien connaître le dispositif, énoncent des expressions telles que : « c'est un dispositif qui permet une ouverture culturelle, d'aider dans la scolarité », « c'est de l'aide aux devoirs » ; « pour des enfants qui sortent peu » ; « pour faire de l'ouverture culturelle », « pour des élèves en difficulté scolaire liée au milieu social d'origine, plus que pour des soucis cognitifs ou de handicap ou autres ». Autrement dit initiés comme non-initiés ont accès à ces généralisations symboliques générées par le cadre formel de l'action collective. Ces expressions sont diffusées par les membres du collectif en dehors du collectif lui-même au sein de leur environnement professionnel d'origine. Ainsi, elles endossent leur rôle de définition des activités du collectif et des modalités de fonctionnement du PRE pour les individus qui ne font pas partie du collectif interprofessionnel. C'est par ces expressions qu'ils se représentent le travail réalisé dans le cadre du PRE.

Ces nouvelles données confirment l'usage des expressions comme autant de mots-valises ou mots-clés non-définis par des habitudes de travail communes mais se référant au cadre formel. Ce sont ces généralisations symboliques qui circulent entre les acteurs pris de près ou de loin dans le PRE. Joëlle Morrisette (2010) affirme en ce sens que « le langage commun véhiculé entre membres d'un groupe partageant les mêmes activités serait susceptible de rendre compte de la façon dont est conçue la pratique » pour gagner en rapidité et en efficacité, dans un contexte d'urgence de la prise en charge des enfants. Adopter le même langage, qui de surcroît correspond au cadre formel, garantit l'entrée des enfants dans le dispositif.

Ces généralisations symboliques se renforcent lorsque l'on tient compte des motifs de signalement qui, de fait ne correspondent pas toujours aux objectifs fixés.

²⁶⁰ Les enseignantes majoritairement.

Des profils différents des objectifs similaires

La lecture des dossiers des enfants et notamment de leur fiche contact, met en lumière la diversité des motifs de signalement. Il est impossible d'établir des catégories mais nous pouvons cependant noter trois tendances parmi les dossiers faisant apparaître ces éléments :

- 57 enfants à fragilité unique : 34 scolaire ; 8 FLE ; 2 enfants dits en souffrance ; 1 problèmes de concentration ; 1 difficultés relationnelles ; 2 mesures éducatives ; 1 situation précaire ; 1 comportement ; 3 soutien à la parentalité ; 2 éveil culturel ; 1 expression orale ; 1 reconnaissance MDPH
- 37 enfants à double fragilité : 1 problème de concentration et de comportement ; 2 langage et culture ; 7 scolaire et comportement ; 8 scolaire et sorties ; 2 scolaire et soutien à l'enfant en souffrance ; 9 scolaire et environnement familial difficile ; 5 scolaire et FLE ; 1 langage oral et comportement au sein du groupe ; 1 attente de bilan CMPP et suivi orthophonique à mettre en place ; 1 violence au sein de la famille et comportement à travailler
- 2 enfants à triple fragilité : 2 scolaire, environnement familiale difficile et sorties.

La lecture croisée des fiches contact révèle ainsi qu'à motifs de signalement différents, les objectifs de travail peuvent être les mêmes.

Motif de signalement :

« Suite au conseil de classe du 1er trimestre, nous avons constaté les difficultés linguistiques de [prénom]. Après concertation de la famille nous pensons que l'aide apportée par un étudiant lui sera bénéfique. »

Objectifs à travailler selon le professionnel à l'origine du signalement

« Aider [prénom] dans son travail scolaire (organisation, méthodologique, apprentissage des leçons). Enrichir son vocabulaire, travailler la compréhension des consignes, l'expression écrite (faire des phrases) et orale. »

Pour un autre enfant nous retrouvons l'objectif d'aide au travail scolaire :

« Accompagnement dans sa scolarité et dans sa méthodologie de travail. »

Avec pour motif de signalement :

« Demande effectuée en accord avec Mme [nom de la mère] dans le cadre de la mesure éducative »

Ou encore une autre demande d'aide à l'apprentissage de la langue et une aide aux devoirs :

« 1) Améliorer la langue française (lexique, syntaxe). 2) Aide aux devoirs »

Pour un enfant dont la langue maternelle n'est pas le français :

« [Prénom] a du mal à s'exprimer en français et dans son environnement familial le français n'est pas parlé. »

L'absence de critères précis et de diagnostic commun, laisse la définition du public cible à l'appréciation individuelle de chacun des professionnels ; chacun ayant un seuil de tolérance à la difficulté scolaire différent. De fait, chaque enfant entré dans le dispositif présente un ou plusieurs besoin(s) spécifique(s) ; tout enfant est susceptible de pouvoir bénéficier d'un accompagnement individuel : avec ou sans prise en charge de droit commun, avec ou sans mesure éducative du département, avec ou sans reconnaissance de handicap, allophones ou non, présentant des difficultés dans certaines matières ou dans toutes, ayant vécu des traumatismes tels que la perte d'un parent, mutique ou turbulent... Cette variété des situations ne se reflète pourtant pas dans les objectifs majoritaires énoncés plus tôt.

De plus, en mettant en regard les situations des enfants à l'arrivée dans le PRE et les motifs de sortie, nous pouvons constater que le motif de sortie d'un enfant peut être la situation d'entrée d'un autre. Par exemple, le motif de sortie de certains enfants est l'accès à une orientation adaptée, c'est-à-dire des prises en charge psychologique ou médicale, alors que d'autres entrent dans le PRE en ayant déjà ce type de prise en charge. D'autres encore voient leur accompagnement s'arrêter au moment d'un placement, là où d'autres sont signalés par leur famille d'accueil. Il y a en somme autant de possibilités de mobiliser le PRE en accompagnement individuel que d'enfants entre 2 et 16 ans sur le territoire local.

Ce mode de fonctionnement, sans critère d'éligibilité au PRE, s'appuie sur le cadre formel et institutionnel local. Sa mise en œuvre par les acteurs témoigne selon nous de la volonté des opérateurs à « rendre compte du caractère ordonné des activités de la vie quotidienne. » (Zimmerman, cité par Coulon, 1993, p.196). Les acteurs font ainsi entrer les enfants dans des cases administratives dans l'optique de s'assurer la mise en place du parcours PRE. Autrement dit, les besoins des enfants ne font pas l'objet d'une réflexion collective mais sont établis selon l'interprétation des professionnels, puis traduits en « objectifs » selon les généralisations symboliques répandues au sein du collectif.

La lecture des objectifs permet également de constater qu'ils ne sont pas à proprement parler des objectifs atteignables mais des actions à réaliser. Il n'est ainsi pas possible de mesurer l'« ouverture culturelle » mais il s'agit plutôt de la favoriser en proposant des sorties. Tout comme l'« aide aux devoirs » ne peut pas être considérée comme un objectif atteint ou non dans la mesure où elle est une activité à mettre en œuvre. La rédaction des objectifs est en somme un moyen de demander la réalisation d'une activité par un intervenant extérieur pendant plusieurs mois. Ce sont des prétextes, des voiles, pour permettre aux enfants

d'intégrer le dispositif. Le cadre formel de l'action collective fait office de pilier, de socle, auquel les membres peuvent se raccrocher pour rendre leur démarche légitime.

Lorsque nous avons par exemple pointé l'existence des généralisations symboliques auprès de la coordinatrice et de certaines enseignantes de premier et de second degrés, ces dernières ont pris conscience de ces formulations vagues tout en affirmant ne pas savoir comment faire autrement. Ces généralisations symboliques sont en effet ancrées dans les pratiques du collectif et dans le langage, sans proposition alternative, limitant ainsi le cadre de pensées des individus. Sachant que ces formules et expressions sont reconnues par le groupe et permettent d'atteindre l'objectif individuel de faire accepter l'enfant dans le PRE, les acteurs les reprennent, limitant ainsi les risques de rejet, affirmant leur maîtrise des codes du collectif et garantissant leur succès. Ceci ne limite pas pour autant les marges de manœuvre et les possibilités pour les acteurs de jouer avec les mots et les outils de travail, recomposant ainsi la matrice de l'action collective.

V.1.2. Croyances métaphysiques : éléments de certitudes et de soutien aux pratiques

Comme nous l'avons vu, en utilisant le logiciel d'analyse des discours Tropes, trois catégories d'objectifs apparaissent comme dominantes dans les fiches contact. Cependant, l'analyse logicielle prend en compte les récurrences des termes utilisés. Ainsi, les résultats donnent à voir le nombre de formulations les plus similaires les unes aux autres. C'est d'ailleurs ainsi que nous avons pu conclure qu'il s'agissait de généralisations symboliques, tant les expressions employées ne varient pas. Cependant, en analysant dans le détail les autres formulations d'objectifs, celles qui n'appartiennent à aucune des trois catégories dominantes, une nouvelle catégorie d'objectif apparaît. Certes le domaine scolaire domine, mais prêter une attention qualitative aux autres expressions et les trier permet de constater qu'elles forment une grande catégorie à part entière : l'attention portée à un enfant désigné en souffrance. Plus précises et variées, ces formulations paraissent davantage correspondre à la variété des situations problématiques identifiées.

Ce sont ainsi 56 occurrences d'objectifs en lien avec le soutien moral et le bien-être de l'enfant qui apparaissent sur les fiches contact, soit plus que les occurrences d'ouverture culturelle et au monde. Nous retrouvons des formulations telles que : développer l'autonomie du jeune, proposer des accompagnements en dehors de la famille, sortir du cadre familial pour avoir un lieu de travail calme et quelqu'un pour l'épauler, sortir d'un contexte anxiogène, remotiver pour le goût de l'effort, retrouver de la sérénité au sein de la famille, apaiser les

relations avec la fratrie et avec la mère, moments de respiration, d'échanges individuels, de découverte et temps de parole, vivre des moments avec des adultes modélisants et sécurisants. Si la majorité des objectifs affichés répond au cadre formel de l'action collective, il n'en demeure pas moins que les acteurs précisent leurs intentions, repensent les orientations et fins du PRE et investissent des zones de liberté laissées par l'absence de critère d'éligibilité au PRE, en signalant des enfants dont les besoins sont de l'ordre de la santé au sens plein du terme²⁶¹.

Ce constat est renforcé par l'analyse des discours des professionnels en réunion d'EPS qui présentent les enfants. Il est possible de noter la récurrence d'expressions qualifiant l'accompagnement PRE du type : « ce sera une bouffée d'air » ; « une parenthèse dans son quotidien » ; « un temps privilégié avec un adulte ». L'encadré n°8 présenté dans la section IV.4.2. en est un exemple. La directrice et la référente de l'association y listent toutes les raisons pour lesquelles l'enfant doit bénéficier d'un accompagnement, passant des généralisations symboliques légitimées par le cadre formel de l'action collective – « Oralisation pour les deux. Eveil culturel » – aux valeurs du collectif²⁶² – « La maman est volontaire et participative. » – sans oublier les croyances métaphysiques : « Passive. Souvent fatiguée ou énervée », « Besoin d'un environnement cadré. », « Ça va la booster », « La sortir du cocon », « Manque de stabilité. », « Tristesse sous-jacente et rébellion à la maison ». Ces dernières expressions ne correspondent pas à des besoins d'ouverture culturelle, d'aide scolaire et d'apprentissage du français mais bien à l'état émotionnel et psychique de l'enfant, identifié par les professionnels comme des besoins sur lesquels intervenir.

Cette idée de soulagement se retrouve également dans les entretiens téléphoniques réalisés auprès d'enseignantes du premier et du second degré et des CPE. Lorsque nous demandons « Qu'est-ce que le PRE pour vous ? » à ces professionnelles qui ont l'expérience du collectif, elles répondent en ces termes : « avoir un référent autre que le personnel du collège », « c'est regrettable que la durée soit limitée », « je fais des demandes de PRE pour des enfants qui ont besoin de soutien qu'ils ne trouvent pas dans leur famille. », « [le PRE] c'est souple, facile à mettre en place, y a pas 36 000 dossiers, y a une proximité avec les référents, c'est très appréciable », « si on pouvait il faudrait mettre du PRE pour tout le collège », « c'est pour la [l'enfant] soulager un peu », « on va pas tout changer avec le PRE mais ça fait du bien ». Ces réponses appuient l'idée selon laquelle les professionnels ne

²⁶¹ Le Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, adopté lors de la Conférence internationale sur la Santé à New York le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats définit la santé en ces termes : « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Définition à retrouver sur : <https://www.who.int/fr/about/who-we-are/frequently-asked-questions>

²⁶² Voir la section V.1.3.

sollicitent pas le dispositif à des fins variables en fonction des enfants mais selon des croyances métaphysiques supérieures de soulagement des douleurs supposées grâce à la présence d'un adulte. Il s'agit de « faire du bien à l'enfant » sur les plans émotionnels et psychiques.

Cette idée est renforcée par le fait qu'aucun acteur ne mobilise le PRE comme une ressource de mise en lien des actions déjà existantes.

Tableau n°6 : Les motifs de signalement

La colonne « situations de départ » est la retranscription exacte de la section « contexte familial » des fiches contact. La première case de la colonne « objectifs » est la retranscription exacte des objectifs inscrits sur les fiches contact, la deuxième ceux de la fiche dossier, la troisième ceux de la charte d'engagement.

CODES ENFANTS	SITUATIONS DE DEPART	OBJECTIFS
B-11-C/11-16 +	Elève démunie en rentrant à la maison pour faire ses devoirs. Ne sait pas s'organiser et a du mal à parler de ce qu'elle fait au collège.	1) Reprendre confiance face au travail scolaire (lecture, compréhension) 2) Sortir du cadre familial pour avoir un lieu de travail calme et quelqu'un pour l'épauler. 3) Revoir les tables (multiplication...) les techniques opératoires Scolaire : Soutenir l'enfant dans sa scolarité Scolaire : Enrayer la chute des notes Scolaire : Aide méthodologique /
A-11-C/4-16 +	[Prénom] a été repéré par l'école. Elle a bénéficié l'année dernière d'un soutien à l'école, ses résultats ont progressé. Son enseignante actuelle a demandé si elle pouvait bénéficier du PRE pour renforcer ses acquis (pas de prise en charge particulière à l'école cette année)	1) Renforcer les savoirs scolaires notamment en maîtrise de la langue française et en vocabulaire. 2) Apporter une aide méthodologique et développer l'autonomie du jeune. 3) Développer la confiance en soi. Scolaire : Soutenir l'enfant dans sa scolarité Scolaire : Donner du sens au travail scolaire Scolaire : Aide méthodologique Educatif : Restauration de l'estime de soi /
A-11-C/5-16 +	Apprentissages de base : Fondamentaux à renforcer (maths, français) Comportement : Difficulté à travailler dans le grand groupe	Renforcer les fondamentaux en français et en mathématiques. (ouverture culturelle) Eveil : Ouverture culturelle Scolaire : Soutenir l'enfant dans sa scolarité Scolaire : Aide méthodologique 1) Aide scolaire et méthodologique 2) ouverture culturelle
B-11-C/12-16	« [Prénom] vient de terminer sa 6°. Il est en difficulté dans les apprentissages scolaires malgré une réelle volonté de travailler et de	/ Scolaire : Aide méthodologique Scolaire : Donner du sens au travail scolaire Scolaire : Soutenir l'enfant dans sa scolarité

	<p>progresser. Sa mère s'occupe des enfants et n'est pas disponible autant qu'elle le souhaite pour le soutenir. Son père travaille. Aussi un accompagnement par le PRE serait très adapté et permettrait à [Prénom] de progresser sans se démobiliser. »</p>	<p>1) Remobilisation scolaire 2) Ouverture culturelle</p>
--	---	---

Dans certaines situations seules les formules changent, dans d'autres comme pour B-11-C/11-16+ certains objectifs n'apparaissent pas dans la fiche dossier et aucune charte d'engagement n'est signée ; ou encore, sans objectifs exprimés sur la fiche contact, la coordinatrice en crée sur la fiche dossier, comme pour B-11-C/12-16.

« Elève démunie en rentrant à la maison pour faire ses devoirs. Ne sait pas s'organiser et a du mal à parler de ce qu'elle fait au collège. » est par exemple signalée pour « Reprendre confiance face au travail scolaire (lecture, compréhension), Sortir du cadre familial pour avoir un lieu de travail calme et quelqu'un pour l'épauler et Revoir les tables (multiplication...) les techniques opératoires ». Les difficultés de communication et l'absence de cadre scolaire à la maison sont traduites par la personne à l'origine du signalement comme des besoins d'apprentissage des tables des multiplications et de s'éloigner de sa famille. Travailler ces dimensions serait donc identifié comme vecteur d'amélioration de la situation familiale et donnerait à l'enfant l'occasion de parler de ce qu'elle fait à l'école. Ces éléments sont à nouveau traduits par la coordinatrice dans la fiche dossier, comme des besoins axés exclusivement sur le domaine scolaire : « Soutenir l'enfant dans sa scolarité, Enrayer la chute des notes, Aide méthodologique ». Alors même que ces expressions ne sont pas employées par la personne à l'origine du signalement, ce sont elles qui figureront dans le logiciel répertoire des domaines d'actions des accompagnements PRE et nourriront les statistiques présentées en Conseils Consultatifs.

Dans tous les exemples proposés à la lecture, nous notons l'absence de proposition d'accès à un accompagnement ou une activité du droit commun. Le PRE est mobilisé pour lui-même et non comme une perspective de travail collaboratif entre les professionnels ou de coordination de leurs actions.

Certains enfants sont par ailleurs déjà inscrits dans des dispositifs de droit commun ou spécifiques à leur entrée dans le PRE et sont pourtant signalés comme relevant d'un besoin sur lequel le PRE peut agir.

En entrant dans le PRE, les enfants peuvent déjà être inscrits dans d'autres types d'accompagnements, d'aménagements ou de dispositifs. Au cours de leur accompagnement, ils se voient ensuite proposer de nouveaux aménagements correspondant aux besoins que les professionnels identifient.

104 enfants du panel de 137 dossiers étaient inscrits dans un ou plusieurs dispositifs à leur entrée dans le PRE.

- 32 enfants inscrits dans 1 dispositif
- 28 enfants inscrits dans 2 dispositifs
- 21 enfants inscrits dans 3 dispositifs
- 17 enfants inscrits dans 4 dispositifs
- 4 enfants inscrits dans 5 dispositifs
- 1 enfant inscrit dans 6 dispositifs
- 1 enfant inscrit dans 8 dispositifs

Le recensement des dispositifs, aménagements et autres dispositions en place à l'entrée de l'enfant dans le PRE fait état de 26 possibilités différentes. Il est possible de les classer en quatre catégories en fonction du contenu proposé par les actions.

Tableau n°7 : Recensement des dispositifs et aménagements à l'entrée dans le PRE

Nature	Dispositifs	Effectifs
Aides à la scolarité	Aides personnalisées (APC)	32
	Etude et aide aux devoirs au sein de l'établissement	32
	RASED	29
	Accompagnement éducatif	22
	PPRE	19
	CLAS	10
	Soutien	3
	SEGPA	1
	Tutorat	1
	Suivi scolaire	1

	AVS ²⁶³	1
	PAP	1
Soins	CMPP	7
	CMPP demandé	5
	Orthophoniste	2
	MDPH	1
	MDPH demandée	1
	CAMPS	1
	CPCI	1
	CLIN	1
	Psychologue privé	1
Découverte culturelle et sportive	Ateliers découvertes périscolaires	18
	Associations et centres de loisirs	17
	Sport	11
	PRE collectif	5
Mesures éducatives et sociales	AEMO	4
	Prévention éducative	1
	ASS de secteur ²⁶⁴	1

Pour un total de 229 inscriptions tous dispositifs confondus, la majorité de ces aménagements, 66,4%, est à dominante scolaire. Cette tendance marque selon nous la facilité qu'ont les professionnels à mobiliser des dispositifs d'aide de l'Education nationale,

²⁶³ Les AVS et les PAP ont été mis dans cette catégorie afin de mettre en évidence la dimension d'aménagement scolaire.

²⁶⁴ Le nombre de familles suivies par les ASS de secteur est impossible à déterminer au regard des données à notre disposition. Les professionnels à l'origine des demandes de PRE n'ont en effet pas connaissance de ce type d'informations. D'autres occasions de recherche ont par exemple montré que les ASS révèlent leur connaissance et le suivi des familles en réunions d'EPS, après l'entrée des enfants dans le dispositif PRE.

contrairement aux mesures éducatives et de soins, notamment les services des CMPP, comme le font régulièrement remarquer les professionnels observés et interrogés.

Il est en effet possible de réaliser une catégorisation en fonction des institutions porteuses.

Tableau n°8 : Recensement des institutions à l'entrée dans le PRE

Institutions porteuses	Dispositifs	Effectifs
Education nationale	Aides personnalisées (APC)	32
	Etude et aide aux devoirs au sein de l'établissement	32
	RASED	29
	Accompagnement éducatif	22
	PPRE	19
	Soutien	3
	SEGPA	1
	Tutorat	1
	Suivi scolaire	1
	AVS	1
	PAP	1
Institutions sanitaires publiques, privées et associatives	CMPP	7
	CMPP demandé	5
	Orthophoniste	2
	CAMPS	1
	CPCI	1
	CLIN	1
	Psychologue privé	1
Tissu associatif local	Associations et centres de loisirs	17

	Sport	11
	CLAS	10
Conseil départemental	AEMO	4
	Prévention éducative	1
	ASS de secteur	1
	MDPH	1
	MDPH demandée	1
Ville	Ateliers découvertes périscolaires	18
	PRE collectif	5

- l'Education nationale : 62% des inscriptions
- les institutions sanitaires publiques, privées et associatives²⁶⁵ : 8,4% des inscriptions
- le tissu associatif local : 16,6% des inscriptions
- le Conseil départemental : 3,5% des inscriptions
- la Ville : 10% des inscriptions.

Ces résultats montrent la tendance à mobiliser l'Education nationale et les services de la Ville comme premiers recours face aux besoins scolaires et culturels des enfants. Le PRE semble alors être mobilisé lorsque le droit commun nécessite d'être complété par de nouvelles actions et activités. Cette manière de solliciter le PRE pour des enfants bénéficiant déjà d'actions de soutien, d'aide et d'accompagnement appuie l'idée d'une sollicitation du PRE pour venir agir en supplément ou en complément de l'existant. Le PRE n'est pas mobilisé pour sa mission d'accès au droit commun ou de coordination des actions existantes.

L'étude des parcours et des fins de parcours via les dossiers des enfants et les observations des réunions d'EPS confirme la primauté de la présence d'un adulte, sur les objectifs des fiches contact ; renforçant dans le même temps les résultats exposés plus tôt au sujet des généralisations symboliques. Ce qui compte, c'est qu'un adulte rencontre un enfant plusieurs fois par semaine.

²⁶⁵ Les CMPP, CPCI, CAMPS et CLIN ont été réunis dans cette catégorie afin de mettre en évidence la dimension sanitaire des dispositions mobilisées.

L'absence de mesure de l'évolution des parcours

Après chaque réunion d'EPS, la coordinatrice rédige un compte-rendu non exhaustif des échanges, tenant en quelques lignes manuscrites. Ces comptes-rendus rythment le parcours PRE des enfants en ce qu'ils sont les témoins des interactions de l'action collective à intervalles réguliers, tout au long des mois d'accompagnement. Ce sont également ces comptes-rendus qui sont lus par la coordinatrice à chaque début de réunion d'EPS pour rappeler les échanges précédents, tenus en moyenne trois mois plus tôt.

Dès lors, nous nous attendions à y trouver les décisions prises par les professionnels pour les enfants, des évaluations sur la progression des enfants ainsi que des réorientations éventuelles. La lecture de ces traces écrites a révélé au contraire des répétitions d'informations échangées d'une réunion à l'autre, sans directions ni décisions prises. A titre d'exemple, nous pouvons citer l'extrait de dossier suivant. Pour une jeune signalée au PRE pour : « Enrichir son vocabulaire, travailler la compréhension des consignes, l'expression écrite (faire des phrases) et orale. », selon la fiche contact, les comptes-rendus des réunions d'EPS sont les suivants :

06.02.2015 : [prénom] a 7,80 de moyenne générale, ses notes sont faibles. Malgré ses difficultés scolaires, [prénom] parle de son avenir professionnel. Elle souhaite devenir esthéticienne. Selon, l'équipe enseignante, il est difficile d'entrée dans une école d'esthétique. Il faut avoir un très bon dossier. M.X a suggéré de choisir un CAP esthéticienne pour avoir toutes ses chances.

Comportement : Elle est volontaire et a tendance à prendre la parole en classe de manière aléatoire.

12.06.2015 : Les résultats sont très moyens. Elle souhaite devenir esthéticienne. M.X conseille un CAP esthéticienne à [nom d'une ville] (c'est gratuit), il y a un internat. Mais il y a 14 places pour tout le département. A travailler avec la famille.

20.11.2015 : Les résultats scolaires sont faibles. Voici quelques notes : Français : 3/20, Anglais : 7/20, SVT : 8/20, Sport : 9/20. Elle est angoissée par son orientation professionnelle mais elle ne fait pas tous les efforts. Elle n'assiste pas à tous les cours. Le CPE avait songé à faire passer le CFG au lieu du brevet. Elle veut devenir esthéticienne mais ses résultats scolaires ne suivent pas.

05.02.2016 : Scolarité : elle a 7 de moyenne générale et a uniquement la moyenne en art plastique (5/20 en français et 8/20 en anglais). Elle ne travaille pas et se décourage rapidement. En classe, elle bavarde. Elle est inscrite au CFG. Elle devrait rencontrer la COP.

27.05.2016 : Depuis septembre 2014. Des difficultés familiales et des problèmes de santé et de motivation et du manque de travail. Veut faire un CAP service à la personne ou petite enfance. Préparation du CFG avec [prénom de l'intervenante]. Arrêt fin d'année !

La lecture de ce dossier montre l'absence d'échanges liés aux objectifs initiaux et de mesure de progression des résultats scolaires. De plus, la répétition de l'envie de la jeune de devenir esthéticienne, à chaque réunion met en exergue le souci et l'inquiétude que l'orientation suscite chez elle et chez les professionnels du collège. Pour autant, le PRE n'est pas sollicité pour travailler l'orientation professionnelle, ni accompagner dans des démarches d'inscription dans les établissements scolaires, ni pour accompagner la jeune dans la construction de son projet professionnel. Les équipes pédagogiques et éducatives de l'établissement scolaire informent la coordinatrice de leurs inquiétudes mais n'attendent pas de l'intervenante PRE qu'elle participe au projet d'orientation. Cet accompagnement se termine au bout des deux ans maximum alloués aux enfants, sur motif : « objectif atteint », et l'inscription dans un autre CAP que celui souhaité. Ces données confirment l'utilisation des généralisations symboliques comme prétextes à la sollicitation du PRE et interrogent sur les intentions sous-jacentes de la mise en place de l'accompagnement PRE. L'intérêt des professionnels n'est pas porté sur l'atteinte des « objectifs » ou pour être précis, sur les activités suggérées sur les fiches contact. Leur intérêt est porté sur le futur scolaire et professionnel de la jeune, l'accompagnement du PRE n'étant même pas mentionné.

Les fins de parcours : des motifs aléatoires et approximatifs

Si les entrées dans le PRE ne sont encadrées par aucun critère d'éligibilité, il n'en demeure pas moins que chaque accompagnement se voit attribuer des objectifs de travail. Nous avons noté plus haut dans notre propos que ces objectifs n'étaient en réalité pas des objectifs mesurables ni atteignables, mais plutôt des actions suggérées par les professionnels aux intervenants. Nous nous sommes intéressée aux logiques qui sous-tendent les arrêts de parcours. Comment savoir qu'un accompagnement est allé au bout si aucun objectif ne doit être atteint et si un objectif commun pour tous les enfants n'a pas été défini par le collectif ?

Sur les 137 dossiers à notre disposition, les durées de parcours varient entre 1 mois et 45 mois pour 19 mois en moyenne, sans corrélation entre le temps passé dans le dispositif et le motif d'arrêt du parcours.

Il existe en effet 11 motifs officiels d'arrêt²⁶⁶ : fin de l'action, objectif atteint, refus de la famille de continuer, refus de l'enfant de continuer, orientation vers le droit commun, déménagement, changement d'établissement scolaire, accès à une orientation adaptée,

²⁶⁶ Ces motifs ne sont jamais énoncés en réunion d'EPS mais apparaissent dans les dossiers des enfants ainsi que dans le logiciel administratif.

parcours inadapté, non-respect de la charte d'engagement et placement. Pour les 129²⁶⁷ parcours dont nous connaissons le motif d'arrêt, ces derniers sont répartis comme suit :

- Fin de l'action : 23
- Objectif atteint : 64
- Refus de la famille de continuer : 6
- Refus de l'enfant de continuer : 9
- Orientation vers le droit commun : 3
- Déménagement : 10
- Changement d'établissement scolaire : 2
- Accès à une orientation adaptée : 2
- Parcours inadapté : 2
- Non-respect de la charte d'engagement : 4
- Placement : 4

Ces motifs sont configurés dans le logiciel national du PRE. Ils ont été identifiés comme « pertinents » par les personnels du PRE. Ils ne sont donc pas établis sur la base des accompagnements et objectifs mis en place, mais sur des critères imaginés en amont par les créateurs du logiciel. Ils ne correspondent ainsi pas nécessairement à la réalité du terrain, mais permettent aux différents PRE de gérer des statistiques de motifs d'arrêt. Ces motifs sont listés dans un menu déroulant puis sélectionnés par la coordinatrice.

Ayant assisté à des fins de parcours, nous nous interrogeons quant au choix de ces motifs ainsi que sur la manière dont l'arrêt d'un parcours est décidé. En effet, en six ans, nous n'avons par exemple jamais vu un professionnel ni la coordinatrice, comparer le niveau de langue d'un enfant à l'entrée du dispositif et à sa sortie, pour déterminer si l'objectif était atteint. Et si tel était le cas, comment certifier que l'évolution positive est due au PRE et non aux multiples facteurs d'influences que côtoie l'enfant au quotidien ? Nous avons assisté à des scènes nous laissant penser qu'aucune mesure factuelle n'est opérée pour évaluer l'atteinte des objectifs et donc, de la fin d'un parcours.

Pour preuve, l'extrait ci-dessous tiré du carnet n°3 dans lequel les professionnels apportent des éléments témoignant de l'évolution positive d'enfants, mais dont la coordinatrice refuse un arrêt, non argumenté.

²⁶⁷ Un enfant a été accompagné deux fois. Nous ne l'avons compté qu'une seule fois lorsque nous parlons de « dossier » mais il est compté deux fois dans l'énumération des motifs. Les deux parcours se sont terminés en raison d'un non-respect de la charte d'engagement.

Non arrêt d'un parcours en évolution positive

Un frère et une sœur accompagnés depuis six mois.

Le garçon a un retard mental. La fille est la seule de la fratrie à ne pas avoir de diagnostic psychologique. L'accompagnement se déroule dans les locaux de l'association régionale.

Médiatrice scolaire : Objectif : ouverture culturelle.

Educatrice du quartier : Qu'est-ce que ça veut dire ?

Médiatrice scolaire : On privilégie de l'individuel pour elle. Evolution de son rapport à la lecture. La maman est rassurée et soulagée. On a beaucoup d'échanges avec la maman pour lui transmettre ce qui se fait en individuel pour qu'elle refasse à la maison. Ça marche avec le garçon mais pas avec la fille. Avec le garçon on travaille sur la verbalisation. Difficultés pour le comprendre. Des progrès ont été constatés par l'enseignante et les animateurs de l'accueil de loisirs. Il va au CMPP. Il a peut-être une AVS. C'est un point d'alerte car beaucoup d'aides ;

Coordinatrice : On va pas arrêter maintenant.

Médiatrice scolaire : la relation PRE apporte un cadre à la famille et le maintient.

Responsable périscolaire : Amélioration du comportement. Moins dispersé. Moins agressif. Plus propre au restaurant. La fille demande de l'attention des adultes. Ses rapports aux pairs se sont améliorés.

Médiatrice scolaire : Elle reste beaucoup avec l'adulte mais moins avec les pairs ?
Infirmière et responsable périscolaire confirment.

Responsable périscolaire : « Elle fait des efforts pour améliorer ses relations. »

Dans cette scène, la médiatrice scolaire et l'éducatrice soulignent les effets positifs de l'accompagnement PRE : « la relation PRE apporte un cadre à la famille et le maintient », « Amélioration du comportement. Moins dispersé. Moins agressif. », pointant que les acteurs scolaires et périscolaires sont du même avis : « Des progrès ont été constatés par l'enseignante et les animateurs de l'accueil de loisirs. » Le garçon bénéficie désormais d'accompagnements adaptés via un accueil au CMPP et la mise en place d'une AVS. Autrement dit, l'exposé de cette situation laisse entendre des évolutions positives pour l'enfant, sa famille et une orientation vers des prises en charge adaptées : les objectifs de base du PRE aux niveaux national et local. Après trois échanges, la coordinatrice s'impose : « On va pas arrêter maintenant » alors que le sujet n'avait pas été évoqué. Il semble qu'elle réagisse à la mise en garde de l'éducatrice relative à la superposition des dispositifs : « point d'alerte car beaucoup d'aides ». La coordinatrice adopte ici une posture d'autorité vis à vis des arrêts de parcours. Cela confirme alors l'idée selon laquelle les arrêts ne sont pas décidés sur la base d'indicateurs de l'évolution de la situation des enfants mais plutôt sur l'appréciation de la coordinatrice bon moment pour arrêter.

Alors que le PRE doit faciliter l'accès aux dispositifs d'aide pour éviter principalement leur empiement, la coordinatrice écarte les alertes des professionnels lorsqu'une situation comme celle-ci se présente. Elle adopte ici une posture de pouvoir, se créant une place à la tête de l'action collective. Cette prise de position peut être la conséquence d'une

méconnaissance des effets néfastes de la superposition des dispositifs, combinée à la nécessité pour elle d'affirmer sa place pour légitimer son poste, ainsi qu'aux enjeux de pouvoir à l'œuvre dans ces réunions interprofessionnelles.

Quoiqu'il en soit, cette scène met en lumière l'absence de prise en compte des besoins évolutifs de l'enfant, non seulement par l'absence d'argumentation de la coordinatrice face aux effets positifs de l'accompagnement mais également par l'absence de négociation ou de débat. La discussion est close dès l'instant où la coordinatrice parle. Il n'est pas nécessaire d'argumenter après ses prises de parole. Les professionnels lui confèrent en cela, au moins dans cette scène, une place de leader de l'action collective.

L'accompagnement du PRE ne se joue donc pas selon les objectifs et réglementations affichés, mais selon des appréciations subjectives, majoritairement issues de la recherche de légitimité de la coordinatrice.

Il arrive parfois que l'arrêt d'un parcours se fasse sans discussion :

Arrêt d'un parcours sous couvert d'un consensus implicite

Enfant bénéficiant d'un accompagnement depuis un an et deux mois.

Coordinatrice : Il est entré pour un problème de timidité.

Directrice élémentaire : Oui mais ça va mieux. Des enfants qui ont plus besoin de cet accompagnement. Rien à dire scolairement. Dernier de la famille. Pour ouverture culturelle. Les parents travaillent ils sont occupés.

Coordinatrice : La maman est plus difficile à capter. Au début du parcours il ne parlait qu'à son frère.

Directrice élémentaire : C'est la demande du papa.

Coordinatrice : On va arrêter tranquillement. Diminuer jusqu'à Noël et voir pour faire entrer un autre enfant.

Cet extrait laisse entrevoir une évolution positive mais sans que des éléments soient explicitement énoncés. Cette scène, relatée ici dans son intégralité, met en exergue l'absence d'une lecture terme à terme des besoins et évolution de l'enfant. L'argument d'arrêt du parcours est : « les problèmes de timidité vont mieux ». Cinq échanges suffisent à la coordinatrice pour déterminer la possibilité d'arrêter cet accompagnement ; peut-être l'avait-elle par ailleurs décidé en amont ? Nous savons en effet que ses intentions de mettre fin à un accompagnement sont manuscrites sur les comptes-rendus d'EPS, par « Fin de parcours ? » ou « Arrêt du parcours ? » avant qu'elle ne se rende en réunion.

L'arrêt des parcours ne fait donc pas l'objet d'une mesure des objectifs ou des difficultés, mais relève de la subjectivité des professionnels. La lecture croisée des deux scènes précédentes permet de préciser que la parole des enseignants a plus de poids que celle des éducateurs puisqu'à argument subjectif égal la réaction de la coordinatrice n'est pas

la même. La décision d'arrêt pour cet enfant contrairement à l'enfant précédent peut également être le fait de la durée du parcours : six mois pour le premier, un an et deux mois pour le second. Un an d'accompagnement serait alors un minimum, basé sur les représentations de la coordinatrice mais ne s'appuyant sur aucun indicateur ni argument objectif relatif aux besoins des enfants.

L'étude du dossier de l'enfant corrobore l'idée selon laquelle les documents de suivi ne sont pas utilisés à des fins d'évaluation de l'accompagnement et de ses effets. Nous notons tout d'abord que la coordinatrice annonce la timidité de l'enfant comme étant la raison de son signalement au dispositif. Or, cet élément ne figure dans aucun document de suivi. La fiche contact fait état d'un « mal à s'exprimer en français et dans son environnement familial le français n'est pas parlé. » et fixe trois objectifs : « Améliorer la langue française (lexique, syntaxe), aide aux devoirs, découverte d'activités culturelles ».

Les critères de mesure de l'évolution de l'enfant ne sont donc pas ceux figurant sur les documents. La timidité de l'enfant est mentionnée dans le compte-rendu d'EPS deux mois après le début du parcours : « C'est un enfant très discret et timide. Il s'exprime peu. Il apprécie les activités avec [prénom d'un autre enfant] » Ces deux éléments de connaissance étant les seuls composant le compte-rendu et n'apparaissant sur aucun autre document, nous comprenons qu'ils ont été révélés au moment de la réunion d'EPS en question. Formulés de la sorte, ils ne semblent pas constituer des points de travail pour l'accompagnement PRE.

Cependant, les observations menées pour cette enquête permettent de comprendre les raisons ayant conduit la coordinatrice à annoncer la timidité de l'enfant comme raison de son signalement. Nous avons en effet remarqué que parfois, cette dernière lisait les comptes-rendus des réunions d'EPS précédentes pendant les réunions d'EPS, comme pour faire le point et se remémorer les échanges – aucun autre membre de l'action collective ne tenant de secrétariat lors de ces instances. Il est enfin possible de souligner la manière dont l'arrêt du parcours est défini et enregistré dans le dossier administratif de l'enfant. Cette manière de faire met selon nous en exergue le caractère subjectif des décisions d'arrêt. Le dossier de l'enfant annonce « Objectif atteint » comme étant la raison de l'arrêt du dispositif. Comme nous l'avons vu cependant, la décision d'arrêt a été prise en moins de cinq minutes, sans rappeler quels étaient les objectifs de départ. Si l'on tient compte des éléments présents sur la Fiche contact, il semblerait qu'une discussion interprofessionnelle autour du niveau de langue de l'enfant aurait pu permettre de s'assurer de son évolution. Avant cette réunion, le dernier compte-rendu d'EPS, vieux de huit mois, soit six mois après le début de l'accompagnement, donnait pourtant un élément de mesure :

« A l'école : il est très introverti et il participe très peu en classe. Il a progressé. [Prénom] déchiffre de manière plus fluide. L'intervenante doit revoir l'organisation car elle rencontre [Prénom] avec un autre enfant. »

L'expression « déchiffre de manière plus fluide » semble faire référence à la lecture de l'enfant ayant progressé. Jusqu'à la décision d'arrêt du parcours, aucun autre élément partagé entre les membres de l'action collective ne figure dans le dossier de l'enfant. Faisant suite à la décision de mettre fin à l'accompagnement un mois après cette réunion EPS, aucun compte-rendu n'est produit. Le dossier de l'enfant ne donne pas à voir ce qui s'est dit en EPS ce jour-là ni les éléments sur lesquels la décision s'est fondée.

En somme, cette scène témoigne d'une des manières dont les membres de l'action collective décident de l'arrêt des parcours sans tenir compte des difficultés rencontrées par l'enfant au moment de son signalement, sans mesurer les effets de l'accompagnement et sans s'interroger sur ce qui pourrait se faire après le PRE, pour ne pas risquer de voir les difficultés réapparaître.

Le dernier extrait montre comment un parcours peut s'arrêter au bout de 26 mois, sans que les objectifs ne soient atteints, ni discutés.

Arrêt d'un parcours en difficulté

Accompagné depuis septembre 2014. EPS l'an dernier décision de poursuivre jusqu'en décembre 2016.

Coordinatrice : Je suis obligée d'arrêter car dépassement du temps légal.

Directrice élémentaire : Arrêt, que dire ? Gros problème en début d'année. Violences envers l'adulte. Fiche de signalement à l'Inspection académique. Il fera l'objet d'une Information Préoccupante. Suivi particulier pour lui.

Coordinatrice : Evolution pour la maman de venir à l'école et d'être en contact ?

Directrice élémentaire : Elle est obligée mais elle vient même si elle est pas disponible car elle travaille. Les enfants sont beaucoup responsabilisés. Une des enfants accompagne sa petite sœur de deux ans. C'est un problème car ils ont besoin de contact avec la famille dans les classes de préscolarisation pour l'accompagnement. On voulait le mettre dans l'information préoccupante mais maintenant c'est mieux parce que c'est le grand-frère majeur qui l'accompagne. L'inspecteur a rencontré la maman à l'école. L'équipe enseignante a voulu le sortir de son environnement de l'école pour une exclusion mais c'est sous la responsabilité de l'inspecteur. Ça ne sera pas fait.

Coordinatrice : Pourquoi ?

Directrice élémentaire : Il veut pas prendre cette décision car la maman peut pas l'emmener ailleurs qu'une autre école pas loin. Mais on avait dit à la maman que c'était le dernier avertissement avant une grosse sanction. Depuis c'est plus calme. Plus de crise. C'est bouillant au niveau scolaire.

Association de quartier : Du coup il est pas au périscolaire.

[...]

Coordinatrice : Il a déjà été bilanté ?

Directrice élémentaire : Par le médecin scolaire. Besoin particulier de ces enfants. Dommage pour cet enfant parce qu'il est brillant scolairement. Quelqu'un peut s'en servir de ces gamins intelligents.

Coordinatrice : Et les influencer.

Directrice élémentaire : Il sent qu'il est en sursis.

Association de quartier : Le problème pour cette fratrie c'est qu'il n'y a pas de modèle positif auquel se rattacher.

Directrice élémentaire : Il bosse en classe.

Coordinatrice : C'est à quels moments où il explose ?

Directrice élémentaire : Des problèmes avec les femmes donc avec la maîtresse. Quand tu vas aller au collège tu vas voir différents adultes et faut s'adapter. Problème avec la règle.

Association de quartier : Autant un avantage d'être intelligent pour tracer leur route différemment.

Directrice élémentaire : Internat de la Réussite car il faut qu'il s'en aille. Il voulait la section foot mais pas aller dans un autre collège.

AS collège : Il est complètement fermé ou on peut travailler ?

Directrice élémentaire : Faut travailler. Surtout montrer à la maman que c'est l'environnement qui pose problème à ces enfants.

[...]

Coordinatrice : On avait déjà prolongé.

Directrice élémentaire : On va pas prolonger.

Prétextant un temps de parcours épuisé, alors que d'autres ont été jusqu'à 36 voire 45 mois²⁶⁸, la coordinatrice souhaite arrêter l'accompagnement. La directrice de l'école élémentaire énonce alors les problématiques rencontrées par la famille pour défendre la poursuite de l'accompagnement. Les professionnels élaborent des solutions mais la coordinatrice refuse

²⁶⁸ Cet extrait confirme également l'idée énoncée dans le chapitre IV, selon laquelle face à des situations mettant en difficultés les professionnels, ces derniers se répartissent les tâches.

de prolonger l'accompagnement. A aucun moment cependant cette décision ne sera remise en question par le collectif.

Les professionnelles listent les recours auxquels elles ont fait appel pour cet enfant : « L'équipe enseignante a voulu le sortir de son environnement de l'école pour une exclusion mais c'est sous la responsabilité de l'inspecteur. Ça ne sera pas fait. » L'Inspection a été sollicitée pour venir en aide à l'équipe enseignante, en vain. « Il a déjà été bilanté ? Par le médecin scolaire. Besoin particulier de ces enfants. » L'enfant a un trouble psychique et relationnel : « Des problèmes avec les femmes donc avec la maîtresse. Quand tu vas aller au collège tu vas voir différents adultes et faut s'adapter. Problème avec la règle. » Dans cette scène, la situation évoquée met en difficulté les professionnelles qui peinent à voir de l'amélioration chez l'enfant.

Il ne répond pas aux aides comme elles l'attendent. Malgré les dispositifs déployés, il reste en difficulté, en raison du contexte familial. Les professionnelles, prévenues de l'arrêt non discutable de l'accompagnement PRE, cherchent alors des solutions pour le sortir de cet environnement comme l'Internat de la réussite. La discussion s'arrête sans qu'aucune décision liée au post-PRE ne soit prise. Cette réunion pluridisciplinaire censée permettre aux professionnelles de coordonner leurs actions afin d'orienter les enfants vers les dispositifs les plus adaptés à leurs besoins, montre la nécessité d'échanges complémentaires pour poursuivre le parcours éducatif malgré l'arrêt du PRE. L'assistante sociale du collège demande par exemple des informations sur l'attitude de l'enfant vis à vis des aides. Les temporalités de la réunion et l'organisation du PRE ne leur permettent cependant pas de prolonger cette discussion. Il faut passer à l'exposé de la situation suivante car les réunions ne peuvent pas durer plus de deux heures, eu égard aux emplois du temps des membres ; aucune réunion d'EPS ne leur permettra d'échanger autour de l'enfant.

Ces trois situations montrent que l'arrêt des parcours²⁶⁹ est décidé par la coordinatrice, sans opposition des professionnels, et ce, quelle que soit la situation de départ et de fin de l'enfant et de sa famille. L'arrêt des parcours n'est pas identifié par les professionnels comme un objet de discussion ni de débats. D'ailleurs, en comparant les situations des enfants au moment de l'arrêt de leur parcours, il est possible de mettre en lumière l'absence de normes. A situations similaires certains parcours s'arrêtent et d'autres continuent ou commencent, complexifiant la compréhension de la logique de prise de décision.

Par exemple, la dernière information contenue dans le dossier d'un enfant dont le parcours s'est arrêté au bout de 18 mois explique : « Leur logement s'est légèrement détérioré, ils ont été à une période sur deux hôtels différents. » Autrement dit, pendant le parcours PRE

²⁶⁹ Hors motifs factuels.

cette famille a perdu son logement et vit désormais en hôtel. De son côté, un autre enfant est signalé au dispositif car vivant en chambre d'hôtel. Deux ans après le début de l'accompagnement, le dossier témoigne en effet d'une « nouvelle perte de logement ». La lecture du dossier de cet enfant nous apprend que le suivi PRE a duré 32 mois et qu'au cours de cette période la famille a perdu plusieurs logements et vécu plusieurs fois en hôtel. Pour autant, pour les deux enfants logés en hôtel, le parcours du premier s'arrête, le second perdure 18 mois de plus pour ces mêmes raisons. Pour un autre encore, le dossier fait explicitement référence à la précarité du logement comme motif de signalement. Sur une feuille volante orange, écrit au feutre fin bleu de la main de la coordinatrice nous lisons :

« Au CADA depuis 2 ans. Famille qui vit difficilement la situation. Petit frère sourd qui a une AVS sur les temps scolaire. [prénom] va être bilanté au CMPP. Ils sont en attente d'une réponse pour la demande d'asile. L'AS du CADA peut être un relais possible si nécessaire. »

La précarité du logement est tantôt ignorée comme nous l'avons vu pour le premier enfant, tantôt considérée comme un besoin de poursuite de l'accompagnement par le PRE, tantôt un facteur de signalement. Ces données renforcent tout d'abord l'idée selon laquelle tous les indicateurs ayant conduit au signalement de l'enfant au PRE, ne se trouvent pas dans la fiche contact. Les expériences des professionnels les conduisent à repenser leurs pratiques, leur mode d'évaluation et de jugement de l'évolution des parcours éducatifs. De plus, l'absence de normes et de règles pour l'arrêt des parcours, permet aux professionnels et à la coordinatrice d'agir au « coup par coup », selon la manière dont ils apprécient les besoins et les difficultés des enfants.

Les arrêts de parcours ne sont en somme pas discutés ce qui renforce l'idée que les professionnels n'attendent rien de précis ni de mesurable de cet accompagnement. Les professionnels ne sont ni naïfs ni dupes. Apprendre les tables de multiplication ne résoudra pas les problèmes mais derrière ces affichages il s'agit d'avoir une influence positive sur les problèmes de communication ou la tristesse d'un enfant. Leurs intentions sont ailleurs, derrière la façade des cadres institutionnels et formels. Il s'agit de soulager au moins temporairement les enfants dont les difficultés ont été identifiées. Pour eux, un accompagnement réussi est un accompagnement dans lequel l'enfant s'est investi et a participé à des sorties et des activités avec un adulte. Le PRE est alors un temps de pause pour les enfants et les professionnels, en attendant de trouver une orientation adaptée, de changer d'établissement scolaire ou simplement pendant 24 mois.

A la lecture des discours retranscrits, nous comprenons que les accompagnements individuels n'ont pas l'ambition de résoudre des difficultés ni de répondre à d'autres besoins que celui d'être dans une relation duelle avec un adulte, excepté pour trois adolescents du

panel, pour lesquels il est demandé de réussir le brevet ou penser l'orientation post collège. En ce sens, c'est également un temps de pause pour les professionnels qui peuvent profiter d'un répit pour mobiliser les dispositifs adéquats, souvent longs à mettre en place.

Ainsi, l'expérience de l'action collective permet aux acteurs de s'approprier le dispositif et de repenser l'accompagnement selon les croyances métaphysiques des bienfaits temporaires de la présence d'un adulte dans la vie de l'enfant. Les professionnels recherchent cette relation adulte-enfant et sollicitent le PRE avant tout pour cela. Sous couvert de discours sur l'adaptation aux besoins des enfants, l'absence d'énoncés des besoins, l'absence de discussions diagnostiques, et la non-mesurabilité des objectifs au profit de l'énonciation de croyances, révèlent une adaptation progressive du dispositif aux besoins des professionnels. Progressivement, les professionnels ont façonné le PRE et son fonctionnement pour inventer des « manières de faire » (de Certeau, 1990) mais également des manières de penser l'action collective et l'accompagnement, pour combler les zones les vides laisser par le textes de cadrage. Une médiatrice scolaire décrit d'ailleurs en réunion d'EPS ce qu'est le PRE selon elle :

Médiatrice scolaire : depuis mars 2016. Accompagnement pour la 6e. SEGPA. Très bien. S'adapte bien. Le PRE est un temps pour lui en dehors de la situation administrative compliquée de la famille.

Coordinatrice : Une parenthèse. On poursuit.

Médiatrice scolaire : Les objectifs ont dévié sur ça.

Coordinatrice : Je pense que c'est rassurant pour lui d'avoir quelqu'un qui s'occupe de lui.

Dans cet extrait issu de nos carnets, la coordinatrice légitime et appuie la croyance selon laquelle, l'enfant a besoin d'un adulte avec lui, quelle que soit sa situation.

Les compétences supposées de l'accompagnement restent à l'échelle subjective et individuelle des acteurs. En s'appuyant ainsi sur des savoirs empiriques, « des agencements d'action (agencies), à travers leur confrontation les uns aux autres, en relation à des objets et à des institutions, à des discours et à des pratiques » (Céfaï, 1996, p.50), les acteurs parviennent à construire une nouvelle catégorie de besoin pour la réussite scolaire et éducative, voire de problème public (Céfaï, 1996) : la présence d'un adulte repère.

Parfois quelques précisions sur les caractéristiques de l'adulte sont apportées, fondées elles aussi sur des représentations et des références issues d'apprentissages et expériences antérieurs, se hissant de fait au rang de croyances. La majorité des intervenants du PRE étant des femmes, nous avons à plusieurs reprises entendu la coordinatrice et les personnels scolaires, formuler le souhait de positionner un intervenant homme auprès de certains enfants lorsque ces derniers n'avaient pas de père ou un père qualifié « d'absent ». L'inverse ne s'étant jamais produit à notre connaissance. Une enfant du panel enquêté a perdu sa mère

mais nous n'avons pas retrouvé de trace écrite ou de témoignage signifiant la nécessité de faire intervenir une femme. Nous avons au contraire retrouvé des post-it sur certaines fiches dossiers, ou des courriels ou encore des traces des discours rapportés des réunions d'EPS, signifiant la volonté des membres du collectif de faire intervenir un homme auprès de certains enfants, comme si la présence d'un homme allait avoir plus d'impact, ou un impact différent mais plus favorable pour les enfants dont le père est « absent » ; sans pour autant définir ni l'absence du père, qui est relative aux représentations personnelles et culturelles des individus sur le rôle des parents, ni sur les effets escomptés par l'intervention d'un homme. Dans la même veine, nous avons régulièrement entendu les acteurs justifier le signalement d'un enfant par la séparation des parents. Les familles monoparentales étant parfois jugées plus fragiles que les autres, sans accorder de crédit à la composition de la famille – grands-parents, tantes, oncles etc. – pouvant participer au quotidien de l'enfant.

Ces données interrogent la manière dont les informations sont collectées, traitées, classées, lues, considérées et étudiées par les professionnels et les personnels du PRE ; sur la capacité de capitalisation des savoirs par l'action collective ; ainsi que sur les critères de d'identification des objectifs atteints alors que ces derniers ne sont pas mesurés et que l'enfant se voit orienté dans un domaine professionnel autre que celui souhaité. Comment considérer que les objectifs sont atteints lorsqu'ils ne sont pas évalués et que les souhaits de l'enfant n'ont pas été respectés ?

Ces constats sur les manières d'agir au sein du PRE rappellent à nouveau les travaux de Thomas S. Khun et les caractéristiques de la matrice que nous retrouvons pour la plupart d'entre eux dans les résultats que nous venons de présenter. Le travail collectif du PRE étudié repose en effet sur un certain nombre de « croyances métaphysiques » partagées entre les acteurs leur permettant de développer un « métalangage » (Willet, 1996, p.4) qui, comme nous l'avons évoqué à l'occasion de l'encadré intitulé *Prise de conscience de la familiarisation*, leur permet de se comprendre, d'être efficaces et participe de leur culture commune.

En s'appuyant sur les conventions déjà à l'œuvre, et en considérant la satisfaction des professionnels socio-éducatifs comme un des leviers essentiels à leur implication, une réflexion collective sur l'organisation du dispositif permettrait de dépasser les croyances pour en faire des objets de travail, porteurs pour la communauté éducative du territoire. En l'état, le collectif fonde ses activités sur des croyances métaphysiques, construites à partir des représentations de chacun de leurs cadres de références de ce que sont la difficulté et la réussite dans le champ éducatif. Collectivement et dans l'expérience, ils redéfinissent sans l'explicitier, les problèmes sociaux, les légitiment (Cefaï, 2015, p.76), les hiérarchisent. Ces comportements collectifs fabriquent de nouveaux symboles, de nouvelles croyances et valeurs, participant dès lors à la formation d'un monde-social (Cefaï, 2015, p.76).

V.1.3. Les valeurs accordées aux rites du collectif

Kuhn, dont les propos sont repris par Malherbe (1974, p.635) définit les valeurs des matrices disciplinaires comme « les éléments dont la reconnaissance donne à tous les spécialistes d'un type de science déterminé le sentiment d'appartenir à un même groupe. »

Les acteurs du PRE rencontrés revendiquent le non-établissement de critères d'éligibilité au nom d'une éthique de la prise en compte de chaque enfant, la volonté de ne laisser aucun enfant sans réponse ni solution. Cette valeur humaniste qui sous-tend le fonctionnement du dispositif est affichée, affirmée et assumée par les différentes coordinatrices et certaines enseignantes rencontrées. L'analyse des discours et des pratiques révèle d'autres valeurs, non pas humanistes mais de travail ; des valeurs accordées aux manières de créer et vivre le collectif pour veiller à son bon fonctionnement.

L'investissement des familles : une valeur en demi-teinte

Cette valeur a fait son chemin depuis 2010 comme en témoigne l'extrait du Conseil consultatif de septembre 2010, présenté au chapitre IV. C'est la trace la plus ancienne que nous ayons retrouvée. Au départ établi comme règle de conduite pour les accompagnements PRE en faisant partie des motifs d'arrêt en cas de non-respect, l'investissement des familles y compris des enfants a selon nous évolué pour être finalement élevé au rang de valeur en ce que les acteurs y accordent une importance toute particulière. En effet, les professionnels membres des EPS insistent sur la nécessaire implication active des familles et la mesurent tout au long du parcours, en donnant des éléments d'appréciation²⁷⁰ : « Maman en demande, arrangeante », « La maman ne fait pas le lien. », « La maman n'est pas réfractaire à une aide : on doit pas louper le coche. », « La maman n'était pas contente quand elle a su qu'on l'avait fait dans son dos. Maintenant elle est d'accord. », « La maman s'appuie beaucoup sur l'intervenante pour l'aide de son enfant. », « La maman est en demande car elle sollicite l'intervenante pour l'accompagner aux rendez-vous avec la maîtresse. C'est une évolution. », « la maman est volontaire » ou encore cet extrait dans lequel la coordinatrice et la directrice d'élémentaire évaluent et jugent l'investissement d'une mère dans le parcours éducatif de son enfant :

²⁷⁰ Ces citations sont extraites de nos carnets tenus lors des réunions d'EPS.

« *Coordinatrice : Suivi de la scolarité par la maman ?*

Directrice élémentaire : J'ai demandé l'attestation d'assurance scolaire. Elle la fournit rapidement ; moi ça m'interpelle pas. Je me dis que c'est bien. La maman a regardé ce qu'il fallait

Coordinatrice : Elle ouvre le cahier. Elle lit. Jamais de problème de rendez-vous. Elle prévient.

Directrice élémentaire : Pas d'écho comme quoi il n'y aurait pas de suivi. Elle répond aux rendez-vous de l'école. »

Sans mettre en place des mesures permettant aux familles de s'impliquer, les professionnels attendent d'elles une implication de fait, jugeant et sanctionnant les familles qui ne répondraient pas. Chaque famille bénéficie par ailleurs d'un temps de mise en confiance avant d'être désignée comme refusant l'accompagnement ; en témoigne cette phrase prononcée par la coordinatrice lors d'une réunion d'EPS : « La maman connaît moins cette intervenante. La confiance s'instaure petit à petit.²⁷¹ ». Lorsqu'il arrive que cette valeur soit bafouée, les acteurs du collectif ont d'ailleurs la capacité de revendiquer leur désaccord comme l'exprime une directrice d'élémentaire : « Il y a des délais d'attente, du coup on fait passer les familles réfractaires ? Ce sont des arguments qui s'effiloquent ». Replacer la citation dans son contexte permet cependant de nuancer ce rejet. Nous avons en réalité assisté à un conflit entre les enjeux de pouvoir et les valeurs du collectif.

La directrice formule ce rappel aux valeurs collectives en apprenant qu'un enfant attend le début de son accompagnement depuis un an alors que d'autres enfants, dont les parents sont moins en demande, ont vu leur parcours débiter²⁷². Elle pointe ici les déviations du collectif qui ne respecte pas ses propres valeurs. A la coordinatrice de répondre « Je sais mais j'ai jamais d'infos. On fait plutôt des besoins qui correspondent plus. ». Dans cette réponse, la coordinatrice justifie le délai d'attente par le fait qu'elle n'a pas eu les informations nécessaires pour commencer l'accompagnement. Elle rappelle la règle selon laquelle elle doit centraliser les informations et, confirme la pratique informelle qui consiste à identifier et nommer des

²⁷¹ Le lecteur remarquera que ces citations, comme la grande majorité des scènes présentées, font référence aux mères. Cela s'explique notamment par une des croyances métaphysiques du collectif selon laquelle les familles monoparentales sont plus fragiles que les autres. Dans les quartiers prioritaires, la plupart des familles monoparentales sont composées uniquement des mères et il n'est pas rare que les pères vivent dans un autre pays ou un autre département. Le regard des professionnels socio-éducatifs se porte semble-t-il plus souvent sur des mères élevant *a priori* seules leurs enfants. La question des pères, de leur présence dans l'éducation des enfants et de leur proximité géographique, se pose dans presque tous les cas mais nous n'avons qu'une trace d'un jugement du non-investissement d'un père dans nos carnets. Pour tous les autres, seul l'investissement de la mère était évalué par les professionnels de l'EPS.

²⁷² Cette scène a été présentée dans la section IV.3.2. Typologie de l'engagement.

besoins, puis d'argumenter pour défendre le signalement d'un enfant au PRE. Alors que les acteurs accordent une importance certaine à ce que les familles soient en demande de l'accompagnement PRE et s'y impliquent activement, cette valeur est supplantée par la volonté de la coordinatrice de garder le pouvoir de tri, de décision et d'attribution des accompagnements. Par ailleurs, l'argument « des besoins qui correspondent plus » est affaibli du fait des analyses précédentes. A quels types de besoins fait elle référence ? Les généralisations symboliques, validées et confirmées par le cadre formel ? ou les croyances métaphysiques, collectivement construites à partir des représentations des individus ? ou encore à la valeur humaniste du collectif qui souhaite permettre à tous les enfants de bénéficier d'un accompagnement ?

Ce conflit interroge dès lors l'usage que les professionnels ont de cette valeur d'investissement des familles ? Est-elle un prétexte au tri des enfants ? Un moyen de contrôler l'implication des familles dans le parcours éducatif des enfants ?

Les rituels de paroles

Daniel Cefaï (2015, p.523) définit les rites comme des « performances publiques [qui] s'adressent directement à l'expérience des publics qui y assistent ou y participent, et qui accomplissent les tâches du témoin, du juge, du procureur et du bourreau ». Les réunions d'EPS, en tant que théâtre de l'action collective, offrent aux individus un espace et un temps de représentation pour des rituels de parole : la distribution de la parole et le contenu des interactions. Ce sont des manières de souder « la solidarité d'un groupe en canalisant les attentions des individus vers les emblèmes du collectif, en les gonflant d'un sentiment de confiance et d'enthousiasme ; et en les armant de standards de moralité collective ». (Cefaï 2015, p.523). Les rituels sont donc ainsi porteurs de valeurs en ce que les individus y accordent un respect supérieur.

La distribution de la parole et le contenu des discours lors des réunions d'EPS, suivent un certain ordre et abordent toujours les mêmes thématiques. L'ordre des interactions est prévisible pour celui qui devient familier du collectif, tout comme les éléments de savoirs à échanger. Ainsi lors des réunions d'EPS,

« Des formes de ritualisations se mettent en place, des langages plus ou moins codés sont utilisés, des styles plus ou moins festifs apparaissent, tandis que des leaders sont investis de plus ou moins d'autorité et de crédibilité, et que s'enclenchent des dynamiques de groupe plus ou moins conflictuelles ». (Cefaï, 2015, p.680).

En effet, pour tous les enfants et à chaque réunion d'EPS²⁷³, la coordinatrice est la première à prendre la parole pour lire le compte-rendu de la réunion d'EPS précédente et dire quelques mots sur les activités réalisées par l'intervenante pendant la période écoulée. Les directrices d'élémentaire ou les personnels du secondaire prennent ensuite la parole, suivis des responsables d'associations, puis la coordinatrice sollicite les assistantes sociales et vient enfin le tour des animateurs périscolaires.

Dans le contenu des échanges, les réunions d'EPS sont l'occasion de re-présenter l'enfant et sa famille et de partager au collectif, les éléments les plus récents. Ces échanges peuvent prendre deux accents : le partage des savoirs autour de la famille ; le partage des savoirs autour des mesures mises en place pour l'enfant.

Partage des savoirs sur le contexte familial

Coordinatrice : « C'est compliqué de rencontrer la maman. » Il faut passer par l'éduc mais elle est pas venue. Finalement pas de rencontre avec l'éduc. Rencontre qu'avec l'enfant qui était partante et qui en a besoin. Depuis octobre.

Directrice élémentaire : [adulte-relais] est venue même à l'école mais la maman est pas venue.

Coordinatrice : La maman est dépassée mais pas de mauvaise volonté. Gros décalage culturel.

Nécessite pour nous des RDV réguliers bien calés. L'intervenant dit que l'enfant est agité.

Directrice élémentaire : C'est musclé.

Le responsable périscolaire confirme qu'elle est agitée.

Coordinatrice : « elle fait des crises ? »

Directrice élémentaire : Elle a l'âge CM1 mais elle est en CE2. Se débrouille seule. Frustrée. S'occupe de son petit frère. Redoublement du CP. Noël arrive et ça soulève des choses lourde psychologiquement. « Période explosive. » En individuel elle est très attachante. Parfois deux adultes pour l'isoler. Suivi psy. Famille suivie en judiciaire. « La maman est pas mauvaise mais dépassée. » « Un père qu'on voit pas. » Problématique scolaire compliquée. Lectrice qu'en CE1 et CE2 faible. « On la porte comme on peut. » Périodes de réussite et d'échec. « Les lacunes s'accumulent. » « On espère qu'avec [prénom de l'intervenante] ça posera les bases. » Ecole buissonnière en CP et aujourd'hui elle va chercher son petit frère. Pas à elle de le faire mais responsabilisation dans son rôle de grande sœur.

Tour à tour les acteurs présents énoncent leurs avis sur la manière dont la mère occupe ses fonctions parentales : « pas de mauvaise volonté », « dépassée », « pas mauvaise » ; alternant avec éléments factuels : « Famille suivie en judiciaire », « Un père qu'on voit pas » rappelant la valeur qu'ils accordent à l'investissement des familles dans le parcours PRE. Cette alternance de jugement fondée sur la subjectivité des professionnels et d'éléments pragmatiques, permet ainsi au collectif de dessiner le portrait de cette famille et de mesurer son implication dans le parcours éducatif de l'enfant.

²⁷³ Exception faite pour une directrice à l'engagement participatif qui prend la parole en premier.

Ils font également état de leurs difficultés à échanger avec les parents, sans précisions sur le contenu de ces échanges. Le contexte de la discussion peut nous laisser comprendre que ces derniers seraient un recours possible pour déterminer ce qui fait obstacle à l'enfant dans ses apprentissages, notamment sur le plan psychologique. Enfin, les acteurs mobilisent ce temps de rencontre pour donner des informations susceptibles d'expliquer l'attitude de l'enfant : l'approche de Noël, l'information judiciaire, le suivi psychologique, les crises. Il ne s'agit pas ici de tenter d'analyser les besoins de l'enfant mais de donner des éléments d'explications de son comportement. Les besoins et solutions à apporter restent implicites et sujets à l'interprétation de chacun et surtout à la sélection et au tri de la coordinatrice.

L'important ici, comme dans la majorité des exposés des situations d'enfants accompagnés par le PRE, est que les professionnels fondent le collectif et leurs échanges sur le partage de leurs émotions et de leurs connaissances.

Savoirs sur les actions mises en œuvre ou à venir pour l'enfant

CPE : En PRE depuis quand ?

Coordinatrice : « Septembre. J'ai rencontré la maman fin août. L'enfant n'est pas partant pour le PRE. Il a été irrespectueux. Nous on n'est pas là pour le forcer. Je lui expliquais que c'est lui qui décide et qu'il peut dire non car il y a d'autres enfants. La maman comprend pas trop le français mais elle a dit un truc sur le foot et il a accepté. »

CPE : Il est content ?

ASS collègue : Il était d'accord quand j'ai fait la demande.

Coordinatrice : On est plutôt sympa car on lui fait pas louper le foot. Il est content que ce soit un garçon. Il est présent et a été une fois absent. Au départ je pensais qu'il reviendrait pas.

CPE : Il veut une prise en charge individuel.

ASS collègue : Oui c'est pour ça que j'ai fait la demande.

Salarié d'association en convention avec le PRE : En PRE lecture à [nom de l'école] en CP.

Coordinatrice : Il essaie d'expliquer à l'intervenant qu'il perdu son papa donc il le fait voir dans son comportement.

ASS collègue : La maman est plus présente.

CPE : Communication éducative avec menace du conseil de discipline. La maman répondait pas au téléphone. C'est un signe.

Coordinatrice : Insupportable

CPE : La maman lui parle sèchement maintenant. On voudrait une mesure d'aide éducative.

ASS collègue : En cours. (ASS a des liens avec ASS secteur) Dans 6 mois 1 an peut-être. (ASS MDD connaît l'ASS du secteur.)

ASS collègue : L'intervenant est demandeur d'un RDV.

Coordinatrice : Ils vont à la bibliothèque de quartier. Discussion et création d'un lien avant de pouvoir demander un RDV.

CPE : Aide aux devoirs ?

Association de quartier : Non.

Coordinatrice : Il en est pas là. L'an prochain.

CPE : Mesure éducative pour protéger l'ensemble de la fratrie.

La coordinatrice est rassurée de les avoir vus discuter après le rendez-vous devant la mairie.

CPE : Que 3 mois de PRE.

Dans cette scène, nous remarquons le retrait de la coordinatrice. Elle donne des informations relatives aux demandes de l'enfant quant à l'accompagnement PRE mais ne prendra que peu la parole le reste du temps. En effet, les professionnels en présence semblent s'approprier la réunion d'EPS de manière à faire un état des lieux des dispositifs et dispositions en vigueur ou à proposer pour cette famille. Il est également possible de souligner les prises de parole de l'assistante sociale du collège qui apporte des éléments d'informations relatifs aux différents accompagnements PRE. Ces prises de parole peuvent également expliquer le retrait de la coordinatrice, qui, d'habitude, est celle qui transmet ce type d'information. Dans le même temps, nous retrouvons ici une des tactiques de légitimation de la coordinatrice qui consiste à se positionner en décideur des activités et régulateur des rencontres des intervenants. Lorsque l'assistante sociale du collège explique avoir été contactée par l'intervenant pour une rencontre, la coordinatrice refuse sans hésitation, prétextant que c'est trop tôt sur la période d'accompagnement.

Le collectif accorde donc plus de valeur au partage des informations qu'à la réflexion collective. Les réunions d'EPS sont des occasions rituelles permettant aux acteurs d'opérer des ajustements par rapport au cadre formel de l'action collective tout en partageant des expériences communes. Les réunions d'EPS sont des espace-temps de fabrication d'une culture de l'action collective dans lesquels l'expérience du temps passé ensemble prime sur le contenu des interactions.

Le « secret partagé »

Dans les précédentes sections nous énonçons la fonction de cadrage de la charte de confidentialité. Ce document fait exister le groupe interprofessionnel tout en liant les individus autour de modalités d'interactions, de devoirs et surtout de respect du « secret partagé ». Même si tous les acteurs n'ont pas lu la charte d'engagement, la coordinatrice transmet cette règle de confidentialité à chaque nouveau membre ; cet élément fait même partie de la présentation qu'elle fait du PRE dans des instances territoriales comme les Comités de pilotage des Réseaux d'Education Prioritaire. Comme nous le précisons précédemment, brandir le « secret partagé » permet aux membres des EPS d'accepter ou d'exclure des acteurs du territoire de leurs réunions.

Selon la coordinatrice, si les intervenants ne peuvent pas participer aux réunions d'EPS c'est d'ailleurs en partie parce qu'ils ne sont pas soumis au « secret partagé ». Les professionnels de la Protection Maternelle Infantile, grands absents des groupes de travail de cadrage du PRE, font également partie des professionnels dont la présence est souhaitée en réunions d'EPS mais parfois rejetée faute d'adhésion au « secret partagé ». Dans le cadre de

la recherche nous avons nous-même était confrontée à cet obstacle. Nous avons dû formaliser notre respect des données personnelles dans une convention de recherche afin d'être autorisée à assister aux réunions d'EPS.

Lors d'échanges de documents peu habituels entre les membres des EPS – bulletins scolaires, rapports des bilans psychologiques, rapports des Equipes de Suivi de Scolarisation des élèves en situation de handicap etc. – les acteurs s'assurent et se rassurent les uns les autres de pouvoir avoir accès à ces savoirs du fait de « secret partagé » par des phrases du type : « Je peux vous donner ça ? – Oui oui on est tous soumis au secret partagé. » ou encore « Je vous le donne, on est soumis au secret partagé de toute façon. »

Les professionnels des EPS se retrouvent donc autour de cette valeur symbolique qui les distingue des autres professionnels du territoire. Ils appartiennent ainsi à un groupe particulier, auquel tout le monde n'a pas accès et dont l'entrée est soumise à une forme de promesse du respect de la confidentialité, matérialisé autour de l'expression « secret partagé ».

V.1.4. Les paradigmes : ces conventions à valeur d'exemple qui structurent les interactions

Selon la définition de Kuhn, reprise par Willet, pour un groupe d'individus, les paradigmes « légitime[nt] des problèmes concrets à résoudre » (Willet, 1996, p.4) et les manières de les résoudre. Ce sont des solutions transmises par les anciens membres du groupe, aux plus jeunes, reconnues comme les plus pertinentes pour résoudre les énigmes et les problèmes qui se présentent. Les individus intériorisent les règles de l'action collective en pratiquant les activités. Ils apprennent les comportements sanctionnés par le groupe et ceux reconnus comme légitime à l'usage (Coulon, 1993, p.194). Les acteurs des réunions d'EPS du PRE étudié adoptent des pratiques à la marge du cadre formel de l'action collective.

Les pratiques à l'œuvre en réunions d'Equipe Pluridisciplinaires de Soutien

Parmi les professionnels socio-éducatifs observés, certains ont participé à l'élaboration du cadre formel de l'action collective, d'autres ne sont arrivés que plus tard. Les paradigmes initiaux ne sont aujourd'hui connus que d'une directrice d'élémentaire et une représentante d'association. Les normes et les procédures sont transmises oralement par les membres les plus anciens et apprises par l'expérience du collectif. Les nouveaux acteurs du collectif sont

plongés dans un groupe déjà constitué, dont ils doivent apprendre la langue et les comportements à adopter tout en réalisant l'action attendue.

En observant la régularité des comportements des acteurs, nous avons pu mettre au jour un certain nombre de pratiques coconstruites. C'est en effet la répétition et la fréquence des scènes présentées ci-dessous, qui nous permettent de comprendre que ces pratiques participent d'un ordre social. Des routines se constituent, nécessaires à l'accomplissement des activités selon la subjectivité des acteurs (Barrère, 2002).

Ces pratiques collectivement construites et partagées sont informelles mais régissent l'action collective en constituant un ordre social. A première vue cet ordre social peut passer inaperçu pour l'observateur fraîchement arrivé sur le terrain. Le langage et les codes sont si fluides entre les individus, que tout peut paraître évident, or, le travail du chercheur est de s'interroger sur tout ce qu'il voit pour découvrir ce qui sous-tend les activités humaines.

Afin de distinguer ce qui relève du formel et de l'informel, les « manières de faire » observées lors de l'enquête ont été listées puis divisées en trois catégories : les affichées²⁷⁴ et réalisées, les affichées mais non réalisées, les non affichées mais réalisées²⁷⁵.

²⁷⁴ La mention « affichées » fait référence aux activités exposées aux partenaires institutionnels et au pilotage interne via les discours de présentation et de bilan et les documents écrits. Elles sont donc considérées comme des activités formelles.

²⁷⁵ La mention « non affichées » fait référence aux pratiques informelles.

Tableau n°9 : Les pratiques collectives

	Pratiques collectives
Affichées et réalisées	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation des enfants vers le dispositif - Utilisation de fiche contact pour signaler un enfant au dispositif - Orientation d'enfants vers le droit commun en fin de parcours - Discussion autour de la situation en cours de suivi - Répartition des tâches et des compétences - Echanges sur le contexte familial et le comportement de l'enfant - Partage des savoirs sur l'enfant et sa famille - Secret partagé, obligation de discrétion
Affichées et non réalisées	<ul style="list-style-type: none"> - Décision collective de l'entrée ou non d'un enfant dans le dispositif - Définition collective des objectifs du parcours - Mobilisation des parents dans la définition des objectifs du parcours
Non affichées et réalisées	<ul style="list-style-type: none"> - Tactiques pour contourner les délais d'attente (kaïros) - Contournement des outils de signalement - Argumentation - Acceptation de tous les enfants proposés par les établissements scolaires - Pas d'EPS pour les actions en collectif

Ce classement a été établi à partir des comportements observés lors de nos enquêtes. En reprenant la chronologie des parcours d'accompagnement, nous avons isolé chaque étape en nous demandant si l'activité ou la procédure observée correspondait au cadre formel de l'action collective ou le débordait.

Les pratiques « affichées et réalisées » sont d'autant plus mises en évidence lorsque que les acteurs rappellent la règle « aux non-initiés », c'est-à-dire aux acteurs non habitués à participer à l'action collective. En témoigne cet extrait du carnet 3 dont nous retranscrivons ici les notes manuscrites.

Procédure formelle de signalement

Lors d'une réunion d'EPS, la Conseillère d'Orientation Psychologue (COPsy) du collège concerné, n'ayant jamais signalé d'enfant auparavant, expose une situation en ces termes :

COPsy : C'est une famille modeste. Un suivi psy est en cours. On a fait des propositions de SEGPA mais ça a été refusé par la commission. Il est en 6^e. Pour le PRE comment on fait ? L'objectif c'est de faire de l'ouverture culturelle.

Une éducatrice spécialisée répond sur un ton ironique, le sourire aux lèvres : Il faut une fiche. L'adulte-relais pour le PRE insiste : Il faut faire une fiche.

La coordinatrice continue : Il faut bien la compléter au niveau de la demande et des objectifs comme ça nous on sait quel accompagnement on doit mettre en place.

COPsy : Je dois organiser une rencontre avec la famille ?

Coordinatrice : Oui car ils doivent signer. Il y a une liste d'attente, on prendra contact dans les mois qui viennent.

COPsy : Comment se décline le parcours ?

Coordinatrice : Par exemple : Santé pour un accompagnement chez l'orthophoniste, le dentiste si c'est compliqué, pour les lunettes, les loisirs.

La question posée par la Conseillère d'Orientation Psychologue, relative à la procédure de signalement témoigne de sa méconnaissance du paradigme à l'œuvre. Les membres anciens, ici l'éducatrice spécialisée, énonce la règle formelle de signalement comme la référence : « Il faut une fiche ». Ce rappel de la règle est repris deux fois, d'abord par l'adulte-relais puis par la coordinatrice, marquant ainsi le caractère incontournable de la procédure et appuyant l'importance des fiches contact et leur fonction : « Il faut faire une fiche », « Il faut bien la compléter au niveau de la demande et des objectifs comme ça nous on sait quel accompagnement on doit mettre en place. ». Ce paradigme du signalement des enfants au PRE est non seulement inscrit dans le cadre formel de l'action collective, mais est également inscrit dans les pratiques réelles sans possibilité de le contourner. L'ironie de l'éducatrice spécialisée vient d'ailleurs confirmer cette idée. Elle rappelle en effet la règle tout en la tournant en ridicule, traduisant ainsi son mépris du paradigme mais la nécessité de le suivre au risque d'être écartée du groupe et que l'enfant signalé ne soit pas accompagné par le PRE.

La discussion se poursuit par ailleurs autour des règles régissant les procédures de signalement : « Je dois organiser une rencontre avec la famille ? », « Oui car ils doivent signer. Il y a une liste d'attente, on prendra contact dans les mois qui viennent. ». Ici, la coordinatrice énonce non seulement le cadre formel de l'action collective mais fait également référence au caractère informel de la mise sur liste d'attente et de son habitude de différer l'étude des

dossiers. Ces « pratiques non affichées et réalisées » co-existantes aux activités « affichées et réalisées », témoignent de pratiques régissant de façon informelle l'action collective, en ce qu'elles prévalent parfois aux règles explicites et ne sont partagées que par certains acteurs de l'organisation : les plus présents en réunion d'EPS.

Elles répondent aux besoins des acteurs de mettre en place rapidement un parcours PRE²⁷⁶. Alors que la norme explicite nationale prévoit la concertation des professionnels membres des EPS pour définir la prise en charge ou non d'un enfant dans le dispositif et pour établir les objectifs de son parcours, et que la norme explicite locale prévoit quant à elle la rédaction d'une fiche contact rédigée par les membres des EPS dans laquelle les objectifs doivent être exposés, l'acceptation d'un enfant est en réalité automatique dès l'instant que ce document est rédigé et donné à la coordinatrice sans partage du diagnostic en réunion d'EPS.

L'orientation et les objectifs du parcours sont pensés par le professionnel à l'origine du signalement et non pas par le collectif. Les observations ont montré que ces objectifs n'étaient en effet pas rediscutés en réunions d'EPS comme en témoigne par exemple l'extrait du carnet 3 ci-dessous. Lors d'une réunion d'EPS, la coordinatrice expose le signalement de deux enfants qui lui sont parvenus quelques semaines plus tôt et dont les parcours commencent la semaine suivante :

Définition des objectifs remise à plus tard

Enseignante-référente pour les élèves à besoins spécifiques du collège concerné : Il est intelligent.

Salariée d'association en convention avec le PRE : Quels sont les besoins ?

Enseignante référente pour les élèves à besoins spécifiques du collège concerné : Il travaille pas mais il a les capacités. Il faut le cadrer. Et l'autre c'est une demande de SEGPA. Je comprends pas ce qu'il fait à l'école. Il a bluffé au test de la COPSy qui a jugé qu'il était intelligent mais non, [directrice du primaire] nous l'avait signalé.

Salariée d'association en convention avec le PRE : [prénom coordinatrice] fera passer les fiches et je propose qu'on fasse une rencontre pour voir ce qu'on met en place [à l'attention de la CPE et de l'enseignante référente du collège].

Dans cette discussion entre l'enseignante-référente et la salariée de l'association, nous remarquons que l'accompagnement de l'enfant a été validé en amont de la réunion d'EPS. La salariée de l'association qui réalisera l'accompagnement n'a encore jamais rencontré l'enseignante-référente à l'origine du signalement et n'a pas eu accès à la fiche contact

²⁷⁶ Les délais d'attente pour les institutions spécialisées – reconnaissance MDPH, CMPP, ULIS – étant longs, les professionnels confrontés à des enfants en difficulté souhaitent mettre en place une aide rapide de secours.

puisqu'elle demande quels sont les besoins de l'enfant. Pour autant, la définition des objectifs est différée : « et je propose qu'on fasse une rencontre pour voir ce qu'on met en place »

La réunion d'EPS permet aux acteurs de se rencontrer pour se reconnaître, en vue d'annoncer que l'enfant va bénéficier du suivi PRE, puis d'engager une prochaine rencontre pour établir les actions à mener. L'instance est ici mobilisée pour mettre en scène l'acceptation de l'enfant dans un parcours PRE.

Dès lors nous pouvons constater que les enfants peuvent entrer dans le PRE sans passer par une évaluation en réunion d'EPS. Les procédures formelles sont ainsi contournées, au profit d'échanges en comité restreint sur d'autres temps et selon d'autres modalités. Seulement quatre échanges suffisent pour s'accorder sur le contournement de la règle de réflexion collective autour des situations, signe que les professionnels y sont habitués.

Ceci est également le cas entre la coordinatrice et certains membres des EPS. Comme l'explique la coordinatrice et comme nous en avons été témoin lors de nos observations dans son bureau, certains professionnels téléphonent à la coordinatrice pour signaler un enfant avant la rédaction de la fiche contact pour argumenter au sujet des besoins et des urgences des enfants. Ils s'assurent ainsi que leur demande est entendue et espèrent passer en tête de la liste d'attente. Il s'agit dès lors de mettre en avant la situation complexe qu'ils proposent en amont des EPS et de ne réaliser la fiche contact qu'après l'accord de la coordinatrice qui peut opérer à ce stade un premier filtre en acceptant ou refusant le signalement. La discussion autour des objectifs du parcours est différée à un entretien privé entre la coordinatrice et un membre de l'EPS.

Etat des lieux déjà réalisé par les professionnelles

Lors d'une réunion d'EPS, l'adulte-relais demande aux professionnelles si elles veulent signaler des enfants. Une directrice d'élémentaire présente une situation.

Adulte-relais : C'est le même profil que [prénom] l'an dernier mais on s'en sort malgré tout. Peu de possibilité de travail car on ne sait pas où poser ses bagages. Il n'a pas de logement.

ASS de secteur : Ils ont un logement depuis la semaine dernière. Il a fallu pousser.

Directrice élémentaire : C'est compliqué parce qu'il a pas de handicap mais il fait handicapé. La MDPH ne correspond pas mais si on peut l'aider pour trouver une activité sportive... ils ont pas d'argent. Et pour de l'aide aux devoirs comme l'an dernier. Pas trop tardivement car on a une chance de le rattraper. Il faut contacter la maman. Il est intelligent.

Educatrice spécialisée association régionale : C'est un enfant qu'on a dans le viseur pour une activité en vacances scolaires. La maman m'a contacté, elle est inquiète. Il n'est pas question d'argent avec nous. C'est dans la boîte.

Adulte-relais : Je vois à la fin des EPS si y a une place qui se libère pour les vacances de février. »

Educatrice spécialisée association régionale : Ce serait vraiment bien. Ça ferait beaucoup de bien au petit et à la cellule familiale.

ASS de secteur : Ils sont en grande précarité. C'est urgent urgent.

L'adulte-relais prend la parole en premier pour lancer la discussion autour de cet enfant. En le comparant à un enfant déjà connu, elle exprime connaître le « profil » de l'enfant en question. Cela signifie donc que la personne à l'origine du signalement lui en a déjà parlé, voire a déjà rédigé une fiche contact. Nous constatons également que plusieurs professionnelles prennent la parole : l'ASS, l'éducatrice spécialisée, la directrice d'élémentaire. Chacune donne sa version des difficultés de l'enfant, créant ainsi un panorama des arguments en faveur d'un accompagnement par le PRE. L'ASS finit d'ailleurs par insister « c'est urgent urgent ». Cette montée en charge des professionnels témoigne selon nous non seulement de leur envie de trouver une réponse pour l'enfant mais également et surtout du manque de coordination des savoirs et des informations entre eux. Si les informations avaient été partagées en EPS avant la rédaction de la fiche contact et sa mise sur liste d'attente, son accompagnement aurait peut-être pu commencer plus tôt en raison des lourdes difficultés auxquels il fait face. Ici, l'attente se prolonge encore pour trois mois, en attendant qu'une place se libère, éventuellement, en février dit l'adulte-relais.

Cette scène met en lumière les limites du contournement des procédures. Alors que le cadre formel prévoit une réunion d'EPS pour déterminer les besoins et réponses pour l'enfant, suivie de la rédaction d'une fiche contact permettant d'enregistrer administrativement l'enfant, les paradigmes à l'œuvre placent la rédaction de la fiche contact en amont de la réunion d'EPS. La réunion n'est pas une réflexion partagée et collective autour des situations d'enfants mais une instance de distribution des accompagnements. Les enfants, identifiés comme « urgent », ne sont pas plus prioritaires que les autres dans la mesure où les fiches contact sont placées, les unes après les autres, dans une pochette plastifiée et lues, aléatoirement au moment des réunions d'EPS.

Ces scènes mettent en évidence les raisons pour lesquelles les professionnels pensent au PRE comme dispositif d'aide pour les enfants : soupçon de handicap, attente de prise en charge psychologique. Dans le même temps, elles mettent en lumière l'absence de diagnostic collectif autour des besoins et des orientations à donner aux parcours. Le diagnostic semble avoir été établi isolément par chacun des professionnels qui connaît l'enfant et la famille, leur permettant d'argumenter pour la prise en charge PRE.

La répartition des tâches

Directrice élémentaire : Il est capable de faire mieux ce petit. Je demande conseil à notre psychologue scolaire. Il faudra refaire le point.

Coordinatrice : C'est elle qui peut préconiser le CMPP ?

Directrice élémentaire : On verra ensemble mais si ça continue sans rien...

Coordinatrice : Je me renseigne pour le 3e frère qui n'est pas en PRE pour savoir quelle est sa prise en charge. Je vais dire à l'intervenante d'ajouter une sensibilisation à l'autonomie avec la maman. Je ferai un retour à l'intervenante.

Directrice élémentaire : Et les jeux, qu'elle aille davantage vers l'effort. C'est différent que de laisser quelqu'un d'autre faire.

La coordinatrice note les conseils de la directrice.

Cet extrait montre comment les directrices et la coordinatrice distribuent les tâches. La directrice s'attribue la mission de prendre contact avec la psychologue scolaire. Quant à la coordinatrice, elle prévoit de nouvelles activités ciblées pour l'intervenante concernée. Chacune, selon son statut et son organisation de rattachement, définit des tâches à accomplir d'ici à la prochaine réunion : se renseigner, orienter l'accompagnement dans une certaine direction, demander conseil aux professionnels les plus proches. Ces derniers tendent à atténuer la difficulté de l'enfant tout en accélérant le processus de résolution par la mise en place de jeux adaptés et la mobilisation d'un professionnel supplémentaire, dont on attend l'établissement d'un diagnostic.

Cette manière de faire dans l'action collective intervient lorsque les professionnels sont face à des enfants dont le comportement ne leur apparaît pas répondre à leurs représentations de la réussite, malgré l'accompagnement PRE. Ce sont des enfants qui suscitent l'interrogation des professionnels car l'intervention du PRE n'apaise pas la situation dès les premiers mois. Nous faisons le même constat lorsque des événements viennent perturber l'enfant pendant qu'il bénéficie de l'accompagnement PRE. Autrement dit, dans les cas contraires, lorsque les professionnels ne constatent pas un accroissement des difficultés et fragilités de l'enfant après la mise en place du parcours, ils n'adoptent pas cette modalité de répartition des tâches.

Les acteurs choisissent tour à tour telle ou telle forme d'échange en fonction des difficultés et interrogations que la situation de l'enfant leur pose. Quand ils se sentent impuissants et doivent mobiliser des acteurs extérieurs, ils décident de se répartir les tâches entre eux afin que chaque professionnel déploie ses capacités propres dans la recherche de solution face aux problèmes. Comme il est possible de le constater dans les extraits présentés, ce sont les professionnels qui nourrissent la discussion (ou non) afin d'obtenir une réaction de

la coordinatrice. Cette dernière décide alors de répartir les tâches ou de soumettre une réflexion collective.

Les arrangements par rapport au cadre formel de l'action collective produisent et régissent ainsi un système d'actions concret dans lequel les acteurs peuvent faire le choix de s'engager plus ou moins. Les cas particuliers nécessitent des négociations et des explicitations, non mobilisées le reste du temps, mettant en évidence les codes (Coulon, 2002) et les règles informelles. Dans le même temps, les échanges présentés, donnent à voir les acteurs en train de jouer des codes, des règles, repoussant le cadre formel et informel. Les cas particuliers permettent l'investissement, sous les yeux du chercheur, des marges de manœuvre par les acteurs. Les acteurs s'arrangent et créent des règles en fonction de ce qu'ils identifient comme le plus pertinent ou le plus porteur pour atteindre les objectifs qu'ils se fixent.

Ces habitudes de travail témoignent d'une expérience commune de travail. Le faible *turn-over* des acteurs renforce la possibilité pour l'action collective et son autorégulation de se solidifier. Au-delà de pratiques informelles partagées, il semble que les acteurs partagent également des attentes à l'égard du PRE. Ainsi, se construisent au fil du temps, des pratiques informelles, qui pour les individus non informés de l'existence de la norme formelle, constituent l'« usage pratique » (Coulon, 1993, p.195) auquel se référer pour prendre des décisions et mener l'activité. Les acteurs fondent leur raisonnement à partir des usages et des pratiques reconnus communément comme admis et légitimes, observés dans l'action. En ce sens, le caractère informel des pratiques à l'œuvre est dépassé. Il s'agit dès lors de paradigmes régissant les activités du collectif, tout aussi légitimes et reconnus que ceux du cadre formel de l'action collective. Les paradigmes informels construits par le collectif, répondent aux énigmes et problèmes qui se posent aux acteurs et qui ne peuvent pas être résolus par les paradigmes formels. Il ne s'agit pas d'un rejet de la matrice initiale mais de différentes adaptations des règles à la réalité des individus.

Il arrive en effet que les règles s'assouplissent et que les acteurs improvisent (Cefaï, 2015, p.622). Les anciens membres du collectif connaissent ces improvisations puisqu'ils les expérimentent depuis plusieurs années. Ils développent ainsi l'art du moment, celui de saisir les opportunités appelé « la faculté du Kairos²⁷⁷ ». Cela se traduit par le signalement des enfants au moment jugé le plus opportun pour être entendu et accroître ses chances d'acceptation de l'enfant dans le PRE. En ne révélant pas ces pratiques informelles aux nouveaux membres, ils préservent le plus longtemps possible leur maîtrise du temps et des temporalités du PRE, accroissant ainsi leur chance de réussite. Les nouveaux membres

²⁷⁷ Ce concept est repris et explicité dans les pages qui suivent.

agissent alors selon le cadre formel pendant les premiers temps de leur arrivée, le temps d'apprendre eux-mêmes de leurs expériences et de développer l'art du bon moment.

Les cas particuliers qui bousculent la routine

Cette routine, et c'est ce qui la rend davantage explicite à nos yeux, est parfois brisée.

Cas particulier des enfants à besoins spécifiques

Lors d'une EPS, alors que défilent les situations d'enfants, une directrice d'élémentaire interrompt :
Elémentaire 1 : J'ai une demande. Au secours !

Une autre directrice d'élémentaire, Elémentaire 2, répond qu'elle aussi souhaite faire une demande d'entrée dans le dispositif.

Elémentaire 1 répond : Il [celui de l'élémentaire 2] est pris en charge par la maman et va à l'accueil de loisirs le tiens. N'insiste pas.

Elémentaire 2 : Donc je laisse la place en individuel.

Elémentaire 1 : J'ai une demande en attente. On a fait une équipe éducative avec l'assistante sociale de secteur. Il devrait être à [nom d'une association] mais rien. Il arrête tout ce qu'il commence. Il fait tout ce qu'il veut et la maman donne tout ce qu'il veut. La maman est dépassée.

Coordinatrice : Elle en est consciente.

Elémentaire 1 : Oui mais elle dit qu'elle peut pas faire autrement parce qu'autrement il lui fait payer. Il a le profil SEGPA. La maman est d'accord mais après il se passe rien. J'ai fait une demande MDPH pour le CESSAD et une AVSI car il a un comportement dangereux pour lui et ses camarades. On est arrivé aux limites de ce que l'école peut faire. Il est un quart de la journée dans sa classe et le reste ailleurs. C'est une situation où... on a demandé de l'aide à l'inspecteur.

Coordinatrice : Vous attendez quoi du PRE ?

Elémentaire 1 : Des sorties, une ouverture. Autre chose que trainer dans le quartier car notre peur c'est qu'il soit embrigadé par les plus grands parce qu'il a le profil parfait. La maman cède.

CPE : C'est une légende les problèmes de santé de la maman qui peut pas sortir ?

Elémentaire 1 : Maintenant elle sort.

Association : Vu avec l'AS de secteur pour accompagnement et inscription loisirs.

CPE : Le papa est sur le territoire ?

Association : à Bordeaux.

Elémentaire 1 : Ils sont séparés de toute façon.

Association régionale : La grande sœur fait de l'aide aux devoirs dans notre association. Je la connais bien. Je l'aime bien. Elle est salariée en attendant de trouver un travail de CESF. Je lui en parlerai.

Elémentaire 1 : La maman dit qu'il fait plus de foot car il perd ses affaires.

Association : Y a 15 jours il en faisait encore.

CPE : un internat c'est possible ?

Elémentaire 1 : J'ai jamais réussi. Il faudrait arrêter l'étude car il tient pas.

Coordinatrice : Je suis inquiète. On va avoir des difficultés pour trouver des créneaux. On fait du PRE à la place de l'étude.

Elémentaire 1 : Pourquoi pas.

Coordinatrice : [nom d'une intervenante PRE] pourrait intervenir ?

Elémentaire 1 : Un homme serait idéal.

Coordinatrice : J'en ai pas beaucoup. Le PRE peut être une piqûre de rappel et pour avancer dans les démarches.

Elémentaire 1 : J'ai donné la partie « famille » du dossier MDPH à faire à la maman. Si elle y arrive pas je lui ai dit de venir mais on peut pas tout faire à leur place. Faut que j'appelle le CMPP pour savoir si elle a appelé.

La négociation entre les directrices se fonde sur des arguments relatifs à l'investissement de la maman, en référence aux valeurs exposées plus tôt. Le recours à cette valeur est d'ailleurs ce qui permet à la directrice 1 de remporter la négociation. Parce que la maman de l'un est déjà investie dans le parcours éducatif de son enfant, l'enfant dont la maman est davantage dépassée mais volontaire est privilégié :

Elémentaire 1 : « Il [celui de l'élémentaire 2] est pris en charge par la maman et va à l'accueil de loisirs le tiens. N'insiste pas.

Elémentaire 2 : Donc je laisse la place en individuel. »

A partir de là, les professionnelles se mobilisent dans la discussion, donnant des éléments d'information : « Vu avec l'AS de secteur pour accompagnement et inscription loisirs. », tentent de mieux saisir le contexte : « Le papa est sur le territoire ? » et font des propositions : « un internat c'est possible ? ». L'insistance de la directrice et l'emploi d'un registre de désespoir et d'inquiétudes, joints à l'émulation collective des professionnelles même non impliquées auprès de l'enfant comme la CPE, encouragent alors la coordinatrice à accepter rapidement cette demande et à proposer immédiatement une réponse pratique et technique : « On va avoir des difficultés pour trouver des créneaux. On fait du PRE à la place de l'étude. » 21 échanges seront nécessaires pour que les professionnelles se répartissent des tâches face à une situation qui met en difficulté les personnels scolaires.

Cet échange met en avant la difficulté que pose un enfant à besoins spécifiques à la communauté éducative lorsque les parents n'acceptent pas les démarches de reconnaissance MDPH notamment. Les équipes pédagogiques redoublent alors d'efforts pour proposer une aide individuelle à leurs élèves. Pour ce qui est du PRE étudié, il est alors nécessaire de négocier une place par des arguments relatifs à l'implication ou non des parents dans la scolarité des enfants ; mettant ainsi en avant non seulement le manque de place mais également le marchandage et les négociations à l'œuvre entre les directeurs d'élémentaires.

Un deuxième élément est ici mis en lumière : les attentes des enseignants du premier degré à l'égard de l'accompagnement PRE sans pour autant que leur contenu ne soit discuté. La situation est longuement exposée comme pour trouver une réponse collective. Or, l'absence de prise de paroles des autres membres d'EPS sur les réponses à apporter à cet enfant dans le cadre de l'accompagnement du PRE, renforce l'idée selon laquelle, par habitude, cet enfant aura de toute façon le même accompagnement que les autres.

Alors que, selon le cadrage local, les fiches contact doivent permettre d'énoncer le contexte dans lequel vit l'enfant et proposer des objectifs à l'accompagnement PRE, et que les EPS doivent permettre d'établir une compréhension partagée par l'ensemble des

professionnels médico-socio-éducatifs du territoire, cet extrait met en exergue la rareté de ces pratiques interprofessionnelles. Lorsqu'un enfant met en difficulté les professionnels, ces derniers se conforment au respect du cadrage formel, mettant alors en avant l'absence de ce respect pour les autres enfants, comme si l'intervention du PRE en elle-même suffisait à répondre aux difficultés des enfants sans avoir à en passer par un état des lieux pluridisciplinaires, comme le prévoit le cadrage national.

Ces négociations entre les acteurs sont autant de tentatives de recadrage qui mettent en avant ce sur quoi reposent les prises de décisions. Cefaï explique :

« Dans les meetings avec des alliés, des négociations s'engagent quant au diagnostic, au pronostic et à la justification de l'action, quant aux formes de collaboration entre organisations, au maintien des soutiens et à l'évitement des scissions » (Cefaï, 2015, p.681).

C'est ce que nous observons dans les pratiques informelles, inattendues, dans les règles préférentielles à l'œuvre dans les réunions d'EPS. Les acteurs adaptent leurs pratiques en fonction de ce qui est le plus pertinent dans l'instant. Le Kairos leur permet d'improviser (Cefaï, 2015, .622). Dans certaines situations, notamment celles qui concernent les enfants à troubles psychiques ou en situation de handicap, posent des difficultés aux professionnels en termes de prises en charge adaptée. Ils doivent se détacher temporairement des paradigmes reconnus et légitimes pour inventer de nouvelles manières de faire le PRE.

Les institutions spécialisées sont difficiles à atteindre : procédures administratives longues, listes d'attente de plusieurs mois voire plusieurs années. Les réunions d'EPS sont alors utilisées comme un lieu de partage des actions mises en place mais également de réflexion collective autour des actions les plus adaptées à l'enfant. Ils y expriment leurs hésitations, leurs doutes, leurs tentatives échouées. En l'absence de médecins ou psychologues en réunions d'EPS, les acteurs tâtonnent sur les réponses à apporter aux enfants en situation de handicap, ou dont ils soupçonnent un trouble. Non formés pour reconnaître les éléments révélateurs de troubles cognitifs, c'est en réunion d'EPS qu'ils essaient de trouver des réponses. Chacun donne son avis, son analyse, fait état des contacts professionnels pris en dehors de l'action collective afin de répondre aux besoins. Soit les professionnels recherchent ensemble le dispositif le plus adapté à l'enfant, soit ils se répartissent les tâches de mobilisation du droit commun ou spécialisé en dehors des temps de l'action collective.

La routine est également brisée par la présence ponctuelle de professionnelles extérieures au collectif d'habituees. Si les professionnelles des EPS restent toujours sensiblement les mêmes comme nous l'avons montré dans les sections précédentes, il n'en

demeure pas moins possible et autorisé par le cadre institutionnel et le cadre formel de l'action collective, que d'autres professionnelles viennent par moment se prêter au jeu du collectif.

Cas particulier de la présence d'une professionnelle non-initiée au sein du collectif

Coordinatrice : L'enfant aime travailler. Il prend du plaisir. Il a des difficultés de concentration. Il est de moins en moins agité. Ils font beaucoup de jeux autour des mathématiques et de la lecture. C'est compliqué quand l'accent est mis sur le scolaire. Il fait l'aider dans les apprentissages. Il a un suivi CMPP en individuel. Il dit qu'il a du mal à se concentrer en classe, qu'il est fatigué. Il arrive à le verbaliser auprès de l'intervenant.

Directrice élémentaire : Il a fait de gros progrès cette année. Avant il était brut, maintenant il est intégré au groupe classe. Il se pose. Il progresse en lecture. Il a du travail adapté car il y a un groupe d'enfants en difficulté dans la classe. Il est capable de rester à sa place. Beaucoup mieux qu'avant. Ça reste délicat en graphisme. Le rapport se passe mal avec l'AVS.

Educatrice : La maman avait tardé à faire la demande d'AVS.

Directrice élémentaire : Non c'est bon. Il y a plusieurs hypothèses.

Coordinatrice : A quel niveau ?

Directrice élémentaire : Pour le refus de la présence d'une AVS.

Educatrice : C'est ma raison d'être ici. Le CMPP est en difficulté de groupe de suivi de scolarisation. Le CMPP ne voulait pas d'intervention duelle. Multiplication des interventions duelles risquant de mettre en échec les progressions de l'enfant. Sinon le PRE est intéressant mais utile ou pas par rapport au problème soulevé par le centre de soin ? Je me fais le porte-parole du CMPP. C'était le souci. J'en avais parlé à [coordinatrice] l'année dernière. C'est difficile pour la maman de faire des choix. C'est le dernier qui parle qui a raison. Et c'était lourd sur les samedis mais j'ai dit qu'à un moment ça a été supportable. L'école voit des résultats.

Directrice élémentaire : Il a y a une autre raison qu'il ne donne pas. Puis finalement il dit qu'il a peur d'être orienté en ULIS car c'était le cas pour un copain.

Coordinatrice : Maintenant qu'il y a des résultats c'est dommage d'arrêter mais on n'ira pas contre les décisions du CMPP. Il y a une relation de confiance. Au début c'était de l'accompagnement pour travailler la concentration.

Directrice élémentaire : On sent du mieux.

Educatrice : Il y a du mieux.

Directrice élémentaire : La maitresse l'a inscrit aux mercredis sportifs athlétisme.

Educatrice : Il fait du foot. Le CMPP demande un sport collectif.

Coordinatrice : On peut pas arrêter brutalement. On va le faire progressivement. Sinon on fait du PRE collectif.

Educatrice : ça serait intéressant.

Coordinatrice : Tout est en fonction de la demande. On peut faire une transition individuelle-collective avec quatre enfants.

Adulte-relais pour le PRE : Il pourrait y faire des jeux de société à l'atelier collectif à [nom de l'école de l'enfant].

Educatrice : Je ne suis pas pour l'arrêt mais pour le passage en collectif.

Directrice élémentaire : Je lui ai pas demandé comment il ressent l'intervention de [prénom de l'intervenante].

Educatrice : On peut l'aborder avec la maman en ESS demain.

Coordinatrice : Oui parlez avec la maman.

Educatrice : CMPP pense que ça n'aide pas tant que ça. Ce n'est pas une punition. Il n'est pas déficient. Je pense pas qu'il le vive mal. On attend et on revoit ?

Adulte-relais pour le PRE : On voit si en février il y a une place pour le collectif.

Ici, l'éducatrice en question n'était pas connue de la coordinatrice²⁷⁸. Non habituée et non initiée à la matrice du collectif, elle se rend en réunion d'EPS pour suggérer un ajustement dans l'accompagnement de l'enfant. Tout acteur initié sait que ce type d'adaptation ne se décrète pas de la sorte puisque, comme nous l'avons démontré précédemment, tous accordent une valeur supérieure à l'accompagnement individuel, quels que soient les besoins de l'enfant. Les initiés savent que ces changements sont possibles à la fin des 24 mois d'accompagnement mais pas avant. Alors que la coordinatrice et la directrice d'élémentaire ont un avis positif sur l'évolution de l'enfant, l'éducatrice manifeste son désaccord en posant la question de l'utilité de l'accompagnement individuel du PRE. Elle met ainsi en doute les croyances et les valeurs du collectif en proposant que cette manière de faire le PRE ne correspondrait pas à l'enfant. La coordinatrice répond d'ailleurs en invoquant les généralisations symboliques – l'objectif de la concentration de travail – les valeurs de confiance à construire entre l'enfant, la famille et l'intervenante et, en filigrane, la croyance dans les bienfaits de la présence d'un adulte pour résoudre les difficultés psychologiques de l'enfant. Le CMPP jouit cependant d'une autorité supérieure dans l'EPS²⁷⁹, comme la formule de la coordinatrice permet de le comprendre : « on n'ira pas contre les décisions du CMPP ».

Cette posture d'alignement du PRE aux décisions du CMPP donne à l'éducatrice plus de pouvoir dans la négociation des orientations à prendre. Pour autant, la coordinatrice négocie le maintien de l'enfant dans le PRE en avançant tout d'abord l'argument, qui aux yeux des membres initiés a le plus de valeur : garantir à chaque enfant un accompagnement. Nous retrouvons cette idée dans la phrase « On peut pas arrêter brutalement. On va le faire progressivement ». La coordinatrice refuse de mettre fin à l'accompagnement, invoquant un « on » de généralité et de prééminence sur les marges de manœuvre disponibles pour les acteurs. Exprimé ainsi, quelque chose de plus grand que la volonté des individus rend impossible l'arrêt de l'accompagnement. Nous savons qu'il s'agit de la valeur humaniste partagée par les membres des EPS.

La coordinatrice montre ensuite ses talents de tacticienne en proposant un accompagnement de l'enfant au sein d'ateliers en collectif, répondant ainsi à l'idée de l'éducatrice d'inscrire l'enfant dans une activité de sport collectif :

²⁷⁸ Nous tenons cette information de la coordinatrice qui nous l'a précisé en sortant de la réunion.

²⁷⁹ Nous expliquons cette hiérarchisation des professionnels par la difficulté rencontrée par les membres d'EPS de mobiliser habituellement les professionnels du CMPP. La présence de l'éducatrice est donc à valoriser pour l'encourager à revenir en réunion d'EPS, pour apporter ses savoirs sur les enfants, voire à se rendre disponible pour les membres des EPS lorsque ces derniers en auraient besoin.

Educatrice: Il fait du foot. Le CMPP demande un sport collectif.

Coordinatrice : « On peut pas arrêter brutalement. On va le faire progressivement. Sinon on fait du PRE collectif. »

Educatrice: « ça serait intéressant. »

Reprenant ainsi le pouvoir dans les interactions, il lui est désormais possible de réinvestir les normes et habitudes de l'action collective, notamment en rappelant les délais d'attente. Ainsi, la discussion se termine sur un report de l'échéance trois mois plus tard, garantissant ainsi à l'enfant de bénéficier d'un adulte à ses côtés pendant ce temps-là. La négociation a ici été nécessaire pour maintenir l'ordre social. Cette scène révèle la manière dont les professionnels enrichissent leurs connaissances communes autour de l'enfant, afin de trouver la réponse adaptée. Chacun apporte ses éléments de savoirs pour éviter les doublons, la superposition des dispositifs et donne son avis.

Les exceptions dans les pratiques collectives mettent ainsi en lumière la routine à l'œuvre. C'est notamment en pointant les scènes, comme exposées ci-dessus, lors desquelles les acteurs prennent des décisions, négocient, permettent au pouvoir et à la légitimité de circuler en fonction des contextes, que nous avons compris que le reste de leurs activités collectives étaient régies par la routine, l'habitude, les conventions.

Le paradigme primordial de l'action collective de ce PRE apparaît dès lors en filigrane à la lecture de ces scènes. Pour tous les enfants, la réponse privilégiée, vécue comme la seule pertinente, est la présence d'un adulte auprès de l'enfant. Ce paradigme est directement corrélé à la croyance métaphysique selon laquelle les enfants réussissent plus et mieux lorsqu'ils rencontrent un adulte autour des tâches scolaires hors de l'école et d'activités culturelles et sociales et à la valeur humaniste de garantir à chaque enfant un accompagnement pour soulager ses souffrances²⁸⁰. L'étude de la matrice du collectif montre en effet que les généralisations symboliques, les croyances métaphysiques, les valeurs et les paradigmes ont pour point de convergence l'accompagnement dit « scolaire et social » des enfants. Cette modalité d'intervention d'adulte, cette façon de mettre en œuvre le PRE est la réponse reconnue légitime et pertinente par le groupe face aux problèmes économiques, scolaires, sanitaires et familiaux des enfants signalés. Ce paradigme régit en réalité l'ensemble du fonctionnement du collectif mais ne prend sens qu'une fois la matrice décortiquée et étudiée.

²⁸⁰ Nous rappelons que ces souffrances ne sont pas mesurées selon des critères objectifs mais identifiées sur la base des interprétations des professionnels.

L'expérience du travail en collectif a progressivement fait évoluer les pratiques des acteurs. Arrivés au sein du collectif avec leurs propres références de normes, de valeurs et d'habitudes, les relations interprofessionnelles auxquelles ils se confrontent influencent leurs manières d'envisager leur travail ainsi que le PRE. Comme Sainsaulieu le montre (2019), l'organisation collective influence peu à peu les normes de travail, jusqu'à permettre aux acteurs de créer leurs propres normes, leurs propres arrangements. Ainsi, l'action collective s'incarne dans les pratiques du travail interprofessionnel, par la création d'une culture (Sainsaulieu, 2019) propre au PRE de ce territoire. Le collectif existe parce qu'il se nourrit lui-même de ses propres innovations de normes, de valeurs, de pratiques et de manière de faire. Les acteurs du collectif mesurent les enjeux du travail collectif, s'y investissent après évaluation des risques et y agissent selon des schémas stratégiques. Les professionnels du PRE, créent collectivement des arrangements internes au sein du groupe, identifiés comme les plus favorables pour atteindre leurs objectifs individuels et collectifs. Ainsi, l'action collective ne relève pas d'une potentielle fédération des individus autour d'un objet commun mais de leur capacité à pratiquer ensemble des activités communes, reconnues comme la norme, à créer leurs propres systèmes de valeurs et de références. C'est dans la pratique que l'action collective se déploie, parce que les acteurs se réfèrent à des normes établies collectivement dans et par la pratique elle-même.

Les acteurs adoptent tout un système de « croyances, de valeurs et de techniques reconnues et communes » (Willet, 1996, p.4), qui les empêche « d'envisager les problèmes sur lesquels [ils] travaill[ent] d'un autre point de vue » (Willet, 1996, p.4). La mobilisation du paradigme pour expliquer les interactions, les actions et les activités des acteurs étudiés, s'arrête cependant face à l'absence de mémoire et d'enregistrement des résultats. Gilles Willet (1996, p.4) explique en effet que le paradigme est également constitué de modèles et d'exemples construits à partir des solutions éprouvées par les membres du groupe, leur permettant de stabiliser leurs connaissances et de coordonner leurs efforts. Si les règles explicites de l'organisation sont en effet remplacées par les arrangements du quotidien, il n'en demeure pas moins que l'action collective est construite sur des pratiques non capitalisées la rendant de fait instable et fragile.

Les professionnels font ainsi émerger un certain nombre de nouvelles normes par leurs habitudes de travail en percevant les risques de laisser certains enfants sans prise en charge comme plus grands que les conséquences possibles du non-respect du cadre formel de l'action collective. Ces « déviances » par rapport au cadre formel, conduisent à changer de terminologie pour désigner le groupe interprofessionnel des EPS et à le nommer désormais « collectif ». Daniel Cefaï nous apprend en effet que les comportements en dehors de l'action cadrée initialement, ne permettent plus de définir le groupe comme une action collective. Le

groupe est désormais un collectif en ce que leurs comportements s'adaptent aux problématiques qu'ils rencontrent (Cefaï, 2015, p.76).

De nouvelles capacités d'identification des besoins et des urgences naissent en même temps que les « nouveaux standards et critères de jugement » (Cefaï, 2015, p.76). Le collectif est en cela créatif par sa capacité à reconfigurer le cadre formel en fonction des problèmes auquel il est confronté. Il invente alors des opérations d'expérimentation comme nous l'avons par exemple vu avec les pratiques affichées et les pratiques réelles. Chaque individu tâtonne pour faire valoir ses intérêts qu'il juge urgents, et mesure dans l'instant, le bon moment et la bonne manière d'agir et de réagir aux comportements des autres individus. Cet « art du bon moment », appelé Kairos, permet aux acteurs de proposer au collectif une pratique inattendue, sans savoir *a priori* quels en seront les effets, mais en sachant que les conséquences seront différentes de celles prévues par le cadre formel de l'action collective. « Le kairos, c'est l'opportunité, l'occasion favorable, l'instant disponible à l'action, le temps qui vient à temps pour combler une attente. » explique Patrice Guillaumaud (1988, p.360). Nous retrouvons dans cette définition l'idée de la nécessaire modification de l'existant pour répondre aux problèmes rencontrés, que le cadre formel ne prévoit pas. Ces opérations d'expérimentation pragmatique se développent dans les zones d'incertitude laissés par le cadre formel de l'action collective, libérant dès lors des marges de manœuvre pour que les acteurs créent les pratiques qui leur semblent les plus efficaces. Le Kairos s'apprend, par l'expérience du temps passé en EPS, il n'est pas nommé comme la norme à adopter mais est vécu par les acteurs ; il est une nouvelle capacité à développer pour survivre dans le collectif et ses rapports de pouvoir.

En effet, les normes émergentes et les capacités nécessaires à la vie dans le collectif interprofessionnel ne sont pas désignées par les individus comme les références de l'action. Si des nouveaux acteurs entrent dans le collectif interprofessionnel à l'occasion de mutations au sein des établissements scolaires ou au turn-over des services départementaux, les membres anciens du collectif donnent en référence le cadre formel de l'action collective. Les ajustements, les arrangements, les normes émergentes, sont passés sous silence. Seules les expériences d'échec et de réussite après les tentatives et l'observation des manières de faire des uns et des autres apprennent aux nouveaux membres comment entrer dans la matrice du collectif interprofessionnel. Aucune opération de recadrage n'est réalisée pour en faire la nouvelle norme ni construire le nouveau cadre formel de l'action collective ; les non-alignements²⁸¹ réguliers empêchent également ces processus.

²⁸¹ Un exemple de non-alignement est donné dans l'exemple de la directrice G-3-E, dans la section IV.3.2. Typologie de l'engagement : ses formes et ses degrés.

C'est donc la connaissance du collectif, de ses enjeux et des marges de manœuvre disponibles, qui permet aux acteurs de savoir agir et de réussir dans le collectif au travail. Ces « performances » comme les appelle Cefaï (2015, p.553),

« si individuées soient-elles, entretiennent entre elles et avec la scène des relations grammaticales qui permettent de les identifier comme des actions, de les lier à des situations, de repérer leurs acteurs, de prêter à ceux-ci des moyens et des fins, des motifs et des stratégies – bref, d'organiser les phénomènes comme un contexte de sens et d'y agir de façon intelligible et recevable. »

En effet, nous avons jusqu'ici étudié les activités, les pratiques ou encore les croyances de tout ou partie du collectif interprofessionnel constitué par les membres des EPS à partir de leurs discours et comportements lors des réunions d'EPS. Ces dernières font en réalité office de scènes publiques pour les acteurs. Ces scènes sont cependant éphémères et sporadiques et le collectif n'est pas incarné en dehors d'elles puisqu'aucune opération de recadrage n'est faite et que les acteurs misent avant tout sur le Kairos pour agir.

Toutes ces conventions sont la conséquence de l'autonomie accordée au niveau local et de l'exploitation des marges de manœuvre par les individus. Les acteurs repoussent, contournent, se meuvent dans le cadre via des arrangements par rapport à la norme, en fonction des valeurs et des croyances qui régissent le collectif, faisant de ces nouveaux paradigmes le fonctionnement ordinaire de l'organisation. L'ordre social est ainsi auto-régulé par les acteurs, grâce à des processus de redéfinition des paradigmes, la création d'un langage commun et de valeurs communes et le partage d'un certain nombre de croyances, selon des « règles de jeu préférentielles » Alain Coulon (1993, p.198), Les acteurs cherchent à maintenir un équilibre dans les interactions pour préserver le bon fonctionnement du PRE, limiter les conflits et garantir un maximum d'accompagnements individuels des enfants. La stabilité et la pérennité du PRE tient en somme au fait que « tous les acteurs concourent à maintenir le statu quo » (Cefaï, 2015, p.2015)

Ces modes de fonctionnement matriciels appuient d'ailleurs l'idée d'une autonomisation du niveau interprofessionnel du PRE, en ce que l'action collective tend ainsi à former une communauté (Reynaud, 1997, p.111). Ils permettent aux acteurs de se constituer en collectif et de partager une culture commune. Cette culture, « délimite des horizons de sens commun [...] idéaux et présomptifs [...] [qui] façonnent leurs définitions des situations, engendrent des relations entre ces personnes, leurs artefacts, et leurs environnements » (Cefaï, 2015, p.529). Elle leur permet de se sentir appartenir au groupe et d'agir dans la matrice de l'action collective.

C'est par cette matrice et cette adhésion à la matrice que les acteurs déclinent la politique publique du PRE. Leur engagement, dont nous établissons la typologie dans le

chapitre IV, est en réalité fondé sur le sentiment d'appartenance ou non à la matrice. Leurs activités, leurs choix, leurs lectures des réalités éducatives, leurs arbitrages et leurs pratiques sont influencés, construits et prolongés par et via les différentes matrices, imbriquées les unes aux autres. Certaines en place depuis plusieurs années sur le territoire, d'autres construites par les acteurs au fil du temps. Dès lors, les pratiques formelles et les arrangements ont tout autant de valeur pour résoudre les problèmes publics qui se posent aux collectifs chargés de mettre en œuvre les politiques publiques, ce qui explique la stabilité du dispositif étudié et sa pérennité.

Dans le même temps, les différentes matrices et en particulier celle de l'action collective, assurent aux individus la sécurité dont ils ont besoin pour déployer ces activités et ces pratiques informelles ; en somme pour mener à bien l'action publique dans toutes les inventions, transgressions, improvisations, et critiques (Cefaï, 2015, p.622) qu'elle requiert. Par conséquent, les risques de « perdre la face » et les enjeux de pouvoir sont diminués lorsque les individus se sentent appartenir au même groupe, à la même matrice. Les éléments de la matrice – croyances, généralisations symboliques, valeurs et paradigmes – sont les « charnières » (Cefaï, 2015, p.625) qui rendent possible l'action publique territoriale du PRE. Comme l'explique Cefaï (2015, p.624) :

« Les participants à des mobilisations collectives sont engagés dans des situations dont ils doivent assurer le bon déroulement. Leurs actions et interactions doivent notamment se plier à un sens de l'étiquette – un sens formel de l'éthique et de l'esthétique de la “bonne conduite”, à l'œuvre dans la reconduction de l'ordre dramatique²⁸² des situations publiques »

Le maintien de l'ordre social prime sur les négociations et les conflits. Les acteurs adhèrent aux règles de bonnes conduites du collectif, aux rituels, à l'omerta pourrait-on dire, pour s'assurer le bon déroulement du PRE, ce qui conduit les acteurs à une forme de standardisation des accompagnements. Ils ne sont cependant pas dupes. Nous l'avons vu, l'engagement des professionnels est variable de l'un à l'autre. Le consensus est de façade comme l'exprime Cefaï (2015, p.624). Il vaut pour l'espace-temps des réunions d'EPS. En dehors d'elles, en coulisses²⁸³, « il n'est point de coopération civique ou de paix civile » (Cefaï, 2015, p.624), chacun mène ses activités à l'échelle individuelle, au sein et en référence à son groupe professionnel d'origine qui ne sert pas le collectif ni un objectif commun mais leurs propres intérêts professionnels.

²⁸² Cefaï poursuit ici la métaphore théâtrale de Goffman.

²⁸³ Nous poursuivons à notre tour la métaphore de Goffman.

Etudier les acteurs via leurs interactions, leurs désaccords, leurs conflits ou encore leurs relations donne à voir comment ils créent l'action, tentent de garder le contrôle et résistent aux forces sociales du contexte dans lequel ils évoluent (Strauss, 1990). Etudier les processus d'action à l'œuvre s'est alors révélé pertinent dans la compréhension de l'existence des zones floues investies par les individus pour prendre du pouvoir, pour défendre leurs intérêts et se faire une place. Ainsi, l'analyse des typologies de l'engagement nous permet de découvrir comment se construisent les logiques de chacun des acteurs. Cette analyse a donc tenté de mettre en lumière les effets de l'action collective et de ses pratiques sur elle-même.

Le PRE est cependant une organisation dont les membres ont vocation à agir sur des individus extérieurs, des individus non membres. Il apparaît alors pertinent d'interroger les effets de l'action collective et de ses pratiques sur la production collective qui en émane : que produit l'action collective et comment ? L'étude de la matrice et particulièrement des paradigmes encourage en effet à s'interroger sur les choix des acteurs. Comme le suggère Malherbe en citant Kuhn, il est désormais possible de se demander : « quel problème est-il plus important d'avoir résolu ? » (Malherbe, 1974, p.638). C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité recomposer l'intention des individus dans leur mobilisation du PRE, ce qu'ils cherchent à résoudre, au-delà des formulations officielles affichées dans les différents textes de cadrage et entretiens, et au-delà des généralisations symboliques.

V.2. Un fonctionnement collectif coloré par les arrangements à l'échelle des individus

En dehors des réunions d'EPS, les acteurs rejoignent leur structure professionnelle d'origine, avec ses codes, ses règles, ses valeurs, ses injonctions, ses cadres de référence, en somme une matrice différente. Il n'existe pas d'autres temps ni d'autre espace pour que s'opère le collectif du PRE. Pour autant, les acteurs interagissent avec la coordinatrice et/ou les intervenants en dehors des scènes de réunions d'EPS. Les comportements des acteurs pour ce qui est du PRE ne se limitent donc pas aux temps passés en collectif. Des choses se passent aussi en coulisses et déterminent les décisions et prises de position de l'action collective et ont des effets sur l'accompagnement.

Nous savons désormais que le PRE doit sa stabilité à l'existence des matrices, pour autant, ces matrices sont constituées pour partie de projections issues des structures professionnelles extérieures au PRE, d'où sont issus les membres du collectif. Il s'agit dès lors d'interroger les pratiques à l'échelle des individus dans la mesure où ce qui se passe en dehors

des réunions d'EPS participe du parcours éducatif de l'enfant et a nécessairement un impact sur celui-ci.

Pour cela nous prenons en partie appui sur les données récentes, produites dans le cadre de la commande d'étude de cohorte. En 2018, l'élue à l'éducation dans la ville étudiée a en effet formulée la volonté de connaître les effets et/ou impacts de l'accompagnement individuel sur les enfants. Après plus de 10 ans d'existence, le PRE de cette ville n'avait jamais réalisé une telle étude. Deux attentes se dessinaient en filigrane : donner à comprendre à l'élue le fonctionnement de l'action collective à l'œuvre et justifier à la préfecture de l'utilité du PRE afin d'assurer le renouvellement des financements. Ayant conscience de ces tentatives d'instrumentalisation de la recherche, nous nous sommes assurée de notre liberté d'enquête et de production des savoirs en rédigeant une convention de recherche. Cette dernière, accompagnée de la méthodologie de travail et construites en collaboration avec la coordinatrice et la responsable de service, proposait uniquement de mettre en lumière la situation éducative des enfants deux à trois ans après la fin de leur accompagnement.

Cette nouvelle commande de recherche est pour nous l'occasion notamment de revisiter nos résultats grâce à l'entrée par le produit final de l'action collective que sont les accompagnements individuels et d'affiner ainsi la compréhension du fonctionnement du collectif. Après avoir axé notre regard sur l'action collective, son fonctionnement et ses instances, nous proposons d'étudier la manière dont les acteurs envisagent les accompagnements et les mettent en œuvre, en dehors des temps collectifs. Bien que les analyses soient encore en cours aujourd'hui, pour mesurer par exemple la manière dont les praticiennes, les personnels éducatifs, les enfants et les familles perçoivent les résultats escomptés et réels, ainsi que les écarts entre les attentes et les résultats obtenus, il est possible de prendre appui sur ces données pour apporter un éclairage supplémentaire sur les pratiques des acteurs et le sens qu'ils confèrent au PRE ; enrichissant dès lors la compréhension de la stabilité du dispositif et sa pérennité.

Les passations de questionnaires aux professionnels scolaires et aux familles ainsi que le tri et l'analyse des 137 dossiers d'enfants sont donc venus compléter nos données déjà produites grâce aux enquêtes préliminaires en 2014 et nos observations menées depuis 2016²⁸⁴. Nous visons ainsi à élargir notre regard au-delà des contours des matrices institutionnelle, formelle et du collectif, en tenant compte des choix, des pratiques, des sentiments, des sensations vécus par les protagonistes en dehors de l'action collective.

²⁸⁴ L'étude de cohorte étant réalisée sur les enfants sortis du dispositif en 2016 et 2017, nos enquêtes de 2014 et nos observations de 2016 concernent peu ou prou la même cohorte.

V.2.1. Usages et non usages des outils de suivi

Comme nous l'avons vu précédemment, le cadre formel de l'action collective prévoit de nombreux outils permettant de suivre l'évolution, la progression, de l'enfant dans le cadre de son accompagnement PRE : fiches contact, fiches dossier, chartes etc. Nous avons porté notre attention sur les usages de ces outils par les acteurs afin de comprendre leur utilisation réelle. Il s'agit ainsi de reconstruire la manière dont les acteurs suivent la progression de enfants tout au long de l'accompagnement PRE et d'identifier les informations capitalisées ou non.

Les fiches contact

Les fiches contact sont les documents administratifs nécessaires au signalement de l'enfant au PRE. Comme nous l'avons vu précédemment, la coordinatrice rappelle aux professionnels que ce document est incontournable. Il prévoit des rubriques relatives à l'identité de l'enfant et d'autres faisant état de la situation et des difficultés des enfants au moment de leur signalement. Les professionnels sont également invités à lister trois objectifs à atteindre lors de l'accompagnement. Partant de ce principe, les fiches contact font l'état des lieux de la situation de départ. Elles peuvent donc permettre de mesurer la marge de progression réalisée par l'enfant grâce au PRE et donner une ligne directrice au travail de l'intervenant. Cependant, certaines de ces fiches ne sont que partiellement remplies – absence des éléments de contextes ou d'objectifs – d'autres sont interchangées avec les fiches contact pour les ateliers collectifs, d'autres encore peuvent ne comporter aucun élément sur la situation de la famille ; certaines ont disparu des dossiers.

Parmi les 137 dossiers d'enfants de notre panel, cinq ayant été perdus, nous avons comptabilisé le nombre de fiches contact et leur contenu pour 132 d'entre eux :

- 3 ne disposent pas de Fiche contact,
- 3 ont une Fiche contact mais les rubriques « contexte » et « objectifs » ne sont pas remplies,
- 16 Fiches contact disposent d'objectifs sans énonciation du contexte de la demande
- 22 n'ont pas d'objectifs mais le contexte de la demande est formulé.

Autrement dit, 32% des signalements d'enfants sont incomplets. Ces disparités existent au sein même des écoles. Elles ne dépendent donc pas de ce qui pourrait être assimilé à une culture d'établissement. Elles existent également indépendamment des corps professionnels

ce qui écarte l'hypothèse d'une culture professionnelle partagée. Ces façons de faire minoritaires témoignent d'une certaine liberté, de marges de manœuvre, disponibles et investies par les acteurs du PRE dans la rédaction de ces documents et l'élaboration des objectifs.

De la même façon, lorsque les professionnels ne remplissent pas la rubrique « objectifs » sur les fiches contact, ils mettent en évidence le consensus et l'invariabilité autour de la réponse apportée par le PRE quelle que soit la situation de l'enfant. Ils semblent économiser du temps en laissant cette partie vide, conscients de son caractère administratif plus qu'injonctif sur le contenu de l'accompagnement qui sera réalisé. Nous constatons de surcroît que ce sont les directrices qui signalent le plus qui remplissent le moins cette rubrique, appuyant l'idée d'une mobilisation du dispositif pour ce qu'il a l'habitude de faire, sans intention d'en orienter les pratiques.

Dans ce type de cas, il a fallu décortiquer le dossier de l'enfant pour connaître les raisons de son signalement. C'est-à-dire lire les échanges de courriels et les comptes-rendus de réunions d'EPS, voire parfois prêter attention aux feuilles volantes, écrites à la main ou encore les post-it. C'est en effet dans le détail des informations contenues dans les dossiers qu'apparaissent parfois les éléments qui ont conduit les professionnels à solliciter un accompagnement individuel. Nous l'avons par exemple aperçu avec la feuille orange, écrit au feutre fin bleu :

« Au CADA depuis 2 ans. Famille qui vit difficilement la situation. Petit frère sourd qui a une AVS sur les temps scolaire. [prénom] va être bilanté au CMPP. Ils sont en attente d'une réponse pour la demande d'asile. L'AS du CADA peut être un relais possible si nécessaire. »

C'est également le cas pour d'autres enfants ou des précisions sont apportées dans d'autres temps et selon d'autres modalités que les officiels comme en témoignent les trois exemples de post-it retrouvés dans les dossiers :

*« Fratrie de 6 enfants
Frère trisomique (prend beaucoup de place)
Info préoccupante pour violence du papa
Ouverture culturelle + temps avec adulte référent »*

« Maman souffre de problème de vue. Famille algérienne »

« Maman démunie et en demande. Voit de temps en temps son papa qui est malade (schizo) »

De nombreux post-it ont été retrouvés dans les dossiers des enfants, majoritairement sur les fiches contact et écrits de la main de la coordinatrice, signes que les informations ont été transmises oralement après la rédaction du document. Les observations dans le bureau de la coordinatrice nous ont permis de constater que ces « manières de faire », c'est-à-dire ces manières de rédiger les informations sur des post-it, sont activées lorsque des professionnels téléphonent à la coordinatrice.

Cette analyse montre les détournements des paradigmes initiaux et des règles formelles, au profit d'arrangements individuels. S'il est incontournable de rendre réel le signalement par la présentation d'une fiche contact, son contenu, sa rédaction et sa conservation sont malléables et modulables. Par ce document, il s'agit de faire exister administrativement l'enfant, mais pas de créer le contenu éducatif de son accompagnement. La règle formelle indiquant la rédaction de ce document administratif est interprétée par les acteurs comme peu pertinente pour l'accompagnement des enfants. En effet les individus « utilisent des procédures interprétatives pour reconnaître la pertinence de règles » (Coulon, 1993, p.20) pour donner du sens au cadre formel et mener à bien leurs activités quotidiennes. Ils font ainsi conjuguer la règle et la pratique, en se soumettant, dans une certaine mesure à l'obligation, tout en s'appropriant l'activité selon ce qui leur paraît le plus efficace dans une situation donnée. Cette interprétation est construite à la fois par le raisonnement de l'individu mais également par l'expérience collective.

Les chartes d'engagements

Les chartes d'engagement contractualisent l'accompagnement individuel du PRE en engageant les familles, l'enfant et l'intervenant autour d'objectifs et règles de comportements : ponctualité, investissement, politesse.

Sur les 132 dossiers, 89 disposent d'une charte, soit environ 67% du panel. Au-delà d'un décompte tel que celui-ci, il est possible d'observer la manière dont ces documents sont remplis. Comme l'annexe n°4 le montre, les chartes d'engagement réservent une partie à l'expression des familles. La lecture des 89 chartes d'engagements révèle qu'une seule d'entre elles fait état de l'expression des familles. Cette partie n'est pas remplie pour les 88 autres.

Ce constat interroge l'engagement possible des familles dans un dispositif qui ne leur donne pas la parole. Le processus de signalement des enfants et le dispositif lui-même efface la parole des familles et donc leurs points de vue sur les difficultés de l'enfant, les leurs, leurs attentes et leurs besoins.

Rappelons tout d'abord l'absence de communication autour de l'existence du dispositif PRE et les procédures de signalement. Par choix des personnels du PRE, aucune

communication grand public n'est réalisée pour signaler aux habitants et professionnels l'existence du dispositif. Les personnels veillent en cela à ne pas être sollicités par des familles qui cherchent de l'aide aux devoirs pour leurs enfants, nous expliquent-ils. De plus, lorsqu'une famille, par l'effet du bouche-à-oreille ou par expérience, connaît le PRE et contacte la coordinatrice, celle-ci se voit rediriger vers l'école. Le PRE n'accepte en effet que des signalements émanant de professionnels. Les familles se voient ainsi déposséder de leur pouvoir d'agir sur leur quotidien.

De plus, si la fiche contact prévoit elle aussi une rubrique « expression de la famille », cette dernière est exclusivement remplie de la main des professionnels. Pour certains, les termes employés témoignent de la reformulation d'une demande de la famille, qui serait à la recherche d'une aide. A deux rares exceptions près, lorsque le professionnel écrit explicitement que la famille demande un PRE, toutes les autres demandes font connaître la volonté des familles d'être aidées, sans préciser la nature du dispositif d'aide. Il est donc possible ici de s'interroger sur les conditions d'expression de cette demande. Les professionnels ont-ils exposé aux familles les difficultés de leur enfant en proposant des aides ? Auquel cas les familles sont en droit de faire connaître leur envie d'être « aidées » face aux difficultés de leur enfant, ou de refuser. Les professionnels ont-ils proposé un PRE aux familles dont les enfants avaient préalablement été identifiés comme relevant du PRE ? Auquel cas les familles sont en droit d'accepter ou de refuser le PRE. Les familles ont-elles sollicitées elles-mêmes les professionnels en demandant une aide, conscientes des difficultés rencontrées par leur enfant ?

Ces configurations n'engagent pas les familles de la même manière dans l'accompagnement PRE. Lorsque l'accompagnement est présenté par un professionnel établi, notamment de l'Education nationale, comme étant la solution aux difficultés de leur enfant, les marges de manœuvre des familles sont faibles. Le statut professionnel et symbolique du professionnel, référence de connaissances et de savoirs pour le bien-être et l'avenir de leur enfant, laisse peu de place aux familles, ici fragilisées par leur environnement socio-économique et linguistique, pour exprimer des refus ou entrer dans des négociations. Elles ne sont pas actrices de leur demande et recherche d'aide mais objets de l'accompagnement à venir.

La rédaction de la charte d'engagements réciproques met en lumière la même complexité d'expression des familles. Que cette charte ne soit pas remplie dans 33% des cas révèle tout d'abord la non-pertinence du document au regard de l'accompagnement à mener. Si la contractualisation des engagements des parties était incontournable à la mise en place d'un accompagnement, tous les dossiers en comporteraient une. D'autre part, le fait que seule une charte fasse état de l'expression des familles, met en exergue la place, voire la non-place,

accordée à la parole des familles. Alors mêmes que celles-ci sont présentées dans les discours oraux et écrits comme les « partenaires au centre » de l'accompagnement, leur participation à cet accompagnement se résume à la signature de documents administratifs, attestant de leur accord à la mise en place du PRE.

Il est par ailleurs possible de supposer que les familles expriment leurs attentes oralement lors de la rédaction des fiches contact et des chartes d'engagements et que les professionnels tout comme la coordinatrice, reformulent leur parole dans les différentes rubriques « Objectifs ». Faisant ainsi apparaître leurs attentes, de manière à correspondre au cadre, aux termes, aux représentations du travail, des personnels du PRE. Nous avons pour seules données pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, les discours des enquêtés lors des entretiens d'explicitation. Ces derniers affirment tenir compte de la parole des familles pour rédiger les documents. Si tant est que ce soit le cas, les reformulations, de surcroît en dehors des cases prévues à cet effet, efface la prise de parole des familles. Les documents conservent la trace de l'absence d'expression de leur part. A leur lecture, il est impossible de distinguer ce qui relève de la demande des familles de celle des professionnels. Il est ainsi possible d'oublier ce qui était important pour les familles et de mettre de côté leurs attentes, considérant que dans l'urgence de la situation, tel ou tel objectif doit être privilégié. Cela peut aussi porter préjudice aux familles, dans des considérations de non-investissement de leur part. Il arrive en effet que les professionnels fassent état de l'absence des familles dans la scolarité de leur enfant. Avoir une trace de l'expression de leurs attentes et besoins serait à la fois une preuve de leur implication et de l'intérêt qu'elles portent à la scolarité de leur enfant ; cela révélerait peut-être, aussi, l'origine de leurs difficultés qui peuvent apparaître comme un désinvestissement aux yeux des professionnels. L'absence total de leur parole dans les documents de suivi empêchent la possibilité de revenir à leurs attentes et besoins.

Les grilles d'évaluation

Créées à l'origine pour faciliter l'arrêt des parcours comme précisé dans le chapitre IV, les grilles d'évaluation devaient permettre de mesurer les compétences des enfants au début de l'accompagnement et à mi-parcours. Outre l'analyse des items proposés à l'occasion du chapitre IV, le décompte des grilles présentes dans les dossiers révèle leur non-usage.

Sur 132 dossiers 34 disposent d'une grille d'évaluation de début d'accompagnement remplie et d'une fiche de mi-parcours remplie, uniquement par les intervenantes. Ces documents devant être présentés lors des rencontres familles-enfants-intervenant-coordinatrice, ils ne le sont pas ou peu, faute de temps, nous explique la coordinatrice lors des

entretiens d'explicitation. Les quelques grilles remplies ne sont pas non plus partagées à l'ensemble des professionnels à l'occasion de réunions d'EPS.

Elles ont en somme été produites en réponse à la demande d'amélioration de l'arrêt des accompagnements, formulée par la hiérarchie et les professionnels de terrain mais n'ont pas de mise en œuvre effective. Cette absence d'usage de l'outil témoigne non seulement du contournement d'une règle interne, mais surtout de la non-appropriation de cet outil par les personnels du PRE. L'intérêt, la pertinence, l'objectif et les possibilités d'usage, n'ont pas été travaillés ni pensés, afin que la coordinatrice puisse les saisir et les mobiliser. La création d'un outil ne détermine pas son usage ni sa compréhension par les acteurs. Ici, les données récoltées permettent de formuler la nécessité pour les acteurs de s'accorder sur les manières d'utiliser les outils et leurs intentions, afin de dédier le temps nécessaire à leur utilisation.

Les fiches dossier

Des décalages entre les objectifs de la fiche contact, la charte d'engagement et la fiche dossier sont notables. Par exemple, une fiche contact rédigée par un professionnel en ces termes :

« L'enseignante note que l'enfant est en souffrance, il attire l'attention de diverses manières, il a besoin d'une écoute et d'un contexte sécurisant. »

et avec pour objectifs :

« 1) Valoriser l'enfant par une écoute attentive de ses besoins. 2) Renforcer le cadre protecteur et sécurisant de la famille. »

devient dans le fiche dossier rédigée par la coordinatrice :

« Eveil : ouverture culturelle, Scolaire : soutenir l'enfant dans sa scolarité, Scolaire : aide méthodologique »

Un enfant signalé au dispositif pour une présence adulte près de lui dans un contexte de fragilisation, se traduit par une aide scolaire lors de son enregistrement dans le logiciel du PRE. C'est en effet à partir du logiciel commun à tous les PRE de France que la catégorisation des objectifs de la fiche dossier est réalisée. Ces catégories ont été créées par le niveau national, par les concepteurs du logiciel, sans s'appuyer sur les réalités des territoires. Il est possible pour les PRE au niveau local de modifier certains aspects du logiciel mais cette démarche apparaît complexe pour la coordinatrice. Elle nous explique que la lenteur du logiciel et les procédures à suivre pour modifier les catégories la retardent dans son activité

quotidienne. Aussi, elle fait le choix de conserver celles d'origine. Ces précisions croisées aux données récoltées dans les dossiers des enfants mettent en avant l'injonction faite aux opérateurs du PRE, de remplir des cases administratives sans lien direct avec le terrain, permettant de réaliser des statistiques sur l'activité du PRE. De plus, les statistiques réalisées à partir de ce logiciel sont biaisées dans la mesure où les informations enregistrées ne correspondent pas à la réalité mais à une reformulation opérée pour les besoins du logiciel.

Les tableaux des réunions d'EPS

Toujours dans un souci de suivi de l'évolution des enfants, la coordinatrice a créé et distribue des tableaux nominatifs à chacun des professionnels en début de réunion d'EPS. Ces tableaux rappellent les noms, prénoms et classes des enfants, les noms, prénoms et adresses des parents puis deux cases sont laissées vides sous les rubriques : « actions proposées » et « décisions EPS ». Ce document témoigne de la volonté de la coordinatrice de guider la prise de notes des professionnels présents en rappelant ce pour quoi ils se réunissent, c'est-à-dire proposer des actions et prendre des décisions. Sur l'ensemble des 12 réunions d'EPS auxquelles nous avons assisté, une seule Assistante Sociale lors d'une seule réunion d'EPS a écrit dans ce tableau pour y noter les décisions prises.

Cette non-utilisation de l'outil met dans un premier temps en avant le décalage entre la lecture de la coordinatrice de son rôle de cadrage et de guide ainsi que la réception qu'en ont les professionnels. Cette feuille, que les professionnels emportent avec eux à la fin des réunions – supposant qu'elle est une trace de la réunion écoulée pouvant témoigner des échanges qui s'y sont déroulés – n'est finalement utilisée que pour lister les enfants bénéficiant d'un accompagnement individuel sur la période en cours et pour n'en oublier aucun lors de la réunion.

Autrement dit, lorsque les professionnels n'utilisent pas les rubriques d'actions et de décisions ils s'autorisent à sortir du cadre prévu en amont pour eux, à adopter une attitude et des pratiques en-dehors des attentes formulées à leur égard. Dans le même temps, cette non-utilisation est révélatrice d'un flou autour des actions et décisions prises. L'expérience du collectif conduit les professionnels à développer des habitudes et un langage partagés. De fait, même si nous considérons que ces conventions permettent aux acteurs de se comprendre et d'être plus efficaces, l'absence de définition des termes employés, l'absence de bilan à mi-parcours ou en fin de parcours des enfants et la non-utilisation des outils de cadrage des échanges, révèle selon nous l'absence de formulations claires et explicites quant aux décisions et propositions des professionnels lors des réunions ; voire l'absence de décision et de proposition.

Analyser les usages et non-usages des outils de suivi des parcours montre comment les individus s'arrangent des règles et des procédures. Nous découvrons ainsi qu'il n'y a pas de négociations au niveau de l'accompagnement et de son contenu. Les individus ne s'opposent pas, ne défendent pas leurs opinions. Il n'existe pas non plus de normes pour mesurer et apprécier la pertinence d'un arrêt ou d'un prolongement du parcours. Cette anomie renforce les incertitudes de l'engagement des acteurs (Reynaud, 1997, p.293), et donc leur interdépendance. Certes l'organisation propose un cadre dans lequel faire vivre le collectif mais les acteurs à l'échelle individuelle s'approprient les usages et inventent des pratiques qui débordent ce cadre sans pour autant nuire au fonctionnement du collectif.

Dans tous les cas, aucun de ces outils n'a vocation à être partagé au collectif. Ce sont des documents remplis par un membre du groupe, pour lui-même ou pour la coordinatrice qui ne les diffuse pas. Administrativement, des informations sont capitalisées sans pour autant être utilisées. Ces documents n'ont pas vocation à servir d'évaluation du parcours ou d'exemple pour des futurs enfants dont les difficultés sont semblables. Ces traces, lorsqu'elles existent, ne sont pas utilisées par les acteurs pour mesurer les progrès réalisés par l'enfant ni les essais, les réussites ou les échecs de l'accompagnement. Les outils sont ainsi multipliés, à des fins admiratives et non stratégiques. Ces outils et les usages qu'ils prévoient ne sont pour ainsi dire pas nécessaires au bon fonctionnement de l'action collective. Autrement dit, le fonctionnement de l'action collective et sa production ne reposent pas sur des stratégies de construction de parcours éducatifs ni de mesures d'évolution des situations.

Dès lors sur quoi repose cette action collective qui ne tient pas compte des évolutions, des réussites ou des échecs qu'elle produit ? S'ils ne capitalisent pas leurs activités, voire se laissent porter par le dispositif sans s'y impliquer, que viennent chercher les professionnels en mobilisant l'accompagnement individuel ?

V.2.2. De la réalité de l'accompagnement

Pour rappel, le territoire étudié propose un type d'accompagnement pour l'ensemble des enfants bénéficiaires : la présence d'un intervenant deux heures par semaine pendant 24 mois maximum²⁸⁵, pour de l'accompagnement scolaire et des sorties culturelles. A partir des analyses produites autour de l'action collective dans le chapitre précédent, nous pouvons

²⁸⁵ Selon les textes de cadrage locaux officiels.

désormais interroger les effets des pratiques collectives des professionnels sur les conditions et les contenus des accompagnements individuels.

Comme nous l'avons vu, dans le cas des accompagnements individuels, les activités réalisées par les intervenants du PRE ne font pas l'objet d'échanges, de négociations ou de réflexion collective entre les membres des EPS. Il semble être admis, sous-entendu, convenu, que l'intervenant répond aux trois catégories d'objectifs précitées²⁸⁶. De la même manière, nous n'avons jamais assisté à une évaluation collective des progrès des enfants accompagnés. Les parcours se déroulent et se terminent sans que le contenu des accompagnements et les progrès des enfants au regard des objectifs prédéterminés ne soient mesurés. De quoi sont donc faits ces accompagnements pour qu'ils ne suscitent pas le besoin d'évaluation ou de contrôle ? Comment et selon quelles intentions les professionnels mobilisent-ils spécifiquement les accompagnements individuels du PRE étudié ?

Les activités réalisées par les intervenants

Les objectifs des différents documents ne peuvent pas être considérés par la recherche comme effectifs sur le terrain, dans la mesure où les intervenants sont eux aussi des acteurs capables d'agir sur les injonctions qui leur sont faites. C'est pourquoi 11 intervenantes ont été interrogées lors d'entretiens semi-directifs à visée compréhensive (Kaufman, 1996), sur le quotidien de leur travail auprès de 13 enfants en accompagnement individuel. Il s'agissait ainsi de mettre en avant les dates et événements clés de l'accompagnement, de formuler les sentiments et les ressentis, d'axer l'entretien sur leur vécu. Afin de rendre la lecture plus compréhensible, un tableau a été réalisé à partir des entretiens des différents intervenants. Quelques précisions doivent être apportées quant aux terminologies employées :

- Devoirs : pendant la séance l'enfant fait les devoirs écrits dans son cahier de texte,
- Activités culturelles : cinéma, musée, visite de la ville, aquarium, ludothèque, atelier « Heure du conte²⁸⁷ », lecture, bibliothèque (si ce n'est pas le lieu de l'intervention)
- Activités manuelles/jeux : l'intervenant-référent propose des activités manuelles ou des jeux à des fins d'ouverture sur de nouvelles façons d'apprendre,
- Soutien aux difficultés scolaires : l'intervenant-référent apporte des supports pour permettre à l'enfant de combler ses lacunes ou de l'aider dans la compréhension des leçons,

²⁸⁶ Travail scolaire, ouverture culturelle et apprentissage du français.

²⁸⁷ Atelier de lecture de conte organisé par les bibliothèques municipales de la ville étudiée.

- Ouverture sociale : l'enfant est accompagné dans une démarche de prise de confiance dans ses relations aux autres,
- Sport : l'enfant est inscrit au sport grâce à l'intervention du PRE
- Activités sans l'intervenant : l'enfant est inscrit en ALSH, activité sportive ou séjour de vacances
- Accompagnement de la famille : l'intervenant est présent lors des rendez-vous avec l'école, accompagne la famille dans des démarches administratives liées à l'enfant, encourage leur rôle éducatif,
- Écoute et échanges : l'intervenant accorde un temps à l'écoute de l'enfant, il est une oreille attentive et répond si l'enfant en manifeste le besoin
- Intervenant dépassé : les difficultés de l'enfant dépassent les compétences de l'intervenant. L'enfant est réorienté en CLIS et/ou suivi par le CMPP
- Recherche de complémentarité : l'intervenant-référent contacte d'autres acteurs que les professeurs des écoles (psychologues du CMPP, maîtres du RASED).

Tableau n°10 : Les activités réalisées par les intervenants

	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 4	Enfants 5 à 8	Enfant 9	Enfant 10	Enfant 11	Enfant 12	Enfant 13
Devoirs	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Activités culturelles	X	X		X	X		X		X	
Activités manuelles/jeux		X			X	X	X	X	X	X
Soutien aux difficultés scolaires		X		X	X	X		X	X	X
Ouverture sociale	X			X				X	X	
Sport	La proposition a été faite					La proposition a été faite				
Activités sans l'intervenant					La proposition a été faite					
Accompagnement de la famille				X	X	X	X			
Écoute et échanges	X				X	X	X	X	X	X
Intervenant dépassé		X		X			X			
Recherche de complémentarité					X uniquement pour l'enfant 5		X			X

Ces éléments de compréhension montrent que toutes les intervenantes interrogées affirment faire les devoirs inscrits sur le cahier de textes des enfants pendant les séances du PRE. Il n'est jamais question de faire l'intégralité des devoirs mais au moins ceux pour le lendemain de l'intervention. Les résultats sont non seulement visibles rapidement mais la charge de travail à la maison en est diminuée, ce qui est un soulagement pour les enfants et les familles (Glasman & Besson, 2004).

Le second élément prégnant de ce tableau est l'importance accordée aux activités culturelles – des sorties au cinéma, à la bibliothèque et des visites de la ville – et des activités manuelles.

D'après le recensement réalisé dans les discours, l'aide aux devoirs est réalisée dans 92%²⁸⁸ des accompagnements. En effet « les devoirs c'est une porte d'entrée dans la famille pour faire autre chose ²⁸⁹ » affirme la coordinatrice, ce qui explique la prégnance de cette activité dans les accompagnements réalisés par les intervenantes interrogées. Cependant, comme l'une d'elle le rappelle : « Les devoirs c'est pas l'ouverture, c'est la norme... c'est l'institution tu vois ? Mais après voilà, je dis pas qu'il faut sortir, aller au ciné toutes les semaines, c'est pas notre but non plus mais je pense qu'il arrive un moment où on peut pas se cantonner qu'aux devoirs ! ». Cette remarque rejoint non seulement les valeurs et croyances dominantes de la matrice du collectif, mais participe également à la compréhension du fort taux d'inscriptions des enfants dans des structures culturelles et de loisirs, réalisée par les intervenants. L'analyse des dossiers des enfants lors de l'étude de cohorte montre en effet qu'à eux seuls, ils atteignent un score de 34,4% de l'ensemble des orientations vers des activités culturelles. Ce chiffre vient donc corroborer les éléments présentés dans le tableau ci-dessus, dans lequel nous pouvons lire que 59% des enfants bénéficient d'une activité culturelle, notamment la fréquentation de la bibliothèque municipale et du cinéma.

Les tâtonnements éthiques des intervenants

Les intervenantes interrogées proposent donc des sorties aux enfants pour leur permettre de découvrir la ville et, ainsi, de s'enrichir. Cet intérêt pour les sorties est argumenté dans leurs discours :

« Et là je pense que la [l'enfant] sortir de ce contexte là c'est pas mal. [...] moi quand il va refaire beau tu vas voir que ça va être dans l'herbe et tout ! Franchement ! Parce qu'elle sort jamais, ses parents veulent même pas qu'elle sorte taper le ballon devant chez elle. Ils sont tout le temps enfermés devant la télé dans l'appartement à six quoi ! Six enfants ! »

« C'est les mêmes têtes que tu vois : à l'école, dans les magasins, dans la cité... Moi je... comment veux-tu que ces gamins s'ouvrent ? Et demain, après-demain s'il va au lycée ben ce sera ici donc... (sourire). Je sais pas mais j'ai quand même l'impression qu'il y a quand même ce besoin... »

« Je pense que c'est le rôle social qui prime sur l'éducatif parce que bon, voilà... »

Les intervenantes ont le souci de faire découvrir aux enfants la ville, au-delà des rues du quartier dans lequel ils vivent, de leur faire manipuler des jeux de société, des livres, qu'ils

²⁸⁸ Nous rappelons au lecteur qu'un enfant peut avoir réalisé plusieurs activités lors d'un même parcours.

²⁸⁹ Tous les propos entre guillemets sont les expressions employées par la coordinatrice.

n'ont pas chez eux, de les emmener au cinéma en sachant que c'est souvent la première fois pour eux. Ces extraits témoignent explicitement de l'importance accordée à la participation à la vie sociale comme moyen de permettre à l'enfant de grandir ou tout au moins de se débrouiller seul en dehors du périmètre restreint du quartier.

Le lien social passe également par la relation de dialogue et de confiance que les intervenants tendent à entretenir avec les familles. Le tableau ci-dessus montrent en ce sens que 9 des 12 enfants et leurs familles, échangent régulièrement avec l'intervenante. Le travail opéré par les intervenants passe en partie par l'observation et le dialogue avec les familles. Il permet aux parents de s'exprimer et d'être écoutés. Ainsi, certaines intervenantes ont pu faire part de situations familiales relevant de l'intime lors des entretiens. Ils connaissent souvent les contextes dans lesquels les enfants et les parents vivent, les violences, les abandons, les désespoirs mais partagent également les moments de plaisirs comme les fêtes et les naissances. Nombreuses sont celles qui expliquent être régulièrement invitées aux fêtes de quartiers, se voir offrir des repas ou encore des cadeaux de Noël.

Leurs interventions s'envisagent sous le prisme d'une inclusion sociale, passant par découverte d'espaces sociaux, non fréquentés dans le quotidien. Le lien social est ainsi préservé voire *rapiécé* par la valeur que les intervenants accordent à l'appropriation de ces lieux culturels et sociaux par les enfants.

La santé est également un sujet au cœur des discours des intervenantes. Parmi les 137 enfants du panel, 64 sont identifiés soit médicalement, soit par les professionnels éducatifs, comme ayant des besoins éducatifs particuliers : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS), Sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), Centre Médico-pédo-psychologique (CMPP), reconnaissance par la Maison Départementale des Personnes handicapées (MDPH), troubles *dys*, autisme etc. Ces 64 enfants ont, à un moment donné durant leur parcours scolaire pré-PRE ou en cours de PRE, fait l'objet de soupçons ou ont été diagnostiqués comme présentant des troubles de l'apprentissage ou des difficultés particulières qu'elles soient visuelles ou orthophoniques.

Parmi ces 64 enfants, 47 d'entre eux ont été signalés au PRE en étant déjà accompagnés par un ou plusieurs des dispositifs énoncés²⁹⁰. Ils entrent donc dans le PRE en étant reconnus comme « élèves à besoins éducatifs particuliers » par la communauté éducative. Pour autant, les professionnels sollicitent l'accompagnement individuel du PRE.

²⁹⁰ 26 en RASED, 13 en CMPP, 3 reconnu par la MDPH, 4 en Segpa.

Les fiches contact ne donnent pas toujours à lire l'existence de ces dispositifs. Pour le savoir il faut lire le dossier complet de l'enfant. Ce constat appuie l'idée selon laquelle les fiches contact sont des documents d'affichage pour les professionnels. Lorsqu'ils exposent les situations des enfants, les professionnels les présentent en ces termes : « a du mal à s'exprimer en français », ou par exemple « élève démuni en rentrant à la maison pour faire ses devoirs elle ne sait pas comment s'organiser au collège ». Pour les enfants bénéficiant d'une reconnaissance par la MDPH, les fiches contact ne contiennent pas d'éléments relatifs à la situation familiale de l'enfant mais des objectifs relatifs au domaine scolaire et au bien-être de l'enfant sont listés : « reprise de confiance en soi et au travail scolaire », « prendre confiance face au travail scolaire », « améliorer la langue française », « aider aux devoirs », « aider à développer son intérêt pour l'école ». Autrement dit, des formulations attestant des difficultés des enfants et la volonté de lui proposer un accompagnement par un intervenant qui travaillera sur le statut d'élève.

Face à ces enfants, les intervenants doivent donc répondre aux injonctions alors même qu'ils ne sont pas formés à l'accompagnement d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Une des intervenantes interrogées témoigne à ce propos être démunie, ne pas savoir quoi proposer à l'enfant tant ses difficultés la dépasse. En entretien elle détaille les activités qu'elle propose afin de maintenir une activité intellectuelle chez une enfant face à laquelle les équipes pédagogiques ont baissé les bras.

L'extrait suivant est tiré de l'entretien réalisé en 2014 au sujet de l'enfant codé B-22-E/16-16,

Une position réifiée par les pratiques éthiques

Intervenante : « Puis la petite ben... c'est spécial quoi... c'est un peu space parce qu'en fait elle... elle est vraiment en difficulté. J'ai jamais vu ça. Elle a redoublé la grande section. Déjà pour redoubler la grande section faut avoir une commission tu vois parce que personne ne redouble la maternelle parce que c'est pas obligatoire. Donc quand tu redoubles la maternelle c'est que vraiment y a un soucis tu vois. Et là bon elle est en CP. Donc j'avais rencontré l'institut, une peau de vache ! J'ai jamais vu une instit aussi c**** je crois ! Et elle m'avait dit : "Non mais de toute manière vous savez j'attends rien de cette petite..." Parce que bon elle est en retard total. 'fin c'est même plus du retard, c'est de la déficience intellectuelle je pense. Et l'institut me dit : "Je vais rien lui faire faire de l'année. De toute façon elle va être redirigée en CLIS l'année prochaine." Je lui ai dit : "Mais attendez, vous allez rien faire ? Rien rien rien ?" Elle me fait : "Ben non qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse ? Y en a 25 autres !" Ok... 'fin j'sais pas, dans une classe t'en as 25, faut se soucier des 25. Pas plus des 24 que d'une, pas plus d'une que des 24. Mais j'étais là : Wahou ! Wahou ! Wahou ! Donc ça m'énerve. Donc du coup j'ai essayé de faire des trucs avec elle pour pas qu'elle ait rien non plus comme base. Mais par exemple la comptine de l'alphabet elle la connaît par cœur, mais elle croit que c'est une chanson (rire). Elle voit pas l'intérêt des lettres. Elle voit pas que les lettres ça sert à faire des mots. Mais c'est pas drôle franchement. Mais moi j'en ai marre ! Du coup toutes les semaines on reprend, depuis août ! Alors à la fin de la séance des deux heures elle s'en rappelle. Mais la semaine d'après faut tout reprendre ! Et ça, ça fait six mois comme ça ! Alors du coup super ! Très épanouissant t'imagines ! Mais après elle est trop mignonne. Vraiment elle est trop chou. Elle a une bonne bouille tu vois. Elle a 6 ans donc forcément. Et alors les chiffres c'est pareil. Elle croit que les chiffres jusqu'à 10 c'est une chanson (rire). Alors déjà quand on compte des ballons, par exemple y en a trois, elle aura pas idée que trois c'est une quantité en fait tu vois. Mais là elle commence à bien comprendre. Maintenant elle écrit les chiffres, à l'envers, mais elle sait qu'un 5 c'est un 5. À l'envers mais c'est un 5. Du coup je trouve que c'est quand même du progrès ! Parce qu'avant elle faisait un 8 en pensant que c'était un 5 mais au hasard. Donc bon je me dis que ça commence à rentrer. D'ici juin on aura peut-être les chiffres à l'endroit mais bon. »

Chercheuse : « Tu fais quoi alors pendant tes séances avec elle ? »

Intervenante : « Ben... euh... ben elle a pas de devoirs. 'fin elle a des devoirs mais la maitresse elle lui fait pas faire. Déjà elle sait pas du tout lire. La plupart de la classe, j'imagine qu'il commence à savoir lire tu vois. Elle pas du tout ! Pas du tout ! Elle écrit encore son prénom à l'envers ! Là c'est vraiment grosse difficulté ! Mais moi c'est ce que j'avais expliqué à [la coordinatrice], moi ça me dépasse. Moi c'est plus de mon ressort de... je peux plus. Je suis plus intervenante tu vois. C'est médical pour moi. C'est vraiment neurologique je pense. Parce que tous les frères ils vont à l'hôpital chaque semaine pour se faire faire des piqûres parce qu'apparemment ils ont un problème au cerveau. Mais elle je pense que c'est pareil. Mais elle ça va s'arrêter parce que vu que ça va être pris en compte, enfin, pris en charge par la CLIS, tu sais une fois que leurs besoins sont pris en charge ils nous arrêtent hein ! J'essaie de travailler l'alphabet, les chiffres : les trucs de base au moins ça. Soit par fiche soit, j'ai vraiment acheté... je déborde de jeux chez moi parce que j'ai tout essayé ! J'ai vraiment tout essayé ! C'est pour ça que là je dis que c'est plus de mon ressort parce que là je vois pas quoi faire de plus. Même avec la formation que j'ai ! Tu vois 'fin... je sais pas. Et après ben... mais moi dans mon contrat c'est surtout ouverture culturelle pour elle parce qu'elle ne sort jamais de chez elle. Du coup là hier je l'ai emmené au cinéma voir la *Fée Clochette*... On va à l'heure du conte parce qu'à la bibliothèque y a des heures de conte une fois par semaine, tous les mercredis après-midi. Du coup c'est des contes en fait, de chaque pays du monde chaque semaine. Donc c'est cool quoi. A la fin y a une dégustation avec des spécialités du pays concerné. Du coup on mange à l'occasion c'est cool. On goûte plein de trucs c'est génial ! (rire) La semaine dernière c'était la Colombie, on a goûté des trucs au sésame c'était trop bon ! (sourire) Et voilà oui... c'est moitié... bon des fois on travaille pas parce qu'elle a beaucoup de mal à se concentrer quoi. Elle est tout le temps comme ça : (rêve les yeux au plafond). Et c'est vraiment difficile. »

Dans cet extrait l'intervenante décrit à la fois ses ressentis face à l'enfant qu'elle accompagne : « c'est un peu space », « Mais après elle est trop mignonne. Vraiment elle est trop trop chou », « C'est vraiment neurologique je pense », « Elle a une bonne bouille tu vois. Elle a 6 ans donc forcément », « Mais c'est pas drôle franchement. Mais moi j'en ai marre ! ». Puis face à l'enseignante : « Donc j'avais rencontré l'institut, une peau de vache ! J'ai jamais vu une instit aussi c**** je crois ! », « Ok... 'fin j'sais pas, dans une classe t'en as 25, faut se soucier des 25. Pas plus des 24 que d'une, pas plus d'une que des 24. Mais j'étais là : Wahou ! Wahou ! Wahou ! Donc ça m'énerve. ». Ses expressions témoignent de son exaspération face au comportement de l'enseignante mais disent aussi son attachement à l'enfant pour laquelle elle se sent démunie et à bout de force.

Empreinte de ses émotions, l'intervenante développe alors des pratiques pour compenser, dans une certaine mesure, ce qu'elle interprète comme une absence d'intérêt de la part de l'enseignante. C'est parce que l'enseignante lui a dit : « Je vais rien lui faire faire de l'année. De toute façon elle va être redirigée en CLIS l'année prochaine » que l'intervenante explique : « Donc du coup j'ai essayé de faire des trucs avec elle pour pas qu'elle ait rien non plus comme base. » La conjonction de coordination « donc » associée à l'expression « du coup » marquent la relation de conséquence entre l'attitude de l'enseignante et ses choix d'accompagnement : « J'essaie de travailler l'alphabet, les chiffres : les trucs de base au moins ça. Soit par fiche soit, j'ai vraiment acheté... je déborde de jeux chez moi parce que j'ai tout essayé ! J'ai vraiment tout essayé ! », « Alors déjà quand on compte des ballons [...] », « je l'ai emmené au cinéma voir la *Fée Clochette*... On va à l'heure du conte », « bon des fois on travaille pas parce qu'elle a beaucoup de mal à se concentrer quoi »

L'intervenante, prise dans un dilemme éthique et professionnel, renforce son implication aux noms des valeurs républicaines de l'école, à mi-chemin d'une dimension de réparation et d'une dimension affective. Ses pratiques clandestines non dites, qu'elle doute de pouvoir nommer, pensant qu'elles ne sont pas dignes, nous font comprendre que l'intervenante tâtonne pour construire une réponse, qu'elle estime satisfaisante pour l'enfant. Ces choix s'opèrent à la fois en écho à une valeur supérieure et humaniste, rejoignant celle de l'action collective, qui est de proposer des accompagnements éducatifs à chaque enfant, et sont à la fois nourris de ses émotions face à ce qu'elle identifie comme des manquements de la part de l'enseignante, qui selon elle, n'assume ce qu'elle croit être le devoir éducatif.

Accompagnée par le PRE de septembre 2013 à janvier 2016 l'enfant était originellement signalée :

« Suite à une réunion de l'équipe éducative du 04 février 2013, il apparait qu'un accompagnement dans des activités culturelles (bibliothèque, activité d'éveil, ludothèque ...) serait favorable à la mise en confiance de [Prénom] face aux apprentissages.²⁹¹ »

Aucun objectif n'est listé, la charte d'engagements réciproques n'est pas remplie ni signée et la fiche dossier expose les objectifs : Scolaire : Soutenir l'enfant dans sa scolarité, Scolaire : Permettre à l'enfant de lever un blocage devant les apprentissages, Eveil : Ouverture culturelle. Aucun compte-rendu de réunions d'EPS n'est rédigé dans son dossier à l'exception du dernier en novembre 2015 :

« Elle est désormais scolarisée à B-22-E en ULIS. Selon l'enseignante, elle se dit très contente de [Prénom] et m'a confirmé que son intégration dans l'école est réussie. Elle est dans une bonne dynamique »

L'accompagnement se termine ainsi, après 29 mois, avec pour motif officiel : objectif atteint. Sous-entendu que l'enfant n'a plus besoin d'être soutenue dans sa scolarité ni d'ouverture culturelle et qu'il n'a plus de blocage devant les apprentissages.

Par ces arrangements, ces choix et un fort enclin à une forme d'éthique humaniste qui considère que chaque individu est éduicable et mérite qu'on s'intéresse à lui, les intervenants peuvent ainsi tirer une grandeur à faire le « sale boulot », que les autres ne veulent pas faire. Les tâches ingrates deviennent une noblesse par la volonté de réparer ce qu'ils pensent juste et équitable pour des publics fragilisés. Les intervenants bricolent (de Certeau, 1990) des activités, rafistolent les manques qu'ils identifient chez les enseignants et dans leur quotidien, inventent des pratiques pour ne pas laisser les enfants sans réponse et rétablir ce qu'ils pensent être juste. Ils tentent de maintenir un lien entre les activités ludiques et scolaires pour s'assurer que l'enfant s'approprient des savoirs de bases pour participer à la vie en société : lire, écrire et compter. Ils repèrent les lacunes et essaient de voir comment ils peuvent les combler et/ou les compenser.

En écho au système de valeurs défendu par les professionnels, les intervenants mettent eux aussi en avant la dimension de la présence humaine auprès de l'enfant. Une des intervenantes interrogées²⁹² explique : « Non mais mon rôle c'est une présence, qu'il se sente pas seul. ». Elle insiste ainsi sur le fait, qu'au-delà des devoirs et des sorties, son travail est

²⁹¹ Extrait de la fiche contact de l'enfant.

²⁹² Les entretiens avec les intervenantes ont tous été réalisés en individuel.

d'être disponible pour l'enfant, employant d'ailleurs le terme de « présence » et faisant référence à l'éventuel sentiment d'isolement que l'enfant pourrait ressentir sans elle. Une autre intervenante exprime en ces termes les potentialités et les limites du travail d'intervenant : « Moi ce que je dis c'est que je la maintiens pour pas qu'elle se noie hein. Mais après lui apprendre à nager c'est... pas possible, 'fin, moi après je... je suis réaliste hein. » Par la métaphore de la noyade, l'intervenante introduit l'idée selon laquelle les enfants accompagnés par le PRE ont des difficultés telles qu'ils sont déjà presque submergés par celles-ci. Les missions des intervenants n'étant pas alors de leur donner des outils pour se sortir des difficultés mais de maintenir une forme de stabilité, de limiter les risques d'aggravation ou encore de soulager, au moins temporairement, les difficultés par une présence rassurante et relation parfois affective.

En effet, une troisième intervenante décrit plusieurs aspects du rôle des intervenants, en insistant particulièrement sur l'affection qu'il est possible de donner aux enfants :

« Pour moi c'est fondamental d'amener cet aspect psycho-affectif dans le travail que je fais avec les enfants pour l'accompagnement. Ensuite il y a un aspect affectif dans le lien que je vais construire avec l'enfant. Puisque pour moi il est, je suis comme ça, je vais pas être dans la distance, dans le froid, dans le... dans la distance trop forte avec l'enfant parce que je ne suis pas comme ça et j'ai pas envie. Et puis je sais que de part ce lien d'affect il va se passer des choses pour l'enfant. C'est pas pour moi. Enfin c'est pour moi parce que j'aime ça mais je sais que derrière il va se passer des choses. On peut être proche et justement l'amener vers l'autonomie et pas l'amener à se coller à nous. Voilà je suis comme ça. Il va y avoir des contacts si un enfant me demande. S'il a besoin de regards, d'attention, s'il a besoin de contacts, s'il a besoin de quelque chose qu'il n'a pas chez lui ou en tout cas... voilà. »

Au-delà de la présence auprès des enfants, cette intervenante accorde de l'importance à la qualité de la relation qu'elle offre. Il est pour elle nécessaire d'inclure de l'affect dans le travail mené dans le cadre du PRE afin de remplir les missions de valorisation, d'encouragement, d'écoute et de lien social. Cette affection passe par le contact physique qu'elle ne s'empêche pas de donner aux enfants, par l'apport d'un goûter en début de séance pour les enfants qui n'en ont pas, ainsi que par des formules d'encouragement et une posture de valorisation :

« C'est-à-dire voilà, c'est une... une espèce de béquille pour les enfants, qui va être à différent domaine, à différent niveau, mais une béquille qui va juste les aider à avoir plus de force en eux pour ensuite marcher tout seul tranquille et faire leurs petits trucs quoi, continuer largement sans moi. C'est vraiment ça. En majorité c'était des enfants qui avaient, en tout cas pour ceux que j'ai accompagnés, qui avaient énormément besoin d'attention, qui avaient énormément besoin d'écoute et... en amenant ça tout à coup il se passe des trucs, ils ont de nouveau envie. Pour moi c'est ça. Être intervenante c'est ça. C'est redonner envie à un moment donné ou redonner du plaisir, redonner la curiosité ou voilà... et qu'il se sente bien avec lui-même. »

L'intervenante emploie des termes qu'il est possible de rattacher à des dimensions éducatives qui dépassent largement les traditionnelles aides aux devoirs et sorties culturelles. Les expressions « besoin d'attention », « besoin d'écoute », « redonner du plaisir », « redonner de la curiosité » et « qu'il sente bien avec lui-même » renvoient davantage à l'épanouissement personnel et rappellent le vocabulaire des professionnels que nous avons exposé plus tôt dans ce travail.

En somme, ces extraits confirment les résultats présentés sur les valeurs, les intentions et des représentations des intervenants et des professionnels autour du PRE. La figure de l'adulte-soutien qui, faute d'outils d'intervention et de missions précises, propose un espace-temps d'écoute, de partage et d'encouragement aux enfants est donc bel et bien plébiscitée.

Les actions proposées pendant les accompagnements par les professionnels

L'étude des dossiers des enfants a permis d'éclairer les actions, accompagnements et autres aménagements mis en place pendant le parcours PRE de l'enfant (Annexe n°8). Outre les activités réalisées par les intervenants citées plus haut – inscription au sport, sorties culturelles, aide aux devoirs – nous avons dénombré les actions mises place et proposées par les professionnels, membres des EPS : CLAS, fréquentation du centre de loisirs, prises en charge médical et paramédical, orientation en classe adaptée, AVS etc.

Institutions porteuses	Dispositifs	Effectifs
Education nationale	AVS	7
	SEGPA	6
	Psychologue scolaire	4
	Etudes et aide aux devoirs au sein de l'établissement	4
	RASED	2
	RASED demandé	1
	Aides personnalisées (APC)	1
	Demande de redoublement	1
	Redoublement	1

	CFG	1
	ITEP demandé	1
Institutions sanitaires publiques, privées et associatives	CMPP	6
	Orthophoniste	4
	SESSAD	3
	CMPP demandé	2
	Psychologue privé	2
	Infirmier-psychologue	1
	Pathologie non nommée	1
	Prise de rdv orthophoniste	1
	Ophtalmologue	1
	CPCI demandé	1
Tissu associatif local mobilisé par les intervenants PRE	Associations et centres de loisirs	20
	Sport	13
Conseil départemental	ASS de secteur ²⁹³	3
	Suivi éducatif	3
	AEMO	3
	MDPH	3
	MDPH demandée	1
	TISF	1
	IP	1
	Signalement AEMO	1

²⁹³ Le nombre de familles suivies par les ASS de secteur est impossible à déterminer au regard des données à notre disposition. Les professionnels à l'origine des demandes de PRE n'ont en effet pas connaissance de ce type d'informations. D'autres occasions de recherche ont par exemple montré que les ASS révèlent leur connaissance et le suivi des familles en EPS, après l'entrée des enfants dans le dispositif PRE.

Nous avons ainsi pu constater que des propositions avaient été faites pour 54 des 135²⁹⁴ enfants, soit 40% des enfants bénéficiant d'un parcours PRE. Ce faible pourcentage d'orientation des enfants vers le droit commun appuie encore davantage l'idée selon laquelle les professionnels mobilisant le PRE recherchent à travers lui une intervention particulière qu'ils ne trouvent pas ailleurs comme nous l'avons souligné plusieurs fois : celle de la présence d'un adulte auprès de l'enfant quelques heures par semaine.

Pour un total de 96 inscriptions tous dispositifs confondus²⁹⁵, la répartition des structures porteuses de ces 96 dispositifs sollicités est établie comme suit : Education nationale 30,2%, Institutions sanitaires publiques, privées et associatives 22,9%, Conseil départemental 16,7%.

Ces résultats croisés aux précédents mettent en exergue la production du PRE. La fréquentation du tissu associatif local augmente de 17,8%. L'Education nationale diminue de moitié ses actions scolaires, demandant aux intervenants de réaliser les activités de devoirs et de soutien, comme stipulé dans les fiches contacts et les résultats précédents. Dans le même temps, l'Education nationale augmente la mobilisation et la sollicitation de dispositifs d'aménagements scolaires pour des enfants à troubles cognitifs et/ou psychologiques. En effet, les AVS, SEGPA, RASED sont les dispositifs les plus sollicités par les enseignants durant le parcours PRE. Chiffres auxquels les reconnaissances MDPH peuvent être ajoutées dans la mesure où elles émanent toutes de l'Education nationale d'après les éléments contenus dans les dossiers des enfants.

Ce qui apparaît également dans ces données est que les ressources mobilisées, exception faite des orthophonistes, font partie du champ de compétences des professionnels. Ils mobilisent les accompagnements et aménagements disponibles dans leurs champs de compétences, sans avoir besoin de l'aide des intervenants ni de la coordinatrice. Pour mobiliser les orthophonistes nous remarquons cependant que les professionnels demandent aux intervenants de prendre les rendez-vous, déléguant ainsi la difficulté connue de tous, de trouver un rendez-vous rapidement.

En comparant la fréquentation des dispositifs à l'entrée dans le PRE, nous remarquons que les accompagnements mis en place pendant le parcours PRE sont les mêmes que ceux mis en place avant ou après le PRE pour d'autres enfants : fréquentation des associations de quartier, sport, psychologue, demande de reconnaissance MDPH.

²⁹⁴ Cette analyse tient compte de ce qui a été réalisé durant l'accompagnement PRE. Sur les 137 dossiers du panel, deux n'ont jamais commencé. C'est pourquoi nous les avons écartés ici.

²⁹⁵ Un enfant peut être inscrit dans plusieurs dispositifs à la fois. Ici ; les 54 enfants inscrits dans des dispositifs bénéficient en moyenne de 1,77 inscriptions chacun.

Le PRE n'a donc aucun effet sur leur mise en place, si ce n'est lorsqu'il s'agit de réaliser une tâche qui incombe d'ordinaire aux parents, qui dépasse le cadre professionnel des membres de l'action collective. Le PRE trouve ici son intérêt lorsque les professionnels ont besoin d'un appui extérieur pour faire accepter un accompagnement particulier par les parents : reconnaissance MDPH, orientation en SEGPA ou en ULIS.

En revanche le PRE permet la rencontre des professionnels. Les réunions d'EPS permettent à des acteurs éducatifs et sociaux de se concerter, d'échanger leurs connaissances et lectures des situations familiales et des enfants. Les professionnels ne mobilisent d'ailleurs pas le PRE pour trouver une orientation adaptée mais pour soulager les souffrances des enfants le temps qu'une orientation soit trouvée. En effet, certains enfants font l'objet de soupçons de troubles cognitifs de tous ordres, après le début de leur accompagnement PRE. Tel est le cas pour 17 des 135 enfants du panel. Sur ces 17 enfants, 10 d'entre eux auront finalement une reconnaissance en fin de PRE, et quatre autres, quelques mois après la fin du suivi.

Les membres de l'action collective n'investissent pas les instances interprofessionnelles pour coconstruire un projet éducatif en direction des enfants et des familles, ni pour articuler des dispositifs les uns aux autres. Pour cela, les professionnels continuent à se rencontrer dans d'autres temps, si besoin est, pour mettre en place des dispositions particulières ou répartissent les tâches en fonction des compétences et poursuivent leurs activités quotidiennes sans échanger par la suite. Nous avons également constaté que certains professionnels profitaient des fins de réunions d'EPS pour prendre des nouvelles des enfants sortis du dispositif ou simplement connus des autres professionnels présents. Les directrices d'élémentaire demandent par exemple aux assistantes sociales où en est le dossier d'untel, la CPE du collège demande à la directrice d'élémentaire des informations sur l'environnement familial d'un autre enfant qui n'est pas inscrit au PRE. Ces informations facilitent l'action collective tout en permettant aux individus de mener leurs activités propres au sein de leur groupe professionnel d'origine. En cela, le PRE agit comme un lieu, un espace et un temps de circulation d'informations permettant à chaque professionnel de mener à bien sa propre activité, son propre objectif en direction de l'enfant.

Les données donnent en effet à voir un accompagnement PRE à deux tendances. La première, celle d'une aide scolaire associée à la possibilité de sortir de la maison. La seconde permet aux professionnels de prendre des mesures et des dispositions indépendamment du PRE, mais dont les procédures sont longues, le PRE étant, dans ce dernier cas, un moyen de proposer des activités aux enfants les plus en difficultés pour ne pas aggraver leurs fragilités.

V.2.3. Les facteurs d'influence extérieurs

Parce qu'ils sont pris à la fois dans l'organisation du PRE et celle de leur institution d'origine, les acteurs de tous les niveaux de l'organisation ont à adapter les attentes et injonctions de chacune pour les mettre en cohérence. Tous les acteurs poursuivent en effet des enjeux personnels dans l'action collective. Ces enjeux sont des : « buts que les individus poursuivent dans un contexte caractérisé par des contraintes. » (Foudriat, 2011, p.156), celles du cadre national et local du PRE notamment. Cette partie tend ainsi à mettre en lumière les intérêts institutionnels des acteurs à s'engager dans le PRE. Au-delà de leurs revendications éthiques, nous souhaitons comprendre ce que les professionnels gagnent à participer à l'action collective du PRE.

Les opérateurs municipaux

La directrice de service présente par exemple le PRE selon sa propre lecture des missions et des objectifs²⁹⁶. Sa vision d'ensemble sur le dispositif et son rôle de supervision lui permet d'en saisir l'intégralité des modalités :

« Le PRE c'est deux choses : un accompagnement individualisé et un soutien aux élèves en situation de difficulté scolaire mais pas que. On aborde tout l'environnement de l'élève, des familles, la santé, la culture. En lien avec les travailleurs sociaux, les équipes pédagogiques, avec la politique de la ville, avec l'inspection académique. »

Ainsi que les enjeux territoriaux :

« [le PRE c'est] une double remédiation de la politique municipale. La réussite éducative peut intervenir sur tout le territoire communal. »,

« On essaie de remédier les manques sur certains sites scolaires. »

Elle expose ainsi les enjeux de coordination des actions entre la ville, l'éducation nationale dans le cadre du contrat de ville ainsi que la stratégie du PRE face à l'institution scolaire.

« [le PRE c'est un] bel outil s'il prend sa fonction de coordination. Il permet de voir les dysfonctionnements, les moyens d'y remédier. C'est aussi une fange d'innovations. Avec à côté un accompagnement individualisé et un suivi d'atelier et le développement de projets. [...] « Ça a du mal à prendre, on travaille avec l'Inspection Académique, on finance et on coanime des ateliers avec des associations. [...] On fait bouger les profs dans leurs pratiques »

²⁹⁶ Extrait issu du carnet n°1, lors des négociations pour la première convention de recherche.

Au-delà d'accompagner les enfants et leur famille vers une réussite, le PRE au niveau macrosociologique, souligne-t-elle, doit pouvoir remédier aux défaillances supposées de certaines écoles, pour innover sur le territoire en matière éducative, et articuler les politiques de la ville et de l'Education Nationale.

Sa vision du PRE, correspondant à la matrice institutionnelle du PRE, produit des injonctions et des attentes vis à vis des opérateurs de terrain. Il est ainsi attendu de la coordinatrice, seule opératrice de terrain du point de vue de l'action publique territoriale, de tendre vers ces objectifs de coordination territoriale des actions éducatives.

Les acteurs de l'Education nationale

Les discours informels des professionnels de l'Education nationale ainsi que les propos tenus en entretien, nous ont permis de comprendre en quoi le PRE peut être une ressource pour eux.

Les travaux préliminaires ont montré que les professeurs des écoles perçoivent le PRE comme un prolongement du travail fait en classe et non comme un énième lieu de réalisation des devoirs. Les enseignants ayant un programme à respecter et une classe à faire avancer. Si un enfant ne progresse pas au même rythme que l'ensemble de la classe, il reviendrait à l'intervenant de multiplier les activités pour lui permettre de continuer à suivre, malgré tout, la progression souhaitée. Poursuivre les apprentissages en dehors de la classe afin de libérer les enseignants de cette surcharge de travail que représente un élève en difficulté, leur incomberait.

60% des enseignants interrogés mentionnent l'aide aux devoirs comme une mission du PRE, contre 85% des intervenants. Pour eux ce n'est pas tant les devoirs qui importent, mais surtout le soutien aux apprentissages cité par 80%. Les résultats montrent qu'ils attendent des intervenants qu'ils travaillent sur d'autres supports que les devoirs afin de renforcer les savoirs et les compétences, c'est-à-dire lire des histoires aux enfants, de leur faire lire des histoires ou encore de les sortir de leur cercle familial pour les faire parler français dans des contextes différents que ceux proposés par l'école. Travailler en ce sens serait pour eux la garantie d'une adaptation et d'une cohésion scolaires et sociales. En énonçant l'intérêt de faire des sorties avec les enfants et de leur lire des histoires, les professeurs des écoles expliquent que les activités des intervenants sont les activités habituellement réalisées par les parents : « Non mais ça c'est le, enfin ce que je dirais, c'est du travail que font habituellement les parents quoi. On va à la BFM avec son gamin, on lui lit une histoire, on lui demande de raconter... » Nous expliquent-ils. Tous sont d'accord avec cette conception du travail des

intervenants. Une directrice ajoute : « Oui c'est un peu se substituer aux parents. » Le corps enseignant trouve dans le PRE un substitut des parents qu'ils jugent trop absents de la scolarité des élèves (Boulangier, Larose & Couturier, 2010).

Ces éléments appuient encore davantage l'idée selon laquelle le PRE est mobilisé pour des interventions qui n'existent nulle part ailleurs, dans aucun dispositif de droit commun ni d'aides spécialisées. Les travaux préparatoires à cette recherche nous ont montré que les enseignants attendent du PRE qu'il relaie les parents dans des activités culturelles en lien avec les savoirs appris en classe. Le croisement des données récoltées met désormais en avant l'intérêt pour les équipes pédagogiques et éducatives d'avoir des informations sur le quotidien des enfants, le fonctionnement familial.

Aussi, pour chacun des enfants, la coordinatrice fait en effet un état des lieux des bilans mensuels envoyés par les intervenants dans lesquels y sont exposés des événements familiaux. Les professionnels de l'Education nationale y sont attentifs ; pour preuve les questions qu'ils posent à la coordinatrice : « Et le papa on sait où il est ? » ou encore « La maladie de la maman c'est vrai ou c'est un mythe ? », à l'intention de la coordinatrice. Ces éléments marquent la volonté d'avoir accès des savoirs que seuls les acteurs présents au domicile des familles peuvent détenir. Un directeur de SEGPA nous explique en ce sens qu'il est nécessaire pour eux de « mieux connaître la situation » afin « d'adapter les pratiques au sein de l'établissement ». Dès lors, les intervenants apparaissent comme des ressources précieuses pour les professionnels des EPS.

Ainsi, comme nous l'avons expliqué dans la section précédente, la relation de proximité qu'ils entretiennent avec les familles leur donnent en effet accès à des éléments d'informations souhaités par les professionnels. Pour répondre à ces attentes, les préconisations nationales encouragent à nommer des référents de parcours au sein des professionnels déjà engagés autour de l'enfant afin de faciliter le lien de confiance et favoriser la récolte des informations sur la famille. Sur le territoire étudié cette fonction de référent n'existe pas. L'intervenant n'a pas ce statut, il n'est donc pas tenu de faire circuler les savoirs et les informations. N'étant pas des référents, n'ayant ainsi aucun espace de parole, leurs connaissances ne sont que partiellement utilisées par les acteurs du PRE.

L'idée selon laquelle les équipes pédagogiques et éducatives tentent de capitaliser des savoirs pour s'adapter est confirmée par deux CPE interrogées. En présentant des situations d'enfants pour le suivi de cohorte, elles déclarent à leur sujet : « Maintenant on la connaît, les enseignants savent comment la prendre » ou encore « Elle est pas facile mais elle est connue maintenant, ils [les enseignants] savent y faire. » Autrement dit, les connaissances d'expérience ou les savoirs autour des élèves et leur famille, sont nécessaires aux

professionnels de l'Education nationale dans leurs activités quotidiennes afin d'adapter leurs comportements, prévenir les conflits avec les enfants, penser les adaptations nécessaires ou encore anticiper les difficultés que l'enfant pourraient rencontrer.

Le PRE est ainsi une ressource supplémentaire pour avoir accès des informations, jusque-là difficile à obtenir car intra-familiales. Cependant, cela n'est valable que pour des accompagnements ayant lieux au domicile, ce qui n'est pas toujours le cas. Certaines familles restent en retrait et n'ont presque aucun contact avec les intervenants.

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, l'engagement participatif garanti des invitations en instances de réflexions et de décisions. Des directrices de premier degré sont ainsi présentes en Conseil Consultatif et dans différents groupes de travail du PRE, acquérant de fait, une position avantageuse par rapport aux autres. Elles sont en effet en première ligne pour connaître les évolutions du dispositif et peuvent faire entendre leur voix et leurs besoins.

Les représentants des associations de quartiers

Dans un contexte de concurrence des associations pour des financements (Tchernonog, 2012), il est dans leur intérêt de montrer leur dynamisme et leur engagement dans les dispositifs municipaux. Ainsi, les associations semblent s'engager dans le PRE pour y trouver des conventions et s'assurer l'inscriptions d'un certain nombre d'enfants dans leurs activités. Dans le même temps, certaines associations y voient l'opportunité de se rapprocher d'un projet CLAS, comme Asso-S-1. Cette association en convention avec le PRE et très présente en réunions d'EPS, et a en effet répondu aux appels d'offre CLAS de la ville, mettant dans la confiance la coordinatrice à un moment où cette dernière annonçait prendre la coordination des CLAS sur le territoire. La salariée de l'association à la tête du projet CLAS, apparaît ainsi comme étant impliquée dans différents services proposés par la ville afin d'assurer des financements pour l'association. Avec en moyenne moins d'une dizaine d'enfants en accompagnement individuel par an, cette association est moins bien dotée que Asso-A-1 par exemple. Elle cherche alors à affirmer sa présence, montrer ses résultats, adopter une attitude affirmée et sûre d'elle en réunion afin de légitimer le travail de l'association pour le PRE.

L'étude de cohorte révèle également la hausse de fréquentation du tissu associatif du territoire une fois les enfants passés par le PRE. En effet, 17% des enfants contactés deux à trois ans après leur accompagnement par le PRE disent fréquenter aujourd'hui une association de quartier alors que ce n'était pas le cas avant leur entrée dans le PRE. Les enfants bénéficiant du PRE ont donc tendance à renouveler leur inscription dans les centre de loisirs,

garantissant ainsi aux associations un maintien de leurs effectifs. S'engager dans le PRE confère ainsi aux associations une voix et une visibilité qui peuvent, dans un premier temps, être relayées par la coordinatrice auprès des intervenants pour les encourager à orienter les enfants vers ses associations. Les familles ayant dès lors connaissance de l'offre associative peuvent faire le choix d'y réinscrire leurs enfants. Dans un second temps, leur présence en réunions d'EPS leur donne le pouvoir de se désigner comme « orientation vers le droit commun » lorsque les parcours des enfants s'arrêtent et ainsi garantir des inscriptions supplémentaires à leurs activités.

Les Assistantes du Service Social de secteurs

Les Assistantes du Service Social quant à elles sont présentes en réunions d'EPS mais ne prennent que très rarement la parole. Elles revendiquent le secret professionnel ou, parfois, ne connaissent pas les familles en dehors de leur secteur d'exercice. Nous n'avons eu l'occasion de les rencontrer que lors des réunions d'EPS, ce qui réduit les données nous permettant de comprendre leurs intérêts à faire partie de l'action collective. Nous pouvons cependant souligner que les deux groupes d'ASS classées dans l'engagement participatif dans notre typologie, ont été désignées par les MDD pour prendre part aux EPS du PRE. Elles ont en ce sens un rôle défini par leur structure de référence pour intégrer l'action collective du PRE, contrairement à d'autres quartiers où les ASS sont peu présentes voire totalement absentes.

L'équipe PRE affirme que les ASS viennent aux réunions d'EPS pour prendre des informations sur les familles sans partager les leurs, ce qui est un point de tension dans l'action collective. Nos observations montrent pourtant que pour chaque situation elles énoncent la prise en charge ou non de la famille par le département. Cette information pourrait être mobilisée par le PRE pour décider d'orienter la famille vers une prise en charge unique du département et renoncer à un accompagnement PRE, considérant que le droit commun s'applique déjà ; ce qui n'est pas le cas.

La rencontre de professionnels issus de différents domaines encourage la création d'un cadre de travail dont les règles, les normes, les valeurs, ou encore les références sont coconstruites ou tout au moins cocrées dans l'action. Les activités et pratiques communes s'y déploient en se nourrissant en partie des intérêts personnels de chacun, des expériences collectives et des valeurs collectives. Ces valeurs se fondent alors en partie sur les paradigmes dominants du groupe : scolarité, culture et apprentissage de la langue. Elles se nourrissent également des règles extérieures au collectif. Ces règles externes élaborées au niveau national et au niveau local peuvent exercer un pouvoir sur certains individus, sur un segment du collectif.

Les segments (Strauss, 1961, Bazsanger, 1992, p.67) sont en effet influencés par leur domaine d'origine via des règles normatives et des attentes de résultats de la part des personnels impliqués dans le collectif du PRE. Les individus laissent plus ou moins de place au pouvoir exercé sur eux après une évaluation consciente des risques de pertes et de gains à participer à l'action collective sans suivre les règles et injonctions externes. Ainsi, dans les enjeux de pouvoir des relations interprofessionnelles, les acteurs vont plus ou moins exercer leur pouvoir sur les autres s'ils estiment grands les risques de pertes une fois de retour dans leur organisation d'origine sont importants.

Nous avons constaté que les personnels scolaires et la coordinatrice étaient les plus présents dans le collectif lorsqu'il s'agit de mettre en avant leurs pratiques ou d'énoncer les règles du fonctionnement local du PRE. Ces deux parties sont en effet soumises à des attentes et des valeurs, respectivement de l'Education Nationale et du CGET et influencent la manière dont elles évaluent les risques et mesurent leur degré d'investissement dans l'action collective. Les paradigmes dominants prennent le dessus sur la co-création du collectif. C'est le cas par exemple des enfants à besoins éducatifs particuliers. Les membres d'EPS affirment les signaler pour ne pas les laisser sans aide.

Le contexte politique montre que les réformes de l'Education Nationale, dont celle de 2014, accentuent les attentes des personnels scolaires pour l'inclusion des enfants à besoins particuliers. Proposer un PRE pour ces enfants se révèle être une des solutions à apporter et à inscrire dans le dossier de l'enfant pour justifier à l'Etat des efforts vers l'inclusion. La coordinatrice a quant à elle des résultats quantitatifs à prouver à partir du nombre d'enfants accompagnés. C'est pourquoi elle se range du côté des personnels scolaires qui lui permettent d'augmenter ces taux d'accompagnements.

Les injonctions externes viennent dès lors interférer sur et dans la matrice de l'action collective, créant parfois des dissonances dans la routine, bousculant l'ordre établi et jouant avec les cadres, alors même qu'elles ne le servent pas. En revanche les valeurs, les

expériences collectives, les croyances et les paradigmes servent le groupe en soudant les individus, les intérêts et références personnels prennent finalement le dessus.

Pour que les savoirs d'expérience collective et avec eux la matrice de l'action collective dominant, il faudrait qu'ils soient valorisés et défendus par les organisations externes d'origine des membres EPS les plus dominantes : Education Nationale et Etat. Ainsi, les acteurs se sentiraient libres de ne pas toujours aller dans le sens de ces injonctions et attentes qui peuvent parfois nuire au travail collectif en plaçant les enjeux éducatifs au second plan. Dans le cas contraire, les individus sont tiraillés entre leurs valeurs, celles de leurs organisations d'origine et celles du collectif. Dans notre cas, cela a alors pour effet une relégation des discussions et des négociations dans d'autres temps que les instances officielles, selon des habitudes de travail partenarial connues et expérimentaient depuis 30 ans entre les institutions, au profit d'un modèle standard imposés à tous les enfants quels que soient leurs besoins. Le collectif n'est donc plus un support d'échanges ni d'émulation au service des enfants et des enjeux éducatifs. Ce modèle des accompagnements n'étant pas questionné par les représentants institutionnels lors des instances de pilotage, il est tacitement validé aux yeux des professionnels et de l'équipe PRE.

En somme, chacun des acteurs de l'action collective, selon ses fonctions et statut a une lecture différente du PRE : de ses possibilités, ses ressources, ses intérêts. Chacun s'y engage alors à la hauteur de ses possibilités et de ses logiques stratégiques. Tous forment ainsi un ordre social établi qu'il s'agit pour eux de préserver pour assurer leurs intérêts propres et ceux du collectif. L'action collective que nous présentons, n'est pas une « appartenance un peu aveugle à une communauté, de lien d'abord affectif et de lien de routine » (Reynaud, 2003a, p188) en ce que les acteurs impliqués par l'institution sont libres de s'y engager plus ou moins selon des calculs stratégiques et en mesurant les risques et les gains de leur engagement.

Le PRE de la ville étudiée ne subit pas mais répond à l'injonction de l'Etat à mettre au travail les professionnels locaux. Cependant, l'absence de stratégie au niveau institutionnel a progressivement installé les acteurs du PRE dans une routine d'accompagnement des enfants. Les professionnels, même issus de professions différentes, savent travailler ensemble. Ils ne sont pas hermétiques les uns aux autres. Ils parviennent à créer des règles, un langage, une culture, des patterns, ou encore des habitudes et deviennent ainsi membres d'une matrice professionnelle. Ils ont cependant besoin du soutien de leur organisation d'origine pour affirmer les orientations prises par l'action collective. La valorisation étant axée sur les résultats attendus par les organisations d'origine, les valeurs externes ont pris, ici, le pas sur les stratégies éducatives initialement pensées par l'état faisant du PRE une solution

parmi d'autres et créant une nouvelle catégorie de besoin qui le rendent aujourd'hui indispensable sur le territoire étudié.

Il va de soi que les acteurs ne sont pas uniquement habités par une quête de leurs intérêts personnels ; ils ont aussi cette envie de répondre aux difficultés des enfants et des familles. Aider les autres représente, peut-être, pour eux un moyen, autre, de se sentir mieux eux-mêmes mais nous nous garderons de proposer une réflexion philosophique dans ce travail. Toujours est-il que tous les acteurs de la réussite éducative, rencontrés sur différents territoires, affirment avoir fait le choix délibéré de s'engager dans le PRE, pour le bien et dans l'intérêt des enfants. L'engagement dans le PRE, relève également de valeurs humaines.

Conscients, qu'ils ne peuvent pas « pallier les difficultés²⁹⁷ » des enfants, les professionnels socio-éducatifs sollicitent le PRE pour des motifs qui s'apparentent davantage à chercher à soulager les difficultés des enfants. Ce temps d'accompagnement par le PRE permet aux professionnels de continuer leurs activités propres, en lien direct avec leurs missions d'origines comme la recherche de dispositifs adéquats pour les enfants – les aides aux situations de handicap, les aides sociales à l'enfance, les aides financières ou encore les aides à la scolarité au sein des établissements scolaires – et dont les fins sont relatives elles aussi à leur domaine de compétences professionnelles – la lutte contre l'exclusion sociale étant selon nous la plus représentée²⁹⁸. En cela, le PRE est un espace-temps qui soulagent également les professionnels de l'urgence de trouver une aide ou un soutien adapté à l'enfant identifié en difficulté. Le PRE les soulage en ce qu'il offre du temps pour trouver le dispositif ou l'accompagnement adéquat et de le faire accepter par la famille. Il vient suspendre le temps des professionnels quand celui des enfants défilent encore.

Il ne nous semble pas pour autant que ces pratiques soient assimilables à du partenariat. D'une part le partenariat suppose que le cadre soit établi par la hiérarchie (Guigue, 2015) ce qui n'est pas le cas ici puisque ce sont les professionnels opérateurs qui ont créé les modalités de travail qui les concernent. D'autre part, si le partenariat revient à défendre un objectif commun coconstruit par les membres, il est difficilement identifiable ici. L'objectif de réussite éducative ne peut pas être considéré comme tel dans la mesure où il n'est pas défini par les acteurs et où aucune action, ni aucune activité n'a été pensée stratégiquement pour l'atteindre. Si nous considérons le soulagement des souffrances des enfants comme un objectif il apparaît encore une fois peu satisfait. C'est en effet un principe qui certes guide

²⁹⁷ Selon l'expression qu'ils emploient.

²⁹⁸ Les Assistantes de Service Social luttent contre l'exclusion sociale en permettant aux familles de bénéficier d'aides financières et/ou administratives pour leurs enfants, les animateurs en créant le lien social par la voie des activités qu'ils proposent et les personnels scolaires, par la recherche de prises en charge adaptées aux difficultés d'apprentissage des enfants, limitent l'exclusion sociale au sein du groupe classe.

l'action collective sur la bases des valeurs partagées, ou admises comme partagées. Ce n'est cependant pas un objectif défini, explicité et désigné comme tel. Pour le découvrir il nous a fallu en passer par de nombreuses analyses tant il n'a jamais été énoncé comme tel par les acteurs. Il n'a pas été travaillé, pensé ni construit par les acteurs, mais s'est imposé empiriquement à l'action collective, et par extension à l'organisation. Des pratiques partenariales existent, certes, pour servir les objectifs de chacun des groupes professionnels et conserver le fonctionnement du collectif, mais n'ont pas d'autres effets sur les bénéficiaires qu'un soulagement supposé des difficultés. Nous avons vu en effet que les objectifs inscrits dans les dossiers des enfants n'étaient pas mesurables car davantage liés à des actions à mener pour l'enfant.

Les objectifs mesurables (Reynaud, 2003a) de l'organisation ne sont donc pas là où on les attend. L'analyse stratégique ainsi que l'analyse des relations entre les membres semblent alors dévoiler une intention commune, non nommée, mais qui fait converger les intérêts de chacun des acteurs à tous les niveaux de l'organisation : le nombre d'enfants inscrits dans le PRE. Cette intention permet en effet à la coordinatrice de garder son poste, aux équipes pédagogiques de soulager les enfants et alléger leur charge de travail tout en répondant en leur institution d'origine, aux associations socio-éducatives de se rendre visibles et de s'assurer du travail, aux travailleurs sociaux – ceux qui ont le moins à y gagner – de récupérer des informations sur les familles avec lesquelles ils travaillent. Chaque groupe professionnel est ainsi dépendant de l'engagement des autres groupes professionnels pour voir ses propres intérêts satisfaits. Autrement dit, l'action collective, telle que celle que nous étudions, tend à servir ses propres intérêts plutôt que ceux de son public cible. Elle ne crée pas d'action stratégiquement construite envers ses bénéficiaires, mais s'adapte pour répondre aux valeurs et croyances du groupe.

Cette affirmation tend à être corroborée par nos dernières observations. Après le départ de la coordinatrice, une agent territorial²⁹⁹ a été nommée sur le poste de coordination. Dès les six premiers mois de sa prise de fonctions, cette dernière a mis en place des outils bousculant les habitudes des professionnels, notamment par l'établissement explicite d'objectifs atteignables dans la fiche contact faute de quoi la demande serait rejetée. Nous avons assisté à des appels téléphoniques de différentes directrices d'élémentaire s'étonnant des refus d'entrée dans le PRE pour des enfants signalés quelques semaines plus tôt. La coordinatrice leur rappelant alors les nouvelles règles de signalement dans des échanges parfois houleux.

²⁹⁹ Une fonctionnaire d'Etat, en poste depuis 12 ans. C'est-à-dire un acteur dont la légitimité et la pérennité du poste sont assurés de fait suite à la réussite d'un concours d'Etat.

Le système d'action concret se nourrit donc lui-même, produit pour lui-même et redéfinit l'action et les objectifs de l'organisation en fonction de ce qu'il reconnaît comme pertinent pour exister. Les membres de l'action collective présents depuis plusieurs années, mobilisent le PRE pour des enfants qu'ils pensent en souffrance, pour un soulagement temporaire en vue de faciliter les apprentissages et/ou le bien-être de l'enfant. Si le cadre formel local et national ne font pas état du PRE comme une ressource dans ce type de situations, l'expérience et les stratégies des acteurs ont modifié ce qui était initialement prescrit. Les stratégies, en tant que moyens pour satisfaire les intérêts des professionnels, sont en effet également à l'origine de ces modifications. C'est bien parce que les professionnels ont repéré des zones floues dans les critères de signalement qu'ils ont pu exercer leur marge de liberté dans l'action collective, en vue de trouver une prise en charge pour les enfants dont les difficultés dépassent leur spectre d'action initial. La multiplicité des dispositifs mobilisés en dehors et en même temps que le PRE renforce cette idée d'une quête qui ne faiblit pas pour la prise en charge des difficultés de l'enfant et pour en comprendre l'origine.

L'action collective en tant que lieu, espace, temps et produit des interactions des individus, a donc le pouvoir de modifier les modalités d'action de l'organisation formelle, lorsque les acteurs du pouvoir hiérarchique et de contrôle, n'exercent pas leurs missions de contrôle et de rappel du cadre. L'action collective tend ainsi à devenir une forme de gouvernance par l'activité, c'est-à-dire basée uniquement sur l'action en train de se faire et les savoirs d'expérience non formalisés. Elle s'autonomise. Les urgences, les valeurs et les intérêts personnels font office de moteur et de fins pour la production collective. Les professionnels n'ont pas à se représenter les missions des intervenants ou du PRE en général, ils les influencent, ils les induisent.

La contrepartie du maintien de l'ordre social semble ici être les dérives possibles vers la satisfaction des intérêts des uns et des autres qui favorisent la réponse aux attentes de leur institution d'origine au détriment d'un objectif commun.

Conclusions et perspectives

Les politiques publiques affichent des objectifs, pensent et produisent des injonctions que l'on trouve dans de multiples textes et directives qui ont pour but de cadrer l'action publique territorialisée. A l'étude nous avons cependant pu constater que ces développements ne se soucient pas toujours des capacités et des potentialités de compréhension, d'appropriation et de mise en œuvre, non seulement des objectifs, mais aussi des modalités pour traduire cette action publique sur le terrain. Sur le terrain, les opérateurs font en effet face aux urgences de mettre en œuvre les injonctions dans des délais relativement courts, qui ne leur laissent que peu de temps pour comprendre les enjeux, problématiser et construire l'ingénierie la plus adéquate aux fonctionnements déjà en place.

A travers notre démarche méthodologique, nous avons voulu observer comment les acteurs au quotidien ont alors à inventer, au-delà des cadres et des règlements préétablis, des pratiques et une mise en ordre de l'action publique territorialisée, essayant ce faisant de poursuivre ou de se rapprocher des objectifs fixés par les textes. Forts d'un passé souvent commun et d'expériences partagées ils prennent en premier lieu appui sur leur culture (Joly-Rissoan et Glasman, 2006 cités par Ben Ayed, 2013) pour agir dans la nouvelle action publique. Ils savent ou découvrent quelles sont leurs forces, leurs faiblesses et leurs ressources, ce qui réduit leurs incertitudes, diminue les freins et facilite l'entrée dans l'action.

Dans le cas des dispositifs interprofessionnels tel que le PRE, ce sont en effet plusieurs acteurs et avec eux plusieurs cultures professionnelles qui se rencontrent pour convenir ensemble d'une procédure de mise en œuvre des injonctions des politiques publiques. Cette rencontre interprofessionnelle doit permettre dès lors l'émergence des expériences collectives et individuelles et favoriser la création de pratiques, qui parfois font dévier les objectifs initiaux imposés par les textes et les cadres dans lesquels ils évoluent. Notre étude a donc consisté en une mise à jour progressive des manières de faire et des arrangements d'un nombre conséquent d'acteurs observés dans la longue durée. Cette fréquentation régulière avec le terrain comme avec les publics enquêtés s'appuyait sur une familiarité initiale que nous avons dépassée en même temps que se constituait progressivement notre objet.

Nous avons ainsi montré comment les individus développent des « conventions » (Diaz-Bone & Thévenot, 2010) à la fois pratiques et langagières pour se comprendre et mener

leurs activités. Ils reconnaissent certaines « manières de faire » (de Certeau, 1900) comme étant les plus pertinentes pour résoudre les énigmes auxquelles ils sont confrontés. Aucune autre alternative n'étant possible, ces pratiques et les mots qui les accompagnent dans l'action nous semblent se proposer, voire même s'imposer dès lors comme des paradigmes (Kuhn, 1962) régissant les logiques et la recherche de solutions par les membres du groupe d'acteurs observé.

Cependant, ces paradigmes ne sont pas liés qu'à ces situations de travail. Nous avons découvert qu'ils s'ancrent eux-mêmes pour partie, dans des conceptions et des mises en œuvre élaborées antérieurement pour déployer ici, à l'échelle de cette commune, la politique de la ville. Ils se nourrissent ou s'enrichissent également des valeurs, des croyances et des généralisations symboliques qui sont produites dans et par l'action. Les acteurs partagent donc assez largement ces éléments de culture et se reconnaissent les uns et les autres comme membres du groupe qu'ils forment ensemble, dans lequel ils placent leur confiance et qu'ils considèrent compétent pour résoudre les situations complexes.

Même si les acteurs n'en ont pas conscience, l'ensemble de ces éléments, ancrés, actualisés et plus récents, forment ainsi une matrice (Kuhn, 1962) interprofessionnelle au sein de laquelle se développent les actions et se constituent des références communes qui influent fortement sur tout ce qui se joue et est produit au sein de et par ce système. Tout en agissant dans cette dimension matricielle, les acteurs continuent de l'alimenter quand ils investissent les nombreuses zones d'incertitude que l'on trouve particulièrement illustrées ou exprimées au cours des réunions interprofessionnelles, qui matérialisent alors ce monde d'idées, de délibérations et de choix d'actions au travers des interactions que nous avons pu observer et analyser. D'une part les individus y assoient la défense de leurs propres représentations et conceptions de la réussite, d'autre part ils essaient de trouver ou de partager des moyens d'actions propres à assurer cette réussite ou à l'approcher, oscillant dans ces modes de cheminement entre éthiques professionnelle, morale et même plus personnelle.

Contrairement à ce que le fonctionnement et la communication de l'organisation laissent à penser et que nous avons pu observer, à travers les interactions, nous avons mis à jour le fait que les réunions interprofessionnelles ne sont en définitive pas organisées pour affiner l'analyse des situations et des besoins, envisager des réponses adaptées ou élaborer des solutions. Elles semblent plutôt alimenter des ambitions de natures plus prosaïques. On constate en effet que quel que soit le problème soulevé, ce sont souvent des réponses préétablies qui sont le plus rapidement et systématiquement mobilisées, puisque quasiment tous les enfants signalés au PRE vont bénéficier d'un accompagnement individuel tel que présenté dans ce propos. Nous constatons donc à l'usage que des « solutions » sont souvent prévues par avance.

Il s'agit donc moins d'analyser et d'y résoudre les difficultés des enfants que d'échanger autour de ces situations complexes. Ces échanges verbalisent ainsi les éléments de culture qui permettent aux membres de se reconnaître comme appartenant au groupe que sont les Equipes Pluridisciplinaires de Soutien. De ce point de vue le PRE étudié semble donc satisfaire les professionnels qui y trouvent, au sein des instances, la capacité à élaborer leurs analyses des besoins des enfants et y développent la possibilité d'y nommer les difficultés de ceux-ci. De même, par ce fonctionnement, le PRE permet aussi à ces acteurs récurrents de trouver un lieu où exprimer leurs difficultés et d'y être entendus.

Solliciter l'intervention du PRE permet enfin à ces acteurs de pouvoir dire et de pouvoir faire quelque chose, par exemple de proposer une suspension symbolique du temps d'anxiété des enfants, de leurs parents et des professionnels, lorsque les enfants ont besoin d'adaptations spécifiques, souvent médicales, dont les délais de mise en œuvre sont longs. L'enfant n'est pas sans solution pendant le temps de rédaction des dossiers administratifs et autres listes d'attente. Il change en quelque sorte de statut, signe qu'à défaut de proposer quelque chose, on se soucie de lui, on le considère et avec lui celles et ceux qui l'accompagnent. En cela, l'intervention du PRE confère aux professionnels le sentiment de faire ce qu'il faut pour aider l'enfant, à tout le moins de s'engager dans cette voie qui promet de le soulager comme nous l'avons montré.

L'accompagnement individuel dont nous souhaitons étudier la logique, n'est donc pas mis en place à partir d'une réflexion collective. Il ne fait pas se rencontrer les compétences complémentaires des professionnels pour élaborer un projet pour l'enfant afin d'infléchir sur ses difficultés ni de consolider les apports de l'accompagnement proposé. De même, il n'y a pas de règle claire quant au traitement des situations à l'ordre des choses pour l'effectuer. Il apparaît que les situations sont prises au jour le jour, en fonction du nombre de places et des urgences. Ce qui au total fait apparaître un fonctionnement et des temporalités non structurées, qui ne permettent pas d'assurer une visibilité et une prédictibilité aux acteurs comme aux usagers.

De plus, aucun espace-temps n'est dédié à l'évaluation de l'accompagnement. Ce défaut conduit par conséquent à une absence de capitalisation des réussites et des échecs et empêche alors la formalisation d'attentes et d'objectifs de la part des acteurs. Ce qui limite sans doute la compréhension de ce qu'ils produisent tout comme les possibilités de faire des choix éclairés et d'accentuer les potentialités de réussite puisque les individus ne mesurent pas ce qui a fonctionné ou non pour les enfants.

C'est peut-être du fait de cette absence de perspective que se produit une forme d'aveuglement, qui paradoxalement, préserve les acteurs et vient renforcer leur sentiment de

faire ce qui est le plus pertinent pour les enfants puisque les résultats de leur travail sont légitimés et validés par les représentants institutionnels lors des Conseils Consultatifs.

En tant qu'action publique territorialisée, le PRE étudié n'est donc pas envisagé par les opérateurs comme une action stratégique visant à influencer les parcours éducatifs et de réussite des enfants, mais plutôt comme un soutien à l'enfant en parallèle du droit commun, par ailleurs mobilisé directement par les professionnels, sans que le PRE ne leur vienne en aide.

Dans le même temps, les acteurs, créateurs de cette réalité collective, circulent entre, d'une part, cette matrice et leur institution professionnelle d'origine et avec elle les missions, les objectifs qu'elle fixe, les temporalités, les procédures et les logiques d'action qu'elle croit pouvoir imposer. Dans et par ces situations, ils emportent et apportent également avec eux des éléments qui contribuent à faire évoluer leur regard, leur rapport au métier, leur environnement et leurs conceptions de travail. Ils peuvent ainsi être mis en tension dans leurs choix notamment. Notre étude a montré que dans ces moments de tensions et d'incertitudes ils tranchent en faveur des intérêts du groupe qu'ils constituent avec d'autres, venus de différentes institutions, au sein des instances du PRE. Dans ces espace-temps, ce qui prime est l'appartenance au groupe matriciel. Ils sont davantage soucieux de faire vivre la matrice interprofessionnelle que de défendre les intérêts de leur institution d'origine, qui leur semblent toujours plus ou trop éloignée des intérêts des jeunes et de la préservation des valeurs instruites dans l'action, même si l'institution peut influencer certaines de lectures du monde.

La culture du territoire de l'action publique ne s'arrête donc pas à l'histoire politique du territoire, ni à ses ressources professionnelles telles qu'exposées, affichées et mises en scène par les professionnels. Ce qui constitue l'essence de son opérationnalité est la rencontre des valeurs et des paradigmes des professionnels. Les arrangements des acteurs servent non seulement leurs intérêts, ceux du groupe, mais infléchissent également les comportements des autres acteurs. En jouant de leur maîtrise du cadre formel et de l'investissement des zones d'incertitude, les acteurs parviennent en effet à créer leurs propres ressources au sein d'une organisation. Autrement dit, les professionnels font bouger les lignes du cadre formel du PRE pour inventer la réponse à leurs questionnements et à leurs besoins.

Certes, la production du PRE étudié, construite à partir de la matrice du collectif, s'écarte des intentions initiales du PRE mais cela permet aux acteurs de poursuivre et d'assoir collectivement et individuellement des valeurs humanistes. Même si ces dernières s'éloignent des objectifs et principes du PRE pensés au niveau national, elles sont à l'échelle de ces acteurs locaux, conçues comme des éléments de la cohésion sociale sur les territoires

concernés, comme pour les publics objets de leur sollicitude. En cela ils contribuent, d'une certaine manière, à une déclinaison des politiques territoriales dans cet environnement.

Dès lors, soulever la question de la matrice professionnelle nous encourage à étendre la conceptualisation à l'échelle du territoire. Si la sphère politique entend par « territoire » une zone économique et géographique délimitée institutionnellement et permettant d'assigner des politiques publiques, cette notion reste à définir en fonction des contextes. Pour le PRE, le pouvoir politique entend par « territoires » les zones désignées comme Quartiers prioritaires de la Politique de la Ville et les Réseaux d'Education Prioritaire ; or, comme nous l'avons vu dans notre propos, la proposition du PRE s'étend parfois au-delà de ces zones et en délaisse également. Pour déterminer ce qu'est le territoire du PRE, il nous semble ainsi pertinent de regarder comment les professionnels construisent, délimitent et désignent le territoire, par leurs activités notamment. Comment les acteurs activent-ils le territoire dans et pour les parcours éducatifs des enfants ciblés par les politiques publiques territoriales ? Comment pensent-ils et construisent-ils le territoire ?

Développant ainsi notre réflexion autour de la conception renouvelée, pour les acteurs, d'un monde social et éducatif au sein des territoires, des conditions de son émergence et des répercussions sur les mondes sociaux avec lesquels ils interagissent ou sur lesquels ils tendent à agir, nous nous pouvons interroger désormais sur ce que l'action collective produit sur les cultures professionnelles au sein des territoires. L'ambition des gouvernements ces dernières années, renforcée par l'apparition des Cités éducatives, est en effet de favoriser l'émergence d'enjeux éducatifs communs au sein des territoires.

L'analyse que nous venons de produire montre comment, par le déploiement de pratiques en-dehors des normes et en s'appuyant sur des intérêts professionnels issus de leurs expériences de terrain, les professionnels des territoires élaborent progressivement et collectivement une compréhension de ces enjeux communs, qui les autorisent ensuite à agir et éventuellement à se justifier. L'impulsion de l'Etat a permis leur rencontre, l'appréhension mutuelle des pratiques et intérêts des uns et des autres, puis la construction de nouvelles pratiques, communes, de manières de penser l'éducation, de lire les difficultés des enfants. En somme, les individus sont suffisamment perméables les uns aux autres et actifs pour coconstruire une vision du monde partagée au sein de l'action collective.

Dans la continuité de ces résultats, de prochaines recherches pourraient être orientées vers ces questions relatives aux enjeux territoriaux des pratiques collectives en éducation. En effet, les acteurs qui circulent entre les groupes professionnels pourraient être des ressources pour les cités éducatives. En menant des enquêtes sur le long terme nous pourrions étudier la manière dont l'action collective du PRE a des effets ou non sur les segments d'appartenance

(Bucher & Strauss, 1961, Baszanger 1992). Il s'agirait d'étudier les pratiques quotidiennes des professionnels membres des EPS mais cette fois, au sein de leurs structures professionnelles d'origine – écoles, associations de quartiers, Maison du Département etc. – pour comprendre quelles peuvent être les influences d'une action publique territorialisée sur les professionnels des territoires.

Nous souhaitons également développer les recherches de type collaboratif en mettant en place des protocoles impliquant davantage les acteurs. Nous envisageons désormais de répondre à des commandes sur la base d'un travail collaboratif de définition des objectifs de la recherche et de construire le savoir par le biais de réflexions croisées entre les acteurs et les chercheurs. Nous entendons ainsi assoir notre souhait de faire participer les professionnels à l'élaboration de la pensée scientifique tout en leur donnant l'occasion de construire par eux-mêmes les ressources dont ils ont besoin, qui sont par ailleurs importantes du fait de la faiblesse de la gouvernance et de la stratégie politique lisible et continue.

Annexes

Annexe n°1 : Instances et acteurs observés

Annexe n°2 : Grilles de récolte pour l'étude des dossiers

Annexe n°3 : Fiche contact dépouillée d'éléments d'identification de la ville étudiée

Annexe n°4 : Charte d'engagement

Annexe n°5 : Grilles d'évaluation

Annexe n°6 : Récapitulatif des données par enfant

Annexe n°7 : Grilles d'entretiens téléphoniques

Annexe n°8 : Actions réalisées en cours d'accompagnement et dont l'existence est portée à la connaissance des membres de l'action collective

Annexe n°1 : Instances et acteurs observés

	Détails	Représentants institutionnels	Professionnels	Type de données recueillies
Instances interinstitutionnelles	2 Conseils Consultatifs	<ul style="list-style-type: none"> - IA Education Prioritaire - Médecin DASEN - Déléguée du Préfet aux QPV - Elue - Agents intermédiaires DDCSPP - Présidente de la FCPE - Service parentalité CAF 	<ul style="list-style-type: none"> - Directrice du service - Directrice adjointe - Cheffe de service - Coordinatrice - Responsable du Service ARS - Principales de collèges - Directrices élémentaires - Coordonnatrices REP - Agents de services CV - Animatrices d'association - Chargée du Volet logement CV 	<ul style="list-style-type: none"> Interactions institutionnelles Ce qui est montré aux financeurs Négociations Prises de parole

	4 Comités de pilotage REP et REP+	<ul style="list-style-type: none"> - IA Education Prioritaire - Conseillères pédagogiques - IA-IPR - Déléguée du Préfet aux QPV - Elue 	<ul style="list-style-type: none"> - Directeur de SEGPA - Coordonnateurs REP et REP+ - Enseignants 2nd degré - Directeurs maternelle - Directeurs élémentaire - Principaux - Principales adjointes - CPE - Acteurs associatifs - Coordinatrice PRE - Adulte-relais 	Place PRE dans le paysage REP local
	3 Cellules de Réussite Educative	<ul style="list-style-type: none"> - Conseillère municipale - Agents intermédiaires DDCSPP - IA Education Prioritaire - Déléguée du Préfet aux QPV 	<ul style="list-style-type: none"> - Cheffe de service - Coordinatrice - Adulte-relais - Responsable suivi éducatif - Chargée des actions collectives PRE - Acteurs associatifs - Directrices maternelles - Directrices élémentaires - Chargée du Volet logement CV - Responsable du Service santé et vie sociale 	Place PRE dans le QPV Prises de parole
Instances interprofessionnelles	9 Réunions de préparation et de bilan pour une action collective PRE		<ul style="list-style-type: none"> - Coordinatrice - Chargée des actions collectives PRE - Directrices élémentaires - Directrices des centres de loisirs concernés 	Contenu des échanges autour des enfants Négociations

				Profils signalés pour l'action
	1 réunion de préparation atelier à thème en direction des parents		<ul style="list-style-type: none"> - Principale adjointe collège - Intervenante - Adulte-relais - Directrice maternelle - Directrice élémentaire 	Positionnement EN, PRE et intervenants
	2 bilans intermédiaires des actions collectives 1 ^{er} degré		<ul style="list-style-type: none"> - Directrices des écoles concernées - Chargée des actions collectives PRE - Intervenants associatifs 	Fonctionnement des ateliers 1 ^{er} degré
	12 EPS		<ul style="list-style-type: none"> - Coordinatrice - Adulte-relais - Chargée des actions collectives PRE - Directrices maternelles - Directrices élémentaires - CAP - CPE - Directrice de SEGPA - Professeures référentes aux suivis particuliers au sein des collèges - Acteurs associatifs salariés du PRE - Acteurs associatifs (directeurs, éducateurs) - AS collèges - AS secteurs - AS MDD - Animatrices CLAS - Médiatrices de quartier 	Négociations Interactions Habitudes Reconstitution des profils d'enfants Circulation des outils et des informations Prises de paroles
Groupes de travail interinstitutionnels	1 groupe de travail pour les études en CP	<ul style="list-style-type: none"> - Conseillère parentalité CAF - Service logement CV - Conseillère pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> - Directrice de service - Responsable de service - Cheffe de service 	Interactions

		<ul style="list-style-type: none"> - Coordinatrice REP - IA Education prioritaire - Déléguée du Préfet aux QPV - Agents intermédiaires DDCSPP - Elue 	- Coordinatrice	<p>Négociations institutionnelles autour des financements</p> <p>Prises de parole</p>
Groupes de travail interprofessionnels	1 réunion PRE + Collège		<ul style="list-style-type: none"> - Adulte-relais - Conseillère d'orientation du collège - Principale adjointe - CPE - Enseignante UPEAA - Coordinatrice REP 	<p>Consignes données au PRE par EN</p> <p>Construction de projets communs</p>
	2 groupes de travail pour l'évolution des ateliers à thème en direction des parents	<ul style="list-style-type: none"> - IA Education Prioritaire - Conseillère parentalité CAF 	<ul style="list-style-type: none"> - Directrices maternelles - Directrices élémentaires - Principale de collège - Coordinatrice - Adulte-relais - Intervenantes dans les ateliers - Acteur associatif salarié du PRE 	<p>Préoccupations des institutions de rattachement</p> <p>Adaptation</p> <p>Récurrence des individus</p>
Actions collectives	8 actions collectives sur le temps des vacances scolaires		<ul style="list-style-type: none"> - Intervenantes PRE - Coordinatrice - Chargée des actions collectives PRE - Enfants - Salariées des centres de loisirs 	<p>Contenu des actions collectives</p> <p>Consignes données aux intervenants</p> <p>Circulation des informations</p> <p>Place prise et donnée aux intervenants</p>

	5 ateliers à thème à destination des parents		<ul style="list-style-type: none"> - Adulte-relais - Intervenantes - Parents - Enseignantes 1^{er} degré 	<p>Récurrence des participants</p> <p>Participation active aux réflexions</p>
Action Coup de Pouce Clé	2 cérémonies de clôture 1 cérémonie d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> - Préfet de département - Déléguée du Préfet - IA Education prioritaire - Elue 	<ul style="list-style-type: none"> - Directrice de service - Cheffe de service - Coordinatrice - Ingénieure Coup de Pouce - Animatrices - Coordinatrices Coup de Pouce - Familles - Enfants 	Compréhension du fonctionnement institutionnel
	1 réunion de régulation		<ul style="list-style-type: none"> - Coordinatrice - Ingénieure Coup de Pouce - Animatrices - Coordinatrices Coup de Pouce 	
	3 clubs		<ul style="list-style-type: none"> - Animatrices - Enfants 	
Autres	Réunion de présentation du PRE, réunions de rentrée pour les actions collectives 1 ^{er} degré, formation aux trouble dys, réunion de préparation au CADA		<ul style="list-style-type: none"> - Coordinatrice - Intervenantes - Enseignantes maternelle - Acteurs associatifs - Elue citoyen 	Façon dont le PRE est présenté aux partenaires ponctuels : ce que les acteurs PRE veulent qu'ils retiennent

Annexe n°2 : Grilles de récolte pour l'étude des dossiers

Fiche d'identité de l'accompagnement

<u>Interlocuteur</u>	Nom Fonction Struct.	
<u>Repérage</u>	Date FC Date FD Classe Etablissement	
<u>Etude de la situation</u>	Date	
<u>Entrée</u>	Date Liste Date FD Délais	
	Rdv Participants	
<u>Rdv Intermédiaires</u>	Date Participants	
<u>Sortie</u>	Date prévue Date effective	
	Durée parcours Motif sortie	
	Rdv Participants	
<u>Fiche Contact</u> Date : 08.12.2015 Signature(s) + qui : mère Adresse(s) : joliot curie/ maréchal joffre	Autres act. et prises en charge	
	Contexte et expression de la famille (s'il y a lieu)	
	Objectifs	
<u>Charte Engagement</u> Date : 27.07.2016 Signature(s) + qui : OK	Objectifs	
	Durée prévue	
<u>Fiche Dossier</u> Lundi 11 juillet 2016 Date fin de parcours : / Classe : 3 ^e Etablissement : C-1-C Adresse(s) : maréchal joffre	Observations	
	Act. extra-scolaires	
	Domaines & Objectifs	

	Action(s) préconisée(s) (enfant/famille)	
<u>Intervenant(s)</u> Struct. :	Nom Date de changement Nom nouvel interv.	
<u>Evénement(s)</u> Info trouvées :	Expulsion Déménagement Autre	
<u>Docs annexes</u>	Date Type Objet RQ	
<u>Premières informations</u>	Date Type Objet RQ	
<u>Dernières informations</u>	Date Type Objet RQ	
<u>Commentaires</u>		

Documents de suivi :

<u>Date</u>	<u>Type</u>	<u>Objet</u>	<u>Compte</u>	<u>Emetteur</u> <u>/Destinataire</u>	<u>Personnes</u> <u>présentes</u>	<u>Observ./Besoins</u> <u>/Autres</u>

Comptes-rendus des réunions d'EPS

<u>Date</u>	<u>Objet</u>	<u>Tapé ou</u> <u>manuscrit</u>	<u>Contenu</u>

Annexe n°3 : Fiche contact dépouillée d'éléments d'identification de la ville étudiée

FICHE CONTACT

Cette fiche est à **remplir avec la famille** et à adresser par e-mail ou par courrier, à la coordonnatrice Réussite Educative :

DIRECTION DE LA JEUNESSE – Politique éducative et loisirs

mail :

Aucune fiche ne doit être adressée à la coordonnatrice Réussite Educative sans l'accord de la famille.

*En cas d'envoi par courrier, faire figurer la mention « **Confidentiel** » sur l'enveloppe.*

Programme de Réussite Educative

*Tel que défini dans le Plan de Cohésion Sociale (programmes 15 et 16) et la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, le **Programme de Réussite Educative** a pour objectif de donner une chance supplémentaire de réussite aux enfants et adolescents qui présentent des signes de fragilité ou qui risquent de rencontrer des ruptures dans leur parcours, en prenant en compte la globalité de leur environnement.*

Une équipe de professionnels peut se réunir afin de proposer un accompagnement adapté aux difficultés de l'enfant, cohérent avec son parcours et avec les attentes de la famille.

Ce parcours personnalisé ne peut être mis en place sans l'adhésion de l'enfant et de sa famille. Un accord écrit est par conséquent nécessaire.

Toutes les informations recueillies resteront strictement confidentielles et les fichiers informatiques sont conformes aux exigences de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL). Les familles disposent d'un droit d'accès à leur dossier, sur simple demande auprès de la coordonnatrice réussite éducative.

Renseignements concernant l'enfant

NOM : **Prénom (s) :**

Adresse :

.....

Date de Naissance : Classe :

Etablissement scolaire fréquenté :

Fratrie :

1- Nom : Prénom :

Ecole/Classe :

2- Nom : Prénom :

Ecole/Classe :

3- Nom : Prénom :

Ecole/Classe :

4- Nom : Prénom :

Ecole/Classe :

5- Nom : Prénom :
Ecole/Classe :



Autres activités et prises en charges

- CLAS études accompagnement éducatif
- PPRE RASED Aide personnalisée
- Atelier de découverte périscolaire
- Centre de loisirs sport (association, UNSS) activité culturelle
- CMPP Autres (précisez
.....)

Coordonnées des parents (ou des détenteurs de l'autorité parentale)



NOM du père : **Prénom (s) :**

Adresse :

 (domicile)  (portable)

NOM de la mère : **Prénom (s) :**

Adresse :

 (domicile)  (portable)



Situation Familiale : Couple Couple séparé Famille monoparentale Famille recomposée


Interlocuteur relayant la demande de la famille

NOM : **Prénom :**

Fonction :

Lien avec l'enfant :

 (e-mail)

Contexte de la demande et expression de la famille (s'il y a lieu)

.....
.....
.....
.....
.....

Les objectifs (maximum 3) attendus du parcours PRE pour cet enfant (ou ce jeune)

1).....
.....

2).....

.....

3).....

.....

Autorisation parentale

Les parents reconnaissent avoir été informés sur les objectifs et les modalités de fonctionnement du Programme de Réussite Educative et autorisent l'équipe pluridisciplinaire de soutien à approfondir l'évaluation de la situation de l'enfant, afin de lui proposer un parcours personnalisé. Les parents s'engagent à fournir les bulletins scolaires de leur enfant et à défaut, autorisent l'établissement scolaire à les transmettre à la coordonnatrice ou à l'intervenant PRE.

Date :

Signature du père,

Signature de la mère,

Annexe n°4 : Charte d'engagement



CHARTRE D'ENGAGEMENT RECIPROQUE DU PROGRAMME DE REUSSITE EDUCATIVE

Chaque personne signant cette charte s'engage à en respecter les règles afin de rendre le parcours PRE proposé le plus efficace possible.

Les objectifs du parcours PRE de _____ :

- 1)
- 2)
- 3)

La durée prévue du parcours est de _____ mois (durée réajustable en fonction des besoins mais ne pouvant excéder 24 mois)

Les engagements de l'équipe PRE :

- Soutenir et accompagner l'enfant / le jeune dans sa scolarité, lui apporter des outils méthodologiques pour qu'il devienne autonome, lui proposer des activités ou sorties en lien avec ses centres d'intérêt et sa scolarité.
- Rencontrer régulièrement l'établissement scolaire de l'enfant / du jeune afin de proposer un accompagnement pertinent et en adéquation avec ses besoins.
- Accompagner en cas de besoin les parents dans les démarches inhérentes à leur enfant (rencontres avec l'établissement scolaire, orientation vers le professionnel adapté, démarches en lien avec l'orientation professionnelle ...)
- Proposer à la famille des bilans réguliers.
- Mettre tout en œuvre pour atteindre les objectifs du parcours.

Les engagements des parents ou responsables légaux de l'enfant / du jeune :

- Participer activement au parcours PRE de l'enfant / du jeune.
- Assurer la présence et la ponctualité de l'enfant / du jeune à chaque rencontre avec l'intervenant.

Un manque de ponctualité récurrent entraînera un arrêt prématuré du parcours.

- Prévenir le plus rapidement possible par téléphone l'intervenant en cas d'absence de l'enfant / du jeune.

A partir de 2 absences non justifiées, la poursuite du parcours sera remise en cause et à compter de 3 absences non justifiées le parcours prendra fin.

- Participer à tous les rendez-vous de bilan qui pourront lui être proposé par l'intervenant et la coordinatrice PRE.
- Mettre tout en œuvre pour atteindre les objectifs du parcours.

Les engagements de l'enfant / du jeune :

- Etre présent à chaque rencontre avec l'intervenant de façon ponctuelle.
- Apporter tout le matériel nécessaire au bon déroulement de la séance.
- Adopter un comportement poli et respectueux avec l'intervenant et tous les adultes qui l'entourent.
- Faire preuve de motivation et d'implication.
- Mettre tout en œuvre pour atteindre les objectifs du parcours.

Ce document engage les personnes qui le signent à en respecter les termes et à en accepter les conséquences en cas de manquement.

A Limoges, le

La coordinatrice du Programme de Réussite Educative

Les parents / responsables légaux

L'intervenant du Programme de Réussite Educative

L'enfant / le jeune

Annexe n°5 : Grilles d'évaluation

Grille à remplir par l'enfant lors de premier rendez-vous : parents, intervenant, coordinatrice, enfant

FICHE D'EVALUATION : 1^{er} BILAN

Date :

Items	Je sais faire		
	J'essaie de faire ...		Je ne sais pas faire...
<i>jouer en équipe</i>			
<i>reproduire un dessin</i>			
<i>être attentif</i>			
<i>m'intéresser à quelque chose</i>			
<i>respecter une consigne</i>			
<i>Noter mes devoirs</i>			
<i>faire mes devoirs</i>			
<i>apprendre mes leçons</i>			
<i>préparer mes affaires</i>			
<i>organiser mon travail</i>			
<i>chercher un document</i>			
<i>avoir des amis(es)</i>			
<i>respecter mes camarades</i>			
<i>respecter les adultes</i>			
<i>demander la parole</i>			
<i>écouter les autres</i>			
<i>m'exprimer calmement</i>			
<i>demander de l'aide</i>			
<i>Lire l'heure</i>			
<i>arriver à l'heure</i>			
<i>Faire mes lacets</i>			
<i>proposer mon aide à la maison</i>			
<i>Aider un camarade</i>			
<i>Reconnaitre les pièces de monnaie</i>			
<i>lire un texte</i>			
<i>comprendre un texte</i>			
<i>utiliser un dictionnaire</i>			
<i>faire des opérations</i>			
<i>reconnaitre une figure géométrique</i>			
<i>construire une figure géométrique</i>			
<i>résoudre un problème</i>			

Date du prochain bilan :

Activités / loisirs (ce que j'aime faire) :

.....

Les devoirs

Je les fais A la maison (dans ma chambre dans la pièce de vie autre précises)
 A l'école // Collège Précises

Pour m'aider Mes parents Mes frères et sœurs Autre personne de la famille (précises)
 Association de quartier (Précises) Autre (Précises

Projet professionnel :

Attentes (je souhaite que le PRE m'aide à) :

.....
.....
.....
.....

LES PARENTS :

Je souhaite que le PRE aide mon enfant à ...

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Je souhaite que le PRE m'aide à ...

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Grille à remplir par l'enfant lors du rendez-vous de mi-parcours.

FICHE D'EVALUATION : 2ème BILAN
Date :

Items	Je sais faire			
			J'essaie de faire ...	
			Je ne sais pas faire...	
			...j'ai besoin de ...	
<i>jouer en équipe</i>				
<i>reproduire un dessin</i>				
<i>être attentif</i>				
<i>m'intéresser à quelque chose</i>				
<i>respecter une consigne</i>				
<i>Noter mes devoirs</i>				
<i>faire mes devoirs</i>				
<i>apprendre mes leçons</i>				
<i>préparer mes affaires</i>				
<i>organiser mon travail</i>				
<i>chercher un document</i>				
<i>avoir des amis(es)</i>				
<i>respecter mes camarades</i>				
<i>respecter les adultes</i>				
<i>demander la parole</i>				
<i>écouter les autres</i>				
<i>m'exprimer calmement</i>				
<i>demander de l'aide</i>				
<i>Lire l'heure</i>				
<i>arriver à l'heure</i>				
<i>Faire mes lacets</i>				
<i>proposer mon aide à la maison</i>				
<i>Aider un camarade</i>				
<i>Reconnaître les pièces de monnaie</i>				
<i>lire un texte</i>				
<i>comprendre un texte</i>				
<i>utiliser un dictionnaire</i>				
<i>faire des opérations</i>				
<i>reconnaître une figure géométrique</i>				
<i>construire une figure géométrique</i>				
<i>résoudre un problème</i>				

Date du prochain bilan :

Remarques sur le déroulement du PRE :

.....

Attentes:

.....

Grille à remplir par l'intervenant lors du rendez-vous de mi-parcours.

FICHE D'EVALUATION : 2ème BILAN Date :

Items	II / Elle sait faire			
			II / Elle essaie de faire ...	
			II / Elle ne sait pas faire...	
			...Conseils ...	
<i>jouer en équipe</i>				
<i>reproduire un dessin</i>				
<i>être attentif</i>				
<i>m'intéresser à quelque chose</i>				
<i>respecter une consigne</i>				
<i>Noter mes devoirs</i>				
<i>faire mes devoirs</i>				
<i>apprendre mes leçons</i>				
<i>préparer mes affaires</i>				
<i>organiser mon travail</i>				
<i>chercher un document</i>				
<i>avoir des amis(es)</i>				
<i>respecter mes camarades</i>				
<i>respecter les adultes</i>				
<i>demander la parole</i>				
<i>écouter les autres</i>				
<i>m'exprimer calmement</i>				
<i>demander de l'aide</i>				
<i>Lire l'heure</i>				
<i>arriver à l'heure</i>				
<i>Faire mes lacets</i>				
<i>proposer mon aide à la maison</i>				
<i>Aider un camarade</i>				
<i>Reconnaître les pièces de monnaie</i>				
<i>lire un texte</i>				
<i>comprendre un texte</i>				
<i>utiliser un dictionnaire</i>				
<i>faire des opérations</i>				
<i>reconnaître une figure géométrique</i>				
<i>construire une figure géométrique</i>				
<i>résoudre un problème</i>				

Date du prochain bilan :

Remarques sur le déroulement du PRE :

.....

Attentes:

.....

Annexe n°6 : Récapitulatif des données par enfant

En italique apparaissent les enfants dont la situation a été évoquée en notre présence en réunions EPS.

	Codes enfant	DOSSIER	EPS	FAMILLE	ECOLE
A-1-C	A-1-C/8-16+	•		•	
	A-1-C/9-16+	•		NA + Msg	
	A-1-C/10-16+	•		NA + pas de réponse	
	A-1-C/2-17	•	•	NA	PA
	A-1-C/3-17	•		•	PA
	A-1-C/6-17	•	•	•	Educ Spé lycée
	A-1-C/11-17	•	•	•	PA
	A-1-C/12-17	•	•	•	PP
	A-1-C/13-17+	•		Pas de réponse	PA
A-2-E	A-2-E/6-16	Pas débuté			
	A-2-E/7-16+	•		Msg	PA
	A-2-E/2-17+	•	•	Msg	
	A-2-E/4-17+	•	•	Msg	Ens
	A-2-E/5-17+	•	•	•	Ens
A-2-M	+A-2-M/2-17+	•	•	Pas le bon numéro	
A-5-E	A-5-E/1-17+	•	•	Pas de réponse	
	A-5-E/2-17	•		•	Ens
A-5-M	+A-5-M/1-17+	•	•	Pas de réponse	
A-6-E	A-6-E/1-17+	•		Pas de réponse	Ens
A-11-C	A-11-C/2-16+	•		•	CPE
	A-11-C/4-16+	•		Pas de réponse	
	A-11-C/5-16+	•		•	
	+A-11-C/1-17	•	•	•	
	+A-11-C/3-17	•		Msg	
B-1-C	B-1-C/6-16	•		Pas de réponse	
	B-1-C/7-16+	•	•	Msg	
	B-1-C/8-16+	•	•	Msg	
	B-1-C/9-16+	•		Msg	CPE
	B-1-C/10-16+	•		•	
	+B-1-C/1-17+	•	•	•	CPE
	+B-1-C/2-17	•	•	Pas de réponse	CPE
	+B-1-C/3-17	•	•	•	CPE
	B-1-C/11-18	•		•	CPE
	B-1-C/12-17+	•	•	•	CPE
	B-1-C/13-17+	•	•	Pas le bon numéro	
B-1-E	+B-1-E/2-17+	•	•	•	Ens
	+B-1-E/3-17+	•	•	Pas de réponse	
B-2-E	B-2-E/9-16+	•		•	CPE
	B-2-E/10-16	•		•	

	B-2-E/11-16+	•		NA	
	+B-2-E/3-17	•	•	Pas de réponse	
	+B-2-E/4-17	•	•	Pas de réponse	
B-11-C	+B-11-C/8-16+	•	•	•	Proviseur
	B-11-C/9-16	•		•	
	B-11-C/10-16	•	•	Msg	
	B-11-C/11-16+	•	•	Msg	
	B-11-C/12-16	•		•	
	+B-11-C/1-17	•	•	NA	
	+B-11-C/2-17	•	•	ENFANT	
	+B-11-C/6-17	•	•	Pas de tonalité	CPE
	+B-11-C/7-17	•	•	Pas de réponse	CPE
		+B-22-E/4-16+	•	•	Msg
B-22-E	+B-22-E/12-16+	•	•	Msg	
	+B-22-E/14-16	•		Msg	
	B-22-E/15-16+	•		Msg	
	B-22-E/16-16+	•		NA	
	B-22-E/17-16+	•		•	
	+B-22-E/2-17+	•	•	•	CPE
	+B-22-E/3-17	•	•	Pas de réponse	
	+B-22-E/5-17	•	•	Pas de réponse	
	+B-22-E/6-17	•	•	•	
	+B-22-E/7-17	•	•	•	
	+B-22-E/8-17	•	•	Msg	
	+B-22-E/9-17	•	•	•	
	+B-22-E/11-17+	•	•	Msg	
	B-22-E/18-17	•		•	Directeur
C-1-C	+C-1-C/1-17	•		NA	
	+C-1-C/2-17	•		NA	
D-1-C	+D-1-C/1-17	•		•	
E-1-C	E-1-C/5-16+	•	•	Ne sait pas	
	E-1-C/6-16+	•		Pas de réponse	
	E-1-C/8-16+	•		Msg	
	E-1-C/1-17	•	•	Msg	SEGPA
	E-1-C/2-17	•	•	NA	
E-1-E	+E-1-E/4-16+	•	•	•	
	E-1-E/7-16+	•		Msg	SEGPA
	+E-1-E/1-17+	•	•	Pas le bon numéro	
	+E-1-E/2-17+	•	•	•	PA
F-1-C	+ F-1-C/1-17+	•		•	
F-1-E	+ F-1-E/1-17	•		Msg + pas de réponse	
G-1-C	G-1-C/7-16+	•	•	•	AS
	G-1-C/8-16+	•		Msg + pas de réponse	
	G-1-C/9-16+	•		•	

	<i>G-1-C/10-16+</i>	•		Msg	
	<i>G-1-C/11-16+</i>	•	•	Pas de réponse	
	<i>+G-1-C/4-17+</i>	•	•	Pas de réponse	
	<i>+G-1-C/5-17+</i>	•	•	Pas de réponse	
G-1-E		•			
	<i>G-1-E/10-16+</i>	•		Pas le bon numéro	
	<i>G-1-E/11-16+</i>	•		•	PP
	<i>G-1-E/12-16+</i>	•		•	
	<i>G-1-E/13-16+</i>	•		Msg + pas de réponse	
	<i>G-1-E/14-16+</i>	•		Msg	
	<i>+G-1-E/2-17+</i>	•	•	/	AS
	<i>+G-1-E/3-17</i>	•	•	Pas le bon numéro	
	<i>+G-1-E/4-17+</i>	•	•	Msg	
	<i>+G-1-E/5-17+</i>	•	•	Pas de tonalité	
	<i>G-1-E/15-17+</i>	•		NA	
G-2-E	<i>+G-2-E/1-17+</i>	•	•	Pas de réponse	
	<i>+G-2-E/4-17+</i>	•	•	•	PA
G-3-E	<i>G-3-E/5-16+</i>	•		Msg	AS
	<i>G-3-E/6-16+</i>	•		•	AS
	<i>G-3-E/7-16+</i>	•	•	•	
	<i>G-3-E/8-16+</i>	•		•	
	<i>G-3-E/9-16</i>	•		•	
H-1-C	<i>H-1-C/9-16+</i>	•		Pas de réponse	SEGPA
	<i>H-1-C/10-16</i>	•		Pas de réponse	
	<i>H-1-C/11-16</i>	•		Msg	
	<i>H-1-C/12-16</i>	•		Msg	PP
	<i>H-1-C/13-16</i>	•		Msg	
	<i>H-1-C/14-16</i>	•		Ne sait pas	
	<i>H-1-C/15-16</i>	•		NA	
	<i>H-1-C/16-16+</i>	•		NA	
	<i>+H-1-C/1-17+</i>	•	•	•	
	<i>+H-1-C/4-17</i>	•	•	Pas le bon numéro	
	<i>+H-1-C/7-17+</i>	•		•	
	<i>H-1-C/12-17+</i>	•		NA	
	<i>H-1-C/17-17+</i>	•		•	
H-1-E	<i>H-1-E/7-16</i>	•		Msg	
	<i>H-1-E/8-16</i>	•		Msg	
	<i>H-1-E/9-16+</i>	•		•	
	<i>H-1-E/10-16+</i>	•		Raccroche	
	<i>H-1-E/11-16</i>	•		Pas de réponse	PP
	<i>H-1-E/12-16+</i>	•		Msg	PP
	<i>+H-1-E/3-17</i>	•	•	Pas de réponse	
	<i>H-1-E/13-17</i>	Pas débuté			
	<i>H-1-E/14-17</i>	•		Pas de réponse	
	<i>H-1-E/15-17</i>	•		Msg	
I-1-E	<i>I-1-E/4-16+</i>	•	•	/	
	<i>+I-1-E/1-17+</i>	•	•	Msg	

O-1-E	<i>O-1-E/2-16</i>	•		Msg	
	<i>+O-1-E/1-17</i>	•		Msg	
O-2-E	<i>O-2-E/1-17+</i>	•		•	
	<i>O-2-E/2-17+</i>	•		•	
O-3-C	<i>+O-3-C/1-17</i>	•		•	
	<i>O-3-C/5-17</i>	•		•	
	<i>O-3-C/6-17</i>	•	•	Msg	
O-4-E	<i>O-4-E/1-16+</i>	•	•	•	

Annexe n°7 : Grilles d'entretiens téléphoniques

Les versions originales de ces grilles sont imprimées sur des format paysage A3 et les cases sont plus grandes afin de pouvoir écrire directement à l'intérieur.

ENTRETIEN FAMILLE

Code de l'enfant :

Questions	Réponses	Relances / Commentaires
Prise de contact		
Votre enfant a été au PRE en ...		
Qu'y faisait-il ? et Où avez lieu le PRE ?		
Pendant combien de temps ?		
Pour quelles raisons ?		
Comment y est-il entré ?		

Scolarité		
En quelle classe est-il aujourd'hui ? Où ?		
A-t-il été scolarisé ailleurs ?		
Redoublement depuis sortie PRE ?		
Comment se passe sa scolarité ? La moyenne ? Le comportement ?		

Extra-scolaire		
Va-t-il au centre de loisirs ? Où ? Combien de fois par semaine ? Pour y faire quoi ?		

<p>Qu'est-ce qu'il aime faire en dehors de l'école ?</p> <p>Pratique régulière de quelque chose ?</p> <p>Inscrit quelque part ?</p>		
<p>Bénéficie-t-il d'une aide scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ CLAS, études, aide aux devoirs etc. <p>Où ?</p> <p>Combien de fois par semaine ?</p>		
<p>Y a-t-il une prise en charge spécifique pour votre enfant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Orthophoniste, CMPP, MDPH, SEGPA, AVS / Educateur... <p>Depuis quand ?</p>		
<p>Enfant</p>		
<p>Qui est l'enfant ?</p> <p>Comment le décririez-vous ?</p>		

Quel est son parcours ?		
PRE		
Qu'est-ce que le PRE pour vous ?		
Qu'en avez-vous retenu ?		

ENTRETIEN ECOLES

Code de l'enfant :

Questions	Réponses	Relances / Commentaires
Prise de contact		
<p>[Prénom Nom] est il toujours scolarisé dans votre établissement ?</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Oui : poursuite de l'entretien➤ Non : établ. actuel + pourquoi changement ? → ARRET entretien		
<p>L'entrée dans dispositif :</p> <ul style="list-style-type: none">- Par qui ?- Quand ?- Pour Quelle(s) raison(s)		
<p>Qu'y faisait-il ? et Où avez lieu le PRE ?</p>		
<p>Pendant combien de temps a-t-il bénéficié du dispositif ?</p>		

Scolarité		
<p>En quelle classe est-il aujourd'hui ?</p> <p>Depuis quand est-il ds votre établissement ?</p>		
Redoublement depuis sortie PRE ?		
<p>Comment se passe sa scolarité ?</p> <p>La moyenne ?</p> <p>Le comportement ?</p>		
Extra-scolaire		
<p>Va-t-il au centre de loisirs ?</p> <p>Où ?</p> <p>Combien de fois par semaine ?</p> <p>Pour faire quoi ?</p>		
Pratique régulière de quelque chose ?		

Inscrit quelque part ?		
<p>Bénéficie-t-il d'une aide scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ CLAS, études, aide aux devoirs etc. <p>Où ?</p> <p>Combien de fois par semaine ?</p>		
<p>Avez-vous connaissance d'une prise en charge spécifique pour cet enfant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Orthophoniste, CMPP, MDPH, SEGPA, AVS / Educateur... <p>Depuis quand ?</p>		
Enfant		

<p>Qui est l'enfant ?</p> <p>Comment le décririez-vous ?</p> <p>Que savez-vous et comment qualifieriez-vous son parcours ?</p>		
PRE		
<p>Qu'est-ce que le PRE pour vous ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Finalités- Moyens- Acteurs		

Annexe n°8 : Actions réalisées en cours d'accompagnement et dont l'existence est portée à la connaissance des membres de l'action collective

Codes enfants	Réalisé par l'intervenant	Sport	Associations de quartier	Soins	Aides sociales et éducatives	Aides scolaires
A-1-C/2-17			X			
A-1-C/3-17	Sorties culturelles BFM					
A-1-C/8-16					Mesure éducative	
A-1-C/9-16	préparation du brevet sortie au salon du livre					
A-1-C/11-17			X			
A-1-C/12-17			X			
A-2-E/2-17	Bfm Lecture – jeux de société					
A-2-E/4-17	Bfm - jeux de société			CMPP		
A-2-E/7-16						Psychologue scolaire – difficultés cognitives
A-2-M-2-17					Suivi éducatif	
A-6-E/1-17	Jeux de société		X	SESSAD		ULIS

A-11-C/4-16					AS de secteur	Segpa Signalement par l'EN pour mesure judiciaire
A-11-C/5-16	Renseignements pour l'offre sportive					Etudes
A-11-C/1-17			X			
A-11-C/3-17	Travail scolaire Cinéma					
B-1-C/8-16	Carnet de voyage					
B-1-C/8-16						Psychologue scolaire
B-1-C/1-17	Travail sur la responsabilisation du travail personnel					
B-1-C/2-17				Infirmier-psychologue		
B-1-C/12-17		X	X			
B-1-C/11-18						Etude
B-11-C/8-16	Carnet récapitulant les incompréhensions de l'enfant à apporter en classe. BFM					

B-11-C/9-16	Ateliers ludiques + rencontre intervenante- parent-PP					
B-11-C/10-16				Psychologue 1/an		
B-11-C/12-16	cinéma	X		Pathologie avérée		
B-11-C/7-17			X			
B-1-E/2-17				Orthophoniste		AVS ULIS
B-1-E/3-17	Travail sur le respect des règles BFm	X	X			
B-2-E/3-17	Activités manuelles Jeux de société				AS de secteur	
B-2-E/4-17			X			
B-2-E/10-16	Devoirs à la BFM					
B-2-E/11-16				MDPH		AVSi
B-22-E/4-16		X				
B-22-E/12-16	ludothèque					
B-22-E/14-16	BFM		X			

B-22-E/15-16	BFM		X	orthophoniste	AS de secteur	RASED
B-22-E/16-16						ULIS
B-22-E/17-16	Travail sur l'heure du coucher	X				Demande de RASED
B-22-E/2-17				CMPP		SEGPA
B-22-E/3-17	Jeux de société					
B-22-E/5-17						Bilan scolaire psychologue
B-22-E/6-17		X				
B-22-E/7-17	Cinéma					
B-22-E/8-17	Cinéma		X			
B-22-E/9-17			X			
B-22-E/11-17	BFM	X				
E-1-E/1-17	Sorties culturelles					
E-1-E/2-17						
E-1-E/4-16						Signalement IA pour violence,
E-1-E/6-16						Signalement pour mesure éducative –

						CFG
E-1-C/1-17				Prise de RDV orthophoniste		Segpa
G-1-C/7-16	Sorties avec la fratrie					
G-1-C/8-16	Devoirs					Demande de redoublement
G-1-C/10-16					TISF	
G-1-C/11-16		X		SESSAD		ITEP demandé
G-1-E/10-16	BFM – cinéma					Etude
G-1-E/11-16				Ophthalmologiste		
G-1-E/12-16	Cinéma					AVSi
G-1-E/2-17	Bfm	X				AVS
G-1-E-/4-17				Psychologue	Suivi éducatif AEMO judiciaire famille	
G-1-E/3-17	Bfm – sorties culturelles		X	Orthophoniste		
G-1-E/5-17				Bilan CMPP en attente		
G-2-E/1-17					Information Préoccupante	
G-2-E/4-17			X	SESSAD CMPP		AVS

G-3-E/6-16	Ludothèque – cinéma – portes ouvertes du conservatoire – préparation des vacances d'été			Bilan CMPP		RASED
G-3-E/8-16	Sorties culturelles en fratrie					
H-1-C/9-16	BFM			MDPH demandée		Psychologue scolaire Segpa
H-1-C/10-16	Préparation du CFG					
H-1-C/11-16				Bilan CMPP		
H-1-C/13-16			X			
H-1-C/16-16		X				
H-1-C/1-17			X			
H-1-C/4-17	Sorties culturelles Jeux de société					
H-1-C/7-17			X		AEMO	
H-1-C/17-17						Segpa
H-1-C/12-17						Segpa
H-1-E/8-16	Travail scolaire – sorties culturelles					
H-1-E/9-16			X	MDPH		AVSi

				CPCI en attente. Orthophoniste		
H-1-E/11-16	BFM	X				
I-1-E/4-16		X		MDPH		APC – Etude
I-1-E/1-17	Jeux éducatifs – bfm		X		Suivi éducatif	
O-2-E/1-17	Bfm Sorties culturelles					
O-2-E/2-17	Sorties culturelles					
O-3-C/6-17		X				
O-4-E/1-16						Redoublement AVS

Ce tableau répertorie les actions proposées et mises en place pendant le suivi PRE de l'enfant. Seuls les enfants pour lesquels ces actions ont été portées à la connaissance des membres des EPS sont présents dans ce tableau.

Acronymes

ACSE : Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'égalité des chances

AEPS : Actions Éducatives et Péri-scolaire

ANARE : Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative

ANCT : Agence Nationale de la Cohésion des Territoires

ANRU : Agence Nationale de la Rénovation Urbaine

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires

ARS : Agence Régionale de Santé

AS : Assistante Sociale

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

CAF : Caisse des Allocations Familiales

CAP : Coordinateurs d'Accueil Périscolaire

CCAS : Centre Communal d'Action Sociale

CEL : Contrat Educatif Local

CGET : Commissariat Général à l'Égalité des Territoires

CIV : Comité Interministériel des Villes

CLAS : Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité

CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire

CMPP : Centre Médico-pédo-psychologique

CNAF : Caisse Nationale des Allocations Familiales

CNDSQ : Commission Nationale pour le Développement Social des Quartiers

CNV : Conseil National des Villes

CPA : Classe Préparatoire à l'Apprentissage

CPE : Conseiller Principal d'Éducation

CPN : Classe Préprofessionnelle de Niveau

CRE : Cellule de Réussite Educative

CUCS : Contrats Urbains de Cohésion Sociale

CV : Contrat de Ville

DASEN : Direction Académique des Services de l'Éducation Nationale

DDCSPP : Direction Départementale pour la Cohésion Sociale et la Protection des Populations

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DIV : Délégation Interministérielle à la ville

DRE : Dispositif de Réussite Éducative

DSQ : Développement Social des Quartiers

EPS : Equipes Pluridisciplinaires de Soutien

FEN : Fédération de l'Education nationale

FLE : Français Langue Etrangère

FORS : Fondation pour la recherche sociale

FAS : Fonds d'Actions Sociales

FASILD : Fonds d'Aide et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations

FCPE : Fédération des Conseils des Parents d'Elèves

GPU : Grands Projets Urbains

GPV : Grands Projets de Ville

HLM : Habitation à Loyer Modéré

HVS : Habitat Vie Sociale

IA-IPR : Inspecteur Académique-Inspecteur Pédagogique Régional

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

IPP : Institut des Politiques Publiques

IREV : Institut Régional de la Ville

LOV : Loi d'Orientation sur la Ville

MDD : Maison du département

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

ONZUS : Observatoire Nationale des Zones Urbaines Sensibles

PEL : Projet Éducatif Local

PMI : Protection Maternelle Infantile

PNRU : Programme National de Rénovation Urbaine

PRE : Programme de Réussite Éducative

PRV : Pacte de Relance pour la Ville

RAR : Réseau Ambition Réussite

RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

RSE : Réseau Solidarité École

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SRU : Solidarité et Renouvellement Urbain

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

QPV : Quartier Politique de la ville

ZAC : Zone d'Aménagement Concertée

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

ZFU : Zone Franche Urbaine

ZP : Zone Prioritaire

ZRU : Zone de Rénovation Urbaine

ZUP : Zone à Urbaniser en Priorité

ZUS : Zone Urbaine Sensible

Références bibliographiques

Etudier les politiques publiques

Avenel, C. (2010). *Sociologie des quartiers sensibles*. (3^e ed.) Paris : Armand Colin.

Bakó, A. (2010). Les jeux institutionnels : coopérer pour réussir ? *Cahiers de l'action*, 27 (1), 73-88.

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris. PUF.

Ben Ayed, C. (2013). Rénovation urbaine rénovation scolaire ? Les impensés du volet éducatif de la politique de la ville. *Agora Débats/Jeunesse*, 64 (2), 19-29. doi:10.3917/agora.064.0019.

Ben Ayed, C. & Lemoine, M. (dir). (2020). *Collectifs et collectivités à l'épreuve des enjeux éducatifs*. Limoges : Pulim.

Berthet, J-M. ; Dutercq, Y. ; Goirand, S. ; Kus, S. ; Laforest, V & Morel, S. (2014). *Education et territoires*. Saint-Denis : Profession Banlieue.

Bouvier, Alain. « Gouvernance et régulations », *La gouvernance des systèmes éducatifs*. sous la direction de Bouvier Alain. Presses Universitaires de France, 2012, pp. 109-243.

Cefai, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques. *Réseaux*, 14, 75, 43-66. doi : 10.3406/reso.1996.3684.

Champollion, P. & Floro, M. (2015). Du diagnostic à la prise en compte du territoire : La démarche d'« intelligence territoriale ». *Diversité : ville école intégration, Hors-série (16)*, [En ligne] : <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite.html> . hal-01440498. (13.05.2019).

Charlie, J. (1997). L'émergence d'une gouvernance multi-niveaux dans l'Union européenne : une approche des politiques nationales. *Politiques et management public*, 15, 3. L'européanisation des politiques publiques : politiques communautaires et management public - Actes du huitième colloque international organisé avec le concours de la Commission Européenne et du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DISTNB) - Paris-20-21 juin 1996 - Tome 2 - Administration et politiques nationales dans le contexte européen. pp. 211-231; doi : <https://doi.org/10.3406/pomap.1997.2160>

Courbebaisse, A. (2018). Les grands ensembles ont leurs raisons. [En ligne] mis en ligne le 01 mai 2018, mis à jour le 19 janvier 2019, consulté le 22 avril 2019. URL : <https://sms.hypotheses.org/11497>

David, J. (2001). Politique de la ville : chronologie. *Revue française des affaires sociales*, 15-22. doi:10.3917/rfas.013.0015.

De Grasset, J., (2015), « Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? », *Éducation et socialisation*, (38).

Dubet, F., Jazouli, A., & Lapeyronnie, D. (1989). *L'état et les jeunes*. Paris : les éditions ouvrières.

Epstein, R. (2005). Acte II, scène première : la fin de la politique de la ville : Au crible de la loi Borloo. *Informations sociales*, 121, (1), 88-97.

Evéquo, G. (2009), L'accompagnement au cœur des politiques publiques. *Savoirs*, 2-20, 71-74.

Hély, M. (2012). Le travail salarié associatif est-il une variable d'ajustement des politiques publiques ? *Informations sociales*, 172(4), 34-42. doi:10.3917/inso.172.0034.

Heurdier, L. (2011). La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ? *Revue française de pédagogie*, 177, 25-36.

Hooghe, L. et G. Marks (2003). « Unravelling the Central State, but How ? Types of Multilevel Governance », *American Political Science Review*, 97, n° 2, p. 233-243.

Isambert-Jamati, V. (1990). Les choix éducatifs dans les zones prioritaires. *Revue française de sociologie*, 31 (1), 75-100.

Jazouli A., & Rey H. (2015). *Pour une histoire politique de la politique de la ville*. [La Tour-d'Aigues] : l'Aube

King, D. & Le Galès, P. (2011). Sociologie de l'État en recomposition. *Revue française de sociologie*, vol. 52(3), 453-480. doi:10.3917/rfs.523.0453.

Laforêts, V. (2016). *L'éducatif local. Les usages politiques du temps libre des enfants*. Thèse de doctorat en Sociologie. Grenoble.

Le Gales, P. (1995). Du gouvernement des villes à la gouvernance urbaine. *Revue française de science politique*, 45-1, 57-95;

Linhart, V. (1992). Des Minguettes à Vaulx-en-Velin : les réponses des pouvoirs publics aux violences urbaines. *Cultures & Conflits*, 6, 91-111.

Maguain, D. (2006). Discrimination positive : un bilan des expériences américaines et européennes. *Revue française d'économie*, 21-2, 147-193.

Muller, P. (2011). *Les politiques publiques*. Paris : PUF

Pesle, M. (2018). Construire une politique éducative métropolitaine : de la politique de la ville au mot d'ordre partenarial. [Communication] Colloque international *Les politiques publiques à l'ère du partenariat*. St Etienne.

Simoulin, V. (2003). La gouvernance et l'action publique : le succès d'une forme simmélienne. *Droit et société*, 54, 307-326.

Sompayrac, L. (2020). Les politiques publiques à l'épreuve de l'action collective. L'exemple du Programme de Réussite Educaive. In Ben Ayed, C. & Lemoine, M. (dir). *Collectifs et collectivités à l'épreuve des enjeux éducatifs*. (pp. 29-46). Limoges : Pulim.

Siuda, L. (2004), *Les principes de l'éducation prioritaire*. [En ligne] : <https://www.ozp.fr/spip.php?article2651> (26 juillet 2016)

Tchernonog, V. (2012). Le secteur associatif et son financement. *Informations sociales*, 172(4), 11-18. doi:10.3917/inso.172.0011.

Tellier, T. (2015). Habitat et vie sociale ou la contribution de la FORs à la naissance de la politique de la ville. *Recherche sociale*, 214(2), 12-24. doi :10.3917/recsoc.214.0012.

Turkewitsch, L. & Stein, M. (2013). La gouvernance multiniveau et la nouvelle gestion publique : des idées nouvelles à intégrer aux approches traditionnelles du fédéralisme dans le contexte de l'étude des relations intergouvernementales. *Télescope*, 19 (1), 85–114. <https://doi.org/10.7202/1017153ar>

La Réussite Educative

Berthe, J-M. (2010). Évaluer la Réussite éducative ? *Cahiers de l'action*, 27 (1), 105-113.

Bier, B. (2010). L' « événement » Réussite éducative. *Cahiers de l'action*, 27(1), 5-6. doi:10.3917/cact.027.0005.

Bourgeois, F (2010). Définir la Réussite éducative ? *Cahiers de l'action*, 27 (1), 57-72.

Dhume, F., (2013), « Sous le partenariat, les rapports de pouvoir. La réussite éducative de tous et l'échec scolaire de certains. ». *Diversité-Ville-Ecole-Intégration*, 172, 73-81.

Francis, V. & Milova, H. (2011). Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 12(2), 113-127. doi:10.3917/nrp.012.0113.

Glasman, D. (2006). La réussite éducative. *Les Après-midi*, 5, 1-8. En ligne sur le site de Profession Banlieue. Consulté le 21 juillet 2017, URL : http://www.professionbanlieue.org/c_7_39_Les_Apres_midi_.html

Glasman, D. (2006b). *Un an après : problématique du Programme de Réussite Educative*. Conférence aux 1ères Rencontres nationales de la Réussite Educative.

Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire ! Le sens du programme de réussite éducative. *Informations sociales*, 141, 74-85.

Glasman, D. (2010a). La Réussite éducative dans son contexte sociopolitique. *Cahiers de l'action*, 27 (1), 9-20.

Goepfert, Y. (2006a). Réussite éducative et projet éducatif local. *Diversité*, 144, 167-174.

Goepfert, Y. (2006b). De la réussite éducative au projet éducatif territorial : la place de la l'École dans la coproduction éducative. Journée académique « La réussite éducative : une démarche à développer », [En ligne] : http://www.accreteil.fr/zeprep/dossiers/06_reussite_goepfert.pdf, (30.06.2014)

Goirand, S. (2012). *La production d'une adhésion "relative" à une nouvelle politique sociale. Le cas du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009*, Thèse pour l'obtention du doctorat en sociologie, Université de Toulouse 2.

Goirand, S. (2014). De la construction à la légitimation d'une nouvelle fonction du social : Les coordinateurs de réussite éducative à Toulouse. *Formation emploi*, 125,(1), 69-88. <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2014-1.htm-page-69.htm>.

Laforets, V. (2015). Les politiques éducatives locales Les acquis de dix années de réussite éducative. *Profession banlieue* : <https://www.professionbanlieue.org/Les-politiques-educatives-locales-Les-acquis-de-dix-annees-de-reussite> (09.05.2019).

Laforets, V. (2010a). L'éducation, le dispositif, le professionnel. *Cahiers de l'action*, 27 (1), 21-41.

Laforets, V. (coord). (2010b). La Réussite éducative Un dispositif questionné par l'expérience. *Cahiers de l'action*, 27, 132p.

Laforets, V., & Berthet, J-M. (2010). Au-delà du dispositif. *Cahiers de l'action*, 27 (1), 115-118.

Lauverjat, L. (2010). Individuel ou collectif ? Le choix de la personnalisation. *Cahiers de l'action*, 27 (1), 89-94.

Lebocey, M. (2010). Un dispositif récent : la réussite éducative. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81, 1-88.

Leproux, O. (2017). *Sociologie de la "Réussite éducative" Un cas d'école des nouvelles politiques éducatives*. Thèse de doctorat en Sociologie. Paris Nanterre.

Morel, S. (2018). *Quelle place pour les Programmes de Réussite Educative aujourd'hui ? Quelle question !* <https://www.lesocialab.fr/reconaitre-la-reussite-educative-anare2018/> (28.06.2018).

Perrier, B., & Haller, A. La Réussite éducative au service des familles ? *Cahiers de l'action*, 27 (1), 95-103.

Les sociétés

Blumer, H., & Riot, L. (2004). Les problèmes sociaux comme comportements collectifs. *Politix*, 17, (67), 185-199.

Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 15, 3-42.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 30, 3-6.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.

Gastaut, Y. (2004). Les bidonvilles, lieux d'exclusion et de marginalité en France durant les trente glorieuses. *Cahiers de la Méditerranée*, 69, 233-250.

Martuccelli, D. (1997). Les contradictions politiques du multiculturalisme. In : Michel Wieviorka éd., *Une société fragmentée : Le multiculturalisme en débat* (pp. 61-82). Paris : La Découverte.

Mauger, G. & Pouly, M. (2019). Enquêter en milieu populaire : Une étude des échanges symboliques entre classes sociales. *Sociologie*, 10 (1), 37-54.

Monbeig, M. (2007). La démocratie confisquée. *Vie sociale*, 2(2), 45-57. doi:10.3917/vsoc.072.0045.

Mucchielli, M. & Mohammed, M. (dir.). (2007). *Les bandes de jeunes. Des "blousons noirs" à nos jours*. Paris : La Découverte.

L'individu, les collectifs

Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (Ed). (2006), *Sociologie de la traduction*. Paris : Editions des Mines.

Aïm, R. (2010). *L'essentiel de la théorie des organisations*. Paris : Gualino éditeur, Lextenso éditions.

Arborio, A-M. (2013). Histoire de vie, archives et observation du travail au service d'une étude sur les carrières professionnelles. In Perrenoud, M. *Les mondes pluriels de Howard S. Becker. Travail sociologique et sociologie du travail* (pp.129-146). Paris : La Découverte.

Ballé, C. (2009). *Sociologie des organisations*. (8^e ed. mise à jour). Paris : PUF.

Callon, M., Lhomme, R. & Fleury J. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche & Formation*, 31, 113-126. doi : <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1574>

Cefaï, D. (2007). *Pourquoi se mobilise-t-on ? Les théories de l'action collective*. Paris : La Découverte.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Editions du Seuil.

de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard

Diaz-Bone, R. & Thévenot ; L. (2010). La sociologie des conventions. La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises. *Trivium*, 5. [En ligne], <http://trivium.revues.org/3626> (30.09.2016).

Détienne, M., & Vernant, J.P. (1974) *Les Ruses de l'intelligence. La métis des grecs*, Paris : Flammarion.

Divay, S., (2005). La médiation sociale : une professionnalisation inachevée. *Knowledge, Work Society*, 3, (2),101-127. halshs-00267962. [consulté le 26 novembre 2018].

Elias, N., & Scotson et J. (1997). *Les logiques de l'exclusion*. Paris : Fayard.

Fablet, D. (2002). Travail social et analyse des pratiques professionnelles : les éducateurs et leurs modèles de référence. *Recherche & Formation*, 39, 51-68. doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1741>

Fillieule, O. & Péchu, C. (1993). *Lutter ensemble. Les théories de l'action collective*. Paris : L'Harmattan.

Foudriat, M. (2011). *Sociologie de l'organisation*. (3^e éd. aug.) [Montreuil] : Pearson.

Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Editions du Seuil.

Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de sociologie*, 33-4, 531-557. doi : 10.2307/3322225

Guillamaud, P. (1988). L'essence du kairos. *Revue des Études Anciennes*. 90, 3-4, 359-371. doi : <https://doi.org/10.3406/rea.1988.4341>

Le Hénand, F. (2008). La quête du sens. *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 125(1), 19-30. doi:10.3917/cjung.125.0019.

Malherbe, J-F. (1974). Thomas S. Kuhn, La structure des révolutions scientifiques. *Revue Philosophique de Louvain. Quatrième série, tome 72*, 15, 634-639.

Nobre, T., & Zawadzki, C. (2015), Analyse par la théorie de la traduction de l'abandon et du détournement d'outils lors de l'introduction d'un contrôle de gestion en PME. *Finance Contrôle Stratégie* 18-1. [En ligne] : <http://fcs.revues.org/1574> (21.07.2017).

Pascal, H. (2013). L'anas 1944-1950 : la construction de l'identité professionnelle des assistantes sociales. *Vie sociale*, 4(4), 69-78. doi:10.3917/vsoc.134.0069.

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63.

Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75,19-31.

Peneff, J. (1992). *L'hôpital en urgence*. Paris : Métailié.

Redjimi, G. (2013). Comment la formation aux métiers de l'animation construit l'« identité professionnelle », *Recherche et formation*, 61, 145-160. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/577> (23.04.2019). Doi : 10.4000/rechercheformation.577.

Reynaud, J-D. (1997). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin

Reynaud, J-D (2003a). Réflexion II. La négociation, l'accord, le dispositif. Dans : Gilbert de Terssac éd., *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud : Débats et prolongements* (pp. 179-190). Paris : La Découverte.

Reynaud, J-D (2003b). Réflexion III. Ordre social et normativité ordinaire. Dans : Gilbert de Terssac éd., *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud : Débats et prolongements* (pp. 241-249). Paris : La Découverte.

Sainsaulieu, R. (2019). *L'identité au travail*. Paris : Presses de Sciences Po.

Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : PUF.

de Terssac, G. (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud : Débats et prolongements*. Paris : La Découverte.

Ughetto, P. (2018). *Les nouvelles sociologies du travail. Introduction à la sociologie de l'activité*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Uhalde, M. (2005). Crise de modernisation et dynamique des identités de métier dans les organisations. *La Revue de l'Ires*, 47(1), 135-154. doi:10.3917/rdli.047.0135.

Vitali, C., (2010), résumé de l'ouvrage Tardif, M. & Levasseur, L., (2010), *La division du travail éducatif. Une perspective nordaméricaine*. Paris : PUF. [En ligne] : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-division-du-travail-educatif>. (30.06.2014).

Walsh, I., Renaud, A., (2010), « La théorie de la traduction revisitée ou la conduite du changement traduit. Application à un cas de fusion-acquisition nécessitant un changement de Système d'Information », *Management & Avenir*, n° 39, p. 283-302.

Willett, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? *Communication et organisation*, 10. doi : 10.4000/ communicationorganisation.1873

Mener une recherche ethnographique

Arborio, A-M., & Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. (2^e ed). [Paris] : Armand Colin.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris : L'Harmattan

Cefaï, D. (2009). Codifier l'engagement ethnographique ? Remarques sur le consentement éclairé, les codes éthiques et les comités d'éthique. [En ligne] : *laviedesidees.fr* (15.09.2017)

Clanché, P. (2005). Parler de ceux qui vous ont adopté ? Expérience et réflexions sur la relation de familiarité en anthropologie de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 11-41.

Clanché, P. (2017). *Figures d'instituteurs kanak. Famille, école, coutume. Journaux ethnographiques (1994-2000)*. Paris : Karthala.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.

Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.

Garfinkel, H. (1967). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.

Geertz, C. (1998). La description dense. *Enquête*, 6, 73-105.

Guigue, M. (2005). Les Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38, 93-108.

Guigue, M. (2014). *Ethnographies de l'école. Une pluralité d'acteurs en interaction*. Louvain-la-Neuve : de Boeck.

Lemoine, M. (2005). D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familial. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 38, 43-59.

Levi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris : Plon

Marchive, A. (2012). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* 45, 77-94.

Morrisette, J., Demazière, D. & Pepin, M. (2014). Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33-1, 9-18.

Naepels, M. (2012). L'épiement sans trêve et la curiosité de tout. *L'Homme*, 203-204, 77-102.

Noiriel, G. (1990). Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber. *Genèses*, 2, 138-147.

Ogien, A. (2005)., *Garfinkel et la naissance de l'ethnométhodologie*, Conférence à la BNF Occasional Paper, 34 (2016). Institut Marcel Mauss.

Weber, F. (2009). *Manuel de l'ethnographe*. Paris : PUF.

Mener une recherche qualitative

Anheim, É. (2019). Qu'est-ce qu'une « science » du social : À propos de Jean-Michel

Becker, H.S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La découverte.

Becker, H.S. (2009). À la recherche des règles de la recherche qualitative. Traduit par Mailhos.J. [en ligne] <https://lavedesidees.fr/A-la-recherche-des-regles-de-la.html> (05.11.2014).

Becker, H.S. (2014). Réflexions sur le travail de terrain et ses problèmes. *Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. Recherches qualitatives*, 33 (1), 1-8.

Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. (4^e éd. aug) Paris : La Découverte.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26, 1-18.

Cefaï, D., & Amiraux, V. (2002). Les risques du métier. Parties 1, 2, et 3. *Cultures & Conflits*. 47. [En ligne] mis en ligne le 29 avril 2003, consulté le 23 octobre 2014. URL : <http://conflits.revues.org/829>

Chapoulie, J-M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*, 25-4, 582-608.

Chapoulie, J-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, 40, 5-27.

Coenen-Huther, J., (2003), Le problème de la preuve en recherche sociologique qualitative, *Revue européenne des sciences sociales*. [En ligne], <http://ress.revues.org/380> (29.09.2016).

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Traduit par Sinaceur, H. [Paris] : Flammarion.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

Durkheim, E. (1967). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF.

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.

Kaufman, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. Actes du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 70-81.

Martucelli, D. (2002). La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs. *Éducation et sociétés*, 9 (1), 27-38

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. (2^e ed.) [Louvain-la-Neuve] : De Boeck.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4^e ed). Paris : Armand Colin.

Pawin, R. (2014). Le bien-être dans les sciences sociales : naissance et développement d'un champ de recherches. *L'Année sociologique*, vol. 64(2), 273-294. doi:10.3917/anso.142.0273.

Peneff, M. (1995). Mesure et contrôle des observations dans le travail de terrain. L'exemple des professions de service. *Sociétés contemporaines*, 21, *Les mondes des jeunes*, 119-138.

Rayou, P. (2002). La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société. *Éducation et sociétés*, 9, 5-11.

Rayou P. (2002). À quoi sert la sociologie de l'éducation ? : La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société. *Éducation et sociétés*, 9 (1), 5-11.

Revel, J. (dir.). (1996). *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Paris : Gallimard et Le Seuil.

Turcan, T. (1976). M. Détienne et J. P. Vernant. Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs. *Revue de l'histoire des religions*, 189 (2), 223-225.

Uhalde, M. (2008). L'instrumentalisation de la sociologie en situation d'intervention : analyse critique d'une notion ordinaire. *Sociologies pratiques*, 16, 95-113.

Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4^e ed. entièrement revue et augmentée). [Paris] : Dunod

Varenne, F. (2011). *Modéliser le social : Méthodes fondatrices et évolutions récentes*. Paris : Dunod. doi:10.3917/dunod.varen.2011.01.

Vernant, J-P., & Détienne, M. (1967). La mètis d'Antiloque. *Revue des Études Grecques*, 80 (379-383), 68-83.

Villate, J-C. (2007). *L'entretien comme outil d'évaluation, Formation « Évaluation »*. Lyon. [En ligne] : http://www.reseau-lmac.fr/telecharger.php?id_doc=48 (23.05.2013).

L'interactionnisme

Baszanger, I. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. [Paris] : L'Harmattan

Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Traduit par Briand, J-P., & Chapoulie, J-M. Paris : Éditions A.- M. Métailié.

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white. Student culture in medical school*. Chicago, Il : University of Chicago Press.

Goffman, E. (1990). *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris : Minuit

Hamel, J. (2015). Everett C. Hughes et la rencontre de deux mondes, *SociologieS*. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/sociologies/5056>. (05.07.2019).

Hughes, E. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par Chapoulie, J-M. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique*. (2^e éd. corr.). Paris : PUF.

Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *SociologieS*. [En ligne] : <http://sociologies.revues.org/3028> (12.07.2017).

Parsons, T. & Bales R.F. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*, New York : The Free Press.

Pesce, S. (2019). Communication et interaction symbolique : (*communication and symbolic interaction – comunicación y interacción simbólica*). Dans : Agnès Vandeveld-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 140-141). Toulouse, France : ERES.

Perrenoud, M., (sous la direction de). (2013). *Les mondes pluriels de Howard S. Becker. Travail sociologique et sociologie du travail*. Paris : La Découverte.

Les territoires éducatifs

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. doi:10.3917/cdle.036.0095.

Ben-Ayed, C. (2004). Construction de l'espace et territoires éducatifs. Education et dynamiques sociales et spatiales. *Travaux de l'Institut Géographique de Reims, Les nouvelles approches de l'espace dans les sciences de l'homme et de la société. Regards disciplinés, regards croisés, transdisciplinarités.* 30, (119-120), 115-140. doi : <https://doi.org/10.3406/tigr.2004.1483>

Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 51(1), 15-35. doi:10.3917/lsdle.511.0015.

Bier, B. (2010). L'enfant, la Cité, le pédagogue. *Cahiers de l'action* 27 (1), 43-55.

Bouveau, P., & Rochex, J-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette.

Bouvier, C. (1995). Petite histoire de l'accompagnement scolaire et de son évolution. *Écarts d'identité*, 74,12-14

Bouvier, G. (1995). De l'aide aux devoirs à l'Accompagnement Scolaire en Isère. *Écarts d'identité*, 74, 18-20.

Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.

Glasman, D. (1991). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris : L'Harmattan.

Glasman, D., Blanc, P., Bruchon, Y., Collonges, G., Guyot, P. (1991). Le soutien scolaire hors école. *Revue française de pédagogie*, 95, 31-45.

Glasman, D. (1995). Pour un accompagnement éducatif. *Écarts d'identité*, 74, 2-5.

Glasman, D. (1996). Les dispositifs d'accompagnement scolaires : des intermédiaires entre familles populaires et école ? *Lien social et Politiques*, 35, 99-107

Glasman, D. (2010b). Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école. *Informations sociales*, 161 (5), 58-65.

de Grasset, J., (2015), « Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? », *Éducation et socialisation*, n°38. [En ligne] <http://journals.openedition.org/edso/1245> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1245>. (16.11.2017).

Guigue, M. (dir.). (2013). *Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Guigue, M. (2015). Alliances entre institutions éducatives pour des élèves en grande difficulté. 3ème colloque international Lasalé, HEP Vaud. [En ligne] : <https://vimeo.com/138515211>. (15.07.2019).

Morel, S. (2000). *Ecole, territoire et identités. L'idéal scolaire républicain à l'épreuve de la réforme territoriale et du pluralisme culturel dans la France contemporaine*. Thèse de doctorat en Sociologie. Paris I.

Zay, D. (1994). *Partenariat, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan

Revue Diversité (2015), *L'école, entre national et local, n°181*. Canopé

L'enfant, la famille, l'école

Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris : PUF.

Bisson-Vaivre, C. (2012). Enjeux internationaux pour les professionnels de l'éducation : mieux connaître pour mieux agir. XXXIVe colloque national de l'A.F.A.E. Strasbourg, Atelier 6, La division de travail éducatif en direction des élèves (direction, vie scolaire, enseignement, orientation, etc.) [En ligne] Texte 1, http://www.afaefr/IMG/pdf/ATELIER_6.pdf, (4.07 2014)

Boulangier, D., Larose, F. & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales, 23 (1)*, 152-176.

Boutanquoi, M. (2008). Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale, 24(2)*, 123-135. doi :10.3917/rief.024.0123.

Demeuse, M. & Baye, A. (2005). Chapitre 8. Pourquoi parler d'équité ? Dans : M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Dir), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 149-170). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Déroutet, J-L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). *Revue française de pédagogie, 83*, 5-22. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1448>

Francis, V. (2011). La parentalité à l'épreuve de la scolarité. Approches parentales de l'offre d'accompagnement en contexte de transitions. *Connexions, 96*, 161-178. doi : 10.3917/cnx.096.0161

Friant, N. (2013). Egalité, équité et justice en éducation. *Entornos, Universidad Surcolombiana, 26 (1)*, 137-149. fhalshs-01389373f

Jésu, F., (2013), « Parents et professionnels : côte à côte pour un duo de compétences Promouvoir la démocratie éducative au sein des familles et dans les politiques publiques : de nouveaux enjeux pour les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents », *Journal du droit des jeunes*, 326, 44-55.

Lemoine, M. (2009). *Collégiens décrocheurs et effets décrocheurs dans les établissements. Incidences sur les pratiques des acteurs et sur le fonctionnement des collèges*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Lille III.

Lemoine, M. (2010). Faire médiation au collège : les apports de Démission impossible, un dispositif qui investit les marges de la scolarité. *Connexions*, 93(1), 133-145. doi:10.3917/cnx.093.0133.

Lemoine, M. (2016). Du décrochage aux décrocheurs : jouer sur la focale pour mieux agir au quotidien. *Resolis*, 6, 10-16

Merini, C. (2006) Nature et limites des partenariats éducatifs. [En ligne] <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article421>, (26.03.2014).

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

Millet, M. & Thin, D. (2006). Ruptures scolaires et conflits de normes. *Nouveaux regards*, 12-16. ffhalshs-00473619

Payet, J-P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31. doi : <https://doi.org/10.3406/aru.1997.2089>.

Poncelet, D. & Francis, V. (2010). Présentation du dossier. L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 9-20. DOI 10.3917/rief.028.0009.

Prost, A. (1992). *L'Enseignement s'est-il démocratisé : Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.prost.1992.01.

Simard, D. (coord.), (2010). *La culture professionnelle des enseignants : entre savoirs, recherches et pratiques*. *Recherches en éducation, Hors-Série N°2*.

Thomazet, S & Mérini, C. (2014). « Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? », *Questions Vives*, 21. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1509> (19.04.2019). Doi : 10.4000/questionsvives.1509

Rapports d'expertise

Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des territoires (ACSE). (2010). *Etude sur les personnels salariés du Programme de Réussite Educative. Rapport n°2. Pratiques professionnelles et professionnalisation des salariés du PRE. Analyse 2010.*

Armand, A. Gille, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves.* [En ligne] : <http://i.ville.gouv.fr/index.php/reference/7202/la-contribution-de-l-education-prioritaire-a-l-egalite-des-chances-rapport-n-2006-076-de> (29.11.2016).

Bonnemaison, G. (1982). *Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité.* [En ligne] : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/834037801.pdf> (21.06.2016).

Cour de compte. (2012). Synthèse du rapport public thématique. *La politique de la ville. Une décennie de réformes.* [En ligne] : [https://sig.ville.gouv.fr/page/45/Contrats+urbains+de+coh%C3%A9sion+sociale+\(Cucs\)](https://sig.ville.gouv.fr/page/45/Contrats+urbains+de+coh%C3%A9sion+sociale+(Cucs)) (30.07.2018).

Institut d'aménagement et d'urbanisme de la région d'Ile-de-France. (1980). *Opérations « Habitat et Vie Sociale » en région d'Ile-de-France. Une tentative d'évaluation.*

Institut des Politiques Publiques. (2016). *Evaluation des Programmes de Réussite Educative*

Institut Régional de la Ville (IREV) Nord Pas-de-Calais. (2007). *La Réussite éducative à l'épreuve du terrain.*

Glasman, D. & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école.* Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école.

Leydier, J., Mouchard-Zay, H., & Mourlet, E. (2002). *Pour de grands projets d'éducation dans les GPV.* [En ligne] : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/024000182.pdf>. (20.06.2016)

Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes.* [En ligne] : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000666.pdf>. (20.06.2016).

Paul, M. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. Exposé lors du Groupe de travail réunissant les équipes-projet d'Angers, Lorient, Rennes et Saint-Nazaire Rennes, 16 septembre 2011. [En ligne] : www.resovilles.com (04.11.2015).

Sitographie

Agence Nationale pour la Cohésion Sociale.

<https://www.data.gouv.fr/fr/organizations/agence-nationale-pour-la-cohesion-sociale-et-l-egalite-des-chances/> (28.06.2017).

Bertrand, O (2006). Trente ans de violences urbaines. *Libération*. [En ligne] : https://www.liberation.fr/evenement/2006/10/27/trente-ans-de-violences-urbaines_55599. (23.07.2018).

Chaâba, du bled au bidonville.

http://www.filmdocumentaire.fr/4DACTION/w_fiche_film/48745_1. (03.09.2016)

<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/accompagnement/cadre-de-reference/dates-cles-de-laccompagnement-a-la-scolaire> (22 juillet 2016)

<https://www.littre.org>

Les politiques de la ville depuis 1977, Chronologie des dispositifs, Délégation interministérielle à la ville, (s.d.) *Centre de Ressources de la DIV* [En ligne] sur [ville.gouv.fr](http://i.ville.gouv.fr) http://i.ville.gouv.fr/index.php/download_file/122/134/historique-de-la-politique-de-la-ville-1977-2004 (21 juillet 2016).

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>

Le Monde.fr, (1981). Le rapport de M. Bertrand Schwartz suscite des réactions positives. [En ligne] : https://www.lemonde.fr/archives/article/1981/10/03/le-rapport-de-m-bertrand-schwartz-suscite-des-reactions-positives_2709917_1819218.html. (29.11.2016).

Le Monde.fr, (1991). La mort de Thomas Claudio à Vaux-en-Velin : inculpation d'un policier et du pilote de la moto. [En ligne] https://www.lemonde.fr/archives/article/1991/02/09/la-mort-de-thomas-claudio-a-vaux-en-velin-inculpation-d-un-policier-et-du-pilote-de-la-moto_4011862_1819218.html (22.07.2019)

<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

Tardif, M. (2001). *Questions à Maurice Tardif*. [En ligne] <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-division-du-travail-educatif>. (30.06.2014).

Observatoire des Zones Prioritaires. <https://www.ozp.fr/spip.php?article22923>. (04.02.2019).

Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville, (2012). *La politique de la ville en France : fondements, évolutions et enjeux*, Strasbourg. http://www.oriv.org/wp-content/uploads/oriv_dossier_ressources_politique_ville.pdf (27.07.2018).

Veil, S. (1993). Discours à l'occasion de la Journée mondiale du refus de la misère. Présentation du plan d'urgence pour l'hiver. [En ligne] : <https://www.vie-publique.fr/discours/205668-declarations-de-mme-simone-veil-ministre-des-affaires-sociales-de-la-sa> (26.11.2017)

La nouvelle répartition académique de l'éducation prioritaire. [En ligne] : <http://www.education.gouv.fr/cid82342/la-nouvelle-repartition-academique-de-l-education-prioritaire.html> (30.07.2018).

Entretien avec Serge Fraysse. [En ligne] : <http://lettrecget.tumblr.com/post/130620346521/le-volet-%C3%A9ducatif-dans-les-contrats-de-ville> (30.07.2018)

Lois et textes de cadrage officiels

Circulaire du 1er juillet 1981 relative à la création des Zones Prioritaires.

Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989).

Projet de loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine (1991).
[En ligne] : <http://www.senat.fr/rap/l02-401/l02-4011.html>. (21.07.2016).

Charte de l'accompagnement scolaire (7 octobre 1992)

Circulaire n° 94.082 du 21/01/1994 (B.O. 5 du 03/02/1994) pour l'aménagement du réseau des ZEP

Circulaire DIV/DPM/DAS/DLC-DE/DJVA/96-488 du 30 juillet 1996 pour la création des Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire (CLAS).

Loi n°96-987 du 14 novembre 1996 relative à la mise en œuvre du pacte de relance pour la ville (1), Art.1er, JORF n°266 du 15 novembre 1996 page 16656, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000196404&dateTexte=&categorieLien=id>, (21.07.2016).

Circulaire n°98-144 du 9 juillet 1998 pour la création des Contrats Educatifs Locaux.

Délégation Interministérielle à la Ville. (2001). *Plan d'action pour la Veille éducative*. [En ligne] : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/014000801.pdf> (26.11.2016).

Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale. Plan de cohésion sociale (2005).

Délégation Interministérielle à la Ville. (2005). *Note de cadrage pour la mise en œuvre du programme de réussite éducatives Plan de Cohésion Sociale Emploi logement égalité des chances*.

Circulaire relative à la loi de cohésion sociale – (dispositifs de réussite éducative) (2005).

Circulaire application des décrets n° 2005-1145 du 9 septembre 2005 et n° 2005-1178 du 13 septembre 2005 publiés dans l'encart du B.O. n° 35 du 29 septembre 2005.

Circulaire de mise en œuvre des programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale. Programme de Réussite Educative. (2005).

Décret n° 2005-909 du 2 août 2005 instituant une indemnité de vacation pour collaboration occasionnelle aux dispositifs de réussite éducative. NOR: SOCV0510670D

Circulaire de mise en œuvre des Programmes de Réussite Educative (2006).

Circulaire de définition et mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS). (2006)

Glasman, D., Joli-Rissoan, O., Berthet, J-M., & Kakpo, N. (2006). *Le Programme de réussite éducative : mise en place et perspective*. Rapport pour la Délégation Interministérielle à la Ville.

Goepfert, Y (dir)., Bavoux, P., Pugin, V., Panassier, C., Bedel, G. (2007). *Mettre en œuvre un Projet de réussite éducative*. Guide méthodologique. [Paris] : Les éditions de la DIV.

Circulaire d'articulation des dispositifs dans les territoires de la politique de la ville et évolution des missions confiées aux PRE (2010).

Décret n°2005-907 du 2 août 2005 relatif aux groupements d'intérêt public constitués pour l'accompagnement éducatif, culturel, social et sanitaire des enfants. NOR: SOCV0510669D. Version consolidée au 27 janvier 2012

ACSE/CNFPT. (2013-2014). Prise de poste coordonnateur de réussite éducative

CGET. (2016). Pour une amélioration du programme de réussite éducative.

Instruction relative au Programme de Réussite Educative (2016).

Arrêté du 2 août 2005 pris pour l'application de l'article 3 du décret n° 2005-909 du 2 août 2005 instituant une indemnité de vacation pour collaboration occasionnelle aux dispositifs de réussite éducative. NOR: SOCV0510671A. Version consolidée au 15 mars 2017

Décret n°2005-637 du 30 mai 2005 relatif aux caisses des écoles et modifiant le code de l'éducation (partie réglementaire). NOR: SOCV0510894D. Version consolidée au 15 mars 2017

CGET/CNFPT. (2019). Brochure de formation Coordonnateur et coordonnatrice de Réussite éducative.

Les politiques publiques affichent des objectifs, pensent et produisent des injonctions qui ont pour but de cadrer l'action publique territorialisée. A l'étude nous avons cependant pu constater que ces développements ne se soucient pas toujours des capacités et des potentialités de compréhension, d'appropriation et de mise en œuvre, non seulement des objectifs, mais aussi des modalités pour traduire cette action publique sur le terrain. Les opérateurs font en effet face aux urgences de mettre en œuvre les injonctions dans des délais relativement courts, qui ne leur laissent que peu de temps pour comprendre les enjeux, problématiser et construire l'ingénierie la plus adéquate pour mettre en œuvre l'action publique territorialisée.

A travers notre démarche méthodologique d'inspiration ethnographique, nous avons voulu observer comment les acteurs au quotidien ont alors à inventer, au-delà des cadres et des règlements préétablis, des pratiques et une mise en ordre de l'action publique territorialisée, essayant ce faisant de poursuivre ou de se rapprocher des objectifs fixés par les politiques publiques.

Les analyses des interactions des individus, l'étude des documents qui circulent entre eux, les observations in situ ainsi que les entretiens ont permis de révéler comment les individus développent des « conventions » (Diaz-Bone & Thévenot, 2010) à la fois pratiques et langagières pour se comprendre et mener leurs activités et reconnaissent certaines « manières de faire » (de Certeau, 1900) comme étant les plus pertinentes pour résoudre les énigmes auxquelles ils sont confrontés. Même si les acteurs n'en ont pas conscience, l'ensemble de ces éléments, ancrés, actualisés et plus récents, forment ainsi une matrice (Kuhn, 1962) interprofessionnelle au sein de laquelle se développent les actions et se constituent des références communes qui influent fortement sur tout ce qui se joue et est produit au sein de et par ce système. Tout en agissant dans cette dimension matricielle, les acteurs continuent de l'alimenter en s'engageant dans des instances collectives. D'une part les individus y assoient la défense de leurs propres représentations et conceptions des injonctions et objectifs, d'autre part ils essaient de trouver ou de partager des moyens d'actions propres à assurer la mise en œuvre des moyens qui permettront de les atteindre ou de les approcher, oscillant dans ces modes de cheminement entre éthiques professionnelle, morale et même plus personnelle.

Mots-clés : politiques publiques, réussite éducative, action collective, arrangements du quotidien