

3EME CONGRES INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE
POUR LA FORMATION, LA RECHERCHE ET L'INTERVENBTION SOCIALE (AIFRIS)
HAMMAMET – TUNISIE 21 AU 24 AVRIL 2009

« *La réussite éducative en France et au Québec :*

*Nouveau problème public
et nouvelles formes de professionnalité ?*

Hélène COMMUNIER - Responsable de formation à l'animation
Institut Régional du Travail Social (IRTS) de Bretagne
helene.communier@irts-bretagne.fr

Marc ROUZEAU – Responsable Pôle «Ressources et expertises en travail social» - IRTS de
Bretagne Membre du CRAPE-CNRS et professeur associé à l'Institut d'Etudes Politiques de
Rennes
marc.rouzeau@irts-bretagne.fr

Résumé

L'apparition récente et assez massive d'initiatives se rapportant, des deux côtés de l'Atlantique, à la terminologie de la «Réussite éducative» (RE) est analysée en partant du cas français et en introduisant une perspective comparative avec le Québec.

Lancé en 2005 dans le cadre de la politique française en faveur des banlieues, le «Programme de réussite éducative» (PRE) confie désormais des prises en charge individualisées aux équipes municipales. Dès lors, la proximité du politique, l'importance des mobilisations budgétaires ainsi que les emplois créés à cet échelon interrogent fortement les programmes socioéducatifs déjà en place et peuvent faire craindre à un plus grand contrôle social. Face à cette « controverse », nous avons fait le choix de référer explicitement la formation nationale des coordonnateurs de PRE et la recherche-action à laquelle nous contribuons, aux principes du travail social.

Ce «nouveau problème public» se structurant concomitamment en France et au Québec, les trois récents voyages d'études que nous avons réalisés dans ce pays font apparaître des enjeux transnationaux non dénués d'ambigüités : repérage précoce des enfants en situation de fragilité et activation des compétences parentales en particulier dans les milieux populaires, apports de la recherche scientifique et recours grandissant à l'évaluation, référentiels professionnels se structurant en référence à l'entreprenariat et au marketing social...

En définitive, cette contribution envisage comment, en France et au Québec, la mise sur agenda du décrochage scolaire et la promotion de la réussite éducative renseignent sur les phénomènes de reconstitution des secteurs professionnels mobilisées autour de la question éducative et sociale : travail social, psychoéducation, éducation prioritaire, éducation populaire....

Initié dans le cadre de la politique française en faveur des banlieues, le «Programme de réussite éducative» (PRE) est une des composantes du Plan de Cohésion Sociale¹ couvrant la période 2005-2009. Sur les territoires prioritaires de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire², ce programme décidé au niveau national vise à soutenir, de manière très préventive, les enfants et adolescents (2-16 ans) présentant des signes de fragilité à travers des prises en charge individualisées, conçues et animées sous la responsabilité des maires et des équipes municipales.

Dès lors, on peut considérer que ce dispositif est emblématique d'une nouvelle génération d'instruments d'action publique qui croisent «appel à la subjectivité des usagers» (plan substantiel) et «gouvernement à distance des territoires» (plan processuel)³.

- Sur le plan substantiel

Comme bien d'autres dispositifs récents en matière éducative et sociale, la notion centrale dans le PRE de «parcours personnalisé», met en avant le ciblage des publics connaissant des fragilités éducatives et le renforcement de leur «capabilité» (Priou J. 2007). Il s'agit de mobiliser, de faire accéder, d'aider à se projeter... La responsabilisation des familles populaires et la promotion de l'autonomie de leur enfant se retrouvent ainsi au cœur des impacts escomptés. Pour relever le défi de la réussite éducative, les individus sont appelés à participer activement à toute sorte d'activités socio-éducatives, culturelles, sportives et de santé : la stimulation des dimensions personnelles des individus et des familles est clairement de mise. La référence à la réussite éducative engendre donc un «travail sur soi» voire une «reprise en main de soi» (Cantelli F., Genard J.L., 2007).

Au sein du processus général d'individualisation et de subjectivation propre aux politiques d'activation, cette référence à la réussite participe, dans le domaine socioéducatif, à une mise à distance des politiques plus classiques d'assistance et de protection. A ce titre, les inflexions cognitives et stratégiques introduites par ce programme font partie des mutations décrites par Pierre Reman quand il évoque l'émergence et la structuration progressive dans les pays francophones - suite au Welfare State et plus récemment à la perspective néolibérale - d'un «Etat social actif» (Reman P., 2007)⁴.

- Sur un plan processuel

Le mode d'implantation de la RE est aussi significatif d'une autre transformation qui affecte, en France, le mode de production des politiques publiques. Dans les années quatre-vingts,

¹ Loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale parue le 19 janvier 2005 au Journal Officiel. Cette loi prévoit vingt programmes d'action organisés autour de trois piliers que sont l'emploi, le logement et l'égalité des chances. Les dispositions relatives à la RE font partie des programmes 15 et 16 relatifs au troisième pilier.

² Zones Urbaines Sensibles (ZUS) - Zones d'Education Prioritaires (ZEP). "A la rentrée 2006, 8,5% des élèves des établissements publics du secondaire sont scolarisés en ZUS. Plus précisément, sur l'ensemble de la France métropolitaine et des Dom, 9,8 % des collégiens, 6,4 % des élèves de lycées généraux et technologiques et 10,3% des élèves de lycées professionnels sont scolarisés dans ces quartiers" (ONZUS, 2008, p148).

³ Le plan "substantiel" est entendu ici, au sens du contenu cognitif, stratégique et instrumental de la politique concernée : valeurs, principes et outils d'intervention... Le plan "processuel" s'intéresse lui aux processus de fabrication et d'implémentation de la politique concernée : construction de la légitimité à agir, inscription sur l'agenda politico-administratif, forme de localisation de la décision, logiques de mise en œuvre...

⁴ "Les techniques mises en œuvre ne se limitent plus à l'organisation sur une grande échelle de l'assurance et de la solidarité mais s'orientent vers des dispositifs de ciblage, de discrimination positive et de contractualisation de l'aide sociale. Au nom de la promotion d'une culture de la responsabilité, les liens entre droits et devoirs sont redéfinis dans une optique plus individuelle" (Reman P, 2007, p6).

«l'Etat planificateur» a laissé place à «l'Etat animateur» cherchant à dynamiser la capacité des territoires locaux à produire des stratégies spécifiques de prévention et de lutte contre l'exclusion (Donzelot J. et Estèbe P., 1994 - Le Galès P., 2003). Or, il est patent que depuis quelques années, en particulier depuis le Programme National de rénovation Urbaine (PNRU) initié en 2003, l'Etat se fait davantage prescripteur et sélectif. Pour lui, il ne s'agit plus seulement d'inciter à la mobilisation locale à travers la constitution de scènes contractuelles mais bien de dire, d'en haut, la norme stratégique qu'il convient désormais de déployer localement. Dans cette nouvelle ère, celle des appels à projets, l'Etat regroupe ses financements sur des priorités clairement établies au niveau national, ouvre des «guichets uniques», sollicite les collectivités par le biais d'Agences autonomes pour ensuite, leur distribuer des avantages sélectifs et suivre la progression de la stratégie adoptée par des suivis évaluatifs répétés. Le PRE qui voit l'Etat octroyer des budgets très importants aux collectivités sous condition d'individualisation des interventions éducatives, s'inscrirait dans cette logique d'une plus grande capacité de l'Etat central à «gouverner les territoires, à distance» (Epstein R., 2005).

En se conjuguant, ces deux évolutions (localisation d'une stratégie nationale fortement affichée - individualisation des prises en charges socioéducatives) débouche sur la production d'un paysage inédit. Avec le PRE, sous influence de l'Etat central, se retrouvent donc désormais organiser l'échelon municipal, le repérage et l'accompagnement d'enfants et de familles en situation de fragilité éducative : les prises en charge éducatives ciblées et spécifiques sortent ainsi des seuls secteurs scolaire, thérapeutique et de protection de l'enfance⁵. Dés lors, on comprendra que la proximité du politique, l'importance des mobilisations budgétaires ainsi que les emplois créés à cet échelon municipal, historiquement acteur secondaire dans ce domaine, interrogent fortement les acteurs socioéducatifs déjà en place et puissent faire craindre à un plus grand contrôle social.

C'est dans le cadre de ce contexte en tension, traversé par le développement des violences scolaires⁶, l'augmentation des conduites addictives et les émeutes urbaines de novembre 2005⁷, qu'à été conçue et animée, à l'IRTS de Bretagne, la première formation qui, en France, s'adressait aux «coordonnateurs de programmes territoriaux de Réussite éducative». Parallèlement avec l'équipe du LAS - LARES, (laboratoire en sciences sociales de l'Université de Rennes II), nous avons participé à une recherche-action sur la mise en place du PRE à l'échelle de la région Bretagne et avons organisé trois voyages d'études au Québec en avril 2008, octobre 2008 et en mars 2009.

En prenant appui sur les enseignements retirés lors des ces différentes opérations, notre contribution d'aujourd'hui s'organise autour de trois plans : celui de la structuration politico-administrative de la RE en France, celui des évolutions stratégiques, thématiques et professionnelles engendrées par cette institutionnalisation au sein des politiques socioéducatives locales et enfin, celui qui réfléchit aux convergences mais aussi aux différenciations franco-québécoises sur ce sujet de la RE.

⁵ Traditionnellement, les initiatives des municipalités françaises dans le domaine éducatif s'avéraient centrées sur développement d'une offre de loisirs à dimension essentiellement collective.

⁶ Le Ministère de l'Education Nationale les estime à 82 000 soit à 2,5 pour 100 élèves.

⁷ 10 346 voitures brûlées et 200 millions d'euros de dégâts. 3 101 personnes mises en garde à vue, 577 mineurs présentés à un juge et au moins 110 incarcérés.

1. La structuration politico-administrative de la RE en France :

De l'inflexion sémantique et à la diffusion généralisée

11. L'élargissement progressif de la question des décrocheurs et la mise sur agenda de la «réussite éducative».

En France, la question de ceux qui décrochent du système scolaire émerge à la fin des années quatre-vingts dans le prolongement de la loi d'orientation de 1989, qui entend mettre l'élève au centre du système éducatif et introduit un objectif de résultat sous la forme de 80% d'une tranche d'âge au baccalauréat. Pour remédier aux phénomènes de grand absentéisme et prévenir les déscolarisations, des commissions départementales interinstitutionnelles sont instituées qui réunissent des acteurs de l'Education nationale, mais aussi des Préfectures, des services de Justice, des Conseils Généraux ou encore des Caisses d'Allocations familiales. Des dispositifs spécifiques sont alors organisés, comme «les classes relais», les «écoles ouvertes» ou encore la «Mission générale d'insertion» (MGI) de l'Education nationale.

A travers les programmes initiés sous le vocable de «Veille éducative», au sein de l'Education nationale à partir de 1998⁸ puis sous l'impulsion du Ministère de la ville à partir de 2001⁹, cette question du décrochage se retrouve érigée en problème public à part entière, tout en s'élargissant à des préoccupations débordant la question scolaire : santé mentale et prévention du suicide des jeunes, prévention de la délinquance et traitement des incivilités, prises en considération des questions d'ethnicité... Progressivement, la prévention des déscolarisations débouche sur la notion de prise en charge globale des jeunes en difficulté (Glasman D., Oeuvarard F., 2004). *«Il s'agit de repérer le plus en amont possible le jeune qui décroche du parcours scolaire, d'analyser les situations individuelles, de proposer au cas par cas des solutions au jeune pour qu'il s'intéresse à nouveau à son avenir scolaire, pour l'aider à construire un projet personnel. On rassemble les compétences pour proposer à celui qui «décroche» des parcours éducatifs classiques, les moyens de s'y réinsérer ou des alternatives, pas nécessairement scolaires, qui évitent les ruptures ou les abandons. Il s'agit d'instaurer une continuité éducative lorsque le parcours scolaire est interrompu et d'apporter des réponses concrètes à des situations individuelles de jeunes»* (OZP, 2003, p1).

Emergeant sur la scène publique depuis une quinzaine d'année maintenant, cette attention portée aux décrocheurs s'est progressivement trouvée articulée à celle concernant les sorties sans diplômes du secteur scolaire ainsi qu'à la question des enfants pauvres et aux relations entre les institutions éducatives avec les familles populaires. Ces différents thèmes mobilisent de plus en plus de chercheurs, se retrouvent dans les discours politiques et sont largement diffusés dans les médias. En attestent, par exemple, les travaux du Comité d'évaluation de l'Agence nationale pour la Rénovation Urbaine (ANRU) consacrés en 2006 à la ségrégation urbaine et scolaire, ceux de l'Inspection Académique de Seine Saint Denis qui ont permis en 2006 d'analyser les trajectoires de décrocheurs ou encore les rapports du CERC consacrés, en 2004 aux enfants pauvres, en 2008 aux sortants sans diplômes...

Ainsi en France, alors que les reprises d'études sont rares, on évalue en 2004 sur une même tranche d'âge à 117 000 soit à 17%, les sorties du système scolaire sans diplôme du second cycle

⁸ Cellule départementale de veille éducative organisée au sein du MEN et prenant appui sur les groupes d'aide à l'insertion (GAIN) au niveau des établissements du second degré.

⁹ Comité interministériel des villes du 1er octobre 2001. Circulaire du 11 décembre 2001.

de l'enseignement secondaire¹⁰ et on estime que les enfants vivants dans une famille pauvre ou précarisée y sont surreprésentés (CERC, 2008). Ceci s'inscrit en prolongement du constat désormais bien établi selon lequel ces enfants, estimés entre 1 à 2 millions¹¹, sont nettement plus victimes de retards scolaires prononcés¹². Ainsi, depuis les années quatre-vingts, une conclusion s'est peu à peu imposée : *«la réforme des collèges n'a pas seulement consolidé la stratification sociale : elle la légitime, puisqu'elle la fait désormais reposer sur des critères apparemment scolaires et non plus ouvertement sociaux»* (Prost A. cité par Huguenet H., 2004, p26.).

Face à de tels constats, avec l'apparition en 2005 de la Réussite Educative (RE), les incitations gouvernementales tendent à renforcer le caractère de prévention primaire des interventions¹³. Il s'agit d'intervenir en amont de la survenue éventuelle de dysfonctionnements : absentéisme, décrochage scolaire, passage à l'acte et violence, accès dépressif, sortie sans qualification... Dans le sillage de la politique de la ville plus que dans celui de l'Education nationale, au nom des principes de justice sociale, les conditions éducatives deviennent la cible de l'intervention publique. *«Au contraire de l'image renvoyée par les médias qui laisse accroire que la réussite est une sorte de loterie, c'est bien un ensemble de conditions qui contribuent à faire reculer le seul jeu du hasard»* (Raynal M., 2008, p4). En fait, à la différence de la notion de veille qui pouvait faire penser à la détection d'un risque ou d'une menace et invitait à bien des similitudes avec les politiques de traitement de la délinquance, la promotion de cette terminologie de la Réussite Educative cherche à traduire une posture s'éloignant de la réparation et du contrôle social. *«En matière d'éducation, la réussite a le vent en poupe et fait l'objet d'une mobilisation politique conséquente. La lutte contre l'échec scolaire était jusqu'alors le vocable le plus couramment admis : c'est pourquoi le renversement lexical, à connotation positive appuyée, engage un changement volontariste de logique bienvenu»*. (Raynal M., 2008, p3).

Cette référence à la réussite invite donc à interroger de plus en plus explicitement les impacts éducatifs des modes de vie, de la ségrégation socioéconomique ou encore du développement technologique et encourage l'augmentation des *«influences éducatives volontaires»* (De Rosa P., 2007, p9). Ainsi peut-on se référer à Bernard Rivière, universitaire québécois, qui dans le prolongement de Pierrette Bouchard, considère que promouvoir la réussite éducative, c'est aider la capacité de l'enfant puis de l'adolescent à s'engager socialement, à la fois sur le plan personnel et scolaire puis professionnel grâce à la mobilisation de valeurs, de connaissances, d'habiletés et d'expériences (Rivière B, 2002, p19). Cependant, pour que s'élabore un parcours de réussite¹⁴, une

¹⁰ Ce chiffre est corroboré par les différents comptabilités qui oscillent entre 20% de sortants sans qualification par référence à la Classification Internationales Types de l'Education (CITE) et 14% des sans diplômes et sans qualification. (Huguenet H., 2004, p40).

¹¹ Le CERC considérait qu'en 1999, un million des moins de 18 ans (8%) vivaient dans une famille disposant d'un niveau de vie (revenu disponible après impôt direct et divisé en unité de consommation) inférieur au seuil de pauvreté, c'est-à-dire à 50% au niveau de vie médian. Cette estimation monte à 2 millions si ce seuil est fixé à 60% du niveau de vie médian. Corroborant cette approche monétaire, ce sont 1,4 million d'enfants qui vivent dans une famille connaissant au moins 6 privations sur une liste de 22 items considérés comme fondamentaux : disposer de toilettes, d'un système de chauffage, d'une automobile, d'une télévision couleur, de 2 paires de chaussures, recevoir des amis une fois par mois, partir en vacances une semaine par an, ne pas avoir de découvert bancaire... (CERC, 2004, p7 et p92).

¹² A 11 ans, 44% des enfants pauvres (selon la définition axée sur les privations) sont victimes de retards scolaires et ce chiffre est à comparer avec celui des 23% concernés sur l'ensemble de la tranche d'âge. A 15ans, ils sont 56% (contre 36%) et à 17 ans, 17% ont arrêté leur scolarité (contre 4,4%) (CERC, 2004, p106).

¹³ Dans cette logique, les 16-18 ans qui pouvaient être une des cibles de la Veille éducative ne sont dorénavant plus officiellement concernés par le PRE.

¹⁴ Tout en mettant en lumière l'influence des facteurs sociaux sur la persévérance scolaire (origines sociales, rapports de classe, genre, type de territoire...), *"le parcours est associé à un cheminement, une suite d'évènement sur un continuum, ce qui met l'accent davantage sur les logiques individuelles, considérant les élèves comme des acteurs"*. (Peron M, Veillette S., 2008, p181)

intervention personnalisée s'avère parfois nécessaire, afin de renforcer l'estime de soi, la capacité à entrer en relation avec les autres, la capacité d'insertion scolaire et professionnelle, ainsi que la mise en œuvre d'un projet personnel (Projet de RE Brest, 2006).

La stratégie d'intervention promue par le PRE déborde donc largement le champ scolaire et celui de la lutte contre le décrochage, à travers la construction de parcours personnalisés articulant des actions très diversifiées : soutien scolaire, activités sportives, culturelles, sociales, sanitaires... «Ces actions n'ont pas vocation à se substituer à l'action de l'école ou aux dispositifs existants dont elles sont complémentaires. La programmation peut toutefois intégrer des actions existantes à condition qu'elles soient ciblées et qu'elles concourent aux objectifs du programme»(ONZUS, 2008, p197).

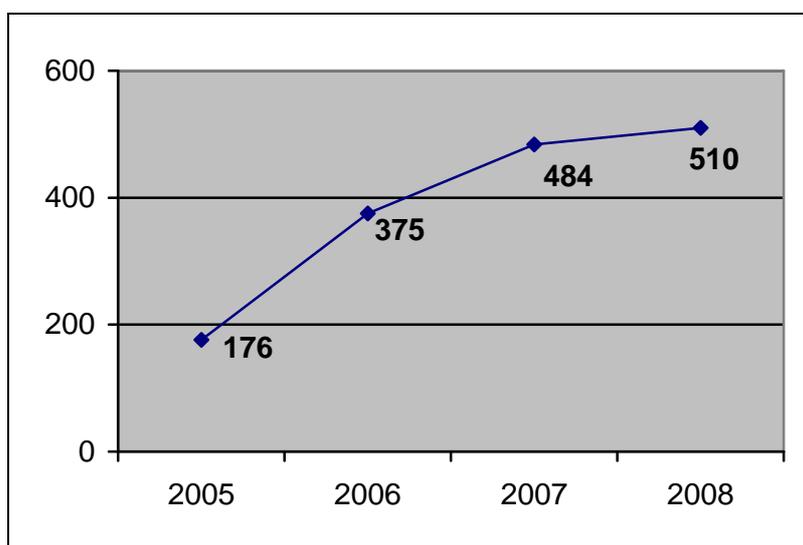


**Exemple de parcours de réussite éducative
d'une adolescente de 15 ans scolarisée au collège en 4^{ème} - PRE Rennes (35)**

Désormais, en amont de toute intervention dans le domaine de la protection de l'enfance, le PRE légitime un espace d'intervention ciblant des situations individuelles et familiales précises, sans qu'il soit nécessaire de recourir à la notion de danger.

1.2. Une montée en charge rapide et une mobilisation conséquente de moyens budgétaires et humains

Le développement de ce programme a fait l'objet d'une montée en charge particulièrement conséquente comme le démontre le graphique rendant compte de la création des dispositifs locaux de RE.

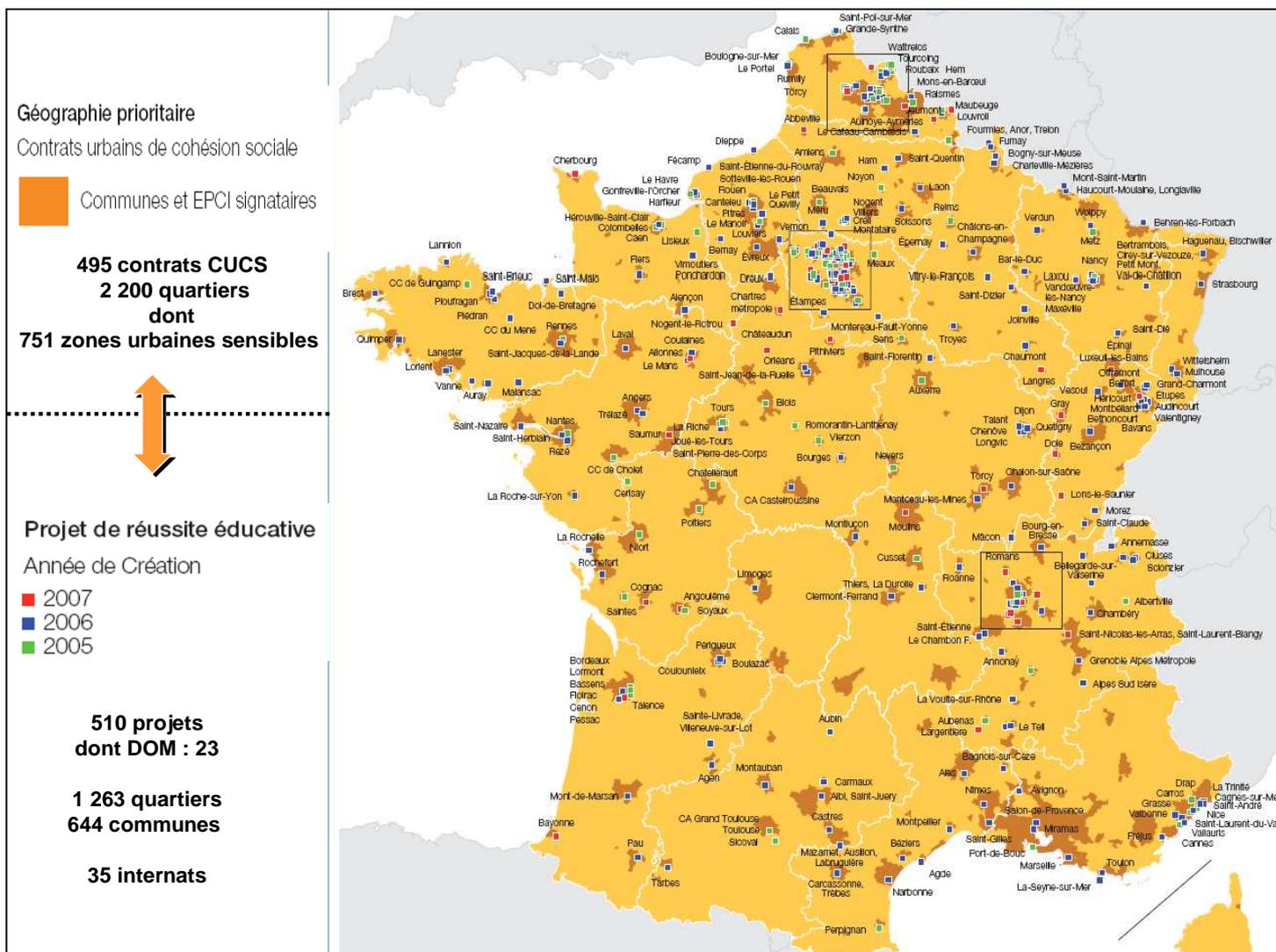


Effectifs des PRE locaux labellisés par la DIV puis par l'ACSé

Les années 2005, 2006 et 2007 ont été celles de l'implantation massive du PRE au plan local et ont été fortement occupées par la structuration des espaces de travail partenarial. Tout en recrutant les coordonnateurs chargés d'impulser localement les dispositifs locaux, il a fallu au niveau communal ou intercommunal créer des structures porteuses ou, dans d'autres cas, ajuster les statuts et l'organisation des structures en place¹⁵.

Il s'est surtout agi de composer avec «*un contexte national peu favorable avec notamment un climat conflictuel sur les questions de prévention de la délinquance et de protection de l'enfance*» (ACSé, 2008, p6) et de prendre ainsi en charge à travers l'établissement de protocole de partenariat et de charte de confidentialité, les questions d'ordre d'éthique et déontologique.

¹⁵ Ces structures à comptabilité publique autonome sont, fin 2008, dans un cas sur deux des Centres Communaux d'Action Sociale (CCAS), dans un tiers des cas des Caisses des Ecoles (CE) , pour 10% des Etablissement Publics locaux d'éducation (EPL) et pour 7% des Groupements d'intérêt Public (GIP) (ACSé, 2008, p16).



Cartographie des CUS et des PRE – Rapport ONZUS 2007

Avec un taux de créations moindre¹⁶, l'année 2008 témoigne davantage d'un fonctionnement à plein régime, avec une augmentation de plus de 90% des prises en charges effectives. Durant cette dernière année, 80 millions d'euros ont été mobilisés par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSé) en direction de 644 communes, en vue de financer 510 projets de réussite éducative¹⁷. Le travail des 1 190 équipes pluridisciplinaires de soutien (E.P.S) y concerne désormais 1 263 quartiers¹⁸ (Trajectoires, 2007 et 2008 - ACSé, 2008).

- Au titre de l'année 2008, 72 000 enfants en situation de grande fragilité ont ainsi été repérés alors que, l'année précédente, ils étaient 39 000, soit une augmentation de 85%. Parmi eux, 55

¹⁶ Le taux de création des PRE a été de 5,4% en 2008 contre 29% en 2007 et 113% en 2006.

¹⁷ Complémentaire à cette mobilisation de crédits nationaux, l'ACSé estime les contributions des collectivités à 22,5 millions d'euros auxquels il conviendrait d'ajouter 12,3 millions de valorisations : locaux, fluides... (ACSé, 2008, p16)

¹⁸ En 2007, il existait 484 PRE concernant 530 communes. Le travail des 810 équipes pluridisciplinaires de soutien concernait alors 1050 quartiers.

000 ont été concernés par un accompagnement individualisé ; ce chiffre était pour 2007 de 27 750, soit une augmentation de 98%.

- Parmi les jeunes pris en charge on peut noter que 43% sont des filles et 57 % des garçons (contre 41% et 59% en juin 2007) ; 14 % sont âgés de 2 ans à 5 ans, 50 % de 6 ans à 10 ans et 36 % de 11 ans à 16 ans. Dans trois cas sur quatre, ce sont les équipes de l'Education nationale qui sont en à l'origine de la saisine du PRE.

On le voit, à la différence de ce que pouvait faire penser le recours du national à la technique de l'appel à projet, les collectivités n'ont donc pas été véritablement mises en concurrence et le PRE est devenu une réalité de la plupart des villes françaises qu'elles soient grandes, moyennes et même petites. Le plus souvent, cette diffusion généralisée du PRE s'est organisé en deux temps : une phase d'installation, d'organisation et d'ingénierie assez longue, suivie d'une montée en puissance de l'activité directement tournée vers les enfants et les familles.

Trois ans après le lancement du PRE, sur la très grande majorité des sites, les différentes instances ont été mises en place (Conseil consultatif, comité de pilotage, comité technique...), les personnels ad hoc ont été recrutés (coordonnateurs, animateurs thématiques et/ou de quartier, référents...), les équipes pluridisciplinaires de soutien fonctionnent régulièrement, mobilisant des acteurs venant d'institutions diversifiées et s'appuyant sur des protocoles de traitement des situations ainsi que sur des chartes partenariales et de confidentialité.

Du coup, alors que les mesures gouvernementales accompagnant le tout récent Plan espoir banlieues restent évasives à ce sujet, on comprend mieux pourquoi la plupart des acteurs locaux qu'ils soient élus, responsables de l'éducation et de la politique de la ville, ou encore membres des équipes locales, réclament le prolongement du PRE au-delà de 2009¹⁹.

¹⁹ On retiendra que cette crainte d'une clôture du programme était très présente dans les propos tenus lors de la troisième journée nationale de la réussite éducative, qui a réuni à Gennevilliers près de 600 participants, le 23 Janvier 2009.

2. Entre innovation et controverse :

Quelle analyse faire de cette institutionnalisation ?

Cependant, au-delà d'une première approche essentiellement quantitative, il convient d'interroger qualitativement ce processus d'institutionnalisation, tant du point de vue de la territorialisation des interventions et du ciblage des publics, que du point de vue de l'individualisation des prises en charge, ou encore du point de vue des professionnalités mobilisées par le PRE.

2.1. La territorialisation des interventions et le ciblage des publics.

- Au dire de nombreux acteurs locaux rencontrés, le fonctionnement par appel à projet à bousculer les façons de faire, en particulier en mettant les collectivités devant une responsabilité nouvelle.

Avec le PRE, les responsables locaux ont tout d'abord dû statuer entre candidater en un temps court, recruter des personnels ad hoc et individualiser les prises en charge éducatives ou, non candidater et accepter de se passer d'une manne financière d'autant plus importante qu'à la même période, les autres sommes allouées par l'Etat au titre des dépenses de fonctionnement liés à la politique de la ville se réduisaient fortement²⁰.

On comprendra alors que ce soit la première solution qui est été presque toujours retenue, même si sur certains sites, il aura fallu plusieurs années pour se rallier à cette façon de faire. Par ailleurs, quand certaines municipalités se montrer passives ou réticentes, les services déconcentrés de la Préfecture, de l'Inspection Académique ou encore la Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports ont donné l'impulsion et ont su « enrôler » les acteurs locaux dans le PRE.

Ainsi l'implantation de ce programme s'est avérée moins sélective qu'on aurait pu l'imaginer ; pour preuve, de nombreux sites ont été labellisés au titre du PRE sans pour autant appartenir à la géographie prioritaire de la politique de la ville. En Bretagne, on peut citer par exemple, le cas des territoires très ruraux de Malansac dans le Morbihan ou encore de la Communauté du Mené dans les Côtes d'Armor.

Du coup cette diffusion locale assez généralisée du PRE a pris quelque liberté avec la doctrine de resserrement des crédits autour de zonages rigoureux - un million initialement annoncé par site sur la durée du plan²¹ - et s'est accompagnée d'une certaine dilution budgétaire (180 000 euros octroyés en moyenne par site pour l'année 2008²²).

²⁰ Volet social et éducatif des Contrats urbains de Cohésion Sociale (CUCS).

²¹ (Plan de Cohésion sociale, 2005, p35).

²² ACSé, 2008

- Concomitamment à cette diffusion massive, le passage d'un pilotage du PRE de la DIV à l'ACSé s'est trouvé assorti d'une certaine fermeture par rapport aux réalités locales.

Inscrivant le PRE dans une continuité des dispositifs de développement social urbain (projets sociaux de territoires, veille éducative, ateliers santé Ville...), le personnel de la DIV est traditionnellement attentif à encourager des formes de concertation et de coproduction avec les équipes locales. Nos régulières observations nous ont montré que par exemple, le chargé de mission national ayant initié le PRE a mis un point d'honneur à rencontrer régulièrement les acteurs locaux dans un climat de responsabilité partagée : dans ce cadre, depuis 2005, il recueille régulièrement les expériences et est à l'écoute des stratégies locales, autant qu'il teste son argumentaire et fait valoir son point de vue.

Plus directement en prise avec la question budgétaire et avec la nécessité évaluative, les chargés de mission recrutés récemment par l'ACSé²³ redoutent sans doute davantage de devoir rendre des comptes. Comment présenter les indicateurs de performance liés à la LOLF et comment faire accepter aux autorités gouvernementales les montants alloués, quand on les ramène au nombre de parcours personnalisés réellement mis en œuvre, qui sur un bon nombre de sites restent fortement inférieurs aux intentions initiales ?

Craignant les remises en question comme celles provenant d'inspections interministérielles²⁴ ou de la Cour des Comptes²⁵, ils considèrent que les choses n'évoluent pas forcément dans un sens très acceptable. Ils soupçonnent les autorités locales de vouloir massivement recycler leur actions collectives au sein du PRE pour continuer à toucher des financements étatiques, s'interrogent sur le nombre effectif de jeunes pris en charge et sont assez sceptiques quant au réel degré d'individualisation des prises en charge²⁶.

- Au niveau local, le programme a été fortement controversé et ce, d'autant qu'il a pu s'éloigner, dans sa phase initiale, des processus partenariaux en vigueur dans la politique de la ville et dans le cadre des politiques éducatives locales.

Afin de candidater dans les meilleurs délais et d'inscrire leur site dans les premières vagues de financement, les responsables municipaux de l'Education et leurs collègues travaillant sur la politique de la ville ont généralement produit des états des lieux et des bilans de situation, rapidement et sans grande concertation. Se faisant, au local, l'hostilité envers le PRE s'est construite autour de trois grandes logiques.

- Tout d'abord, au sein des mouvements d'Education populaire²⁷, de nombreux acteurs voyaient, et voient encore ce dispositif, avant tout comme une remise en cause des

²³ L'ACSé assure le secrétariat de la commission nationale d'instruction depuis janvier 2007.

²⁴ IGAS, IGEN, IGAENR, rapport n° 2006-053 - juillet 2006 : "Evaluation de l'action menée par l'association pour favoriser une école efficace" : ce rapport, qui porte sur une association à laquelle de nombreuses municipalités recourent pour les appuis à l'apprentissage de la lecture, souligne le coût généralement élevé de ces opérations : à Vaulx-en-Velin, les inspections générales avancent un coût total de 300 000 € pour 150 enfants et 50 familles, soit un ordre de grandeur de 2 000 € par élève, pour une efficacité qui est évaluée comme tout juste moyenne. Ce coût apparaît élevé puisqu'il représente près de la moitié du coût de scolarisation moyen d'un enfant dans l'enseignement primaire (actuellement 4 500 €).

²⁵ Cf. le rapport assez critique produit par la Cour des comptes sur les compétences éducatives des communes et leur rapport à l'école (Cour des comptes, 2008)

²⁶ Eléments retirés, en janvier 2009, de l'intervention du représentant de l'ACSé lors du comité régional de pilotage de l'accompagnement scientifique et pédagogique de la RE en Bretagne.

²⁷ On pense ici par exemple aux différents mouvements des Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC), à celui des Centres sociaux ou encore aux fédérations locales des Francas.

stratégies collectives de développement éducatif auxquelles ils ont patiemment contribué depuis une vingtaine d'année et qui ont été finalisées dans le cadre des Projets Educatifs Locaux (PEL).

- Ce processus de méfiance est aussi partagé par ceux qui considèrent que ce dispositif peut mettre à mal l'espace de la confidentialité propre au travail social. On pense ici à certains acteurs travaillant au sein des services sociaux de l'Education Nationale, des services d'Aide sociale à l'Enfance des Conseils Généraux ou encore ceux qui sont positionnés au sein du secteur associatif en charge de la prévention spécialisée ou de protection de l'enfance.
- Enfin, une forme de concurrence avec des programmes propres à l'Education Nationale a aussi pu nuire à la lisibilité et à l'installation du PRE. En effet, la mise en place des parcours personnalisés de réussite éducative (PPRE), les initiatives concernant les «orphelins de 16 heures» généralisées depuis la rentrée 2008 depuis sous la terminologie de l'accompagnement à la scolarité²⁸ ou les mesures toutes récentes concernant la lutte contre le décrochage scolaire en date du 18 décembre 2008²⁹ sont autant de mesures qui traduisent désormais, au sein du système scolaire, cette volonté de prévention de l'échec et la mise en place de stratégies préventives individualisées. La concomitance des calendriers de décision et de mise en place, ainsi que l'analogie des termes et des sigles - PPRE versus PRE par exemple! - ont provoqué un brouillage évident dans les prises de responsabilité et dans la constitution des tours de table. Ce que le récent rapport produit par la Cour Des Comptes traduit en ces termes : *«La mise en cohérence des contenus obligatoires fixés par les programmes nationaux et des prestations périscolaires fournies notamment par les communes (aides aux devoirs, informatique, cours complémentaires, loisirs éducatifs...) ne paraît guère assurée de façon optimale, en dépit des dispositions législatives qui prévoient cette délimitation. Cette mise en cohérence deviendra encore plus nécessaire avec la généralisation de la mise en place, par l'éducation nationale, de l'accompagnement éducatif dans toutes les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire»* (Cour des Comptes, 2008, p90).

➤ Occulté au démarrage, le besoin de concertation locale a occupé une grande partie des premières années de fonctionnement, ce qui a permis au PRE d'être aujourd'hui, assez bien inscrit dans l'organisation locale et les pratiques éducatives.

Par le biais du travail de production des chartes de confidentialité et de protocoles de fonctionnement, par le recrutement d'une partie des agents dans le champ du travail social et par l'activité réelle dont il fait l'objet, le PRE est entré dans les mœurs et n'est plus systématiquement considéré comme le prototype du contrôle social et comme la traduction dans le champ éducatif, d'un recentrage sécuritaire³⁰.

²⁸ Circulaire du MEN n°2008-081 du 5 juin 2008.

²⁹ Circulaire du MEN N°2008-174 du 18 décembre 2008.

³⁰ Cette critique initiale, assez partagée chez les travailleurs sociaux, a été alimentée par la conjonction de plusieurs initiatives. On se souvient en particulier de l'émoi provoqué par le fait de considérer les carences des toutes premières années comme directement constitutives des futurs profils délinquants et proposant le dépistage très précoces des enfants en difficulté (Bénisti A., 2004). La polémique s'est amplifiée avec la proposition de l'INSERM de mettre en place un repérage et un suivi des enfants à risque dès la période anté et périnatale dans le but de lutter contre aux troubles de la conduite chez l'enfant et l'adolescent (INSERM, 2005, p46). Cette controverse concerne aussi la mise en place depuis 2005 au sein de l'Education Nationale, d'un logiciel "Base élèves" dont le renseignement peut être considéré comme trop intrusif pour l'intimité des enfants et des familles. Tout ceci a connu son paroxysme avec le vote de la loi de prévention de la délinquance (7 mars 2006) et les

Les éléments de la controverse initiale n'ont certes pas disparus mais localement les partenariats interinstitutionnels se sont tissés alors que se construisaient au local, des garanties significatives pour les différents protagonistes. Il faut souligner que «*les relations de partenariat entre les institutions sont formalisées par un protocole écrit pour 80% des PRE. 95,5% des projets ont rédigé une charte de confidentialité*» (Trajectoire, 2008, p109).

Progressivement, en milieu urbain, le PRE devient un élément de la plupart des stratégies socioéducatives locales : après avoir servi de socle à la construction des volets éducatifs des Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS)³¹, certains pensent de plus en plus qu'il pourrait constituer une des bases à partir desquelles se jouera l'actualisation des Projets Educatifs locaux (PEL). Initialement conçues au sein d'un dispositif spécifique limité à un zonage spécifique, les stratégies de repérage des enfants en fragilité éducative et la construction de parcours adaptés s'imposeraient alors comme une composante légitime, pleine et entière des politiques éducatives locales, et en cela intégrées au droit commun.

2.2. Le débat et les «petits arrangements» autour de l'individualisation³²

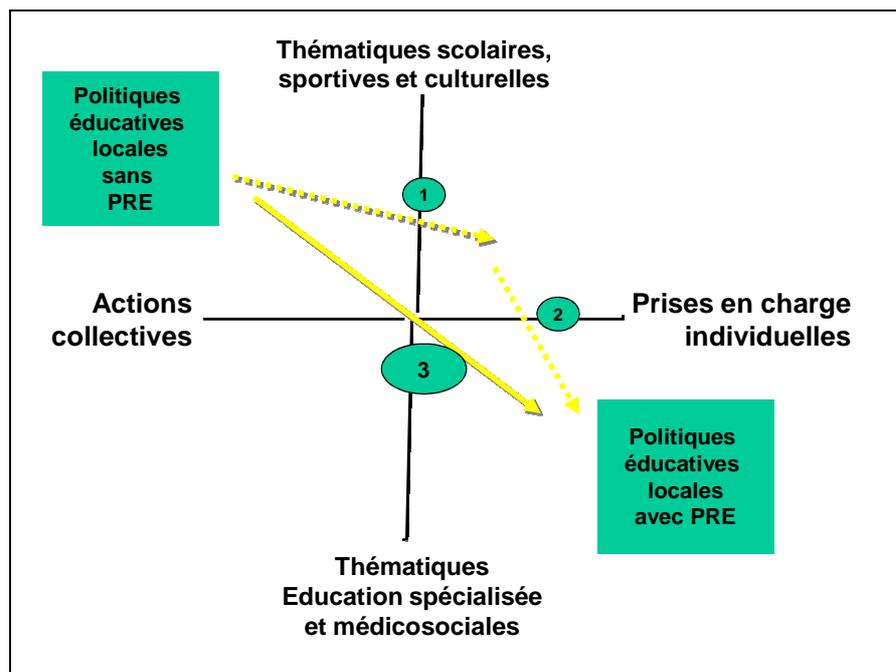
- Au niveau national le PRE repose sur une hypothèse majeure : son implantation doit engendrer un double déplacement, à la fois stratégique mais aussi thématique, au sein des politiques socioéducatives locales (processus ③, cf graphique ci après).

Comme souligné précédemment, avec le PRE, le principe d'un déplacement vers l'individualisation s'avère central (processus ①, cf. graphique ci après). Celui-ci passe par la mise en place d'un système local basé de repérage d'enfants et des familles nommément désignés, l'examen diagnostic des besoins et des ressources propres à chaque situation, l'élaboration de stratégie adaptée à chaque cas, quitte à mobiliser des professionnels jusque-là absents de l'univers de l'enfant, et financés le cas échéant par des vacations spécifiques. Cette individualisation demande aussi que soient mis en place et régulièrement renseignés des protocoles de suivi et d'évaluation propres à chaque intervention et à chaque situation (Madelin B., 2008).

dispositions concernant le contrat de responsabilité parentale (31 mars 2006) faisant du Maire, le pivot de ces deux dispositifs.

³¹ Directive interministérielle sur la définition et la mise en œuvre du volet éducatif des Contrats Urbains de cohésion sociale, 11 décembre 2006.

³² Cette individualisation des interventions est à associer à l'individuation grandissante de nos sociétés modernes, c'est-à-dire cette norme sociale qui veut que "*désormais les individus cherchent à exister en tant qu'individus singuliers, différenciés, irréductibles à aucun autrui ni à aucun rôle social. L'individu entend exister au-delà des ancrages identitaires et sociaux. Il est moi profond contre moi social, émotion singulière plutôt que raison universelle, imprévisible irrationalité plutôt qu'étroit calcul d'intérêt. Etre soi tend à devenir la norme généralisée, d'où un relatif bouleversement de l'ordre social*" (Le Bart C., 2008, p26). C'est ce que prolonge B Rivière quand il écrit que la réussite est le couronnement d'une course singulière. "*Peu de personnes en sortent victorieuse mais toutes estiment avoir le droit à la réussite*". (Rivière, 2002, p51).



L'hypothèse d'un double déplacement stratégique et thématique sous l'effet du PRE

Les constructions «sur mesure» de parcours personnalisés sont ainsi supposées trancher avec des politiques éducatives locales en place, organisées jusque-là essentiellement autour d'une logique de l'offre. Partant des besoins des enfants et ils sont multiples, le PRE ne saurait se contenter de s'appuyer sur les activités sportives, socioculturelles ou encore d'accompagnement scolaire, traditionnellement organisées à l'échelon communal. Désormais, complémentaire à la nécessaire individualisation, les activités organisées par les municipalités ainsi que par les équipements de quartiers et les associations qui leur sont liées, devraient faire une place conséquente aux interventions basées sur la santé et/ou développées en référence aux savoirs-faire issus de l'éducation spécialisée. (Processus 2, cf. graphique ci après).

Par cette évolution des activités-supports, les nutritionnistes, les ophtalmologistes, les pédopsychiatres, les psychologues, les éducateurs et les techniciens de l'animation sociale devraient donc faire leur entrée parmi les acteurs régulièrement impliqués des politiques éducatives locales.

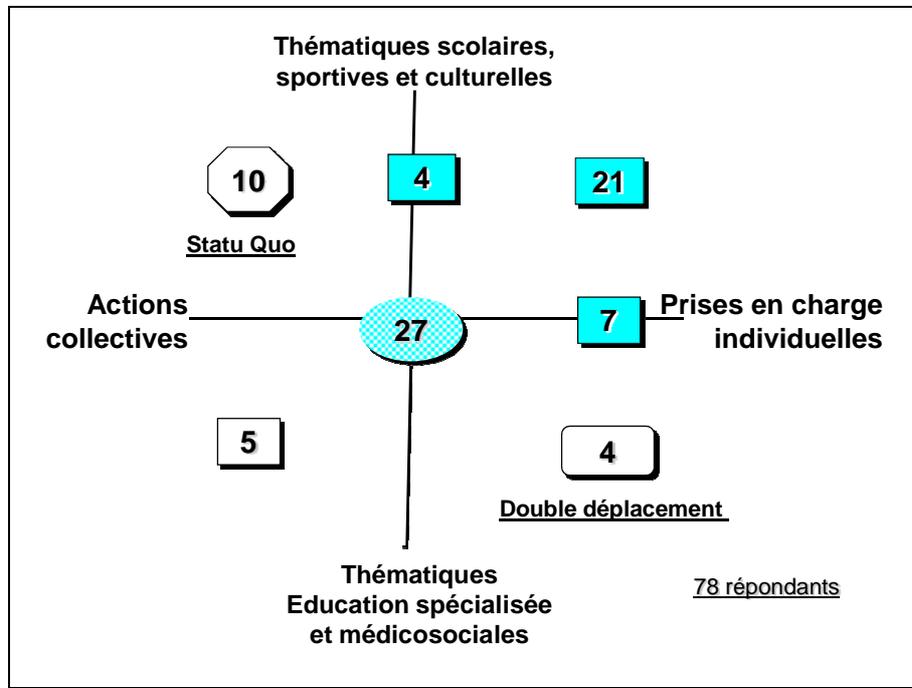
- En fait, à l'examen, on s'aperçoit qu'il existe bien un déplacement dans les politiques locales, mais celui-ci ne peut pas être assimilé à cette «double-conversion» aussi fondamentale. Il doit plutôt être considéré comme une transaction intermédiaire, débouchant sur une composition stratégique et thématique assez hybride.

Ayant interrogé 78 coordonnateurs locaux de Réussite éducative dès le démarrage des formations organisées à leur intention par l'IRTS de Bretagne³³, nous en sommes venus à

³³ Exercice d'identification réalisé sur un plan national dans le cadre des formations-action (3 promotions), sur un plan régional en Bourgogne et sur un plan départemental, dans les Côtes d'Armor. La schématisation d'un déplacement éventuel tant du point de vue stratégique que d'un point de vue thématique est effectuée par chacun des répondants, à partir d'une matrice graphique. Il s'en suit une explicitation de la réponse et une argumentation

considérer que les réalités locales sont moins clivées que ne laisse penser la formulation initiale de notre hypothèse.

Certes, le statu quo ne serait de mise que dans 13% des sites (10/78). Cependant la transformation opérée dans les 68 autres sites, ne s'apparente que dans de rares cas (4/78 soit 5%) à ce double déplacement, à la fois stratégique et thématique.



Les compositions stratégiques et thématiques telles que perçues par les coordonnateurs de 78 sites en PRE

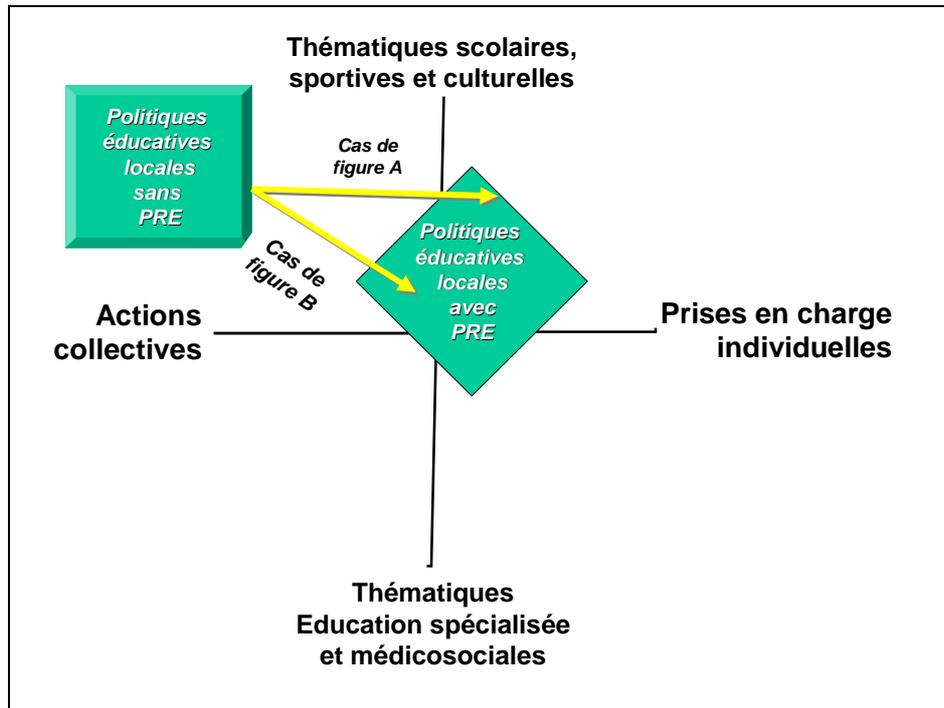
En fait, on assiste davantage à deux scénarios intermédiaires :

- Pour 32 des 78 sites³⁴ (41% des sites de notre échantillon), le leitmotiv de l'individualisation du PRE aurait fait son chemin mais cependant, cette transformation stratégique ne serait pas assortie d'une véritable évolution thématique : l'offre de service reste toujours cantonnée aux loisirs, aux sports, et autres activités socioculturelles classiques (cas de figure A).
- Pour 27 des 78 des sites (35% des sites de notre échantillon), si les évolutions sont effectives, elles s'avèrent partielles et modestes aussi bien sur le plan des transformations stratégiques que thématiques (cas de figure B).

En définitive, l'hypothèse d'une conversion profonde des politiques éducatives locales sous l'effet du PRE s'éloigne, laissant place à la conjugaison de deux scénarios qui correspondent l'un et l'autre, à un recyclage du «déjà là» s'articulant avec quelques innovations notables.

du choix effectué dans le cadre d'une séance de travail collective. Dans quelques cas, un redressement de la réponse a pu être parfois effectué afin d'harmoniser les modes d'appréciation.

³⁴ 4 sites ayant entrepris une individualisation partielle sans évolution thématique, 21 ayant entrepris une individualisation conséquente toujours sans évolution thématique et 7 ayant entrepris une individualisation conséquente et une évolution thématique partielle.



Schématisation des évolutions des politiques locales sous l'effet du PRE

La mise en compatibilité des perspectives déjà instituées avec les innovations introduites par le PRE s'effectuerait à travers la mise à distance, voire l'abandon de la notion de prises en charges individuelles dans les argumentaires et la rhétorique issues des sites. A sa place, la notion de «personnalisation» des parcours est désormais mise en avant et ce, de façon massive.

Avec cette précision sémantique, une véritable «composition malicieuse» serait en train de se construire. En effet, avec cette référence à la personnalisation, le «sur-mesure» est respecté et tout à la fois, le recours à des activités collectives comme support à des stratégies d'intervention construites en fonction des besoins de chaque enfant devient largement acceptable, voire même recommandé. Cette référence proche mais distincte de l'individualisation permet donc aux sites disposer d'un argumentaire rendant légitime le financement d'actions collectives par le PRE.

Comme on peut le constater sur le schéma ci après, c'est bien cette logique qui est défendue par l'équipe de Rennes, quand elle élargit la prise en compte des actions financées au titre de l'exercice 2007 du PRE, aux animations sportives de proximité ou encore à l'animation présence de rue, dispositifs préexistants largement au PRE.

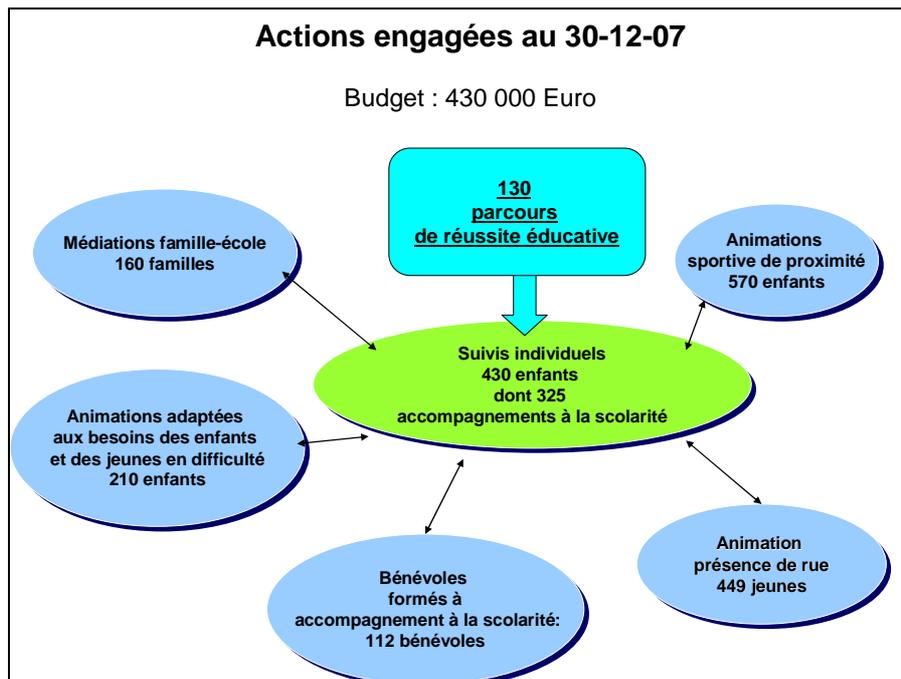


Schéma récapitulatif de l'utilisation des financements du PRE de Rennes pour 2007.

Chemin faisant, les responsables administratifs nationaux ont donc incorporé une forte dose de pragmatisme : il faut dire que la justification des fonds mobilisés nécessite, à n'en pas douter, une certaine souplesse tactique. Progressivement, de glissement en glissement, on admet que le PRE serve à financer autre chose que des parcours individualisés.

Ainsi l'ACSé considère dorénavant que ce sont près 130 000 enfants qui ont été concernés par le PRE au titre des activités collectives ou individuelles financées par la RE au titre de l'année scolaire 2006-2007³⁵ ; ce chiffre de 130 000 va donc bien au-delà du recensement des seuls 55 000 accompagnements individualisés réalisés durant même période (ACS2, 2008, p2).

De son côté, le Conseil National des Villes (CNV) note que les actions financées au titre du PRE relève dorénavant bien de trois registres :

- d'une part les suivis individuels,
- d'autre part les actions semi-collectives ou dites «collectif ciblé» s'inscrivant dans les suivis individuels ou pouvant y conduire et qui sont d'autant plus légitimes du fait « *qu'il est possible voire préférable que certaines des interventions s'effectuent en groupe* »³⁶,
- et enfin des «actions collectives revisitées par la grille de lecture du PRE» (CNV, 2007, p11).

Dans cette logique, le PRE devient l'espace d'agrégation de différentes logiques d'intervention. Ainsi le cabinet «Trajectoire» en vient à considérer que dans la moitié des sites, au moins 50% des enfants relevant d'actions financées au titre du PRE ne sont pas pris en charge dans le cadre d'un parcours individualisé (Trajectoire, 2008, p114).

³⁵ Dans cette perspective extensive, depuis 2005, ils seraient ainsi 245 000 à avoir bénéficié du PRE.

³⁶

Quand aux évolutions thématiques, les données nationales confirment aussi qu'elles sont bien limitées : certes le recours à des activités sportives et culturelles se restreindrait, mais cette évolution se ferait au profit du soutien scolaire (53% des actions financées) et du soutien aux parents (15%) dont on sait qu'elles étaient le plus souvent déjà organisées au niveau communal et mises en œuvre en amont du PRE³⁷. Les activités plus novatrices comme celles qui concernent le champ de la santé apparaissent jouer un rôle somme toute accessoirement (13%) (Acsé, 2008, p50). C'est aussi ce constat que confirme le Conseil National des villes en considérant que *«les activités liées à l'accompagnement de la scolarité se rencontrent partout et sont les plus développées ... [alors que] les interventions dans le domaine sanitaire et social se développent plus difficilement»* (CNV, 2007, p9)

En définitive, l'examen de ces différentes évolutions confirme que sous l'influence du PRE, le chemin emprunté par les politiques socioéducatives locales correspond davantage à une suite de changements partiels - liés en quelque sorte à une logique incrémentale - , plutôt qu'à un profond bouleversement cognitif et stratégique³⁸. Ainsi, au sujet de notre graphique servant d'outil d'analyse des stratégies et des thématiques, il serait logique de ne plus se représenter les différents cadrons comme clivés mais bien davantage comme des plans superposés, compatibles entre eux.

2.3. Les enjeux liés à la constitution d'un espace socioprofessionnel spécifique

A partir d'un travail d'observation et d'analyse effectué auprès des trois promotions de coordonnateurs accueillies à l'IRTS de Bretagne, ainsi que des suivis de sites dans la région Bretagne dans le cadre d'une recherche-action, nous avons pu avancer sur la question de la professionnalité des acteurs de la RE. Les formations s'adressant aujourd'hui aux coordonnateurs en poste, c'est donc l'étude de cet espace que nous avons privilégié, en sachant que d'autres professionnels pourraient nous apporter un éclairage complémentaire.

Le premier travail effectué par l'Education Nationale et la collectivité territoriale pour obtenir la mise en place d'un DRE sur le territoire aura été un diagnostic de territoire et le choix d'une structure juridiquement porteuse du dispositif. Ce n'est que lorsque ces premières étapes sont effectuées que se pose la question du choix du type de professionnel auquel le dispositif sera confié.

La diversité des approches des villes, la dimension et les caractéristiques des territoires, les choix politiques des institutions à collaborer à la mise en œuvre ...sont autant de paramètres à prendre en compte pour comprendre que le choix du premier professionnel a d'abord été un choix stratégique de la part des collectivités. Il aura fallu d'abord choisir un pilote aux multiples compétences allant de l'organisationnel jusqu'à l'opérationnel.

➤ Pilier du dispositif, la coordination, métier aux 1000 facettes, est investit autour de quelques grandes tendances

Au regard des données récoltées auprès des trois promotions des coordonnateurs formés à l'IRTS de Bretagne, nous avons traité 3 questions qui nous permettent de commencer à identifier les profils type des coordonnateurs.

³⁷ En effet ces activités étaient déjà mises en œuvre au sein des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) et dans le cadre des réseaux d'écoute, d'appui, et d'accompagnement des parents (REAPP).

³⁸ Voir à ce sujet les cadres d'analyse concernant les changements dans les politiques publiques proposés dans (Hassenteufel P., 2008, p225 à 254)

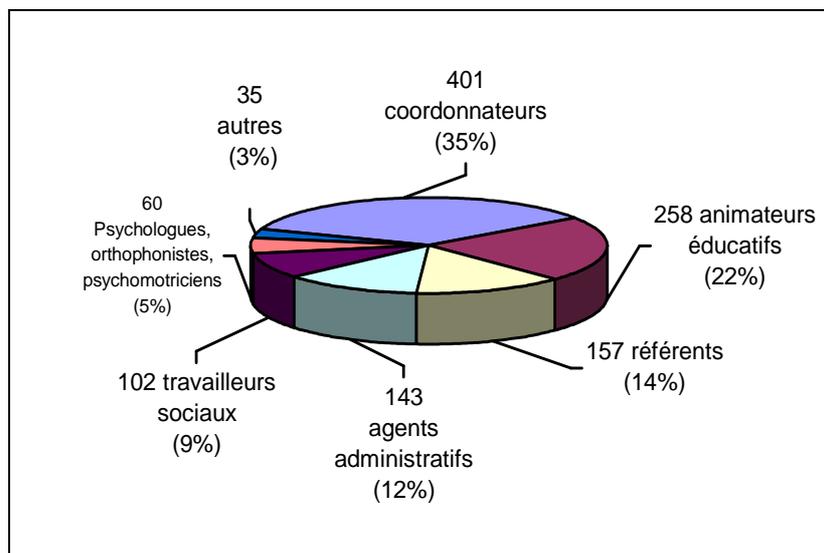
La connaissance des coordonnateurs par leurs origines. Cet aspect se révèle particulièrement important en termes de reconnaissance professionnelle comme nous le verrons plus tard.

Le premier constat que nous faisons est que le coordonnateur d'un DRE n'occupe jamais ce poste pour un premier emploi. Dès lors, il est apparu important de mieux connaître leur formation initiale et les postes déjà occupés.

80% des coordonnateurs ont une formation universitaire en particulier dans le développement local, en psychologie et sciences de l'éducation ou encore droit, gestion, et enfin en management

Pour 50% d'entre eux cela se double d'une formation professionnelle dans le domaine de l'animation ou du droit social.

Le déploiement du PRE a nécessité la création au niveau communal ou intercommunal de 1 156 postes



Les emplois créés au niveau communal ou intercommunal dans le cadre du PRE (ACSé, 2008, p19)

Les intitulés de poste est le second item qui permet d'aborder une première forme de complexité. Mais d'abord précisons que les coordonnateurs sont majoritairement salariés du service public, en CDD.

Les intitulés de poste ont évolué entre la première promotion de 2006 celle accueillie aujourd'hui. Les titres très généralistes tels « coordonnateur » ou encore « chargé de mission », ou bien « chef de projet » évoluent vers des intitulés plus spécifiques comme « coordonnateurs territoriaux », ou « chargés de mission éducation ». Notons enfin qu'une nouvelle spécificité apparaît telle celle liée à l'évaluation : « référent évaluation ».

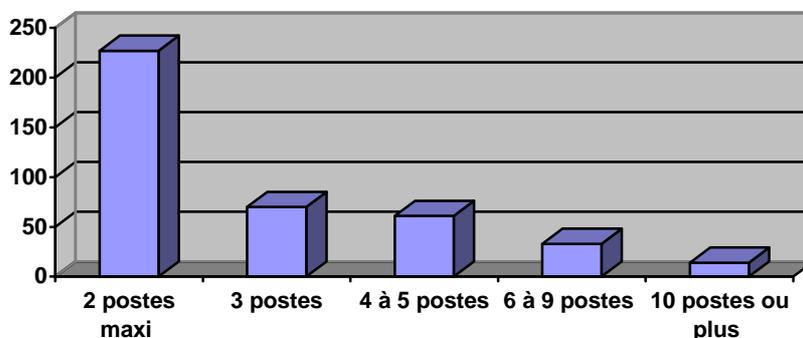
Alors que les premiers intitulés recouvraient avant tout une réalité de responsabilité tant au niveau du management que de l'opérationnalité aujourd'hui l'évolution des postes montre une spécificité des rôles dans les équipes les plus importantes. Le coordonnateur s'entoure de spécialistes. Les équipes de gestion des programmes s'étoffent selon deux principes différents.

L'option territoriale : des coordonnateurs « généralistes » gèrent le programme sur un quartier, un territoire restreint (Brest, Nantes) tels des coordonnateurs de plus petits territoires. On retrouve alors la déclinaison classique avec les équipes pluridisciplinaires de territoire.

L'option spécialisée : le coordonnateur s'adjoit de spécialistes sur des fonctions précises : coordonnateur des référents de parcours, référent évaluation ou encore référent éducation. Même si le dispositif est sous la responsabilité du coordonnateur, en réalité la gestion repose sur les deux têtes³⁹.

Au regard des responsabilités qui sont confiées, on trouve les coordonnateurs hiérarchiquement positionner en tant que cadre A. Il est ou se considère être sous l'autorité hiérarchique d'un chargé de mission, ou plus souvent encore directement sous celle du directeur des services municipaux. En fonction de la taille de la ville et du dispositif le coordonnateur gère un service avec du personnel dédié ou des intervenants extérieurs sur des missions précises. Il ne travaille jamais seul.

La réalité de la taille des sites PRE illustre parfaitement cette nécessité de travailler en partenariat.



Nombre de sites en fonction de l'effectif de postes créés (en équivalents ETP) ⁴⁰

Enfin, notre troisième observation se pose sur les missions spécifiques de chacun des postes de coordonnateurs.

La famille d'emploi est double pour la plus part d'entre eux. Les coordonnateurs sont à la fois dans le secteur managérial et dans celui de l'opérationnel. Excepté sur les sites des villes les plus importantes, les coordonnateurs sont en contact avec les publics, mais aussi avec leurs élus et les correspondants régionaux ou nationaux du dispositif Ils peuvent avoir en suivi direct des parcours, la gestion globale du dispositif et être en veille stratégique sur l'évolution du dispositif. Malgré les 4 années d'expérience, il ne semble pas se dégager d'évolution notable sur les profils de poste des PRE de moyenne et petite taille⁴¹. La gestion du dispositif exige toujours autant de polyvalence.

Quelque soit la taille du DRE, les coordonnateurs se reconnaissent trois domaines de responsabilités prenant environ 1/3 de temps chacune, même si la première est un peu plus importante :

La fonction managériale : d'abord chef de service, le coordonnateur a comme principale préoccupation à ce titre de piloter un projet avec l'ensemble des paramètres inhérents à cette tâche. Gestion financière et administrative et gestion de ressources humaines. Le PRE peut être composé d'une équipe directement sous la responsabilité hiérarchique du coordonnateur, ou sous sa responsabilité fonctionnel. Il doit alors être capable de mobiliser des personnes

³⁹ A titre d'illustration, le site de Vendôme ne s'inscrivait en formation que si le coordonnateur et la référente éducation étaient acceptés.

⁴⁰ (Trajectoire, 2008)

⁴¹ Cette distinction se fait par le nombre de salariés affectés directement aux dispositifs (petite taille un salarié, moyenne taille 3 salariés)

évoluant professionnellement dans un autre contexte. Cette fonction peut le rendre différent des autres chefs de service municipaux.

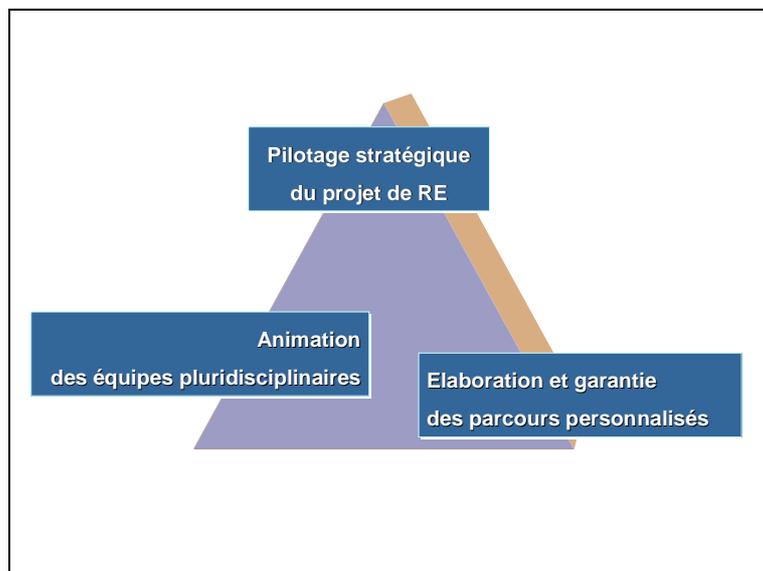
- La fonction productive : la phase visible aujourd'hui de la production d'un PRE est le parcours individualisé. Il doit refléter l'activité développée, c'est-à-dire le nombre d'enfants entré dans le dispositif. Tout le travail de l'équipe PRE est d'aller au delà de cette fonction comptable en faisant valoir toutes les plus-values du travail de prévention et de partenariat sur un territoire.
- La fonction gestionnaire. Les budgets des PRE peuvent être très importants (jusqu'à 850 euro pour une ville de 350 000 h) Les équipes aussi, le coordonnateur, consommateur de fonds publics a la responsabilité de gérer et de rendre des comptes.

L'évolution se porte essentiellement sur la fonction d'évaluation qui est complètement intégrée au dispositif. L'actualité de l'année 2009 est un élément important à prendre en compte, puisque cela correspond à la fin de la première période expérimentale du dispositif.

Faisant parti d'une organisation, il convient de cerner les limites des responsabilités. Si les coordonnateurs ont la responsabilité de la gestion des ressources humaines, ils n'ont pas celle du recrutement des collaborateurs. De même, ils assument la responsabilité de la gestion « au quotidien » du service ou du dispositif, mais ne prennent pas les décisions stratégiques ou financières.

Pour aller un peu plus loin dans la complexité des postes, il est nécessaire de croiser les domaines de responsabilités avec des préoccupations permanentes qui donnent le sens du travail des coordonnateurs. Celles-ci se sont affinées au fil des deux premières promotions et imposées lors du voyage d'étude au Québec et avec la troisième promotion.

- La relation aux familles : question complexe, source majeure de dysfonctionnement ou source d'adhésion forte, elle est l'objet de toutes les attentions des équipes. La posture du coordonnateur et de son équipe se fait d'abord sur les principes liés à la formation professionnelle initiale du coordonnateur, puis évolue. Les trois groupes en formation ont travaillé cette question. Seul le postulat de départ est acquis : la famille ne compte pas uniquement les parents et les frères et sœurs, elle doit recouvrir un ensemble plus important qui ne prend sens qu'en fonction du contexte social, culturel, économique... Son adhésion à la réussite de l'enfant est essentielle. Ensuite les divergences apparaissent sur la place de la famille, sur le mode d'engagement, sur la contractualisation. Le coordonnateur anime cette réflexion et recherche l'innovation.
- Le travail en partenariat : lorsque l'on considère que celui-ci ne se décrète pas, mais se cultive et s'entretient, on aura compris que le coordonnateur se doit de passer du temps sur cet axe de travail. Etoffer l'offre, diversifier les réponses à proposer aux enfants, mieux faire connaître le dispositif, mieux cerner l'existant, autant de points essentiels à entretenir.
- L'évaluation : préoccupation importante et qui revêt des formes très différentes. Il faut que le coordonnateur soit attentif aux évaluations financières, mais aussi quantitatives et surtout qualitatives. En tenant compte des commandes de l'ACSé, de celles de la Ville, ou encore des services de l'état, les PRE sont toujours en évaluation.



L'appréhension de cette complexité rend l'accès au poste difficile pour le nouveau coordonnateur, mais aussi difficilement lisible pour l'extérieur notamment les partenaires.

La prise en compte des spécificités des territoires et celle des coordonnateurs entraînent une adaptation fine du dispositif. Celui colle à la réalité et c'est certainement une de ses richesses. Par contre, en termes de lisibilité du métier cela entraîne un certain flou. Aujourd'hui, il est impossible de dessiner un profil type de coordonnateur. Au mieux pourrions dessiner un tronc commun sur lequel viendrait d'adjoindre des caractéristiques singulières. Malgré cela les coordonnateurs ont rapidement acquis une légitimité pour se positionner en tant que personnes ressources, voire personnes-conseil auprès de leurs élus. La complexité du dispositif, l'évolution des politiques éducatives de ces dernières années en ont fait des spécialistes des politiques publiques éducatives. Leur rôle va donc au delà des fonctions qui leur sont confiées dans la majorité des cas, même si tous ont le souci de laisser aux politiques les décisions qui leur incombent.

- Le coordonnateur est pris dans une injonction paradoxale. Sa légitimité professionnelle et institutionnelle reste fragile, il doit en effet prendre en charge l'ensemble du dispositif, du pilotage stratégique à la gestion au quotidien, et faire preuve de compétences multiples.

Pour mettre en œuvre le dispositif, les coordonnateurs ont besoin de mobiliser différentes formes de savoirs en vue de construire une légitimité professionnelle.

- Des savoirs théoriques disciplinaires tels la psychologie de l'enfant, de l'adolescent, l'analyse systémique, la méthodologie de projet, le diagnostic personnalisé sont ceux les plus fréquemment cités, mais aussi de la connaissance théorique des institutions, du travail en partenariat, des dispositifs de politiques publiques liés à l'éducation...
- Des savoirs techniques de type élaboration, évaluation et conduite de projet.

- Des compétences en termes d'élaboration de plan de communication externe/interne
- Enfin, de part la nature du poste, des compétences à mobiliser des acteurs d'horizon et de culture professionnelle sont essentiels.

Si la majorité d'entre eux ont à la fois une formation universitaire de niveau 1, et un diplôme professionnel dans le champ de travail social ou de l'animation, on relève surtout que les coordonnateurs ont d'abord une expérience des mises en œuvre de dispositifs de politiques publiques.

La spécificité des postes et des configurations locales ne permettent pas toujours aux professionnels du territoire ou aux familles de comprendre le rôle des différents acteurs. La légitimité du coordonnateur RE est d'abord construite sur ses expériences antérieures ou en fonction de sa formation initiale.

Annoncer aux collègues, aux partenaires que vous êtes Assistante de Service sociale ou conseillère technique, éducateur spécialisé, ou encore conseiller principal d'éducation ne vous positionne pas de la même façon au regard des interlocuteurs. Tous le disent, en posant d'ailleurs des limites à chacun des corps de métier initiaux. La posture de CPE permet de travailler plus aisément avec l'éducation nationale, mais n'ouvre pas les portes des travailleurs sociaux, alors que ASS permet de travailler la question de la charte de confidentialité avec plus de légitimité. Celle accordée au titre de coordonnateur ne viendra que plus tard, lorsque le dispositif aura fait ses preuves.

Cependant le débat pour les coordonnateurs ne se place pas uniquement au regard de ce positionnement, il s'agit aussi de se positionner en tant que professionnel coordonnateur PRE et donc de construire une identité professionnelle aux compétences repérées et reconnues. A ce jour le débat est loin d'être clos pour une raison simple, le PRE est décliné au niveau local de façon tellement différente que la fonction revêt des circonférences à géométrie variable.

L'innovation en termes de méthode de travail se concrétise par la mise en place d'une équipe pluridisciplinaire. La encore, si cette instance est obligatoire, rien ne vient préciser la nature des partenaires, la fréquence des rencontres ou encore le rôle que peut y tenir la famille.

L'élément structurant est l'équipe pluridisciplinaire. Cette équipe est le miroir du PRE, c'est là que le programme prend son sens, ses orientations, et il nous semble les vraies décisions. C'est le cœur du PRE.

Selon les sites, les configurations locales et la personnalité ou la formation initiale du coordonnateur, elle varie de forme et de taille, mais chacun s'accorde à dire que les vrais acteurs de la RE c'est là qu'on les trouve. Pour prendre le pouls d'un PRE, il « suffit » presque d'assister à une réunion l'équipe pluridisciplinaire.

L'objectif de l'EP est de retenir les éléments remarquables d'une situation d'un enfant et décider de l'orientation à lui donner : droit commun pur, droit commun avec accompagnement, parcours individualisé ou orientation vers des services spécialisés de protection de l'enfance. Pour atteindre cet objectif, l'EP rassemble en tout ou partie les acteurs locaux ayant légitimité pour intervenir soit au titre d'institutions, soit au titre de référent de parcours. Enseignants spécialisés de l'EN, directeurs d'établissement scolaire, médecin scolaire, chef de service ville, responsable de circonscription d'action sociale sont les personnes qui forment le plus souvent le noyau dur des EP. Autour d'une situation, on peut avoir des « invités » qui apportent un regard complémentaire à celui des professionnels et du coordonnateur.

On comprend ainsi la place que prend le PRE sur le territoire. A partir du moment où le coordonnateur entre en contact avec la famille, ou il fait état de ce qui se fait ou pas, il est au centre de la question de l'organisation éducative du territoire. Il a un regard sur les services de l'EN, des mouvements d'éducation populaire en terme d'accompagnement à la scolarité, des services sociaux en terme de suivi familial...

Non repéré par les familles comme service social, le PRE libère les craintes des familles d'être jugées comme défailtantes. Ce positionnement place les coordonnateurs dans une posture difficile à tenir, mais essentielle pour garder le sens du dispositif.

Cette étape « diagnostic » est primordiale pour construire la suite du travail en EP. Elle confère aussi au coordonnateur une place dont certains acteurs contestent la légitimité (pose alors la question de la formation des coordonnateurs).

Lorsque l'intérêt du « travailler ensemble » est partagé par les acteurs du territoire, alors l'outil « parcours personnalisé » facilite la collaboration. L'intérêt de l'enfant est placé au centre des préoccupations. Au-delà des cultures professionnelles et des divergences institutionnelles, les acteurs engagés tentent ensemble de trouver des solutions adaptées aux difficultés de l'enfant.

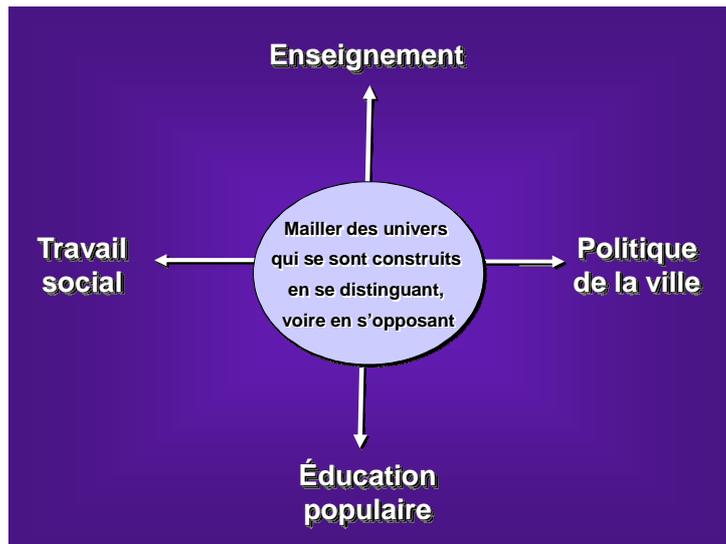
L'élaboration d'un parcours pour un enfant va de pair avec la nomination d'un référent de parcours qui aura pour rôle de travailler au plus près de l'enfant et de sa famille. Là encore en fonction de la taille du site, et des choix opérés, le coordonnateur est référent ou pas du tout. Les référents sont des personnes volontaires (enseignants, animateurs, AS...) ou intégrés à l'équipe du PRE. On peut aisément entendre que le suivi d'un parcours ne se fait pas de la même façon en fonction de la place que les personnes tiennent dans le PRE. Les différences de situation entraînent un suivi non normalisé. Il n'existe pas à ce jour un référentiel professionnel des référents de parcours. Le responsable du PRE est le garant des suivis individualisés.

Le paradoxe du coordonnateur est qu'il ne peut pas et ne doit pas travailler seul. Le partenariat s'impose à lui. Il doit mobiliser les ressources du territoire qui sont composées des principaux « contestataires » du dispositif à l'origine.

Dès lors, le premier travail du coordonnateur est la mobilisation, la persuasion, et l'approvisionnement des acteurs de terrain. La première compétence du coordonnateur mise à l'épreuve sur le territoire est d'être capable de convaincre. On pourrait penser que ce fut l'œuvre des pionniers de 2004, mais l'épreuve est longue, et les coordonnateurs nouvellement arrivés doivent aussi passer par cette étape sur leur territoire.

La charte de confidentialité, élaborée par l'ensemble des partenaires permet de créer un espace de travail partagé par les travailleurs sociaux, les enseignants et les professionnels du PRE. Cette étape de construction favorise les échanges d'informations, et délimite un espace de travail essentiel à la construction d'un parcours efficace. Ce n'est que grâce à cela que les services sociaux ont accepté de collaborer.

Enfin, au regard de ces différents apports, la question de la constitution d'un espace socioprofessionnel spécifique pourrait se poser à la fois en termes d'articulation et d'opposition des univers professionnels qui doivent nécessairement collaborer pour obtenir des résultats positifs au regard des critères de la RE.



Si la construction de cet espace se fait bien évidemment au niveau local, la réflexion sur les enjeux, la mutualisation des expériences est favorisée par le travail en réseau. Les coordonnateurs ont été particulièrement réactifs à ce sujet et la constitution d'une association nationale a vu le jour à l'issue de la première session de formation.

La formation des coordonnateurs, initiative locale, à ouverture nationale a permis la rencontre des acteurs sur l'ensemble du territoire, y compris DOM. Aujourd'hui, l'association ANARE regroupe aujourd'hui des représentants de l'ensemble des acteurs de la RE, elle vient d'organiser ses troisièmes journées nationales de la Réussite Educative.

Au au-delà des rencontres formelles, les échanges sont nombreux, et il est aussi un réseau d'entre aide.

Les coordonnateurs formés à l'IRTS par région

Bretagne	22 stagiaires
Ile de France	12 stagiaires
Pays de Loire	6 stagiaires
Basse Normandie, Rhône Alpes	4 stagiaires
Champagne, Ardennes, centres, Aquitaine	3 stagiaires
Haute Normandie / Lorraine	
Nord Pas de Calais / Midi Pyrénées / Picardie	2 stagiaires
Auvergne Bourgogne Franche Comté	1 stagiaire
Martinique PACA Isère	1 stagiaire

En formation, nous commençons à avoir les collègues des premiers coordonnateurs. Cela correspond à une volonté de culture commune au sein des équipes pour favoriser les échanges et les points de réflexions.

Les premiers participants aux formations (initiale et de perfectionnement au Québec) deviennent aujourd'hui intervenants pour la troisième formation. Cela signifie qu'ils ont pu prendre suffisamment de distance par rapport à leur pratique pour pouvoir la partager avec d'autres, mais aussi affirmer un

certain nombre d'arguments pour se mettre non seulement en position de formateur, mais surtout pour partager des méthodes de travail. On peut penser que cela participe à la mise en place d'un espace socioprofessionnel reconnu.

Le voyage au Québec a été un accélérateur dans cette mise en réseau sans aucun doute. A la fois conquis et critique, les participants ont trouvé dans ce voyage les éléments permettant une réflexion sur ses propres pratiques et les valeurs défendues en France.

3. La perspective comparative **avec le Québec : analogies et spécificités des cheminements**⁴²

3.1. L'affirmation de références positives : reconnaissance de chaque jeune - mobilisation des familles - importance du milieu - développement communautaire

La société québécoise apparaît animée par un souci constant du devenir de chaque jeune, considéré comme un élément essentiel pour la cohésion sociale et la prospérité économique de la province. Du fait des difficultés à recourir à une main-d'œuvre suffisamment formée et au vu des taux de décrochage scolaire dont la presse se fait régulièrement l'écho⁴³, le grand public apparaît ainsi très attentif à la notion de «persévérance scolaire»⁴⁴. Elle correspond au «*maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études*». (Centre de documentation collégiale, 2007).

Apparue depuis le début de la décennie, la notion de «réussite éducative»⁴⁵ tend à signifier et à encourager la mobilisation des acteurs communautaires, une diversification des thématiques d'intervention (sport, culture, éducation scientifique...) et par des stratégies renouvelées (pédiatrie sociale, campagne d'opinion, mobilisation des entreprises...). Les interventions de réussite éducative doivent donc contribuer à vitaliser les processus d'inclusion au sein d'une société soudée par l'aspiration à la prospérité, par l'appartenance à une communauté francophone et par un projet politique relativement atypique dans le contexte nord-américain⁴⁶.

⁴² Cette troisième partie de notre contribution prolonge un travail collectif réalisé par une trentaine de participants au voyage d'étude que nous avons animé en octobre 2008. IRTS de Bretagne et LAS-LARES, "Enrichir les projets de réussite éducative : à la rencontre des pratiques québécoises", *Numéro spécial de la Lettre des acteurs de la réussite éducative en Bretagne*, Janvier 2009.

⁴³ "Le décrochage est une décision que l'on prend, à un moment donné, de ne plus persister dans son cheminement scolaire". André Bisailon, Synthèse des travaux de la journée de concertation organisée et qui a réuni plus de 300 acteurs socio-éducatifs le 29 janvier 2009 à Québec. Le décrochage scolaire est approché à partir du taux de non diplomation à la sortie du système scolaire.

⁴⁴ "La persévérance est faite de patience, de ténacité, de volonté voire d'acharnement... La première de ces exigences a trait à la façon dont chaque jeune vit - ou subit - son parcours, réalise ou non des réussites, construit ou anéantit ses aspirations et par-delà, son orientation, résout ou non ses problèmes de motivation, d'apprentissage et de vie, qui sont étroitement liés. Mais la persévérance n'a pas qu'une dimension personnelle, individuelle. Il faut donc, deuxième exigence, recourir à une approche globale, systémique et écologique de la réussite, de façon à pouvoir mieux identifier, dans la réussite comme dans les échecs, ce qui relève de l'effet famille, de l'effet classe, de l'effet école -cette boîte noire qu'on n'ose pas ouvrir, de l'effet culturel, soit ce qui se passe dans la communauté, et de l'effet politique, c'est-à-dire les décisions que les établissements prennent ou ne prennent pas, les dispositifs qu'ils mettent en place, et la vision et le soutien que les décideurs affichent et consentent, afin de pouvoir intervenir de façon plus pertinente sur les déterminants de la réussite". (Bisailon A., 2009).

⁴⁵ Le passage du terme de réussite scolaire à celui de réussite éducative se retrouve par exemple dans l'évolution des dénominations des structures de recherche appliquée et de transfert des connaissances : en 1992, est créé le Centre de recherche et d'intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES) et en 2002, est créé le Centre de transfert pour la Réussite Éducative au Québec (CTREQ). Sur cette institutionnalisation, voir (Gauquelin M., Potvin P., 2008).

⁴⁶ Au carrefour du politique, de l'économie, de l'éducation et de la recherche, le paysage québécois peut s'envisager comme une dynamique assez originale : "L'innovation est une nécessité, une condition de la survie... L'économie du savoir n'est pas un vain mot au Québec. Sa population est une des plus instruites d'Amérique du Nord. Depuis la révolution tranquille [milieu des années soixante], l'éducation a toujours été prioritaire" (Lion V., 2004, p238-239).

- Partir de l'école, reconnaître chaque jeune comme composante du développement social et économique, s'appuyer sur le pouvoir des familles et promouvoir le rôle de l'entourage.

Au contraire de la France, la terminologie québécoise de la Réussite éducative ne vient pas signer, la mise en place d'un programme gouvernemental précis. Elle correspond davantage un «concept», à un référentiel assez large, lié au développement progressif de stratégies de lutte contre le décrochage scolaire au-delà de la mobilisation des acteurs classiques de champ de l'enseignement que sont le Ministère de l'Education du Loisir et du Sport (MELS), les commissions scolaires ainsi que les établissements du primaire du secondaire et même du collégial⁴⁷.

En passant de la «lutte contre le décrochage scolaire» aux projets de «persévérance scolaire» puis en faisant référence à la «réussite éducative», l'action des acteurs qu'ils soient publics, communautaires ou privés (fondations, entreprises...) s'appuie d'abord sur l'école, met à distance la question de l'échec et positive son horizon, tout en construisant un réceptacle pour toute une diversité d'initiatives, de programmes et d'activités. Progressivement, au nom de la Réussite Educative, des stratégies s'élaborent et se structurent, le plus souvent sur un plan régional⁴⁸ afin de répondre tout à la fois aux problématiques de socialisation, aux préoccupations de certification scolaire et aux enjeux de qualification vers l'emploi.

Pour atteindre cette réussite, la responsabilisation des jeunes et des familles, la valorisation des compétences parentales sont fortement recherchés et le rôle éminent de l'entourage proche est souligné. Plus qu'en France, la famille est sollicitée et les intervenants veillent à éviter son désengagement.

A partir de cette attention au proche, «la communauté», c'est-à-dire l'ensemble des ressources environnant l'école se mobilise dans et autour des établissements scolaires afin d'étayer le travail de l'institution scolaire. Les intervenants se retrouvent autour de projets en faveur de l'ouverture culturelle, sportive, santé, soutien aux fonctions parentales...

- En mobilisant plutôt qu'en administrant, il s'agit de favoriser les initiatives communautaires, de s'appuyer sur des professionnels aux parcours assez diversifiés et de structurer, par palier, des démarches ascendantes.

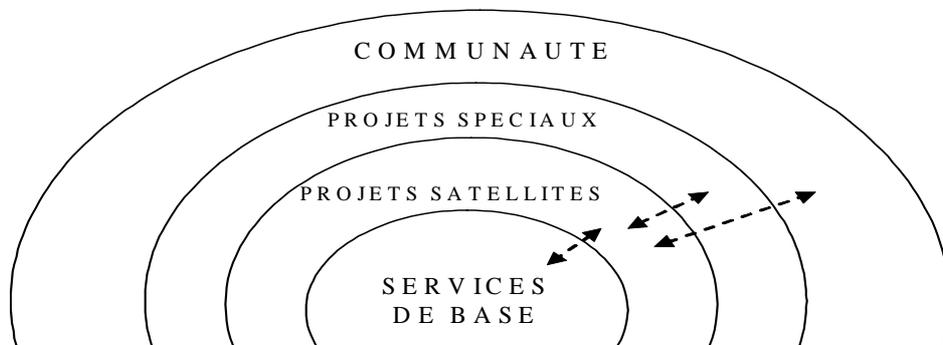
Au Québec, dans le champ socioéducatif, les politiques descendantes existent mais la démarche dominante est bien celle du «bottum-up», c'est-à-dire la théorie selon laquelle les politiques publiques répondent directement à des besoins exprimés par la communauté, s'appuient sur des initiatives émergentes et doivent bénéficier de stratégies d'essaimage.

En complément des «services de base», les organisations locales développent des «projets satellites» qui, en fonction de leur réussite et des opportunités de financements institutionnels, peuvent être repris par la communauté ou être intégrés aux services de base. Ainsi, dans cette perspective de développement endogène, le processus s'organise autour des étapes suivantes : une action est élaborée et mise en œuvre par une communauté en fonction des besoins repérés

⁴⁷ A propos des différents paliers de la scolarité au Québec : mels.gouv.qc.ca/Scolaire/educqc/Systemescolaire

⁴⁸ Au Québec, il y a 17 régions administratives et 1100 municipalités.

du milieu, de la «clientèle» supposée; la plus-value de cette action doit être «démontrée» par l'évaluation et ce, en lien fréquent avec la recherche ; la structure modélise l'action et communique pour que l'action s'étende ailleurs.



Développement et essaimage des actions
Exemple du Centre de pédiatrie sociale de Côtes-de-neiges - Montréal

En matière de Réussite Educative, les interventions québécoises trouvent leur origine dans des collaborations particulièrement actives entre l'école et le milieu ; les établissements scolaires associent étroitement leurs actions à celles des Centres locaux de services communautaires (CLSC) dorénavant intégrés dans les Centres de santé et de services sociaux (CSSS) mais aussi à celles des organismes communautaires qui représentent souvent des formes d'organisation assez faiblement institutionnalisées .

Dans cette perspective, les fonctions «d'agent de milieu», se développent à l'interface des différents partenaires. Souvent reliés à une «table de concertation locale», ces agents dont la vocation consiste à fluidifier les collaborations intersectorielles, s'appuient sur des expériences multiples et proviennent d'univers professionnels et très variés.

Plus généralement, dans le domaine de la réussite éducative, la mobilité professionnelle des intervenants (enseignants, orthopédagogues, intervenants psychosociaux, etc.) est grande entre les milieux institutionnels et communautaires. En l'absence d'une formation qui leur soit spécifiquement destinée, enrichir en continu la pratique de ces acteurs est donc l'enjeu central des plateformes collaboratives telles que celle développée par le Centre de Transfert sur la Réussite Educative au Québec (CTREQ).

3.2. Pragmatisme et efficacité

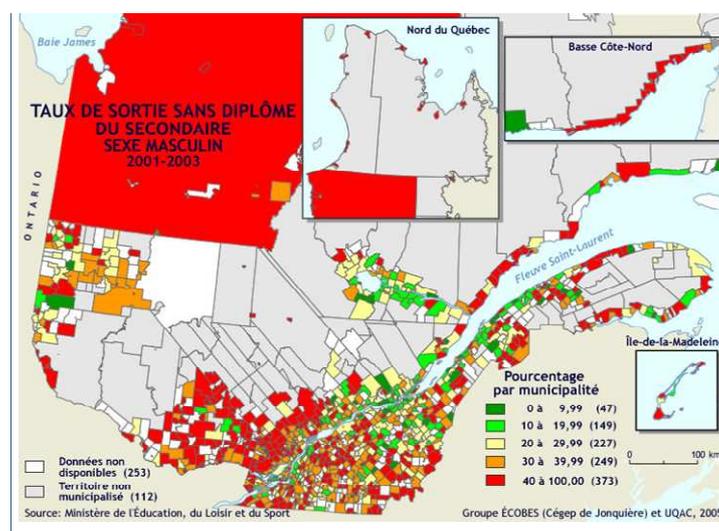
- Un modèle d'action qui s'appuie sur un ciblage territorial, une radiographie des établissements et sur le dépistage précoce.

Cet ancrage local et communautaire permet de tisser une toile préventive globale et, tout à la fois, autorise un fort ciblage. Les travaux qui construisent une analyse scientifique fine et ciblée des questions de décrochage scolaire, participent alors à produire une légitimation des stratégies de dépistage et de ciblage.

- Un premier axes consiste à mettre en lumière et analyser les particularités territoriales à partir du renseignement comparatif par région et par municipalité, d'indicateurs concernant les taux de diplomation et l'abandon scolaire. Ces recherche ont contribué à inscrire la question de la lutte contre le décrochage sur les agendas d'action publique de la région du Saguenay - Lac Saint Jean, puis à Montréal et désormais, sur l'agenda provincial (Perron, M. et Veillette S., 2008).



La persévérance scolaire dans les différentes régions et municipalités du Québec⁴⁹.



⁴⁹ Perron M., "Jeunes territoires et scolarisation les inégalités à Montréal et au Québec", colloque franco-québécois du 6 juin 2006.

- Les recherches qui s'intéressent à la qualité de l'environnement socioéducatif à partir d'une analyse par établissement viennent s'articuler à cette dimension territoriale. Elles donnent lieu à des enquêtes à grande échelle qui radiographient le climat de l'école; les problèmes perçus, subis ou rapportés ainsi que les pratiques éducatives, et tentent des liens entre ces facteurs et les taux de décrochage constatés (Janosz M. et ali, 1998)⁵⁰
- Ces deux dimension territoriale et par établissement s'articulent avec les recherches qui visent au repérage des enfants présentant des facteurs de risque et qui, ainsi, sont considérés comme des décrocheurs potentiels. (Fortier et ali, 2001)⁵¹

Ces attentions aux facteurs explicatifs de l'adaptation scolaire débouchent sur la construction de stratégies adaptées sur chacun de ces trois plans.

- Sur le plan du territoire, la mise en place des quatorze instances locales de concertation et de lutte contre le décrochage (IRC) témoigne de la mise en marche du milieu sur des programmes concertés d'actions pluriannuels. Souvent portées par les conférences régionales des élus (CRE), ces instances tentent d'associer les établissements et les commissions scolaires, les directions régionales du MELS mais aussi du Ministère de la santé et des services sociaux, l'université, les forums jeunesse et les carrefours jeunesse-emploi. Elles participent à lever des fonds, mettre en œuvre des perspectives pluriannuelles et recherche par des campagnes médias à sensibiliser le grand public.
- Sur le plan des établissements, en particulier ceux qui sont implantés en milieu défavorisé, le Programme de soutien à l'École Montréalaise étendu depuis 2002 à l'ensemble du Québec sous la dénomination de la Stratégie Agir Autrement (SAIA) concerne désormais plus de 100 000 jeunes⁵². A travers le développement de diagnostics d'établissement, cette stratégie vise la planification de projets de réussite associant davantage les familles, faisant évoluer les pratiques éducatives et associant plus étroitement les communautés.
- Sur le plan individuel, des interventions spécifiques sont mises en œuvre à partir des typologies issues des recherches en psychoéducation. Le dépistage des décrocheurs s'appuie sur des recommandations de pratiques éducatives différenciées suivant que le jeune est considéré comme peu intéressé/peu motivé, ayant des problèmes de comportement, des comportements antisociaux cachés et ou qu'il soit sujet à des trajectoires dépressives⁵³.

⁵⁰ Les travaux de Michel Janosz, professeur-chercheur à l'Université de Montréal, réalisées entre 1997 et 2003, ont permis de mettre en place un outil appelé "QES-Web" qui a été expérimentée dans 200 écoles secondaires et 100 écoles primaires réparties dans plus de 50 commissions scolaires. Cet outil est diffusé par le Centre de transfert sur la Réussite Educative au Québec (CTREQ).

⁵¹ Ces recherches visent à stabiliser un modèle multidimensionnel et explicatif des facteurs d'adaptation scolaire des jeunes à risque. Elle s'appuie sur le suivis de 1996 à 2007 de 801 élèves dans quatre écoles secondaires (Sherbrooke, Québec et Trois-Rivières) à travers la passation annuelle de 12 questionnaires pour des mesures sur le plan personnel, familial et scolaire : 9 aux jeunes (en groupes classe), 2 aux enseignants titulaires et 1 aux parents. A partir de ces travaux, un logiciel de dépistage du décrochage scolaire est diffusé par le CTREQ.

⁵² A travers les programmes de soutien à l'École Montréalaise ou dans SIAA, les écoles prioritaires sont envisagées comme des bassins de vie qu'il faut rehausser dans leur ensemble, en combinant des pratiques ludiques, sportives, scolaires, extrascolaires de socialisation et soutien psychosocial individualisé.

⁵³ Voir à ce sujet les outils de dépistage et les recommandations visant à orienter les pratiques éducatives diffusés par le CTREQ. <http://www.ctreq.qc.ca/>.

➤ Les vertus et les limites de l'entrepreneuriat socioéducatif : innovation, évaluation, diffusion, mobilisation de financements publics / privés

Les interlocuteurs québécois de la réussite éducative font donc preuve de beaucoup de pragmatisme. Systématiquement, ils recourent à une phase d'identification des besoins, font le pari de l'innovation, puis quand celle-ci s'avère positive, les organisations stabilisent et diffusent des protocoles d'intervention assez prescriptifs. En partant de diagnostics objectifs, en documentant et mettant à l'épreuve les pratiques prometteuses, il s'agit de déboucher sur des planifications stratégiques visant l'efficacité à travers un changement positif, si possible sur un temps assez court. Réalisme, réactivité, sécurisation des pratiques et approche globale de l'enfant sont les leitmotifs de ce mode d'action.

La force de la preuve s'avère primordiale et la recherche appliquée est donc fortement sollicitée. Elle l'est pour éclairer la compréhension clinique des situations problématiques : difficultés des apprentissages, hyperactivité, attitudes dépressives, troubles de la parentalité... Cette orientation pragmatique explique d'ailleurs que certains protocoles d'intervention soient influencés des orientations comportementalistes, peu en vogue en France. Elle l'est aussi pour définir et valider les critères et indicateurs d'évaluation. En effet au Québec, les professionnels sont invités à s'observer, à redéfinir et revalider constamment leurs actions. La culture de l'évaluation est très orientée vers l'appréciation des effets et s'appuie plus qu'en France sur des travaux quantitatifs, sur des études longitudinales et sur des suivis de cohortes.

À défaut de respecter cette méthodologie qui fonde systématiquement les interventions sur des phases de diagnostic puis les soumet à une évaluation régulière, il est véritablement difficile de se prévaloir de soutiens financiers privés ou publics. En effet, la mobilisation de financements diversifiés est une autre composante du modèle d'action québécois en matière de réussite éducative ; les entreprises et les fondations privées jouent un rôle important : *Mac Kenzie, Fondation Chagnon, Centraide, McConnell, Rona, Telus...* De cette recherche de financements, des projets naissent, meurent et se réorientent sans cesse ; des équipes se font et se défont sans que - en apparence tout du moins - la dynamique générale s'en trouve lourdement affectée.

En fait davantage que la précarité ainsi engendrée, cette multiplicité des financements et ce travail de renouvellement sont présentés comme la garantie de l'autonomie. Ils mettraient à l'abri par rapport à une récupération politique, souvent présentée comme un risque dont il faut se prémunir.⁵⁴

Dans un tel contexte, le recours par les promoteurs de ces actions à la communication est bien davantage développé au Québec qu'en France. Il s'agit de mobiliser les intervenants, la communauté, le grand public mais aussi les décideurs politiques et les bailleurs de fonds. Pour ce faire, les promoteurs des projets socioéducatifs et d'insertion professionnelle s'engagent dans la production de matériaux d'information de qualité, de supports vidéo produits en référence de normes véritablement professionnelles. Ils utilisent assez fréquemment les communiqués dans les médias, les interviews à la radio et à la télévision. Les équipes comme celle des Instances Régionales de concertation n'hésitent pas à intégrer en leur sein des chargés de communication. Régulièrement, des colloques sont organisés avec le plus grand soin et sont l'occasion de capitaliser des expériences et de mutualiser des outils.

⁵⁴ Notons toutefois que la multiplicité des sources et critères de reddition oblige à produire des bilans nombreux et très détaillés. Cette tâche s'avère dévoreuse de temps pour les organismes ou espaces de concertation. À ce titre un certain nombre des professionnels rencontrés semblent déplorer ce temps passé à des opérations de bilan et d'évaluation qui finalement ont tendance à se routiniser.

Ainsi, il nous semble possible de considérer qu'au Québec, la réactivité, le pragmatisme et l'efficacité sont érigés en valeurs dominantes de l'effort de Réussite Educative et ce sont les démarches ascendantes, celles qui naissent au carrefour de l'école, de la communauté et des services sociaux, qui sont particulièrement promues. La recherche de financements diversifiés, la mise en réseau et l'essaimage sont des préoccupations constantes d'un modèle qui croise «entrepreneuriat social» et «marketing socioéducatif». Dans la sphère socioéducative, les acquis du développement social cohabitent avec une mise à distance du politique que les acteurs présentent comme un élément finalement assez assumé. Ce système apparaît comme faiblement administré⁵⁵ et amène à s'interroger sur les disparités socio territoriales que peut engendrer ce mode de régulation construit à partir des initiatives émergentes, s'appuyant sur l'intervention fréquente des fondations privées et débouchant sur des processus de modélisation quelque peu contingents.



A l'examen, la diffusion concomitante de la terminologie de la «Réussite Educative», traduit d'abord toute une série de convergences dans ce qui affecte les modes d'action dans le domaine socioéducatif en France et au Québec.

- ⇒ Constitution progressive d'un problème public reliant le décrochage scolaire, difficultés éducatives et la question des compétences parentales en particulier dans les milieux défavorisés ; et inscription récente de ce problème public sur l'agenda politico administratif et construction de programmes d'actions adaptés au milieu de vie
- ⇒ Légitimation du dépistage des enfants en difficulté, construction de stratégies d'interventions personnalisées
- ⇒ Mobilisation d'acteurs pluriels venant de la sphère éducative, du champ associatif ou communautaire et des collectivités locales
- ⇒ Structuration progressive d'un milieu professionnel : colloque, réseaux, associations ad hoc... s'appuyant sur le soutien de la recherche et le développement de l'évaluation

Tout en reconnaissant ces analogies, il convient aussi de souligner que du fait des cultures spécifiques et des modes de régulation différenciés, les initiatives prises en référence à la Réussite Educative peuvent être distinguées autour des points suivants :

⁵⁵ C'est aussi ce que corroborent les enseignements issus d'un tout récent voyage d'études au Québec d'une délégation issue du Conseil National des Villes travaillant sur la prévention de la délinquance : *"Le réflexe politique ne semble pas au Québec celui de constituer, en premier lieu et pour chaque nouveau problème, une administration ou des structures. Il semble plutôt de favoriser d'abord les constats, la connaissance des faits (très souvent avec l'appui des chercheurs et la présence des universités pour le suivi et l'évaluation), et à partir de ces faits de générer des réponses appropriées, la plupart du temps à l'initiative des milieux dits communautaires"*. (CNV, 2008, p42)

Les processus d'implantation de la réussite éducative : Premières hypothèses comparatives		
	QUÉBEC	FRANCE
Références stratégiques	Réussite scolaire et lutte contre le décrochage	Approche initiale multi-dimensionnelle
	Communautés et milieux	Territoires prioritaires
Compétences et partenariat	Initiatives multi niveaux et fondations	Incitation nationale et projets locaux
	Écoles et initiatives périscolaires	Inter-sectorialité affichée a priori
Place de l'expertise	Systématique et normalisation	Aléatoire et ambition de coproduction
PROCESSUS GLOBAL	Pragmatisme et culture des résultats	Régulation administrative et attention aux processus

Derrière les convergences et les cheminements spécifiques à chaque pays, cet éclairage comparatif permet de repérer les arguments qui participent à la construction d'une légitimité à agir, de mieux qualifier les valeurs, les orientations stratégiques et les cultures professionnelles mobilisées. En fin de compte, ce détour par l'étranger, même s'il s'avère partiel et mérite d'être prolongé, permet de davantage renseigner ce qui, dans notre propre modèle d'action, paraît particulièrement pertinent.

Réfléchi à l'aune du cas québécois, l'examen du paysage français permet de souligner que la prise en charge de la question socioéducative dans les territoires fragilisés ne saurait se construire dans notre pays, sans une reconnaissance de :

- la place de l'Etat et tout à la fois, du rôle désormais incontournable des collectivités,
- la nécessité d'animer des démarches réellement intersectorielles croisant donc éducation, travail social, santé et éducation populaire,
- la mobilisation d'acteurs professionnels travaillant en réseau et capable de mailler des initiatives issus d'échelles territoriales et d'univers sociaux différenciés,
- une sollicitation tout à la fois volontariste et prudente des connaissances issues de la recherche en sciences humaines et sociales.

Agence nationale de la cohésion sociale et de l'égalité des chances (ACSé), *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative*, Juillet 2008.

Bénisti A., *Sur la prévention de la délinquance*, Rapport préliminaire de la commission «Prévention» du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure remis au Premier Ministre, Octobre 2004),

Bisaillon R., «La persévérance scolaire», *Conférence*, lors de la Journée de concertation-Persévérance et réussite scolaires Québec, 28 janvier 2009 à

Cantelli F. et Genard J.L., *Action publique et subjectivité*, L.G.D.J., 2007.

Comité Emploi Revenus Cohésion sociale (C.E.R.C.), *Les enfants pauvres en France*, Rapport N°4, La Documentation française, 2004.

Comité Emploi Revenus Cohésion sociale (C.E.R.C.), *L'insertion des jeunes sans diplôme*, Rapport N°9, La Documentation française, 2004.

Comité d'évaluation et de suivi de l'ANRU, *Ségrégation urbaine et ségrégation scolaire : l'école au cœur des enjeux urbains*, Actes du colloque du 22 juin 2006.

Conseil National des Villes (CNV), *Avis sur la mise en place des programmes de réussite éducative*, avril 2007.

Conseil National des Villes (CNV), *Prévention de la délinquance, mobilisation civile et recherche de la juste peine au Québec*, rapport du mission, Octobre 2008.

Cour des Comptes, *Les communes et l'école de la République*, La Documentation française, 2008.

Donzelot J., Estèbe P., *L'Etat animateur*, Esprit, 1994.

Epstein Renaud, «Gouverner à distance : Quand l'Etat se retire des territoires», *Esprit*, novembre 2005.

Fortin L, Royer E., Potvin P., Marcotte D. «Revue des facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale à l'adolescence», *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, N°1-2, 2001.

Gauquelin M. et Potvin P., *Les défis d'une véritable alliance entre recherche et pratique pour prévenir le décrochage scolaire et accroître la réussite éducative*, Centre de transfert de la réussite éducative du Québec, 15ème congrès AMSE AMCE WAER, Marrakech, juin 2008.

Glasman D., Oeuvarard F., *La déscolarisation*, La Dispute, 2004.

Hassenteufel P., *Sociologie de l'action publique*, A. Colin, 2008.

INSERM, *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, expertise collective, 2005.

Inspection académique de Seine Saint Denis, *Lutter contre la déscolarisation, Etude et analyse de parcours de lycéens décrocheurs en Seine Saint Denis*, Rapport 2004-2006, 2006.

IRTS de Bretagne et LAS-LARES, «Enrichir les projets de réussite éducative : à la rencontre des pratiques québécoises», *Bulletin de liaison des acteurs éducatifs de Bretagne*, janvier 2009.

Janosz M., Georges P. et Parent S. «L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu». *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 1998.

Le Bart C., *L'individualisation*, Les Presses de Sciences Po, 2008.

Le Biannic T. et Vion A.(dir.) , *Action publique et légitimités professionnelles*, L.G.D.J., 2008.

Le Galès P., *Le retour des villes européennes*, Presses de Sciences Po, 2003.

Lion V., *Irréductibles québécois*, Editions des Syrtes, 2004.

Messica F. et Rathier F., *Etude sur le déploiement des projets locaux de réussite éducative*, rapport ACT consultants et BERS pour l'ACSé, Septembre 2008

Observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS), *Bilan 2007 et 2008*.

Perron M., «Jeunes territoires et scolarisation les inégalités à Montréal et au Québec», colloque franco-québécois sur la persévérance scolaire, 6 juin 2006.

Peron M. et Veillette S., «Les élèves de la ville et de la campagne au Québec», *Diversité*, N°155, décembre 2008.

Priou Johan, *Les nouveaux enjeux des politiques d'action sociale et médico-sociale*, Dunod, 2007.

Raynal Marie, «La notion de Réussite», *Diversité – Ville Ecole Intégration*, N°152, Mars 2008.

Reman P., «Le travail social à l'épreuve des politiques sociales», 2^{ème} congrès francophone des formateurs en travail social et des professionnels de l'intervention sociale, Namur, juillet 2007.

Rivière B., *Les jeunes et la représentation sociale de la réussite*, Les éditions logiques-Québecor, 2002

Trajectoire, *Bilans d'étape du PRE*, Notes à l'ACSé, Juin 2007 et septembre 2008.