



Observatoire  
Régional  
de l'Intégration  
et de la Ville

ORIV

Centre de Ressources  
Grand Est

SEMINAIRE REGIONAL  
Animation du volet éducatif du contrat de ville  
Mercredi 28 juin 2017  
Lycée Schuman - Metz

## Quelles modalités et quels principes pour le travail en partenariat ?

**Jean-Yves TREPOS.** Professeur émérite de sociologie  
Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales (2L2S)  
Université de Lorraine

### 1. PROPOS INTRODUCTIF

#### A. La portée de l'intervention : entre les textes et les ateliers

Elle se situe entre les textes d'orientation ministériels (notamment Convention d'objectifs, janvier 2017) et les travaux en ateliers au cours de ce séminaire de juin 2017 : il s'agit pour moi de construire un « espace de variations », pour offrir un canevas d'interprétation des Textes, en montrant quels principes en constituent les bases et quels enjeux ils dessinent. J'espère faciliter ainsi le travail en ateliers en identifiant les contraintes et ressources.

=> Ni exposé exclusivement savant, ni collection de recettes : un travail d'expertise (aide à la décision) fondé sur une perspective théorique qui revendique son originalité et sur des éléments empiriques (un travail d'évaluation de PRE par le cabinet Alter Ego en 2009 ; des informations contenues dans certains des autres séminaires de l'ORIV *et al.*).

#### B. Les éléments-clés de l'intervention

Pour que l'auditoire sache **tout de suite** à quoi il doit s'attendre, on met en avant un résultat paradoxal et des outils dotés d'une certaine homogénéité...

**1/ Un paradoxe.** On montrera dans l'exposé que le travail en partenariat, dans ce contexte de rapprochement entre plusieurs dispositifs existants de portée inégale (notamment : Contrat de ville, PRE, REP, CLAS, REAPP), doit être apprécié à l'aune de la « *force des dispositifs faibles* » (Trépos, 2003) : il faut considérer comme une force (et non une faiblesse) le fait indéniable que ces dispositifs soient faiblement activés (donc insatisfaisants pour leurs porteurs), car cette mise en œuvre partielle et parfois à la marge, menée par des professionnels contraints de « prendre sur eux » en bougonnant, produit des résultats optimaux, pour peu qu'on sache faire lien entre les faits et les enjeux. La « culture commune », souvent mentionnée comme une base d'opérationnalisation des dispositifs partenariaux, est sans doute déjà là, implicite, sans quoi ces dispositifs ne fonctionneraient pas du tout.

**2/ Trois outils conceptuels intégrés.** On s'appuiera (brièvement) dans l'exposé sur quelques outils conceptuels, pas nécessairement originaux, mais liés par une cohérence théorique, qui devraient éviter l'agitation incantatoire de propos sur la vertu des partenariats et des réseaux, tout en explicitant les logiques qui soutiennent les Textes. Ce seront (outre la force des dispositifs faibles) :

- les conceptions des valeurs (des ontologies du souci : *cure, care, cura*) et de l'action publique (ontologies additives, compensatoires et autonomistes de l'action),
- les conceptions des seuils d'exigence de l'action publique (bas seuil, *empowerment*, contrat),
- les situations d'épreuve (les montées en généralité permettant de mettre des enjeux sur des tensions ressenties).

Ainsi, les politiques publiques (ici : celles qui se croisent pour former les objets « contrat de ville » et « volet éducatif des contrats de ville ») sont des techniques politiques (*policies*) qui construisent des mondes en donnant aux êtres qui y participent un statut (ce sont des ontologies) selon des conceptions des valeurs (ici : le souci), de l'action, des seuils d'exigence pour l'inclusion. Cette construction n'est pas donnée une fois pour toutes (malgré les Textes) et les interprétations qu'en donnent les protagonistes créent des tensions entre eux ; tensions qui gagnent à être explicitées en épreuves, mais qui parfois n'ont d'autres issues que des arrangements circonstanciels.

### **C. Schéma de l'intervention**

1. Les visées de l'intervention partenariale en situation de transition entre le droit commun et le dérogatoire : éclairage par les ontologies (combinant des valeurs, des visions de l'action, des seuils d'exigence).
2. Les épreuves (souci pour les enfants / sécurisation de la société ; traitement compensatoire du contexte / traitement additif des engagements familiaux ; horizontalité des pratiques professionnelles et amateurs / repli sur les domaines de compétence).
3. Quelques effets observables des dispositifs partenariaux sur ces terrains (travailler ensemble et travailler autrement ; expérimenter en réseau ; articuler portage politique et portage technique des dispositifs).
4. Quelques réflexions en conclusion sur les conditions de félicité pour une culture commune de la réussite éducative.



## 1ère Partie

# Les visées de l'intervention en partenariat dans des dispositifs de transition

Fait-on du partenariat parce que les textes le disent ou parce qu'il s'agit d'une « tectonique des plaques » de nos modernités ?

### A. Les partenariats à l'ère des dispositifs de la « modernité tardive »

Les volets éducatifs des contrats de ville sont des transitions (parfois comme dispositifs, parfois comme institutions) entre droit commun et déshérence qui prônent le partenariat et parlent de réseaux. « Dispositifs », « institutions » (de plus en plus souvent « réseaux », « projet ») : de quoi parle-t-on ?

Les dispositifs (terme prisé par tous les textes de politique publique en France depuis au moins quarante ans) sont des agencements d'êtres et de pratiques, contrôlés par des règles, qui en définissent la durée (début / fin), le domaine d'application et qui fixent le rapport de ces êtres et pratiques au droit commun (ce rapport peut être dérogoatoire).

L'institution, en tant qu'instance de promotion d'un bien commun (par exemple l'éducation publique) et instance de conservation de ce bien (par exemple l'école) organise sa pérennisation (elle fait oublier ses origines et ne programme pas sa fin) et fixe le droit commun. L'institution nécessite de nombreux dispositifs pour se déployer dans son domaine d'intervention et même pour se connecter à des domaines voisins. Ces dispositifs finissent par installer des micro-mondes, qui tendent à fonctionner d'abord pour eux-mêmes en perdant plus ou moins de vue bien commun, droit commun et exceptionnalité.

Alors, à l'ère des dispositifs (Agamben, 2007), dans cette évolution de la modernité qu'on dit parfois « tardive » ou « radicale », vit-on la fin des institutions (Dubet, 2000) ? Ces changements pourraient-ils affecter l'un des moyens privilégiés de coopération entre les différents êtres qui activent un domaine, le partenariat ? On tend de plus en plus à lui préférer le « réseau », plus moderne. Les réseaux valent-ils mieux que le partenariat ?

**1/ Le Partenariat** définit des relations d'appartenance à une nouvelle entité (on **est** partenaires pour mener à bien un projet ensemble) et des relations de réciprocité (tout le monde y donne quelque chose et y reçoit quelque chose).

**2/ Le Réseau** définit des relations de connexion (on rejoint un réseau pour multiplier ses potentialités de contact) et une diversité de modes d'engagement (on peut n'engager qu'un aspect de ses ressources, tandis que d'autres en engagent plus ; on peut s'engager pour un moment sans le contractualiser).

**3/ Hybridations.** Le partenariat privilégie la stabilité, le réseau la mobilité : le réseau est l'équipement privilégié de la modernité tardive. Un partenariat qui privilégie le statut de mandataire (je représente le Collège X, je suis le délégué du Préfet, etc.) produit plus de proclamations que de mesures concrètes ; un réseautage qui favorise la dispersion fonctionne comme une toile d'araignée pour ses destinataires (ses « bénéficiaires » y circulent sans pouvoir en sortir). Donc : il faut sans doute prêter attention aux situations hybrides, favorisées par la situation de transition (rapprochement inachevé et sans doute interminable entre droit commun et mesures d'urgence ou dérogoatoires) et donner la priorité au projet plutôt qu'au cadre (dispositif, réseau, institution) qui le porte.

## **B/ La combinatoire des principes de l'action publique donne ses couleurs au partenariat**

Il existe un nombre limité de principes pour construire l'ontologie d'un monde (en fait, elle se définit en se faisant, contrairement à ce que des siècles de métaphysiques nous laissent penser) : des principes de temporalité, de vérité, de valeurs, d'action ; mais un grand nombre de combinaisons sont possibles qui donnent leur coloration (et plus que cela) à différents partenariats : Trépos, 2012.

### **1/ Matériaux pour les ontologies de l'action publique en intervention sociale selon les valeurs**

Le terme organisateur des politiques publiques visant à articuler des mesures pour les inclus (droit commun) et des mesures pour ceux qu'on veut inclure (dérogations), est à chercher dans la racine latine : « *cura* », qui signifie à la fois (selon le Gaffiot) : 1. Apporter du soin à ce qu'on fait ; 2. Apporter du soin aux affaires des autres (par là : en avoir la direction) ; 3. Souci, sollicitude, inquiétude. Si l'on note que « sécurité » vient du latin *cura* par *securus* qui signifie « soin, souci », on commence à voir le lien entre les expressions courantes : « prendre soin », « sécuriser des parcours », « se faire du souci », « prendre en charge »... Trois notions s'en dégagent : *cura*, *cure* et *care*.

Dans notre contexte, trois enjeux clés sous-tendent la réussite éducative :

- Prendre soin de l'autre, l'enfant en l'occurrence, en utilisant le dispositif technique pour lui redonner confiance et autonomie (on peut parler de tout un monde technicien construit sur la ***cure***) ;
- Prendre soin de l'autre en mobilisant son environnement et en déployant une stratégie axée sur la prévention (un monde solidariste qui essaie d'apporter une touche de ***care*** pour panser les plaies de l'échec) ;
- Un dispositif mis en place pour sécuriser la société : en prenant soin de ses enfants, la société se protège elle-même : avoir le souci de l'autre, c'est aussi avoir le souci de soi, au sens du mot ***cura***.

Une action de réussite éducative peut, successivement ou simultanément, engager ces trois sens : on s'efforce de construire une solidarité de proximité sécurisante [*care*], on met en place un dispositif thérapeutique pour redonner confiance en soi [*cure*], mais cela n'empêche pas de ressentir une inquiétude fondamentale quant à l'agir de la personne ainsi sécurisée [*cura*].

### **2/ Matériaux pour les ontologies de l'action publique en intervention sociale selon la conception de l'action**

Agir, c'est cumuler des actes, mais comment donner un sens à ces actes dans la durée ?

- Faut-il patiemment ajouter les actions les unes aux autres (conception **additive** de la mesure de l'action) ? L'échelle temporelle est courte, le destinataire bien identifié, le porteur de l'action en contact direct (il peut être professionnel ou bénévole).
- Faut-il mettre en œuvre des moyens matériels et humains de grande ampleur pour intervenir sur le contexte des destinataires (conception **compensatoire**...) ? L'échelle temporelle est longue, on investit dans des équipements, on privilégie l'action professionnelle certifiée.
- Faut-il avant tout tirer parti des disponibilités et des envies des destinataires (conception **autonomiste**...) ? On mise sur le fait que le destinataire sera d'accord pour se concevoir comme tel, sur sa participation à l'action et à la définition des buts à atteindre ; on envisage la co-action de professionnels, bénévoles et néo-amateurs (i.e. des professionnels intervenant sur un mode militant).

Ici encore, les mondes construits seront sans doute hybrides et les ontologies multiples.

### 3/ Matériaux pour les ontologies de l'action publique en intervention sociale selon les seuils d'exigence

Comment apprécier la portée politique (*politics*) des mesures techniques (*policies*) mises en place ? En repérant des seuils (*i.e.* des degrés d'exigence pour les destinataires comme pour les destinateurs), on peut définir par degré de contrainte croissant...

- Le « bas seuil » (expression est empruntée au monde de l'intervention en toxicomanie) : la métaphore renvoie à l'abaissement maximal des conditions d'entrée dans des dispositifs politiques (*i.e.* de très faibles contreparties) pour **réduire les dommages** (*harm reduction*) ; le seuil d'intervention professionnel n'est pas nécessairement bas, bien qu'il le soit souvent. Sont concernés tous les dispositifs qui visent avant tout le maintien d'une population en son état présent et qui cherchent à en éviter la dégradation.
- L'« *empowerment* » (Trépos, 2015)  
On vise un processus (préfixe « *em-* »), mais qui doit pouvoir être visible (suffixe « *-ment* »). Serait-ce un processus qui a à voir avec le pouvoir (le « *power* » que quelqu'un ou quelque chose avait sur moi et dont je me défais pour m'en approprier un autre) ? S'agit-il de remplacer une maîtrise par une autre ? Il existe une autre option, qu'il faut selon moi privilégier : entendre dans « *power* », non pas la notion de pouvoir comme contrôle d'autrui, mais la notion de **puissance**, comme processus de développement de soi. Faire de l'*empowerment* serait donc développer la puissance d'être soi

L'une des manières les moins coûteuses d'aider une personne ou un collectif à retrouver les moyens d'affronter les épreuves de la vie dans la Cité (*Polity*), consiste donc à lui permettre de renouer avec (ou d'accéder à) la puissance d'être soi. Entre l'emprise d'un autre – l'absence totale de contrôle sur sa vie (qui nécessite la prise en charge à bas seuil) – et la maîtrise de soi qui permet d'entreprendre et/ou de supporter l'échec, il est possible de définir une gradation de prises sur soi-même qui relèvent toutes de l'*empowerment*.

Les énumérer n'aurait pas de sens : le fait de parvenir à fixer soi-même une limite aux interactions avec son entourage (ou au contraire d'en rétablir comme ici dans l'encadré n°1) peut être pour telle personne une affirmation de soi considérable, alors que pour telle autre, ce sera la décision d'entreprendre une formation professionnelle longtemps sujet de frictions avec son entourage. Ce qui anime une démarche d'*empowerment*, c'est donc le fait d'enclencher, au rythme de la personne, un mécanisme de confiance.

- Le contrat : l'accès au système social est limité par l'énoncé de droits, d'incitations et de contrôles ; le contrat (ici : Contrat de ville, contrat de PRE) est censé offrir un espace de transition politique entre le contrat social ordinaire et des espaces politiques protégés. Le contrat définit un cadre clair pour des obligations mutuelles s'imposant aux co-contractants (le représentant du système et l'impétrant), mais c'est souvent un contrat qui a l'air plutôt léonin : il n'est pas sûr que tous aient pleine conscience des tenants et aboutissants. Au contraire, le contrat social rousseauiste, qui fixe le modèle du contrat en démocratie, est un **dispositif performatif** qui suppose que deux contractants visent ensemble un espace politique qui les constitue comme sujets (il est nécessaire de se croire sujet pour devenir vraiment sujet). Si ce n'est pas le cas, l'activation contractuelle peut donc être prématurée.



## 2ème Partie

# Le partenariat éducatif à l'épreuve

Ce qui est vécu comme des tensions au sein des dispositifs (ici : de politique de la ville), par exemple en marge d'une réunion ou à la cafétéria, peut être identifié, nommé, lorsqu'on peut monter en généralité afin d'examiner les principes qu'on admet comme justes dans la situation. Ce sont des « épreuves », favorisées par des circonstances comme les réunions mais qui peuvent surgir n'importe quand. Toutefois, il arrive que même en situation officielle, personne n'arrive à monter en généralité et que les partenaires s'en tirent par un arrangement (qu'il faudra renouveler à chaque fois : l'arrangement est local et circonstanciel).

Trois épreuves principales peuvent être observées dans notre champ d'observation.

### A/ L'épreuve civique : qui met-on en sécurité ?

Des tensions existent entre le souci d'afficher des réussites ponctuelles et celui de consolider la paix sociale. Lorsqu'elles sont verbalisées, elles nourrissent des arguments qui définissent une épreuve « civique » pour les dispositifs (elle interroge l'articulation intérêt général / intérêts particuliers).

- D'un côté, le volet éducatif des Contrats de ville se présente comme une série de dispositifs innovants à travers une **approche individualisée** de l'enfant qui entend associer réussite scolaire et bien-être. L'enjeu principal du partenariat est donc de prendre soin d'enfants et de familles en difficulté pour globalement leur offrir un environnement sécurisant, pour les mettre en sécurité (selon la trilogie : *cure, cura, care*). Mais sur laquelle des trois dimensions faut-il mettre l'accent ?
- D'un autre côté, les moyens, le rayon d'action et le nombre d'individus ou de familles touchés sont limités. En outre, les liens avec la prévention de la délinquance, avec le « contrôle social » des familles, avec la généralisation d'une norme scolaire comme critère de réussite sont trop évidents pour ne pas poser question du **caractère sécuritaire** de ce dispositif (d'autant que certains d'entre eux sont pilotés de près ou de loin par les élus locaux). En outre, les destinataires ne sont pas toujours conscients d'entrer dans cette démarche ou ils l'entendent comme du *care*, additif et au plus bas seuil possible.
- Qui protège-t-on alors, les enfants ou la société ? Partenariat et réseautage pourraient être formellement efficaces (on remplit les objectifs), mais seront-ils efficaces s'ils ne répondent pas à cette épreuve ? On voit ici qu'une discussion technique sur l'amélioration du partenariat ou sur l'extension des réseaux ne suffit pas si on laisse subsister un malentendu sur ce que l'on cherche vraiment. On a défini la mesure sans construire son **contexte de réception**.

### B/ L'épreuve industrielle : quels sont les instruments adéquats ?

Cette tension est la traduction en termes de moyens d'action de l'épreuve précédente. On sent bien la tension entre une approche territoriale par les déterminants sociodémographiques, éducatifs, sanitaires et culturels (dénoncée comme déterministe) et une approche individuelle au cas par cas (dénoncée comme casuistique). C'est une épreuve « industrielle » (elle interroge la méthode de travail).

- La réunion des outils statistiques permet d'identifier des points d'ancrage pour les dispositifs, pour éviter le saupoudrage, la dispersion aléatoire des moyens. Elle permet de **prévenir des risques**, au prix d'une construction savante de ceux-ci, mais elle pourrait conduire à cibler des bénéficiaires imaginaires et manquer des besoins singuliers. Et surtout, elle réduit la démarche partenariale à un rôle d'agent d'exécution.

- Le souci d'apporter une réponse à chaque situation individuelle, telle qu'elle se présente (et parfois, dans une « logique psy' », seulement si elle se manifeste), oblige à mettre à distance les outils statistiques et les protocoles de travail, pour bricoler des itinéraires non-reproductibles. Comment voir cela autrement que comme une politique de **réduction des dommages** (on donne des soins de première nécessité pour éviter que le mal ne se propage et on permet ainsi à la société de préserver ses inégalités sans qu'elles ne lui explosent à la figure) ?
- D'un côté l'installation des fondements d'une dynamique globale de développement local, de l'autre un travail de rattrapage des écarts. La première orientation permettrait-elle de remplir les grilles des formulaires d'évaluation, la seconde de vider les parloirs ?

Il n'est pas exclu qu'un arrangement invisible entre les deux exigences conduise à une logique de zonage, en traitant de manière « prioritaire » certains territoires. Très concrètement, cette logique de zonage conduit à privilégier l'enfant qui habite « du bon côté de la rue », même si ses difficultés sont moins graves que celles de son voisin d'en face.

Autre difficulté liée à la question de l'outil : l'omniprésence du modèle déficitaire. Dans le repérage des publics c'est la non réussite éducative qui est traquée : la plupart des grilles utilisées mettent en avant les difficultés des enfants et des familles (les familles et les enfants seraient en difficulté car il y aurait quelque part un « déficit » à combler, un défaut à réparer), alors que l'intervention sociale, pour avoir quelque chance d'efficacité devrait se baser aussi sur les ressources personnes et des groupes. Mettre en place des séances de psychothérapie, d'orthophonie, d'aide aux devoirs, etc., relève de cette conception.

Le partenariat peut-il être efficient s'il n'est qu'une **variable d'ajustement** ? Comment construire un partenariat utile s'il se débat entre fonctionnariat et ubérisation ?

## C/ L'épreuve domestique : où est l'autorité ?

La tension porte ici sur l'effectivité de la revendication d'horizontalité des coordinations. Elle semble être double : elle affecte autant la coopération entre professionnels que la coopération entre professionnels et autres (bénévoles, familles). L'épreuve est domestique car elle concerne des logiques de « maison » et par voie de conséquence des questions d'autorité et de subordination.

### 1. Entre professionnels

- Une phrase souvent entendue résumerait les tensions entre professionnels : « Il faut travailler ensemble. Mais d'un autre côté, pourquoi coopérer, c'est-à-dire risquer de devoir partager des ressources, alors que je n'ai même pas les ressources suffisantes pour assurer le droit commun de mon institution ? » Les principaux points d'affichage de cette épreuve sont : le secret professionnel (épreuve plus ou moins balisée par les chartes de déontologie et l'idée de secret professionnel partagé), le champ de compétences (chaque institution se recentre sur son domaine d'excellence, sur son cœur de métier et propose des réponses déjà « finies » dans son champ professionnel et difficiles à intégrer pour les autres), les logiques de file active (souci des « premières lignes » de conserver leur clientèle), les problèmes de préséance (Etat, CG, ComCom', tc. : qui peut fixer son agenda aux autres ?).-Alors, coopération ou « coopération » ? L'épreuve tient au fait que chacun est là pour sa compétence (au double sens de qualification et de territoire) et qu'il doit envisager qu'il existe un autre niveau de compétence, transversale, qui se construirait sur le mode de la cognition distribuée (*i.e.* une cognition qui nécessiterait l'activation de toutes les compétences et ne serait détenue par personne). Sans grandes proclamations, c'est ce qui se dessine dans le dispositif « Action Médiation Scolaire » (**Voir encadré 1**)

## Encadré 1

### Action Médiation Scolaire (Angoulême, 2009)

#### Au départ

Il s'agit d'une action collective qui se déroule dans une école primaire du quartier Bel Air Grand Font. Le point de départ est le constat que tout le monde dans cette école est en situation de souffrance : les enfants, les enseignants et le personnel municipal. De nombreux enfants sont agressifs et injurieux et il y a globalement un gros problème de démobilisation scolaire. Les enseignants n'en peuvent plus, le personnel municipal vient au travail la peur au ventre et l'école souffre d'une image extrêmement négative. De plus en plus d'enfants sont exclus de la cantine à cause de leurs comportements alors que tout le monde sait bien que ce n'est pas la solution. Une première réponse a été de faire venir un magistrat et un policier pendant deux heures dans le cadre d'une activité préventive. Les enfants ont fait un chahut de tous les diables et cela n'a servi à rien. S.T., en charge pour la ville du service scolaire et jeunesse, a alors sollicité l'aide de la coordinatrice du PRE, mais, à ce moment-là, le quartier où se trouve l'école, ne faisait pas partie des territoires d'action du PRE. Suite à un certain nombre de négociations et avec l'aide active de l'inspecteur, le PRE a été étendu à ce quartier.

#### Le PRE propose

Des actions à différents niveaux sont alors proposées. Tout d'abord, un gros travail de mobilisation a été mené en amont auprès des agents municipaux pour leur expliquer clairement les enjeux. Ceux qui n'adhéraient pas au projet ont changé d'école. Tout le personnel municipal a alors suivi une **formation** <sup>(1)</sup> sur la médiation, prise en charge par la ville. Une formation pour les enseignants, qui se sont montrés demandeurs, a aussi été acceptée mais pas encore réalisée. Parallèlement, un travail à l'adresse des enfants a été mené en collaboration avec un médiateur de l'association Omega qui a mis en place une action de formation à la médiation pour les élèves. Un certain nombre d'élèves présentant des difficultés de comportement a été **ciblé** <sup>(2)</sup>. Pour autant, **l'ensemble** <sup>(3)</sup> des enfants de l'école a pu postuler pour cette expérience, afin de favoriser la mixité et d'éviter la stigmatisation. **Des groupes d'élèves ont été formés pour jouer le rôle de médiateur** <sup>(4)</sup> entre les cours et pendant la coupure de la mi-journée. A l'issue de leur formation, ils ont reçu un diplôme devant la presse. Leur rôle consiste à désamorcer les conflits et à apaiser les tensions en intervenant lorsqu'un problème intervient entre élèves. Ils sont soutenus dans leur action par la présence régulière du médiateur de l'association Omega. Le dispositif est constitué de deux groupes de médiateurs opérationnels et d'un groupe en apprentissage qui bénéficie de la tutelle des médiateurs en poste. Les élèves médiateurs sont identifiables par le port d'un brassard.

#### Le plus du PRE

Les objectifs du PRE, à l'image des difficultés rencontrées, étaient multiples. Il s'agissait avant tout d'**apaiser** <sup>(5)</sup> le climat extrêmement tendu de cette école en faisant un travail sur la prévention de la violence et des injures et en accompagnant élèves, agents et enseignants dans une réflexion sur des pratiques de médiation. Ce faisant, l'objectif était aussi de faciliter le développement de la citoyenneté et les compétences sociales. L'évaluation de cette action auprès des élèves et des agents municipaux montre qu'elle s'est révélée très positive. Tous notent une diminution importante de la violence, physique et verbale, et un apaisement dans les relations, que ce soit entre élèves ou entre élèves et adultes. Les médiateurs scolaires se trouvent **valorisés par leur fonction** <sup>(6)</sup> qu'ils qualifient de « métier ». Ils sont écoutés et respectés. Les agents municipaux exercent leur métier dans **des conditions qu'ils jugent bien meilleures et en étant beaucoup plus sereins** <sup>(7)</sup>. Les professeurs notent un retour de l'appétence scolaire et une plus grande facilité dans leur travail.

Cette action est une action complexe dans sa mise en œuvre et dans les objectifs qu'elle s'est fixés. Il s'agit réellement d'une innovation car c'est un projet expérimental qui n'existe nulle part ailleurs sous cette forme. Elle sollicite de nombreux partenaires : le PRE, l'Education Nationale, la ville d'Angoulême, Omega, les parents et les enfants. Sa réussite tient en partie à la motivation et à la mobilisation dont la plupart des acteurs concernés ont fait preuve, mais elle tient surtout au **travail en équipe** <sup>(8)</sup> qui a été mis en œuvre. Il s'agit, en effet, d'un dispositif exemplaire d'**expertise partagée** <sup>(9)</sup> où les savoirs et savoir-faire ont été **co-construits en s'appuyant sur les compétences de chacun** <sup>(10)</sup>.

Source : Alter Ego, 2009

### Commentaires

- (1) La formation est l'un des équipements privilégiés de la vision compensatoire.
- (2) Cibler est nécessaire dans une démarche de Réduction des risques.
- (3) La proximité entre « cibler » et « l'ensemble des élèves » est l'indice d'une tension entre dérogation et droit commun qui donne lieu aux trois épreuves décrites ici.
- (4) On voit ici une modalité de compromis entre le compensatoire (former des élèves pour qu'ils sortent de leurs subordination) et l'autonomiste (laisser les élèves être des médiateurs selon leur ressenti de la situation).
- (5) On retrouvera souvent cette notion d'apaisement : sans apaisement, pas de dispositif stable ; mais l'apaisement n'est pas la paix (celle qu'obtient le professionnel pour travailler sereinement : voir la note 7).
- (6) (7) Tout ce qui suit illustre le double mouvement de dépassement de la fonction ordinaire (par l'équipe, par le décentrement des tâches) et de renforcement du geste professionnel (par la reconnaissance ou la valorisation).
- (8) Le travail en équipe est l'un des modes d'existence efficaces du partenariat.
- (9) On trouve ici l'idée de cognition distribuée, mais valorisée par la notion d'expertise. On voit d'ailleurs que c'est le dispositif et non les personnes qui est dit « expert ».
- (10) La co-construction est l'un des mots-clés des dispositifs autonomistes : elle est clairement reliée ici à la reconnaissance de compétences antérieures.

## 2. Entre professionnels et amateurs

- L'objectif (par exemple dans le PRE) est de faire des parents des partenaires, mais le fonctionnement opérationnel les pose davantage comme des usagers. Le risque est d'évaluer le parcours à l'aune de l'engagement effectif des parents alors même que les règles du jeu (l'attente vis-à-vis cet engagement) ne sont pas clairement posées : si les parents ne font pas preuve de la coopération attendue, doit-on interrompre un parcours (rupture du contrat) ou doit-on le reconduire pour ne pas interrompre une démarche qui profite à l'enfant ? Certes, la mobilisation des parents est contractualisée *via* leur signature sur un document et *via* la négociation du parcours en amont, mais les parents n'ont pas toujours conscience de leur entrée dans un programme spécifique car il n'y a pas une explicitation assez importante de la spécificité du PRE par rapport aux autres dispositifs.
- C'est la notion d'engagement contractuel qui pose problème. Quel intérêt un contrat a-t-il quand celui qui le signe n'a pas pleine conscience des enjeux ? Et quelle valeur ce contrat a-t-il dès lors que les intérêts visés touchent un autre (l'enfant en l'occurrence) que celui qui le signe ? Pour sortir les parents de la remise de soi (dites-moi ce que je dois faire ?), il semble important d'énoncer les règles du jeu et d'accepter que la pluralité des degrés d'implication ne signifie pas degrés d'indifférence.
- Plus largement, cette épreuve domestique (qui montre les problèmes de subordination cachés sous les problèmes d'égalité) affecte tous les non-professionnels, qui risquent de se comporter en faire-valoir.

Ce sont là quelques épreuves qui mettent au défi de la durée les dispositifs partenariaux et qui alimentent les discussions entre intervenants : elles sont loin d'être des révélations ou des inventions de sociologue. Pourtant, sans disparaître, elles laissent voir quelques îlots d'efficience.



## 3ème Partie

# Quelques petits bonheurs partenariaux

Quelques configurations opportunes et productives viennent questionner ces questionnements.

### **A/ Travailler ensemble et autrement plutôt que côte-à-côte et en routine, c'est possible**

#### **1. Travailler ensemble ?**

Après des débuts tâtonnants, on constate souvent qu'un travail en réel partenariat s'est mis en œuvre. Il peut prendre des formes différentes et avoir des niveaux de complexité divers selon les situations. C'est la palette qu'il faut avoir à l'esprit, non la hiérarchie de complexité ou de perfection.

- -Le premier niveau est celui du partenariat minimal. Il s'apparente à une aide au projet sur une logique de prestation : le professionnel saisit par ex. le PRE en faisant une demande précise. Il voit en ce dispositif, le moyen de financer une action toute prête ou de décrocher une simple aide technique. **Voir encadré 2**
- -Le deuxième niveau est le plus courant. Le professionnel saisit le dispositif avec une problématique, éclairée de son propre point de vue et quelques pistes. Mais la mise en lien des différents acteurs concernés permet le questionnement et la finalisation d'un projet par l'échange et le partage, les limites du champ d'action de chacun s'en trouvent repoussées. **Voir encadré 3**
- -Enfin, le troisième niveau est celui de la coproduction du parcours. Le PRE a la capacité, face à une situation bloquée, de mobiliser les compétences. Les partenaires recherchent ensemble une solution, questionnent leurs propres pratiques : c'est dans cette construction collective que l'innovation apparaît possible. **Voir encadré 4**

#### **2. Travailler autrement ?**

Le travail est différent de l'exercice professionnel ordinaire à deux niveaux tout à fait distincts.

- Tout d'abord, le PRE est apprécié pour sa capacité à répondre rapidement à une situation. Il apparaît bien moins lourd que nombre de procédures du droit commun. Il s'agit d'un outil très réactif (en moyenne deux semaines entre l'exposition d'une situation et la mise en œuvre effective d'une mesure). Le PRE permet de traiter des situations d'urgence. Il permet également d'agencer des transitions, offrant ainsi du temps aux différents partenaires – dont les professionnels – pour affiner le diagnostic, en prenant le temps de croiser les approches, d'expérimenter ; pour le cas échéant, reconsidérer leur approche initiale et poser un nouveau regard sur une situation.
- Mais surtout, le PRE permet d'élargir le champ des possibles dans l'aide apportée et permet de renouveler des méthodes de travail qui ont montré leurs limites. La possibilité d'expérimenter, avec des moyens financiers à la clé, renouvelle le cadre de la réflexion interprofessionnelle : les limites de chacun peuvent ainsi être repoussées. Cela joue d'une part en termes de connaissance des modes d'intervention des autres professionnels, d'adhésion à un objectif commun, de construction de solutions adaptées. D'autre part, le PRE est un espace d'innovation où des projets expérimentaux peuvent être mis en œuvre.

Cette dernière dimension est jugée capitale par la plupart des professionnels car elle permet de rompre avec des routines de travail, parfois usantes pour en éprouver d'autres, qui remobilisent et redonnent du souffle. Sans oublier que connaître le travail des autres est souvent un bon moyen d'améliorer son propre travail.

Travailler en dispositif partenarial c'est travailler en **réactivité** par rapport aux lourdeurs du droit commun (répondre aux urgences, gérer des transitions), en **décentrement** (connaissance des pratiques des autres) et en **expérimentation** (la charge de l'innovation repose sur le dispositif, non sur ses composantes).

## **Encadré 2**

**Un niveau minimal de partenariat (PRE d'Angoulême (2009))**

### **Au départ**

**F., 13 ans, en 6°.** La famille de F. est connue depuis longtemps par les services sociaux qui ont fait un suivi pour l'ensemble de la famille. Le père a quatre enfants à charge qu'il élève seul. Il est à la retraite et dispose de peu de moyens financiers. F. bénéficie déjà depuis un an et demi d'un suivi social très important et d'un suivi par l'APSA (Association de Prévention Spécialisée d'Angoulême). Il pose des problèmes au niveau scolaire et, à la maison, ses rapports avec son père se sont détériorés. Avec l'aide de l'assistante sociale, un travail est alors mené au niveau de sa scolarisation : F., en 6°, avec deux ans de retard, est exceptionnellement orienté en 4° Techno. Cette orientation nécessite qu'il quitte son collège d'origine pour intégrer un collège plus éloigné qui lui demandera d'être interne. L'internat coûte cher et le père n'a pas les moyens de tout payer. Il est par ailleurs très favorable à cette action qui permettra à la fois de travailler sur le problème scolaire et d'éloigner temporairement l'enfant avec qui il a de gros problèmes relationnels. Parallèlement, un animateur du centre social propose à F. et à son père d'intégrer une activité pêche qu'il a montée spécialement pour mettre du lien entre fils et pères. Mais, là encore, les difficultés financières du père sont à frein à l'action. **L'assistante sociale et l'animateur décident alors conjointement de solliciter le PRE.**

### **Le PRE propose**

Le PRE propose de payer une partie des frais d'internat, tandis que le père s'acquitte du reste. Le PRE propose aussi de prendre en charge l'achat de la carte de pêche alors que le papa s'engage à financer l'achat du matériel. L'objectif de ce parcours est de travailler sur l'orientation scolaire, mais aussi sur les rapports de l'adolescent avec son père. La mise en internat permet d'apaiser les tensions au niveau familial et permet au père et au fils de se retrouver plus sereinement les week-ends, lors de leur activité pêche. En outre, l'adolescent est toujours suivi par un éducateur de l'APSA que F. voit pendant les vacances.

### **Le plus du PRE**

La construction de ce parcours a permis à F. de travailler sur son orientation scolaire et d'**apaiser (\*)** ses relations avec son père. Le lien a été recréé. Mis à part quelques incidents mineurs, F. a beaucoup progressé au niveau de son comportement, que ce soit à la maison ou à l'école. Ce parcours représente aussi un véritable soutien à la parentalité. La situation est jugée positive, même si elle reste encore fragile.

**Source : Alter Ego, 2009**

### **Commentaire**

(\*) « Apaiser » signale une voie d'accès à un régime de paix, seul capable de faire durer la relation puis s'il le faut d'identifier des épreuves, au lieu de laisser perdurer la tension.

### Encadré 3

#### Un dispositif de partenariat intermédiaire, centré sur l'école

(PERSEVAL : dispositif de PERSEVérance scolaire de l'Académie de Lille)

L'Académie de Lille, qui compte 10% des décrocheurs nationaux en son sein, a mis en place, à compter de septembre 2014 et jusqu'à août 2017, un dispositif de persévérance scolaire, nommé PERSEVAL.

Exclusivement dévolu à la prévention du décrochage, PERSEVAL a vocation à développer et coordonner des actions expérimentales valorisant la persévérance scolaire à destination des élèves les plus fragilisés, dans les écoles, collèges et lycées de l'académie. Le dispositif vise également à mieux connaître le phénomène du décrochage (en soutenant par exemple la réalisation d'une étude conduite par un laboratoire de recherche), à contribuer à la formation des enseignants (pour qu'ils puissent mieux détecter les signes du décrochage notamment) ou encore à mieux évaluer les actions menées (en apportant un appui au suivi et à l'évaluation des actions).

Soutenu par le Fonds Social Européen, PERSEVAL propose un accompagnement pédagogique et un appui financier pour la mise en place d'actions dans les écoles et établissements scolaires, à destination principalement des élèves **les plus exposés au risque du décrochage scolaire (\*)**, mais également des équipes éducatives, dans un objectif de professionnalisation. Les projets financés doivent témoigner d'une « *véritable écriture pédagogique*. » Le dispositif s'est doté des indicateurs suivants : l'assiduité ainsi que le devenir à six et douze mois des élèves.

« **L'école ne peut pas externaliser la prévention du décrochage scolaire** ». C'est sur ce principe que repose PERSEVAL, arguant du fait que la prévention du décrochage doit se faire dans la classe et avec les professeurs.

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/Perseval/31/2/Schema\\_dispositif\\_definitif\\_547312.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Perseval/31/2/Schema_dispositif_definitif_547312.pdf)

#### Source

[http://www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/synthese\\_animation\\_du\\_volet\\_educatif\\_du\\_cv\\_19102016\\_1.pdf](http://www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/synthese_animation_du_volet_educatif_du_cv_19102016_1.pdf)

#### Commentaires

(\*) On observe ici la démarche déterministe (prévention des risques).

(\*\*) La formulation révèle une ambition (construire des épreuves domestiques) au service de la démarche déterministe.

NB : la fiche a subi quelques modifications mineures sur le plan stylistique.

## Encadré 4

**Un niveau maximal de partenariat visant la co-construction école et environnement urbain** (Valenciennes Métropole : Une dynamique multi partenariale pour prévenir le décrochage scolaire)

Valenciennes Métropole compte 190 000 habitants, 35 communes, 14 QPV répartis sur 12 communes. Les jeunes représentent 35% de la population. Dès la création de la communauté d'agglomération, en 2001, une tradition de travail en partenariat avec les institutions et les associations a été instaurée, renforcée en 2011 à l'occasion du projet territorial de cohésion sociale. Ce dernier fait l'objet d'un groupe de travail thématique centré sur l'**axe 4 du contrat de ville « Favoriser la réussite éducative et l'engagement citoyen »** qui comprend le GIP Réussite Educative (fondé par l'Etat et Valenciennes Métropoles pour porter le dispositif réussite éducative à une échelle intercommunale), l'Education Nationale, la CAF et les communes. Les trois objectifs majeurs de l'axe 4 du contrat de ville sont : prévenir et lutter contre le décrochage scolaire ; favoriser la réussite éducative de tous ; favoriser l'engagement citoyen.

Parallèlement Valenciennes Métropole est pilote local du « **programme d'investissement d'avenir pour la jeunesse** », un appel à projet lancé par l'agence nationale de la rénovation urbaine. Dans ce cadre, 4 millions d'euros ont été octroyés pour développer sur le territoire un projet destiné à la jeunesse dans une démarche de politiques intégrées.

Il y a donc sur l'agglomération une multiplicité d'acteurs, de dispositifs et de partenaires travaillant sur le volet éducatif qui **nécessite de partager la vision (\*)** pour un accompagnement global du jeune.

Dans cette perspective, trois axes sont privilégiés : la mobilité, le lien aux entreprises et la lutte contre le décrochage scolaire.

Ce dernier axe doit faire l'objet d'une politique innovante déployée entre 2017 et 2021 en direction des jeunes décrocheurs âgés de 16 à 18 ans. Portée par le GIP Réussite Educative, elle vise à **agir dès les premières fragilités pour éviter l'aggravation (\*\*)** et repose sur trois principes :

- travailler sur le parcours individualisé ;
- avoir une approche globale de la situation ;
- appréhender l'adhésion des familles comme libre.

Le dispositif de réussite éducative fonctionne avec une trentaine d'équipes pluridisciplinaires de réussite éducative au rythme d'une réunion de travail toutes les six semaines. Ce projet intercommunal permet de mutualiser les moyens, les savoir-faire et les expériences dans un **processus ascendant (\*\*\*) : partir des diagnostics locaux pour élaborer le projet d'agglomération.**

Cette dynamique multi partenariale de lutte contre le décrochage scolaire comprend des **maillons** tels que l'**Ecole de la deuxième Chance (E2C) du Grand Hainaut**. Cette école labellisée et certifiée appartient à un réseau national de 40 établissements dont 6 en région Hauts-de-France localisés sur 12 sites. Créée en 2010, elle accompagne 230 jeunes sur les territoires d'Anzin et de Maubeuge. Financée à 90% par des fonds publics, elle cible les jeunes décrocheurs de 18 à 25 ans. Sortis du système scolaire depuis plus de six mois, ces jeunes cumulent en moyenne deux ans de décrochage et connaissent des situations personnelles souvent difficiles.

Le concept pédagogique de l'E2C repose sur les principes suivants :

- quatre pôles pédagogiques (savoirs fondamentaux, orientations et démarches professionnelles...);
- une alternance en entreprise (50% du temps) ;
- un référent pour 15 jeunes maximum ;
- un parcours prévisionnel : de 9 mois jusqu'à 2 ans (suivi post-parcours compris) ;
- la délivrance d'une attestation de compétences acquises en fin de parcours ;
- un pôle d'accompagnement social des élèves ;
- un lien assuré avec les familles.

L'E2C n'a pas vocation à être uniquement prescriptrice de solution : elle travaille en lien avec les structures qui ciblent ce même public (mission locale, pôle emploi, CCAS, associations de quartier...) en tant qu'**accompagnatrice dans la recherche de solutions.**

## Suite encadré 4

### Source :

www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/synthese\_animation\_du\_volet\_educatif\_du\_cv\_19102016\_1.pdf

### Commentaires

(\*) « Partager la vision » (l'ontologie) ce n'est pas forcément l'avoir explicitée.

(\*\*) Le vocabulaire (fragilités, éviter l'aggravation) signale la démarche pragmatiste (réduction des dommages).

(\*\*\*) L'ontologie autonomiste conduit ici à inscrire les différents seuils d'action publique dans un processus intégré et ascendant.

NB1: Processus est aussi une ontologie de la temporalité (processus vs stades).

NB2 : la fiche a subi quelques modifications mineures sur le plan stylistique.

## B/ Partenariat, réseau et expérimentation

### 1. Mise en réseau et coordination

La mise en réseau des professionnels, principe de base du PRE, est l'un des leviers principaux de l'efficacité des réponses apportées par le dispositif aux situations identifiées. Cette mise en réseau permet, en effet, une bonne circulation de l'information.

Le fonctionnement en réseau **allège le partenariat...**

- a) s'il comporte une **forte fonction « coordination »** : consiste à mettre du lien plutôt que du savoir et à susciter la transformation de dispositions en friche en ressources partagées.

*« Il y a des réseaux qui ne travaillent pas ensemble. Le PRE a permis le croisement de ces réseaux ».* (Extrait de table ronde, Angoulême)<sup>1</sup>

- b) s'il assure une certaine **longévité des équipes** pluridisciplinaires en place (recul, capitalisation, suivi).

La mise en place d'équipes pluridisciplinaires dont les membres sont fixes (au moins pour un certain temps) présente l'avantage de permettre un recul sur les situations, de capitaliser les expériences et de maîtriser le suivi et l'évaluation des parcours.

La fonction de coordination est ici essentielle car elle consiste à mettre en lien et non à se substituer aux relations que chaque professionnel peut entretenir avec l'enfant et la famille. Son symétrique – que l'on verra plus loin – est la fonction de portage politique. **Voir encadré 5**

### 2. Expérimentation et innovation

Ce travail différent que permet le PRE est lié :

- à la posture positive qui est adoptée par les équipes. Il s'agit en effet d'adopter une attitude non stigmatisante et bienveillante qui consiste à s'appuyer sur les ressources des enfants et des familles plutôt que de les renvoyer à leurs faiblesses, permettant ainsi une revalorisation de leur image et une remise en confiance. Le PRE se présente alors comme une autre piste face aux attitudes de jugement et de contrôle auxquelles les familles et les enfants dont il est question ont souvent peur d'être confrontés. Cette posture n'est pas sans risque car les professionnels, en situation d'empathie, peuvent parfois être tentés de dépasser le cadre fixé par le PRE. Mais ce type de situations est largement gardé sous contrôle par le travail vigilant de la coordination.

<sup>1</sup> Enquête de l'Ecole des Parents et des Educateurs : 1/3 des EPE connaissent « très peu » les partenaires du Contrat de Ville ; leurs interlocuteurs sont essentiellement la commune (13/17) et la CAF (10/17) et très peu le délégué du préfet (5/17), ou les services de l'Etat (2/17). (Source : EPE, *Accompagnement à la parentalité et politique de la ville*, 2016-2017)

- Mais surtout, l'une des grandes forces du PRE est de permettre d'aborder des problématiques de façon différente de celle qui a été utilisée dans d'autres cadres et qui a pu provoquer des blocages. Cette recherche d'activités valorisantes, de supports différents, de méthodes adaptées, ces expérimentations, ces façons de faire innovantes portent souvent leur fruit, notamment en termes de renforcement de l'estime de soi chez l'enfant, mais aussi en termes de mobilisation chez les différents professionnels.  
Pour autant, cette dimension de l'innovation est à ce jour encore sous-exploitée.

### **Encadré 5 : coordination et spécialisation**

#### **Coordonnateur parentalité : un métier dévolu à la parentalité**

En 1999, le département du Pas-de-Calais a organisé sur son territoire le dispositif REAAP. Il permet la mise en réseau d'actions visant à conforter, à travers le dialogue et l'échange, les compétences des parents et la mise en valeur de leurs capacités dans le respect et le soutien. Cette organisation multi partenariale portée par la DDCS et la CAF du Pas-de-Calais repose sur le lancement annuel d'un appel à projet. En 2014, **basé sur les valeurs et l'organisation (\*)** du REAAP et sous l'impulsion de la CAF, le réseau parentalité 62 est créé. Les objectifs du réseau (rompre l'isolement des parents en valorisant leurs compétences, en les accompagnant dans des initiatives nouvelles et en favorisant la mise en relation de tous les acteurs mobilisés) sont portés par une équipe départementale qui comprend neuf coordonnateurs parentalité.

Ils ont la charge du soutien à la parentalité sur le département, **animant un projet plutôt qu'un dispositif (\*\*)**. Leur but est d'accompagner les parents dans une action collective, en faisant se rencontrer tous les acteurs prégnants dans un travail local de tissage de partenariat. Cette dimension locale et de terrain permet aux coordonnateurs d'impulser une démarche innovante qui prend en compte les spécificités des besoins des parents. En renforçant le lien, les coordonnateurs permettent aux initiatives et projets de fédérer l'ensemble des partenaires « au service de la cause des parents ».

Exemple d'action : à Hénin-Beaumont le coordonnateur en conviant la maison des solidarités, la CAF et le CCAS a établi un partenariat entre les parents et les travailleurs sociaux qui a débouché sur l'organisation d'un week-end en famille à Berck sur Mer ; dans la foulée, les familles, enthousiastes, ont souhaité promouvoir leur projet auprès des élus de leurs communes et des partenaires : un goûter a pu être organisé en ce sens, contribuant également à un sentiment de reconnaissance des parents.

Contact : Isabelle MAREZ, conseillère thématique animation de la vie sociale, CAF du Pas-de-Calais

#### **Source :**

[http://www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/synthese\\_animation\\_du\\_volet\\_educatif\\_du\\_cv\\_19102016\\_1.pdf](http://www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/synthese_animation_du_volet_educatif_du_cv_19102016_1.pdf)

#### **Commentaire**

(\*) Affichage clair de deux composantes fondamentales d'une ontologie (des valeurs, des politiques).

(\*\*) Le projet conçu comme ce qui dynamise le dispositif.

NB : la fiche a subi quelques modifications mineures sur le plan stylistique.

## C/ Un portage technique et politique au défi de la logique de guichet

### 1. Le porteur et le contrôleur

Les portages (techniques et politiques, par des institutions locales et nationales) sont aussi importants que la qualité des objectifs (d'où l'intérêt de notre réflexion d'aujourd'hui).

Que signifie « portage », s'il ne veut pas dire « contrôle », « sujétion » ? Il signifie : affirmation (par des moyens clairement définis et par des interventions d'urgence) d'un soutien à une démarche partielle, visant des publics restreints, mais au nom d'un intérêt public.

Le portage peut passer par des institutions de droit commun (CCAS) et par des dispositifs ponctuels (fonction de coordination).

Il passe aussi par des mesures d'équipement (Charte de confidentialité, Modalités d'intervention de l'équipe, Référentiel d'indicateurs de repérage des enfants et des jeunes, Dossier individuel de repérage, Critères d'évaluation du dispositif, Procédures de validation des parcours ERE, Direction du CCAS, Élus CCAS).

Enfin, il passe aussi par la difficile équation : incarnation personnelle du dispositif / interchangeabilité des personnes. L'indicateur du point d'équilibre serait le degré d'acceptation d'une rotation des responsabilités.

*« La manière dont les choses ont été posées par C.B. (la coordinatrice) est cohérente. Or c'est hyper hyper important de poser des règles cohérentes dès le départ : les familles ont tout à y gagner. Si les choses ne sont pas posées, contractualisées, ça peut nuire aux familles et, d'ailleurs, en tant que professionnels, on peut être mis à mal ». (Assistante sociale, Angoulême)*

**Voir encadrés 6 et 7**

### 2. Les risques

- Un palliatif au droit commun

La réactivité du PRE et sa relative souplesse lui permettent de mettre en œuvre rapidement des réponses et de répondre à des situations de nature très diverse. Il permet par exemple de gérer l'attente d'une prise en charge, de répondre à une urgence ou de permettre d'accéder à une activité. Le risque induit par ce mode de fonctionnement est de céder à la facilité et de servir de palliatif (du latin *pallium* : le manteau, celui qui couvre autant qu'il masque) aux insuffisances et aux incohérences des prises en charge dans le cadre des dispositifs de droit commun.

- Un fonctionnement selon une logique de guichet

Cette souplesse et cette capacité d'adaptation du PRE font partie de ses principaux atouts. L'absence de règles trop rigides dans le repérage des enfants permet en effet de répondre à des situations de nature très diverse. L'inconvénient est que ce repérage peut parfois être très aléatoire en fonction des perceptions qu'ont les professionnels du dispositif et de sa légitimité à intervenir. Le risque est alors de voir certains professionnels recourir assez systématiquement aux PRE pour résoudre des situations ou appuyer leur projet alors que d'autres resteraient à l'écart du dispositif, ce qui se traduirait par une iniquité de traitement préjudiciable aux objectifs même des PRE.

En dehors de la méconnaissance et des *a priori*, l'attitude de certains professionnels (qui ne font pas partie des ERE) peut s'expliquer par l'incompréhension des acteurs de terrain des critères d'intervention et d'entrée dans le PRE. Les membres des ERE peuvent aussi se sentir frustrés par le refus d'une prise en charge car ils peuvent parfois être confrontés au risque d'un surinvestissement affectif concernant les situations qu'ils présentent, ce qui limite leur objectivité. Un refus peut alors engendrer un sentiment d'arbitraire. Mais d'un autre côté, les intervenants ne développent pas non plus un appétit immodéré pour l'installation d'un cadre trop précis qu'ils dénonceraient rapidement comme étant trop rigide.

La souplesse du PRE, au niveau de ses objectifs et de ses modalités d'intervention, peut donc l'amener à fonctionner selon une logique de guichet.

- Les parents : des partenaires à la marge du PRE  
La capacité de travailler en relation directe avec la famille à partir de la situation de l'enfant est un élément essentiel dans la réalisation des parcours de réussite éducative. Transformer les parents en partenaires à égalité avec les intervenants n'est peut-être tout simplement pas possible. Par contre, en faire des usagers compétents, en engageant, par exemple, leur participation dans le fonctionnement organisationnel du dispositif et en explicitant encore davantage l'entrée dans le dispositif, semble un objectif plus facile à atteindre.  
*« Il y a plein de familles qui ne disent même plus bonjour (aux partenaires sociaux) tellement elles sont mal à cause de l'argent (à savoir : les dettes qu'elles ont envers les centres). Le fait qu'une tierce personne (du PRE) appelle, ça relance la machine. Si c'est une tierce personne qui paie, il n'y a plus de dette, symbolique, précisons, entre elles et nous et on peut repartir sereinement ».* (Educateur, Angoulême)

### **Encadré 6 : une « gouvernance concertée »**

Communauté d'agglomération de Saint-Omer

Une gouvernance concertée en faveur du volet éducatif du contrat de ville

Historiquement, à l'échelle de l'agglomération de Saint-Omer, seule la commune de Longuenesse était dotée d'un PRE. Consécutivement à la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014, deux quartiers de petite taille (2000 et 3200 habitants) localisés dans trois communes de l'agglomération (dont une de 500 habitants) ont été reconnus prioritaires. Lors de l'écriture du contrat de ville, **de nombreux acteurs de bonne volonté et un ensemble de dispositifs mobilisés (\*)** consacrés à l'éducation sont identifiés. Afin de mobiliser ces ressources présentes sur le territoire et de déployer le PRE sur l'ensemble des QPV, il a été décidé de mutualiser le PRE de Longuenesse déjà existant, générant ainsi un PRE intercommunal porté par le CCAS de Longuenesse et doté d'une convention de mutualisation. S'y adjoignent un dispositif parentalité et un CLAS.

Ce dispositif élargi a posé **l'épineuse question du pilotage (\*\*)** : en effet si l'EPCI pilote le contrat de ville, qui en pilote le volet éducatif ? Si le PRE était déjà doté d'un pilotage opérationnel (une équipe de réussite éducative par commune avec l'ensemble des partenaires associés), il a fallu penser une instance commune aux trois dispositifs : un comité de pilotage éducation (constitué par des coordinateurs de chaque dispositif) alimentant le contrat de ville.

Ce comité de pilotage permet l'articulation entre l'échelle communale et de proximité propre au PRE d'une part et celle intercommunale du contrat de ville d'autre part, permettant à l'ensemble des acteurs (éducation nationale, CCAS, CAF, CASO) de tenir sa place dans le volet éducatif.

#### **Source :**

[http://www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/synthese\\_animation\\_du\\_volet\\_educatif\\_du\\_cv\\_19102016\\_1.pdf](http://www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/synthese_animation_du_volet_educatif_du_cv_19102016_1.pdf)

#### **Commentaire**

(\*) La cartographie des compétences inclut des amateurs et des dispositifs : leur mobilisation est une reconfiguration.

(\*\*) Pas de dispositif de la modernité tardive sans Comité de pilotage (le « Copil ») et sans épreuves domestiques.

NB : la fiche a subi quelques modifications mineures sur le plan stylistique.

## Encadré 7 : Travailler dans la durée

Lille Fives : Ecole-Familles-Quartier : ensemble pour la réussite

Le projet Ecole-Familles-Quartier, qui a vu le jour en 2015-2016, repose sur la **co-construction** d'une formation inter-publics et inter-métiers mobilisant parents, enseignants et acteurs du quartier de Fives. L'objectif de la démarche est de permettre à ces acteurs de « *se parler à égalité et de se comprendre* » en croisant savoirs et pratiques. ATD Quart Monde, l'Education Nationale, le centre social Mosaïque et des parents éloignés de l'école sont ainsi réunis dans un partage et une complémentarité des compétences et des ressources.

Les objectifs attendus sont :

- donner à chacun la parole ; construire ensemble un espace pour la réussite de tous les enfants ; expérimenter une démarche de coopération de tous les acteurs au bénéfice de la réussite de tous les enfants ; susciter des projets coopératifs au bénéfice de la réussite de tous les enfants.

Dans cette perspective, les participants ont été répartis en différents groupes :

un groupe de parents divisé en deux catégories : ceux ayant un bon souvenir de l'école et l'inverse ; un groupe d'enseignants ; un groupe de professionnels du quartier.

Outre des temps de préparation en amont avec les parents, les échanges se sont déroulés dans une démarche de co-construction articulée en trois séances thématiques :

Séance 1 : *Qu'est-ce que réussir à l'école ?*

Séance 2 : *Qu'est-ce qui favorise ou pas la réussite de tous les enfants à l'école ?*

Séance 3 : *En route vers l'action : que puis-je faire ? En quoi ai-je besoin de l'autre ?*

Les **présupposés** (\*\*) à cette action sont, côté partenaires, une volonté d'engagement ainsi qu'un vrai désir de « faire bouger les lignes et ses propres lignes ».

Elle prend appui sur un cadre de référence constitué du référentiel de l'Education Nationale, de la charte « 1001 territoires se mobilisent avec les parents pour la réussite de tous enfants » ainsi que de la charte du croisement des savoirs et des pratiques.

Cette expérience est amenée à être diffusée en 2016-2017 dans le département du Nord.

Les conditions de son essaimage sont les suivantes :

-formaliser un partenariat au niveau départemental avec la création d'un comité interinstitutionnel et la signature d'une convention entre le rectorat, l'inspection académique, ATD Quart Monde et l'Union Régionale des Centres Sociaux ;

-faire des animateurs de Fives des formateurs départementaux (un test a été fait à Roubaix) ;

-formaliser un réseau local propre à chaque secteur dont l'accompagnement est adapté aux réalités et besoins de terrain et donc susceptible de varier d'un secteur à l'autre ;

-former les animateurs à des éléments de communication, au **modèle de croisement des pratiques et des savoirs** (\*\*\*) (formation en alternance de trois journées départementales) ;

-accompagner à **l'appropriation locale dans la durée** (\*\*\*\*) (par l'Union Régionale des Centres Sociaux).

Source :

[http://www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/synthese\\_animation\\_du\\_volet\\_educatif\\_du\\_cv\\_1\\_9102016\\_1.pdf](http://www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/synthese_animation_du_volet_educatif_du_cv_1_9102016_1.pdf)

### Commentaire

(\*) Mot-clé des dispositifs de modernité tardive reposant sur les ontologies autonomistes et processuelles.

(\*\*) Suffisamment rare pour être relevé : travailler sur ses présupposés devrait pourtant être le B.A. BA de l'ontologie autonomiste.

(\*\*\*) La modélisation est l'une des épreuves industrielles pour les dispositifs, même si elle visibilise des coopérations processuelles et ascendantes.

(\*\*\*\*) Plusieurs composantes essentielles : le local (vs national) stabilisé par le centre social; la durée (vs l'étape ou le ponctuel) ; l'appropriation : le tout pourrait relever de *l'empowerment*.

NB : la fiche a subi quelques modifications mineures sur le plan stylistique.



## Quelques réflexions en conclusion sur les conditions de félicité pour une culture commune de la réussite éducative

### A/ L'importance des coordinations

Plus généralement, ce sont tous les défis des dispositifs qui s'y concentrent :

- **réunir** des entités disparates et produire des attachements, sans imposer de liens d'appartenance et en acceptant des **attachements d'intensités multiples** ;
- promouvoir l'idée de **compétence distribuée**, sans proposer une interdisciplinarité vide et sans récuser les priorités de chaque compétence singulière ;
- accepter de **ne pas concentrer des ressources**, mais au contraire de mettre en relations les lieux où elles existent, sans nier qu'un dispositif transversal offre une vision privilégiée ;
- faire des instances de coordination (partenariats, réseaux) des lieux d'élaboration d'une **culture commune** plutôt que de savoirs communs.

### B/ La force des dispositifs faibles

Comme nous avons pu le deviner au travers des nombreuses interrogations, tensions, épreuves et des multiples défis, les dispositifs éducatifs des contrats de ville **fonctionnent à la marge**, c'est-à-dire qu'ils ne fonctionnent pas exactement comme ils le devraient ou comme on aurait aimé ou aimerait qu'ils fonctionnent, mais qu'ils trouvent tout de même une certaine efficacité dans cette différence entre l'attendu et le réalisé.

Concernant les actions, on l'a vu, elles visent principalement à rattraper les écarts observés et une minorité d'actions seulement s'inscrivent dans une dynamique globale de développement local.

Si l'on se penche sur la question de la transversalité et du travail en équipe, les logiques professionnelles prennent le pas sur la logique de projet et que le plus souvent, on fonctionne selon une logique de prestations.

Malgré ces différents éléments insatisfaisants, on peut tout de même noter que cela produit **de bons résultats sur des individus**, notamment grâce à des actions ciblées, efficaces et proches des besoins des habitants.

En définitive, on peut en conclure que les dispositifs de réussite éducative (au sens large) sont des dispositifs faiblement activés (autrement dit : pas de manière complètement satisfaisante). Les acteurs s'en plaignent, mais ils entretiennent tout de même le dispositif qui, du coup, marche et permet aux quartiers d'avancer. On peut ainsi parler de « la force des dispositifs faibles » car il fonctionne effectivement de manière optimale dans le contexte donné.

### Pourquoi en est-il ainsi ?

Les dispositifs de politique de la ville sont des « objets-frontières » (c'est-à-dire qu'ils sont des situations-limites, situées à la croisée des interprétations de la situation que nourrissent les participants, par leur caractère d'abstraction, de polyvalence, de modularité et de standardisation ; voir : Trompette et Vinck, 2009). Abstraction, polyvalence, modularité et standardisation sont bien les caractéristiques des visions du monde qui sous-tendent les Textes et que nous avons évoqués en première partie. Quelle que soit la mouture ontologique concoctée, elle résonne avec les Textes et en porte l'esprit.

## Références

Agamben G., 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Rivages.

Dubet F., 2000, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Trépos J.-Y., 2003, « La force des dispositifs faibles. La politique de réduction des risques en matière de drogues », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. CXIV, 1<sup>er</sup> semestre.

Trépos J.-Y., 2012, (dir.) *Les dispositifs modestes du souci. Expérimentation, réflexivité et modélisation dans l'intervention sociale*, Nancy, PUN-Éditions Universitaires de Lorraine

Trépos J.-Y., 2015, « L'empowerment, entre puissance et impuissances. Le cas des violences conjugales et intrafamiliales », *Sciences et Actions Sociales*, n°2, octobre 2015.

<http://www.sas-revue.org/index.php/21-n-2/dossiers-n2/32-l-empowerment-entre-puissance-et-impuissances-le-cas-des-violences-conjugales-et-intrafamiliales>

Trompette P., Vinck D., 2009, « Retour sur la notion d'objet-frontière », *Revue d'anthropologie des connaissances* 2009/1 (Vol. 3, n° 1), p. 5-27. DOI 10.3917/rac.006.0005