

LES PROJETS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE ANALYSES LATÉRALES

Rapport de séminaire (novembre 2007 - septembre 2008)

Gilles Herreros

Remerciements

Le Centre Alain Savary de l'INRP remercie celles et ceux qui ont participé au séminaire sur les projets de réussite éducative (les PRE) et qui ont ainsi apporté une contribution importante à ce rapport par leur participation et leurs analyses :

- **Abjean Jocelyne**, membre d'un collectif paroles de femmes (69).
- **Bourgeois Frédérique**, chef de projet de réussite éducative (38).
- **Cauchois Stéphanie**, coordonnatrice régionale École des parents et Éducateurs en Rhône-Alpes.
- **Chevalier Clément**, chargé de mission du CR-DSU en Rhône-Alpes.
- **Chevallier Sylvie**, membre d'un collectif paroles de femmes (69).
- **Clavel Gilbert**, sociologue, responsable de formation au CCRA.
- **Defaix Christèle**, coordonnatrice de projet de réussite éducative (38).
- **Ghérardi Muriel**, coordonnatrice de DRE (69).
- **Grandpré Olivier**, directeur adjoint de l'EPE (38).
- **Guillemet Martine**, conseillère technique au CREFE (01-69).
- **Hebrard Michel**, conseiller technique territorial CAF (69).
- **Herreros Gilles**, enseignant chercheur sociologue Lyon 2.
- **Laforêts Véronique**, chargée de mission au CREFE (38).
- **Migliorini Lionel**, conseiller jeunesse DDJS (07).
- **Pacard Denis**, coordonnateur de projet de réussite (69).
- **Pourtier Philippe**, directeur de la réussite éducative (26).
- **Prigent Pierre**, chef de projet CUCS (01).
- **Théodor Michèle**, chargée d'étude au centre Alain Savary de l'INRP.

Le rapport de séminaire que nous présentons ici a été soutenu par la préfecture de région, le Secrétariat général des affaires régionales (SGAR) de la préfecture Rhône-Alpes.

Sommaire

Remerciements	2
Préambule : Éléments généalogiques du projet.....	5
Une démarche latérale	7
1) Approcher les PRE autrement	10
1.1 Un collectif hybride : fonctionnement et production.....	10
a) Composition du groupe	10
b) Les modalités de son fonctionnement.....	12
c) La production directe du groupe.....	12
L'éducatif	13
Le politique	14
Les procédures.....	14
Diagnostic et évaluation	15
Le partenariat.....	17
La déontologie.....	18
La question des familles.....	19
1.2 Le groupe comme analyseur	20
a) À propos de la composition du groupe	20
b) Le rôle du chercheur.....	22
c) La prise de parole	22
d) Le malaise des coordonnateurs.....	24
e) La place des parents.	25
2) Éléments de réflexion.....	28
2.1 Partenariat et réseaux, les passages obligés du « nouvel esprit du capitalisme » ?	28
a) Les notions clefs du partenariat et des réseaux	29
La participation n'est pas la mobilisation.....	29
Qu'est ce que le partenariat ?	30
Les caractéristiques d'un réseau	32
Traducteurs et traductions	33
b) Un « nouvel esprit du capitalisme » ?.....	35
2.2 Au-delà de la profession, la professionnalité.....	38
a) Les logiques de profession	38
b) L'exercice de la professionnalité	39
2.3 De l'acteur au sujet.....	41
a) l'acteur objet	41
b) Des sujets pour les PRE ?.....	43
Remarques conclusives	46
Bibliographie.....	48
Divers	49

Préambule

Éléments généalogiques du projet

Au printemps 2007 le programme de réussite éducative issu du plan de cohésion social (2005) se développe en région Rhône-Alpes. Sur le terrain, le nombre d'élus et d'acteurs éducatifs mobilisés autour des projets ou dispositifs de réussite éducative augmente. Les structures associatives et les services des collectivités et de l'état dédiés à l'animation et à l'évaluation se concertent, s'interrogent : la question de l'évaluation des effets produits sur les publics par le PRE est posée et pèse sur les praticiens qui semblent souvent démunis pour y répondre.

La tension entre une approche quantitative et une approche qualitative des parcours personnalisés proposés aux enfants et familles publics du PRE ainsi que la nécessité d'un accompagnement à la professionnalisation des coordonnateurs des projets de réussite éducative, conduisent deux Centres Ressources Enfance Famille École de la région (CREFE 38 et CREFE 69/01), le Centre Ressources Développement Social Urbain (CR-DSU) et le centre Alain Savary de l'INRP à proposer une recherche action dans le cadre d'un séminaire.

Simultanément à la réflexion menée par ces quatre structures, la Direction interministérielle à la ville charge, par l'intermédiaire du Secrétariat général aux affaires régionales (SGAR), le Collège coopératif en Rhône-Alpes (CCRA) de mettre en place en 2007-2008 une formation pour les coordonnateurs de PRE.

Cette dynamique conduit le centre Alain Savary de l'INRP à solliciter l'intervention de Gilles Herreros professeur des Universités à Lyon 2, membre du CREA¹, et à proposer un projet de séminaire au SGAR qui le validera et le financera pour partie.

C'est donc un collectif de praticiens² engagés à divers niveaux de la mise en œuvre des projets de réussite éducative qui se réunira une demi – journée par mois de novembre 2007 à juillet 2008 sur la base des modalités de travail décrites par Gilles Herreros dans la partie intitulée *Un collectif hybride : fonctionnement et production*. Les objectifs fixés sont, d'une part de produire de la connaissance sur les processus éducatifs en œuvre dans les PRE, sur le système de travail des acteurs, sur les

(1) Centre de recherches et d'études anthropologiques.

(2) Voir la liste des participants supra.

modes d'accompagnement et de formation de ces acteurs ainsi que sur les processus et critères d'évaluation dans ces trois champs. D'autre part, il s'agit de renforcer l'expertise et la cohérence des interventions des formateurs et accompagnateurs des acteurs de la réussite en Rhône-Alpes.

Un programme de travail aux objectifs ambitieux dont nous donnons à lire les résultats dans ce document, à travers le parti pris du chercheur. La conclusion montre que d'autres chantiers peuvent s'ouvrir à la réflexion de tous ceux qui sont concernés par le développement des politiques publiques en matière d'éducation. D'autres séminaires pourraient approfondir les questions soulevées : enjeux des partenariats et des réseaux, conditions de la professionnalité des acteurs, passage de l'acteur au sujet...

Michèle Théodor
le 24 octobre 2008

Une démarche latérale

Lors d'une des premières séances du groupe de travail qui s'est réuni, à l'initiative du centre A. Savary (INRP), de septembre 2007 à juin 2008, dans la perspective de produire une réflexion à propos des Programmes de Réussite Éducative (PRE), l'un des participants énonçait en ces termes les objectifs qu'il assignait au dit groupe de travail : « Les questions qui se posent à propos du PRE, nous les connaissons ! Ce dont nous avons besoin, ce sont des réponses ». Disons le tout net, cette intention, cette prétention, n'est pas celle du présent document. Ce texte s'énoncera donc, pour l'essentiel, sur un mode questionnant et sur le registre des hypothèses. Il ne faut voir là aucune abdication ; plus simplement, cette option traduit une posture (plus épistémologique que méthodologique). C'est par des questions que l'on défriche et par des hypothèses que l'on explore et c'est bien d'une exploration qu'entendait se charger le groupe de travail réuni sous l'égide du centre A. Savary. Les réponses, lorsqu'elles sont rendues sous forme d'actes, sur le terrain, ont souvent la fragilité et l'humilité inhérente à l'exercice de la pratique ; incertaines et soumises à la réfutation du « réel », ces réponses n'en restent pas moins acceptables dans le principe. À l'inverse, quand les réponses sont données sur le mode de la prescription, du conseil, de l'expertise, elles ont un rapport avec le normatif se rapprochant toujours, peu ou prou, d'une prétention à dire le juste. Nous avons souhaité nous tenir à l'écart de cet écueil. Ce document n'a donc pas d'autres intentions que de rendre compte d'une réflexion ; elle s'est principalement exprimée sous forme de questions et d'hypothèses. Quand nous nous risquerons, parfois, à quelques « suggestions », elles auront une vocation martyre, principalement destinées à être débattues et controversées.

Après trois années de mise en œuvre, les Programmes de Réussite Éducative ont été l'objet de plusieurs bilans locaux, régionaux ou encore nationaux. Ils ont suscité de nombreuses journées au cours desquelles les professionnels du travail éducatif et social, les représentants de l'État et des Collectivités Locales, des experts en tout genre, ont échangé leurs réflexions, leurs analyses en appui sur des données empiriques chiffrées ou non³. En d'autres termes, un certain nombre de constats existent déjà et ils constituent des « repères pour agir ». Le travail dont le présent texte tente de rendre compte, s'il traite bien de cet « objet » que constituent les PRE,

(3) Voir, pour exemple de ce type de bilan, *La réussite éducative à l'épreuve du terrain*, IREV Nord-Pas-de-Calais, octobre 2007, les travaux du GIP de Valenciennes Métropole, *Rencontres nationales des acteurs de la réussite éducative*, octobre 2007, ou encore *Le Projet de réussite éducative, Point de repères pour agir*, CR-DSU, juin 2007.

revendique un statut un peu différent. Il est le produit d'un collectif dont la méthode de travail ne s'assimile ni à un diagnostic de situation concernant un terrain précis, ni à une compilation de données synthétisant les résultats obtenus sur différents territoires. C'est un tout autre type de bilan que ce texte va chercher à restituer.

S'il y a une originalité à la présente production, elle réside, pour l'essentiel, dans la méthode de travail retenue. Le collectif qui s'est rassemblé une année durant, n'est ni un « groupe d'auto-analyse », au sens tourainien du terme (Touraine, 1978), ni un « groupe d'analyse de la pratique », au sens classiquement donné à cette appellation par les psychologues qui se situent dans la tradition des groupes « Balint ». Pour désigner le type de groupe de travail qui fut réuni sous l'égide du centre A. Savary, et dont nous allons rendre compte ici des réflexions, il faudrait plutôt retenir la désignation, chère à Callon et Latour (1991), de collectif hybride et préciser aussi qu'il eut pour caractéristique (outre son hybridité) de poursuivre ses analyses sur un double registre. Ainsi des partenaires aux profils, statuts, positions, fonctions, forts différents, les uns portant une expertise savante les autres une expertise profane, se sont réunis au cours d'une dizaine de séances afin de produire d'une part un matériau direct, relatif à l'analyse des PRE, et d'autre part un matériau indirect via une mise en abîme de son fonctionnement. Le matériau fournit par le groupe de travail se compose donc d'une production analytique et d'une pratique à analyser.

Cette singularité méthodologique renvoie à ce que nous entendons par démarche latérale et c'est d'elle dont nous allons tout d'abord traiter dans la première partie de ce texte ; par-delà des questions de méthode, qui ne porteraient que sur des aspects de forme, nous nous attarderons aussi et surtout sur les enseignements fournis par l'étude du dispositif méthodologique retenu. La seconde partie de ce document sera principalement consacrée à l'inventaire des thèmes récurrents que les participants du groupe ont approché soit directement soit à l'occasion de synthèses intermédiaires.

Bien sûr, le lecteur averti des travaux existants sur le thème des PRE retrouvera au fil de nos développements une série d'éléments déjà approchés par d'autres publications portant sur ce sujet. Cependant, nous voulons croire que l'angle d'approche suggéré par la méthode de travail retenue, ainsi que la posture adoptée par le collectif (n'ayant pas à faire valoir un bilan nécessairement positif du travail accompli sur un territoire précis, n'étant pas non plus en position de vouloir édicter un guide quelconque de bonnes pratiques et n'entendant pas non plus, au final, énoncer d'appréciations à valeur de jugement), donnent aux réflexions avancées une certaine singularité.

Soulignons, pour en finir avec ce propos introductif, que nous n'avons pas éprouvé le besoin de retracer l'historique de la mise en place des PRE depuis les textes originaux du plan de cohésion sociale de juin 2004, ni de reprendre la présentation de l'ensemble du paysage des mesures qui ont préfiguré, accompagné, relayé (« Veille Éducative », PPRE⁴, Rased⁵...) les actions relatives à la « réussite éducative », ce

(4) PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative.

(5) Réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté.

texte étant selon nous destiné à des « initiés » – professionnels, élus, pouvoirs publics et parents... Indiquons également que, si les lignes qui suivent n'ont été rédigées que par un seul auteur, elles ont été l'objet de débats, de controverses, d'ajustements divers qui en font une production collective.

1 - Approcher les PRE autrement

L'initiative du centre Alain Savary, déjà impliqué aux côtés de différents partenaires dans l'analyse des PRE⁶, a reposé sur le souci de rassembler de nouveaux matériaux permettant de mieux comprendre les pratiques à l'œuvre dans leur application en Rhône-Alpes, mais aussi de participer d'un effort pour les améliorer. Pour le dire autrement, c'est la mise en place d'un dispositif d'une autre nature que ceux qui donnent lieu aux « habituels » diagnostics et autres bilans conduits à partir de données empiriques recueillies sur le terrain qui fut recherché. C'est ainsi que, s'inspirant d'une approche relevant pour partie de la sociologie d'intervention (Herreros, 2002, 2008), la décision fut prise de constituer un collectif de travail qualifié d'hybride (Callon et alii, 2004) dont l'objectif serait à la fois d'être producteur d'analyse mais aussi de se donner comme analyste.

1.1 Un collectif hybride : fonctionnement et production

Afin d'éclairer au mieux le parti pris méthodologique retenu, nous allons successivement présenter la composition du groupe, ses modalités de fonctionnement et quelques éléments relatifs à sa production directe.

a) Composition du groupe

La notion de collectif « hybride » est empruntée au courant d'analyse connu sous le nom de sociologie des sciences (ou aussi sociologie de l'innovation et sociologie de la traduction) dont Callon et Latour (1991) sont deux références majeures. Selon ces auteurs, l'expertise savante, entendue au sens académique du terme (c'est-à-dire celle qui pense que « la Science » doit mettre à distance le savoir profane parce que insuffisamment débarrassé des « prénotions » et du « sens commun ») mérite d'être re-mise à sa place. Les experts ne peuvent prétendre, du haut de leur savoir prétendument objectif, fabriquer des connaissances pures et sûres parce que produites à l'abri des bruits du monde dans l'épaisseur immaculée des murs de leurs laboratoires de recherche. Selon les tenants de la sociologie de l'innovation, cette conception de la connaissance savante qui laisse entendre qu'il n'est possible de fabriquer du savoir qu'à partir d'une totale autonomie du champ scientifique, c'est-à-dire en créant une absolue étanchéité entre l'univers des sciences et celui du monde social, économique et technique, n'est qu'un mythe. En effet, toujours selon ces auteurs, la production de connaissances, en quelque domaine que ce soit, résulte toujours d'un processus où se mêlent, s'attachent, se joutent toutes sortes d'entités, d'intérêts, de jeux stratégiques relevant indistinctement et simultanément d'horizons divers que M. Callon désigne sous l'appellation d'univers « socio-techniques ». Depuis cette perspective, il est erroné de considérer que les connaissances sérieuses, objectives, savantes, en un mot scientifiques, ne proviennent que du

(6) Voir notamment, M. Théodor, I. Chenevez, C. Chevalier *Le projet de Réussite Éducative, Synthèse des ateliers permanents 2006-2007* (2007).

monde de l'expertise académique. Elles résultent, différemment, d'un processus ou « experts et profanes », « savants et politiques » (pour reprendre la formule de M. Weber), attachent leurs lectures dans un entrelacs technique, économique, moral... Dit encore autrement, la connaissance savante en train de se faire résulte d'une démarche composite, dont la cadence et le rythme sont plus chaotiques que linéaires, dont les entités qui la constituent sont multiples et hétéroclites. Ainsi perçue, la connaissance apparaît plutôt comme résultant d'un processus qui est plus en rapport avec l'hybridité qu'avec la pureté, en lien avec le mélange qu'avec l'unité. Du coup, en toute logique, l'expertise ne peut être laissée entre les seules mains des experts et des théoriciens en tout genre ; les profanes, bétotiens, les praticiens... ont aussi une capacité à raisonner, à analyser. Ils sont porteurs de ce que l'on peut appeler une expertise profane. Évidemment, il n'est pas question de prétendre que connaissances expertes et connaissances profanes se valent ou sont identiques ; simplement est-il question ici de souligner que différents modes de préhension du monde sont possibles et qu'il ne peut être question de les hiérarchiser a priori, en mettant au sommet la parole savante et au ras du sol celle qui, venant du quidam, ne peut être que « vulgaire ».

C'est sur la base d'un tel raisonnement que se trouve introduite la notion de « collectif hybride ». L'hybridité d'un collectif réside dans la diversité des entités qui le compose, dans l'absence d'unité d'appartenance de ses membres, dans la variété de leurs engagements professionnels, statutaires, organisationnels... Ainsi, produire de la connaissance (et non La connaissance) sur les PRE dans la perspective théorique de la sociologie des sciences, conduisait-il à constituer un groupe de travail et de réflexion aux contours hybrides. En l'occurrence, furent réunis (pour l'essentiel sur la base du volontariat et avec une contractualisation minimum), une vingtaine de participants contactés et cooptés par les initiateurs des CREFE⁷ 38 et 69/01, du CR-DSU⁸ et du centre A. Savary. Chacun d'eux s'engageait dans la démarche à titre personnel tout en étant, le plus souvent, mandaté par son institution de référence ; la seule exigence résidait dans le fait que les uns et les autres aient un lien, fût-il ténu, avec les actions conduites dans le cadre des PRE.

Sur cette base, le groupe s'est retrouvé composé de cinq coordonnateurs de PRE, d'un conseiller de jeunesse et sport, d'un conseiller d'une Caisse d'Allocations Familiales, de six chargés de missions, conseillers techniques, ou responsable de structures associatives accompagnant les démarches PRE (CCRA⁹, CREFE 38 et 69/01, CR-DSU, École des parents), d'un agent de développement social également présente au titre de militante d'un collectif associatif de parents (Paroles de Femmes), une mère de famille militante de cette association, un représentant du centre A. Savary et un sociologue, chercheur au CREA¹⁰.

(7) CREFE : Centre Ressources Enfance Famille École.

(8) CR-DSU : Centre ressource développement social urbain.

(9) CCRA : Collège coopératif de la région Rhône-Alpes.

(10) Centre de Recherches et d'Études Anthropologiques, Lyon 2.

Les principes ayant servi de base à la constitution de ce collectif ont correspondu à ceux énoncés plus haut : diversité des positions professionnelles, des appartenances organisationnelles ou institutionnelles, variétés des pratiques et des connaissances relatives au PRE. Notons, pêle-mêle, en complément d'information, que différents départements de la région étaient représentés, qu'aucun des parents du groupe n'avait eu directement et personnellement à faire au PRE, que la plupart des participants ne se connaissaient pas en dehors de quelques exceptions, et enfin que le chercheur mobilisé n'était en rien un spécialiste de la sociologie de l'éducation ou des dispositifs relatifs à la réussite éducative, se revendiquant plutôt de la sociologie d'intervention.

b) Les modalités de son fonctionnement

Comme nous le disions précédemment, le fonctionnement de ce collectif hybride se situe à mi-chemin des groupes d'analyse de la pratique, chers aux psychologues, et des groupes d'auto-analyse, promus par Touraine A. Là où les premiers œuvrent sous la férule d'un psychologue en prenant pour base l'analyse de cas ou de situations précises auxquels chacun des participants peut se trouver confronté, notre groupe a sollicité chacun des participants pour qu'il produise plutôt une analyse synthétique de sa pratique et livre sur elle ses réflexions. Durant ces temps d'exposés, le rôle du sociologue n'était pas central (à l'inverse de la fonction du psychologue dans les groupes d'analyse de la pratique), il réagissait et questionnait au même titre que les autres participants. Là où les groupes tourainiens d'auto-analyse (dont la caractéristique est d'être homogène) sont systématiquement confrontés à l'intervention de personnalités extérieures, avec comme objectif de dégager de la confrontation à la diversité un matériau d'analyse, notre collectif hybride produisit lui-même son matériau¹¹.

En dehors des phases de préparation (juin et septembre 2007), huit regroupements, d'une demi-journée chacun, furent organisés de novembre (2007) à juin (2008). Deux types de séance se sont alternés. Tantôt la demi-journée offrait l'occasion à deux membres du groupe de livrer un exposé au cours duquel ils avançaient leurs analyses sur la façon dont le PRE était mis en œuvre sur leurs territoires respectifs, dans la perspective d'ouvrir un débat entre tous. Tantôt le chercheur livrait une réflexion ou sollicitait une réaction du groupe à propos d'un thème que les échanges précédents lui avaient suggérés¹². L'ensemble des propos échangés ont donné lieu à des comptes-rendus soumis à approbation lors de chaque nouvelle réunion.

c) La production directe du groupe

Le groupe produisit deux types de matériaux. Le premier, que nous nommons direct, porte sur une série de points ayant été débattus explicitement. Ce sont eux qui vont

(11) Il n'y eut qu'une seule exception à cette règle de fonctionnement, lorsqu'un inspecteur de l'Éducation nationale fut invité à participer à une de nos séances. Cette institution, partie prenante des PRE, était en effet « la grande » absente de notre groupe après qu'une enseignante pressentie pour y participer s'est vue interdire par son administration de s'engager dans le dispositif de recherche.

(12) Par exemple le film de C. Jutra *Il faut obliger tout le monde* fut projeté et débattu.

être abordés dans ce paragraphe. Le second concerne les formes à partir desquelles s'est opéré le travail du collectif, appréhendé cette fois non plus comme entité analysante mais bien plutôt comme un analyseur ; nous traiterons de cet aspect dans le paragraphe 1.2.

Les analyses du collectif ont porté de façon récurrente sur quelques thèmes que nous allons présenter dans l'ordre suivant : la réflexion sur l'éducatif, la place du politique, les procédures, le diagnostic et l'évaluation, le partenariat, la déontologie, la question des familles.

L'éducatif

Les Programmes de réussite éducative s'inscrivent dans la lignée des dispositifs qui, depuis de nombreuses années, cherchent à promouvoir une autre façon d'accompagner l'éducation des « jeunes et des adolescents ». Ainsi avant les PRE, les actions de veille éducative, les programmes personnalisés d'aide et de progrès ont insisté sur la dimension éducative, installant cette notion comme une sorte d'évidence. Mais que recouvre-t-elle ? Sans s'y appesantir, comme si, au bout du compte, l'éducatif renvoyait à un contenu suffisamment explicite pour que l'on ne s'y attarde pas, les travaux du groupe ont tout de même dégagé l'idée que l'éducation ne relève pas exclusivement de prérogatives familiales ou scolaires. Elle incombe plutôt à un ensemble d'acteurs sur un territoire donné, lesquels pouvant aussi bien inscrire leur action dans le « cure » (soigner) que dans le « care » (prendre soin)¹³. Le terme d'éducation est aussi rapproché du couple acculturation/étayage lequel se trouve explicité en ces termes par l'un des participants : *« (nos actions)... ne sauraient être de soins ou de sanctions, puisque d'autres institutions ont le devoir d'assurer ces missions. Elles ne sauraient non plus être d'apprentissage puisque l'apprentissage appartient en propre à l'école dans le cadre républicain. Il demeure que ce travail d'acculturation et d'étayage ne peut être sans conséquences sur la socialisation... D'où la tripartition du dispositif : niveau I : étayage individualisé questionnant les interactions individuelles ; niveau II : acculturation pour les enfants de 2 à 16 ans et leurs familles (axes de travail principaux : appui à la socialisation maternelle, appui à l'acquisition du lire/écrire, appui à l'entrée au collège, appui à l'élaboration identitaire et à l'orientation, appui pour tous les âges en matière de pratiques sociale, sportive et culturelle) ; niveau III : analyse des politiques de droit commun en direction des publics DRE pour favoriser le lien entre les deux niveaux précédents et les objectifs des actions de droit commun. »* (Pourtier, 2007 ; voir aussi Le Bail, 2008). Malgré quelques échanges sur la notion d'acculturation (est-elle polarisée ou bipolaire, dit autrement la culture du groupe dominant s'impose-t-elle aux autres ou bien est-on forcément en présence d'un mouvement réciproque d'interpénétration ?), la mise en question de la notion de « réussite éducative » n'est pas allée au-delà au sein du groupe. De même, bien que le sujet sur les avantages et inconvénients d'un traitement individualisé ou collectif des réponses proposées aux enfants ait été abordé, il ne fut pas réellement approfondi. Faut-il accorder une place aux collectifs dans

(13) « Ne faut-il pas il faut tout un village pour éduquer un enfant ? »

les processus éducatifs ? Si oui, pourquoi, quels en seraient les enjeux ? Quelle forme le collectif doit-il recouvrir ? S'engager dans ces directions aurait sans doute conduit à sortir du cadre réglementaire de mise en œuvre des PRE pour imaginer d'autres modalités d'application ; cette voie n'a pas été explorée plus avant¹⁴.

Le politique

Plus nombreux, plus fréquents, furent les échanges sur la place du politique dans le dispositif de mise en place des PRE.

L'idée selon laquelle un soutien politique sans faille doit présider à la mise en œuvre d'un PRE et se maintenir tout au long de sa réalisation s'est dégagée avec force. Les indicateurs de cette volonté politique sont facilement repérables ; ils s'expriment au travers du soutien des élus et tout particulièrement du maire et on les retrouve aussi dans les actions antérieurement conduites sur le territoire à propos des questions éducatives. Ainsi, là où ont été développés, avant les PRE, les projets éducatifs locaux ou des dispositifs de veille éducative, l'hypothèse peut être faite de l'existence d'une implication politique locale.

La place du politique ne se résume toutefois pas à la seule question de l'engagement des élus locaux. Un certain nombre de blocages peuvent en effet résulter de configurations territoriales particulières. Ici, des élus peuvent soutenir la démarche du PRE, mais ne pas être totalement relayés par le tissu des acteurs locaux (associatifs, syndicaux¹⁵, etc.) dont les options partisans peuvent être différentes de celles de la majorité de l'équipe municipale. Là, notamment dans des contextes d'intercommunalité, des élus peuvent se retrouver dans des relations tendues au point d'être paralysantes pour l'action. Ailleurs, ce sont les représentants de l'administration (les préfets) qui peuvent infléchir de manière décisive l'engagement dans les PRE : certains seront moteurs parce que convaincus de l'efficacité de ce dispositif quand d'autres se montreront moins actifs.

Le politique est une alchimie décisive. Là où le soutien est strictement administratif (« monter un dossier pour obtenir un financement supplémentaire ») et ne s'assortit pas réellement d'une implication, les dispositifs mis en place (il en va du PRE comme d'autres types d'actions) risquent fort de ne pas dépasser le stade du montage bureaucratique.

Les procédures

Le cadrage réglementaire général des PRE est précis (diagnostic préalable, comité de pilotage, équipe pluridisciplinaire, structure porteuse, coordonnateur, référents

(14) « C'est un sujet qui fâche » suggérera un des participants du groupe.

(15) De façon générale, certains participants du groupe font remarquer que « les acteurs syndicaux n'ont pas grand chose à voir avec le PRE » ; un tel constat n'est pas nécessairement une information secondaire.

de parcours etc...), pour autant la diversité des modalités de fonctionnement est importante. Les procédures¹⁶ existantes paraissent donc suffisamment lâches pour que, selon les contextes, chaque PRE se trouve mis à la main des acteurs locaux. La nature de la structure porteuse (CCAS, caisse des écoles, GIP) ne paraît pas déterminer les modalités de fonctionnement, lesquelles sont beaucoup plus dépendantes de la nature des implications des différents protagonistes du territoire (élus, professionnels). Paradoxalement, l'autonomie que semblent laisser les procédures sur les modalités de fonctionnement et tout particulièrement sur les formes susceptibles d'être prises par le diagnostic préalable à la mise en place du PRE ou encore relative aux évaluations du travail accompli, fait naître des incertitudes : n'y a-t-il pas le risque de ne pas se voir allouer les financements si les démarches de terrain sont trop éloignées de ce qui est considéré comme relevant des « normes » ? Par exemple, quelle forme les diagnostics préalables et les évaluations doivent-elles prendre sachant que l'on sait l'importance des analyses qualitatives, mais que l'on connaît aussi le goût de l'administration pour les productions quantifiées ?

Diagnostic et évaluation

Comment doit se dérouler le diagnostic préalable à l'obtention du financement d'un dispositif PRE ? Le diagnostic n'est-il pas trop souvent formel, sans lien avec les phases ultérieures du processus au cours desquelles les actions éducatives proprement dites se trouvent engagées ? Si la mobilisation des multiples partenaires d'un territoire est essentielle à la mise en œuvre du PRE, ne conviendrait-il pas de les associer dès l'amont de la démarche à la réalisation du diagnostic ?

Ce type de questions est assez classique dans le champ de la sociologie et tout particulièrement dans celui de la sociologie de l'innovation. Depuis cette perspective, sur laquelle nous reviendrons, on considère, lorsqu'un changement, une novation, est envisagé, sur un territoire ou au sein d'un ensemble organisé quelconque, que la phase dite de « contextualisation »¹⁷ (en d'autres termes le diagnostic) doit être conduite en lien direct avec les différentes entités (les acteurs) qui composent l'environnement au sein duquel la novation est envisagée. Ce souci ne répond pas seulement au louable principe démocratique consistant à encourager la participation ; il constitue plutôt une des conditions de l'identification des intérêts et enjeux principaux des acteurs de terrain, laquelle identification autorise leur éventuelle prise en compte, dernier élément qui commande, au final, la future mobilisation active desdits acteurs. Sollicités dès la phase du diagnostic, ceux-ci peuvent se voir affecter un « rôle » dès la production de la contextualisation ; de cet « enrôlement » dépend, pour partie, la nature de leurs implications dans l'action liée au changement qui s'annonce. Ainsi, même si des « experts » en diagnostic de territoire gagnent à être

(16) Rappelons qu'une procédure désigne un mode opératoire formalisé qui indique « la bonne manière de faire ».

(17) Cf. sur ce point le chapitre III de Amblard et al. 1996.

sollicités en amont du PRE, il peut être envisagé que ceux-ci s'appuient ou soient relayés, accompagnés, par ceux-là même qui, par la suite, auront la charge d'animer les actions éducatives. Dans une telle optique, il n'y a plus de décrochage entre les différentes phases du PRE. Dès l'amont du processus, les partenaires de terrain se trouvent engagés dans la fabrication d'un « objet commun » : le diagnostic.

C'est un peu le même type de raisonnement que l'on retrouve à propos de l'évaluation. Sur quels indicateurs peut-elle porter ? Par qui peut-elle être réalisée ? Peut-on échapper à une lecture « bureaucratique » des bilans d'évaluation, de la part d'une administration comptable des deniers publics et en quêtes d'indicateurs simples lui permettant de traiter « objectivement » les différents dossiers qui lui sont soumis ?

Ce thème est un des plus préoccupants pour le collectif de travail. La tension entre la légitimité d'une évaluation, permettant de contrôler et vérifier l'usage et l'efficacité des fonds publics, et la difficulté à ramener à des indicateurs simples des actions éducatives complexes, ne se laissant pas enfermer dans des tableaux de chiffres (lesquels sont fort logiquement les plus faciles à saisir « objectivement » par les autorités de tutelle), nourrit un certain malaise. Par exemple, le nombre d'enfants ou de jeunes entrant dans des parcours éducatifs spécifiques peut paraître un bon repère du travail accompli par les équipes du PRE. Pourtant, il n'est pas rare de constater que les actions entreprises par les professionnels peuvent justement consister à permettre au plus grand nombre de familles de prendre connaissance des opportunités d'aide auxquelles elles peuvent accéder dans le cadre du « droit commun », travail considérable aboutissant à la réduction du nombre d'entrées dans des parcours spécifiques. Par ailleurs, il peut être aussi constaté que des enfants ayant bénéficié de mesures d'aide éducative, ne connaissent pas nécessairement à court ou moyen terme, une évolution notable de leur situation – par exemple du point de vue des résultats scolaires ou des rapports avec sa famille... Dans ce cas de figure, l'évaluation annuelle de l'activité conduite auprès du jeune et de son environnement peut ne pas donner lieu à l'affichage d'un résultat tangible de réussite. Peut-on écarter pour autant que ce qui a été entrepris ne portera pas ses fruits ultérieurement ? Les processus éducatifs, parce qu'ils mettent en jeu différents modes d'étayage de la personne et de son environnement, ne se laissent que très superficiellement saisir par de l'événementiel, a fortiori si celui-ci est simplement traduit en chiffres et selon une périodicité annuelle.

Il n'y a sans doute pas de solution simple à la résolution de cette tension entre la nécessité d'une évaluation et son impossibilité partielle. Par contre, il pourrait être envisagé que les modalités de l'évaluation et celles de son appréciation par l'administration de tutelle donnent lieu, tout comme pour le diagnostic, à une construction collective. Plutôt que d'avoir, d'un côté, un coordonnateur qui élabore un dossier d'évaluation des actions et de l'autre une administration qui apprécie celui-ci (acceptant ou non de reconduire le financement de l'opération), découpant ainsi un processus global en étapes distinctes distribuées selon une division du travail où l'on retrouve d'un côté des « opérateurs » et de l'autre « des censeurs », il pourrait être envisagé, à l'instar de ce qui est réalisé dans d'autres domaines où sont engagés

des fonds publics, que des « visiteurs labellisés »¹⁸ se chargent d'accompagner le travail d'auto-évaluation des acteurs de terrain. Évidemment, la piste suggérée ici n'est qu'indicative ; d'autres propositions allant dans un sens permettant de réduire la tension qui a été pointée, pourrait être pertinentes.

Pour le diagnostic comme pour l'évaluation, c'est la césure entre différents acteurs et instances gérant eux-mêmes respectivement différentes phases du PRE qui est interrogée. D'une certaine façon, ce questionnement ouvre directement la réflexion sur les formes prises par le partenariat sur le terrain.

Le partenariat

L'une des conditions centrales pour que les PRE donnent des résultats satisfaisants aux yeux de leurs promoteurs tient à la qualité du partenariat. Ainsi, chacun s'accorde à reconnaître que les enseignants, les assistantes sociales, les éducateurs de prévention, les animateurs... et bien d'autres encore, doivent mettre en commun leurs connaissances professionnelles, leur savoir-faire, afin de proposer les meilleures réponses possibles aux enfants et à leur famille. Au-delà de cette affirmation qui se concrétise partout par la mise en place « d'équipes pluridisciplinaires », le constat dressé par le groupe de travail souligne la difficulté à faire vivre un tel partenariat. De façon récurrente, sont pointées les fréquentes difficultés à obtenir, notamment de la part des assistantes sociales de circonscriptions et des enseignants, une collaboration pleine et entière. Bien sûr, il n'est pas question ici de laisser entendre que ce constat est systématique mais simplement d'indiquer que du côté des AS du Conseil Général et des enseignants de l'Éducation nationale, l'implication des acteurs semble plus mitigée. Les hypothèses explicatives peuvent être multiples et il est probable qu'à chaque situation correspondent des explications circonstanciées. Cela étant, au fil des échanges, se dégage l'idée que plus « l'identité professionnelle » des acteurs est importante, plus leurs institutions d'appartenance sont dotées d'une image symbolique forte, plus la collaboration avec d'autres sur ce qu'ils estiment être leur champ spécifique de compétences est source de tensions. En d'autres termes, le fondamentalisme identitaire des professionnels (formation spécifique, statut particulier, appartenance à une institution à forts droits d'entrée...) n'est pas un élément facilitant du partenariat. À l'inverse, « les métiers flous » (Jeannot, 2005), que l'on peut rencontrer dans la sphère, non moins floue, de l'actuel travail social (Ion, Ravon, 2002), n'engendrent pas, chez les professionnels qui en relèvent, de tentations à la défense crispée des frontières de leur activité. Dans le prolongement des travaux de F. Dubet, à propos des institutions et des professionnels dont l'activité consiste à travailler « sur autrui », on peut même avancer l'idée que dans une période de fort recul des différents « programmes institutionnels » (lesquels peuvent s'entendre comme des régulations reposant sur l'entente que les différents

(18) On se réfère ici à l'exemple du secteur hospitalier public qui, dans le cadre des démarches « qualité », voit des professionnels, à la fois volontaires et « labellisés » par la Haute Autorité de Santé, se charger de réaliser des visites d'établissements afin d'apprécier dans quelle mesure ceux-ci peuvent prétendre à la certification qualité.

protagonistes d'une même institution peuvent avoir à propos de ce qui importe, de ce que sont les missions de chacun, de ce qui est « grand » ou « petit », etc.), et tout particulièrement celui de l'École, la tentation est forte de réaffirmer l'importance de pratiques anciennes perçues comme des repères d'autant plus utiles que ceux-ci se font de plus en plus rares justement en raison du déclin institutionnel.

Le partenariat dans les PRE est un combat difficile. Il passe par la création de « communs » entre les différents professionnels, c'est à dire « d'objets » fabriqués ensemble dans le cadre de l'activation du PRE ; c'est par là que la porosité des frontières professionnelles et les collaborations qui vont avec peuvent se substituer au fréquent désir de maintenir l'étanchéité de celles-ci. En d'autres termes, le partenariat ne se décrète pas (et encore moins au lendemain d'un diagnostic d'experts ouvrant droit à l'entrée dans le PRE et où chacun va se trouver enjoint à devenir le partenaire d'un autre qui symbolise avant tout l'altérité professionnelle).

La déontologie

Les professionnels impliqués dans la mise en œuvre des PRE évoquent fréquemment la question de leur déontologie, de leur éthique professionnelle, de leur morale collective, et tout le monde semble s'entendre pour reconnaître la nécessité de respecter ces dimensions. Toutefois, derrière cet accord un certain flou subsiste. Derrière le substantif « déontologie », il n'est en effet pas simple de trouver une substance clairement définissable. L'éthique et la déontologie renvoient-elles au même contenu ? Suffit-il de parler d'éthique, de scander le terme, pour exonérer sa pratique de toute dérive ? Si l'on en croit ce que le philosophe A. Etchegoyen écrivait dans *La valse des éthiques* (1991), il n'y a pas une Business School de par le monde qui n'ait son cours d'éthique des affaires et cela ne signifie rien de forcément bon pour l'éthique ; à l'inverse, cela semble donner du tonus aux affaires. Qu'est-ce donc que cette éthique invoquée par les professionnels impliqués dans les PRE ? Sans doute revêt-elle de nombreux aspects mais de façon récurrente elle renvoie, pour l'essentiel, au respect du secret ou de la confidentialité concernant les informations possédées à propos des enfants et de leurs familles. Ce qui peut aussi se nommer le « droit de réserve » sur ce que sont les situations des « usagers » semble fournir le corps principal de la déontologie des professionnels.

Cet affichage présenté, il paraît souvent difficile, aux uns et aux autres, de maintenir totalement la confidentialité requise. Lorsque le dossier d'une famille est abordé en équipe pluridisciplinaire, avec une série d'informations permettant de contextualiser la situation, il n'est pas rare que des membres de l'équipe pluridisciplinaire identifient de qui il est question. S'il est important que les professionnels se trouvent engagés, au travers d'une charte, à respecter la confidentialité des informations qu'ils détiennent, s'ils déclarent s'efforcer de se tenir à cette règle, il n'en reste pas moins que le respect du secret professionnel s'avère parfois n'être qu'un principe très formel. Quelle signification prend alors l'évocation de la déontologie ? N'est-elle pas plus symbolique que pratique ?

Si on ajoute à cela le fait que certains professionnels sont tenus de par leur profession, et donc indépendamment de leur activité dans le cadre des PRE, au secret

(cette dimension étant constitutive même de leur métier et étant rappelée sans cesse durant leur formation), à l'instar, par exemple, des assistantes sociales, alors que d'autres n'y sont pas soumis (comme les enseignants), on perçoit la dimension symbolique que peut revêtir ce débat. Les uns ont une déontologie forte les autres pas... cette « distinction » peut nourrir des difficultés supplémentaires dans l'organisation de la coopération entre professionnels.

De ce constat résulte, une fois encore, l'importance qu'il peut y avoir à se doter d'un « commun » qui pourrait tenir lieu de repère déontologique partagé.

La question des familles

La relation aux familles est évidemment centrale dans les débats qui animent les professionnels. Elle est présente sur le thème de la déontologie mais aussi à d'autres niveaux. Comment associer les familles à la démarche proposée pour leur enfant ? Comment respecter leur volonté ? Comment les aider ? Derrière ces interrogations assez largement partagées pointent aussi quelques doutes. Où est la frontière entre un travail de persuasion et une manipulation ? Comment être certain que la famille comprenne vraiment les enjeux de l'éducation ? Avec ces questions qui viennent interpeller le fond des pratiques du travail social (et que P. Bourdieu résumait au moyen de l'image de la « main droite et de la main gauche de l'État¹⁹ »), les professionnels laissent transparaître une forme de désarroi quant au sens, à la signification de leur action. Malgré la sincérité de leurs engagements consistant à faire preuve de respect, d'écoute, d'empathie, vis-à-vis des parents, malgré leur volonté de les associer, de les impliquer, de les faire participer, ne disparaît jamais vraiment le fait que les enfants et leurs familles pourraient n'être que des « objets » du travail éducatif. « Objets animés » certes, mais destinataires d'une prestation, « cibles » d'une action. Du coup, la relation entre les professionnels et les usagers du service (il ne peut être ici question de clients puisqu'il n'y a pas d'échange marchand) se révèle tout à fait dissymétrique ou asymétrique. Pour des raisons données à voir à la fois comme pratiques ou liées à la déontologie (le secret), les parents, ou leurs représentants, ne sont présents dans aucune des instances des PRE, ni le comité de pilotage, ni l'équipe pluridisciplinaire. Ainsi, le travail éducatif est clairement donné comme étant réalisé « pour » les familles et s'exerçant « sur » elles, jamais « contre » bien sûr, mais très rarement et/ou très difficilement « avec » elles²⁰.

(19) La main droite de l'État prélève, ponctionne, sanctionne, réprimande, contraint pendant que la main gauche, panse, soigne, soutient... La régulation sociale résulte de l'existence de ces deux mains de l'État (Voir P. Bourdieu, 1993).

(20) Ce constat a été dressé à partir de l'expérience de professionnels œuvrant en Rhône-Alpes. Peut-être le constat pourrait-il être, sur cette question de la place des familles, sensiblement différent ailleurs. Toutefois, la structure même du dispositif PRE, laisse penser qu'il y a probablement là une constante.

De ces différents thèmes débattus par le groupe surgissent quelques idées-forces. Les PRE constituent des dispositifs que les professionnels considèrent comme des atouts supplémentaires pour conduire la politique de la ville sur les quartiers. Cependant leur mise en œuvre semble largement menacée par le spectre de la bureaucratie qui homogénéise, procédurise, normalise et ne facilite pas l'émergence de coopérations entre professionnels développées sur la base d'innovations dans leurs activités, comme dans leurs rapports. Cette bureaucratie n'est pas qu'institutionnelle ; elle est déposée dans les pratiques de chacun, c'est elle qui nourrit la nature de la relation entre les politiques, les travailleurs sociaux, les usagers de la prestation.

Certes ces différents constats et réflexions n'ont rien d'exceptionnels et ne peuvent prétendre à l'originalité par rapport aux productions déjà réalisées sur les PRE (voir, par exemple, V. Laforets, 2006, qui, à propos des projets éducatifs locaux, dresse un certain nombre de constats qui valent aussi pour les PRE). Mais comment pourrait-il en être autrement ? Le matériau à partir duquel notre collectif a construit ses analyses est de nature semblable à celui qui se trouve mobilisé pour réaliser des synthèses après 2 années de fonctionnement des PRE. Nous pensons, toutefois qu'une sérieuse plus-value est adjointe à la production directe de notre groupe, et que nous venons de présenter, si on la saisit cette fois non plus dans sa fonction analysante mais bien plutôt en tant qu'analyste.

1. 2 Le groupe comme analyste

Nous l'avons indiqué plus haut, notre groupe de travail, parce qu'il rassemblait, dans sa diversité, une partie des différents protagonistes engagés dans les actions du PRE, pouvait être appréhendé comme un véritable analyste de ce qui se passe sur les territoires. En d'autres termes, les formes prises par le travail du groupe, les conditions de sa production, pouvaient être perçues comme révélant certains des aspects revêtus par la mise en œuvre des PRE. Ce parti pris de la « mise en abîme » est une méthode assez classique dans le champ de la sociologie d'intervention, il nous permet de confirmer, d'approfondir et de compléter les éléments de réflexion précédemment présentés.

a) À propos de la composition du groupe

Les principes de composition du groupe reposaient sur l'idée de rassembler les acteurs impliqués sur les actions PRE au plus près de ce qui se passe sur les terrains. S'il n'y eut pas de difficulté pour s'associer la participation de quelques coordonnateurs, de techniciens et chargés de mission de structures associatives accompagnant les démarches PRE, de représentants de certaines administrations (CAF, Jeunesse et sport), il ne fut par contre pas possible de mobiliser des élus, des assistantes sociales de circonscription (ou des représentants des conseils généraux) ainsi que des partenaires venant de l'Éducation nationale²¹. Sans tirer de conclusions trop

(21) Après le retrait d'un enseignant, qui avait accepté de participer à notre collectif avant que son administration ne lui retire la possibilité de poursuivre à nos côtés, la coopération de l'Éducation nationale à notre travail, comme nous l'indiquions plus haut, se résuma à la participation d'un inspecteur de circonscription qui fut désigné pour intervenir lors de notre dernière séance de travail.

rapides de cet inventaire, force est de constater qu'ils font écho à ce qui était indiqué précédemment et que nous pouvons essayer de résumer de façon abrupte mais nette²² :

L'engagement politique n'est jamais facile à obtenir au-delà des soutiens formels nécessaires à l'obtention des financements par l'administration. Quelle que soit la conviction des élus, leur plan de charges, la logique de leur activité, peuvent rendre difficile leur présence soutenue sur les dossiers spécifiques des PRE.

L'institution Éducation nationale, indépendamment des implications qu'ici où là des enseignants, des équipes de direction, des inspecteurs, peuvent largement consentir, semble avoir quelques difficultés à s'engager dans un travail hors ses murs. Les explications peuvent être très variables selon les situations mais, en tendance, on ne peut écarter l'hypothèse que les dispositifs type PRE viennent interroger les fondements organisationnels des établissements scolaires et les formes revêtues par le travail éducatif qu'elle opère.

Les assistantes sociales de circonscription voyant leurs prérogatives habituelles approchées par d'autres professionnels qu'elles-mêmes, sont réservées sur les compétences que ceux-ci peuvent mettre en œuvre, méfiantes à l'égard de la capacité de « ces nouveaux venus dans le champ » à manier le délicat savoir-faire que suppose le contact avec l'intimité de familles fragilisées. Ainsi, des hypothèses concernant des conflits de territoires d'activités, des questions relatives à la reconnaissance de la légitimité de voir certains professionnels intervenir directement auprès de familles en difficulté, ou encore la crainte d'une banalisation de leur savoir-faire, sont autant de pistes explicatives possibles.

Un autre aspect relatif à la composition du groupe est également riche d'enseignements ; il concerne la place des parents. Assez peu évoquée dans un premier temps, car difficile à appréhender, la question de la participation de représentants des familles ayant eu un enfant dans un parcours PRE a fini par se trouver posée. Autant il était évident de pouvoir compter sur la participation de professionnels travaillant avec les familles (comme, par exemple l'association « École des Parents et des Éducateurs »), autant s'associer les parents eux-mêmes semblait plus compliqué. Au final, deux représentantes d'une association d'un groupe de femmes, mères de famille, n'ayant pas eu directement à faire avec les PRE seront intégrées. Évidemment, cette absence de liens directs avec les actions éducatives n'interdisaient en rien à ces parents de donner leur point de vue sur les dispositifs de développement social mis en œuvre dans le cadre de la politique de la ville dont les PRE ne sont qu'une déclinaison de plus. Nous reviendrons plus loin sur les importants enseignements qu'a fournis cette participation des parents à notre collectif ; pour l'heure, notons qu'aux origines du projet, l'idée de s'associer leur collaboration n'apparaissait pas possible et/ou de première nécessité.

(22) Le propos qui suit est volontairement généralisateur ; des contre exemples pourraient donc probablement être rencontrés. Ils n'invalideraient pas, pensons-nous, ce que nous considérons comme une tendance assez marquée.

b) Le rôle du chercheur

Comme dit précédemment, le chercheur participant du groupe n'était pas un spécialiste de la sociologie de l'éducation étant plutôt tourné vers la sociologie d'intervention ; il y avait là un parti pris, du côté du centre Alain Savary, de s'associer une collaboration d'un type un peu différent de « l'habituelle » fréquentation des sociologues préoccupés de socialisation (école, famille). Par ailleurs, les règles de fonctionnement du collectif posaient clairement que le statut du chercheur ne serait pas celui de l'expert qui possède des réponses aux questions des professionnels mais plutôt celui de contre point participant à la réflexion collective au même titre que chacun, c'est-à-dire avec sa pratique et ses connaissances spécifiques. La seule prérogative particulière qui lui était accordée consistait à pouvoir exposer tel ou tel point de ses analyses en disposant d'un temps privilégié.

Très vite cette posture fut l'objet de questions. Pourquoi n'avoir pas recouru à un expert des questions éducatives ? Que peut-on trouver dans ce groupe si le chercheur n'a pas de fonction directement affichée comme relevant d'un projet didactique ? Bien qu'à plusieurs reprises ait été rappelée la logique de fonctionnement « d'un groupe hybride », et avec elle reprécisé le statut de l'expertise dans ce genre de collectif, une certaine circonspection sur ces règles du jeu s'est maintenue tout du long du travail. La formule « on veut des réponses ! », employée par l'un des participants, éclaire pour partie la difficulté à accepter l'idée qu'il y ait une absence d'expertise possédant le sésame de l'efficacité sur les PRE.

Sans doute faut-il aussi mettre en rapport cette quête de « réponses » avec le décalage qui existe entre le questionnement des professionnels et les réflexions développées lors des nombreuses journées d'études et colloques organisés depuis deux ans et publiés dans divers documents spécialisés. Ce décalage nourrit une déception, voire une certaine frustration chez les professionnels. Ce sont ces sentiments qui se sont exprimés au sein du groupe au travers de la circonspection affichée à propos du rôle du chercheur (indépendamment de ce qui pourrait aussi être attaché à sa personne). De même, on peut faire l'hypothèse que c'est une certaine conception de l'expertise qui, de façon sous-jacente, provoquait une forme de malaise. Il était attendu du sociologue qu'il sache, face aux questions, éclairer, démontrer, énoncer, en un mot « répondre ». Ce type d'attente n'est probablement pas sans lien avec la façon dont l'expertise se trouve valorisée sur les terrains où sont mis en œuvre les PRE. Les experts en diagnostic et en évaluation, les spécialistes des questions éducatives, les techniciens férus en montage de dossiers... sont valorisés ; on attend d'eux qu'ils aient les clefs !

Avec de telles postures, nous sommes loin d'une conception hybride de l'expertise et de ce qu'elle suppose de coopérations entre profanes et spécialistes.

c) La prise de parole

Si le groupe s'est révélé actif et productif (aucune des séances ne fut annulée et la participation s'est trouvée assez constante), le fonctionnement de celui-ci, fut marqué par quelques traits récurrents : la centralité du propos des coordonnateurs, la tendance à lisser les témoignages, la difficile fluidité des échanges.

Même si chaque catégorie de participants (conseillers techniques de structures expertes, représentants d'administrations) eut l'occasion de présenter un exposé formel en début de séance, l'essentiel de la matière informative brute concernant la mise en œuvre des PRE fut fournie par les interventions des coordonnateurs dont les propos étaient assez convergents, malgré la diversité des profils et des histoires professionnelles des différents coordonnateurs. De façon sans doute un peu trop radicale, on pourrait considérer que les coordonnateurs livrant leurs réflexions sur leurs pratiques offraient l'essentiel du matériel sur lequel le groupe allait ensuite travailler. Un tel constat ne surprend pas ; il ne fait que souligner la centralité de cette fonction dans les dispositifs PRE. Même s'ils ne peuvent rien seuls, même si leur activité dépend de la trame des coopérations globales, il n'en reste pas moins que le rôle des coordonnateurs est absolument décisif. Si besoin était, cela souligne l'importance que revêt la réflexion sur leur recrutement, sur la nature de leur formation. Le second constat assez net porte sur la forme donnée aux interventions. Pour le dire de façon rapide : jamais la parole des participants n'a semblé totalement libre. Les présentations d'exposé laissaient toujours entrevoir le souci que chacun manifestait d'abord de montrer combien ce qu'il entreprenait sur le terrain était plutôt une réussite. Sans doute à l'identique des rapports présentés aux autorités de tutelle au moment des bilans annuels, les résultats de l'action qui étaient livrés se donnaient à voir comme positifs. Bien sûr, des incertitudes, des insuffisances étaient pointées, mais chacun s'efforçait de gommer les hypothétiques failles de l'activité, de faire disparaître les éventuels échecs. Lors d'une des séances où, comme à l'habitude, les participants étaient invités à valider le compte rendu de la réunion précédente, il y eut quelques vifs échanges sur ce que ledit compte rendu restituait. Le souci manifesté alors était relatif au fait que les propos restitués pourraient nuire à l'une des structures dont un des représentants faisait partie du groupe. Cette controverse atteste d'une inquiétude dont les participants ne se sont jamais débarrassés tout au long de cette année de travail en commun : comment éviter que la production de ce groupe hybride, si elle devait se diffuser à l'extérieur, soit mal interprétée et occasionne des retombées négatives sur les structures participantes. Ainsi, alors que les règles du jeu de départ avaient été clairement énoncées, et à plusieurs reprises rappelées, selon lesquelles chacun était là à titre individuel et personnel et non au titre de sa structure d'appartenance, nombre de participants ne se libérèrent jamais de l'idée qu'ils étaient là « en service commandé ». Cette retenue générale qui semble avoir marqué les prises de parole nous semble ne pas être sans rapport avec ce qui, sur les territoires, dans les comités de pilotage comme dans les équipes opérationnelles, affectent les relations entre partenaires ; par-delà le discours sur la nécessaire coopération, le respect d'engagements communs, d'une charte, la méfiance, voire la défiance, peuvent être omniprésentes. La diversité des acteurs réunis dans les dispositifs PRE, la multiplicité des enjeux en présence, les jeux stratégiques nécessairement différents déployés par les uns et les autres (qu'ils soient politiques, professionnels ou qu'ils concernent le souci de préserver ses zones d'influence respective...) constituent autant de freins possibles au déploiement de la coopération.

Cette tension dans les relations entre les membres du groupe ne s'est jamais réellement parlée et encore moins analysée, même si elle a été admise lors d'une des séances de « retour d'analyse » ouverte par le chercheur et au cours de laquelle elle fut évoquée. C'est surtout dans les temps hors groupe (machine à café, rencontres extérieures) que le malaise du collectif fut abordé par les participants. Vivement ressenti par le sociologue – qui ne réussit jamais à se départir de ce sentiment, sentant à chacune de ses interventions une sorte d'attente mêlée de réactions dubitatives (« donnez-nous des réponses ! ») –, ce ressenti fut également éprouvé par la plupart des participants. On peut livrer ici quelques citations extraites des échanges et symptomatiques de cette situation : « après un an de travail ensemble, je ne connais toujours pas les noms de tous les participants et je ne peux tutoyer personne », « quand j'ai senti les réactions à mon exposé introductif, je me suis dit qu'il fallait que je me taise ou que je sois prudent dans ce que j'allais dire ».

Au-delà de ce qui peut être spécifique à la composition du groupe, à son animation, aux caractéristiques des participants, au savoir-faire du chercheur, etc., nous émettons l'hypothèse qu'il y a là une des caractéristiques fortes des pratiques qui se rencontre également sur le terrain. La fragilité des coopérations prises dans le tourbillon des jeux stratégiques, le fait que certains partenaires soient perçus comme des censeurs potentiels, la crainte ressentie par les uns ou les autres d'être mal jugés ou délégitimés dans leur expertise, le spectre continu de l'évaluation et la pression « du résultat » pesant constamment sur les acteurs, sont autant d'éléments de paralysie de l'action.

Avec cette remarque, nous approchons d'une question qui nous semble avoir émergé avec force du travail du groupe : le malaise des coordonnateurs. Nous allons aborder ce point avant de revenir sur la question de la place des parents dans notre collectif qui, elle aussi, est porteuse de quelques enseignements.

d) Le malaise des coordonnateurs

Malgré des situations à chaque fois singulières, des configurations territoriales toujours distinctes, les propos des coordonnateurs et leurs analyses convergent. Les difficultés récurrentes qu'ils mentionnent touchent à la complexité du partenariat, aux questions du politique (l'implication des élus, les contentieux locaux entre partenaires), à la pérennité du dispositif déposé entre les mains incertaines des autorités administratives qui allouent ou non les financements. Au final c'est un malaise, ou un mal-être professionnel que nous croyons pouvoir repérer.

« Coordonnateur de PRE », est-ce un métier, une fonction, un statut, une activité ? Cette variété d'appellations possibles pour désigner la position des coordonnateurs souligne la difficulté que peuvent rencontrer ces salariés pour se construire « une identité » professionnelle. Si on définit celle-ci comme un système de représentations composé à la fois des attentes que l'on se donne à soi-même et de celles que l'on imagine nous être assignées par les autres, alors on peut douter que les coordonnateurs aient une vision stabilisée de leur identité.

En outre, comme il n'y a ni de formation type²³, ni de profil précis, ni de statut collectif réglementaire, qui encadre cette activité, la fonction de coordonnateur renvoie à une sorte de flou qui peut engendrer de solides incertitudes chez les principaux intéressés. Comment seront-ils évalués et par qui, comment feront-ils valoir leur légitimité auprès des différents acteurs du dispositif, sur quelle pérennité de l'activité peuvent-ils compter ? L'absence de réponses stables à ces questions fragilise les coordonnateurs et la trace de cette fragilité a pu se manifester sous la forme de leurs prises de paroles prudentes et particulièrement lissées que nous avons déjà soulignées.

La quête de reconnaissance, de légitimité, l'incertitude sur l'avenir renforcent pour eux la nécessité de recueillir des réactions positives à ce qu'ils entreprennent sur le terrain. Cette configuration ne facilite guère l'appropriation critique d'une pratique et du coup ne favorise pas non plus son amélioration. Au sein de notre groupe de travail, les coordonnateurs ont semblé vouloir rechercher une convergence de positions avec les conseillers et autres experts des PRE qui se trouvaient là réunis ; lorsque celle-ci n'était pas présente, ils ont manifesté une extrême sensibilité à la critique (qui fut souvent mal vécue) ; ces éléments attestent, croyons-nous, de l'inconfort professionnel de nombreux coordonnateurs.

e) La place des parents

Nous l'avons vu, les professionnels mettant en œuvre les PRE insistent sur le respect de la volonté des familles, sur l'empathie nécessaire vis-à-vis d'elles. Aucun enfant ne peut se voir proposé un parcours sans l'assentiment des familles et bien sûr, pour ce qui est des suggestions d'entrée en internat (dispositif complémentaire du PRE). Cela étant dit, cette considération des familles ne va jamais jusqu'à la participation effective de celles-ci ou de leurs représentants au sein des équipes pluridisciplinaires. Faut-il y voir une contrainte technique ? Une difficulté liée au sacro-saint respect de la confidentialité ? Sans doute ces aspects sont-ils à prendre en compte mais le fonctionnement de notre groupe a laissé entrevoir une autre dimension, que l'on pourrait résumer de façon abrupte par la notion d'incommunicabilité.

Quelle que soit la bonne volonté des uns et des autres, quel que soit le désir réel de travailler ensemble, sans cesse, c'est l'incompréhension qui semble avoir dominé les échanges entre protagonistes du PRE et représentants des familles rassemblés au sein de notre collectif hybride. La relation entre les uns et les autres fut sans cesse marquée par une dissymétrie : les uns faisant valoir leur logique sociale cherchant à aider, à proposer, à accompagner, les autres refusant la posture qui leur était assignée d'acteurs marqués par l'incomplétude (de savoirs, de moyens, de compréhension). Lors de l'exposé introductif présenté par les représentants des parents, lequel exposé fut marqué par une forte dimension critique (à l'égard des

(23) Même si le Collège Coopératif Rhône-Alpes a proposé, en 2008, une formation à un certain nombre de coordonnateurs.

institutions et des acteurs qui les font, et tout particulièrement l'Éducation nationale), la réaction des membres du groupe fut marquée par l'incompréhension. Le propos fut trouvé excessif. Ne fallait-il pas ramener à « la raison » un discours trop radical ? Par exemple, le fait d'envisager que des parents puissent organiser des sessions de formation à destination des enseignants afin de leur apporter une meilleure compréhension de ce que peuvent être les perceptions des familles d'origine populaire (ce qui revient à proposer un renversement de la logique la plus communément mise en œuvre), suscita une certaine circonspection, voire une incompréhension parmi les autres participants.

Plusieurs épisodes de la vie du groupe ont été marqués par la difficulté à ce que les logiques des uns et des autres s'ajustent. Ainsi, lors d'une séance, au cours de laquelle fut diffusé le film de Claude Jutra, « il était une chaise » (film de 7 minutes où l'on voit un personnage, muni d'un livre et cherchant à s'installer sur une chaise afin de lire assis, confronté à la rébellion de cette même chaise qui se refuse à lui jusqu'à ce qu'un compromis, reposant sur une reconnaissance mutuelle de leurs mérites, soit trouvé entre les deux actants, humain et non humain), le conflit des interprétations entre participants fut manifeste. Là où les professionnels et institutionnels du PRE voyaient une fable sur les difficultés de l'être ensemble et sur la nécessité de mettre au centre le respect de l'autre pour créer le lien, les représentants des parents voyaient en dernière instance l'assignation faite à la chaise de rester chaise (celle sur laquelle on finirait par s'asseoir), c'est-à-dire de demeurer indépassablement objet de la manipulation de l'autre. L'interprétation était assez nette : quelle que soit la reconnaissance accordée aux parents par les professionnels, tant que la structure de la relation resterait ce qu'elle est, c'est-à-dire les uns bienveillants et les autres défailants, c'est la dissymétrie qui prévaudrait et l'incommunicabilité qui dominerait.

La rencontre avec le représentant de l'Éducation nationale fut, de ce point de vue, tout à fait symptomatique de ces incompréhensions et quiproquos qui s'enchaînent dans une ambiance électrique²⁴.

Quelle place accorder aux parents ? Peuvent-ils être perçus comme autre chose que des objets pour lesquels le dispositif a été conçu ? Si oui à quelle condition, sous quelle forme ?

Il n'y a là que des questions mais elles émergent comme essentielles dans le cadre de la réflexion sur les PRE et sur la façon d'optimiser leur fonctionnement.

(24) On peut signaler, pour l'anecdote, l'échange qui eut lieu entre un Inspecteur de l'Éducation nationale et une représentante de l'association des parents. Alors que les parents relataient une expérience ayant eut lieu sur un territoire où les « pères » (de famille) avaient été invités à conduire des actions éducatives au sein de « collectifs de pères », le représentant de l'Éducation nationale ne comprenait pas de quoi il était question, le mot « père » renvoyant chez lui aux « pairs » que sont, les uns pour les autres, les enseignants. Il s'en suivit quiproquos et incompréhensions, symptomatiques des difficultés qui peuvent exister entre parents et professionnels de l'Éducation nationale.

Les matériaux produits directement par le collectif hybride, comme ceux recueillis sous l'angle du groupe saisi comme « analyseur », convergent largement à ceci près que les analyses tirées de l'examen du fonctionnement de notre collectif donnent un éclairage qui laisse entrevoir des situations de terrain beaucoup moins lisses que celles qui ont été données explicitement à voir. Résumons ces principaux enseignements.

Tout d'abord, la question de la place et de la forme du diagnostic (préalable à la mise en route des dispositifs PRE) et des évaluations des actions, soulève l'importance du statut de l'expertise pour les protagonistes de notre collectif, mais la mise en abîme du travail de notre groupe permet d'entrevoir que cette expertise pourrait être magnifiée. Il est attendu d'elle des réponses qu'elle ne peut sans doute pas donner. En outre, elle est appréhendée sous un angle académique classique ce qui ne laisse guère de place aux connaissances profanes.

De la même façon, le partenariat est posé comme une donnée essentielle de la mise en œuvre des PRE. Tous insistent sur sa nécessité et les difficultés à le mettre en œuvre, mais chacun situe plutôt chez « l'autre » l'insuffisante plasticité professionnelle qui constitue l'une des conditions d'existence dudit partenariat. À l'examen des coopérations qui se sont tissées au sein de notre collectif hybride, la difficulté du partenariat s'est trouvée confirmée. Par contre les points de résistance à celui-ci ne peuvent pas être imputables aux assistantes sociales de circonscriptions ou aux représentants de l'Éducation nationale, acteurs dont nous avons dit qu'ils étaient souvent incriminés pour leur faible volonté de coopération sur le terrain, puisque ceux-ci n'étaient pas présents dans notre groupe. Du coup, on peut faire l'hypothèse que la difficulté à inventer un partenariat sur les territoires se trouve assez largement distribuée parmi les différents protagonistes du PRE. Comme souvent, la recherche de bouc-émissaires pour expliquer les insuffisances de fonctionnement d'un système est beaucoup plus simple que la remise en perspective de la pratique de chacun.

Sur le plan de la « déontologie » supposée guider le travail des professionnels, là encore, les propos furent convergents, mais l'affichage de cette morale professionnelle est interrogé par le malaise qu'ont exprimé les protagonistes du PRE et tout particulièrement les coordonnateurs. Du coup, l'insistance mise sur l'éthique de l'activité peut raisonner comme une sorte d'incantation avivée par l'insatisfaction que provoquent les difficultés de sa mise en œuvre sur le terrain. Selon l'adage chère à Austin suggérant que « dire c'est faire » (Austin, 1962) et que l'on rencontre fréquemment dans les ensembles organisés, on peut faire l'hypothèse que les notions d'éthique et de déontologie (ou bien de morale professionnelle) ne sont jamais autant utilisées que lorsque celles-ci peinent à exister.

Enfin dernier point, les familles, présentées dans la production directe du groupe, comme la pierre angulaire sans laquelle rien ne peut être construit dans les démarches du PRE, sont plutôt apparues, sous l'angle du groupe pris comme analyseur, comme un problème qu'une ressource. Leur place dans le dispositif relève plus de celle d'un objet « sur » lequel on travaille, que de celle d'un « avec » lequel on

coopère sans asymétrie excessive. Sans doute ne faut-il pas voir là un simple avatar de posture mais bien plutôt une faille structurelle du dispositif.

Ces constats ouvrent sur quelques réflexions théoriques, qui offrent un détour aux retombées pratiques possibles.

2 - Éléments de réflexion

Les développements qui suivent sont inspirés des constats et analyses qui précèdent. Pour la plupart ils ont été abordés lors du travail de groupe même s'ils n'ont pas toujours été approfondis. La réflexion proposée revendique une certaine latéralité en ce qu'elle n'est pas toujours directement adossée à la seule question des PRE ; mais peut-être que c'est de cette latéralité que peuvent surgir des points d'appui pour l'action. Le premier aspect que nous aborderons traite du partenariat. Qu'est-ce que cette notion suggère ? Nous tenterons de voir ce que recouvre cette terminologie, son intérêt et ses limites, en recourant au modèle d'analyse de la sociologie des réseaux.

Nous aborderons ensuite la question de la « professionnalité ». Explicité, ce barbarisme nous paraît pouvoir donner un éclairage intéressant sur les situations auxquelles les professionnels des PRE sont confrontés.

Le troisième point portera sur la notion de « sujet ». Les accents apparemment très philosophiques de ce terme ne doivent pas dissimuler ce que nous croyons être les déclinaisons éminemment pragmatiques de ladite notion.

2.1 Partenariat et réseaux, les passages obligés du « nouvel esprit du capitalisme » ?

Depuis la naissance de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui la « politique de la ville », qui vit le jour en 1977 avec le premier plan banlieue suscité par le groupe de réflexion « Habitat Vie Sociale » (HVS) – lequel deviendra une instance interministérielle –, quelques principes de base semblent systématiquement mis en avant. Le premier concerne la participation des habitants. C'est un des leitmotiv de tous les dispositifs mis en place. Rien de ce qui est entrepris sur les quartiers n'est supposé se faire sans eux. Le second principe, concomitant du premier, suggère un partenariat resserré entre les différents partenaires, publics ou privés, intervenant sur les quartiers. Ainsi c'est ce que suggérait, dès 1977, le caractère interministériel que prenait le groupe HVS, c'est aussi ce que l'on retrouvera lors de la constitution des missions locales en 1982, supposées rassembler au sein d'une même structure des représentants de toutes les institutions auxquelles les jeunes sont susceptibles d'être confrontés (Éducation nationale, ANPE, Instituts de Formation,

animateurs jeunesse, etc.). C'est aussi le message que porte la délégation interministérielle à la ville (DIV), dans son souci de coordonner le travail des différentes administrations sur le terrain. Les PRE, relevant de la logique de la politique de la ville, n'échappent donc pas à ces principes. D'une part, rien ne peut être entrepris sans l'assentiment et la participation des familles, d'autre part le partenariat entre professionnels relevant d'institutions et d'organisations différentes est posé comme la condition de leur fonctionnement. Du coup, plusieurs questions se posent et ont été appréhendées par notre groupe.

En approchant le sujet depuis les travaux des sociologues de l'innovation et des réseaux (tout particulièrement ceux de Callon et Latour) une première série d'interrogations se fait jour : la notion de participation est-elle claire, se confond-elle avec celle de mobilisation ? Quelles sont les conditions du partenariat ? Quelles exigences de fonctionnement suppose un réseau stable de coopérations ? De là, nous pouvons formuler une seconde série d'interrogations empruntées cette fois à Boltanski et Chiapello : n'est-il pas surprenant qu'il y ait une sorte d'injonction permanente des pouvoirs publics à la participation et au partenariat ? N'y a-t-il pas là une sorte de prêt à penser qu'il faudrait interroger ?

Abordons successivement ces deux questionnements.

a) Les notions clefs du partenariat et des réseaux

Sans prétendre clore le débat, les sociologues de l'innovation offrent quelques pistes intéressantes pour réfléchir sur le partenariat, les coopérations, et plus généralement, les innovations au sein des pratiques professionnelles. Elles portent sur quelques points essentiels : la « participation » et la « mobilisation » sont des notions qui ne se confondent pas. La coopération des collectifs suppose à la fois l'existence d'intérêts stratégiques et un processus de fabrication de « communs » lequel débouche sur la constitution de réseaux. Pour que ces réseaux de coopération puissent vivre, il convient d'entretenir en permanence la mise en lien des entités qui le composent, d'œuvrer aux « attachements » entre les choses (entités non humaines) et les gens (entités humaines) dudit réseau. Ceci suppose un travail de « traductions » et donc la présence d'un (ou plusieurs) « traducteurs ». L'explicitation de ce modèle de lecture peut être porteur d'enseignements pour analyser le fonctionnement des PRE.

La participation n'est pas la mobilisation

Tout d'abord il convient de souligner que la notion de participation, qui semble faire évidence, est loin d'être univoque. Développée par les psychologues de la tradition lewinienne (Liu, 1997) dans les années d'après guerre, elle suggère que les acteurs qui participent à la définition d'une action ont tendance à adhérer plus facilement aux objectifs de celle-ci. Toutefois qu'est-ce que participer ? Si être invité à un échange, alors que l'on ne maîtrise pas nécessairement les codes qui prévaudront au cours de celui-ci, est considéré comme de la participation, il est fort probable que cette dernière ne puisse avoir les effets d'adhésion qu'on lui prête. Il y a d'in-

nombrables exemples, en organisation notamment, où l'on voit des salariés conviés à participer à des réunions (des cercles de qualité, des groupes de résolution de problèmes, des groupes de parole) et qui finissent assez vite par les désertir soit pour leur reprocher de ne servir à rien, soit parce que s'apercevant que les décisions sont déjà prises et qu'il ne s'agit que de les avaliser, soit encore parce qu'ils n'ont pas les moyens réels de s'y exprimer. C'est le même type de situation que l'on rencontre dans les quartiers lorsque les riverains sont sollicités pour venir s'exprimer sur les programmes de réaménagement que leur propose tel ou tel expert architecte, urbaniste ou chef de projet. N'ayant ni les moyens techniques, ni la rhétorique adaptée, ni même une réelle confiance en la possibilité de voir leurs propos pris en compte, les habitants préfèrent souvent ne pas se déplacer. La participation proposée est alors vécue comme octroyée et, comme le sentiment selon lequel le résultat est connu par avance domine, l'impression de manipulation finit par prévaloir. À la participation citoyenne proposée, répond fort logiquement une « défection » (Hirschman, 1972) qui apparaît comme une forme d'apathie a-civique alors qu'elle manifeste plutôt une forme de résistance.

Pour écarter les ambiguïtés de cette notion, les sociologues de l'innovation lui substituent celle de « mobilisation ». La mobilisation est le résultat d'un « enrôlement », c'est-à-dire, littéralement, d'une affectation de rôle. Quiconque accepte d'endosser un rôle, de prendre en charge une mission, une tâche, au sein d'un collectif, se trouve engagé, enrôlé par lui. La personne n'est plus alors dans un rapport passif (on peut participer d'un groupe en étant présent, ce qui ne signifie pas être actif dans le groupe) vis-à-vis du projet porté par le collectif ; elle se trouve prise dans une logique du faire, remplissant une fonction, assumant un rôle, avec ce que cela suppose d'attentes de la part des autres « enrôlés ». Dans cette logique c'est l'enrôlement qui produit la mobilisation ! Les termes sont volontairement à consonance militaire ; cela permet de durcir la signification trop lâche, ou trop molle, du mot participation. Avec cet éclairage, nous pouvons nous réinterroger sur la « participation des familles ». Quel rôle leur affecte-t-on ? Quel enrôlement leur est-il proposé ? Quelles attentes naissent de la fonction qu'elles assurent dans les PRE ? Les réponses à de telles questions permettent sans doute de constater aisément si les familles ont été enrôlées et mobilisées ou si elles ne font que participer.

Qu'est-ce que le partenariat ?

La mise en place des PRE suppose que des professionnels d'horizons différents œuvrent ensemble. Ici ce sont des enseignants qui échangent avec des éducateurs, là ce sont des assistantes sociales qui coopèrent avec des formateurs, etc. Derrière l'évidence qu'il pourrait y avoir une forme de simplicité à ce que la coopération se mette en place entre ces différents types de partenaires, au prétexte qu'un objectif commun pourrait les unir (par exemple le mieux-être des enfants et de leurs familles), il y a la réalité des pratiques de terrain. Tous les acteurs ne se reconnaissent pas la légitimité à intervenir dans le champ éducatif, tous ne s'accordent pas la confiance minimum pour échanger des informations ; les uns et les autres peuvent nourrir des enjeux stratégiques institutionnels divergents. En bref, les bonnes raisons de ne pas coopérer sont au moins aussi nombreuses que celles qui invitent

à travailler ensemble. Du coup, la mise en place du partenariat ne repose pas simplement sur l'application d'un dispositif réglementaire formel (telles les équipes pluridisciplinaires), mais bien plutôt sur la nature d'un processus qui conduit les acteurs du territoire à se fabriquer des « communs » qui ne préexistent pas à l'action. La formule, empruntée à une sociologie pragmatique (Nachi, 2006) peut paraître obscure mais le raisonnement qu'elle recouvre est simple. On ne peut faire l'hypothèse qu'un collectif de professionnels pourrait se constituer, se solidifier, simplement à partir de l'affichage d'un objectif prétendument commun, en l'occurrence, ici, la réussite éducative. L'analyse des ensembles organisés montre qu'il ne suffit pas de brandir des « projets » (que l'on dira communs), de scander ce que l'on nommera « l'intérêt général », pour que se soude le partenariat entre acteurs aux positions, aux enjeux et aux statuts différents. Bien sûr, chacun peut s'affirmer, en toute sincérité, favorable à la réussite éducative, mais cela ne signifie en rien que tout le monde en ait la même conception, la même définition. Pour plagier des raisonnements qui valent dans le monde des organisations, on peut suggérer, par exemple, que lorsque l'on invite les différents professionnels à œuvrer dans le sens d'une amélioration de la qualité de leurs prestations, il est généralement évident que tout le monde se déclare favorable à cette amélioration. Cependant, sorti de cette déclaration d'intention collective, on rencontre le plus souvent autant de définitions de la notion de qualité que de catégories d'acteurs en présence. Ainsi est-on conduit à considérer que les définitions de la qualité sont d'abord et avant tout « indigènes » (Bonnet, 2000), c'est-à-dire locales et circonstanciées. Il en est de même avec la notion de réussite éducative. Tous les acteurs de terrain sont probablement d'accord avec l'idée que cette notion fixe des objectifs louables, pour autant il est probable qu'à chaque fois, selon les terrains, selon les acteurs, on rencontre des définitions singulières de ce que recouvre ce terme. Du coup, pour que s'opèrent les coopérations qui organisent le partenariat, il apparaît nécessaire de ne pas postuler la préexistence de points (conceptions, objectifs, enjeux...) communs qui fédéreraient, d'évidence, les différents acteurs. Il est préférable de partir de l'idée que ces « communs » n'existent pas et qu'il convient de les fabriquer. Concrètement, cela suppose que le contenu de ce qui est désigné sous le vocable de réussite éducative soit le produit d'une négociation entre partenaires.

Pour qu'émergent des « communs », il convient de dégager du terrain la connaissance des enjeux singuliers de chacun et la reconnaissance réciproque de leur légitimité. Au cours de ce processus, se mettent en place, de façon systématique, des scènes de controverses où chacun peut faire valoir ses positions sans que la recherche d'un consensus (tous d'accord sur tout) ne soit donnée comme finalité. Bien plutôt, c'est à la quête d'un compromis (entendu comme un accord fragile et provisoire ne conduisant personne à l'abdication de ses objectifs mais permettant tout de même d'avancer ensemble) que doivent être consacrées ces scènes. Les « communs » qui se dégagent de ces controverses peuvent être de différentes natures, ce peut être le contenu d'un diagnostic, fabriqué à plusieurs au travers de multiples échanges contradictoires et qui au final résulte d'ajustements qui font lien, ou bien encore des règlements intérieurs ad hoc qui, partant toujours des principes formels de base organisant les PRE, n'en peuvent pas moins être aussi l'objet de

déclinaisons à chaque fois singulières. Dans la liste de ces objets, on peut retrouver, bien sûr, une charte, mais aussi et plus modestement, des procédures de réunion, des fiches de liaison, des dossiers de suivi, des indicateurs de résultats, des listes de référents de parcours... Tout ce que les membres d'un collectif se donnent à eux-mêmes, serait-ce de l'outillage bricolé ne possédant pas grand lustre, participe de ce processus de fabrication de « communs ». C'est lui qui conditionne le partenariat et ce, beaucoup plus efficacement que n'importe quelle injonction politico-administrative. Ce processus s'enclenche en amont même de ce qui est considéré comme le travail opérationnel proprement dit des PRE. En d'autres termes, et plus directement, c'est bien avant la mise en place des équipes pluridisciplinaires que se fabriquent ces « communs ». C'est dès le diagnostic de situation que le processus doit s'enclencher ; mieux vaut prendre le temps nécessaire à son émergence en amont, fût-ce en différant la mise en route du PRE, que de constater ensuite les ratés du partenariat dont chacun s'efforcera de faire reposer la responsabilité sur la pratique de l'autre.

Cette posture est concomitante de celle qui conduit à raisonner en termes de « réseau ».

Les caractéristiques d'un réseau

La définition de la notion de réseau la plus communément admise par les sociologues de l'innovation renvoie à l'idée selon laquelle celui-ci est un ensemble d'entités (humaines et non humaines) attachées les unes aux autres, mises en lien, en convergence par un projet qui se définit au fur et à mesure de la constitution dudit réseau. Ainsi réseau et projet forment un couple dont les termes s'entre-définissent tout au long de leur formation-déformation. Ainsi, le projet autour duquel se forme un réseau ne préexiste pas à celui-ci ; c'est au contraire dans la formation progressive du réseau, c'est-à-dire dans l'attachement continu d'entités nouvelles les unes aux autres, que se définit le contenu du projet qu'il porte. Contenu (projet) et contenant (réseau) se forment et se déforment simultanément dans un processus dont le maître mot est celui de controverse. C'est parce que sont rapprochés des acteurs qui étaient en opposition ou indifférents les uns aux autres, ou bien parce que sont associées des entités (techniques, sociales, économiques...) qui a priori n'avaient rien à faire ensemble, et enfin parce que l'entité formée par cet assemblage improbable n'est jamais finie ni repliée sur elle-même sous la forme d'un système stable, centralisé, hiérarchisé, que l'on parle de réseau et non d'organisation. Là où l'organisation revêt des contours classiquement bureaucratiques, au sens wébérien du terme (c'est-à-dire faisant reposer son incontestable efficacité et pérennité sur une division des tâches et des rôles, sur des règles impersonnelles qui valent dans la durée indépendamment du profil des acteurs qui les mettent en œuvre, sur une organisation du pouvoir selon une légitimité dite légale rationnelle), le réseau, lui, répond à des impératifs d'une autre nature. Le réseau assemble des partenaires qui, sans rien abandonner de leurs enjeux respectifs, construisent ensemble des innovations, des projets, avancent des idées, des propositions, inventent des pratiques qui ne préexistaient pas au réseau. Si, dans ce contexte, les notions de mobilisation et d'enrôlement sont centrales comme nous le disions précédemment, il n'y a pas dans

un réseau de statuts qui fixent les positions et les rôles de chacun sur le mode de la division du travail – la parole aux experts pour les aspects techniques, aux élus pour les aspects politiques et au profane pour les témoignages empiriques. Le réseau est toujours un collectif hybride (au sens donné plus haut) où chacun peut exprimer et déployer sa logique sans que celle-ci ne soit par avance disqualifiée ou surqualifiée. Le réseau ne duplique pas, il innove, et pour innover, la controverse, la dispute, doivent être sans cesse alimentées entre les membres qui le composent. Pour que cette « friction » permanente puisse exister, il faut non seulement des scènes spécifiques qui cadrent les échanges mais aussi une reconnaissance mutuelle et l'acceptation de la légitimité des logiques de chacun, seraient-elles profondément différentes.

Selon cette perspective théorique, les grandes innovations techniques, scientifiques, sociales ont toujours été portées par des réseaux ; elles ne sortent jamais toutes armées du cerveau d'un inventeur génial pour finir en innovation. Pour que le passage de l'invention à l'innovation s'opère, il faut des chaînes de coopérations, des attachements multiples. Ce sont elles qui constituent le réseau et conditionnent l'innovation en ce qu'elle suppose de pratiques nouvelles. Bien sûr, cette construction n'a rien de spontané ; elle suppose l'existence de traducteurs et de traductions.

Traducteurs et traductions

Les tenants de la sociologie de la traduction nous expliquent que, traduire consiste en une opération de « déplacement ». Un énoncé initial, objet de traduction, se trouve transformé en un autre énoncé, supposé revêtir la même signification. Par ce mouvement, la traduction installe une équivalence entre deux énoncés qui pourtant n'ont ni la même forme et ni les mêmes signifiants. Traduire ce n'est donc pas être fidèle aux termes de l'énoncé initial mais c'est pouvoir rendre compte d'une signification globale, fût-ce au prix de déformations importantes des termes à traduire. Ainsi, la bonne traduction ne se mesure pas à la fidélité littérale aux mots initiaux d'un texte mais au respect du sens auquel ceux-ci renvoient. En d'autres termes, une bonne traduction est toujours une manipulation de formes langagières, en vue de produire d'autres formes langagières. Ce déplacement, cette torsion que provoque une traduction peut se comprendre comme une véritable trahison des formes premières de l'énoncé traduit. Traduction et trahison sont concomitantes. D'une telle conception, plusieurs conséquences sont à dégager.

Tout d'abord, pour traduire il faut une réelle compétence, une capacité à restituer un sens, une orientation ; n'est pas traducteur qui veut. Ensuite, une traduction n'est jamais qu'une interprétation. C'est-à-dire qu'il est toujours possible de proposer plusieurs traductions d'un même énoncé, d'un même événement. La bonne traduction, la bonne interprétation, est celle qui rassemble derrière elle l'assentiment des

(25) Par exemple, les Espagnols traduisant le dicton « quand les poules auront des dents » par « cuando las ranas crien pelos » c'est-à-dire « quand les grenouilles auront des poils ». La traduction n'est pas littérale, les signifiants ne sont pas les mêmes mais le signifié est maintenu.

utilisateurs. Ainsi, une traduction peut-elle être soumise à controverse, à rectification sans qu'il y ait pour autant altération de sens. Dans ce cas de figure, l'interprétation est un processus d'ajustement qui vise à rassembler les utilisateurs de l'objet traduit, lesquels se retrouvent sur la production commune d'une signification partagée. La tâche du traducteur est de trouver la bonne interprétation, c'est-à-dire celle qui pourra fédérer les interlocuteurs usagers de sa traduction.

Si on transfère ce raisonnement du côté des PRE, on constate que ce qui est demandé aux coordonnateurs (mais peut-être pas simplement à eux) est un travail permanent de traduction. Lire une situation, en proposer une interprétation qui puisse être reprise par d'autres protagonistes (élus, professionnels, familles...), s'appuyer sur elle pour construire une action..., telles sont les activités des pilotes des PRE qui se retrouvent (comme tous les porteurs de projets) en position de traducteurs. Du coup, rien d'étonnant qu'ils soient fréquemment en but à des contestations et que leurs traductions ne fassent pas l'unanimité, voire qu'elles suscitent des accusations de trahison. Ils sont « traîtres » en puissance, vis-à-vis du politique, de la morale, du travail social, de la logique économique, de la déontologie... La tâche n'est alors pas simple pour le coordonnateur ; y est-il toujours bien préparé ? Son activité de traduction ne peut être assise sur aucune connaissance objective, experte, savante. Elle repose sur des interprétations dont la force réside uniquement dans la qualité du processus dont elles procèdent. Soit elles ont été construites dans une sorte d'isolement justifié par la possession d'une expertise technique quelconque, et là elles risquent fort de ne pas être très rassembleuses, soit elles résultent d'une coproduction, lente, souvent faite de compromis, et il est probable qu'elles participent de la fabrication de convergences entre acteurs donc de la construction d'un réseau, mais cela réclame du temps, ou tout du moins un temps qui n'est pas forcément celui de la bureaucratie.

Il n'y a pas de réseau sans traductions, sans traducteur, sans compromis, sans « communs », sans enrôlement et mobilisation... Les coordonnateurs ont fort à faire.

* * *

Le rappel de ces différents aspects qui constituent quelques-uns des points d'appui du modèle de la sociologie de l'innovation permet de dessiner un modèle de lecture à partir duquel peuvent être interrogés les PRE.

Leur mise en œuvre correspond-elle à ce que nous venons de décrire des conditions d'émergence et de fabrication d'un réseau de coopérations engendrant des pratiques nouvelles ?

À n'en pas douter, les expériences analysées par notre collectif de travail laissent entendre que ce ne sont pas souvent des réseaux de coopérations qui se mettent

en place sur les territoires autour de la réussite éducative mais plutôt des organisations bureaucratiques. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de résultat – rappelons le encore une fois, pour Max Weber, les bureaucraties sont incontestablement des formes d'organisation efficaces – simplement, nous croyons pouvoir souligner qu'il y a une réelle difficulté à créer, sur le terrain, des configurations d'actions nouvelles, où la coopération entre institutions et organisations se trouve renforcée. Les traductions sont difficiles à opérer tant la logique experte domine ; les compromis ont tendance à être perçus comme des compromissions, comme une atteinte à l'éthique des uns et des autres, dont la fréquente mobilisation fait songer à une sorte de « valse rhétorique ».

La perspective des réseaux ici évoquée, suggérerait que les positions de chacun des protagonistes des PRE (familles comprises) d'une part, les phases de la mise en place de ce dispositif (le diagnostic préalable, les chartes, les accompagnements, l'évaluation...) d'autre part, soient revisités selon la logique de l'hybridité.

Mais une telle perspective est-elle souhaitable ? N'y a-t-il pas derrière le modèle de réflexion que nous venons de présenter une pensée tout aussi rigide que celle que véhicule le modèle bureaucratique classique ?

b) Un « nouvel esprit du capitalisme » ?

Nous venons de suggérer que la mise en œuvre des PRE pourrait être, souvent, plus bureaucratique qu'innovante, au sens que la sociologie de la traduction donne à ce dernier terme. Dans une perspective un peu différente, empruntant cette fois à Boltanski et Chiapello (1999), nous souhaiterions interroger le mode de raisonnement qu'avance la sociologie des réseaux et que nous avons faite nôtre jusque-là.

Pour ces deux auteurs²⁶, nos sociétés modernes ont connu plusieurs modalités d'organisation, plusieurs phases de développement et, surtout, ce qu'ils nomment plusieurs « esprits » du capitalisme. Exposons rapidement leur thèse.

Le premier « esprit du capitalisme » a été inspiré par la dimension familiale ou paternaliste. Dans ce modèle, les organisations productives sont cimentées par la figure du *pater familias*, personnage plus ou moins charismatique et omnipotent, autour duquel se construisent les coopérations de l'entreprise. Quelques grandes figures de la chimie (François Gillet dans la vallée du Rhône), de la sidérurgie (François de Wendel dans l'est), des pneumatiques (Edouard et André Michelin à Clermont-Ferrand) illustrent ce type d'esprit de capitalisme où la personnalité du chef est centrale. La critique principale adressée à cette forme d'organisation fut conduite sur le registre de la justice sociale. Aucune protection sociale systématique n'était offerte aux salariés et à leurs familles ; elle dépendait exclusivement du bon vouloir du « chef » qui pouvait ou non se montrer « généreux », en ne protégeant que les personnels « méritants ».

(26) Les auteurs ont construit leurs analyses en examinant une littérature managériale assez large et couvrant plusieurs types d'activités.

en place sur les territoires autour de la réussite éducative mais plutôt des organisations bureaucratiques. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de résultat – rappelons le encore une fois, pour Max Weber, les bureaucraties sont incontestablement des formes d'organisation efficaces – simplement, nous croyons pouvoir souligner qu'il y a une réelle difficulté à créer, sur le terrain, des configurations d'actions nouvelles, où la coopération entre institutions et organisations se trouve renforcée. Les traductions sont difficiles à opérer tant la logique experte domine ; les compromis ont tendance à être perçus comme des compromissions, comme une atteinte à l'éthique des uns et des autres, dont la fréquente mobilisation fait songer à une sorte de « valse rhétorique ».

La perspective des réseaux ici évoquée, suggérerait que les positions de chacun des protagonistes des PRE (familles comprises) d'une part, les phases de la mise en place de ce dispositif (le diagnostic préalable, les chartes, les accompagnements, l'évaluation...) d'autre part, soient revisitées selon la logique de l'hybridité.

Mais une telle perspective est-elle souhaitable ? N'y a t il pas derrière le modèle de réflexion que nous venons de présenter une pensée tout aussi rigide que celle que véhicule le modèle bureaucratique classique ?

b) Un « nouvel esprit du capitalisme » ?

Nous venons de suggérer que la mise en œuvre des PRE pourrait être, souvent, plus bureaucratique qu'innovante, au sens que la sociologie de la traduction donne à ce dernier terme. Dans une perspective un peu différente, empruntant cette fois à Boltanski et Chiapello (1999), nous souhaiterions interroger le mode de raisonnement qu'avance la sociologie des réseaux et que nous avons faite nôtre jusque-là.

Pour ces deux auteurs²⁶, nos sociétés modernes ont connu plusieurs modalités d'organisation, plusieurs phases de développement et, surtout, ce qu'ils nomment plusieurs « esprits » du capitalisme. Exposons rapidement leur thèse.

Le premier « esprit du capitalisme » a été inspiré par la dimension familiale ou paternaliste. Dans ce modèle, les organisations productives sont cimentées par la figure du *pater familias*, personnage plus ou moins charismatique et omnipotent, autour duquel se construisent les coopérations de l'entreprise. Quelques grandes figures de la chimie (François Gillet dans la vallée du Rhône), de la sidérurgie (François de Wendel dans l'est), des pneumatiques (Edouard et André Michelin à Clermont-Ferrand) illustrent ce type d'esprit de capitalisme où la personnalité du chef est centrale. La critique principale adressée à cette forme d'organisation fut conduite sur le registre de la justice sociale. Aucune protection sociale systématique n'était offerte aux salariés et à leurs familles ; elle dépendait exclusivement du bon vouloir du « chef » qui pouvait ou non se montrer « généreux », en ne protégeant que les personnels « méritants ».

(26) Les auteurs ont construit leurs analyses en examinant une littérature managériale assez large et couvrant plusieurs types d'activités.

Le second « esprit du capitalisme » fut marqué par l'importance de la technologie et de la rationalisation. Les grandes organisations étaient conçues selon des modèles dits scientifiques, ne laissant pas de place au hasard, tout étant mis en procédures, en modes opératoires, en règles et règlements. Le génie du chef n'y avait plus la même importance, cédant le pas à l'expertise des ingénieurs et autres organisateurs. La critique principale adressée à cette grammaire organisationnelle porta, pour l'essentiel, sur la faiblesse de l'autonomie accordée aux salariés. Transformés en appendice de la machine, ils ne trouvaient plus, contrairement aux « hommes de métier » encore présents dans les manufactures, à exprimer leur savoir-faire.

Avec le troisième « esprit du capitalisme », les deux reproches précédents (portant sur l'absence de protection sociale et la faible autonomie des salariés) ont été largement intégrés et, du coup, c'est la critique du capitalisme elle-même qui devient difficile. En effet, selon les auteurs, non seulement la protection sociale a été mise en place et érigée en système (même si celui-ci demeure largement perfectible) mais, par ailleurs, c'est désormais à la créativité, à l'initiative, à l'autonomie des salariés que le capitalisme fait sans cesse appel. En effet, les maîtres mots du management et des organisateurs (secteur privé et public confondus) sont désormais ceux de réactivité, créativité, autonomie, intelligence personnelle et collective, initiative... Deux termes sont repérés par Boltanski et Chiapello comme symptomatiques de ce « nouvel esprit », ceux de projet et de réseau. Chacun doit avoir son projet, l'entreprise, mais aussi en son sein, les différents services, les différentes équipes et bien sûr chaque individu. En dehors du projet (il en est évidemment de même pour les projets de société, qu'ils soient nationaux ou supranationaux), point de salut ! Ce sont les projets qui permettent à la créativité de chacun de s'exprimer, qui rendent possible l'innovation, le changement, le progrès, la performance. À travers un projet, toutes les énergies sont fédérées ; les lignes hiérarchiques installant de l'inégalité sont écrasées. S'il y a bien toujours un chef (de projet), celui-ci n'est en rien un hiérarchique qui se placerait au-dessus de tous. Au contraire, il est invité à se mettre au niveau de ses « collaborateurs » pour leur permettre de donner le meilleur d'eux-mêmes. Les conceptions paternalistes et bureaucratiques de la hiérarchie volent en éclats. Le réseau, quant à lui, vient en soutien du projet ; l'un n'existe pas sans l'autre. Les caractéristiques du réseau, dans ce « nouvel esprit du capitalisme », sont celles évoquées plus haut. Le réseau n'a pas de centre, il est rhizome, à géométrie variable, se forme et se déforme au fil des reconfigurations du projet. L'organisation qu'il suppose doit être avant tout « réticulaire », c'est-à-dire que sa qualité première réside dans sa capacité constante à créer de la relation, de la coopération, de la mise en lien. Au sein d'un réseau, chaque membre compte pour un et l'on attend de lui des initiatives, de la créativité. De ces dimensions, dépend la performance de l'organisation. Du coup, chacun est enjoint à être inventif, innovant, à réussir dans ses projets, l'une des conditions du succès résidant dans la capacité à développer un travail coopératif.

Ce troisième esprit du capitalisme, ayant intégré les remarques adressées aux deux précédents, étouffe largement toute forme de critique et prévaut partout : dans les

entreprises privées comme publiques, dans le secteur marchand comme dans celui du travail social. Du coup, plusieurs questions se posent : l'injonction à innover se justifie-t-elle ? Que devient la stabilité du corps social si les collectifs ne se créent que sur le mode du provisoire, se faisant et se défaisant au gré des projets ? L'idée d'une société soudée par des dimensions durables, des valeurs transcendant le conjoncturel, dépassant les bornes strictement pragmatiques qu'offre un projet, lesquelles sont nécessairement provisoires et circonstanciées, n'est-elle pas balayée par une telle conception du social ?

Nous n'avons pas l'intention, ici, de répondre à ces questions ; par contre, elles peuvent nous aider à réinterroger les PRE.

Indépendamment de leurs modalités concrètes de mise en œuvre, les PRE reposent sur l'injonction à la réussite, à la mise en œuvre de projets individualisés, à la participation, à la créativité, au partenariat. Même si les résistances bureaucratiques prévalent encore largement dans le fonctionnement des PRE, la figure idéale typique de leur fonctionnement, telle que nous avons pu la suggérer en mobilisant le modèle de l'innovation emprunté à Callon et Latour, semble relever de façon assez typique de ce troisième esprit du capitalisme (innovation, inventivité, travail coopératif, projet...). Du coup, un certain nombre de risques peuvent être aperçus. À force d'invitation à la performance ou à la réussite, on peut déboucher, chez les publics ciblés (enfants et familles) comme chez les professionnels, soit sur de la stigmatisation (en cas d'échec), soit sur ce qu'Ehrenberg nomme *La fatigue d'être soi* (1998) souvent consécutive du *culte de la performance* (Ehrenberg, 1991), voire, alternativement, sur les deux dimensions. À retenir l'idée que la coopération entre acteurs ne peut se faire que sur la base de constructions de « communs » qui ne préexistent jamais à l'action, la mobilisation des partenaires reposant alors sur des engagements éminemment pragmatiques, localisés dans le temps et l'espace, alors on entérine l'idée que le politique, les institutions, ne peuvent à eux seuls, aux noms de quelques *valeurs* (la démocratie, la justice, le modèle républicain...) fournir le socle d'une action collective. Si les « publics » qui font, chacun à leur place, les PRE (enfants, familles, professionnels, élus, administratifs...) n'existent pas *in abstracto* mais seulement *in situ*, alors il devient difficile de penser l'homogénéité d'un corps social à l'échelle globale.

Y a-t-il une alternative en dehors d'une modélisation bureaucratique de la mise en œuvre des PRE (les mêmes textes régissant partout des situations que l'on imagine similaires) et la déclinaison du nouvel « esprit du capitalisme » ? En nous efforçant de répondre à cette question, nous serions tentés de répondre par la négative. C'est sans doute à l'organisation d'une tension entre ces deux pôles qu'il faut travailler : d'un côté un cadre bureaucratique avec ses procédures pour rendre possible l'engagement des pouvoirs publics, de l'autre des déclinaisons souples, fortement monographiques. Mais une telle tension suppose une explicitation suffisante afin que, au moment des diagnostics ou des évaluations (en aval comme en amont des PRE), ce ne soit pas les seuls critères d'un modèle bureaucratique rigide qui soient appliqués. Dans cette perspective qui conduit les professionnels des PRE à inventer, à innover, à se placer en dehors des cadres strictement réglementaires, c'est de « professionnalité » dont ces derniers doivent faire preuve.

2.2 Au-delà de la profession, la professionnalité

Nous l'avons dit, l'une des conditions essentielles de mise en œuvre des PRE repose sur l'organisation du partenariat entre les différents professionnels qui, sur un territoire donné, interviennent sur les questions éducatives. Cette coopération est loin de faire évidence en pratique. Bien au-delà des questions de profils personnels ou encore des amitiés et inimitiés qui peuvent exister dans tout collectif de travail, ce qui nous semble être en jeu relève des tensions qui se manifestent entre, d'une part des logiques de profession et, d'autre part la recherche d'une professionnalité. Expliquons le propos.

a) Les logiques de profession

On peut parler de l'existence d'une profession lorsqu'un ensemble de critères sont réunis. Tout d'abord, il n'y a pas de profession sans l'organisation d'une formation spécifique avec une filière et un programme bien identifiés, des centres de formation adaptés et, bien sûr, un diplôme qui autorise l'accès à un titre. Par exemple, on ne devient pas assistante sociale, éducateur de prévention, infirmière... sans avoir suivi un cursus très normalisé de formation, répondu à des épreuves précises qui, au final, donnent droit à un diplôme reconnu. La deuxième grande caractéristique d'une profession tient au fait qu'elle correspond toujours à un marché du travail réglementé et organisé. C'est sur la base de cette réglementation que, par exemple, les professionnels sont recrutés ; à leur embauche, ils doivent pouvoir se prévaloir d'un parcours, d'un titre, qui attestent la possession de compétences. En contrepartie de quoi ils peuvent prétendre à un certain niveau de rémunération et, plus généralement, à des conditions de travail et d'emploi régies par des textes, des accords, des conventions collectives. Un professionnel ne peut pas être employé sans que compte soit tenu de la réglementation qui gère la profession. En outre, lorsqu'une profession atteint un fort degré de structuration, elle se dote d'instances qui représentent l'ensemble de ses membres, tels, par exemple, l'ordre des médecins, des infirmières, des avocats..., ou bien encore de puissants syndicats ou associations. Ces structures de représentation contribuent à organiser la profession de façon externe comme interne. Dans les rapports externes, que ce soit avec les pouvoirs publics où des partenaires privés, ces instances de représentation négocient la place, la position, le statut de leurs mandants. En interne, ces organismes professionnels posent des règles de toute nature (conventions, chartes, statuts) qui définissent la « déontologie » de la profession. Plus la structuration d'une profession est importante, plus les règles qui régissent la formation, l'embauche, les carrières des professionnels sont nombreuses. En d'autres termes, les coûts d'entrée au sein d'une profession ne sont pas nuls (la durée de la formation, la difficulté des études), les règles qui la régissent constituent, certes des droits, mais aussi des obligations qui sont autant de devoirs impératifs.

Une profession ne correspond donc pas simplement à l'exercice d'un métier ou d'une activité. Elle est une entité fortement réglementée et structurée qui provoque le plus souvent chez les professionnels un sentiment d'identité professionnel fort. Plus les éléments d'intégration ou de socialisation professionnelle sont importants,

plus le sentiment d'appartenir à un corps spécial est grand. Du coup, fréquemment, avec le sentiment d'identité professionnelle apparaît le goût pour la défense des singularités de la profession. En marquant ses spécificités, une profession marque son territoire, ses frontières. En pointant ce qui relève de la compétence spécifique de ses professionnels, elle revendique un savoir-faire propre qu'elle va entendre défendre. Ainsi, pour un professionnel qui se vit comme expert de tel ou tel champ d'intervention, n'importe qui ne peut prétendre accéder au champ en question. Laisser entrer sur son territoire professionnel des acteurs qui n'ont pas payé les « droits d'entrée », qui ne sont pas tenus de respecter les règles déontologiques définies par les instances collectives, c'est prendre le risque que la qualité de l'activité en question ne soit plus contrôlée et c'est aussi accepter l'idée d'une banalisation (avant une hypothétique disparition) de la profession. De ces raisonnements découlent des logiques que l'on pourrait qualifier de douanières : il faut que le franchissement des frontières de la profession par ceux qui ne sont pas identifiés comme des professionnels soit contrôlé.

Dans l'application des PRE et notamment au sein des équipes pluridisciplinaires, on peut faire l'hypothèse que quelques professionnels se retrouvent dans cette posture de garde-frontière. Ainsi, il n'est pas surprenant de constater, comme nous l'évoquions plus haut, que les enseignants et les assistants sociaux, indépendamment de leurs profils personnels mais bien plutôt en raison même de la forte structuration de leurs professions, soient souvent parmi les plus rétifs à s'engager dans un travail de partenariat. Mais on peut aussi faire l'hypothèse qu'ils ne sont pas les seuls sur cette logique. Plus l'identité professionnelle est marquée, plus le fondamentalisme identitaire risque de s'exprimer. Cette crispation rend difficile la rencontre avec l'autre sur un registre qui ne soit pas dissymétrique ; tout naturellement, il en résulte une certaine tension relationnelle.

Pour ces professionnels, la difficulté est d'autant plus grande que, au sein des PRE, ce ne sont plus leurs institutions de rattachement qui évaluent leur activité, mais des autorités qui sont soit labiles et difficilement identifiables (tel un comité de pilotage), soit lointaines et sans liens directs avec leurs institutions de rattachement (la région, la délégation interministérielle à la politique de la ville...). Du coup des questions légitimes peuvent surgir : comment leur travail au sein des PRE sera-t-il pris en compte dans la gestion de leur carrière, comment « leurs » publics seront-ils protégés de l'éventuelle incompétence des non professionnels qui interviennent dans leur champ ?

Compréhensibles, ces raisonnements n'en sont pas moins autant de freins à la mise en œuvre des PRE qui réclament plus de professionnalité et moins de manifestations identitaires.

b) L'exercice de la professionnalité

Le terme de professionnalité peut tout d'abord apparaître comme un barbarisme. Il n'est pas que cela. Des sociologues du travail utilisent cette notion pour désigner une autre réalité que celle possédée par les termes de profession ou de profes-

sionnalisme, une réalité contemporaine qui voit nombre des cadres d'activités des professionnels être bousculés, transformés. Expliquons-nous.

Qu'attend-on, généralement, d'un professionnel ? Tout d'abord, qu'il remplisse la mission pour laquelle il a été recruté et qu'il le fasse, bien sûr, en appliquant les règles du métier. Son travail doit pouvoir être évaluable et de cette évaluation dépend son déroulement de carrière, la reconnaissance que lui accorde son institution de rattachement. Ce cadre, largement simplifié ici, et qui a prévalu jusque-là, se trouve aujourd'hui fréquemment bousculé. Il l'est, par exemple, par les dispositifs du type PRE.

Quelle est la mission des professionnels engagés dans les actions de réussite éducative ? Certes, cette appellation « de réussite éducative » est là pour indiquer l'orientation générale que doit recouvrir leur activité, mais cela constitue-t-il un horizon suffisamment explicite pour que l'on puisse mesurer, le moment venu, s'il a été atteint ou pas ? Quand, les objectifs éducatifs sont déclinés avec quelques repères à peu près tangibles comme, par exemple, permettre aux enfants des collèges de maîtriser « un socle de connaissances et de compétences », quels que soient les flous et les imperfections d'un tel horizon, ils restent, a minima, objectivables. Mais lorsque la réussite éducative ne concerne pas de simples résultats scolaires et renvoie plus globalement à une socialisation, une acculturation, un étayage, qui concernent les enfants mais aussi parallèlement les familles (puisque l'action auprès des uns est donnée comme indissociable de l'action auprès des autres), la mission devient beaucoup plus floue, plus trouble. Flou et trouble ne veulent pas dire inconsistance ; ces notions renvoient simplement aux aspects multiformes et complexes de la notion de réussite. Du coup, la mission que les professionnels du PRE ont en charge n'est pas inexistante ; elle est simplement difficilement objectivable. Il en résulte, par rapport à ce que nous évoquions plus haut une série de difficultés. Comment apprécier si les professionnels ont atteint ou non leurs objectifs ? Comment prendre en compte dans leur déroulé de carrière les résultats qu'ils ont obtenus si ceux-ci ne sont, d'une part, guère mesurables et si, d'autre part, ils ne sont pas nécessairement évalués par leur propre institution de rattachement (laquelle risque fort de continuer d'apprécier leur travail sur la base des règles professionnelles et institutionnelles du cadre de travail habituel) mais par d'autres types d'instances (préfecture, DIV...) ?

Ce qui est attendu des professionnels inscrits dans les actions type PRE relève non pas du champ professionnel classique mais de la professionnalité, c'est-à-dire d'un comportement où ces derniers puissent « faire face » aux situations auxquelles ils sont confrontés. « Faire face » demande de la compétence professionnelle, certes, mais pas seulement. Cela réclame, aussi et surtout, un autre type d'investissement, où toute la personne qui prend en charge l'activité se trouve engagée. Accompagner des enfants et leurs familles qui, parce qu'ils échappent souvent aux cadres institutionnels classiques, requièrent des montages improbables et la mobilisation de ressources inattendues, supposent toutes sortes de transgressions avec les cadres professionnels. Ce sont ces transgressions qui expriment la professionnalité. Ainsi, un professionnel qui resterait strictement fixé sur les règles du champ régissant sa profession, risquerait fort de manquer de professionnalité. À l'inverse,

un acteur dont l'activité professionnelle ne relève pas d'un champ professionnel structuré, ceux dont on dit qu'ils ont des métiers flous (G. Jannot, 2005), peut fort bien faire montre d'une très grande professionnalité. C'est ce que nous signifions, plus haut, en indiquant que les cadres de l'activité des professionnels se trouvent aujourd'hui fréquemment bouleversés ; ils le sont par des dispositifs type PRE.

En outre, la professionnalité d'un professionnel, parce qu'elle a justement à voir avec le « faire face » et les transgressions que cela suppose, risque fort de ne pas pouvoir être affichable. Cette invisibilité probable (même si elle n'est que partielle) de la professionnalité, ne rend pas facile son évaluation ; pire, les instances encadrant les jeux d'une profession, peu préparées à apprécier ce « savoir-faire face » parfois peu compatible avec les règles de l'art, peuvent même être enclines à déjuger la professionnalité des professionnels. De cette situation, résulte nécessairement un fort malaise chez les praticiens concernés. Soit, ils restent professionnels et souvent ils ne peuvent plus faire face, entrant alors dans des conflits ou des tensions avec les autres acteurs de terrain. Soit, ils font montre de professionnalité et c'est leur travail qui n'est pas reconnaissable par les structures évaluatrices de leur travail.

Il y a là une sorte de quadrature du cercle qui n'est pas sans effet chez les professionnels. Cela engendre une reconnaissance insuffisante de leur travail et donc de l'insatisfaction, du mal-être ; sortir de cette problématique n'est pas simple. Cela passe sans doute par un affaiblissement de tous les fondamentalismes professionnels que portent aussi bien les institutions que leurs professionnels, via une recomposition des standards des professions, des systèmes de reconnaissance des métiers flous comme des pratiques « bricolées ». Pour qu'une telle orientation ne soit pas la porte ouverte à tout et n'importe quoi, il faut des garde-fous. La réhabilitation de la notion de sujet peut être de ceux-là.

2.3 De l'acteur au sujet

La politique de la ville, depuis plus de 25 ans, promeut, soit directement, soit au travers de la thématique du « développement social », la notion d'acteur. Donner les moyens au plus grand nombre de posséder les ressources minimales (sociales, économiques, culturelles...) permettant de s'investir au sein de la cité ou, à tout le moins, d'y être intégré, tel est l'un des leitmotiv des politiques publiques sur les quartiers. Le dispositif PRE n'échappe pas à la règle. La participation des familles ou a minima, leur assentiment aux parcours proposés aux enfants, relève de cette logique de la valorisation de la place des acteurs. Le raisonnement est louable, mais les travaux des sciences sociales et notamment de la sociologie clinique (de Gaulejac et al., 2007) invitent à un questionnement sur cette notion d'acteur ; ne faudrait-il pas lui préférer celle de sujet ?

a) L'acteur objet

Classiquement, la notion d'acteur s'oppose à celle d'agent. Là où ce dernier est agi par des forces qui le dépassent, remplit une fonction qui traduit son « état agen-

tique » perdant ainsi toute forme de capacité à l'initiative, l'acteur est, au contraire, présenté comme possédant une incompressible autonomie. Dans cette perspective, nombreux sont les sociologues (relevant du paradigme « actionniste ») qui laissent entendre que, même dans un système contraint, les individus et les collectifs disposent toujours, serait-ce de façon infime, des ressources nécessaires pour, dans une situation donnée, ne pas se laisser transformer en un simple appendice dudit système. Pour faire simple, on peut filer la métaphore théâtrale ou cinématographique : un acteur possède la liberté de dire son texte ! Même s'il n'est pas l'auteur du scénario qu'il doit jouer, même si des indications lui sont données sur ce qu'il doit faire, en dernière instance, l'acteur est celui qui dit le texte, qui le fait vivre. Avec des accents de sincérité ou non, selon des modalités qui seront jugées réussies ou pas l'acteur reste celui qui joue, celui qui entre en scène. Au final, le système n'existe que par lui.

Cette sociologie, pour intéressante qu'elle soit, n'en reste pas moins largement insuffisante car faisant souvent la part un peu trop belle à l'autonomie de l'acteur. En dernière instance, « l'acteur bat le système » nous dit Friedberg. L'optimisme n'est-il pas un rien excessif ? En quoi les acteurs de la politique de la ville réussissent-ils à « battre le système » ? Que ce soient les opérateurs de ces politiques (tels les chefs de projet, les agents de développement, les éducateurs, les travailleurs sociaux en tout genre), ou bien les populations des quartiers concernés par les actions, en quoi les uns et les autres possèdent-ils le dernier mot sur le devenir des situations ? Certes, au cours d'un réaménagement urbain ou à l'occasion de toute autre initiative locale, la parole peut être donnée aux acteurs de terrain afin de les conduire à livrer leurs attentes, leurs suggestions et de cette participation peuvent surgir des propositions importantes. Pour autant, et malgré le bien fondé de ce type de démarche, en quoi les acteurs se dotent-ils de capacités leur permettant de maîtriser le système ? Pris dans une mécanique dont ils ne réfléchissent pas nécessairement les tenants et les aboutissants, pas plus les opérateurs de ces politiques que les « populations ciblées » par celles-ci, les acteurs de ces situations ne contrôlent guère les processus dans lesquels ils se trouvent pris. Ni ils n'inventent le système, ni ils ne l'interrogent dans ses fondements ; il devient donc improbable qu'ils puissent l'infléchir à défaut de parvenir à lui résister. Dès lors, rien de surprenant que les acteurs finissent par faire défaut.

En effet, c'est par le défaut de participation, par l'absence ou l'insuffisance de collectifs citoyens, bref par l'insuffisance d'implication dans la fabrication de l'espace public que la politique de la ville nous semble d'abord marquée. Ce n'est pas la surabondance des mobilisations d'acteurs qui prévaut mais une certaine défection ; celle-ci ne résulte pas d'une cause unique et peut s'expliquer de bien des manières, mais nul doute que la circonspection de ceux que l'on nomme « les acteurs » vis-à-vis de l'intérêt qu'ils pourraient avoir à s'impliquer dans ce qui leur est proposé prend une part non négligeable dans l'explication. Si être acteur ne permet rien d'autre que de légitimer un dispositif dont, au final, on ne voit pas très bien ce qu'il pourrait changer d'essentiel au niveau des conditions d'existence, alors la défection ou l'apathie paraissent des stratégies au moins aussi rationnelles que celle de l'implication.

Une famille qui donne son feu vert pour que son enfant entre dans le parcours éducatif proposé par le PRE, peut-être considérée comme actrice du processus. Rien ne lui est imposé, tout s'opère sur la base de son assentiment et elle conserve son entière autonomie pour entériner, refuser, voire faire des contre-propositions. Quel bel acteur que voilà ! Mais après avoir été repérée, signalée et identifiée comme nécessitant une aide, puis rencontrée sur une base relationnelle totalement dissymétrique (les professionnels ont des moyens d'action, les familles pas vraiment) et enfin accompagnée avec un examen continu de la qualité de son implication, la famille actrice ressemble largement à un objet du processus ; actrice certes, mais objet, un acteur-objet pourrait-on dire. Rien de surprenant à ce que le sentiment de stigmatisation soit présent !

Pour les professionnels, on peut conduire à peu près le même raisonnement. Acteurs des PRE, autonomes dans leur mise en œuvre, il n'en reste pas moins largement coincés par des procédures techniques, financières, politiques. Ainsi, prendre le risque de ne pas se conformer à ce qui est attendu par les autorités politico-administratives tenant lieu de tutelle, revient à accepter le fait de ne pas pouvoir continuer. Imaginons, par exemple, que le diagnostic préalable ne se présente pas selon des modalités de formes « conformes » ou bien que les évaluations des résultats ne soient pas suffisamment chiffrées, on peut faire l'hypothèse que le risque serait grand, alors, de voir le PRE ne pas pouvoir démarrer ou continuer. Du coup, les professionnels partenaires de la réussite éducative, peuvent avoir tendance à donner à leurs rendus la conformité qu'ils savent être attendue, fût-ce, parfois, en forçant leurs formes. Indéniablement, nous sommes là en présence de jeux et donc d'acteurs. Les acteurs, professionnels des PRE, jouent (au sens de « game » et non de « play »²⁷) avec les données pour que le terrain dont celles-ci parlent soit jugé éligible. De fait, l'ordre bureaucratique impose les formes du jeu des acteurs. Evidemment, ceux-ci ne perdent pas toute leur autonomie, mais peuvent-ils encore inventer ou innover vraiment, être les auteurs d'un processus spécifique adapté au terrain ? Ces acteurs sont là encore largement instrumentalisés. Rien d'étonnant à ce que, là encore, il en résulte des insatisfactions professionnelles, voire de la souffrance au travail. Comment glisser de l'acteur au sujet ?

b) Des sujets pour les PRE ?

Longtemps, les sociologues n'ont guère prisé la notion de sujet. Dans une sorte de division du travail implicite, ceux-ci laissaient aux philosophes et aux psychanalystes les questions du sujet, pendant qu'eux-mêmes se concentraient sur la sociologie de l'action. Depuis une vingtaine d'années, alors même que dans le champ social la notion d'acteur est largement mobilisée, les sociologues se sont mis à explorer les potentialités du sujet. Par exemple, Touraine, après avoir théorisé sur les mouvements sociaux (1982) et évoqué plus tard « le retour de l'acteur » (1984), a fait de

(27) Cette distinction entre les deux notions a été introduite par le psychiatre britannique Donald Winnicott qui entendait souligner que le jeu avec des règles (« game ») ne se confondait pas avec le jeu ludique permettant, plus aisément, l'expression de soi (« play »).

la notion de sujet une pièce maîtresse de son analyse de la modernité et de la démocratie. Selon lui, point de salut pour la modernité sans développement du sujet, qu'il définit comme un processus au cours duquel les individus, mais aussi les collectifs récupèrent la signification de ce qu'ils entreprennent. « L'individu n'est sujet que par la maîtrise de ses œuvres qui lui résistent » (Touraine, 1992, p. 245) ; « Le sujet est le passage du ça au je » (idem, p. 243). « La subjectivation est la pénétration du sujet dans l'individu et donc la transformation partielle de l'individu en sujet » (idem, p. 244). Ces quelques citations tendent à indiquer que, pour Touraine, le sujet est au-delà de l'acteur ; il est en capacité de s'autonomiser du scénario qui lui est assigné.

Dans la dernière décennie, plus encore que Touraine, les sociologues cliniciens (Enriquez, de Gaulejac...) ont, à leur tour, largement défriché la notion de sujet. Selon eux (si on se risque à une synthèse de positions qui peuvent varier en fonction des auteurs), le sujet s'exprime, en premier lieu, par une certaine conscience de ses assujettissements. Se savoir assujetti met à l'abri du désir de toute puissance et de la croyance en un contrôle absolu de soi, tout en permettant le dépassement de l'aliénation ou de l'hétéronomie absolue, lesquelles ne sont possibles que parce qu'elles sont impensées. Parallèlement, le sujet est un processus par lequel l'individu ou le collectif récupère la signification de son action. Par là, il est résistance au pouvoir. Depuis cette perspective, le sujet est au-delà de l'acteur en ce qu'il est l'auteur du texte qu'il énonce, bien qu'il se sache indépassablement soumis à des positions agentiques –lesquelles n'en sont pas moins analysables, donc gérables.

Sur la base d'une telle définition, même si elle n'est ici qu'esquissée, l'émergence de sujets apparaît liée à la mise en œuvre d'un processus au cours duquel les acteurs se révèlent à eux-mêmes dans la gestion de leurs contraintes comme dans l'expression de leurs choix. Cela suppose des confrontations des disputes et surtout des espaces, des scènes, où se trouvent mis en débat les significations que chacun accorde à son action. Nous sommes, bien au-delà de la « participation des acteurs ».

Concrètement, sur les territoires où se mettent en œuvre les PRE, passer des acteurs aux sujets signifie que doivent être réexaminés les rôles respectifs des partenaires institutionnels ou organisationnels et des familles ainsi que leurs relations. Bien que situées dans des cadres, dont nous avons dit plus haut qu'ils étaient bureaucratiques, les actions engagées par les professionnels n'en restent pas moins interrogeables, orientables. Que signifie chacun des parcours proposés aux enfants et à leurs familles ? Comment fonctionnent les « scènes » où se prennent les décisions ? Comment sont-elles animées ? Quelle place occupent les différents protagonistes, parents compris ? Ces « arènes » (D. Ceffai, 2002), toujours à géométrie variable, où se produit le social, gagnent à ne pas être composées des seuls « experts », en l'occurrence des professionnels de l'éducatif. Au travers des controverses sur le sens des actions engagées au sein de ces espaces, peuvent advenir des sujets individuels comme collectifs, réfléchissant à la fois leurs assujettissements, leurs orientations, leurs désirs... La présence des familles ou de leurs représentants au sein de ces scènes est un impératif qui peut poser toute sorte de difficultés liées à la confidentialité, au respect de l'intimité, etc. Pour autant, ce type d'argument ne doit pas conduire au huis-clos entre professionnels experts.

De même, pour ce qui concerne ces derniers, les positions stratégiques, les enjeux, les hypothétiques contentieux entre les uns et les autres, peuvent constituer des freins à la prise de parole et à la conduite des controverses ; la sortie d'une logique de fonctionnement bureaucratique suppose que ces obstacles soient dépassés. À ce stade, le rôle des coordonnateurs/traducteurs est essentiel. Leur compétence, leur professionnalité, leur capacité à traduire est donc une des questions clefs du dispositif. Elle dépend probablement de la formation des personnes ayant cette fonction mais aussi et surtout de leur capacité à tisser entre les différents partenaires les liens dont nous avons dit qu'ils conditionnaient la qualité des coopérations.

Ce passage de la notion d'acteur à celle de sujet peut paraître bien théorique ; elle l'est sans aucun doute. Cependant, elle invite à repenser les pratiques mises en œuvre dans les PRE et plus généralement au sein des dispositifs de la politique de la ville.

Les discours sur la citoyenneté, la civilité, l'unicité républicaine, etc. qui viennent s'articuler sur la notion générique de la participation des acteurs, après trois décennies de mise en œuvre, ont montré leurs limites. À des cadres généraux (dont les PRE ne sont qu'une illustration) fixant les contours de l'action publique, laquelle repose elle-même sur des abstractions (la participation, la citoyenneté, la réussite...) renvoyant à une typologie standard de protagonistes (les politiques, les travailleurs sociaux, les familles...), peut-être convient-il de substituer des démarches plus pragmatiques. Les publics (les élus, les familles, les professionnels...) ne préexistent pas à l'action. C'est dans l'action qu'ils se définissent ; celle-ci est toujours singulière et correspondant à un processus au cours duquel se fabriquent les « communs » supposés mettre en convergence les publics de la situation. Dit autrement, la mise en œuvre des PRE gagnerait à être pensée comme une opportunité monographique où la réussite éducative n'est jamais qu'une occasion de faire advenir des sujets.

Remarques conclusives

Comme nous le disions dans notre propos introductif, le présent texte a été soumis à discussion entre tous les participants du groupe d'analyse. Plusieurs enseignements peuvent être dégagés de ces échanges.

Ce sont les règles de fonctionnement du groupe qui, tout d'abord, ont suscité des réactions. Prendre le collectif de travail comme analyseur des situations de mise en œuvre des PRE ne constituait-il pas une trahison ? Bien que posé en amont de la recherche et alors que ce principe de fonctionnement fait partie intégrante de ce que nous nommons la sociologie d'intervention, cet énoncé ne fut pas entendu ou totalement compris par certains des membres du groupe. Ce « mal entendu » entre partenaires d'un groupe de travail qui pourtant étaient tous volontaires pour s'engager ensemble dans un projet de recherche et dont les seuls enjeux résidaient dans la production d'une analyse, laisse entrevoir combien la cohésion d'un collectif peut s'avérer difficile à obtenir. Ainsi, on peut comprendre que pour des équipes pluridisciplinaires en charge de la mise en œuvre des PRE, dont les membres sont issus de milieux différents, sont employés par des institutions et autres organisations aux positions symboliques très variables, dont l'implication dans l'action est le résultat d'une logique professionnelle plus que d'un engagement personnel, il puisse y avoir des difficultés à ce que chacun se connaisse, se reconnaisse, s'accorde une confiance minimale et, au final, que tous réussissent à travailler ensemble. L'établissement de la coopération – entre membres de différentes structures (institutions, collectivités territoriales, associations), dont parfois quelques-unes peuvent connaître une certaine fragilité (la reconduction de leurs financements par exemple), dont certaines sont dans des liens complexes de dépendance ou d'influence les unes vis-à-vis des autres – coopération dont dépend la qualité du travail d'accompagnement éducatif, et est donc loin de constituer une évidence de départ.

Les réactions à la production du présent texte ont également révélé une certaine difficulté à la mise en œuvre d'une écriture plurielle. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées. Tout d'abord, il est incontestablement difficile de tenir la plume à plusieurs. Toutefois, c'est une certaine défection dans le rapport à l'écrit et une réelle tentation de s'en remettre à celui qui est considéré comme l'expert dans la situation qui nous semble pouvoir expliquer la difficulté à obtenir des contributions rédigées du plus grand nombre des participants. Cela ne fait que souligner combien, au moment de produire des évaluations écrites du travail fourni dans le cadre des PRE, la tâche peut s'avérer ardue pour les équipes pluridisciplinaires. À ce stade, on peut aussi faire l'hypothèse que remplir des cases dans des tableaux d'indicateurs prédéfinis, s'avère sans doute plus commode que d'élaborer un document d'analyse – lequel risquerait, en outre, de ne pas être jugé maniable par les autorités de tutelle qui préfèrent largement les simplifications chiffrées²⁸. C'est aussi une certaine

(28) Illustration nouvelle, s'il en était encore besoin, que les systèmes se fabriquent toujours à plusieurs.

difficulté à la réflexivité que traduit le rapport difficile des membres de notre groupe d'analyse au présent texte. En effet, la réflexion sur sa pratique n'est jamais simple. Très vite, elle peut être vécue comme un jugement, une remise en question, comme une dépréciation. Stigmatisante au plan individuel, elle peut aussi être imaginée comme dangereuse au plan organisationnel ou institutionnel, certaines analyses non conformes à ce qui est attendu pouvant fragiliser les structures. Pourtant, n'est-ce pas de la réflexivité sur les pratiques dont l'évolution de celles-ci dépendent ?

En dépit de toutes les limites dont notre recherche est porteuse, nous pensons que notre collectif de travail, en conduisant ses membres à jouer le jeu difficile et inhabituel du dévoilement direct et indirect, est parvenu à offrir, depuis cette perspective que nous avons nommée latérale, des repères d'analyse sur la mise en œuvre des PRE. Ils pourraient être prolongés sous formes de déclinaisons pratiques portant tout aussi bien sur les diagnostics, la composition des équipes pluridisciplinaires, la formation des coordonnateurs, les formes de l'évaluation...

Bibliographie

- AMBLARD H., BERNOUX P., HERREROS G. et al., (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.
- AUSTIN John Langshaw (1991). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil (1 éd.1962, trad.fr.1970).
- BAVOUX Pascal et al. (2007). Guide méthodologique, Mettre en œuvre un Projet de réussite éducative. Paris : Repère, éditions de la Délégation Interministérielle à la Ville.
- BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Eve (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BONNET Estelle, (1996). « Les visions indigènes de la qualité. A propos de la démarche qualité dans l'industrie ». *Revue d'économie industrielle* n°75.
- CALLON Michel et LATOUR Bruno (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La Découverte.
- CALLON Michel, LASCOUMES Pierre, BARTHE Yannick (2001). *Agir dans un monde incertain, Essai sur la démocratie technique*. Paris : Le Seuil.
- CEFFAI Daniel et JOSEPH Isaac (2002). *L'héritage du pragmatisme, conflits d'urbanité et épreuves de civisme*. Colloque de Cerisy, éditions de l'Aube.
- EHRENBERG Alain (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Hachette.
- EHRENBERG Alain (1998). *La fatigue d'être soi, dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- ETCHEGOYEN Alain (1994). *La valse des éthiques*. Paris : François Bourin.
- GAULEJAC Vincent de, HANNIQUE Fabienne, ROCHE Pierre (dir.), (2007). *Sociologie clinique*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- HERREROS Gilles (2002). *Pour une sociologie d'intervention*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- HERREROS Gilles (2008). *Au-delà de la sociologie des organisations*. Ramonville – Saint-Agne : Erès.
- HERREROS Gilles et al. (2008). *Les projets de réussite éducative, analyses latérales*. Lyon : INRP.
- HIRSCHMAN Albert O. (1972). *Face au déclin des entreprises et des institutions*. Paris : les Éditions Ouvrières.
- JEANNOT Gilles (2005). *Les métiers flous, travail et action publique*. Toulouse : Octares.
- LAFORETS Véronique (2006). « *Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination* », Cahiers de l'action n°6, Institut National de la Jeunesse et de l'éducation populaire.
- LEBAIL Jean Michel (2008). *Acculturation, étayage et réussite éducative ; Ethnoéduc, Le blog de l'ethnopédagogie*.

- LIU Michel (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : l'Har-mattan.
- LUC Jean-Claude (2007). *Avis du Conseil National des Villes sur la mise en place des programmes de réussite éducative*. CNV, 18 avril 2007.
- NACHY Mohamed (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique, Vers un nouveau style sociologique*. Paris : Armand Colin.
- PLAZY Vincent, POTIÉ Laurence (2008). *Réflexion croisée parents – professionnels sur le décrochage scolaire*. Lyon : Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion Rhône-Alpes.
- POURTIER Philippe (2007). *Romans sur Isère : un dispositif de réussite éducative « pour tous »*, Cahiers du CR-DSU.
- RAVON Bertrand, ION Jacques (2005). *Les travailleurs sociaux*, Paris : la Décou-verte(6ème édition).
- THÉODOR Michèle, CHEVENEZ Isabelle, CHEVALIER Clément (2007). *Le projet de réussite éducative, Points de repères pour agir*. Les échos des Ateliers permanents du CR-DSU Rhône-Alpes.
- TOURAINÉ Alain et al. (dir.) (1982), *Mouvements sociaux d'aujourd'hui acteurs et analystes : colloque de Cerisy-la-salle, 1979*. Paris : les Editions ouvrières.
- TOURAINÉ Alain (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.
- TOURAINÉ Alain (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- WEBER Max (2003). *Le savant et le politique*. Paris : La Découverte.

Divers

- JUTRA Claude et MCLAREN Norman (1957). *Il était une chaise*, Court métrage en noir et blanc. Montréal : ONF.
- Actes des Rencontres Nationales des acteurs de la réussite éducative*, GIP Réussite Educative de Valenciennes Métropole (juin et octobre 2007).

