

UN REGARD LATÉRAL SUR LES PROJETS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Synthèse du 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.

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

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 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.

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

(2) voir la liste des participants supra.

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

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, ont conduit 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 un séminaire de travail qui puisse avoir les ambitions d'une recherche action. Ainsi, durant l'année 2008, sous la responsabilité du centre Alain Savary de l'INRP et avec le concours d'un sociologue chercheur au CREA³, des professionnels, des représentants d'associations, des parents issus de quartiers relevant de la politique de la ville se sont réunis afin de produire une réflexion sur les pratiques à l'œuvre en matière de PRE. Après avoir donné quelques précisions méthodologiques sur ce que furent les règles régissant le fonctionnement de ce groupe de travail, nous livrerons quelques-uns de ce que nous croyons être les principaux enseignements de cette recherche.

(3) Centre de recherches et d'études anthropologiques, université Lyon 2.

Éléments de méthode : un collectif hybride

Le collectif qui s'est rassemblé une année durant, n'était ni un « groupe d'auto-analyse », au sens tourainien du terme (A. 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 »⁴. Pour désigner le type de groupe de travail qui fut réuni, il faudrait plutôt retenir la désignation, chère à M. Callon et B. 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, tous fort 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 abîme⁵ de son fonctionnement.

(4) Inventés par Michael Balint en 1949, ces groupes destinés à des médecins et animés par un psychanalyste travaillaient sur des études de cas cliniques en prenant en compte une compréhension émotionnelle du patient. On les appelle aujourd'hui des groupes d'analyse des pratiques.

(5) D'après le Petit Robert, l'expression « mise en abîme » se dit d'une œuvre montrée à l'intérieur d'une autre qui en parle lorsque les deux systèmes sont identiques : récit dans le récit, film dans le film, peinture représentée dans une peinture, etc.

La 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 M. Callon et B. 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 qu'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 ces auteurs, la production de connaissances, en quelque domaine que ce soit, résulte toujours d'un processus où se mêlent, s'attachent, se jouxtent 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 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. Ainsi perçue, la connaissance apparaît plutôt comme résultant d'un processus qui est plus en rapport avec l'hybridité qu'avec la pureté, plus en lien avec le mélange qu'avec l'unité. Évidemment, il n'est pas question de prétendre que connaissances expertes et connaissances profanes se valent. Il s'agit simplement ici de souligner que différents modes de préhension du monde sont possibles et qu'il ne peut être question de les hiérarchiser *a priori*.

C'est sur ce principe que furent réunis (pour l'essentiel sur la base du volontariat et avec une contractualisation minimale), une ving-

taine de participants⁶ contactés et cooptés par les initiateurs des CREFE 38 et 69/01, du CR-DSU 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. 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, pour compléter ces informations, 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 hormis pour quelques personnes, 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.

Quelques modalités de fonctionnement

Notre groupe a sollicité chacun des participants pour qu'il produise 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

(6) Le groupe s'est ainsi 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 (CCRA, CREFE 38 et 69/01, CRDSU, 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 le sociologue chercheur au CREA.

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 produit lui-même son matériau⁷.

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 suggérés⁸. L'ensemble des propos échangés a donné lieu à des comptes-rendus soumis à approbation lors de chaque nouvelle réunion.

Le groupe produisit deux types de matériaux. Le premier, que nous nommons direct, portait sur une série de points ayant été débattus explicitement par les membres du collectif. Touchant à la définition de l'éducatif, à la question du politique, aux procédures gérant les PRE, aux problèmes soulevés par la mise en œuvre des diagnostics préalables à l'action, à l'évaluation de celle-ci, se confrontant également à la thématique du partenariat, à la place des familles dans le

(7) 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.

(8) Par exemple le film de C. Jutra « il faut obliger tout le monde » fut projeté et débattu.

dispositif, cette production du groupe de travail, pour intéressante qu'elle fût, est restée assez classique. En effet, ces sujets sont ceux que l'on trouve assez communément abordés dans les publications relatives aux PRE⁹. Plus inattendu fut le matériau produit de façon indirecte par le groupe. Ce dernier, appréhendé dans ses modalités de fonctionnement comme un analyseur de ce qui se joue sur les terrains de mise en œuvre des PRE, s'est avéré particulièrement instructif. C'est de cet aspect dont nous voudrions rendre compte avant de présenter les quelques pistes de réflexion qui en ont été dégagées¹⁰.

(9) 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).

(10) 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.

Le groupe comme analyseur

Parce que notre groupe rassemblait, dans sa diversité, une partie des différents protagonistes engagés dans les actions du PRE, il pouvait être appréhendé comme un véritable analyseur 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.

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 nationale. Sans tirer de conclusions trop rapides de ce type de constat, on peut néanmoins en dégager quelques points : 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 personnels, 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. 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. Autant il était évident de pouvoir compter sur la participation de professionnels travaillant avec les familles, autant s'associer les parents eux-mêmes semblait plus compliqué. Et pour finir, 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'interdisait 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.

Le rôle du chercheur

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 contrepoint 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 au long du travail.

Sans doute faut-il 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 probablement renforcée par la façon dont l'expertise se trouve valorisée sur les terrains où sont mis en œuvre les PRE.

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.

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 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 fourni par les interventions des coordonnateurs dont les propos étaient assez convergents, malgré la diversité des profils et des histoires professionnelles des différents coordonnateurs. Un tel constat 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 : jamais la parole des participants n'a semblé totalement libre. Les présentations d'exposés laissaient toujours entrevoir le souci que chacun manifestait d'abord de montrer combien ce qu'il entreprenait sur le terrain était plutôt une réussite. Bien sûr, des incertitudes, des insuffisances étaient pointées, mais chacun s'efforçait de gommer les hypothétiques failles de l'activité. 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 omniprésents. 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. 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.

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 émergée avec force du travail du groupe : le malaise des coordonnateurs.

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, à la pérennité du dispositif déposé entre les mains incertaines des autorités administratives qui allouent ou non les financements. Finalement, 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.

En outre, comme il n'y a ni de formation type¹¹, 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 profondes ou réelles incertitudes chez les principaux intéressés.

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,

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

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.

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, *a fortiori*, 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 ?

La relation entre protagonistes du PRE et représentants des familles 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 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.

Quelle que soit la reconnaissance accordée aux parents par les professionnels, tant que la structure de la relation restera ce qu'elle est, c'est-à-dire les uns bienveillants et les autres défailants, c'est la dissymétrie qui prévaudra et l'incommunicabilité qui dominera.

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 électrique¹².

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.

En appui sur ces quelques constats, une réflexion plus générale peut être esquissée.

(12) 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 eu 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'ensuivit quiproquos et incompréhensions, révélant les difficultés pouvant exister entre parents et professionnels de l'Éducation nationale.

Trois pistes d'analyse

Trois types de questions nous semblent pouvoir être posés. L'appel au partenariat, à la constitution de réseaux de coopérations, à la participation du plus grand nombre dans la mise en œuvre des PRE est une constante : faut-il y voir la victoire d'une conception démocratique de l'action ou simplement ce que certains sociologues nomment « le nouvel esprit du capitalisme » ?

Les professionnels investis dans les PRE sont invités à mettre en œuvre des pratiques qui peuvent parfois heurter leurs habitudes de travail ou certaines de leurs conceptions éthiques ; n'est-il pas nécessaire de distinguer désormais les notions de profession et de professionnalité ?

La mise en œuvre des PRE, mais aussi, plus généralement, la politique de la ville, reposent entièrement sur ce qu'il convient d'appeler les jeux d'acteurs et la prise en compte de leurs stratégies. Mais quelle est la réelle capacité stratégique de certains acteurs telles, par exemple, les familles ? Pour éviter certains pièges, ne faut-il pas substituer à la notion d'acteur celle de sujet ?

Participation et partenariat : 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 », quelques principes de base semblent systématiquement mis en avant. Le premier concerne la participation des habitants. C'est un des leitmotivs de tous les dispositifs mis en place. Le second principe, concomitant du premier, suggère un partenariat resserré entre les différents acteurs, publics ou privés, intervenant sur les quartiers. La mise en œuvre des PRE relève de

cette double injonction : faites participer les populations concernées par l'action et travaillez en partenariat. L'intention est louable mais elle relève peut-être de ce que L. Boltanski et E. Chiapello (1999) nomment « le nouvel esprit du capitalisme », idéologie qu'il convient peut-être d'interroger. Pour ces deux auteurs¹³, nos sociétés modernes ont connu plusieurs modalités d'organisation, plusieurs phases de développement et, surtout, ce qu'ils nomment plusieurs « esprits » du capitalisme.

Les reproches inhérents aux deux premiers « esprits du capitalisme » portent sur l'absence de protection sociale et la faible autonomie des salariés, deux dimensions largement intégrées par le troisième « esprit du capitalisme » qui, du coup, rend difficile la critique du capitalisme elle-même. En effet, selon les auteurs, non seulement la protection sociale a été mise en place et érigée en système 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. 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

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

permettre de donner le meilleur d'eux-mêmes. 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 classiques : le réseau n'a pas de centre, il est rhizome, à géométrie variable. 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. 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 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. Ainsi, 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 ? L'idée d'une société soudée par des dimensions durables 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 M. Callon et B. 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 perçus. À force d'invitation à la performance ou à la réussite, on peut déboucher, chez les

publics ciblés 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* (A. 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 et la déclinaison du nouvel « esprit du capitalisme » ? 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 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.

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. Cette coopération est loin de faire évidence en pratique. 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. Explicitons le propos.

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. La deuxième grande caractéristique d'une profession tient au fait qu'elle correspond toujours à un marché du travail réglementé et organisé sur la base desquels les professionnels sont recrutés. Un professionnel ne peut pas être employé sans que soit pris en compte 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 et interne. 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 professionnelle fort. 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, 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 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. On peut aussi faire l'hypothèse que les enseignants et les assistants sociaux 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, soit lointaines et sans liens directs avec leurs institutions de rattachement. 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.

Des sociologues du travail utilisent la notion de professionnalité pour désigner une autre réalité que celle possédée par les termes de profession ou de professionnalisme, 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 renvoie plus globalement à une socialisation, une acculturation¹⁴, un étayage, qui concernent les enfants mais aussi parallèlement les familles, 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

(14) Selon le dictionnaire le Petit Robert, le terme d'acculturation désigne l'adaptation d'un individu à une culture étrangère avec laquelle il est en contact.

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 une série de difficultés.

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 supposent toutes sortes de transgressions avec les cadres professionnels. Ce sont ces transgressions qui expriment la professionnalité. Les cadres de l'activité des professionnels qui ont des métiers flous (G. Jannot, 2005), 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 de la professionnalité, ne rend pas facile son évaluation et peut même conduire les autorités à déjuger la professionnalité des professionnels. De cette situation, résulte nécessairement un fort malaise chez les praticiens concernés.

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.

De l'acteur au sujet

Nous l'avons dit, 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. 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 (V. de Gaulejac et alii, 2007) invitent à un questionnement sur cette notion d'acteur : ne faudrait-il pas lui préférer celle de sujet ?

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 agentique » 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 les individus et les collectifs disposent toujours, serait-ce de façon infime, des ressources nécessaires pour ne pas se laisser transformer en un simple appendice dudit système.

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 E. Friedberg (1994). L'optimisme n'est-il pas un rien excessif. Que ce soient les opérateurs de ces politiques, 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 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 ? 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 et 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 on ne voit pas très bien ce qu'il pourrait changer, 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 et enfin accompagnée, la famille actrice ressemble largement à un objet du processus ; actrice certes, mais objet, un acteur-objet pourrait-on dire.

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. Les acteurs, professionnels des PRE, jouent (au sens de « game » et non de « play »¹⁵) 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 ?

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.

(15) 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 »).

Selon les sociologues cliniciens 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 où se trouvent mises 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. 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, quelles places 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 de 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 sur 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

toutes sortes de difficultés liées à la confidentialité, au respect de l'intimité, etc. Pour autant, ce type d'arguments 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.

* * *

Ces différentes réflexions sur le « nouvel esprit du capitalisme », la professionnalité, la notion de sujet, peuvent paraître bien théoriques ; elles le sont sans aucun doute. Pourtant, elles peuvent inviter à une interrogation des pratiques avec en perspective des incidences très concrètes. Au risque d'être perçu comme prescriptif osons en forme d'illustrations quelques pistes d'action.

Les diagnostics qui précèdent l'éligibilité d'un territoire PRE ne mériteraient-ils pas d'être mis en œuvre par ceux-là mêmes qui seront ensuite partenaires dans l'action ? Les professionnels engagés dans les PRE ne gagneraient-ils pas à voir leur travail évalué sur d'autres bases que celles suggérées par les référentiels classiques de leurs professions respectives ? Les familles ne pourraient-elles pas être associées au travail des équipes pluridisciplinaires, dans la perspective de créer de nouveaux collectifs sur le territoire et peut être de nouvelles solidarités ?

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'Harmattan.

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 Découverte(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).

Table des matières

Préambule	5
Éléments de méthode : un collectif hybride	9
La composition du groupe	10
Quelques modalités de fonctionnement.....	11
Le groupe comme analyseur	14
À propos de la composition du groupe.....	14
Le rôle du chercheur	15
La prise de parole.....	17
Le malaise des coordonnateurs.....	17
La place des parents.	20
Trois pistes d'analyse	22
Participation et partenariat : les passages obligés du « nouvel esprit du capitalisme » ?	22
Au-delà de la profession, la professionnalité	25
De l'acteur au sujet	30
Bibliographie	35
Divers	37

