



**AGENCE NATIONALE  
POUR LA COHESION SOCIALE  
ET L'ÉGALITE DES CHANCES  
(L'ACSÉ)**

**RAPPORT D'ENQUETE SUR LA PLACE DES FAMILLES  
DANS LES PROJETS DE REUSSITE EDUCATIVE**

*Talence, le 07/01/2011*

---

**Cabinet ARESS**

16 Avenue de Breuil - 33400 TALENCE - Tél. 05.56.38.56.00. - Fax 05.56.38.56.09. - Mobile : 06.85.43.84.23.  
email : [contact@aress-atelier.com](mailto:contact@aress-atelier.com) - site : <http://www.aress-atelier.com>  
SIREN : 349 029 926 NAF 7022Z

Pour une lecture recentrée sur :

- **Le PRE en tant que politique publique..... Volet 1 :..... page 7**
- **Le PRE dans sa relation aux familles ..... Volet 2 :..... page 60**
- **Sur quelques applications de terrain ..... Volet 3 :..... page 128**

# SOMMAIRE

## Volet N° 1 Le PRE, une politique publique dans son contexte d'utilisation ..... 7

1.	INTRODUCTION .....	8
2.	PROBLEMATISATION ET CADRAGE METHODOLOGIQUE .....	10
2.1	<b>Rappel de la commande : 4 questions évaluatives.....</b>	<b>10</b>
2.2	<b>Le PRE, la place des parents et les mutations d'une action publique sous tension .....</b>	<b>12</b>
2.3	<b>Le PRE, une action publique sous tension .....</b>	<b>12</b>
2.3.1	Entre développement social et travail social .....	12
2.3.2	Les paradoxes de l'individualisation .....	13
2.3.3	De l'action sur les lieux à l'action sur les gens .....	14
2.4	<b>Les parents, les enfants et les institutions .....</b>	<b>16</b>
2.5	<b>Eclairages méthodologiques .....</b>	<b>17</b>
3.	LA PLACE DES FAMILLES DANS LA COMMANDE POLITIQUE LOCALE .....	21
3.1	<b>Autour de la Loi et des Circulaires... les familles.....</b>	<b>21</b>
3.1.1	De l'expression de la visée politique.....	21
3.1.2	... à sa formalisation méthodologique .....	22
3.1.3	... et aux variantes de la mise en œuvre.....	24
3.2	<b>La diversité des positionnements politiques municipaux.....</b>	<b>26</b>
3.2.1	Le PRE, une affaire de techniciens .....	26
3.2.2	Le PRE, outil de rationalisation de l'action publique locale .....	27
3.2.2.1	<i>Le PRE et l'optimisation d'une politique éducative territorialisée à spectre large.....</i>	<i>27</i>
3.2.2.2	<i>Le PRE pour faciliter la rencontre des institutions et de leurs publics .....</i>	<i>28</i>
3.2.3	Logiques politiques : le PRE comme outil de changement social .....	29
3.2.3.1	<i>Le PRE et la "correction" des attitudes des familles .....</i>	<i>29</i>
3.2.3.2	<i>Le PRE contre les inégalités sociales.....</i>	<i>30</i>
3.2.3.3	<i>Le PRE et la mobilisation des parents.....</i>	<i>31</i>
3.2.4	Le positionnement des familles dans la commande politique locale, vue d'ensemble .....	33
3.3	<b>Point de vue des acteurs adjacents .....</b>	<b>34</b>
3.3.1	L'école .....	34
3.3.1.1	<i>Le PRE et le recentrage sur le "cœur de métier".....</i>	<i>34</i>
3.3.1.2	<i>L'extension et les limites de "l'extra scolaire" .....</i>	<i>37</i>
3.3.1.3	<i>Le PRE en médiation de la relation famille - école .....</i>	<i>38</i>

3.3.1.4	<i>Une institution, plusieurs voix</i> .....	39
3.3.2	Les services sociaux.....	40
3.3.2.1	<i>Les réticences</i> .....	41
3.3.2.2	<i>Le PRE et le social : quelles frontières ?</i> .....	41
3.3.2.3	<i>Des attentes ambiguës : facilitateur, prestataire... ou extension du travail social ?</i> .....	43
3.3.2.4	<i>Les centres sociaux et associations de proximité</i> .....	45
<b>3.4</b>	<b>Différentes configurations des PRE... leurs effets sur la place des familles</b> .....	<b>48</b>
<b>3.5</b>	<b>Impacts de l'expérience PRE sur les professionnalités</b> .....	<b>54</b>
3.5.1	L'ambition de fertiliser les pratiques des partenaires.....	55
3.5.2	Entre retranchement et volonté d'ouverture.....	55
3.5.3	Concurrence, replis défensifs et délégitimation du PRE.....	56
3.5.4	Manifestations et facteurs d'ouverture.....	57

## Volet N° 2 Les Familles à l'expérience du PRE..... 60

4.	<b>SYNTHESE DU VOLET N°1 : LE PRE UNE POLITIQUE PUBLIQUE DANS SON CONTEXTE D'UTILISATION</b> .....	<b>61</b>
5.	<b>LA PLACE DES FAMILLES DANS LES PARCOURS ET LES ACTIONS SUPPORTS</b> .....	<b>66</b>
5.1	<b>La place des parents dans les étapes du protocole : vue d'ensemble</b> .....	<b>66</b>
5.2	<b>La place des parents dans les actions support</b> .....	<b>76</b>
5.2.1	Les actions à vocation compensatoire.....	77
5.2.1.1	<i>La compensation des déficits scolaires</i> .....	78
5.2.1.2	<i>La compensation des déficits culturels</i> .....	79
5.2.1.3	<i>La compensation des déficits sanitaires, émotionnels et moraux</i> .....	80
5.2.2	Les actions de médiation.....	82
5.2.3	Les actions de socialisation de l'expérience, ou l'action collective sans débouchés collectifs.....	83
5.2.4	Un tropisme de la réparation.....	85
5.3	<b>La place des parents dans la relation d'accompagnement</b> .....	<b>88</b>
5.3.1	La logique d'une relation d'accompagnement personnalisée.....	88
5.3.1.1	<i>L'exigence du consentement, fondement d'une relation négociée</i> .....	88
5.3.1.2	<i>Ecouter la demande, principe d'individualisation</i> .....	89
5.3.1.3	<i>Construire la relation : la confiance comme levier de connaissance et d'énonciation des problèmes</i> .....	90
5.3.1.4	<i>La déstandardisation de l'action</i> .....	91
5.3.2	La relation d'accompagnement comme prestation.....	93
5.3.2.1	<i>Faire émerger un sujet : la relation d'accompagnement comme acte de reconnaissance</i> .....	93
5.3.2.2	<i>La médiation par l'accompagnant</i> .....	94
5.3.3	Quand la relation achoppe.....	96
5.3.3.1	<i>L'échec de la relation</i> .....	96
5.3.3.2	<i>Quand les familles "ne jouent pas le jeu"</i> .....	96
5.3.3.3	<i>Sorties et chronicité : les paradoxes d'une "thérapie du regard"</i> .....	98

6.	LE PRE DANS L'EXPERIENCE DES FAMILLES ET DES JEUNES .....	100
6.1	<b>Les "attentes" des parents .....</b>	<b>101</b>
6.1.1	Les difficultés associées à l'inadaptation de l'enfant par rapport aux attendus de l'école et à l'environnement scolaire .....	101
6.1.2	Les difficultés associées à la pauvreté .....	103
6.1.3	Les difficultés associées au quartier et à ses risques.....	104
6.1.4	La volonté de "reprenre la main" sur le registre éducatif.....	105
6.2	<b>Les usages que font les parents du PRE.....</b>	<b>107</b>
6.3	<b>Les "attentes" des jeunes et l'usage qu'ils font du PRE.....</b>	<b>112</b>
7.	NOTE DE RECOMMANDATIONS.....	116
7.1	Le PRE... "ça marche" .....	120
7.2	Le PRE... "ça interroge !".....	122
7.3	Le PRE... "ça révèle quelques paradoxes" .....	123
7.4	Quelques axes d'enrichissement .....	125

<b>Volet N° 3    Fiches d'Expérience.....</b>	<b>128</b>
---	------------

8.	FICHES D'EXPERIENCE.....	129
8.1	<b>Vers un "métier" de référent de parcours / référent famille ?.....</b>	<b>129</b>
8.1.1	L'exigence du consentement, contrainte structurante de la relation.....	129
8.1.2	La confiance comme levier de connaissance et d'exploration des problèmes.....	130
8.1.3	La déstandardisation de l'action.....	131
8.1.4	La relation d'accompagnement comme relation de reconnaissance .....	131
8.2	<b>Donner toute leur place aux familles : l'exemple d'un positionnement municipal assumé .....</b>	<b>133</b>
8.2.1	La place des familles dans la commande publique.....	133
8.2.2	La construction des parcours : un accompagnement au singulier .....	134
8.2.3	La constitution d'un collectif de parents.....	135
8.3	<b>Un partenariat original : Un PRE hébergé en centre social.....</b>	<b>136</b>
8.3.1	Entre option pour la proximité et choix par défaut.....	136
8.3.2	Une rencontre entre des compétences et des attributions complémentaires.....	136
8.3.3	Une articulation entre suivi individuel et action collective .....	137
8.3.4	Du groupe d'entraide au groupe mobilisé .....	138
8.4	<b>Des PRE en immersion dans les écoles .....</b>	<b>139</b>
8.4.1	Un parti pris de banalisation et de présence au service de la proximité.....	139
8.4.2	Formes et fonctions de la présence dans l'enceinte scolaire.....	140
8.4.3	Inscrire les parents dans l'enceinte scolaire : les « café des parents » .....	140
8.4.4	Des PRE inscrits dans le fonctionnement des écoles .....	141
8.4.5	Le point de vue des parents.....	142

<b>8.5</b>	<b>Des PRE dans la ville : l'accueil en "maison des parents"</b> .....	<b>143</b>
8.5.1	Les lieux ne sont pas neutres : un choix réfléchi .....	143
8.5.2	Une plate-forme multi-activité.....	144
8.5.3	Un lieu accueillant, convivial, accessible .....	145
<b>8.6</b>	<b>De l'articulation entre l'équipe éducative de l'école et le PRE</b> .....	<b>146</b>
8.6.1	L'équipe éducative : instance et diversité des fonctionnements .....	146
8.6.2	L'équipe éducative : instance et diversité des fonctionnements .....	148
<b>8.7</b>	<b>Le PRE... outil de lutte contre le décrochage scolaire</b> .....	<b>149</b>
8.7.1	Le PRE "enrichit l'objet" .....	149
8.7.2	Le PRE et ses outils de prévention du décrochage.....	149
<b>8.8</b>	<b>Le PRE... outil de problématisation collective et de réponse contextualisée : la réussite éducative des enfants gitans</b> .....	<b>152</b>
8.8.1	Le PRE et la construction d'une problématique collective.....	152
8.8.2	La mobilisation d'une réponse collective à partir du PRE .....	153
<b>8.9</b>	<b>Le PRE... un espace où dépasser sa honte</b> .....	<b>154</b>
8.9.1	La honte des familles.....	154
8.9.2	La honte des professionnels .....	155
8.9.3	L'espace potentiellement réparateur du PRE .....	155
<b>9.</b>	<b>REFERENCES DOCUMENTAIRES</b> .....	<b>157</b>

## VOLET N° 1

### ⇒ **LE PRE, UNE POLITIQUE PUBLIQUE DANS SON CON- TEXTE D'UTILISATION**

## 1. INTRODUCTION

La prétention du programme de réussite éducative n'est pas mince quand il se propose de prendre "à bras le corps" la diversité des vecteurs qui affectent le parcours éducatif des enfants et des jeunes, perturbent leur expérience scolaire et hypothèquent leur épanouissement. Cette prétention n'est pas moindre quand, pour développer ce travail ambitieux, le programme entend réinscrire les familles dans un espace de coopération avec les acteurs publics au cœur des quartiers populaires, là où les ménages auront pu se replier, vivant pour certains une vie compliquée, voire malheureuse.

Qu'en est-il réellement de ce programme dans sa relation aux familles, cinq ans après son lancement ? En quoi le programme développe effectivement des modalités de coopération ? Quelles sont les catégories de publics mobilisées ? Comment les équipes s'organisent-elles pour encourager les jeux d'alliance avec les parents ? Et quels effets ces coopérations nouvelles produisent-elles dans les sphères institutionnelles ?

Ce document restitue une somme d'observations consolidées à partir de la rencontre de nombreuses parties prenantes sur 24 sites distribués sur tout le territoire national. Il donne à voir un programme aux fondements hybrides renvoyant à la fois au cadre d'intervention de la politique de la ville sur ses quartiers prioritaires tout en mobilisant en premier chef des professionnalités et des outils référés à l'action éducative, sanitaire et sociale. Il entend traiter sur des modes très individualisés des trajectoires d'échec marquées par des déterminants sociaux. Il construit son originalité sur le renouvellement des relations entre les enfants, les familles et les institutions... tout en s'inscrivant dans des cadres sociaux contraignants.

Nous verrons comment les positionnements politiques peuvent se saisir d'un programme porté nationalement de façon suffisamment souple pour en faire un outil de changement social ou plus modestement d'ingénierie. Nous observerons surtout à quel point les diverses médiations organisées par les PRE entre les familles et les appareils institutionnels viennent questionner la diversité des acteurs publics qui se réfèrent au parcours éducatif des enfants et à l'accompagnement des familles.

Le PRE donne à voir plusieurs avantages concurrentiels non négligeables dans le large paysage de l'intervention publique ; ses financements sont suffisamment conséquents pour lui permettre de structurer des fonctions d'animation repérables ; son propos (le parcours éducatif des enfants) résonne fortement auprès des parents ; son cadre juridique extrêmement souple lui autorise des postures et des prestations libérées des contraintes auxquelles s'expose le droit commun. Nous verrons comment et sous quelles formes diversifiées les équipes exploitent ce contexte avantageux pour expérimenter des "modes de faire", des "façons d'être aux familles" qui peuvent régénérer les accompagnements classiques. Nous verrons aussi comment parfois ces accompagnements réputés globalisants restent néanmoins amputés de certaines dimensions pourtant centrales dans l'expérience éducative des familles.

Ces familles développent, selon la nature et surtout selon le cumul et l'intensité des difficultés dans lesquelles elles se débattent, des usages bien différents de ces PRE délibérément polymorphes. Elles se saisissent bien sûr d'une offre de soutien scolaire souvent enrichie ; elles pourront pour d'autres, plus fragilisées, retisser des fils distendus avec les institutions, voire avec leur enfant. Enfin, les familles les plus socialement accablées, les parents les plus déstabilisés, les plus repliés sur leur souffrance, pourront espérer soigner leur identité blessée et retrouver quelques aides sociales pour compenser ici où là leur grand dénuement.

Nous tenterons de décrire concrètement la structure de ces "parcours" PRE en remplaçant les parents dans l'analyse de chacune des phases du processus auquel ils sont conviés. Les outils proposés, qu'ils relèvent "d'actions support" ou plus singulièrement de la gestion d'un accompagnement établi sur une relation originale aux parents, feront l'objet d'une approche critique.

Nous tenterons enfin de proposer quelques inflexions dans le pilotage de ce programme afin qu'il puisse mieux satisfaire à son objet central qui vise au renforcement des capacités éducatives des parents, à leur autonomisation et non à leur dépendance à l'abri d'accompagnements parfois sans fin. Nous tenterons surtout d'inspirer quelques réflexions stratégiques afin de consolider un programme qui s'affranchit des analyses abstraites, vise et traite de la singularité et de la vulnérabilité de parcours individuels irréductibles les uns aux autres, parcours d'enfants, parcours de parents. Nous le ferons paradoxalement en proposant de réarticuler davantage les parcours et les accompagnements PRE aux politiques et aux outils de la cohésion sociale. Le PRE prospère à ce jour souvent à la marge des logiques institutionnelles et des politiques territorialisées de cohésion sociale. Ce positionnement original a pu conforter son émergence et sa consolidation première... Cet atout initial peut à court terme faire menace là où le programme ne se connecte pas suffisamment à d'autres outils d'intervention publique... quitte à ce que le PRE inspire à ces outils les enseignements qu'il aura su capitaliser dans l'aventure qu'il mène aux côtés des familles.

## 2. PROBLEMATISATION ET CADRAGE METHODOLOGIQUE

### 2.1 Rappel de la commande : 4 questions évaluatives

La commande d'évaluation à laquelle répond cette étude s'inscrit dans la suite logique du déploiement d'un programme qui compte désormais 5 années d'existence. La focale proposée sur la question familiale s'inscrit dans cette histoire et s'impose au terme d'un double regard, *descriptif et analytique* :

- *De la prescription à la mesure de ses effets* : La place des familles est consacrée dès l'origine du dispositif par une insistance sur la nécessité de l'implication des parents dans les parcours et leur inclusion, en tant que premiers éducateurs, parmi les « cibles » des actions. L'importance et les modalités de cette implication, évoquées au départ de façon très allusive dans les circulaires, a gagné en consistance d'année en année, au point de faire l'objet d'une formalisation relativement stabilisée dans le guide méthodologique publié par la DIV en 2007<sup>1</sup>. A partir de cette date, on peut donc considérer que les équipes sont confrontées à un ensemble assez précis d'orientations à la fois prescriptives et opératoires pour préciser la place concrète des familles dans les dispositifs qu'elles animent et mettre en œuvre les actions correspondantes. **La question se pose donc à présent des effets concrets de cette montée en force et en lisibilité des attentes des prescripteurs et financeurs autour de la question familiale.** Comment les équipes locales mettent-elles concrètement en œuvre la commande politique qui leur est adressée concernant le positionnement des familles ?
- Les études évaluatives conduites depuis l'origine du Programme montrent que les professionnels investissent effectivement cette question. Mais elles suggèrent que la question des parents se pose aussi comme un *problème*, comme une question ouverte face à laquelle les équipes oscillent entre diverses attitudes, et témoignent d'une *attente* de réflexion et de formation pour mieux appréhender les difficultés de conceptualisation et de mise en œuvre auxquelles elles se heurtent. La commande de l'ACSE prend à bras le corps cette dimension et invite les chercheurs à développer un regard analytique autant que descriptif : **comme définir la problématique des familles dans les PRE ? Quels sont les mécanismes et processus qui entrent en jeu dans leur positionnement ?**

Le premier niveau de la commande appelle par conséquent un *tour d'horizon*, un *état des pratiques* sur la question familiale, dans toute l'extension des modalités de conception, d'organisation et de mise en œuvre des PRE :

- Les conceptions et « théories », implicites ou explicites, qui sous-tendent les formes opérationnelles de positionnement des parents dans les actions et les parcours
- Les actions, leur nature et la logique qu'elles organisent
- La distribution du travail et des compétences au sein des équipes

<sup>1</sup> Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique, Les éditions de la DIV, collection Repères, juin 2007.

- *L'identité d'une éventuelle approche spécifique au PRE* sous cette dimension du rapport aux familles, et ses relations de tensions et/ou de complémentarité avec les initiatives déjà existantes sur les territoires de référence des équipes.

Sur le versant analytique, la commande propose en point de départ une réflexion inspirée en juin 2006 au sociologue Dominique Glasman au vue des premières évaluations du dispositif : « Les parents sont concernés à deux titres : public cible et partenaires »<sup>2</sup>. En mobilisant les parents comme « partenaires », les PRE parviendraient à dépasser l'ornière de la pathologisation, inhérente à tout projet d'un soutien des parents dans leur tâche éducative, qui repose forcément et implicitement sur le postulat de leur défaillance. Mais ce constat était assorti de diverses inquiétudes, notamment sur la nature exacte du consentement des familles : dans quelle mesure celui-ci était chargé de sens... N'était-il pas "extorqué" dans le cadre d'une relation avec un professionnel, fortement biaisée par son asymétrie ?

Le questionnement proposé par l'ACSE, auquel le présent rapport va développer des éléments de réponse, développe en grande partie cette interrogation initiale au travers de 4 questions évaluatives.

- ➡ La première rappelle très justement combien les deux entrées partenaires/bénéficiaires peuvent se révéler contradictoires. Il pourrait s'avérer difficile, voir impossible, pour les parents autant que pour les professionnels, de tenir simultanément les deux postures. Implicitement, l'hypothèse proposée est que les modalités de mobilisation des familles se définissent dans cet entre-deux. D'où la nécessité de chercher laquelle de ces deux attitudes est mobilisée, comment elles sont associées, et comment les tensions de leur coprésence affectent l'expérience autant des parents que des accompagnants. D'un point de vue évaluatif, **la première question est donc celle des différentes modalités de mobilisation des parents et de leur pertinence pour le succès de l'accompagnement.**
- ➡ La seconde question invite à spécifier ces formes différenciées de mobilisation selon les problèmes que rencontrent les familles. **Existe-t-il des catégories de publics auxquels correspondent certaines formes de mobilisation ?** Les statuts de partenaires et/ou de bénéficiaires sont-ils également pertinents dans toutes les circonstances ?
- ➡ La troisième question conjugue le problème de la mobilisation des parents avec celui des rôles, des compétences et de l'organisation du travail au sein des équipes. **Qui sont les interlocuteurs des familles au sein des PRE ? Quels sont leurs rôles ? Quels sont leurs profils ?** Les différences entre les formes d'organisation et les qualifications attachées à ces rôles ont-elles un impact sur la conduite de la relation et sur son issue ?
- ➡ La dernière question invite à resituer la question de l'association des familles dans le cadre partenarial et territorial de fonctionnement des PRE. A partir des paramètres listés ci-dessus, peut-on dire que les PRE construisent une expertise et une approche particulière de la question de la parentalité à l'intérieur de ces configurations locales ? **Incarnent-ils une voix singulière dans le concert partenarial ? Comment s'organise leurs liens aux autres professionnels et aux autres modes d'approches avec lesquels ils interagissent sur leurs territoires de référence ?**

---

<sup>2</sup> GLASMAN Dominique, « Un an après : problématique du Programme de Réussite Educative », in *Actes des 1ères Rencontres nationales de la Réussite Educative*, 29 Juin 2006, p.6

## 2.2 Le PRE, la place des parents et les mutations d'une action publique sous tension

---

Le parti pris de notre étude est d'inscrire ces questions dans un cadre analytique plus large susceptible de fonder des hypothèses de travail et de garantir l'intelligibilité des observations.

Deux séries d'hypothèses ont initialement été proposées :

- ↻ La première essaie **d'inscrire les tensions de conception et de mise en œuvre du programme dans des dynamiques plus globales de l'action publique et de ses évolutions**. Le PRE manifeste et concentre les dilemmes du *travail social* et du *développement territorial*, de *l'individualisation des politiques sociales*, et enfin les difficultés propres à un recentrement de l'action politique territorialisée sur les « personnes » et leur mobilité.
- ↻ La seconde concerne les mécanismes par lesquels le PRE produit ses effets sociaux. Notre hypothèse est que, pour l'essentiel, **la logique de l'intervention cible l'économie d'un système de relations triangulaires dont les sommets sont respectivement représentés par les *parents*, les *jeunes* et les *institutions***.

## 2.3 Le PRE, une action publique sous tension

---

Tel que défini dans les textes et documents de cadrage, le PRE peut être situé au croisement de trois lignes de tensions et de transformation de l'action publique dans les territoires prioritaires. Chacune présente un espace de tensions auxquelles le dispositif se trouve nécessairement confronté dans sa mise en œuvre par les professionnels et sa réception par les familles et les jeunes.

### 2.3.1 Entre développement social et travail social

---

Le PRE figure dans la panoplie des outils de la politique de la ville. Il vise à traiter un problème défini comme "urbain", si l'on en croit les formulations introduisant son annonce dans le Plan de Cohésion Sociale : « Les quartiers défavorisés cumulent les handicaps : environnement dégradé, taux de chômage plus élevé que la moyenne, familles particulièrement touchées par les « accidents de la vie ». L'éducation des enfants y est beaucoup plus difficile, les risques de décrochage scolaire, les attitudes agressives, les situations de stress ou le repli sur soi sont plus fréquents »<sup>3</sup>.

Par l'accent mis sur l'importance du territoire, du contexte social et du portage partenarial, par la place de son administration de tutelle dans le paysage des politiques publiques nationales, le PRE se situe donc résolument du côté des politiques de développement social urbain. Il en appelle plutôt aux cadres d'action et aux compétences forgées dans le cadre des politiques de la ville qu'à ceux issus du

---

<sup>3</sup> Plan de Cohésion sociale, p.34

travail social classique (Tissot, 2005). Pour autant, les équipes pluridisciplinaires appelées à animer localement ce dispositif, ainsi que les partenariats censés l'appuyer, doivent représenter les différentes spécialités du secteur éducatif. Les professionnalités à l'œuvre peuvent ressortir du secteur de la politique de la ville, de ceux de l'éducation, du travail social, de l'animation, des secteurs pédopsychiatriques et médicaux...

D'emblée se pose donc la question de la cohabitation des professionnalités et des grilles d'intervention qui leurs sont associées. Les professionnels issus des politiques de la ville sont réputés valoriser les territoires, leurs ressources et leurs habitants, par la mise en œuvre de projets participatifs, par l'action avec des collectifs, par l'organisation de manifestations... *A contrario*, les professionnels du travail social, du médical et du paramédical sont davantage imprégnés de la culture psychopédagogique propre au travail social traditionnel (Bec, 1998). Ces cultures professionnelles sont de nature à induire des positionnements différenciés face aux questions éducatives et à la place des parents. En schématisant, les premiers visent un public conçu plutôt comme partenaire, dont il faut faciliter la mobilisation, tandis que les seconds se tournent vers des bénéficiaires, définis par des carences auxquelles il faut remédier.

**La question de la diversité des professionnalités à l'œuvre et de leur cohabitation permet ainsi d'éclairer l'ambivalence qui semble être au cœur du rapport aux familles dans le cadre du PRE et qui est au centre de l'interrogation proposée par l'Acsé, celle qui institue le parent à la fois en *partenaire* et en *bénéficiaire* du suivi. Par delà les référentiels du dispositif lui-même, ces deux "figures" du parent renvoient également à deux professionnalités et deux "manières de faire" distinctes – plus généralement à deux regards et deux savoir-faire distincts en matière de traitement des problèmes.**

### 2.3.2 Les paradoxes de l'individualisation

Mais en plaçant au cœur du mode opératoire des PRE la notion de "parcours éducatif personnalisé", le PRE se distancie également du cadre d'action classique du Développement Social Urbain opérant en priorité par le biais d'actions collectives. Le guide méthodologique de la DIV en appelle à un suivi personnalisé et adapté aux besoins / demandes, propre à chaque enfant / famille. Aux opérateurs locaux, il est demandé de "faire du sur-mesure"<sup>4</sup>. Ce trait attire le dispositif sur un positionnement où il joute l'ensemble aux contours flous des politiques sociales, et du mouvement général de déstandardisation et d'individualisation qui les traverse, (Rosanvallon, 1995).

Classiquement, l'Etat providence définit des catégories "d'ayant droits" qui accèdent automatiquement à ses prestations au bénéfice d'une logique réciprocaire : l'ouverture d'un droit sanctionne une contribution effective ou potentielle au Bien Commun. Droit du travail / Droit à la retraite / Droit à l'indemnisation sociale, de santé... viennent tous se référer à une contribution passée. Les droits les plus proprement assistanciers quant à eux, vont parier sur une contribution future ou à venir d'un bénéficiaire que l'action sociale visera précisément à restaurer dans sa capacité "citoyenne" de participer au travail productif (Bec, 1998).

<sup>4</sup> Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique, Les éditions de la DIV, op. cit., p. 67 et suiv.

Aujourd'hui, les droits sociaux sont de moins en moins accrochés à des collectifs définis par des statuts et font de plus en plus référence à des situations singulières décryptées par des professionnels qui adaptent leur action à l'aide de prestations à géométrie variable, le PRE en fait partie. Cette individualisation des prestations s'accompagne d'un *renversement de la dette sociale* (Astier, 2007). L'aide sociale indexée sur des situations collectives et des statuts présumait d'une dette de la société à l'égard des plus pauvres ou des plus en difficultés, définis d'emblée comme "crédeurs" de l'échange social, comme contributeurs lésés. Lorsque les prestations s'individualisent, au contraire, c'est au destinataire de faire la preuve de sa légitimité à recevoir, en présentant un engagement actif dans la résolution de ses problèmes. Les prestations assistancielles visent aujourd'hui un bénéficiaire qui donne des gages de bonne volonté, et qui manifeste de la sorte son "civisme", son refus de la dépendance et du parasitisme social.

Cette option place l'aide dans une situation ambiguë car elle parie sur la prise de responsabilité des bénéficiaires / partenaires sur le cours de leur destin alors que cette prise de responsabilité présente une double face. D'un côté, elle peut constituer une réelle opportunité pour reprendre le contrôle de son destin avec l'aide bienveillante de professionnels engagés dans un travail d'accompagnement. De l'autre, elle peut se révéler disqualifiante et déqualifiante en renvoyant la personne aidée à ses inaptitudes. Comme l'observent les sociologues, cette individualisation des prestations conduit à en appeler "aux ressources de l'individu, s'agissant d'individus qui manquent précisément de ressources" (Castel, 2003 :71). Et cette logique peut renvoyer aux individus une image infamante d'eux-mêmes en les assignant à la responsabilité de leurs problèmes. Les individualités risquent de s'y abîmer, en "découvrant" leur inaptitude lorsqu'elles ne parviennent pas à améliorer leur situation malgré les encouragements, les injonctions et les moyens mis à disposition par les services sociaux. De fait, comme le montrent les enquêtes sur le rapport des populations fragiles aux aides sociales, cette relation est toujours entachée de ce risque de se sentir déqualifié (Avenel, 2003, Villechaise-Dupont 2000, Moulière et al., 1999).

L'individualisation de l'accompagnement proposé dans le cadre du PRE l'expose à la même ambiguïté, particulièrement à l'endroit des familles dont les "compétences parentales" risquent toujours de se trouver – implicitement - mises en question par une proposition d'accompagnement qui « officialise » symboliquement leur défaillance. On retiendra donc **l'hypothèse que le PRE est confronté au « paradoxe de l'individuation » : il risque à tout moment d'écraser l'individu qu'il entend mettre en mouvement.** Les questions liées à l'engagement des familles et aux succès ou aux échecs de leur association méritent d'être abordées sous l'angle de cette ambivalence : à quelles conditions les professionnels parviennent-ils à actionner le "bon levier" de l'aide individualisée, celui qui renforce la prise des personnes sur leur destin, plutôt que le "mauvais", qui les déqualifie ?

### 2.3.3 De l'action sur les lieux à l'action sur les gens

Le PRE est annoncé dans les programmes 15 et 16 du Plan de Cohésion Sociale présenté par Jean-Louis Borloo en Conseil des Ministres le 24 juin 2004. Ce Plan fait suite au Programme National de Renovation Urbaine institué par la loi du 1<sup>er</sup> août 2003. Ces deux programmes (ainsi que le Plan Es-

poir Banlieue de février 2008) constituent les deux pôles de la politique de la ville aujourd'hui et il importe de bien saisir leur articulation pour circonscrire les enjeux liés à la mise en œuvre du PRE.

Le vaste programme de rénovation des quartiers prioritaires et d'encouragement de la mixité a rencontré une critique fondamentale. Ce programme concentrait les moyens et les efforts sur les lieux et le bâti, et semblait délaissier les "gens". La "vocation sociale" de la politique de la ville semblait abandonnée (Lelévrier, 2004). La loi Borloo paraissait radicaliser la tendance des politiques urbaines en France à agir sur les territoires plutôt que sur les ressources de mobilité des habitants (Donzelot, 2003). De fait, le Plan de Cohésion Sociale (puis, plus tard, le Plan Espoir Banlieue), en s'intéressant à nouveau à l'animation des territoires, à la vie associative, à l'éducation... reprend la main sur ce versant que les politiques de renouvellement urbain semblaient abandonner.

De ce point de vue, le PRE peut être conçu comme un projet de renforcement des opportunités de mobilité offertes aux habitants et de leur propension à y faire face, et ce dans le domaine éducatif. Il fait en quelque sorte figure de programme "d'empowerment" éducatif, l'*empowerment* désignant "le processus par lequel un individu ou un groupe acquiert les moyens de renforcer sa capacité d'action, de s'émanciper" (Bacqué, 2005).

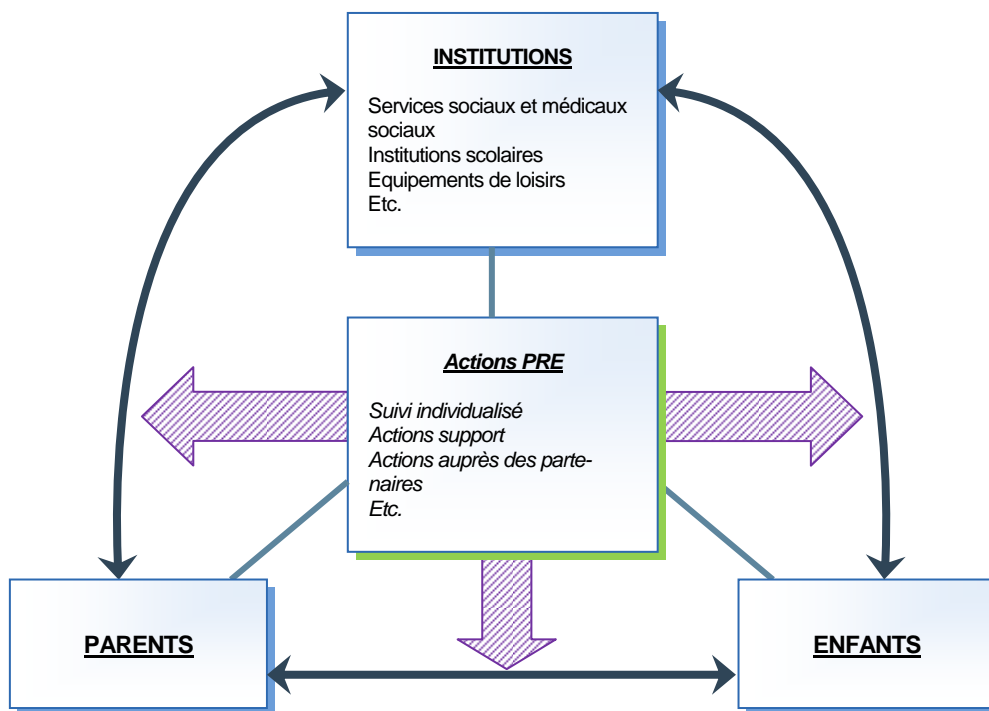
La question se pose alors des conditions de mise en œuvre et de réussite de cette visée dans le cadre du rapport aux parents : dans quelle mesure le PRE parvient-il à les rendre davantage *acteurs* de la scolarité et de la réussite de leurs enfants ? Cette question engage une série d'interrogations intermédiaires qui concernent autant les professionnalités mise en œuvre que les objectifs affichés. On sait en effet que le renforcement de la capacité d'action des individus et des groupes n'appartient que marginalement au savoir-faire et aux domaines d'excellence des professionnels concernés, quelle que soit leur culture professionnelle. L'histoire des dispositifs de participation depuis l'origine de la politique de la ville en atteste : la culture politique nationale française s'accorde mal avec les objectifs d'autonomisation et de renforcement des personnes et des groupes (Donzelot 2006, Oblet à *paraître*). Les oscillations observées dans la mise en œuvre du PRE en attestent : faut-il traiter les parents en bénéficiaires ou en partenaires ? Faut-il privilégier l'action collective et le travail sur les groupes ou le suivi individuel ? De ce point de vue, l'étude du dispositif dans ses relations avec les familles peut-être conçue comme une observation *in situ* de cette difficulté globale à encourager la mobilisation des populations pauvres vers une capacité de traitement plus autonome de leurs problèmes.

## 2.4 Les parents, les enfants et les institutions

L'étude vise à appréhender les effets concrets de l'action des PRE sur ses publics, en fixant la focale sur la question de l'association des parents. Sans anticiper les résultats qui seront présentés ci-après, précisons rapidement les principaux principes qui auront guidés nos analyses.

### 1<sup>er</sup> principe : l'action des PRE s'applique à des systèmes de relations.

On verra que l'accompagnement et les actions proposées affectent les arrêtes d'un triangle reliant parents, enfants / jeunes et institutions :



Peu ou prou, que l'action cible la relation elle-même ou l'un de ses protagonistes, c'est toujours la dynamique de cet ensemble que les diverses initiatives vont affecter. Par exemple, l'aide aux devoirs offerte à un enfant affecte évidemment sa relation à l'école : les devoirs sont faits, les résultats s'améliorent etc. Mais elle affecte également la relation parent / enfant. L'enfant parvient à mieux répondre aux attentes scolaires de ses parents et la relation s'en trouve facilitée. Le désarroi de parents démunis scolairement pour assister l'enfant dans ses devoirs est géré, et l'interaction parent / enfant est assainie... L'institution scolaire, enfin, change d'attitude face à des parents dont elle enregistre moins les défaillances dans la prise en charge scolaire de leur enfant, et peut initier des relations sur un front moins accusatoire...

**Les effets de l'action ne pourront être véritablement appréciés qu'à l'échelle de ce système lui-même, de même que les obstacles et les inerties ne pourront être saisis qu'au prisme de l'économie qui régule naturellement des relations.** Les points de blocages peuvent se situer sur d'autres "sommets" du

triangle que celui qui est ciblé par l'action, les difficultés constatées peuvent correspondre à des équilibres qui lient plusieurs "sommets" etc.

#### ☞ **Second principe : ce système interagit avec un cadre social.**

Le principe d'individualisation des parcours, au cœur de la logique opérationnelle du PRE, ne peut faire l'économie du cadre social plus large où elle opère. Quelques illustrations :

- Les institutions qui assurent les prises en charge des publics sont elles guidées par des politiques et des traditions professionnelles qui contraignent fortement leurs possibilités d'action ?
- La relation de la famille à l'école reste souvent surdéterminée par la logique de "sanctuaire" inscrite dans l'histoire de l'institution scolaire et dans les traces laissées aux parents par leur propre expérience d'élève.
- Le rapport parent / enfant est très fortement affecté par l'injonction sociale à la réussite scolaire, dans des milieux qui se sont traditionnellement protégés des verdicts scolaires en se tenant à distance de l'école...
- Les parents sont conscients des handicaps *proprement sociaux* qui pèsent sur leur expérience éducative : handicaps relatifs aux formes de ségrégations urbaines qu'ils subissent, aux inégalités de l'offre scolaire elle-même, aux discriminations raciales qui traversent la société française etc.

Le présent rapport est donc traversé par l'**hypothèse que les succès et échecs du PRE, dans la construction du rapport aux parents et dans les effets de cette relation pour les parcours, dépendent dans une large mesure de la capacité du programme à prendre en compte et à interagir avec ce cadre social plus large.**

## **2.5 Eclairages méthodologiques**

---

Les travaux d'investigation sur le terrain se sont adossés à la visite de 24 sites. Le choix de ces sites, proposé et discuté dans le cadre du comité de pilotage, s'est opéré à partir des préoccupations suivantes :

- ☞ Garantir une vraie diversité en intégrant des villes au "volume démographique" tout à fait différent avec des PRE à la "surface" très dissemblable.
- ☞ Garantir une répartition équilibrée des sites au plan géographique.
- ☞ Intégrer des villes dont le PRE bénéficie d'une antériorité suffisante pour être suffisamment stabilisée.
- ☞ Intégrer des PRE dont les modes de fonctionnement et de structuration pourraient proposer une palette variée de pratiques.

Les investigations n'auront, bien sûr, porté que sur les communes acceptant d'alimenter l'étude. Quelques communes sollicitées, en nombre très limité, n'ont pas considéré opportun d'intégrer la démarche... considé-

rant que l'avancement de leur PRE ne leur permettait pas de proposer une expertise repérable, suffisante sur les problématiques affichées. Ces situations font exception à la règle... Toutes les équipes ayant accueilli les consultants du Cabinet ARESS se sont largement mobilisées autour d'un travail de questionnement partagé (et non d'évaluation) sur les modes de coopération avec les familles... attestant pour beaucoup de la sensibilité des acteurs sur cette dimension particulière et stratégique de leur PRE... pour d'autres d'un besoin de reconnaissance qu'une démarche, initiée par l'échelon national, venait peu ou prou satisfaire.

Les équipes PRE ont été rencontrées sur les villes suivantes :

- |                   |                       |                          |
|-------------------|-----------------------|--------------------------|
| - Marseille (*)   | - Le Portel           | - Limoges (*)            |
| - Nantes          | - Moulins             | - Sète (*)               |
| - Mulhouse        | - St Dizier           | - Tours                  |
| - Brest (*)       | - Décines             | - Fontenay sous Bois (*) |
| - Blois           | - Vandœuvre-les-Nancy | - Aubenas                |
| - La Rochelle (*) | - Les Mureaux         | - Flers (*)              |
| - Laon            | - Gennevilliers (*)   | - Fleury Mérogis         |
| - Tourcoing       | - Floirac (*)         | - Eragny (*)             |

Les investigations de terrain se sont distribuées en deux temps. Les 10 premières villes (\*) ont alimenté un questionnement élargi, replaçant la question de la place des parents dans une appréciation plus complète des politiques éducatives développées sur les territoires. A ce titre, les élus, les référents administratifs périphériques au PRE ont été rencontrés pour nous aider à replacer le programme dans son "contexte d'utilisation". Les 14 autres communes ont été rencontrées autour d'un questionnement ciblé sur l'objet même de la commande afin d'enrichir et de mettre à l'épreuve les observations enregistrées en amont, sur les 10 villes ayant fait l'objet d'un travail exploratoire approfondi et élargi.

La mission se sera déroulée du mois de septembre 2009 au mois de septembre 2010 et aura été placée sous la gouvernance d'un comité de pilotage présidé par Madame Jacqueline Costa Lascoux, Directrice de recherche au CNRS.

Ce comité réunissait :

- ↳ Quatre représentants de l'ANARE par ailleurs coordonnateurs des projets de réussite éducative déclinés sur leurs communes respectives.
- ↳ Un représentant de l'IRDSU
- ↳ Un représentant de la DRJSCS de Bretagne
- ↳ Mme la directrice du Centre de Ressources Profession Banlieue
- ↳ Un représentant de la Délégation Interministérielle à la Ville.
- ↳ Un représentant de la Délégation Interministérielle à la Famille (Intégrée en cours d'étude au sein de la direction générale de la cohésion sociale)
- ↳ Deux représentants de la Caisse Nationale d'Allocations Familiales
- ↳ Un représentant de l'Education Nationale
- ↳ La Direction du suivi des interventions, des études et de l'évaluation de l'ACSE a coordonné ce travail en collaboration avec la Direction de l'éducation, de la santé, de la famille et de la jeunesse

Le cadre méthodologique envisagé s'adossait à l'influence du "chef de projet" du PRE placé en situation de mobiliser une grande diversité d'acteurs politiques, administratifs, techniques susceptibles de porter un regard particulier sur "la place des familles dans le PRE" fonction du niveau d'intervention, de leur attache professionnelle à tel ou tel métier, de leur appartenance à telle ou telle institution partenaire. Par ailleurs, plusieurs entretiens devaient être organisés afin d'entendre divers parents, divers enfants et jeunes, témoigner de leur expérience du PRE.

Ce cadre méthodologique a pu être globalement respecté tout en intégrant néanmoins un certain nombre d'ajustements déterminés par :

- ✚ La très grande diversité des modes de structuration des PRE et l'influence relative des chefs de projets PRE au-delà du cercle des professionnels qui en constituent le cœur opérationnel. Selon le niveau d'intégration du PRE dans la politique éducative de la collectivité, selon le statut même du PRE au sein des politiques enfance / jeunesse... l'autorité du chef de projet, et donc sa capacité à mobiliser les référents politiques ou administratifs, sera variable.
- ✚ La difficulté (contraintes de temps / formalisme et lourdeur des préalables) à mobiliser les référents institutionnels des partenaires rencontrés sur le terrain opérationnel des PRE ; ce faisant – et sauf exceptions – les éclairages émanant des professionnels de l'Éducation Nationale, du travail social départemental, de la caisse d'allocations familiales, etc. n'engagent pas au-delà de leur personne. Nous verrons à ce propos à quel point certains d'entre eux peuvent s'approprier le PRE comme un espace encore suffisamment plastique pour y vivre une expérience professionnelle qui n'engage pas leur tutelle et ses principes d'action ordinaires.
- ✚ Les exigences naturellement attachées à l'enregistrement de la parole des parents, des enfants, et des jeunes. L'organisation de ces rencontres s'est confrontée souvent :
  - Aux réserves (voire aux désistements de la dernière heure) des parents concernant une consultation qui pouvait "manquer de sens" quant à eux, ou qui les exposait à une nouvelle traduction de leurs difficultés face à un tiers difficilement identifié.
  - Aux biais associés au mode de sélection des parents et des enfants, par les référents du PRE. Les relations de reconnaissance positive, voire même de dépendance, qui lient certains référents aux familles constituaient souvent un vecteur commode pour organiser l'entretien. Dès lors, de nombreux parents se sont sentis engagés dans une entreprise de valorisation sans réserve sinon du programme, du moins de la qualité de l'accompagnement qui leur était proposé.
  - Aux limites de l'exercice consistant, dans un cadre méthodologique peu adapté (pour installer un lien de confiance avec les publics les plus jeunes), à entendre les enfants. Si de nombreux adolescents ont pu trouver un espace d'expression plutôt autonome, les enfants de moins de 12 ans s'en sont généralement tenus à ce qu'ils pensaient être recevable par nous, s'appliquant avec beaucoup de constance... à nous satisfaire.
  - Aux difficultés qui président à la rencontre avec diverses typologies de publics. Pour n'en citer que deux... la rencontre avec des parents qui ne possédaient que quelques rudiments de la langue française s'est avérée parfois difficilement exploitable. Par ailleurs, le contact avec quelques parents pas-

sablement alcoolisés ou "sous médicaments" nous aura simplement éclairé sur les contraintes associées à l'accompagnement de ces publics.

- ↳ La commande d'enquête supposait l'élaboration d'une dizaine de fiches d'expériences faisant l'objet d'une analyse approfondie. Le comité de pilotage n'a pas voulu définir la nature précise des expériences qui méritaient d'être ciblées, laissant au Cabinet la possibilité de puiser sur des configurations organisationnelles, sur des procédures, des outils... la matière pouvant éclairer diverses formes originales ou édifiantes observées sur le terrain. Elles seront proposées dans le document comme intégrées "dans le fil" du propos en tant que développement particulier venant appuyer une observation et interagissant avec l'analyse qui s'y réfère.

L'enquête se sera adossée à l'expression de diverses parties prenantes, et ce à partir de :

- 134 entretiens individuels
  - 52 réunions
  - 41 entretiens individuels parents (3 couples ont été entendus conjointement)
  - 8 rencontres collectives (réunissant de 5 à 10 parents)
  - 27 entretiens individuels (5 enfants - 22 jeunes)
  - 5 rencontres collectives réunissant de 3 à 5 jeunes
- } Elus / Référents administratifs et techniques

### 3. LA PLACE DES FAMILLES DANS LA COMMANDE POLITIQUE LOCALE

#### 3.1 Autour de la Loi et des Circulaires... les familles

##### 3.1.1 De l'expression de la visée politique...

Les programmes 15 et 16 du Plan de Cohésion sociale et la Loi N° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 situent le programme de réussite éducative au rang des dispositifs « visant à donner leur chance aux enfants et aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite ». « Ils visent à accompagner, dès la maternelle, des enfants et des adolescents présentant des signes de fragilité en prenant en compte la globalité de leur environnement ».

Dans une lettre adressée aux Préfets en date du 13 juin 2005, le Ministre de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, ainsi que le Ministre délégué à la cohésion sociale et à la parité, mettent en perspective la place des familles dans un PRE pensé pour « aider la famille à parfaire la construction de la personnalité de l'enfant » et visant à aider des « parents démunis devant le parcours des enfants face à un échec qui leur fait violence ».

La circulaire du 13 juin 2005 décline ces principes fondateurs à propos d'un DRE visant à « aider les familles à exercer pleinement leur mission »... en associant des parents « qui restent les premières références et le soutien quotidien des enfants ».

Si les parents sont ainsi reconnus dans les textes au titre de l'économie générale des dispositifs de réussite éducative, cette même circulaire affine leur positionnement :

- ➔ En situant le DRE comme un levier privilégié pour « assurer une liaison avec les institutions compétentes pour traiter de la variété des difficultés et s'assurer de l'efficacité de leurs interventions auprès des familles ».
- ➔ En précisant que « les parents seront associés à la démarche dès l'identification et participeront à la définition et au suivi du parcours éducatif proposé à l'enfant »... Mieux encore, « les parents seront associés systématiquement à l'évaluation de l'impact du PRE ».

La circulaire de la Délégation Interministérielle à la Ville en date du 14/06/2006 décrit le programme de réussite éducative comme la construction d'un « parcours individuel et sur mesure », « inscrit dans la durée », et mettant en œuvre « avec les parents et essentiellement hors temps scolaire » un accompagnement des enfants et des adolescents. Les parents eux-mêmes pourront bénéficier... « le cas échéant », « d'un soutien direct ».

Cette même circulaire éclaire encore, mais ici par défaut, la place des familles telle que les textes fondateurs du programme la positionnent. Au sujet du repérage des situations, il est précisé que celui-ci « est fait par la communauté éducative et en particulier au sein des établissements scolaires ». « L'en-

fant, détecté par tout membre de la communauté est signalé au Directeur (de l'établissement scolaire) qui en réfère à l'Inspection d'Académie. Cette communauté éducative peut décider, avec l'autorisation des parents, de l'orienter vers le PRE ».

Les travaux du Conseil National des Villes (2007) complètent utilement ces premiers éléments de cadrage ; le bilan du DRE élaboré par cette instance après les premiers mois d'opérationnalisation des actions sur le terrain réserve une place très modeste à la question de la parentalité. La première plus-value du DRE est associée à "une définition très large de l'éducatif... qui fait très activement progresser les partenariats " (institutionnels). Toutefois, et actant que "le repérage des situations s'effectue principalement par l'institution scolaire et que "la saisine par les parents reste exceptionnelle"<sup>5</sup>... le CNV encourage la « création de groupes d'échanges ou de paroles... qui suscitent une participation active des parents et favorisent l'entraide entre les familles ».

Si les travaux du CNV réservent un périmètre très restreint à la question de la place des familles, ils sont *a contrario* tout à fait intéressants lorsqu'ils valorisent la déclinaison souple du programme national à l'échelle des collectivités : « la pertinence des solutions retenues doit être évoquée en regard du "premier objectif du DRE" consistant en une prise en charge rapide et efficace d'un nombre significatif de jeunes »... et « appréciée dans chaque cas à l'aune de l'efficacité du dispositif et non en fonction de directives uniformes pour l'ensemble du territoire »... « Il est souhaitable de laisser chaque ville décider des instances et du mode de fonctionnement qu'elle souhaite installer ».

### 3.1.2 ... à sa formalisation méthodologique

La formalisation de la place des familles reste évasive dans ces divers documents. Il faut attendre le guide méthodologique publié par la DIV en Juin 2007, pour que soit véritablement proposé aux acteurs de terrain un ensemble de repères opérationnels stabilisés sur l'architecture possible du dispositif et sur le positionnement des parents dans la mise en œuvre des actions.

Ce guide rappelle tout d'abord la latitude laissée aux acteurs locaux, auquel il appartient de définir "leur" projet, "avec ses spécificités et une déclinaison adaptées des actions qui seront mises en œuvre". La nécessité d'un diagnostic concerté en amont de la formalisation du projet est également amplement illustrée, et montre que cette latitude laissée aux initiatives locales doit surtout permettre à chacun d'adapter le cadre global à la singularité de ses territoires de compétences.

La "place des familles" est l'objet de considérations transversales qui précisent les termes souhaitables de cette association à toutes les étapes du parcours. L'objectif proposé aux équipes est de rendre les familles *actrices* de ce parcours, et l'établissement d'une relation de confiance est présenté comme le préalable et le soubassement de la poursuite de cet objectif. L'implication est décrite par trois formes hiérarchisées, en continuité les unes des autres : *l'information, l'adhésion et l'engagement actif*.

Le guide décline ensuite une architecture opérationnelle dont les articulations principales sont :

<sup>5</sup> Observation formulée dans le rapport du CNV sans être associée à quelque élément d'analyse.

- ✦ *Des instances de pilotage* : un comité de pilotage du projet de réussite éducative, en particulier, ainsi qu'un conseil consultatif, doivent être constitués. Ici, la question familiale se définit essentiellement par son absence. A aucun moment, la participation des familles à ces instances n'est envisagée. Tout au plus, certaines circulaires évoquent-elles l'éventualité que les associations de parents d'élèves siègent au conseil d'administration des structures juridiques qui organiseront la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative.
- ✦ Un *coordinateur*, pilote du projet et coordonateur du réseau d'acteurs qui gravite autour de l'équipe. *Le suivi de la relation aux familles peut faire partie de ses attributions*, selon la taille du PRE et les options arrêtés par les équipes locales.
- ✦ Au moins *une équipe pluridisciplinaire*, réunissant divers intervenants issus de secteurs professionnels variés, et statuant autour *des situations individuelles* des enfants en difficultés. Elles formulent un *diagnostic*, des *propositions*, assurent le *suivi du parcours* et *statuent sur les conditions de sortie*. Les familles sont censées être associées et consultées sur chacune de ces étapes, mais les modalités concrètes de cette association, peu développées, sont largement laissées à l'appréciation des équipes.
- ✦ Un ensemble explicité et partagé de *critères d'éligibilité au programme*. A l'instar du projet, la définition de ces critères est elle aussi laissée à l'appréciation des équipes.
- ✦ Un *protocole de repérage*, constitué de procédures et d'un lexique commun d'orientation des enfants vers le dispositif. Soulignons que, si la nécessité de susciter des auto-saisines au moyen d'une communication adaptée est citée, la place et le rôle des familles lors de cette étape n'est pas véritablement abordée. L'interlocuteur sensé procéder à l'information et au premier accueil des parents au moment de la saisine n'est pas fixé : il peut s'agir du professionnel ayant fait le repérage, du coordonateur ou d'un référent dûment désigné.
- ✦ *Des modalités d'établissement du diagnostic individuel initial* sont proposées. L'accent est placé sur la collégialité de ce diagnostic, dont la pertinence semble dépendre d'un croisement d'expertises. S'il est conseillé de recueillir et de prendre en compte le point de vue des parents, il n'est pas considéré comme souhaitable qu'ils intègrent l'équipe pluridisciplinaire. Le guide appelle plutôt leur *consentement éclairé*, entretenu au travers de "rencontres régulières".
- ✦ Un *parcours de réussite éducative*, adapté à chaque situation ("sur-mesure"), mobilisant autour de l'enfant et de sa famille "les ressources disponibles en matière d'intervention experte" sur le territoire de référence du PRE, les créant, éventuellement, s'il s'avère qu'elles font défaut.
- ✦ Un *référént de parcours*, "garant du bon déroulement du parcours de réussite éducative", qui incarne l'unité de ce parcours, son fil rouge, dans le temps autant que dans la diversité des actions envisagées. La latitude laissée aux équipes locales dans la définition et la mise en œuvre de ce rôle est très grande. L'identité de ce référent est ouverte (professionnel proche de la famille, membre de l'équipe PRE...), et les auteurs du guide observent explicitement que « la notion de référent de parcours de réussite éducative n'est pas encore stabilisée et correspond à un éventail très large de possibilités » (p.75).

### 3.1.3 ... et aux variantes de la mise en œuvre

La prise en compte de ces quelques textes de cadrage nous amène à observer :

- ⇒ Une intention politique dont l'économie générale réaffirme fortement la responsabilité éducative des parents et situe le programme "en appui" pour leur permettre de gérer positivement la somme des difficultés qui affectent le parcours de l'enfant.
- ⇒ Une déclinaison administrative et technique qui organise la mobilisation d'un large partenariat institutionnel au service d'une approche individualisée qui personnalise le parcours ; c'est l'enfant ou le jeune qui sont placés au centre des préoccupations avant toute autre considération sur la question de la place des adultes et celles de la parentalité<sup>6</sup>.
- ⇒ Une gestion délibérément souple du programme qui ne fixe pas de façon rigide les formes que devrait prendre le DRE afin de faire vivre cette association aux parents que le programme valorise. Les déclinaisons opérationnelles sont proposées sous la forme d'un *guide* qui n'a pas le statut contraignant d'une obligation réglementaire. Et ce guide lui-même couvre de façon lacunaire les questions techniques afférentes aux choix opérationnels à effectuer, lorsqu'il n'en appelle pas directement à l'inventivité des équipes locales afin de mieux prendre en compte les réalités du terrain. Au global, le DRE donne à voir un cadre, un socle commun, des principes repérables et une forte plasticité mettant à l'épreuve la sensibilité et l'inventivité des acteurs locaux pour en décliner les termes opératoires.

Sur le terrain, les équipes ne se privent pas d'exploiter cette marge d'action, et développent une assez grande variété de positionnements, de modalités et d'outils afin d'opérationnaliser cette coopération avec les familles. L'enjeu du positionnement des familles n'est pas également approprié par les acteurs locaux. Selon les sensibilités, l'orientation des politiques locales, les référentiels culturels qui président à l'ensemble des programmes qui alimentent la politique locale de cohésion sociale sur son volet éducatif, le questionnement sur la place des familles pourra acquérir un statut premier ou plutôt accessoire. Selon que l'économie générale de ces programmes visera à rapprocher les familles des interventions institutionnelles ou à rapprocher les institutions de l'expérience de vie des familles, les principes d'action des acteurs du DRE en seront différents. La composition, l'organisation et le fonctionnement des équipes révéleront de façon implicite ou explicite les éléments de disponibilité relative aux familles pour espérer équilibrer une relation, établir la confiance, dépasser le cadre de l'adhésion des parents et faciliter leur engagement. Du regard extrêmement circonspect – voire réservé – sur la réalité de la ressource et de la capacité des parents à contribuer activement à la réparation des carences éducatives de leur enfant... à la posture visant à questionner chaque initiative institutionnelle à la lumière du sens pour les familles... le spectre des options est large qui alimente de façon toujours singu-

<sup>6</sup> Les rapports sur l'évaluation des programmes de Réussite Educative produits par la Direction de l'éducation, de la santé, de la famille et de la jeunesse de l'Acisé en 2009 et 2010 ne disaient pas autre chose à ce titre.

lière la "double entrée" des parents bénéficiaires ou partenaires du PRE. Si les principes associés à l'élaboration d'un parcours individualisé portant sur le traitement global des problématiques auxquelles se confrontent le jeune et sa famille, structurent partout les modes d'intervention, la coopération avec les parents sera également traversée par la nature des "situations problèmes" auxquelles sont exposés les publics et les équipes. Ici encore ces équipes "construiront" différemment ce que sont ces "situations problèmes" et mobiliseront des stratégies variées de site à site pour les traiter. Ce travail de "construction" de ce qui fait problème sera, entre autres déterminants, souvent élaboré à partir de la culture professionnelle des équipes en responsabilité ; une équipe de référents de parcours composée quasi exclusivement de psychologues cliniciens et d'éducateurs spécialisés se positionnera à l'évidence très différemment de celle réunissant quasi exclusivement des professionnels de la politique de la ville... et leurs outils de gestion de la relation aux familles ne seront en rien comparables. Si la relation personnalisée aux familles reste la pierre angulaire des accompagnements proposés et se traduit quasi exclusivement par des entretiens gérés plus ou moins régulièrement à la mesure de l'avancement du jeune sur son parcours... d'autres modalités pourront solliciter diverses formes de mise en situation collective permettant ici ou là par exemple de contextualiser certaines "situations problèmes" ou de socialiser certaines difficultés auxquelles se confrontent les familles, voire d'encourager certaines formes de solidarité et d'entraide réciproque entre elles, au bénéfice bien compris de la réussite du parcours éducatif de leurs enfants.

Le PRE propose un cadre juridique et administratif et définit autour des principes d'individualisation, de globalité de l'approche, de collégialité institutionnelle et pluri professionnelle la nature du "service à rendre". Il le fait prioritairement vis-à-vis de l'enfant, reconnaissant à l'évidence l'existence de déterminants familiaux et environnementaux qui pèsent sur le parcours. Et il propose un canevas méthodologique global et non contraignant, qui, pour une part, laisse donc les équipes libres d'organiser cet espace de la rencontre aux familles selon leur définition de la plus value que cette coopération possible peut produire.

Ce rapport explore cette marge de jeu dont disposent les équipes. Il décrit les formes concrètes de l'association des familles, leur logique, leurs effets, et s'interroge sur leur plus value. Au terme de ce parcours, il invitera à un retour critique sur les circulaires et sur le guide méthodologique : quels réajustements, et quelles stabilisations l'expérience concrète du rapport aux familles dans la mise en œuvre des PRE appellent-elles ?

## 3.2 La diversité des positionnements politiques municipaux

C'est un lieu commun que de rappeler que toute politique publique s'appuie sur un référentiel, "une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir", à partir de laquelle les acteurs "organisent leur perception du problème, confrontent leurs solutions et définissent leurs propositions d'action"<sup>7</sup>. L'une des singularités du PRE, liée sans doute au nombre d'acteurs qu'il met en relation et à sa faible intégration verticale, tient dans la véritable *prolifération* de référentiels dont il suscite l'expression. Et la question parentale, peut être plus que tout autre en raison de ses fortes résonances à la fois intimes et idéologiques, manifeste au plus haut point autant cette diversité que les tensions et contradictions qui lient ces perspectives.

En s'interrogeant et en interrogeant chacun sur ce qu'il attend du PRE, nous faisons l'hypothèse que l'architecture opérationnelle de chaque PRE dépend, pour partie, de l'état des rapports de force, sur chaque territoire concerné, des divers acteurs engagés dans sa gouvernance : élus, partenaires, et équipes en charge de la mise en œuvre.

---

La spécificité de ses principes fondateurs (personnalisation, globalisation des difficultés traitées, collégialité des contributions...), le volume de ses financements propres, le nombre de jeunes et de familles en suivi... constituent autant de leviers qui interpellent de fait la conscience des élus et confèrent au PRE un statut particulier. Quelles finalités la sphère politique municipale inscrit-elle dans ce dispositif qui s'impose si fortement à elle?

Tous les PRE ne font pas l'objet d'un même investissement politique. Et lorsque cet investissement est effectif, il se situe à des niveaux d'enjeu et problématisation hétérogènes. Trois niveaux peuvent ainsi être distingués : un niveau faible où le PRE n'est pas véritablement approprié par les élus ; un niveau "technique" où il est conçu comme un outil de rationalisation de l'action publique locale ; un niveau proprement politique où il est inscrit dans une visée de changement social, dont les modalités varient selon les orientations politiques des équipes en place.

### 3.2.1 Le PRE, une affaire de techniciens

Le programme de réussite éducative peut prospérer sans être réellement connecté à un projet éducatif local, voire sans réellement entretenir de rapports très étroits avec les acteurs ou les actions d'un CUCS géré "par ailleurs". La gouvernance du PRE reste alors assez peu investie politiquement et les élus s'en remettent aisément aux professionnels compétents pour dessiner la place conférée aux familles. Ces derniers sont peu présents et s'intéressent peu à la gouvernance du dispositif. Surtout, ils n'expriment pas d'attentes fortes concernant l'orientation à insuffler au dispositif.

---

<sup>7</sup> MULLER P., *Les politiques publiques*, PUF, Paris, 1990, p.61.

Ici, ce sont donc les techniciens, le coordinateur notamment, qui développent et gèrent l'architecture du dispositif, à l'intérieur d'un jeu de contraintes essentiellement défini par le cadre légal, budgétaire et partenarial.

### 3.2.2 Le PRE, outil de rationalisation de l'action publique locale

Le PRE s'est rarement installé dans des espaces politiques vierges de toute action éducative et de tout questionnement sur la place des familles. C'est pourquoi ce programme a souvent servi à rationaliser ou revisiter des dispositifs préexistants. Dans certains cas, cette dimension occupe le centre de la commande politique municipale et **les élus investissent le dispositif comme un support d'ingénierie politique**. Il doit servir à redéployer ou réajuster les *moyens* mobilisés par divers programmes d'actions existants, sans que le dispositif n'acquière de statut particulier au sein des questionnements sur les *finalités politiques* de ces actions, sur le sens du changement social attendu.

#### 3.2.2.1 Le PRE et l'optimisation d'une politique éducative territorialisée à spectre large

Plusieurs villes rencontrées ont élaboré – sur les dernières années – sous des formes plus ou moins avancées, des stratégies éducatives concertées. Ces démarches, largement inspirées par des rapprochements contractuels financiers et techniques avec la CAF, ont généralement "intégré" le questionnement sur la place des parents, des habitants. Ces démarches se sont, ici et là, élargies à d'autres acteurs au travers des dynamiques partenariales organisées autour de la politique de la ville (l'Aide Sociale à l'Enfance, l'Education Nationale, divers services déconcentrés de l'Etat) et se donnent souvent à voir sous la forme de projets éducatifs locaux. Ces différents agencements sont venus enrichir la réflexion institutionnelle sur la question éducative et pour partie, sur ce lien aux familles généralement décrit comme insuffisant et frustrant. Le PRE vient proposer une réponse et des moyens là où les acteurs institutionnels pouvaient "s'essouffler" sur cet objet. Le PRE vient aussi s'adosser non seulement à des partenariats institutionnels préexistants, mais encore à des pratiques techniques partagées sur le terrain qui, de fait, se sont confrontées à la question de la coopération avec les familles. Dans cette configuration, le PRE "hérîte" d'un actif important et le redynamise de façon significative. Il le dynamise d'autant mieux qu'il se greffera à une culture politique et administrative qui aura préalablement invité les habitants, les familles, les parents à des formes diverses d'engagement collectif et de mise en réseau (expressions associatives fortes / organisation déconcentrée de l'action publique / instances et fonctionnement efficient de la démocratie locale...).

Dans ces contextes, le PRE est investi stratégiquement par les élus à deux titres principaux:

- Il rééquilibre les logiques "PEL" ou "politique de la ville" réputées travailler sur du "tout collectif"... surtout quand les formes d'action proposées ne parviennent pas à interpeller les parents, quand "elles ne font pas sens" par rapport à la spécificité de leurs difficultés. Les principes fondateurs du PRE (individualisation des parcours, gérés dans la durée et dans une approche globale) font contrepoids et opportunité pour expérimenter des modes alternatifs d'alliance aux parents. Un consensus plus ou moins consenti semble s'installer autour de l'érosion observée par les élus concernant

les formes ordinaires d'action collective : la relative incapacité des supports associatifs référés à l'éducation populaire à structurer un lien significatif avec les familles, les limites d'une démocratie locale et de proximité à agréger les habitants pour installer des formes diverses de coopération... interrogent les élus ; l'idée s'installe qu'à "l'individualisme des parents" le PRE répond par l'individualisation des accompagnements proposés.

- Il traite, pour de très nombreux élus, du parcours éducatif de l'enfant et de la capacité éducative des parents mais en privilégiant la dimension scolaire du parcours du jeune. Ici encore le PRE fait opportunité pour des élus qui peinent d'ordinaire à trouver l'espace de légitimité pour intervenir au plus près de l'école sur des processus d'inadaptation, voire d'échec. Cette opportunité est d'autant plus intéressante que les élus ont pleinement conscience du fort investissement des familles quant à la réussite du parcours scolaire de leur enfant. Il conviendra aussi de citer l'intérêt des élus à propos d'un programme qui les positionne sur des fonctions de coordination inter institutionnelle évoquées par eux comme beaucoup moins frustrantes par exemple que celles organisées dans les CLSPD.

### 3.2.2.2 Le PRE pour faciliter la rencontre des institutions et de leurs publics

Sur la totalité des sites observés, le PRE est convoqué pour fluidifier la relation des familles aux institutions... Il s'agit là encore de rationaliser l'action publique, cette fois en s'assurant que la rencontre entre une offre et des besoins est optimale.

Cette fonction est érigée sur certaines villes en pierre angulaire de l'ensemble du PRE. Toute l'intention politique vise à mobiliser le PRE sur une fonction d'accompagnement des familles afin qu'elles puissent exploiter la somme des ressources que l'action publique et associative peut développer. Bien sûr il s'agira de dénouer les fils distendus de la famille et de l'école, on encore d'établir des passerelles avec le travail social départemental. Sur l'un des sites, la coordinatrice insiste ainsi sur la forte mobilisation des élus autour du PRE. Ils ne sont pas moins de cinq à siéger au comité de gestion. Leur préoccupation essentielle concerne le lien entre la famille et l'école, ainsi que l'accès aux services sociaux. Le PRE doit fluidifier les relations entre les familles et ces institutions. Il doit servir d'interface assurant la "bascule" sur le droit commun, et garantissant l'usage optimal, par les familles, des possibilités que leur offre le territoire. Un parcours sera proposé à l'enfant afin d'étayer son adaptation scolaire, mais le "cœur de métier" du PRE est bel et bien occupé par la famille : il s'agit de casser son isolement et rompre sa distance aux institutions.

Le PRE constitue alors un espace très opportun :

- L'école mobilise sa capacité à dépister les situations de grande fragilité traduites sur les axes comportementaux ou de performance des enfants.
- Le PRE, adossé à sa structure collégiale inter institutionnelle mobilise ses moyens à partir de procédures souples, fonctionnant "à la marge" des mesures classiques et de leur lourdeur, pour "faire interface" entre les familles fragilisées et les outils d'intervention du droit commun.

- Les référents familles s'emploient à accompagner les familles dans ce parcours, et, en orientant, en conseillant, en assistant les familles dans leur démarche, représentent sans doute la pièce maîtresse de cette ingénierie de la "rencontre" entre offre et besoins.

Dans ce cas de figure, c'est bien la place de la famille qui sera, plus que celle de l'enfant, au cœur des préoccupations et du projet politique. Les équipes politiques mobilisées sur cet axe trouvent parfaitement leur compte avec un PRE qui ne prétend en rien "bouger les lignes" des appareils scolaires ou référées au travail social, qui ne prétend en rien porter un "message éducatif" auprès des familles... et qui s'inscrit dans l'interface des familles et des institutions pour amortir la rudesse de la relation et protéger les premiers de la "brutalité" des seconds.

### 3.2.3 Logiques politiques : le PRE comme outil de changement social

Si certaines équipes municipales laissent le PRE à ses animateurs pendant que d'autres le mobilisent comme un outil de management de l'action publique, il arrive aussi qu'il soit inscrit dans une rationalité politique explicite. Le PRE est alors pensé en fonction des effets sociaux qu'une certaine représentation des problématiques éducatives et parentales incite à viser. Trois logiques se distinguent.

#### 3.2.3.1 Le PRE et la "correction" des attitudes des familles

Les questions familiales et éducatives sont, depuis quelques années, l'objet d'une surenchère idéologique conduisant à la cristallisation d'une sorte de "sens commun" selon lequel des familles défaillantes et démissionnaires appelleraient un travail de redressement moral visant à leur faire acquérir les rudiments d'une "bonne" parentalité à laquelle elles seraient étrangères.

Peu ou prou, cette représentation reconduit la rationalité politique du libéralisme qui habitait les mouvements philanthropiques du 19<sup>ème</sup> siècle. Elle place la responsabilité individuelle au cœur du gouvernement de la vie sociale, qu'une trop forte intervention de l'Etat risquerait de venir troubler. L'intervention vise à stimuler l'usage de cette responsabilité personnelle, ou à la susciter par un travail éducatif adapté<sup>8</sup>.

Sans grande surprise, cette représentation n'est pas absente de l'esprit de bien des élus, même si ses formes peuvent être édulcorées ou croisées à d'autres perspectives.

Cette représentation peut être sous-jacente dans une vision "de bon sens" où l'enjeu principal du PRE est défini par l'optimisation du parcours scolaire de l'enfant, engageant souvent le rapprochement des familles les plus fragilisées socialement et culturellement, de l'institution scolaire. La famille peut bien sûr être prise en compte et diverses initiatives lui sont dédiées, non pas tant pour contribuer à la gestion optimisée d'un parcours éducatif considéré au sens large... mais pour leur faire acquérir "une

<sup>8</sup> EWALD F., *l'Etat providence*, Paris, Grasset, 1986

compétence qui leur fait défaut" pour faire alliance avec l'école, placée au cœur des enjeux et de tous les possibles. A l'évidence la question du statut de la famille ne fait pas débat dans ce contexte... elle constitue un public cible de "bénéficiaires" du PRE qu'il s'agit d'étayer pour être à la hauteur, sinon du jeu social dans lequel elles sont de fait impliquées, du moins des pré-requis, voire des exigences que l'école définit comme préalables pour optimiser le parcours scolaire de l'enfant.

De façon finalement peu surprenante, on repère moins facilement ces représentations dans les propos des élus que dans ceux des coordonnateurs lorsqu'ils décrivent la commande politique qui leur est adressée : « *on est sur une petite ville de notables, avec des représentations du type "une mère au foyer ne peut pas avoir droit à la cantine", avec beaucoup de jugements de valeurs sur l'éducation, avec l'exigence que les enfants soient "bien élevés". Donc y'avait une logique de mise en accusation des parents* ». (Coordinatrice). Ces représentations émaillent aussi les propos de certains élus lorsqu'ils évoquent les débats que le PRE suscite au sein de l'espace politique municipal. Un élu enfance/jeunesse explique ainsi combien la question de la place des familles reste controversée, y compris parmi les membres de la majorité municipale, car « *on est toujours plus vite dans la stigmatisation et la culpabilisation* ». La « *question de la responsabilité des familles* » reste à l'ordre du jour des dissensions même au sein de cette équipe d'élus communistes, où « *ne pas stigmatiser* » continue de ne pas aller de soi.

Il est important d'insister sur la difficulté d'observer ce type de posture de manière directe : tout se passe comme si l'expression d'une attitude accusatoire à l'égard des parents, refusée par la plupart des professionnels, était tue plutôt qu'affichée ouvertement, en anticipant la critique ou le jugement désapprouvateur d'un interlocuteur facilement identifiable à la figure de "l'expert", éloigné des réalités et du "bon sens" populaire. Il n'est pas absurde de penser que bien des sites où nous ne sommes pas parvenus à identifier d'orientation politique claire soient en réalité marqués par ce type d'orientation "corrective" et paternaliste.

### 3.2.3.2 Le PRE contre les inégalités sociales

Une deuxième figure reconduit l'objectif traditionnel de lutte contre les inégalités face à l'école. De façon peu surprenante, ce sont dans les municipalités communistes, ou apparentées, que nous avons le plus souvent rencontré cette logique.

La vocation du PRE est alors éminemment sociale. Le PRE est inscrit dans une logique de réduction des inégalités des "individus et des groupes" qui divisent les populations, fractionnent les territoires. Il doit contribuer à la promotion collective des couches populaires. A ce titre, il doit contribuer à l'ouverture culturelle des jeunes et de leurs familles, à lutter contre le "repli" des catégories populaires, à favoriser "l'ouverture sur le monde".

Cette conception sociale s'oppose radicalement à la précédente car elle place hors des individus, dans l'action d'un système social inégalitaire, la source des difficultés rencontrées par les jeunes et les parents. C'est pourquoi la simple visée *corrective* des attitudes familiales est dénoncée comme normali-

satrice et disciplinaire. Il n'est pas question, explique un élu, de « *chercher une "famille type" et de vouloir modeler les "familles déviantes" à ce modèle type* ». De façon générale, cette perspective invite à refuser la perspective de ceux qui « *ont en tête une modélisation des comportements requis, qui veulent éduquer les familles, qui ont une approche "pédago" et qui veulent enseigner aux familles des comportements* ».

Cette orientation entre du même coup en contradiction avec l'économie propre du dispositif, qui entend traiter la question éducative sur un mode essentiellement individualisé. Sur certains territoires, l'adhésion des élus municipaux à un programme qui individualise les suivis des jeunes et des familles fonctionne comme une forme de renoncement ou d'aveu d'impuissance. Comment se reconnaître dans un programme qui entend traiter d'un problème sociétal, voire d'un problème politique (les difficultés éducatives des familles résidant sur les quartiers populaires)... à partir d'un programme qui "atomise" la problématique à coup de suivis individuels ? Comment adhérer à un programme qui ne correspond pas à un droit, mais reste déclenché à l'appréciation, à la discrétion de quelques professionnels ? D'autres réflexions se font jour, allant dans le même sens pour s'inquiéter d'une intervention ciblée sur les freins, les difficultés, les déficits de ces familles qui ne seraient prises en compte que par leurs manquements et non leurs ressources. De fait, l'adhésion de ces élus au PRE signerait quelque part l'échec des formes collectives d'intervention, la victoire du psychosocial sur le politique, l'aveu d'une forme d'impuissance. Plusieurs de ces élus témoignent d'ailleurs de leur volonté de voir prospérer d'autres types d'actions plus collectives, pour compenser les effets négatifs de cette culture de l'individualisation qui, à leurs yeux, emporterait tout.

La conception sociale qui sous-tend cette perspective conduit à valoriser les prestations et actions collectives, parce qu'elles visent le "tout venant" des classes populaires et qu'elles traitent le public comme un groupe social. La tension entre cette orientation collective et les implicites individualistes et thérapeutiques du PRE peuvent alors conduire à en refuser l'orientation fondamentale au point de vouloir en renégocier les conditions de mise en œuvre avec la tutelle étatique. Dans l'un des sites visités, l'élu référent décrit ainsi la concertation "*très poussée*" que la ville a conduite avec l'Etat et l'éducation nationale, car, explique-t-il « *si on prenait à la lettre cette orientation individualiste, ça pouvait venir contrecarrer nos objectifs.* »

Soulignons enfin la rareté de cette posture. Deux à trois sites tout au plus, sur l'ensemble des PRE visités, en relèvent véritablement.

### 3.2.3.3 Le PRE et la mobilisation des parents

Une dernière perspective prend également le contre-pied de la logique paternaliste et corrective présentée ci-dessus mais en empruntant cette fois-ci une voie *symétrique*. Il ne s'agit plus de "réduquer" des parents pris à défaut dans leur responsabilité éducative, mais de viser la réhabilitation de compétences parentales que les conditions sociales de vie et la stigmatisation auraient inhibées.

Cette perspective s'appuie sur un « *postulat de base, c'est que l'ambition partagée de tous les parents est le bien de leurs enfants* ». « *Il n'y a pas de familles démissionnaires* » (élu). Ce postulat emporte une critique sociale implicite ou explicite qui met essentiellement en cause, outre les conditions matérielles d'existence, le "regard" que la société porte sur ces familles en difficulté. Pour l'élu cité à l'instant, « *les familles ne sont pas démissionnaires, on a les a démissionnées en stigmatisant leurs pratiques éducatives* ». Le stigmate et ses effets invalidants sont donc au cœur du diagnostic porté depuis cette perspective.

Ce diagnostic emporte aussi une critique implicite des pratiques institutionnelles usuelles. Car le stigmate dont souffrent ces familles provient en premier lieu des professionnels avec lesquels elles sont en contact. Une coordinatrice décrit ainsi la posture de son élu par contraste avec celle de ses partenaires (travail social, éducation etc.) selon lesquels « *les parents ne savent pas faire, sont défaillants, sont accusés d'être démissionnaires. La municipalité c'est plutôt l'inverse, c'est plus participatif, c'est comment les mobiliser...* ». Pour les élus, cette posture peut également s'inspirer d'une sorte de croisade militante pour réhabiliter les familles auprès de la population, des autres élus, des institutions...

Le souci essentiel des élus et promoteurs du dispositif, lorsqu'ils occupent cette posture, est alors de "valoriser" les familles. « *Les élus valorisent le fait que le PRE permet de valoriser les familles* », explique une coordinatrice. Toutes les actions doivent être traversées du souci de valoriser les compétences – d'activer des aptitudes empêchées ou entravées – dans la sphère éducative comme ailleurs. Le PRE est conçu comme *une sorte de clinique de l'identité parentale bafouée*. Pour une élue, « *il faut redonner de la considération, notamment en leur disant qu'ils sont des parents "dignes"* ». Il faut restaurer un sentiment de dignité qui autorisera par la suite la recouvrance d'une capacité d'action autonome. Le respect dû à la personne et à son intégrité figure du même coup parmi les leviers d'action prioritaires, car la "thérapie" offerte par le PRE opère par le regard approbateur et bienveillant. C'est une médecine sociale de la reconnaissance, où « *on est en face de personnalités qui sont le fruit d'une expérience* ».

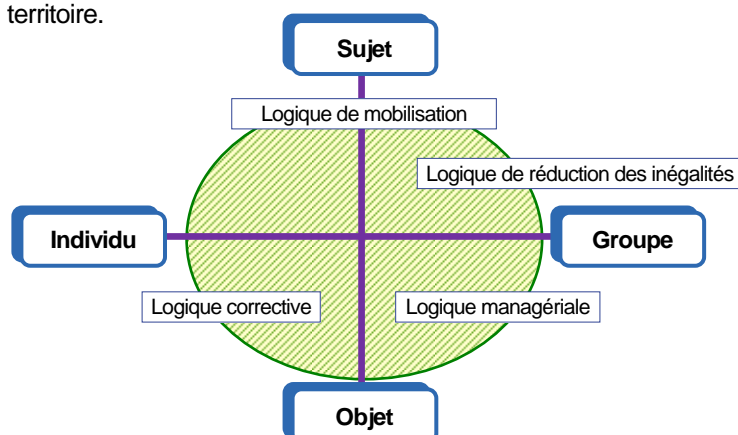
La participation et la mobilisation prennent naturellement place au cœur de cette perspective. Dans la mesure où le regard stigmatisant inhibe les capacités d'action, c'est à la restauration de celles-ci qu'il faut œuvrer. Il faut inciter les gens à agir par eux-mêmes, à se mettre en mouvement, afin qu'ils reconstruisent un pouvoir individuel et collectif sur le cours de leur vie. De façon très logique, les municipalités les plus en pointe sur ce type de problématisation sont aussi celles qui conduisent des politiques de la ville volontaristes sur le volet de la participation des habitants. La valorisation des actions collectives, y compris dans le PRE, procède d'un même faisceau d'intentions. Elles permettent aux participants de mettre en "collectif" leurs difficultés, de prendre conscience qu'ils ne sont pas seuls et personnellement responsables de leur situation, en "découvrant" que leur expérience est comparable à celle de leurs pairs : « *les mieux à même d'aider les parents, c'est les parents* » (élu). Elles redonnent également un poids, une existence dans l'espace public de telle sorte qu'ils deviennent des interlocuteurs qui comptent.

Enfin, le PRE, pris dans cette perspective, à vocation d'irriguer les autres dispositifs opérant dans les champs de l'éducation et de la parentalité. Car la réhabilitation de l'identité des parents passe naturellement par une évolution des regards portés sur eux en tous points de l'espace institutionnel. Les équipes se voient ainsi "missionnées" pour développer, par exemple, des actions de formation en direction de leurs partenaires. De même, le PRE peut être conçu comme une pièce centrale dans le mécano de la politique de la ville de la commune. Il est alors positionné comme une sorte de *laboratoire du regard*, où la réflexivité et l'expérimentation sont les maîtres mots, et dont on attend qu'il irrigue l'ensemble des services et actions connexes.

Cette logique se retrouve rarement à l'état chimiquement pur comme dans la description que nous venons d'en faire. On peut cependant estimer que, sous des formes plus faibles et moins systématisées, cette entrée par la "valorisation" de la compétence parentale est la plus fréquemment observable dès lors que la mise en œuvre du dispositif s'associe à une vraie de réflexion politique.

### 3.2.4 Le positionnement des familles dans la commande politique locale, vue d'ensemble

- ➔ Lorsque la commande publique conçoit le PRE comme un outil pour rendre l'action publique plus rationnelle, les familles sont considérées comme un "bloc", comme une "clientèle", dont il faut optimiser l'accès aux ressources territoriales
- ➔ Lorsque le PRE est réinscrit dans une logique politique visant à assurer la conformité des comportements familiaux aux exigences de l'ordre et de la tranquillité sociale, les familles sont conçues comme une collection *d'individus* défailtants devant faire *l'objet* d'une intervention corrective de leurs attitudes
- ➔ Lorsqu'il est appréhendé au prisme d'une logique sociale de lutte contre les inégalités, les familles sont identifiées par le *groupe* social auquel elles appartiennent, et l'action doit viser à les placer dans la position du *sujet* de l'action – à soutenir leur initiative et la défense de leurs intérêts face aux formes de domination qu'elles affrontent.
- ➔ Lorsque la logique politique vise la mobilisation des familles et des habitants, le PRE est invité à soutenir la capacité d'initiative des parents, autant dans le cadre de parcours individuels visant à réparer des identités abîmées que dans des collectifs capables de rendre leur parole *audible* à l'échelle du territoire.



### 3.3 Point de vue des acteurs adjacents

#### 3.3.1 L'école

Nos consultations sur l'ensemble des sites visités nous ont permis de vérifier le poids écrasant des attentes et des demandes relatives au traitement des difficultés scolaires de l'enfant de la part des familles. L'essentiel des publics orientés sur le PRE le sont par les acteurs scolaires... ; l'essentiel des actions conduites dans le cadre du PRE se structurent autour de la sphère scolaire... Et lorsque les promoteurs du PRE entendent dégager le programme d'un regard "scolaro centré" au profit d'une vision élargie de la fonction éducative, tous sont confrontés à la force d'attraction de ces problématiques scolaires qui occupent le centre des préoccupations et qui structurent largement les montages opérationnels.

Il est difficile de définir ici une position qui serait celle de l'école ; celle-ci reste traversée par divers débats de fond, notamment sur sa légitimité à sortir du cadre d'intervention qui la ramène aux apprentissages disciplinaires ou qui sanctuarise son positionnement dans des quartiers souvent agités. Par ailleurs, les sensibilités personnelles d'un référent hiérarchique (Inspection, Directeur de l'établissement ou Principal de collège), ou de quelques individualités actives au sein d'un établissement... interagissent avec les traits spécifiques attachés au partenariat institutionnel sur chaque territoire. De fait, on a pu observer des niveaux d'ouverture extrêmement différents sur la place des familles, y compris entre deux groupes scolaires situés sur le même quartier. Sur l'un des sites enquêtés, toute collaboration avec le PRE a même été (temporairement) stoppée suite aux instructions données en ce sens par un inspecteur de passage... Sur un autre site, et au plus haut niveau de l'Inspection d'Académie, tout est fait pour encourager les dynamiques d'établissement quant à l'accueil des familles concernées par le PRE au sein de l'école.

##### 3.3.1.1 Le PRE et le recentrage sur le "cœur de métier"

De façon générale, l'attente centrale de l'école vis-à-vis du PRE est de lui permettre de se recentrer sur son "cœur de métier" en déléguant la prise en charge de problèmes et de difficultés qui lui semblent extérieures à ses compétences propres. Peu ou prou, la plupart des demandes et des sources de satisfaction que les acteurs du monde scolaire expriment à l'égard du Programme déclinent cette attente fondamentale.

Les représentations mises en jeu par ces demandes témoignent très nettement d'un partage entre un espace vécu comme "proprement scolaire", domaine de compétence propre aux acteurs du monde de l'école, et un monde « non scolaire » qui viendrait perturber, "de l'extérieur" le bon déroulement de la scène scolaire. Ainsi, pour une coordinatrice ZEP, le "*périmètre scolaire*", propre à l'école, correspond

en fait à celui de *"l'apprentissage"*. Le PRE est alors valorisé lorsque les problèmes posés par un élève ou sa famille semblent "déborder" ce périmètre : « *L'intérêt, c'est quand ça dépasse le scolaire, qu'on est pas formé, que c'est pas notre mission d'accompagner les familles* ». Pour une coordinatrice RAR, « *l'apport du PRE se situe dans l'aide pour tout ce qui ne concerne pas le scolaire* ».

Dans bien des entretiens, ce partage est conçue autant comme une affaire de prérogatives que de savoir-faire. Au fond, « *quand c'est que scolaire, on a les recours internes (à l'Education Nationale)* », selon une principale de collègue, « *les ressources internes concernent l'élève* ». Et lorsque que le PRE étend ses compétences aux sphères de l'apprentissage, il faut, selon la coordinatrice RAR citée ci-dessus, que les difficultés prises en charge soient « *toujours corrélées avec des difficultés sociales ou éducatives.* » Par exemple, le PRE semble un recours pleinement légitime, aux yeux de notre principale de collègue, « *quand on sent une famille socialement ou psychologiquement désœuvrée. Souvent il s'agit de familles monoparentales, ou quand le papa a perdu son rôle de père...* ». Dans ces cas, les actions à engager ne relèvent pas des prérogatives de l'école - « *Je ne peux pas être celle qui va faire entrer l'élève en centre de loisirs* » - ni de sa compétence – « *le scolaire on sait faire, les problèmes de comportement on sait moins faire* » (coordinatrice ZEP). Prérogatives et compétences s'enchaînent d'ailleurs, la délimitation du rayon d'action de l'école affectant nécessairement les savoir-faire développés à l'interne : « *A l'école on a l'enfant, on a pas l'environnement... Car nos missions concernent l'élève* »

Cette partition est parfois recontextualisée dans une évolution des politiques scolaires qui, d'après l'une de nos interlocutrices, aurait conduit à son durcissement. Car les outils internes à l'école sont vastes et il pourrait sembler simpliste de les enfermer dans une opposition du "scolaire" et du "non-scolaire", où seuls les problèmes d'apprentissage entreraient dans sa sphère de compétence. Cependant, les RASED se concentreraient de plus en plus sur les seuls « *problèmes cognitifs et les problèmes d'endossement du métier d'élève* », pendant que les « *psychologues scolaires ne font plus de suivi. Elles ne font que des repérages, des bilans, des tests... et elles disent à la familles les résultats et ce qu'elles préconisent... par exemple une orientation en CMPP* ». Et l'interlocutrice de rappeler que « *dans tous les cas, la situation sociale des familles n'entre pas dans le travail des réseaux.* »

On le verra, tous les acteurs rencontrés ne valident pas la pertinence de ce partage, même si tous le constatent. Mais il apparaît à d'autres comme une sorte de traceur d'identité professionnelle, et l'attractivité du PRE se définit alors par l'opportunité d'un recentrage sur le « cœur de métier ». Pour la coordinatrice ZEP déjà citée, l'intérêt principal du PRE a été de « *permettre de se dessaisir de ce qui n'était pas du scolaire. Même s'il ne s'agissait pas non plus que les enseignants se débarrassent de tel ou tel élève...* » C'est très précisément en terme de recentrage qu'elle conçoit la plus-value du PRE pour l'école : « *La vertu de ce dessaisissement, c'est que ça remet chacun dans son boulot* ». L'architecture du dispositif, pour elle, doit reposer sur le constat que « *l'école ne peut pas tout prendre en compte* », constat qu'elle n'hésite pas à *"rappeler"*, à son niveau, afin que l'évolution du programme, sur son territoire, continue de servir les vertus de ce recentrage.

La question de la performance scolaire dans le PRE n'occupe pas le statut central que l'on pourrait a priori attendre d'un programme de réussite éducative largement référé à l'école. Nous n'avons pas enregistré, sur les différents sites visités, d'étude spécifique attachée à la mise en évidence d'une relation entre la mise en parcours et la réussite des enfants dans les apprentissages. La question de l'amélioration des notes attribuées à l'enfant accompagné par le PRE n'est guère évoquée directement dans les équipes... comme si elle était accessoire, voire étrangère au propos du PRE.

En l'absence de toute approche méthodique sur cet objet, quelques hypothèses peuvent néanmoins être avancées :

- ↳ Pour l'essentiel, l'école entend maintenir le PRE sur d'autres enjeux que ceux référés aux apprentissages. La fonction cognitive reste de sa responsabilité et la mise en corrélation d'un parcours PRE avec la performance scolaire pourrait implicitement légitimer l'implication du programme sur le cœur de métier de l'école. La première indication justifiant de l'orientation de l'enfant sur le programme reste comportementale... ; la note aura tout au plus un statut de marqueur quand le PRE prétend s'attaquer à quelques déterminants.
- ↳ Pour l'essentiel, les familles elles-mêmes que l'on attendrait plus mobilisées sur le champ des notes, associent le PRE à d'autres fonctions. Pour les plus fragilisées, celles qui cumulent un nombre significatif de difficultés, l'enjeu premier est moins d'accroître la performance scolaire que de se maintenir dans un parcours scolaire. La vraie "performance" résidera dans la banalisation du parcours, dans l'adaptation progressive de l'enfant à un environnement duquel il décrochait, dans la normalisation de relations initialement agressives avec l'institution. La performance... c'est de continuer... sur d'autres bases.
- ↳ La déconnection mécanique observée à propos de plusieurs jeunes, notamment collégiens, qui avançaient des niveaux de performance scolaire tout à fait satisfaisants et qui néanmoins étaient orientés sur des accompagnements PRE... contribue à l'appropriation par ces jeunes du fait que la note ne saurait faire écran à des difficultés existentielles, à des fragilités de tous ordres. Le PRE marque aussi l'attention de l'institution à des réalités autres que celles référées à la performance, et son attention à la "personne" du jeune.

L'efficacité d'un parcours PRE sur la performance scolaire va, à ce point de soi et s'impose comme une telle évidence, que les acteurs se dispensent de la démontrer ! Il serait fort intéressant de développer une approche méthodique à ce titre, non seulement pour mettre en évidence la réalité des effets d'un parcours... mais aussi et surtout pour éclairer l'efficacité relative des leviers stratégiques exploités par les PRE. Si l'amélioration de la performance se révélait... serait-elle (et dans quelles mesures) associée à un regard différent de l'institution sur l'enfant, à un regard différent de l'enfant sur l'institution, à une appropriation du sens de son investissement scolaire, à une meilleure maîtrise de ses émotions, à un rapport renouvelé à la famille, à un étayage psychologique, à une sociabilité élargie, etc. ?

### 3.3.1.2 L'extension et les limites de "l'extra scolaire"

La définition de ce domaine "non-scolaire" - auquel le PRE est destiné - connaît une étonnante extension. Les difficultés relatives aux "troubles de l'ordre scolaire", notamment, en font partie. Pour une principale de collège, « être un collégien, c'est être en situation d'apprentissage, et avoir des droits et des devoirs. Quand tout ça dérape, c'est bien d'avoir le PRE ». Parfois, c'est l'aptitude de l'école à réguler les conduites qui troublent l'ordre scolaire qui est jugée trop limitée. Un principal et son adjoint recourent ainsi au PRE pour assurer une prise en charge des élèves exclus. Ils observent la récurrence de comportements anti-scolaires chez certains élèves. Ces comportements s'expliquent en partie, selon eux, « par la situation familiale ». Mais ils adhèrent également au diagnostic récemment repris par le rapport de la Cour des Comptes de mai 2010<sup>9</sup>, selon lequel « on s'est pas adapté aux nouveaux publics. C'est vrai que les profs fonctionnent comme avant, on s'est pas adapté à certains gamins. » Les problèmes générés par cette situation (« l'échec scolaire génère de la violence ») aurait en quelque sorte dépassé les compétences de l'école : « Des gamins qui s'adaptent pas à notre système et on a rien à leur proposer ».

Ces difficultés peuvent alors directement inspirer la "commande" que l'école passe au PRE, comme dans le cas dans cette ville de la proche banlieue de Paris, où, selon la direction du collège, dès 2005 « une équipe s'est mise place pour avoir une réflexion sur nos besoins, en plus des réunions préparatoires avec la Mairie, en interne, parce qu'on avait des besoins dans l'accompagnement des familles et des enfants du primaire au collège, qui sont des élèves difficiles. »

De même, le recours au PRE pour traiter des difficultés "proprement scolaires" n'est pas exclu, à condition que des facteurs "externes" à l'école soient identifiés comme prédominants : « Ca dépend de quoi vient cette difficulté. Quand elle vient de difficultés à la maison, c'est bien que le PRE essaie d'étayer la famille. » De même, une difficulté de langue liée à une situation migratoire apparaît comme relevant d'un PRE utilement positionné sur un soutien en FLE. En revanche, ces acteurs sont plus circonspects lorsque le dispositif s'aventure sur le "terrain propre" de l'école. Le dispositif "coup de pouce clé", par exemple, propose des ateliers aux élèves de CP visant à faciliter leurs apprentissages en lecture. Cet "empiètement" sur le domaine propre de l'école peut parfois poser problème. Pour l'une des coordinatrices Zep rencontrées, « aujourd'hui, les coups de pouces clés, effectivement, ça interroge » De façon générale, le positionnement trop appuyé d'un PRE sur la question des apprentissages risque d'inspirer les réserves de beaucoup d'acteurs du monde scolaire, à l'instar de ce principal de collège : « aujourd'hui les orientations sont surtout dans le domaine scolaire, les accompagnements scolaires à domicile. On déplore que ce soit systématiquement ça. Certaines familles, certains élèves, auraient plus besoin d'une aide psy. Le PRE devrait répondre davantage sur des problématiques psychologiques ou de santé. Nous on fait déjà un accompagnement scolaire. »

Bien entendu, le PRE est conçu, dans cette perspective, comme un outil parfaitement adapté à la prise en charge des problématiques "extrascolaires". Les champs sanitaires, sociaux, médicaux, ou encore

<sup>9</sup> Cour des Comptes, L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, Mai 2010.

celui des loisirs, sont typiquement ceux qu'un "bon" PRE doit cibler. Par exemple, le problème des « *enfants peu épanouis, qui manquent d'activité hors de l'école* », les problèmes de « *suivi médicaux, psy, orthophoniques, d'obésité...* » comme pour cette « *petite fille qui avait besoin de lunettes* ». Les difficultés proprement éducatives *dans la famille* sont également conçue comme étant du ressort du PRE, par exemple lorsqu'une « *maman est dépassée* ».

### 3.3.1.3 Le PRE en médiation de la relation famille - école

Que la logique de "dessaisissement" décrite à l'instant soit adoptée ou non, la plupart des acteurs du monde scolaire attendent du PRE qu'il les aide à gérer leur relation aux familles.

Les difficultés inhérentes à cette relation sont largement soulignées, à commencer par leur aspect conflictuel. Une rééducatrice en RASED constate sobrement que « *beaucoup de familles sont en 'désamour' du système scolaire* ». Un principal de collège adopte un ton moins nuancé : « *Vous verriez cette agressivité incroyable. Des parents qui entrent dans la salle des profs pour régler leurs comptes avec les profs...* » De même, une assistante sociale scolaire observe combien les familles « *viennent avec une réticence, une crainte, une agressivité qui cachent une anxiété* ». Par ailleurs, bien des familles en difficulté semblent trop éloignées du monde des institutions en général, et du monde scolaire en particulier, pour qu'une relation "normale" puisse s'instaurer : « *beaucoup de parents ne peuvent pas remplir une fiche de renseignement ; un simple courrier ne fonctionnera jamais pour un rendez-vous avec un parent* ». Même avec la meilleure volonté du monde, le lien aux familles paraît faussé et fortement empêché dès lors que celles-ci se sentent "jugées" par l'institution scolaire.

Le PRE est donc attendu sur une fonction de médiation dans cette relation à des familles « *qui ont du mal à s'insérer dans le milieu scolaire* ». Il peut s'agir simplement de faciliter une communication qui butte sur la distance culturelle entre les familles et l'école : « *réexpliquer aux parents ce qui se passe avec l'enseignant, qui est pas forcément compris par les parents* », explique une directrice d'école. Cette fonction est particulièrement valorisée dans le cas des familles migrantes en raison de la barrière linguistique qui se surajoute aux difficultés de la communication. La même directrice raconte qu'une maman ne s'est pas rendue à la convocation en équipe éducative, pour un enfant au sujet duquel un redoublement est proposé. Dans ce cas, la directrice attend de la médiatrice du PRE « *qu'elle explique, y compris dans la langue maternelle, les enjeux que ça représente pour les enfants.* »

Mais c'est le risque du conflit qui occupe le plus largement les préoccupations, notamment des chefs d'établissement auxquels il revient de convoquer les parents en cas de problème. Ceux-là sont conscients de la violence symbolique à laquelle leur rôle les accule avec ces familles « *qu'on appelle tout le temps. (...) On peut pas tout le temps dire aux parents 'vous faite pas bien'* ». De leur point de vue, l'apport essentiel du PRE est de donner une *issue* à cette relation. Le PRE permet de sortir d'un rôle purement négatif face aux familles, de sortir d'une logique purement accusatoire en offrant *aussi* un éventail de propositions : « *Cesser d'appeler les familles uniquement quand ça va pas. Pouvoir les aider.* » De même, lorsque le PRE agit directement comme tiers, il permet de faire tomber les angoisses,

les craintes, au moyen d'une confiance et d'une proximité *déjà là* entre référent et parent : « *La référente à les codes, ça rassure les familles. Elles entrent plus facilement, car la référente entre avec elles* ». De même, il devient plus facile de gérer le « *désamour* » des familles à l'égard de l'école dès lors qu'on peut dire « *on vous propose autre chose* ».

Notons pas ailleurs que la question de ce rapprochement s'inscrit "dans le fil" des dispositions prises dans l'école et les collèges "Ambition Réussite" qui organisent un soutien de plus en plus personnalisé à l'enfant (assistants pédagogiques, professeurs référents...) pour ne prendre en compte la famille que dans un deuxième temps. Le PRE consolide cette double entrée en confortant l'approche très personnalisée de l'enfant, cible prioritaire du programme, en conférant aux actions collectives une fonction généralement supplétive... et surtout *en "prenant à son compte" le travail d'accompagnement rapproché des familles*. En ce sens, l'école et le PRE entretiennent *aussi* une cohérence de principes et une complémentarité de fonctions.

#### 3.3.1.4 Une institution, plusieurs voix

Comme signalé plus haut, la "parole" de l'école sur le PRE n'est pas monolithique, et différents points de vue peuvent être enregistrés. Le clivage le plus prégnant concerne les "frontières" de l'identité professionnelle. Car le recentrage sur le cœur de métier n'est pas un objectif partagé par tous. Et les entretiens permettent de dessiner une ligne de démarcation entre les partisans d'une "école sanctuaire", entièrement dédiée aux apprentissages, et ceux qui en appellent à une école plus ouverte, où, à côté de *l'élève, l'enfant et sa famille* ont aussi droit de cité.

Le bien-fondé du monopole de l'école sur les activités d'apprentissage est alors interrogé. Pour une coordinatrice RAR, la pertinence des actions de remédiation conduites au sein même de l'institution n'est pas évidente, et la prise en charge extrascolaire est intéressante, car elle permet de « *déscolariser la chose scolaire* ». Pour une autre coordinatrice, la prise en charge des questions scolaires par des acteurs extérieurs à l'école présente une plus value en elle-même : « *quelque fois c'est bien si c'est pas un enseignant, parce que ça représente l'école. Qu'ils voient autre chose !* ».

De même, l'investissement exclusif de l'école sur les problématiques d'apprentissage peut être vécu comme appauvrissant et contreproductif. Le PRE est alors valorisé pour la vision en miroir qu'il procure en confrontant à d'autres professionnalités. Il permet d'accéder à une connaissance des situations familiales qui, sinon, reste inaccessible aux acteurs de l'école : « *C'est un regard sur les familles que n'a pas l'école. Les parents ne nous donnent pas leur détresse personnelle. (...) En tant qu'enseignant, ça permet d'avoir une vision plus large des choses.* » (Enseignante, coordinatrice ZEP)

De façon plus large, certains appellent de leurs vœux une plus grande ouverture de l'établissement sur son environnement. Celui-ci doit se montrer plus ouvert aux familles et plus réceptif aux problématiques des enfants appréhendés dans leur globalité. Le PRE est alors vu comme un instrument de cette ouverture. Ainsi, pour une enseignante et secrétaire RAR, la « *principale difficulté où le PRE pourrait être utile, c'est la relation aux familles. (...) Notre souci, c'est faire entrer les parents dans*

*l'école. En primaire, ils s'arrêtent au portail. Quand on a besoin de leur parler, c'est pas simple. Et elles n'ont pas d'autres occasions d'entrer que quand ça va pas. » De même, le PRE est vu comme un levier pertinent pour accéder à une approche plus globale de l'enfant. « Dans l'idéal, ça permettrait d'avoir une approche plus globale et pas que scolaire. Si je m'aperçois qu'un enfant est seul le mercredi, j'appelle le PRE. S'il faut une aide aux devoirs et qu'il n'y a rien sur l'école j'appelle le PRE... [...] Il faudrait que l'école connaisse mieux les enfants via les partenariats. Et des fois, des parents sont mal à l'aise face à l'enseignant, et si la référente famille est là, ça va déstresser les parents ». On le voit, dans cette logique, **le PRE est vu comme une opportunité pour faire entrer la société dans l'école**, là où, à l'opposé, la logique dominante y voit un *espace de délestage* dans lequel déposer tout ce qui ne relève pas "du scolaire".*

Cette orientation est cependant vécue comme minoritaire et comme décalée des attentes des collègues et de l'institution. Commentant son expérience des équipes pluridisciplinaire, l'une de nos interlocutrices exprime sa réserve : « *il ne faut pas que les professionnels défendent chacun leur bout de gras. Par exemple, une problématique scolaire n'engage pas forcément un traitement via l'école.* » De façon générale, elle déplore la frilosité de bien des établissements pour s'ouvrir à leur environnement social et institutionnel : « *Il y a des écoles qui restent très fermées. Car l'accompagnement scolaire, les coups de pouces clé etc. sont vécus comme la chasse gardée des enseignants, car ça concerne les compétences scolaires.* »

Notons pour finir le sentiment d'injustice de ceux qui, dans l'institution, veulent s'engager dans cette démarche d'ouverture et butent sur les freins que leur opposent leur hiérarchie. C'est le cas d'un site, déjà évoqué, où l'installation du partenariat PRE/école a été fortement freinée par une hiérarchie récalcitrante. « *Pour l'inspecteur, un enseignant n'était ni psychologue scolaire, ni assistante sociale, seulement enseignant. Nous on disait qu'on pouvait pas faire abstraction du contexte social* ».

A contrario, retenons aussi les dispositions prises dans certaines académies pour soutenir les initiatives volontaristes de divers chefs d'établissement visant à organiser diverses instances d'accueil, voire d'animation, dédiés aux familles ou nommant un personnel détaché à 50% pour promouvoir le PRE et plus largement les actions "politique de la ville".

### 3.3.2 Les services sociaux

Les services départementaux d'action sociale figurent également parmi les partenaires incontournables des PRE. Et ce sont peut-être ceux avec lesquels les relations sont les plus difficiles. Sans doute n'est-ce pas un hasard si les représentants des services sociaux ont, plus souvent que les autres partenaires, été absents lors des visites sur site. Certains ont déclinés, d'autres ont été empêchés au dernier moment. Dans certains cas, le coordinateur PRE a même estimé vain de tenter d'approcher ces acteurs, décrits alors comme "ne jouant pas le jeu" du partenariat.

### 3.3.2.1 Les réticences

Comme chacun sait, le regard des Conseils Généraux sur la mise en place des PRE a souvent été, dans un premier temps, particulièrement suspicieux. A ses débuts, le PRE inspirait la crainte d'une reprise en main des questions éducatives par le pouvoir politique municipal, où le contrôle social des familles aurait pris la place des finalités éducatives et préventives auxquelles sont attachés les professionnels du social. Cette crainte s'est largement cristallisée autour des questions de confidentialité, les professionnels du social étant légalement et déontologiquement tenus au secret.

Même si des problèmes résiduels peuvent persister ici ou là, et qu'un léger fond de méfiance peut encore être perçu (plusieurs représentants du travail social départemental nous ont confié qu'ils s'attribuaient, parmi d'autres missions, un rôle de "vieille déontologique" en participant à l'animation du PRE), on peut dire aujourd'hui que ces difficultés ont "grosso modo" été surmontées, notamment par la production collégiale de chartes fixant les termes d'une confidentialité partagée.

Les réticences encore observables aujourd'hui s'expriment sur ce "fond" originel. Elles se réfèrent bien souvent au sentiment d'un *risque de recouvrement* des prérogatives entre les professionnels animant les PRE d'un côté, et ceux opérant dans le champ du travail social et de la protection de l'enfance de l'autre. Une éducatrice spécialisée raconte ainsi la réticence de ses collègues lors de la mise en place du PRE au plan local : « *Est-ce qu'elles vont pas nous prendre notre place ?* » Une assistante sociale en charge du dossier dans sa circonscription exprime son incompréhension face au déploiement d'un dispositif dont elle perçoit mal les spécificités : « *On fait déjà. On oriente déjà. Pour faire partir les gamins en vacance, on sait déjà faire etc.* ».

Ce sentiment d'un recouvrement des prérogatives peut même être vécu comme une sorte d'éviction non avouée des travailleurs sociaux de leur propre champ d'intervention, lorsqu'il est associé au sentiment d'une "paupérisation" de l'action sociale départementale. « *Nous on a 31 mesures par référent AED. On ne peut pas travailler correctement. L'aide se désinvestit d'un côté... On est très en colère...* » L'arrivée du PRE risque alors d'être vécue comme une sorte de désaveu frappant la profession, désaveu d'autant plus durement ressenti qu'il survient sur un fond de restriction des moyens alloués aux services sociaux, rendant plus difficile d'accomplir correctement ses missions.

### 3.3.2.2 Le PRE et le social : quelles frontières ?

Ce sentiment d'un risque de recouvrement des prérogatives s'inscrit dans une incertitude plus large sur les frontières entre le domaine d'action des travailleurs sociaux et celui des professionnels du PRE. On le sait, l'action éducative des services sociaux ne relève pas seulement du domaine judiciaire, comme dans les AEMO<sup>10</sup>. Une partie des accompagnements appartient au champ proprement administratif et suppose l'adhésion volontaire des parents : c'est le cas de AED<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Action Éducative en Milieu Ouvert

<sup>11</sup> Action Éducative à Domicile, aussi appelés AED (Action Éducative Administrative) dans certains départements.

Toute la question est alors de tracer la frontière entre l'accompagnement éducatif conduit dans le cadre des AED et celui relevant du PRE. C'est sans doute un faux hasard si certaines réponses peuvent paraître totalement arbitraires par rapport à la réalité des pratiques et des attributions des deux dispositifs. Un cadre du secteur de la protection de l'enfance explique ainsi que le PRE serait davantage consacré aux questions scolaires : « *Le PRE a davantage de regard au niveau scolaire (...) nous on intervient sur la famille "globale", sur des difficultés relationnelles, sans qu'il y ait nécessairement de difficultés scolaires.* » Bien sûr, cette réponse n'est pas totalement "fausse" puisque les saisines "scolaires" prédominent dans la plupart des PRE, mais elles cohabitent toujours avec des suivis à vocation totalement extrascolaire.

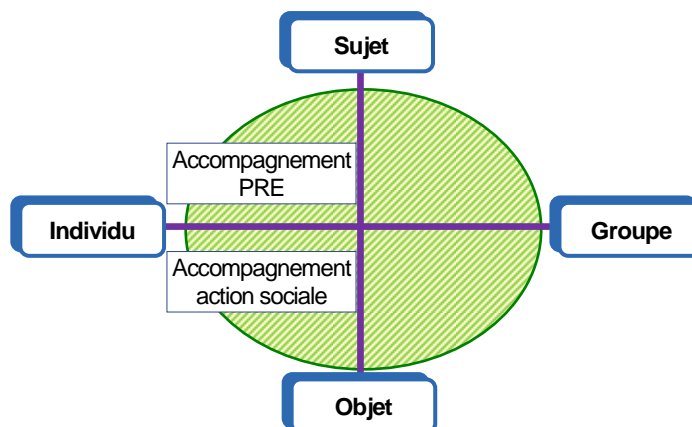
Une autre ligne de démarcation concerne moins l'objet de l'accompagnement que son "style" et son "ambition". Certaines réponses opposent ainsi la "profondeur" de l'accompagnement mené par une assistante sociale à la "superficialité" du suivi opéré dans le cadre du PRE : « *Nous on va plus loin que ce que peut faire le PRE* » (éducatrice spécialisée "de proximité"). De même, y compris dans le cadre volontaire de l'AED, le travail de l'assistante sociale est conçu comme plus intrusif, plus tutélaire que celui des accompagnants du PRE. « *On va au-delà, on va pointer des choses qui nous inquiètent. (...) C'est plus intrusif (...) Si on a pas d'élément d'inquiétude ... ça ira... Mais si on a des éléments de danger, il est fort possible qu'on fasse un signalement.* » (id.)

Ce caractère plus intrusif et plus tutélaire correspond aussi, dans l'esprit des travailleurs sociaux rencontrés, à un niveau d'exigence et de formalisation de la relation aux familles plus important que dans le PRE. Une travailleuse sociale du secteur enfance observe aussi : « *Eux travaillent avec plus de souplesse. Moi j'ai un cadre plus précis, juridique* ». Une autre AS spécialisée enfance remarque à son tour : « *Les familles sont plus libres de parler de leur histoire familiale dans le PRE. Nous, on les titille. "Pourquoi ceci ? Pourquoi cela ?" Dans le PRE, elles sont libres de livrer ce qu'elles veulent. Nous, quand on fait un rapport, il nous faut des informations précises.* »

Au final, davantage qu'une séparation entre prérogatives, la frontière entre PRE et AED relève surtout, dans l'esprit de nombre de travailleurs sociaux, de modes d'approches et d'ambitions distincts. Dans ce cas, c'est la souplesse, mais aussi une certaine superficialité qui caractérise l'action du PRE: « *Les familles, le PRE elles nous en parlent : "on les a vu pour aller à l'atelier machin"* ». Mais surtout, c'est la marge de jeu laissée à l'interlocuteur qui change. Le formalisme, le cadre juridique, le caractère intrusif de l'intervention de l'assistante sociale placent celle-ci en position d'expert et installe la famille dans le statut "d'objet" d'une intervention dont l'intelligence et le contrôle peuvent lui échapper. *A contrario*, l'action du PRE laisserait davantage de place à l'initiative des familles, dans le cadre d'une relation peu formalisée permettant de s'adapter à leurs demandes. Ces représentations assignent ainsi les deux "professionnalités" à une intervention essentiellement individuelle, mais positionnée de part et d'autre de la ligne séparant la figure du *bénéficiaire* et celle du *partenaire*, cette dernière étant plus complètement réalisée dans le cas du PRE <sup>12</sup>:

---

<sup>12</sup> Cette séparation n'a pas un caractère tranché : elle désigne les "dominantes" à l'intérieur d'un mixage de logiques.



### 3.3.2.3 Des attentes ambiguës : facilitateur, prestataire... ou extension du travail social ?

Les remarques sur le manque d'unité des positions défendues au sein de l'école valent aussi pour le secteur social : les expressions sont variées, et si certaines attentes semblent émaner du « cœur » d'une identité professionnelle, d'autres relèvent aussi d'une aspiration à élargir cette identité.

Les attentes enregistrées à l'endroit du PRE sont de plusieurs types, et l'ont doit en pointer le caractère contradictoire.

Les PRE peut tout d'abord être conçu comme un levier pour faciliter l'accès des familles aux services sociaux. Les travailleurs sociaux se montrent alors conscients de la réticence qu'ils inspirent à leur public, réticence que PRE leur semble à même de faire reculer : *« plutôt pour des familles qui ont déjà du mal avec l'étiquette 'service social' avec les craintes que cela suppose. Donc le PRE dans une fonction d'interface. »* (Educateur spécialisé en mission de proximité). Concrètement, le PRE peut, aux yeux de ces travailleurs sociaux, contribuer à "dédratiser" l'image des services sociaux. Sur un des sites visités, le PRE propose ainsi une animation... dans la salle d'attente de la PMI. Il peut aussi assurer un accompagnement, physique et psychologique, qui aidera à franchir le pas : *« Ils vont préparer la demande de la famille. Car c'est pas facile pour la famille, et c'est plus facile d'être présenté par une personne de la RE »* (Assistante sociale "enfance").

Assez logiquement, cette position conduit à positionner l'action du PRE *en amont* de celle des travailleurs sociaux. La réussite éducative traite de cas moins lourds, selon des modalités d'intervention plus superficielles etc. Il est par conséquent perçu comme pertinent pour une catégorie de publics seulement : *« Le PRE est intéressant quand la famille ne mérite pas une AED. Quand elle n'est pas prête à voir un éduc etc. »* (cadre CG). Comme le dit une assistante sociale, *« C'est un levier "amont" »*. Et ce "levier amont" devra accompagner un "passage de relais" lorsque les problématiques dépasseront son niveau de compétence : *« accompagnement vers l'AEA [...] lorsque les collègues (du PRE) arrivent à la limite... qu'il y a un danger pour l'enfant »*.

Plus marginalement, le PRE peut aussi être vu comme pourvoyeur d'activités au travers des multiples actions supports qu'il finance ou qu'il initie. Il permet *« d'avoir accès à des activités, c'est un support »*

De même, sa fonction de facilitateur de l'accès au droit commun est valorisé : « *travailler avec les familles à aller vers ce qui existe, qu'ils sachent utiliser ce qui existe* ».

Il arrive aussi, cependant, que le PRE soit convoqué dans une fonction support non pas pour l'accès aux dispositifs gérés par le secteur social, mais en *en accompagnement* de ses actions. Il y aurait des cas où il est opportun de faire un « *accompagnement en doublette AEA/PRE* ». Dans ce dernier cas, le PRE est appelé en "renfort" d'une action sociale en manque de ressources propres : « *Un éducateur intervient toute les 3 semaines, ce qui est pas assez. Alors que le PRE, c'est un référent par enfant* ». Dans le même sens, le PRE viendra aider la famille dans l'exécution des modalités associées aux mesures prises par le travail social (ex. : accompagnement physique à diverses consultations...).

Une dernière attente traverse la plupart des entretiens réalisés avec des professionnels du travail social départemental. Elle concerne les standards de professionnalité auxquels les animateurs des PRE devraient être soumis. La nécessité *d'être travailleur social* pour les coordonnateurs autant que pour les référents de parcours a ainsi souvent été soulignée, et même, parfois, présentée comme un pré requis du partenariat : « *il fallait que les professionnels sachent se positionner, ne pas faire n'importe quoi [...] il fallait un travailleur social* ». Cette exigence rejoint souvent l'idée d'une nécessaire indépendance par rapport au pouvoir politique municipal, que seule la déontologie du travailleur social garantirait véritablement. Mais elle a également souvent été présentée comme une exigence *technique* liée à la relation d'accompagnement. Celle-ci supposerait une capacité à construire une "juste distance" au bénéficiaire, seule capable de préserver l'objectivité du jugement du professionnel et l'équité des prestations. Cette distance aurait également des fonctions proprement éducatives, car elle préserverait les professionnels de la tentation d'apporter des réponses systématiques aux demandes des personnes suivies, de rompre avec une pure *"logique de guichet"*, conçue comme *"consommériste"*, et contraire au projet d'agir sur les *attitudes* et la *personnalité* des personnes accompagnées. Peu ou prou, c'est ainsi le modèle classique de l'action sociale à vocation psycho-éducative que ces professionnels souhaiteraient voir se développer sous l'étiquette du PRE.

Evidemment, cette attente entre en tension avec celle de positionner le PRE dans une fonction d'accompagnement "amont" vers l'action sociale, où le professionnel opérant au sein du PRE dédramatise et accompagne au moyen d'une relation de confiance. Car ce modèle psycho-éducatif place nécessairement le professionnel dans un rapport de tutelle morale avec la personne accompagnée, rapport dont les travailleurs sociaux reconnaissent eux-mêmes qu'il constitue un frein à la rencontre avec leurs publics. Le bénéficiaire y est défini comme *objet de l'action*, dont il doit accepter l'asymétrie et les disciplines, fussent-elles scellées dans les termes d'un contrat. Au contraire, le positionnement du PRE, plus souple, plus symétrique, moins formel, permet la construction d'une proximité et d'un lien de confiance que les professionnels de l'action sociale voudraient voir mobilisés pour accompagner les publics récalcitrants vers leurs services. Leur ambivalence se situe dans cette *double volonté de réduire l'altérité du PRE pour en faire une sorte de "filiale" du travail social, tout en attendant de ses singularités qu'elles aident, au moyen d'un partenariat adapté, à fluidifier les relations qu'eux-mêmes entretiennent avec leurs publics.*

### 3.3.2.4 Les centres sociaux et associations de proximité

Les contextes territoriaux sont assez rares sur lesquels le PRE s'adosse vers un égal investissement sur l'école, le travail social et les supports associatifs développant une offre d'animation de proximité. Ces configurations existent néanmoins ; elles résultent souvent de pratiques partenariales consolidées historiquement, fixées dans des éléments de culture politique locale, traduites dans des projets éducatifs locaux établis et entretenus autour de la reconnaissance d'une égale légitimité et de l'intérêt bien compris de chacun dans des jeux d'alliance où chaque acteur, de sa place, participe à un traitement global. Pour l'essentiel néanmoins, l'espace conféré aux centres sociaux et aux associations de proximité que nous avons pu rencontrer renvoie avant tout à des fonctions auxiliaires venant accompagner et mettre en œuvre l'intervention experte des référents de l'école et du travail sanitaire et social. Ces "supports" associatifs y trouvent parfois leur compte, d'autres s'en trouvent a contrario parfois tout à fait déstabilisés. Les principes fondateurs du PRE orientés sur des logiques de forte individualisation dans la définition et la mise en œuvre des parcours ainsi que les instances de concertation partenariale associées au programme, viennent questionner la relation de ces associations, non seulement aux acteurs publics sur le quartier, mais encore et surtout sur leurs liens aux familles, pierre angulaire de leur positionnement territorial. Lorsque le "cœur nucléaire" du PRE se situe dans les sphères d'autorité de l'école et du travail social et que la visée thérapeutique de l'intervention détermine la relation aux parents (dont il convient avant tout de traiter les défaillances et les insuffisances) la coopération du PRE avec les acteurs associatifs s'en tiendra à un périmètre instrumental assez clair : les enfants y viendront pour bénéficier d'actions de soutien où la consolidation des apprentissages scolaires pourra se combiner avec diverses activités d'éveil artistique ou culturel ou tout simplement ludiques. Les parents pourront bénéficier de diverses prestations visant pour l'essentiel leur "mise à niveau" et leur permettant de mieux saisir les enjeux, de mieux assumer leur rôle de parents, de mieux comprendre le fonctionnement de l'école, d'acquérir pour certains les bases linguistiques requises pour s'approcher des institutions... Cette logique d'intervention fait opportunité pour nombre de supports associatifs, généralement impliqués de longue date aux côtés des acteurs publics dans des politiques de réparation sociale ; ces associations y voient :

- Une reconnaissance institutionnelle de leur position de proximité aux publics, voire de leur "savoir faire"
- L'opportunité de traiter de leur équilibre financier dans un contexte où "l'opulence du PRE" vient aider les associations fragilisées
- La possibilité de se rapprocher de l'école, de contribuer sous un jour reconnu au parcours scolaire, voire éducatif de l'enfant et ainsi de gagner du crédit par rapport à des familles très investies sur ce registre.
- L'intérêt d'un renouvellement, d'un élargissement de leurs publics.

Lorsque le PRE sera l'objet d'une commande (généralement politique) couplant l'accompagnement individualisé des enfants et des familles avec des modes d'intervention plus collectifs, les associations

retrouveront une fonction repérable. Elles pourront alors travailler à réhabiliter le statut de parent, à contextualiser et socialiser les difficultés enregistrées, à encourager des solidarités entre familles indépendamment des prescriptions institutionnelles... ; les associations pourront réintégrer des fonctions de nature différente et gérer un lien aux familles dégagé de cette visée thérapeutique qui envahit nombre de PRE.

Ces questionnements restent à ce jour minoritaires, et ce pour trois raisons essentielles :

- L'enjeu premier du PRE, "la commande", renvoie prioritairement à l'assainissement de la relation de l'enfant voire de sa famille à l'école. Les institutions pilotes du PRE encouragent par leurs prescriptions les acteurs associatifs à "faire de l'éducatif personnalisé" en tout petit groupe vis-à-vis des enfants, voire des parents.
- La gestion souvent très autonome de plusieurs PRE repliés comme dans une "bulle", n'amène pas toujours les pilotes à se saisir des interventions et des outils plus collectifs mis en œuvre par d'autres acteurs dans la sphère de la "politique de la ville".
- Nombre de parents se montrent réservés quant à leur implication sur ces supports associatifs à la fois trop bien et trop mal identifiés ; ceux-ci pourront ainsi considérer que l'orientation de leur enfant sur des prestations associatives n'offre pas de garantie suffisante en termes d'efficacité dans le parcours scolaire. Pourquoi ces animateurs, ces jeunes vacataires... auraient-ils qualité pour concourir à la réussite scolaire de l'enfant ? Pourquoi l'enseignant n'en fait-il pas son affaire ? Quelle peut être la plus-value de ces "loisirs" éducatifs dans la maîtrise des apprentissages ? Pour de nombreux parents rencontrés, l'orientation de l'enfant sur un centre social pourra être vécue comme une souffrance dans la mesure où l'équipement renvoie à une forme "d'ersatz" de service public, dans la mesure où le centre social peut éventuellement marquer les termes d'un déclasserement (selon la "qualité" des publics reçus et selon la réputation de la structure). Sur le même registre plusieurs parents nous auront exposé leur grande réserve vis-à-vis des formes collectives d'accompagnement qui pourraient leur être proposées par rapport au sentiment de culpabilité qui était le leur lors de la période de diagnostic / orientation de l'enfant sur le PRE. Seule la relation quasi "privée", en tous cas confidentielle, entreprise avec "la personne assurant la coordination PRE" ou "la référente parcours" était susceptible de rassurer. Nombre de PRE fonctionnent ainsi, confinant la relation à la famille dans le cadre d'une médiation très personnalisée avec une interlocutrice. Dans certains "cas limites", le paysage institutionnel n'existe alors pratiquement plus. Ce faisant, l'implication sur un collectif organisé par une structure, fut-elle associative, suppose une lisibilité et une exposition que nombre de familles ne sont pas prêtes à assumer. Pour autant ces mêmes familles qui auront été extrêmement "effacées" en début de parcours, se révéleront très souvent disponibles voire désireuses d'intégrer des groupes de parents, de témoigner de leur expérience dans divers collectifs... et ce après quelques mois de pratique, de réassurance, de mise en confiance. Il s'agira alors de trouver dans le paysage local les supports adaptés à cet exercice particulier qui n'a rien à voir avec les espaces collectifs de réparation ordinairement organisés. Il n'y sera plus question d'y recevoir une parole éducative professionnalisée, mais de faire expression de parents à parents hors toute relation infériorisante.

Si le PRE peut faire opportunité pour tisser de nouveaux liens avec les familles, plusieurs témoignages attestent aussi de quelques uns de ses effets pervers :

- ↳ La forte attraction du PRE pour le champ sanitaire et social amène les associations à interroger leur capacité, leur compétence, fonction de ces référentiels qui ne sont pas historiquement les leurs. Leur implication sur un programme qui ne veut reconnaître que la spécificité de l'individu et de l'individualisation des réponses peut entrer en tension avec le projet associatif lui-même.
- ↳ La grande prégnance des acteurs référés à l'école sur ce programme amène parfois l'institution scolaire à adopter un positionnement très volontariste dans l'accueil, voire l'intégration des parents dans l'école (hors temps scolaire) autour d'ateliers partagés avec les enfants, autour de Café Parents, de soirées thématiques, de repas familles / enseignants. Lorsque l'organisation de ces moments n'est pas concertée avec les associations ou centres sociaux intervenant sur le territoire, mais conçus à l'initiative exclusive de l'école... la mise en concurrence des offres se trouvera rapidement dénoncée, d'autant que le lien aux parents très fragilisés est traversé par la question de la tarification des prestations. Le PRE fonctionnant sur un principe de gratuité est ici doté d'un avantage concurrentiel indéniable susceptible de déstabiliser les associations dans leur relation aux familles souvent précarisées.

Au global, tout se passe comme si les acteurs de l'animation sociale de proximité peinaient à trouver un espace d'intervention original susceptible de renouveler, diversifier, accroître leur lien aux familles... Cet état de fait nous interroge lorsque l'on observe que la somme des contributions associatives représente une part massive de la proposition opérationnelle du PRE (toutes prestations confondues). Quelles que soient les réflexions qui auront amené ces associations à s'engager dans diverses prestations tant vis-à-vis des enfants que des familles, il semble que leur implication s'opère à partir des référentiels de l'école et du travail social et que leur plus value se situe dans la qualité de "leurs prestations de service" plus que dans la spécificité de leur approche.

Quelque soit le niveau d'implication des associations dans les instances techniques du PRE (nombre de PRE n'intègrent pas de référents associatif dans les équipes pluridisciplinaires ; d'autres s'ouvrent exclusivement à la présence du centre social), leur position dans le système d'acteurs nous a semblé bien souvent subordonnée notamment à l'autorité des référents scolaires dès lors que leur contribution est pensée de la commande institutionnelle vers les familles. Dès lors que ces associations jouent pleinement la carte de l'interface et de la médiation, elles retrouvent une capacité précieuse notamment pour dénouer les fils d'une "situation problème" générant des relations conflictuelles. De nombreuses situations nous auront été exposées décrivant l'intervention d'un centre social, d'une association de proximité, pour expliciter la situation d'une famille, d'un enfant, auprès de l'institution scolaire et permettant d'aménager les termes alternatifs d'une exclusion. D'autres témoignages attestant par ailleurs de l'efficacité d'une intervention associative pour expliciter au sein de la famille telle ou telle position institutionnelle.

### 3.4 Différentes configurations des PRE... leurs effets sur la place des familles

---

Les modes d'appropriation de ce programme national sont variés lorsqu'il passe au tamis des systèmes d'acteurs locaux. Si les principes fondateurs du PRE sont partout respectés, privilégiant l'individualisation des accompagnements, la référence à un regard et une prise en compte globale des difficultés, la collégialité des contributions... un certain nombre de variables viennent orienter les PRE visités sur quelques "configurations types" à partir desquelles la place et la relation aux familles seront envisagées différemment.

Trois variables nous paraissent devoir être distinguées à titre essentiel. Celles-ci seront associées :

- Aux publics ciblés dans le PRE.
- Aux fonctions privilégiées dans le PRE.
- A la référence institutionnelle qui préside au PRE.

A partir des orientations délibérées au plan local par chacun des systèmes d'acteurs sur chacune de ces variables, les PRE pourront être clairement distingués quant aux modes coopératifs qu'ils font vivre vis-à-vis des familles.

#### 1. A propos des publics

La distribution des publics sur les PRE s'organise très différemment autour d'un axe catégorisant les personnes par la nature des problématiques auxquelles elles sont confrontées ainsi que par le niveau de cumul relatif de ces difficultés.

Les PRE pourront ainsi se mobiliser sur :

- **Un public cumulant un ensemble de difficultés associées à leur précarité économique, à leur vulnérabilité sociale, à la dérégulation des relations intrafamiliales, à divers déséquilibres psychiques...** Le PRE se positionnera souvent en amont du droit commun afin de gérer la situation dans l'espace temps nécessaire pour que le droit commun puisse en être saisi et puisse mobiliser ses réponses (ce temps est parfois long) Le PRE pourra aussi se positionner en appui des accompagnements déjà mis en œuvre par les services sociaux qui auront développé diverses mesures administratives (voire judiciaires) et qui trouveront avec le PRE un cadre d'intervention élargi, plus global, plus adaptatif et où la contrainte administrative attachée à l'exécution de la mesure trouvera son pendant avec la logique plus négociée d'un accompagnement PRE.

Certains autres PRE se refuseront à absorber des situations dès lors que la famille sera déjà prise en compte et accompagnée notamment par l'action sociale départementale.

Quoiqu'il en soit, et sauf exception, la mobilisation des PRE sur ces publics particulièrement accablés posera en premier chef la question de la réalité des ressources disponibles dans le cadre familial. Dans la plupart des cas, les familles bénéficieront d'une fonction d'étayage particulièrement rapproché, d'une fréquence de visites ou d'accueil et d'un accompagnement à vocation thérapeutique. Pour l'essentiel, il s'agit de neutraliser – le temps du parcours de l'enfant – les effets les plus déstructurants de la pathologie familiale. Certaines "options limites" visant à organiser la séparation provisoire de l'enfant et du (des) parent(s) pourront être parfois envisagées, par exemple autour de solutions d'internat. Sur

ce public plus que sur d'autres, la qualité de la relation entretenue par le ou la référent PRE avec le ou les parent(s), couplée à la non institutionnalisation de l'approche générale et à la mobilisation réactive et souple d'un ensemble large d'outils disponibles dans le droit commun fonderont l'essentiel de la plus value de l'accompagnement servi à la famille. La relation de confiance établie, le travail régulier organisé vers la famille s'orientera très progressivement vers des gains d'autonomie mesurés, vers des gains d'assurance permettant à la famille de prendre quelques initiatives et de faire valoir certes modestement son libre arbitre. Dans un second temps, l'enjeu consistera à déconstruire le rapport de dépendance que la famille entretient avec le référent PRE pour réhabiliter sa capacité sociale. Ce travail, inscrit sur la longue durée, nourrit et assume une relation plutôt tutorale pour évoluer dans un deuxième moment sur un mode plus partenarial dans lequel la famille pourra prendre sa part dans le traitement des problématiques qui l'affectent.

Concernant ce public cible, il convient de préciser l'option de quelques PRE (en nombre très restreint) qui configureront leur organisation en privilégiant des modes souples et réactifs de soutien, voire de traitement psychologique des enfants comme des parents accompagnés. Le champ large des approches qualifiées par nous de thérapeutiques, où il s'agit au global de "prendre soin", s'exprime ici sous un jour particulier où des équipes permanentes du PRE ne sont quasi exclusivement composées que de psychologues et d'éducateurs spécialisés.

- **Un public plus mélangé qui réunira des familles vivant des moments difficiles, associés à une grande variété de situations d'ordre sanitaire, social, éducatif... et qui ne trouvent pas la ressource ou les codes adaptés pour interpeler le droit commun... ou qui auront pu être découragées à ce titre.**

La grande souplesse et la réactivité des interventions du PRE pourra ici aussi constituer un levier utile pour permettre à ces familles de rebondir et d'espérer traiter de leurs difficultés particulières, voire conjoncturelles. L'approche généralement observée empruntera au mode d'intervention cité précédemment mais pour le dépasser largement. Ces publics ont, de fait, gardé une capacité d'initiative qu'ils ne savent pas mobiliser faute d'un cadre et d'un accompagnement adaptés. Le PRE propose ce périmètre autour de la relation personnalisée avec le "référent famille" (ou le "référent parcours") qui orientera assez vite la famille sur les réponses d'appui intégrées au PRE ou inscrites dans le paysage "politique de la ville" ou dans le droit commun (ateliers divers portés par les supports associatifs / services publics divers).

Ici encore, les compétences mobilisées par le PRE sur le "aller vers" correspondent bien aux enjeux premiers qui relèvent de l'isolement affectif et social de l'essentiel de ces publics. La souplesse des outils mobilisés dans le cadre d'une relation de confiance fait le reste pour replacer la famille dans une logique progressive de réappropriation, de réinvestissement... Ce faisant, certaines familles quitteront le statut de "bénéficiaire consentant" pour solliciter ce qui leur apparaît comme des droits (droit à une aide financière / droit à un séjour vacances pour l'enfant, voire pour elles-mêmes / droit à l'appui pédagogique d'un vacataire PRE pour aider l'enfant quant à son travail scolaire / droit à l'interpellation de l'école quand, du point de vue de la famille la responsabilité de l'école est engagée...).

L'émergence d'une posture critique constituera d'ailleurs un des marqueurs du processus de réhabilitation.

- **Un public "tout venant" de familles qui partagent entre elles la relative inadaptation de leur enfant aux exigences de l'institution scolaire sans que pour autant leur fragilité ne soit à ce point déterminante qu'un accompagnement singulier soit requis.**

Il s'agira pour l'essentiel de familles dont l'enfant ne trouve plus de sens à son parcours scolaire, voire dont l'enfant (plus généralement l'adolescent) perçoit l'école comme travaillant "contre lui", à "contre sens" de ses goûts, de ses aspirations. Il pourra s'agir aussi d'enfants souffrant de divers handicaps et ayant de la difficulté à s'adapter malgré les dispositions éventuellement prises par l'institution.

Les situations rencontrées dans ce cadre pourront être de nature différente, à la mesure de la diversité et de l'intensité des situations d'inadaptation enregistrées. Les réponses du PRE s'étageronnent alors de l'orientation de l'enfant sur des activités particulières de soutien scolaire en groupe restreint, à la mobilisation de fonctions de médiation lorsque la relation du jeune et/ou de sa famille avec l'institution scolaire prendra un tour conflictuel. La relation à la famille sera à ce titre déterminée par la capacité de l'équipe et singulièrement de la référente famille à occuper un espace médian entre la famille et l'institution, faisant assaut d'exigences tant vers la famille pour objectiver "ce qui fait problème et conflit" que vis-à-vis de l'institution au même motif. Réduire les antagonismes, réinstaller un espace de concertation et d'amortissement, proposer une 3<sup>ème</sup> voie... autant de fonctions requérant la mobilisation d'un statut, d'une légitimité et d'aptitudes particulières.

Sauf exception, la relation aux familles sera alors plutôt minimaliste et en tous cas sans rapport avec les deux typologies précédentes. Notons néanmoins que le support "soutien scolaire" constitue souvent une forme de "cheval de Troie" permettant "d'aller vers" la famille, voire de découvrir (notamment sur les soutiens organisés à domicile) des contextes de fragilisation singuliers ; la prestation de service invite alors à une relation plus engagée.

**En synthèse quant aux publics accueillis dans le PRE, il conviendra de retenir à titre premier l'exposition singulière des PRE visités sur les publics présentant un cumul important de difficultés. Si le programme n'était pas dédié initialement à la prise en compte de situations à ce point dégradées, force est d'observer qu'en moyenne et sauf exception, un enfant ou un jeune sur deux accompagné à ce jour relève d'un public particulièrement fragilisé.**

Cette réalité renvoie à quatre questionnements d'importance relevant :

- De la réactivité des acteurs quant à l'orientation des enfants sur le programme. A ce titre, plusieurs témoignages attestent des effets induits par l'approche encore réservée de nombreux enseignants quant au PRE qui expliquerait pour partie des orientations tardives et des situations problèmes très complexes.
- De l'optimisation des articulations entre le travail social relevant de l'aide sociale à l'enfance avec les équipes de réussite éducative.
- De la durée des parcours et des relais nécessaires lorsque les accompagnements portent en nombre et en complexité sur autant de situations lourdes.
- Du positionnement du PRE qui ne pourra pas durablement, et quelque soit son efficience sur la diversité des situations prises en compte, mettre en œuvre à moyens constants des réponses aussi diversifiées et expertes sur un nombre accru de jeunes.

## 2. Typologie par les fonctions privilégiées

La variété des configurations des PRE se nourrit avant tout d'un défaut de définition des grandes fonctions que le programme pourrait alimenter de façon prioritaire. Les textes fondateurs insistent largement sur le mode d'élaboration des parcours individualisés et sur la construction de réponses globales personnalisées à la mesure de la spécificité des problématiques auxquelles se confronte l'enfant, le jeune, la famille. Par ailleurs, les fondations des différents PRE rencontrés se sont nourries d'un long travail de définition et de négociation portant sur les conditions d'un fonctionnement collégial et sur le réagencement de l'offre dans ce nouveau cadre (notamment autour de l'élaboration des chartes...). Les fonctions de diagnostic territorial initial se sont pour beaucoup traduites par la compilation de données statistiques décrivant l'environnement socio démographique territorial et les volumes enregistrés de décrochages scolaires... Rares sont les territoires qui ont procédé, en amont, à une définition approfondie et négociée des fonctions mêmes du PRE leur permettant de positionner délibérément l'outil et l'originalité de son fonctionnement dans une perspective homogène et repérable ; il convenait, a priori, de définir les fonctions premières "en avançant" et dans le mouvement que les parcours supposeraient. De fait, les PRE visités produisent progressivement un "profil général", une configuration parfois très repérable, parfois inachevée autour d'un positionnement privilégié sur :

- ↳ **Une fonction d'innovation...** où il s'agit avant tout d'explorer des réponses nouvelles ou réinvesties afin d'expérimenter de nouveaux "modes de faire" possiblement plus efficaces que ceux observés ordinairement.
- ↳ **Une fonction préventive...** où il s'agit de désamorcer une dynamique d'échec dans les apprentissages ou sur la socialisation positive... et ce lorsque les réponses du droit commun ont trouvé leurs limites, ou que la nature globale de ce qui fait problème au jeune renvoie au caractère original de la réponse PRE (globalité de l'approche / réactivité de l'offre...).
- ↳ **Une fonction curative...** lorsque l'intervention du droit commun ne sera pas parvenue à enrayer la dynamique d'échec de l'enfant, lorsque la famille, submergée par une problématique envahissante ou par une conjonction de difficultés se réfugiera dans l'isolement et le repli... le PRE pourra constituer un levier précieux d'intervention... s'il a su élaborer des modes opératoires innovants.

A l'évidence, chacun des PRE emprunte a priori à ces trois fonctions générales dès lors que ses logiques d'intervention ne sont pas clairement définies stratégiquement et résultent des jeux d'influence que les institutions de droit commun exerceront sur lui pour le positionner favorablement en fonction de leurs propres intérêts. Ce faisant, le PRE prendra une configuration où aucune de ces trois dimensions ne sera exclue, mais où une "couleur" dominante, une "fonction prioritaire" sera de fait particulièrement investie. Elle le sera bien sûr en premier chef concernant les enfants et les jeunes, placés comme on l'a vu au cœur du programme. Les PRE cultiveront alors des logiques d'intervention privilégiées qui les feront se centrer au plus près du droit commun sur des fonctions d'orientation et de soutien, ou plutôt à la marge, cultivant des outils spécifiques voire des "contre modèles" dans des périmètres distincts, voire dans la "bulle" du PRE. Le nombre de situations traitées sur le mode de parcours de courte durée faisant "coup de pouce", souvent dédiés à l'étayage de l'enfant dans un parcours d'apprentissage qui se serait essoufflé, pourra être évo-

qué en rapport au nombre d'accompagnement lourds, multi dimensionnés et de longue durée renvoyant à une logique réparatrice complexe...

La question abordée ici traversera aussi les processus et les outils qui structurent la place des parents. La logique d'intervention du PRE à leur égard pourra s'inspirer des démarches d'expérimentations particulières ou s'en tenir à la sollicitation des outils ordinairement disponibles dans le droit commun. Le questionnement sera tout absorbé dans l'expertise des référents qui accompagneront dans la durée et sur un mode très personnalisé le traitement complexe d'une situation désagrégée qu'il s'agit de réparer... ou se portera sur la recherche d'outils innovants, souvent collectifs, réhabilitant leur statut, les repositionnant sur la scène institutionnelle, cultivant leur libre arbitre.

Ici encore, il convient de souligner que toutes ces formes peuvent se retrouver dans tous les PRE et qu'aucun PRE ne se réfère exclusivement à une seule et même logique d'intervention... Notre propos consiste simplement à mettre en évidence le fait que les PRE interpellent les familles (et les enfants) selon des logiques qui ne sont guère explicitées, caractérisées, qui semblent s'imposer aux équipes... et qui mériteraient d'être davantage réfléchies pour être mieux pilotées stratégiquement.

### 3. Des configurations dictées par la référence institutionnelle dominante

Les PRE observés développent une variété de "centres de gravité" qui détermineront largement leur organisation, leurs procédures, le choix des problématiques que les PRE privilégieront.

Deux formes particulières se détachent, dans des proportions très inégales :

- ↳ Les PRE centrés sur les écoles et les collèges constituent la figure très dominante dans nos observations.
- ↳ Les PRE centrés sur les communes et leur politique éducative.

a) L'école voit dans le PRE la possibilité de traiter, par l'intermédiaire d'un tiers, d'une diversité de difficultés qu'elle ne parvient pas à solder et qui affectent l'exécution de son métier de base. Pour l'essentiel, la saisine massive du PRE émane des établissements scolaires (souvent à plus de 80% des saisines) Ces saisines produiront bien sûr un volume non négligeable d'orientations de l'enfant / du jeune sur des formes diversifiées de soutien scolaire lui-même enrichi d'ambitions socialisantes, ou visant la coopération parentale. La mobilisation sur cet axe de nombreux "parcours légers" élaborés dans les PRE nous semble en réalité pour l'essentiel faire commodité dans la mesure où le soutien scolaire constitue la forme banalisée, dédramatisée d'une intervention à mi-distance entre l'école et la famille (quelle famille ne souhaite pas voir son enfant soutenu dans ses apprentissages scolaires, qui plus est sous la forme peu engageante d'un "coup de pouce" ?).

Le vrai enjeu pour l'école ne renvoie pas au prolongement par d'autres de son métier de base, fut-il exercé dans des contextes différents... mais à la mobilisation d'une personne tierce en capacité de triangulariser sa relation à la famille (dans le meilleur des cas) voire de la sous traiter... de traiter d'une dimension sociale (accès au(x) droit(s) / activités socialisantes)... de s'assurer de l'exécution de ses prescriptions en matière de traitement sanitaire.

Dans la très grande majorité des situations les référents de l'école pèseront de tout leur poids pour que la configuration générale du PRE soit en capacité de satisfaire à ces attentes ; dans la très grande majorité des situations, les PRE consentiront à ce cahier des charges implicite ou explicite qui fixera l'axe principal de leurs prestations, en élargissant progressivement pour certains d'entre eux leur cadre d'intervention. Très concrètement, un bon tiers des équipes pluridisciplinaires du PRE visitées se réunissent dans les écoles ; leur nombre pourra correspondre parfois au nombre de groupes scolaires sur la ville. Plusieurs PRE ont domicilié leur équipe de salariés permanents dans des locaux scolaires, après fermeture de l'établissement et réappropriation par la commune. Les rencontres collectives réunissant les parents se déroulent généralement, hors temps scolaire, dans les écoles et l'essentiel des relations aux parents (sur les parcours légers) s'organisent dans l'établissement. Enfin, les indicateurs, les "marqueurs" de la réussite ou du progrès de l'enfant sur son parcours personnalisé emprunteront largement aux critères de valeur de l'école (comportement / rapport aux apprentissages / implication pertinente de la famille sur les devoirs et sur le respect des rythmes scolaires...).

- b) La deuxième typologie réunit plusieurs PRE se référant, non plus quasi exclusivement au cadre scolaire, mais à un projet éducatif local. Celui-ci pourra généralement avoir donné lieu à une formalisation repérable couplée à l'organisation d'instances partenariales où, sauf exception, la ville, l'Inspection d'Académie, la CAF, la direction départementale de la cohésion sociale, voire le Conseil Général, s'engagent.

Force est de constater que cette deuxième typologie de PRE produit davantage d'intentionnalité et d'appropriation politique sur l'ensemble de l'action éducative publique (et associative). Dans ce cadre le PRE se voit investi d'une fonctionnalité rééquilibrée, clarifiée, où le poids de l'instrumentalisation de la sphère scolaire pourra perdurer mais sur un mode partagé avec d'autres ambitions. Les questions de parentalité, de rapport au territoire et à ses différentes composantes seront bien davantage prises en compte. Les parents constitueront un public cible à part entière, voire selon les configurations, pourront abonder certains instances associatives participant au débat éducatif sur le quartier.

Sur quelques sites, la prégnance du regard politique sur la production éducative des acteurs publics comme sur la place faite aux familles pourra encourager l'émergence de formes collectives réunissant des "parents PRE" pour questionner l'école et son fonctionnement... Sous certaines formes, le politique pourra se saisir du PRE pour "prendre le parti de la famille contre l'institution".

Au global, la place des parents dans les PRE est largement déterminée par un jeu interactif de variantes à partir desquelles chaque système d'acteurs construit et élabore "en avançant". La relative variété des publics placés à des niveaux divers de difficultés, les fonctions privilégiées entre prévention et réparation, les éléments de culture qui amèneront les acteurs à des niveaux d'engagement très différents sur les fonctions d'expérimentation... pourront produire des configurations très dissemblables. Pour autant, le premier déterminant qui pèsera sur la place des parents reste associé au référentiel de l'institution sur laquelle s'adosse le PRE.

En synthèse, il semble qu'au-delà des nombreuses nuances qui se font jour, la question de la place des parents doit être traitée à partir de trois "modèles distincts" :

- 1) **Un PRE "modèle standard"** où le programme s'applique à respecter les textes fondateurs et où la gouvernance est confiée à un agencement administratif et technique centré avant tout sur l'élève et son environnement (la famille occupant une place non négligeable). Ce modèle fonctionne en premier chef pour prolonger et compléter l'œuvre éducative d'une école débordée par la complexité des situations sociales, sanitaires et culturelles auxquelles elle est confrontée... et pour se recentrer sur son cœur de métier. La relation aux parents alimente une logique réparatrice exigeante et parfaitement utile aux publics particulièrement fragilisés qui trouvent dans la relation personnalisée l'étayage souple et respectueux souhaité... la question de la dépendance de la famille reste néanmoins entière autour de parcours "sans fin".
- 2) **Un PRE "modèle clivé"**. La sphère politique se réapproprie la commande et construit, sur les bases d'un projet de lutte contre les inégalités et les discriminations éducatives, une position offensive autour du PRE. Le PRE devient alors un espace d'interpellation, voire de "contre-feu", par rapport à l'école. La famille est sensée y trouver un espace de protection, de promotion, de socialisation et d'expression. Les formes collectives y sont largement encouragées comme outils privilégiés de réhabilitation. Ces sites, en petit nombre, peuvent donner à voir une figure dédoublée où le projet politique fonctionne sur un mode différent de celui adopté par l'ingénierie du PRE. A la collectivisation des formes d'intervention du politique répond la personnalisation des approches déployées par les professionnels.
- 3) **Un PRE "modèle ancré"**. Le PRE sera dans ce cas fortement identifié à l'espace de référence où il est installé. Son ancrage concret qui dans des locaux scolaires, qui dans des centres sociaux, qui dans des lieux banalisés à distance de tout référentiel institutionnel implicite... colorera et déterminera ses modes de fonctionnement.  
Ce modèle renvoie dans sa forme la plus avancée à un PRE "intriqué" socialement sur son territoire, où les espaces supports (l'école / le centre social...) deviennent aussi des lieux d'accueil, voire des lieux de vie pour les familles, où les sociabilités du quartier s'y donnent à voir et y sont renforcées, où les espaces informels réunissant parents / enfants / professionnels y sont, non seulement recevables, mais encouragés. Ce modèle s'inscrit aux antipodes des PRE recentrés sur le fonctionnement "en bulle" d'un système expert.

### ***3.5 Impacts de l'expérience PRE sur les professionnalités***

---

Pour une part importante, le travail du PRE vis-à-vis des familles consiste à les soulager des formes de disqualification qu'elles expérimentent auprès des différents acteurs et services mobilisés pour les aider. Il s'acquitte de cette tâche avec force et efficacité. Mais il s'en trouve surinvesti par des familles qui n'ont d'autres supports à disposition que ce regard bienveillant de l'accompagnant pour protéger leur estime d'eux-mêmes.

Dans ces conditions, la question de l'effet du PRE sur les pratiques professionnelles des autres pourvoyeurs d'aides devient centrale. Parvient-il à infléchir ces pratiques, à sensibiliser ses partenaires sur les conditions de mise en œuvre d'aides "décentes", non-humiliantes, respectueuses... ?

Répondre à cette question est malaisé pour deux raisons. Premièrement, une part des informations requises sort largement du cadre de notre enquête. Il y a là matière à une étude distincte qui, probablement reste encore à mener. La seconde raison tient à la grande ambivalence des "professionnalités adjacentes" vis-à-vis du PRE : instrument de recentrage et de consolidation de leur identité professionnelle pour certains, opportunité d'ouverture et d'élargissement de perspectives pour d'autres. Dans tous les cas cependant, une situation objective de concurrence entre les PRE et ses partenaires principaux risque de compromettre les chances du PRE de "faire école" auprès de ceux qui sont tentés de refuser son intrusion à l'intérieur de leur terrain traditionnel d'intervention.

### 3.5.1 L'ambition de fertiliser les pratiques des partenaires

Souvent, les équipes (éventuellement soutenues par leurs élus) ambitionnent d'irriguer et d'entraîner les autres dispositifs vers des mises à jour de leurs pratiques.

Cette ambition se manifeste par exemple dans l'organisation de formations ou de séminaires *sur* les pratiques, l'invitation de conférenciers, la mise en place de groupes partenariaux de réflexion etc. Sur l'un des sites, l'équipe a mis en place, à côté des EPS, des "comités de suivi" réunissant les principaux partenaires institutionnels, à partir de l'idée que « *pour gagner sur le suivi individualisé, il faut travailler sur les pratiques professionnelles* ». Lors des réunions, les « *participants peuvent se réunir pour identifier les difficultés récurrentes qui peuvent relever des problèmes de cohérence dans les modes d'action* ». De même, deux fois par an, des « *ateliers ressource, avec des conférenciers* », sont proposés aux participants. A l'intérieur de ces comités, comme des ateliers, la question de la « *relation famille / institution* » est posée de façon récurrente.

L'évaluation des effets de ce type d'initiative mériterait une étude à part entière. Soulignons ici le caractère nuancé des impressions de leurs organisateurs. D'un côté, ils observent à quel point « *les logiques classiques de retranchement se manifestent* » ; les membres d'une équipe – lors d'un travail spécifiquement consacré à la relation famille / institution – constatent que « *ça sort pas* ». D'un autre côté, « *les gens disent "c'est ça qu'on attend du PRE", un espace de réflexivité, d'échange... donc ça rencontre une attente.* »

### 3.5.2 Entre retranchement et volonté d'ouverture

Cette ambivalence est à l'image des tensions qui traversent les acteurs adjacents à l'égard du PRE. L'Education Nationale autant que le Travail Social sont traversés d'une double réaction face au PRE : opportunité de resserrement de l'identité professionnelle ou d'ouverture à des perspectives et des pratiques renouvelées.

Rappelons, en s'en tenant au cas de l'école où cette ambivalence est la plus forte, le poids d'une identité professionnelle fortement resserrée sur un "cœur de métier" identifié à la transmission du savoir. Dans ce cas, le PRE offre l'opportunité d'un dessaisissement des tâches "non strictement scolaires". Au PRE, par conséquent, de prendre en charge les problèmes afférents à l'environnement socio-sanitaire de l'enfant, les comportements antisolaires et les freins à l'apprentissage supposés relever des effets de cet environnement. De même, pour les tensions de la relation parents / familles, où l'action de médiation opérée par le PRE n'aurait pas vocation à réinterroger les pratiques scolaires face aux familles. En parallèle cependant, certains acteurs aperçoivent dans le PRE l'opportunité de "désenclaver l'école", d'élargir le regard de l'école sur les parents et les familles, et la possibilité d'initier des prises en charge plus partenariales de problématiques proprement scolaires.

Bien sûr, dans le premier cas, les pratiques avec les familles restent lestées de toute l'asymétrie que lui imprime l'institution. Elles prennent facilement la forme d'une "violence institutionnelle" où la récurrence des "appels" du chef d'établissement radicalise la forme accusatoire inhérente à la nature de l'interpellation. En face, l'expérience de certaines familles finit par s'énoncer dans les termes d'une forme de harcèlement institutionnel.

La question de l'évolution des pratiques professionnelles dans le sens de la "décence" et du "respect" correspond ainsi à celle de l'orientation dans la voie de l'ouverture. Quels sont les facteurs favorisant le développement de l'une ou l'autre de ces options ?

### 3.5.3 Concurrence, replis défensifs et délégitimation du PRE

Divers freins rendent difficiles à ces professions de s'ouvrir à leur environnement et à des formes de professionnalités décalées et renouvelées.

Certains sont macrosociologiques et renvoient au statut quasi "sacré" des identités professionnelles forgées au cours des décennies dans les secteurs de l'enseignement et du travail social. Ces professions participent d'une histoire complexe mêlant le modèle rationaliste des lumières et l'ambition d'un Etat s'identifiant à cette rationalité de construire la société. Dans cette histoire, les professions du "travail sur autrui" se sont trouvées investies de la tâche *d'instituer* les sujets sociaux requis par l'organisation "rationnelle" de la société. Et ils ont endossé à cette fin le charisme et l'autorité d'un savoir supposé rationnel et universel. Renoncer à cette position d'autorité fondée sur "l'universalité de la raison", on en conviendra, n'est pas chose facile<sup>13</sup>.

Mais plus prosaïquement, les professionnels gravitant autour du PRE se trouvent objectivement placés en situation de concurrence avec lui. Le "risque de recouvrement" que dénoncent les travailleurs sociaux ne peut être traité comme un phantasme, pas plus que l'inquiétude des acteurs de l'école de voir d'autres acteurs investir un espace sur lequel ils ont globalement toujours conservé une position de monopôle. Et leur rapport au PRE acquiert, sous cet aspect, une signification clairement défensive.

<sup>13</sup> Sur toutes ces questions, cf. DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 2002.

Lorsque les coordonnateurs dressent le constat d'une sorte de "protectionnisme" des acteurs de l'école, c'est à cette défense d'un "pré carré" qu'ils font référence. Les animateurs des PRE ne manquent d'ailleurs pas de lucidité : « *On a l'impression qu'ils ont peur d'être dépossédés* » ; « *On a la critique en terme d'empiètement systématiquement dès qu'on touche à l'école* ». D'où, bien souvent, cet étrange paradoxe : l'école, tout en étant partie prenante et fortement demandeuse à l'égard du PRE, est également décrite comme l'un des partenaires avec lesquels les relations sont les plus complexes, où le sens politique des équipes est mis à rude épreuve dans un contexte où le spectre de "l'incident diplomatique" plane comme une menace permanente.

Cette situation de concurrence est également aggravée, notamment dans le cas des services sociaux, par la situation de pénurie relative qu'estiment subir les services des Conseils Généraux. De façon générale, le contraste entre la pénurie (relative) dans les divers secteurs de l'action socio-éducative et le confort d'action (relatif) dont bénéficie le Programme de Réussite Educative est fortement ressenti par les acteurs. Cette situation renforce des rivalités sous-jacentes peu favorables aux transferts d'expertise.

Cette situation de concurrence conduit alors à des stratégies de délégitimation dont les équipes PRE sont très souvent la cible. Les signes de ces stratégies de délégitimation sont légion. Une assistante sociale décrit, par exemple, les accompagnants du PRE comme des « *bénévoles* », façon de signifier l'absence totale de professionnalité qu'elle leur attribue. Le constat provient aussi des équipes elles-mêmes : « *L'Education Nationale interroge notre légitimité pédagogique* ». Il peut également être "dénoncé" par certains partenaires qui ne conviennent pas de la dévaluation à laquelle les équipes PRE sont parfois soumises : « *On a même entendu des directeurs d'école dire : "c'est jamais que des moniteurs de colonie de vacances"* » Ce heurt des professionnalités, qui revendiquent le monopole de leur expertise face à un PRE qui vient chasser sur leurs terres, peut aussi, parfois se manifester lors des équipes pluridisciplinaires. L'une d'elle, à laquelle nous avons pu assister, a ainsi pris la forme d'un long débat opposant les principes du travail social en institution, attaché à la mise à distance du bénéficiaire afin de préserver l'objectivité du professionnel et l'égalité de traitement, à ceux d'une intervention personnalisée visant la construction de liens de confiance, l'écoute et la reconnaissance des demandes et des besoins.

#### 3.5.4 Manifestations et facteurs d'ouverture

L'ambiguïté du rapport des partenaires immédiats au PRE est telle qu'une description parfaitement symétrique est également possible. L'expérience du PRE est alors celle d'un décentrement du regard, d'un enrichissement professionnel et d'une évolution effective de certaines pratiques.

Ainsi le PRE offre un espace de réflexivité où les professionnels peuvent revisiter leurs pratiques. « *On s'enrichit mutuellement [...] la pluridisciplinarité élargit le regard* », observe une intervenante en RA-SED. Et dans de nombreux témoignages, l'expérience des équipes pluridisciplinaires paraît décisive. Durant ces réunions, chacun accède à une perception "triangulée" par les descriptions et les points de vue des autres professionnels en présence. Tous les aspects des situations qui tombaient dans les

angles morts du regard de l'institution d'origine défilent dans ces témoignages, et le "cas" se recompose en un puzzle dont la formule achevée restitue la "personne" elle-même. Conséquence directe : le regard du professionnel se fait plus compréhensif, moins accusateur : « *Ça m'a permis de me rendre compte de la souffrance des parents. Ça m'a permis de développer un regard plus compréhensif. Je me suis rendue compte qu'il y a des familles isolées qui, finalement, n'ont que nous* » (assistante sociale scolaire).

Sur plusieurs sites les participants de ces EPS valorisent cette ouverture sur d'autres professionnalités, d'autres principes et modalités d'action. Ils y trouvent une position avantageuse où il peuvent à la fois porter la parole et les moyens de leur institution... et s'enrichir des bénéfices d'une relation aux publics et aux familles différemment gérée, fondée sur un principe d'adhésion, valorisée dans un travail à plusieurs voix qui permet aux professionnels de se ressourcer et d'expérimenter des postures, des procédures et des actions systémiques qui réhabilitent les publics et les familles.

L'entrée du PRE dans les murs de l'institution peut avoir des effets similaires. Sur l'un des sites où le PRE est "hébergé" par l'école, le PRE suscite, au moyen de divers supports (ateliers etc.) la reconnaissance et la valorisation des fonctions éducatives portées par les parents. Il offre un espace de questionnement utile, une expérimentation particulière. Les "Tables Rondes" proposées par l'École des Parents et Educateurs dans les collèges d'un autre site constituent un bon exemple de ce type de dynamique. Prévue initialement pour travailler sur le temps d'exclusion des collégiens, cette action s'est progressivement déployée sur le champ des risques préventifs de décrochage scolaire en préalable à des parcours qui engageaient nécessairement des processus d'exclusion. Concrètement, l'action consiste à organiser une Table Ronde collège / parents / collégien / coordonnatrice PRE, médiatisée par un psychologue clinicien de l'association. Cette action est bien sûr amorcée dans le cadre d'un travail de réélaboration mené auprès du jeune et des parents (hors toute visée thérapeutique). Les résultats plutôt probants de cette action soutenue par ailleurs par l'Inspection d'Académie... interpellent les référents éducatifs et administratifs du collège et font débat au sens qu'ils viennent interroger les pratiques et référentiels de l'Éducation Nationale.

Encore une fois, il ne nous est pas possible de mesurer l'impact réel de ce type d'expériences. Tout au plus pouvons-nous enregistrer le regard assez circonspect des équipes, qui dressent bien souvent le constat que « *les lignes sont difficiles à bouger* ». Cependant, certains témoignages font état d'évolutions plus positives. Sur l'un des sites, on constate ainsi que, même si les appareillages peinent à bouger, le regard des professionnels de l'Éducation Nationale sur les parents se met en mouvement et, par porosité, la "culture PRE" gagne du terrain. A ce titre, le discours sur la "démission des parents" semble moins porté...

Si l'on ne peut mesurer les effets réels de ces expériences, on peut en revanche identifier les agencements les plus favorables à un assouplissement des représentations et des postures professionnelles. L'expérience des équipes pluridisciplinaires, tout d'abord, semble bien avoir eu une valeur quasi-initiatique pour bien des professionnels, ce qui invite à prolonger la réflexion sur l'optimisation de cet ef-



*Rapport d'enquête sur la place des familles  
dans les Projets de Réussite Educative*



fet de levier qu'elles semblent pouvoir jouer. L'implantation forte, voire l'hébergement *dans* les écoles, si elle n'est pas sans risque par ailleurs, paraît également propice au développement d'une réflexivité parmi les acteurs du monde scolaire sur la construction de leur rapport aux familles. Ce constat invite aussi au développement d'une interrogation sur l'optimisation des mécanismes par lesquels cette architecture parvient à fluidifier les relations du monde scolaire aux parents.

## VOLET N° 2

### ➔ **LES FAMILLES A L'EXPERIENCE DU PRE**

## 4. SYNTHÈSE DU VOLET N°1 : LE PRE UNE POLITIQUE PUBLIQUE DANS SON CONTEXTE D'UTILISATION

Le PRE fonctionne dans un espace triangulaire où s'organisent les relations entre les parents, les jeunes et les institutions, et dans le cadre plus général d'une politique publique traversée par des principes d'action référés au développement territorial, au travail social, à l'individualisation des politiques sociales...

Pensé initialement dans le giron des politiques de développement social urbain, le PRE héberge et organise la cohabitation de professionnalités tout à fait différentes dans leurs regards, leurs postures, leurs modes d'intervention vis-à-vis des familles. Ces cultures professionnelles référées aux métiers du développement territorial, au travail social, au secteur médical et paramédical, à l'animation, à l'enseignement... alimenteront généralement des appréciations ambivalentes dans le cadre des PRE à propos de parents positionnés comme "bénéficiaires" ou comme "partenaires".

Si la politique de la ville a, de longue date, alimenté des politiques visant à privilégier l'action collective, le travail sur les groupes, les territoires... le PRE s'inspire largement d'une logique d'individualisation organisée autour de suivis personnalisés, d'une approche cultivant le "sur mesure". Le programme prend ses distances avec une logique classiquement assistancielle pour solliciter la famille dans un engagement actif quant à la résolution de ses problèmes, dans une prise de responsabilité quant au traitement des difficultés éducatives qui sont les siennes. Dès lors, le PRE se confronte à une situation paradoxale où son intervention pourra constituer une réelle opportunité pour que la famille reprenne le contrôle de son destin avec l'aide bienveillante des professionnels engagés dans un travail d'accompagnement et d'appui... ou bien se révéler disqualifiante en renvoyant la personne aidée à ses inaptitudes, à la responsabilité de "ses" problèmes. Le PRE se confronte généralement à ce paradoxe de l'individualisation où il risque à tout moment d'écraser l'individu qu'il entend mettre en mouvement, en remettant implicitement en question des compétences parentales fragilisées et en officialisant symboliquement la défaillance des familles. Entre la volonté de redonner aux familles une prise sur leur destin et le risque permanent de les disqualifier davantage... le PRE s'expose de façon permanente.

Les multiples déclinaisons observées sur le terrain concernant la place des familles dans les PRE résultent de la combinaison de plusieurs déterminants :

- L'économie première du programme telle que définie par le législateur et enrichie administrativement et techniquement.
- Les positionnements politiques municipaux.
- Le positionnement des acteurs adjacents et partenaires du PRE.

▀ **L'intention politique initiale du législateur a réaffirmé fortement, et dès l'origine du PRE, la responsabilité éducative des parents et situé le programme en "appui" pour leur permettre de gérer positivement la somme des difficultés qui affectent le parcours de l'enfant.**

L'essentiel des déclinaisons administratives et techniques s'est consacré à l'organisation d'un large partenariat institutionnel et à sa mobilisation dans une approche individualisée qui personnalise le parcours de l'enfant. Celui-ci est placé au centre des préoccupations avant toute autre considération sur la question de la place des adultes et celles associées à la parentalité. Le programme reste placé dans une gestion délibérément souple qui, à l'échelle nationale, autorise des déclinaisons très variées inspirées à partir de l'inventivité des équipes plus que d'un référentiel proposé par ailleurs dans un guide qui, n'ayant aucun statut réglementaire, ne contraint en rien les ajustements d'acteurs sur le terrain. Ainsi, le spectre des pratiques observées quant à la place des parents dans les projets de réussite éducative sera très diversifié allant d'un regard extrêmement circonspect sur la réalité de la ressource et de la capacité des parents à contribuer activement à la réparation des carences éducatives de leur enfant... à la posture visant à questionner chaque initiative institutionnelle à la lumière du sens pour les familles. Le PRE propose un cadre juridique et administratif et définit autour des principes d'individualisation, de globalité de l'approche et de collégialité institutionnelle et pluri professionnelle la nature du "service à rendre". Il le fait prioritairement vis-à-vis de l'enfant tout en reconnaissant l'existence de déterminants familiaux et environnementaux qui pèsent sur son parcours. Ainsi, selon l'empreinte des référentiels dominants dans la composition des équipes professionnelles, selon les référentiels attachés à la commande politique locale et selon la définition des "situations problèmes" que les acteurs construiront sur le terrain... la relation aux familles prendra un statut et des formes variées ; elle pourra rester contenue dans l'espace des entretiens individualisés gérés au gré de l'avancement du parcours de l'enfant ou elle sollicitera diverses formes de mise en situation collective débouchant sur la contextualisation des situations, sur la socialisation de certaines difficultés, sur des formes organisant l'entraide et la solidarité des familles entre elles.

▀ **L'appropriation du PRE par les élus n'est en rien homogène selon les territoires.**

Schématiquement, trois positionnements peuvent être recensés :

- ↳ **Un PRE non investi politiquement**, le PRE est alors affaire de techniciens et pourra prospérer sans connexion particulière à un projet éducatif local, à distance des orientations du CUCS, sans gouvernance et sans intentionnalité politique.
- ↳ **Un PRE investi en tant qu'outil de rationalisation de l'action publique locale** ; le PRE pourra alors s'inscrire en rapport aux politiques éducatives et sociales mises en œuvre préalablement. Il pourra ainsi rééquilibrer le "tout collectif" d'une politique éducative ou d'une "politique de la ville" qui ne parvient pas à interpeller ou à "faire sens" pour les parents, redynamiser le lien aux parents sur fond d'approche individualisée, entretenir un lien à l'école ou au collège à partir d'un programme qui propose aux élus un espace de gouvernance légitime. Enfin et surtout, le PRE sera investi comme un levier particulièrement opportun et efficace pour rompre l'isolement des familles et réduire leur distance aux institutions de droit commun. Dans certaines configurations observées, le PRE sera avant tout approprié po-

litiquement sur la relation des familles fragilisées aux institutions (plus que sur l'enfant et son parcours éducatif).

↳ **Un PRE investi comme un outil de changement social.** Le programme aura alors une valeur corrective de transformation... mais sur des registres divers. Il s'agira de mettre en œuvre un travail éducatif dédié aux familles afin de corriger leurs défaillances et leur permettre d'acquérir une compétence qui leur fait défaut. Il s'agira ailleurs, non pas de ramener les familles vers les normes implicites d'une "bonne parentalité" mais de travailler à la correction d'inégalités sociales dont les familles sont collectivement victimes sur les quartiers populaires. Les outils d'intervention du PRE emprunteront alors davantage à des formes collectives et à une approche plus politique, plus contextualisée, où il s'agira de socialiser les difficultés observées et de ne pas s'enfermer dans des modes individualisés inspirés d'un regard thérapeutique sur les familles.

Enfin, une dernière forme visera délibérément et à titre central un travail de valorisation des familles à leurs propres yeux et aux yeux des institutions. Il s'agira alors de mobiliser le PRE en tant que clinique d'une identité parentale bafouée, de travailler à la reconnaissance d'une compétence des familles, voire à sa valorisation sous des formes collectives dans l'espace public.

Ainsi, et selon l'état de la commande politique locale, le PRE sera traversé par des intentions diverses, proposant aux familles des statuts très différents :

- Elles constitueront une "clientèle" lorsque le PRE entend rationaliser l'action publique et optimiser l'accès des familles aux ressources territoriales.
- Elles constitueront une "collection d'individus", "objets" d'une intervention corrective de leurs attitudes lorsque le PRE entend mettre en conformité les comportements familiaux avec les exigences du jeu institutionnel et social.
- Elles feront "groupe social" lorsque le PRE est activé dans une logique de lutte contre les inégalités afin de soutenir l'initiative et les intérêts des familles face aux formes de domination qu'elles affrontent.
- Elles seront autant de "sujets" quand il s'agira de réparer leur identité blessée dans des parcours individuels et des collectifs capables de rendre leur parole audible à l'échelle du territoire.

#### ▀ **Quant au PRE, la position des acteurs adjacents n'est en rien univoque et figée.**

La dynamique propre du programme interpelle et fait débat dans chaque institution partenaire :

↳ Au plan général, l'école attend du programme qu'il lui permette de se recentrer sur son cœur de métier en déléguant la prise en charge de difficultés qui lui semblent extérieures à ses compétences propres. Les champs sanitaires, sociaux, médicaux ou encore ceux des loisirs sont classiquement évoqués comme relevant du PRE. L'appréciation se fera parfois plus critique quand le PRE s'engage sur le terrain proprement scolaire. La fonction de médiation aux familles, et ce afin d'amortir les crispations voire les conflits avec l'institution, constitue un apport incontesté ; le programme permet de "trouver une issue" lorsque la relation est dégradée. Toujours est-il que l'expérience PRE dynamise le débat entre les tenants d'une logique de sanctuarisation de l'école dans laquelle le PRE constitue un outil opportun de

recentrage sur les fonctions d'apprentissage... et les tenants d'une ouverture de l'école où le PRE constitue un outil également opportun pour faire entrer la société dans l'école. Outil de délestage ou outil d'appropriation... le PRE sera investi de façon parfois très contradictoire.

↳ Les travailleurs sociaux expriment davantage de réticences vis-à-vis d'un programme qui peut quelque part recouvrir leurs prérogatives dans un contexte global marqué par une tendance à la restriction des moyens alloués aux services sociaux. L'accompagnement des familles tel que proposé dans le PRE apparaîtra souvent comme plus superficiel, insuffisamment formalisé, à distance d'un cadre juridique contenant. Nombreux sont les travailleurs sociaux qui s'interrogent sur la réelle visée d'un PRE qui soulignera "en miroir" le caractère souvent intrusif de leur intervention, leur position d'expert et l'étroitesse des espaces d'initiative conférés aux familles. Dans ce cadre général, le PRE sera surtout convoqué pour faciliter l'accès des familles aux services sociaux. Positionné en amont et dédié à des situations moins lourdes que celles prises en compte par les travailleurs sociaux, le PRE sera évoqué dans une fonction d'amorçage et devra "passer le relais" lorsque les problématiques dépasseront son niveau de compétence. Par ailleurs, les travailleurs sociaux pourront s'adosser aux supports collectifs mis à disposition au travers des financements du PRE afin d'y orienter en tant que de besoin leurs publics de référence. Toujours est-il que les travailleurs sociaux restent circonspects et ambigus par rapport à un PRE qui institue la relation aux familles dans une relation de proximité et de confiance et qui déroge aux principes de l'accompagnement classique fondé sur l'installation d'une "juste distance" au bénéficiaire, sur le découragement d'une "logique de guichet", sur des modèles d'intervention psycho éducatifs.

↳ Les centres sociaux et les associations de proximité occupent une position généralement accessoire et effacée dans de très nombreux PRE essentiellement conduits à partir des références scolaires et médico sociales et inspirés exclusivement par une logique d'individualisation des parcours. Toutefois, lorsque le PRE sera l'objet d'une commande publique couplant l'accompagnement des enfants et des familles avec des modes d'intervention plus collectifs, les associations retrouveront une fonctionnalité plus repérable visant à contextualiser et socialiser les difficultés enregistrées et à encourager des solidarités entre familles indépendamment des préoccupations institutionnelles. Pour les centres sociaux et les associations de proximité, l'enjeu consiste pour l'essentiel à définir leur positionnement stratégique vis-à-vis du PRE :

- Soit en mettant en œuvre des actions supports qui prolongent les parcours individualisés. Ces actions participent d'une logique de réparation et de comblement des déficits et des défaillances des enfants, voire des familles.
- Soit en concevant des espaces d'élaboration d'une parole collective de parents et en valorisant cette parole dans l'espace institutionnel, public et politique.

Toujours est-il que le PRE interpelle le projet associatif sur la nature du lien que ces supports entendent "faire vivre" : de la prestation de services... à la médiation d'une parole collective... le PRE convoque les associations sur la définition de référentiels qui leurs soient propres.

En synthèse, et en tant que politique publique, le PRE se décline sur le terrain sous des formes très variées, à la mesure des logiques d'acteurs que le programme met en tension. Toutefois, la diversité des formes renvoie globalement à trois modèles distincts :

- **Un PRE "modèle standard"** gouverné essentiellement dans une sphère administrative et technique, et qui fonctionne dans le prolongement de l'école afin de compléter son œuvre en lui permettant de se recentrer sur son cœur de métier. La relation aux parents est inspirée d'une logique de réparation souple, attentive et respectueuse... La question de la dépendance de la famille reste néanmoins entière pour les plus fragilisées... et les parcours peuvent être sans fin.
- **Un PRE "modèle clivé"** gouverné essentiellement dans une sphère politique dans le cadre d'un projet de lutte contre les inégalités et les discriminations éducatives. L'objet consiste essentiellement à réhabiliter, à protéger, à promouvoir les familles et leur expression collective. La collectivisation des formes d'intervention du politique répond à la personnalisation des approches déployées par les professionnels.
- **Un PRE "modèle ancré"**. Les locaux institutionnels de l'école, du centre social deviennent des lieux d'accueil, des lieux de vie où les sociabilités du quartier se donnent à voir et se renforcent, où les espaces informels de brassages et d'échanges entre enfants, parents et professionnels sont encouragés... et où le PRE se déploie aux antipodes d'une logique de fonctionnement "en bulle" de quelque système expert.

## 5. LA PLACE DES FAMILLES DANS LES PARCOURS ET LES ACTIONS SUP-PORTS

### 5.1 La place des parents dans les étapes du protocole : vue d'ensemble

Les textes de références (circulaires, lettres de cadrage, guides...) comme les longs mois d'appréciation, de débats contradictoire, d'élaboration partagée des premiers outils (les chartes par exemple) ont produit une architecture assez homogène dans son économie générale au titre du processus d'ensemble de gestion des parcours. Bien sûr, un certain nombre de variables traduiront ici et là des choix d'orientations, des traits de culture professionnelle dominante, l'emprise de telle ou telle logique institutionnelle ; les outils de gestion, comme les instances, pourront différer... mais autour d'un processus à grands traits partagé.

Nous tenterons ici de repérer les traits dominants, mais encore quelques spécificités attachées à la place des familles sur chacun des "moments" de l'élaboration, de la mise en œuvre et de la fin d'un parcours.

#### N°1 PHASE DE REPERAGE

##### Cadre général et recommandations du National

Le repérage est opéré :

- ↳ Par l'ensemble des acteurs en lien avec les enfants et les jeunes, acteurs des champs sanitaires, sociaux, de l'animation, qu'ils soient référés à l'action publique ou associative.
- ↳ Par les personnels des établissements scolaires tous statuts et métiers confondus.
- ↳ Par les parents eux-mêmes concernant leur enfant. Les parents auront été éclairés précédemment.

Cette phase aboutit à la communication d'une fiche de repérage vers le coordonnateur PRE.

##### Pratiques effectives et observations

- Le repérage est opéré massivement par les acteurs de l'école.
- En tendance, les repérages effectués par les acteurs référés aux champs, sanitaires, sociaux et de l'animation s'accroissent en nombre tout en restant modestes proportionnellement.

- Sauf exception, la part des saisines effectuées directement par les parents à un référent de l'équipe pluridisciplinaire reste marginale. Toutefois, une part des saisines de l'école résulte d'un moment partagé entre l'école et le parent sur la fragilité ou la situation scolaire d'échec relatif de l'enfant. Il est difficile à ce titre de distinguer avec précision ce qui relèvera de l'initiative du parent ou du professionnel... et qui sera associée à la saisine par l'école.
- Il existe encore de nombreux écarts d'appropriation du programme dans les établissements scolaires... comme dans les autres champs sanitaires, sociaux et de l'animation.
- Rares sont les PRE ayant procédé à une information collective des parents en amont des saisines diverses (au motif de ne pas pouvoir satisfaire une éventuelle demande massive !)
- La part des saisines par les parents tend, quoique très minoritaire encore, à augmenter. Les solidarités de voisinages, les réseaux amicaux assurent sur les quartiers une promotion de plus en plus active de ce programme autour de deux vecteurs principaux :
  - L'amélioration d'un comportement général de l'enfant (plus que son éventuelle progression dans les apprentissages).
  - Les marques de respect que le programme affiche et opérationnalise vis-à-vis des parents... traités différemment lorsqu'ils font l'objet d'autres actions publiques.
- La part des parents dans les saisines augmente aussi, à l'usage d'un parcours opéré par un enfant par la demande de prise en charge de tout ou partie de la fratrie.
- La fiche de repérage (outil généralement observé sous des formes diverses) reste très inspirée des indicateurs privilégiés par le repérant sur la base de critères de valeur associés à l'institution à laquelle il se réfère.

## N°2 PHASE D'ENREGISTREMENT DE L'ACCORD PREALABLE

### Cadre général et recommandations du National

Cette phase met généralement en lien le professionnel repérant, un professionnel de l'ERE, le ou les parents.

Cette rencontre se fera effectivement plutôt sur l'espace professionnel du repérant (généralement l'école) mais parfois sur un lieu neutre lorsque le PRE disposera de locaux en propre. Ces locaux seront, selon les stratégies locales, "banalisés" et généralement très peu associés à une institution particulière. Ils pourront aussi être domiciliés dans un centre social.

↳ La rencontre est organisée autour d'échanges d'informations sur la justification de la saisine, sur la présentation du dispositif, sur l'adhésion de la famille quant au principe présidant à l'examen de la situation en équipe pluri disciplinaire.



**Cette phase aboutit à l'engagement (généralement formel) de la famille, ou à son désistement.**

### Pratiques effectives et observations

La réalité du "libre arbitre" des parents est difficile à établir et ce, à plusieurs titres :

- L'autorité de l'école et de son appréciation de l'intérêt d'une orientation PRE pour l'enfant prévaut et fonctionne souvent comme une prescription dont les parents auront du mal à contester la pertinence (certaines directions d'école établiront la fiche d'adhésion de la famille "par procuration").
- La nature exploratoire de ce premier moment avec la famille, géré dans "un espace triangularisé" et dans une "logique bienveillante" propose à la famille un "service" susceptible d'aider au parcours de l'enfant... pourquoi s'y opposer ?

En règle générale, la dissymétrie des référentiels entre professionnels et parents à ce moment de la relation est évidente (entre des parents qui, très généralement, sont placés dans des logiques de gestion des difficultés à très court terme... et des professionnels qui avancent des principes de "parcours personnalisé dans la durée").



La phase aboutit à une acceptation quasi systématique de l'opportunité d'évoquer la situation en équipe pluridisciplinaire, soit que la perspective consiste en un "coup de pouce" présenté

sous un jour dédramatisé, soit que la famille s'en remette à l'initiative experte des professionnels dans un programme dont elle a du mal à cerner les tenants et les aboutissants.

De manière générale, la posture des professionnels avançant la place incontournable de la famille comme les dispositions prises pour faire vivre une information réciproque dans un contexte de disponibilité des référents institutionnels favorisent l'adhésion ; la tonalité générale de l'entretien prime sur la lisibilité du programme.

### N°3 RECUEIL D'INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES

#### Cadre général et recommandations du National

A l'initiative du coordonnateur, cette phase voit les partenaires institutionnels renseigner la fiche de liaison et consolider un premier éclairage de la situation. Dans le même temps, et sous des formes variées selon la configuration de l'équipe de permanents du PRE, un référent PRE se rapproche de la famille pour enrichir son appréciation des enjeux et des difficultés à enregistrer les attentes, les ressources et les résistances éventuelles de la famille.

#### Pratiques effectives et observations

Les pratiques enregistrées sur les différents sites sont de nature diverses à ce titre. Certaines équipes se saisissent directement de la situation repérée pour produire "en séance ERE" un diagnostic et une décision sur l'opportunité de mobiliser un parcours PRE ou sur une orientation directe sur une réponse exclusive du droit commun. La place de la famille dans ce cadre reste tout à fait marginale ; son expression se résume aux échanges entretenus dans la phase préalable. D'autres équipes s'organisent pour négocier ce recueil d'informations complémentaires à la fois comme un moment technique d'appréciation plus fine des besoins, révélés à l'occasion d'un entretien plus qualitatif. Plusieurs des sites cultivent l'option de replacer cet entretien au domicile familial afin d'enrichir l'enregistrement d'information contextualisées (par exemple sur le niveau partagé d'implication des deux parents ; sur la situation de l'enfant dans son éventuelle fratrie ; sur les conditions de vie matérielles...). D'autres sites privilégient l'organisation d'une rencontre avec le ou les parents sur un terrain neutre et à partir d'un entretien exploratoire moins intrusif...

Toujours est-il que la question de la place de la famille et de son expression originale dans les critères de valeur qui fonderont le diagnostic d'opportunité se pose. Le guide D.I.V. sur la mise en place du PRE semble très réservé sur le principe même de l'organisation de cette rencontre

préalable avec le ou les parents (qualifiés de "pré examen" !) au motif essentiel qu'il placerait le coordonnateur PRE (ou son substitut) dans une position trop centrale par rapport aux autres membres de l'ERE.

Outre que cette position nous semble paradoxale à propos d'un programme qui entend prendre à bras le corps la globalité d'une problématique, il semble ici encore que la place des familles soit avant tout déterminée à partir de la question positionnée comme centrale de la place des professionnels.

Sous réserve que cette phase ne soit pas gérée sur un mode trop intrusif, elle présente aux yeux des équipes qui la pratiquent le triple intérêt de participer à l'appropriation par les familles des ressources possibles et des points de vigilance associés à la gestion du parcours... d'alimenter le futur diagnostic sous un jour plus équilibré en ramenant le point de vue de la famille (et non simplement "sur" la famille)... et enfin de traduire effectivement le primat de la relation sur tout autre outil de gestion.

## N°4 PHASE DE DIAGNOSTIC

### Cadre général et recommandations du National

L'équipe pluridisciplinaire, qui pourra correspondre à des formats plus ou moins élargis se saisit des premiers éléments d'information, les agrège aux données éventuellement associées à la connaissance possible que ses membres peuvent détenir au titre de leurs compétences spécifiques, statue sur l'opportunité d'une mobilisation du PRE ou sur un autre type de prise en charge (réorientation sur le droit commun) et dessine les principes du parcours qui sera proposé à la famille.

La famille ne participe pas à la réunion.

### Pratiques effectives et observations

L'instruction collégiale de la situation présentée constitue une vraie ressource afin de consolider ce regard et cette prise en charge globale et concertée. Les professionnels rencontrés apprécient ce moment partagé où les référentiels et les expertises se croisent dans un espace négocié.

Nos observations prises sur les sites, et le cas échéant auprès d'équipes pluridisciplinaires observées "en fonctionnement", nous laissent à penser que :

- L'expression des acteurs, fussent-ils référents de leur institution, rend en ERE une élasticité importante leur permettant d'adopter des positions assez souples par rapport à la logique de leur institution.
- L'expression des acteurs d'une même institution (travail social / éducatif du Conseil Général, travail social, médecin, directeur d'école ou principal de l'Education Nationale) trouvera dans le PRE un espace d'expression intra institutionnelle possiblement contrastée (le PRE cultive l'individualisation de l'approche "à tous les étages").
- Les textes fondateurs n'excluent pas formellement la famille dans la composition de l'instance procédant au diagnostic, l'équipe pluridisciplinaire. Le guide de la mise en place d'un PRE (D.I.V. 2006) en décourage toute de même le principe en déconnectant la contribution de la famille du champ, non seulement des professionnels, mais d'un raisonnement en termes de propositions ; la famille reste avant tout un "terrain d'exploration", un révélateur des déterminants qui font problème aux enfants.

Nous développerons plus loin la position des familles sur leurs attentes à ce propos... Précisons d'entrée qu'elles ne sont elles-mêmes pas favorables à une quelconque représentation directe dans cette assemblée de professionnels où elles se sentiraient très infériorisées, très insécurisées. Notons néanmoins que plusieurs acteurs professionnels rencontrés militent pour leur présence en équipe pluridisciplinaire (point de vue minoritaire à ce jour) et ce afin de sortir de cette position paradoxale où la promesse du programme toute tendue vers la famille "partie prenante" se trouve contredite par l'absence des parents dans les instances délibérantes du parcours de l'enfant et leur parole objectivement disqualifiée.

- La composition de ces équipes n'intègre pas toujours lors de ces phases de diagnostic les référents de l'animation sociale de proximité (ceux-ci pourront par contre généralement être invités sur des moments de concertation portant sur le développement d'un suivi qui les concernerait en partie). Le fonctionnement d'équipes trop resserrées (souvent en regard d'une préoccupation déontologique associée à la gestion de la confidentialité des informations partagées) produit deux effets embarrassants :

- Il adresse un message de relative défiance aux professionnels de l'animation
- Il contraint le périmètre des éclairages pertinents à la sphère scolaire, sanitaire et sociale.

Ce faisant, il dessine en creux un autre paradoxe du PRE qui prétend consolider un regard global sur la situation de l'enfant et de sa famille et qui, sur certains sites, morcelle les contributions et construit un diagnostic amputé de la dimension "vie sociale" de l'enfant et de sa famille.

## N°5 PRESENTATION A LA FAMILLE DE LA PROPOSITION DE PARCOURS

### Cadre général et recommandations du National

La famille est informée des termes de la délibération de l'équipe pluridisciplinaire et le cas échéant de la proposition de parcours. Cette information nourrit la relation que, selon les sites observés, le coordonnateur ou plus généralement le référent famille, entretient et entretiendra avec la famille.

Sont alors explicités :

- ↳ Le sens, l'intérêt, les objectifs poursuivis dans le parcours
- ↳ La contribution possible de la famille
- ↳ Les modalités d'information réciproque permettant à la famille de connaître et de faire savoir tout élément associé au parcours de l'enfant.

### Pratiques effectives et observations

La famille prend généralement, à ce moment précis, la mesure de ce que peut produire le parcours de l'enfant et de la nature de la position parentale en regard des modalités des "prestations" proposées.

La démarche d'appui quitte le champ du concept pour prendre une réalité... celle envisagée par les professionnels.

La famille pourra "à la marge" renégocier les orientations proposées. Les refus s'enregistrent de façon très exceptionnelle et semblent résulter (du point de vue des professionnels) :

- D'une incompatibilité entre la projection du parcours dans la durée... et de la mobilité résidentielle envisagée par la famille.
- De la crainte des parents d'entreprendre une relation possiblement intrusive et qui pourrait la menacer.
- D'un désaccord significatif venant diviser le couple parental (souvent sur des questions sensibles d'accompagnement psychologique de l'enfant / jeune). Certaines propositions de parcours donneront lieu à un parcours "négocié" ; nous aurons ainsi pu enregistrer dans l'expression même des parents associés à deux situations distinctes les termes d'une forme de "troc" où divers avantages à caractère sociaux (prise en charge de séjours vacances pour l'enfant / prise en charge d'une pratique associative sportive...) avaient pesé favorablement pour emporter l'adhésion des parents sur un projet de parcours qui fondamentalement ne leur convenait pas (ces situations restent au demeurant tout à fait exceptionnelles en nombre).

Dans la très grande majorité des cas, la famille s'en remettra à l'expertise et à "l'autorité" de la prescription d'autant mieux qu'elle aura été retraduite et mise en perspective par la référente dans une relation pleine de bienveillance.

## N°6 LA RELATION A LA FAMILLE DURANT LA MISE EN ŒUVRE DU PARCOURS

### Cadre général et recommandations du National

Très généralement développée par un membre permanent de l'équipe PRE (coordonnateur sur les villes de moins de 15 000 habitants / référent parcours ou référent famille sur les sites à la démographie plus importante). Ces référents assurent l'interface entre l'équipe pluridisciplinaire et la famille.

La relation à la famille revêt un caractère stratégique important afin de positionner celle-ci dans un cadre partenarial, prenant en compte leurs observations, les éclairant régulièrement sur l'avancement du parcours, les soutenant dans le temps, leur proposant le cas échéant des supports sur lesquels ils peuvent traiter de leurs difficultés éducatives, exprimer les termes de leur expérience dans des contextes collectifs, bénéficier de divers droits.

La relation référents / famille constitue le "fil rouge" à partir duquel la famille pourra assumer une position de partie prenante.

La configuration du PRE, la culture institutionnelle dominante, le référentiel métier des référents famille, leur relative proximité avec l'expérience de vie des publics et leur légitimité sur le territoire et dans le paysage institutionnel local... détermineront la qualité de cette relation aux familles.

### Pratiques effectives et observations

La relation à la famille s'organise autour de quelques principes simples, encouragés par ce programme atypique :

#### ■ Un principe de proximité.

La relation sera d'autant mieux entretenue qu'elle sera effectivement portée par un référent positionné comme relevant de la structure PRE et ne représentant pas l'une des institutions composant l'équipe pluridisciplinaire (pour pouvoir triangulariser la relation). Cette proximité sera d'autant mieux vécue que le référent famille pourra se prévaloir d'une expérience de vie partagée avec les publics (habiter le quartier) voire d'une appartenance culturelle / ethnique également partagée (pouvoir parler en langue arabe à un père d'origine maghrébine ne parlant pas aisément la langue française / saisir les modes éducatifs et leurs déterminants culturels...). Cette proximité sera bien sûr entretenue par la posture non jugeante de ce référent famille qui partagera le parcours sans adopter une "position en surplomb".

#### ■ Un principe de disponibilité.

La fréquence des rencontres pourra jouer une fonction d'étayage notamment pour les parents isolés (surreprésentés et sur les quartiers et dans le PRE), pour les parents fragiles

psychologiquement et qui trouveront dans ces relations, non seulement une fonction repère, mais une fonction solidaire pouvant amener le référent à prendre à son compte diverses dispositions pratiques d'accompagnement physique de l'enfant.

#### ■ Un principe adaptatif.

Placé à l'interface de la famille, des institutions, des outils collectifs (PRE / droit commun), le référent famille accompagne, parfois sur un mode extrêmement progressif et prudent, le parcours de l'enfant et de la famille. La gestion de cette relation complexe se fait sur un mode itératif où chaque palier ouvre sur d'autres perspectives, où chaque outil mobilisé ouvre sur la sollicitation d'un autre outil... dans un processus qui se reformate constamment.

La mobilisation de ces différents principes fait que les référents familles "inventent en marchant" une professionnalité nouvelle.

Cette relation – tenue dans un cadre où la souplesse, l'adaptabilité et la proximité sont de rigueur – interroge les pratiques institutionnelles plus classiques. Cette relation peut à son tour être interrogée sur les rapports de dépendance, voire de véritable addiction, que nous avons pu observer et qui, souvent, ne participent pas – ou de loin – à une stratégie d'automatisation des familles. Pour autant, et compte tenu du niveau de fragilité de nombre des publics pris en charge, cette perspective émancipatrice est-elle vraiment de mise pour structurer tous les parcours ?

## N°7 PHASE DE SORTIE DU PARCOURS

### Cadre général et recommandations du National

La sortie du parcours dépendra de la mesure régulièrement effectuée de l'état d'avancement de l'enfant ou du jeune en regard des objectifs initialement définis au démarrage du parcours. L'élaboration d'un inventaire précis d'objectifs adossés au diagnostic initial constitue le référentiel utile et nécessaire à une mesure d'écart régulièrement organisée et exploitée collectivement dans l'équipe pluridisciplinaire pour mesurer les progrès et les résistances de l'enfant dans son parcours. Ce référentiel d'objectifs doit être décliné en indicateurs, agrégés dans un tableau de bord analysé collectivement au moins une fois par an ; une périodicité plus importante est encouragée à des fins de réajustements réactifs du parcours.

La sortie dépend alors de la satisfaction des objectifs de départ et de la mesure des effets produits dans le parcours. Un calendrier "le plus précis possible" aura été initialement proposé à l'enfant et à la famille ; ce calendrier comporte un terme.

La restitution de l'évaluation (et non l'évaluation elle-même... qui reste dans les textes de la responsabilité des professionnels) associe systématiquement l'enfant et les parents. A partir de cette évaluation, le par-

cours pourra être prolongé, réajusté, interrompu provisoirement ou définitivement arrêté. Lorsqu'une prolongation de contrat est recommandée, mais sur des bases suffisamment renouvelées, l'adhésion de l'enfant et de la famille est à nouveau requise.

La sortie du dispositif peut être vue, selon la nature des difficultés traités, dans une prise de relai par les outils du droit commun ; cette orientation peut bien sûr constituer un travail important dans le cadre de la gestion du parcours et pourra en déterminer le terme.

### Pratiques effectives et observations

La sortie du parcours reste administrativement une prérogative toute première des professionnels. Si l'amorce du parcours associe clairement les parents, la sortie du programme à leur initiative n'est pas envisagée. Si les parents souhaitent interrompre le parcours – pour des raisons qui leur appartiennent – la seule voie consiste alors en un désistement de fait, une forme de retraite gérée à "bas bruit" ou plus brutalement (ce qui peut faire paradoxe quant à la fonction "éducative" du programme).

La sortie est avant tout affaire d'ingénierie. Si nous avons pu observer (sous des formes très diversifiées dans leur nature, dans leur libellé) la mobilisation sur chacun des sites d'une fiche de type diagnostic et inventaire des problématiques à traiter, le matériau utile à une mesure fine des progrès (ou des régressions) enregistrées par l'enfant, manque très souvent d'indicateurs concrets et opératoires ; cette appréciation se fera généralement dans le cadre d'un avis général avant tout élaboré autour de la sphère scolaire.

Si, dans le cadre de parcours individualisés, les parents sont consultés selon des fréquences variables (allant d'une fois par mois à une fois par trimestre) dans le cadre de la relation systématique entretenue avec la famille au domicile des parents ou dans un local PRE dédié, la consultation des familles concernées par des parcours collectifs de soutien est souvent plus aléatoire. Ce rapprochement aura souvent une fréquence moindre et pourra se développer sur un mode plus distendu, par exemple à l'occasion d'une communication téléphonique.

La question de la sortie du dispositif ne pose pas de question très singulière aux parents concernés par les parcours de soutien collectif proposés à leur enfant, vécus comme un "coup de pouce" conjoncturel ; nous sommes là dans le cadre d'une prestation de service, certes enrichie, mais qui porte dès l'origine la marque de son terme. La question des parcours individualisés que nous pourrions qualifier de "lourds" est d'une autre nature.

La sortie du dispositif mettra en tension plusieurs logiques :

- Une logique technique et professionnelle tendant à prolonger la durée des parcours tant le cumul et l'importance structurelle des difficultés traitées requiert des accompagnements "au long cours"... que le morcellement des offres de droit commun ne peut absorber sans risques.

- Une logique économique tendant à ne pas "asphyxier" le dispositif dans une gestion déséquilibrée des "flux entrants et sortants".
- Une logique de "bénéficiaires" où la très grande majorité des parents rencontrés s'inquiète de voir le programme s'interrompre tant celui-ci avait su élaborer une relation fidélisée, respectueuse et productive à bien des égards.

Pour de nombreux parents l'expérience du PRE se sera nourrie d'une relation nouvelle à un espace institutionnel devenu, au travers de la figure du "réfèrent famille" ou du coordonnateur, un espace aidant voire bienveillant. Il va de soi que l'interruption de la relation aux parents (qui à l'évidence dépasse souvent largement la question du parcours de l'enfant) privera ceux-ci d'un étayage précieux et vécu par eux comme unique tant, pour les plus fragilisés des parents, il aura su articuler solidarité respectueuse et services objectifs.

La sortie du dispositif est, sur certains sites, accompagnée et préparée sur les derniers temps du parcours de l'enfant par quelques initiatives visant à orienter les parents sur des supports plus collectifs où ils pourront se positionner, non plus tant par ce qui les distingue des autres parents... mais par ce qui les rapproche. L'organisation de ces groupes de parole, qui tendent à socialiser l'expression dans des collectifs de parents, est susceptible d'accompagner la sortie du programme tout en transférant une part des fonctions d'étayage des parents du PRE vers des agencements solidaires entre les familles.

## 5.2 La place des parents dans les actions support

Si la notion de "parcours" de réussite est au cœur des PRE, ceux-ci s'appuient également sur diverses "actions support", développées par les partenaires ou élaborées par les équipes elles-mêmes, et vers lesquelles les familles peuvent être orientées, en fonction des besoins diagnostiqués par les EPS. Certaines actions s'adressent exclusivement aux enfants, tandis que d'autres mobilisent, à divers titres, les parents jusqu'à leur être, pour certaines, exclusivement consacrées.

Comment les parents sont-ils mobilisés dans ces actions ? La plupart les positionnent essentiellement en *bénéficiaires*, et visent la réparation de divers *déficits*. Certes, certaines initiatives cherchent à dépasser cette logique dans des actions collectives où l'initiative et l'appréciation des parents sont placées au cœur des dispositifs. Mais on constate que ces initiatives sont rares et surtout qu'elles restent, malgré tout, essentiellement chargées d'une visée thérapeutique et réparatrice.

C'est cette sorte de *tropisme*<sup>14</sup> de la réparation, qui traverse donc l'ensemble de ces "actions support", qu'il convient donc d'interroger. Et cette interrogation conduit à pointer l'un des paradoxes centraux du PRE lorsqu'il entend traiter les parents en "*partenaires*": celui de viser la valorisation des familles sans pouvoir définir la

<sup>14</sup> Dans son sens littéraire, ce terme désigne une inclination irrésistible qui pousse à agir d'une certaine façon.

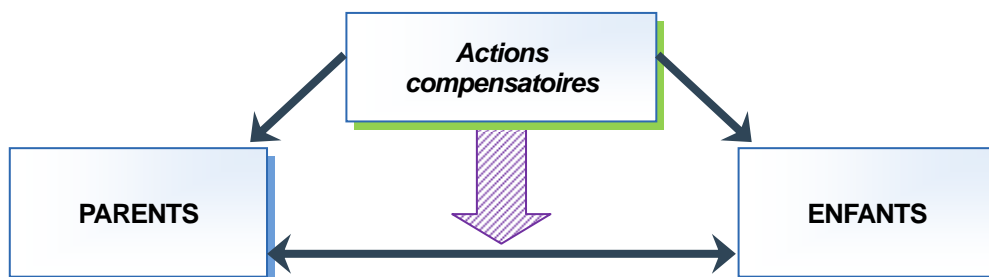
nature de la "valeur" sociale dont ces familles seraient porteuses, sans se défaire d'une norme éducative de classes moyennes au regard de laquelle ces familles sont comme *condamnées* à paraître déficitaires.

Ces "actions support" peuvent être classées en trois catégories : les actions à vocation compensatoires ; les actions de médiation ; les actions de socialisation de l'expérience.

### 5.2.1 Les actions à vocation compensatoire

Cette première catégorie rassemble les actions qui visent à compenser divers *manques* et *défaillances* dont les familles font preuve dans leur travail éducatif. Parcourir la liste de ces initiatives permet de saisir les "théories implicites" de leurs promoteurs quand à la nature des *handicaps* que représentent, pour les enfants, le fait de grandir dans un environnement populaire dérégulé. De fait, on peut les rassembler selon la nature du déficit éducatif qu'elles cherchent à compenser : déficit scolaire, culturel, moral, sanitaire, et même émotionnel.

Du point de vue du système de relations où intervient le PRE, ce type d'action concerne les *individus*, plutôt que leurs relations – même si la relation parents / enfants est prise en compte. Et les institutions restent extérieures à ce type de ciblage.



Dans chacune de ses déclinaisons, l'action peut présenter deux logiques distinctes :

- ↳ Une logique *compensatoire*, cherchant à renforcer les compétences parentales jugées insuffisantes,
- ↳ Une logique *substitutive*, où une action *ad hoc* en direction de l'enfant vient remplacer l'initiative manquante de la famille.

### 5.2.1.1 La compensation des déficits scolaires

*Les parents sont ici conçus comme des accompagnants scolaires.* Ces actions reposent sur le postulat qu'une parentalité normalement assumée inclue l'assistance aux devoirs scolaires, ainsi qu'une connaissance suffisante du système scolaire et de ses débouchés. Et elles rejoignent l'observation sociologique classique des parents démunis scolairement qui se montrent également démunis pour suivre la scolarité de leurs enfants<sup>15</sup>.

Diverses actions d'aide aux devoirs du soir ont ainsi lieu à *distance des parents*, endossant du même coup un rôle de substitution dans l'assistance aux devoirs.

Le plus souvent, cependant, ces initiatives cherchent à impliquer les parents et à faire évoluer leurs attitudes face au suivi de la scolarité de leur enfant.

*A minima*, cette implication est faite d'échanges informels avec les animateurs de l'action, avant ou après l'action. L'objectif est alors simplement d'assurer l'information du parent, de lui permettre de suivre, par l'intermédiaire de l'animateur, l'évolution du travail du jeune.

Le plus souvent, l'implication des parents vise aussi à renforcer la capacité de ces derniers à "prendre le relai" de l'action, à soutenir leur capacité de suivi. C'est le cas des actions "coup de pouce clé", adoptées par la plupart des PRE, où l'assistance à une séance au moins et le lien régulier avec les animateurs doivent permettre « *aux parents de maîtriser progressivement les enjeux de la scolarité de leur enfant* » (extrait de la brochure). Bien souvent, les dispositifs CLAS, lorsqu'ils sont investis par les PRE, se voient enrichis de ce type d'orientation, comme sur l'un des sites où l'Aide individualisée au devoir, sous-traitée à une association spécialisée, vise à renforcer « *l'implication des parents dans le suivi de la scolarité de leur enfant* » (bilan d'activité). Les actions d'aide individualisée aux devoirs conduites par l'AFEV pour le compte de nombre de PRE partagent cette orientation. En localisant l'action « *au domicile de l'enfant en présence des parents* », les parents seraient « *associés dès le démarrage et tout au long de l'action* » et celle-ci permettrait, au final, « *aux parents de s'impliquer dans la mesure de leurs possibilités dans le suivi de leur scolarité* » (rapport d'activité d'un site visité).

Certaines actions sont également dédiées à l'étayage des parents dans leur connaissance et leur maîtrise du monde scolaire. Sur l'un des sites, une action FLE à destination de parents migrants à lieu dans l'enceinte même de l'école, et les questions afférentes à la vie scolaire y servent régulièrement de support aux exercices et apprentissages linguistiques (ce sera, par exemple, l'action : "J'apprends l'école de mon enfant"). Sur un autre site, un atelier "les parents et l'école" est en projet. Au travers de réunions d'échanges, il visera plusieurs objectifs : « *permettre aux parents d'accompagner leurs enfants dans leur scolarité ; développer leurs compétences et leurs connaissances ; permettre aux parents de se repérer dans la communication utilisée par l'école, de mieux connaître les attentes de l'école* ».

Enfin, diverses actions visent à soutenir la prise d'habitudes, d'attitudes et d'aptitudes familiales favorables à l'investissement subjectif sur la scolarité et le "rapport aux savoirs". C'est le cas de toutes les

<sup>15</sup> MILLET M., THIN D., Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale, PUF, Paris, 2005.

initiatives visant à faire entrer la culture dans les habitudes et pratiques familiales. C'est le cas, par exemple, d'actions visant à renforcer le niveau d'alphabétisation de parents, ou encore d'ateliers organisés autour de supports écrits qui entendent diffuser le goût et la pratique de la lecture au sein des familles. Un « atelier parent / enfant autour du conte » ambitionne ainsi de « permettre aux parents de partager une activité avec les enfants, découvrir le conte et le support livre, donner envie de raconter, lire, d'écouter et permettre aux parents d'appréhender l'outil transférable à la maison ».

### 5.2.1.2 La compensation des déficits culturels

Imperceptiblement, on passe ainsi d'une figure du parent comme "assistant scolaire" à une définition de celui-ci comme transmetteur culturel.

L'importance du "capital culturel" transmis par la famille dans la réussite sociale et scolaire des enfants n'échappe pas aux promoteurs des PRE. Tout se passe comme s'ils avaient tous lu P. Bourdieu : ils savent que la familiarisation précoce avec les codes et les contenus de la culture "légitime" reste la meilleure préparation pour affronter les exercices et les disciplines "purement" scolaires<sup>16</sup>. Les familles accueillies sont donc appréhendées, et à juste titre, comme particulièrement "démunies" de ce type de "capital".

Certaines actions suivent une logique "substitutive" et proposent des activités de familiarisation culturelle aux enfants, là où l'initiative parentale fait défaut. Par exemple, un "atelier théâtre" propose sur l'un des sites, entre autres objectifs, de « favoriser l'expression orale » et de « permettre à l'enfant d'acquérir du vocabulaire, de travailler la langue française (syntaxe, diction)... » (Rapport d'activité). Les promoteurs de l'action parient de la sorte sur la reconvertibilité des compétences acquises dans le cadre de loisirs culturels dans le travail scolaire, selon un calcul comparable à celui des familles des classes moyennes dans leurs stratégies d'occupation des loisirs de leurs jeunes<sup>17</sup>.

Très souvent, ces initiatives impliquent également les parents et ce sont alors les attitudes et les habitudes familiales face à la culture qui, dans leur ensemble, sont visées. Par exemples, des ateliers "parentalité familles" proposent, sur l'un des sites, de « favoriser une démarche autonome de la famille vers des lieux repérés culturels » (rapport d'activité). Ainsi, nombre de médiathèques hébergeront diverses "actions support" associant parents et enfants PRE. Ailleurs, des "actions d'accompagnement" et un "fond d'aide" entend « faciliter l'accès aux pratiques sportives et culturelles pour les enfants » et surtout « lever les obstacles financiers, sociaux et culturels à l'accès à ces pratiques », proposant à cette fin la « mobilisation et l'accompagnement des parents ».

La logique d'éducation populaire et de "passerelle" vers la culture est très présente dans ces initiatives. L'une d'elle, inscrite dans "axe culture" du projet du PRE concerné, s'adosse à un "atelier musique" proposé à l'ensemble des enfants de l'école. La pratique musicale (chorale), y tient une place importante, mais surtout l'action a pour objectif de « favoriser l'ouverture culturelle en proposant à une chanteuse lyrique de donner un spectacle en direction des enfants et de leurs familles. »

<sup>16</sup> BOURDIEU P., PASSERON J.C., *La reproduction*, Minuit, Paris, 1970.

<sup>17</sup> DUBET F., MARTUCCELLI D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.

### 5.2.1.3 La compensation des déficits sanitaires, émotionnels et moraux

Une dernière série d'action "compensatoires" cible beaucoup plus directement les pratiques éducatives des familles.

- Elles peuvent par exemple concerner les domaines de l'hygiène, de la santé et de l'alimentation. On trouve par exemple des "ateliers cuisine" où les problématiques d'hygiène alimentaire sont abordées selon divers supports. De façon générale, on observe ici et là diverses actions destinées à renforcer les savoir-faire familiaux en matière d'alimentation et de santé.
- Les actions peuvent aussi s'intéresser au **développement subjectif et émotionnel de l'enfant**. Des actions "substitutives" s'inquiètent du "bien être" de l'enfant et tentent de le soutenir au moyen de supports variés. Des ateliers d'équitation, par exemple, sont inscrits parmi les "actions support" d'un des sites en raison du « *bien être psychomoteur* » et du rehaussement de « *l'estime de soi* » que cette activité peut procurer. La créativité de l'enfant, son aptitude à exprimer son "moi" et à développer sa subjectivité sont également visées. Dans les "ateliers contes" déjà mentionnés, l'action est censée « *développer l'imaginaire* » de l'enfant.

De façon générale, ces actions semblent chercher, outre la stabilité et l'équilibre subjectifs, à outiller les jeunes dans la construction de leur individualité et de leur personnalité. Elles visent l'acquisition des quelques vertus essentielles qui leur permettront de se construire comme des personnes autonomes. Ainsi, dans le cadre d'un projet "hip hop", un atelier se donne pour objectif de « *faire travailler les jeunes sur des notions essentielles : effort, expression corporelle, situation spatiale, concentration, attention, estime de soi* » (bilan d'activité d'un site). Ces actions participent du projet individualiste de la culture des classes moyennes aujourd'hui<sup>18</sup> : elles visent autant le développement et l'expression d'un "moi" authentique par l'exploration de l'intériorité et de la créativité, que le développement d'une aptitude à faire advenir ses propres projets, à être l'auteur de sa vie par la discipline de la maîtrise de soi et la mobilisation de ses ressources propres. A ce titre, ces actions peuvent être qualifiées de "thérapeutiques" dans un sens très précis : elles visent à renforcer *l'individu*, sa *personnalité* et son *intériorité*, au moyen de *techniques* (dont certaines peuvent être inspirées de la psychothérapie) qui se présentent moins comme les remèdes d'une pathologie quelconque, que comme les instruments d'une logistique de l'émancipation personnelle<sup>19</sup>.

Bien souvent, ces actions associent parents et enfants autour de supports et d'activités communes. La relation parent / enfant, sous sa dimension proprement émotionnelle et communicationnelle, est alors visée. Il s'agit moins, ici, de proposer la médiation d'une relation conflictuelle que d'offrir à chacun un espace pour revisiter et renforcer un lien traversé d'une insuffisance. Les départs en vacances ou en week-ends procèdent de cette logique. Dans le bilan d'une action de ce type, on peut lire : « *C'était, pour certaines familles, la première fois qu'elles partaient ensemble (parents / en-*

<sup>18</sup> ou, comme on voudra, du « nouvel esprit du capitalisme » Cf. BOLTANSKI L., CHIAPPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 1999

<sup>19</sup> ERHENBERG A., *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 1998.

fants) et avec d'autres familles. Ainsi, on a pu voir des ados prendre soin des petits, des enfants surprendre leurs parents par leur implication dans les tâches collectives (vaisselle, cuisine...) d'autres, expliquer des jeux à leurs parents... Des parents faire des cabanes, bricoler ou dessiner avec leurs enfants, faire des ballades, etc., prendre du bon temps ».

Ces actions proposent donc de "soigner" la relation parent / enfant en lui offrant l'opportunité de se développer dans des espaces protégés, à distance de l'oppression quotidienne des soucis matériels, domestiques et scolaires. Elles proposent un temps *pour* la relation, où celle-ci devient *fin en soi*, dans un cadre aménagé pour suspendre, le temps d'une activité, les contraintes du quotidien. Elles proposent l'opportunité de *vivre cette relation sur un registre purement expressif et émotionnel*, et non plus instrumental et utilitaire. Par exemple, tel "atelier psychomotricité", rassemblant parents et enfants, ambitionne de « *favoriser la communication et les échanges entre parents et enfants* ». Ailleurs, un espace "ludique et éducatif" est proposé pendant les vacances d'été, au sein duquel « *les parents y sont invités et accueillis pour vivre des moments avec leur enfant* ».

Enfin, certaines actions entendent soutenir le développement émotionnel des enfants en ciblant la prestation *sur le parent*. Celui-ci est ainsi conçu comme partie prenante d'un "milieu" émotionnel et affectif plus ou moins propice à l'épanouissement de l'enfant. Ces actions reposent implicitement sur l'idée qu'un parent épanoui et détendu construira une relation plus profitable et plus riche avec ses enfants. Sur l'un des sites, les mères peuvent ainsi se voir proposer de participer à des "ateliers bien-être". Dans le cadre d'une activité "socio-esthétique", l'action vise à : « *permettre aux personnes d'avoir un moment pour elle, de pouvoir "souffler" ; mettre en œuvre un espace détente (bien-être) ; favoriser l'estime de soi / confiance en soi ; favoriser le lien social (pour les personnes isolées) ; favoriser la "conscience du corps"* ».

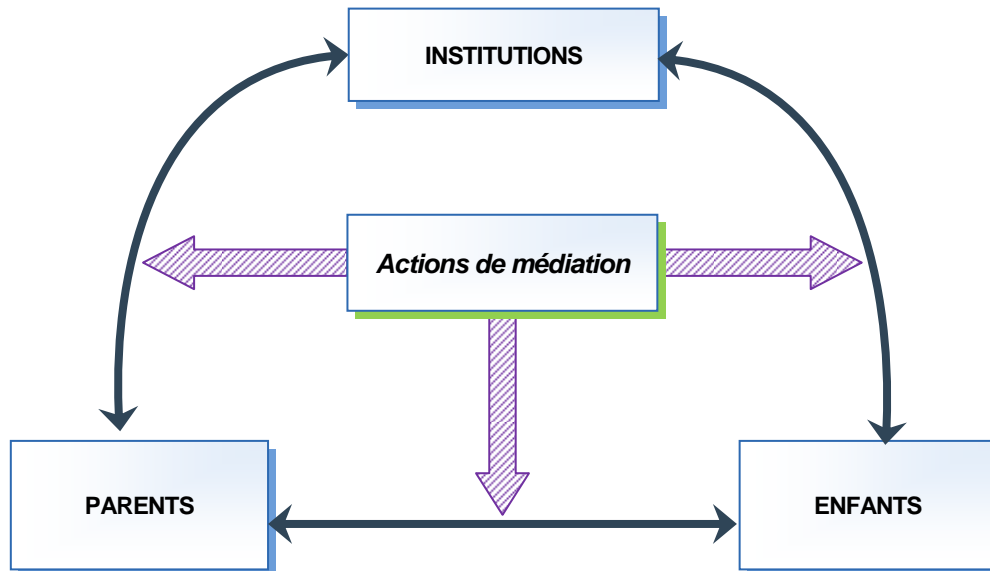
- Une dernière série d'actions vise à **pallier les défaillances du contrôle moral exercé par les familles sur les jeunes**. Dans ce dernier cas, les parents sont définis comme les vecteurs d'une transmission normative opérant par l'imposition de diverses disciplines. Bien des actions spécifiquement destinées aux enfants et aux jeunes visent à "travailler" leur rapport à la règle. L'exemple type est celui du dispositif d'accueil des collégiens exclus, déjà mentionné, qui ambitionne de « *favoriser un comportement plus civique de la part des jeunes et une meilleure compréhension et appropriation des règles de vie en collectivité* ».

Cette visée de transmission normative peut également traverser des actions rassemblant enfants et parents. Des « *ateliers parents / enfants autour du jeu* » proposent par exemple de « *favoriser l'appréhension des règles* » et de « *permettre aux parents de se saisir de l'outil* ». De même, un « *atelier parent / enfant théâtre* » entend « *explorer les relations d'interdit (et inversement de permissivité) entre parents et enfants par le biais d'une réalisation vidéo alimentée par un travail théâtral.* » Dans ces deux derniers exemples, l'action vise ainsi à renforcer la capacité du parent à poser une autorité et à construire un cadre de règles et d'interdits à l'usage de leurs enfants.

Ces actions restent néanmoins en nombre limité ; c'est généralement dans l'accompagnement et dans la relation mise en œuvre par la référente famille, que cette fonction sera souvent mise en œuvre.

## 5.2.2 Les actions de médiation

Les actions "compensatoires" cherchent à agir sur les *attitudes* des enfants et / ou des parents. Les actions de médiation ciblent pour leur part les systèmes de relations dans lesquels ceux-ci sont engagés. Et à la différence des précédentes, les institutions avec lesquelles les parents sont en relation entrent dans la focale de l'action.



La relation parent / enfant est plus souvent appréhendée à partir de ses caractéristiques expressives et émotionnelles. Les conflits familiaux ou les aspérités des relations intrafamiliales restent à la périphérie des cibles affichées par les diverses "actions support" et, dans la plupart des cas, lorsque de telles problématiques se font jour, les publics concernés sont soit traités dans le cadre de l'accompagnement mobilisé par le référent famille, soit le cas échéant réorientés vers un REAAP, voire vers les secteurs psychiatriques (ex. CMP), ou social (AED, signalement) pour les situations les plus dégradées.

L'essentiel des actions de médiation concerne donc le rapport des parents aux institutions. Certaines peuvent présenter une vocation transversale et viser la facilitation de l'accès aux dispositifs d'aide de toutes natures présents sur le territoire. Ainsi, dans le cadre des "ateliers parentalité" que beaucoup de PRE développent ou soutiennent, il n'est pas rare que ce type d'objectif soit affiché, comme sur l'un des sites où l'action est censée « *créer des échanges générateurs de liens entre les différentes structures d'accueil et les parents.* » Plus originale, cette intention traverse une action de type "milieu ouvert", menée en partenariat avec un centre social, consistant dans l'organisation d'animations éducatives "en pied d'immeubles". Parmi les objectifs visés, le « *relai et accompagnement des parents vers les acteurs sociaux de la commune* ».

D'autres actions ciblent plus précisément les espaces institutionnels vers lesquels ils veulent faciliter l'accès. Les activités de loisirs et culturelles, par exemple, sont ciblées au travers de fonds permettant de faciliter le paiement de journées en CLSH, en centre de loisirs, en clubs sportifs etc.

La médiation de la relation entre les familles et les services sociaux – ou les établissements scolaires – traverse également bien des ateliers et "actions support" soutenus ou développés par les PRE. On a déjà évoqué, par exemple, ce dispositif d'animation « *sur le livre ou sur le jeu directement sur le lieu de la PMI en salle d'attente pour créer un climat de confiance avec les familles* ». Sur le même site, le PRE a également établi un partenariat durable avec une association de quartier proposant une action de "prévention médiation". Très articulée aux problématiques scolaires, cette action tente de construire des ponts entre la vie interne des établissements (école / collège) et la vie du quartier. Comme l'explique un des animateurs, il s'agit de « *pouvoir comprendre, si un jeune se comporte mal à l'école, si c'est dû à son comportement sur le quartier* ». Mais le travail de ce professionnel, par ailleurs habitant du quartier, s'apparente rapidement à celui d'un "passeur". Face aux « *jeunes qui posent problèmes* », il remonte jusqu'aux situations familiales en mobilisant ses aptitudes relationnelles pour entrer en contact avec les parents concernés. Il tente alors, avec elles, de « *trouver des solutions de loisirs* », et orienter vers les professionnels compétents. Il est confronté à « *pas mal de familles dépassées, qui ne veulent pas entendre parler des professionnels. Parfois, ça peut aller jusqu'au déni [...]. Souvent, elles ont l'impression qu'on leur dit toujours la même chose. Dans ce cas, je saisi le service de médiation (de l'association)* ».

Dans tous ces exemples, les relations entre les familles et les institutions sont travaillées afin de les fluidifier et / ou d'en gommer les aspérités.

### 5.2.3 Les actions de socialisation de l'expérience, ou l'action collective sans débouchés collectifs

Un dernier ensemble aux contours plus flous et dont les objectifs affichés sont très disparates ont en commun de proposer des supports *d'échange* et de *dialogue* aux parents réunis en collectifs.

Le "café des parents" est l'une des formules incarnant le mieux cette modalité d'action. On en rencontre sur divers PRE, et leur centralité dans l'action varie d'un site à l'autre. Généralement, l'échange et la discussion entre parents, avec l'encadrement d'un professionnel ou d'un intervenant extérieur, sont placés au centre de ces actions, et leurs promoteurs en attendent des effets concrets et directs sur les participants. Sur l'un des sites, le café des parents est conçu pour fournir des « *temps de dialogue destinés aux parents des élèves des écoles maternelles [...]* » où « *échanger sur le quotidien de leurs enfants et plus largement sur les questions d'éducation* ». Il est supposé « *soutenir et promouvoir le rôle éducatif des parents* » et « *apporter des éléments de réponse aux parents qui se sentent isolés par rapport à certaines difficultés quotidiennes par des échanges avec d'autres parents, par une écoute individuelle ou si nécessaire une orientation vers d'autres professionnels* ». Sans en reprendre l'intitulé, d'autres sites organisent des actions collectives comparables, où l'objet principal de la ren-

contre est d'aménager un temps d'échanges. Un PRE, en partenariat avec l'EPE<sup>20</sup>, propose ainsi, dans un centre social du centre ville une "papothèque". « *Les familles sont accueillies par des membres de l'EPE qui favorisent l'expression des problématiques familiales, dont l'éducation des enfants* ». De façon générale, ces actions, qu'elles soient ou non baptisées "café des parents", paraissent *fonctionner comme des "groupes d'entraide"*, où l'échange et les conseils réciproques, ancrés dans l'expérience de chacun, remplissent tout à la fois des fonctions de réassurance (se sentir utile aux autres, être écouté...) et des fonctions pratiques (retirer des informations et conseils utiles).

Parfois ce type d'action se décline en une "gamme" thématique, éventuellement articulée à l'intervention d'un professionnel extérieur. Dans l'une des "maisons des familles" visitées, divers ateliers sont ainsi proposés aux parents : « la dyslexie expliquée aux parents », « mettre son enfant en condition de réussite scolaire », « dialoguer avec son adolescent », « jouons en famille », « Zoé, Félix, Boris et les vôtres » etc. Les finalités associées à ces actions s'inscrivent dans les objectifs généraux de la "Maison des familles" : « *rendre les parents acteurs de l'éducation des enfants ; permettre aux parents de s'exprimer, d'échanger ; Valoriser les parents dans leur rôle parental et leur redonner confiance dans leurs compétences ; Apporter des réponses aux questions des parents ; Lutter contre l'isolement de certains parents* ». Comme dans le cas des "cafés des parents", il s'agit donc d'espaces de convivialité où chacun peut intervenir positivement en livrant son expérience. La dimension "éducative" est également centrale. Là encore, il s'agit de faire évoluer les attitudes parentales. Comme l'explique une animatrice d'une de ces actions, « *avec des jeux de plateau, comme "Zoé, Félix, Boris et les vôtres", ça permet de poser des questions éducatives, et de laisser les parents échanger autour de questions précises. L'intérêt, c'est de faire découvrir qu'on peut "faire autrement"* ».

Certaines actions collectives visent enfin plus directement *l'implication et la participation des familles au dispositif d'aide lui-même*. Sur l'un des sites, un "collectif de parents" est invité à participer à l'évaluation du programme de réussite éducative. Les témoignages des participants sont recueillis et analysés par un sociologue et ils servent directement la réflexion sur l'orientation du dispositif.

Sur un autre site, une réunion conviviale – réunissant les parents en fin d'année – a permis (à la surprise des équipes PRE) aux parents d'élargir leur expression pour mettre au débat les conditions d'insécurité sur le quartier en ce qu'elles venaient hypothéquer leurs efforts éducatifs. Une expression collective, voire une interpellation, naissait qui ne demandait qu'à se prolonger...

En dehors de ces derniers exemples, nous n'avons guère rencontré, au cours de l'enquête, de dispositifs organisant les parents en collectifs capables d'énoncer un point de vue sur l'action proposée ou sur la situation sociale vécue, point de vue qui serait destiné à être pris en compte au sein du dispositif ou au-delà. A ce titre, on aura peine à qualifier ces actions collectives de véritablement "participatives", car celles-ci, à de très rares exceptions près, ne visent pas, dans l'esprit de leurs promoteurs, à renforcer le pouvoir des usagers sur l'environnement institutionnel, ni à permettre l'expression d'une parole collective qui puisse être entendue.

---

<sup>20</sup> Ecole des Parents et des Educateurs

Les actions collectives rencontrées dans les PRE proposent en fait aux participants de *socialiser leur expérience personnelle*, de l'inscrire dans un groupe de parole où chacun peut prendre conscience qu'il n'est pas seul à affronter les difficultés sur lesquelles il bute, que celles-ci sont, finalement, et pour certaines d'entre elles, communes et partagées. Mais ces actions s'en tiennent à la valorisation de la portée *thérapeutique* de cette expérience : chacun peut alors prendre conscience qu'il n'est pas, uniquement, personnellement et individuellement responsable des problèmes que rencontre son enfant, que les troubles qu'il affronte peuvent aussi avoir, pour partie, une origine *extérieure* à son action propre, et s'inscrire dans un contexte et des processus politiques et sociaux. Mais dans l'écrasante majorité des cas, cette mise à jour collective de "causes sociales" n'est l'objet d'aucun discours. Elle ne figure pas parmi les objectifs officiels de l'action, et aucune conséquence pratique n'en est tirée pour les suites à donner à celles-ci. Par contre les effets identitaires de cette mise à jour sont recherchés et valorisés : celle-ci permet de faire tomber le sentiment de disqualification et faire naître des solidarités ; en ce sens, il redonne une valeur à l'action des parents, qui peuvent alors réfléchir collectivement à leur rôle parental.

On verra pourtant que ces actions engagent parfois des formes plus sociales et politisées, par exemple lorsque les membres d'une association de parents d'élèves contribuent à la formation du groupe, lorsque certains membres s'engagent à leur tour dans l'association des parents d'élèves de l'école, ou encore lorsque des fractions de ces groupes s'autonomisent au travers de projets associatifs nouveaux. Ces diverses dynamiques font en quelque sorte figure d'effets non-voulus et non planifiés de ce type d'action.

L'offre d'actions collectives, au sein des PRE est donc dénuée de débouchés collectifs planifiés. Tel est son paradoxe central. En tentant d'analyser ce paradoxe, c'est, comme on va le voir, une difficulté transversale, logée au cœur du dispositif, que l'on met finalement à jour.

#### 5.2.4 Un tropisme de la réparation

A y regarder de plus près, on constate que la logique *compensatoire* subordonne l'ensemble des "actions support", y compris lorsqu'elles se définissent en terme de médiation ou d'actions collectives :

- ↳ Les actions de médiation, visent la plupart du temps, à produire des individus "conformes" aux attentes des institutions. Il s'agit de "dédramatiser" l'image des services sociaux dans le regard des parents ; de venir à bout, avec les armes du dialogue et de la confiance, des réticences qu'inspire tel ou tel professionnel. Il s'agit "d'accompagner vers" des services de droit commun qui paraissent au premier abord opaques ou hostiles etc. Tendanciellement, c'est donc davantage le pôle "parental" de la relation aux institutions qui se trouve interrogé. Et les actions de médiation finissent alors par fonctionner comme des actions de "compensation", puisque c'est *l'attitude* des parents face à telle ou telle institution qui forme la cible principale de l'action.
- ↳ Les actions collectives restent sans débouchés collectifs, ou tout du moins sont, dans leur grande majorité, *pensées* en l'absence de l'idée d'un débouché collectif. Elles sont valorisées pour les vertus *réparatrices* qu'elles renfermeraient pour des individus disqualifiés et désaffiliés : retour de la

confiance en soi, réinscription dans des réseaux de sociabilité par la construction *ad hoc* d'un groupe de pairs. Là encore, derrière la mobilisation collective, c'est bien une fonction de *réparation individuelle* qui est privilégiée.

Bien des éléments d'explication pourraient être avancés pour rendre compte de ce "tropisme" de la compensation. L'une d'elles nous semble plus particulièrement mériter d'être développée parce qu'elle touche directement l'économie morale de ce dispositif.

Tout d'abord, en plaçant le curseur sur l'accompagnement *individuel*, le dispositif reconduit le paradoxe inhérent à toute individualisation des aides. Il engage, par nature, un présupposé individualiste, où les causes et les solutions des problèmes se situent au niveau de l'individu lui-même. Ces individus ne peuvent alors être définis *que par le manque* : s'ils peuvent s'en sortir individuellement, au terme d'un accompagnement adapté, c'est qu'ils *auraient individuellement pu ne pas chuter*. L'aide repose donc sur un *implicite déficitaire*, et, dans ces circonstances, elle ne peut donc avoir d'autre signification que de venir pallier une faiblesse ou une fragilité. Selon une logique implacable, le PRE définit implicitement mais nécessairement comme *défaillants* les parents auxquels il s'adresse. Et inmanquablement, toutes les actions menées en son sein tendent à revêtir une signification réparatrice.

Une part importante des acteurs rencontrés tente cependant de conjurer ce tropisme en sollicitant une rhétorique de la *mobilisation* de familles. Cette mobilisation doit s'appuyer sur leurs *ressources* et suppose une démarche volontariste de valorisation de leurs aptitudes et de leurs richesses. On l'a vu, ce cadre fonctionne, même sur certains sites, comme un référentiel politique. Il s'adosse alors à une analyse véritablement sociale de la condition de ces familles, selon laquelle la parentalité, dans les milieux populaires aurait été principalement fragilisée par la disqualification et la stigmatisation opérées par les divers professionnels agissant auprès d'elles, par l'opinion publique, le personnel politique, les médias.

La difficulté que présente cette perspective est qu'elle *ne parvient pas à définir ce qui devrait être valorisé chez ces parents*. La "valorisation" est en fait définie *par défaut*, en négatif, par un mouvement de retenue : ne pas humilier, rester décent... Et lorsque l'idée de valorisation revêt un contenu concret, elle s'applique à des "cas" singuliers, ou à des *situations*, souvent construites par l'action elle-même lorsque, par exemple, un atelier vise à restaurer l'image positive que parents et enfants développent réciproquement grâce à des productions artistiques qui constituaient l'objet même de l'atelier. Tout se passe comme s'il n'y avait aucune "valeur" *déjà-là* chez ces familles populaires, valeurs que l'on pourrait défendre ou réhabiliter face au stigmate et au discours disqualifiant<sup>21</sup>. Non que ces familles et ces pratiques éducatives soient, aux yeux de ces professionnels dépourvues de valeurs... mais aucune valeur qui permettrait de les caractériser *collectivement*, en tant que groupe social, n'est énoncée.

Cette difficulté doit être interprétée sur le fond de dévaluation des identités ouvrières et de crise de la reproduction qui affecte le monde ouvrier. Une part importante de la dérégulation des rapports entre générations dans le monde ouvrier (ainsi que dans les familles migrantes) s'inscrit dans la généralisation de l'accès aux études secondaires et de l'aspiration à rejoindre le niveau et le style de vie des

---

<sup>21</sup> Seule exception peut-être : la critique du discours sur la "démission parentale", qui peut faire valoir la force de l'amour filial et le souci de voir les enfants réussir.

classes moyennes. Le travail éducatif ne peut plus viser la reproduction des attitudes ouvrières face à l'école et aux hiérarchies sociales, et les modèles éducatifs traditionnels deviennent désajustés et inadaptés<sup>22</sup>.

Les attitudes des professionnels opérant dans les PRE, ou des élus proposant des orientations d'action, relaient largement cet épuisement des modèles éducatifs des catégories populaires, "aspirés" par l'attraction des places et de la culture des classes moyennes. A aucun moment, au cours de cette enquête, nous n'auront trouvé trace d'une quelconque apologie des vertus du peuple et des valeurs de l'éducation ouvrière. La disqualification de la culture ouvrière traverse les représentations y compris des plus "progressistes" des acteurs engagés dans la conception et la mise en œuvre des PRE. Ainsi, l'élus qui – parmi ceux rencontrés au fil de cette enquête – s'était montré le plus en pointe du combat sur la mobilisation des familles et la lutte contre leur disqualification, s'indigne que « *beaucoup de collègues élus pensent "qu'on" doit apporter des choses aux familles, mais de telle sorte que "l'autre me ressemble" »*. Mais parallèlement, cet élu conçoit le PRE comme un outil pour détourner ces familles des « *modèles éducatifs "rudes" »*. Il faut bien changer les pratiques éducatives, mais de manière "douce", "négociée" : « *Il faut essayer d'introduire les gens dans un "progrès partagé" et non dans la négation de ce qu'ils sont. (...) Le rôle des professionnels n'est pas de stigmatiser. Il est d'essayer d'introduire de la socialisation sans stigmatiser les parents. »*

Dans ces conditions, quelle que soit la force et la prégnance du discours sur la nécessité de "valoriser" les familles, l'action du PRE se définit fondamentalement comme un *projet d'acculturation* (faute d'alternative crédible et quelque soit la volonté des acteurs qui s'y emploient). La déclinaison des "actions support" le montre à l'envie : il s'agit de permettre à ces parents en difficulté d'accéder aux normes éducatives des classes moyennes, caractérisées par l'importance centrale accordée à la réussite scolaire, la valorisation des loisirs éducatifs, l'attachement à la communication entre parents et enfants et le souci du développement affectif et émotionnel de l'enfant. *L'injonction à la valorisation est alors condamnée à rester vide de contenu* lorsqu'elle s'applique à des groupes, car, en l'état actuel des représentations et des cadres interprétatifs dont sont porteurs les promoteurs des PRE, il n'y a rien de véritablement *valorisable* dans les modèles éducatifs des groupes cibles.

On comprend du même coup que le PRE ne puisse préfigurer de véritables actions collectives où la défense ou la promotion du groupe, en tant que tel, seraient conceptualisées et opérationnalisées. L'urgence est à la transformation des attitudes parentales, et c'est par cette transformation qu'il est possible d'entrevoir la possibilité d'une promotion collective qui ne sera jamais que l'addition d'une série de promotions individuelles.

**L'économie morale du PRE le condamne à fonctionner selon une logique de traitement de la défaillance. Mais, et la nuance est loin d'être anecdotique, il propose une approche *bienveillante* de la défaillance, chargée d'une visée de reconnaissance et d'un souci de décence. Et cette logique, où il excelle, est au cœur de la relation d'accompagnement.**

<sup>22</sup> Sur ces questions, cf. BEAUD S., *80% au bac. Et après ? La découverte*, Paris, 2002. BEAUD S., PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999. Sur la déclinaison de cette problématique dans le cas des familles en situation migratoire, cf. SAYAD A., *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Le Seuil, 1999.

## 5.3 La place des parents dans la relation d'accompagnement

La grande originalité et la grande force du PRE résident dans la nature très singulière de la relation d'accompagnement qu'il induit entre les familles et les professionnels accompagnants. Celle-ci se noue comme une relation de *reconnaissance*, où la singularité des demandes et l'intégrité morale des personnes passent au premier plan. Et davantage qu'une simple relation conduite dans la décence et le respect, cette relation d'accompagnement fait figure de prestation à part entière, traversée de finalités et de fonctions qui lui sont propres.

### 5.3.1 La logique d'une relation d'accompagnement personnalisée

L'individualisation de la relation d'accompagnement, le respect des bénéficiaires, l'intensité et la profondeur du lien construit, constituent des observations récurrentes des diverses évaluations produites autour du Programme de Réussite Educative<sup>23</sup>. Plutôt que d'en livrer une nouvelle description, essayons d'analyser ce qui en fait, "l'économie morale", c'est-à-dire sa logique intrinsèque, les contraintes qui lui donnent forme et les principes qu'elle déploie.

#### 5.3.1.1 L'exigence du consentement, fondement d'une relation négociée

La contrainte clé qui structure l'ensemble de la relation semble résider dans l'exigence, posée comme principe de base du PRE, de ne travailler qu'avec le *consentement* des familles. Quel que soit le parcours envisagé, « *le consentement des familles est un pré-requis* », rappelle une coordinatrice.

On a vu, sur les différentes phases du suivi, combien l'authenticité de ce consentement pouvait être questionnée par les professionnels en présence, en raison des asymétries statutaires et symboliques qui émaillent la rencontre de la famille avec les différents intervenants qui concourent à son positionnement au sein du dispositif. Au contraire, du point de vue du référent de parcours ou du référent famille, l'exigence d'obtenir le consentement fait reculer l'asymétrie de la relation. « *C'est la famille qui valide ou non, donc il y a une symétrie* », explique un référent. La nécessité du consentement place en quelque sorte à égalité de pouvoir les professionnels et la famille, dont l'avis, au final, primera : « *nous on décide de rien. Tout se fait si les gens sont d'accord. Il n'y a pas de hiérarchie* » (Réfèrent parcours). Dans le PRE, il s'agit de d'impliquer les personnes dans une dynamique où « *on leur demande*

<sup>23</sup> Cf., pour les plus récentes, MESSICA F., *Recherche action sur les parcours de réussite éducative dans sept villes de la Seine St. Denis*, Act Consultants, Profession Banlieue, ACSE, Mai 2010 ([http://www.lacse.fr/ressources/files/pol\\_ville\\_\\_\\_new/Etudes/rapportP\\_BanlieueCom.pdf](http://www.lacse.fr/ressources/files/pol_ville___new/Etudes/rapportP_BanlieueCom.pdf))  
DESSIS C., CARLON B., *Analyse des parcours de réussite éducative*, TERRITORI, ACSE, Mars 2010. ([http://www.lacse.fr/ressources/files/pol\\_ville\\_\\_\\_new/Etudes/RAPPORTterritoriCom.pdf](http://www.lacse.fr/ressources/files/pol_ville___new/Etudes/RAPPORTterritoriCom.pdf)).

leur avis et on essaie de construire un parcours ensemble » (Coordinatrice assurant des fonctions de référent de parcours).

### 5.3.1.2 Ecouter la demande, principe d'individualisation

Dès lors que le consentement constitue le pré-requis incontournable de la relation, l'accompagnant est contraint à une position d'écoute. Les gens ne peuvent consentir que sur des difficultés qu'ils reconnaissent comme "les leurs" et qu'ils sont, au moins virtuellement, en position de pouvoir énoncer.

Parce qu'elle doit être suscitée, la parole ne peut être corsetée dans des grilles d'action préexistantes. Le consentement étant requis, il convient de « *se baser sur ce qu'elle dit. Alors on peut parler d'autre chose, c'est un espace où elle peut apporter son "colis". Il faut laisser cet espace pour, après, revenir à la raison de la visite* » (Coordinatrice assurant des fonctions de référent de parcours). Par conséquent, « *quand on reçoit une famille, elle dépose tout sur la table* » (Référente parcours). Dans cette relation d'écoute, *l'accompagnant ne peut donc se comporter comme le professionnel d'un problème particulier*, et il le peut d'autant moins que le cadre général du PRE, positionné à l'interface des problématiques et des aides, le lui interdit. La famille, par conséquent, se livre toute entière, elle s'exprime en tant que "personne", en tant qu'individualité placée au centre de problèmes et d'interrogations multiples, sans jamais pouvoir être réduite à un seul d'entre eux. Et en se manifestant comme une "personne", elle engage dans une relation personnalisée : sa parole charrie toute l'épaisseur et toute la singularité d'une expérience et d'une trajectoire personnelle. Elle est lourde d'un rapport subjectif à sa propre expérience, manifesté par les émotions, les pleurs parfois, ou encore la "gestuelle" à laquelle certains référents expliquent être attentifs.

C'est à cet ensemble complexe, qui identifie la personne accueillie comme à une individualité et à un *sujet*, que les professionnels sont confrontés lorsqu'ils se placent en position d'écouter la demande.

Sauf à n'être qu'une prise d'information, contraire à l'esprit du PRE et inadaptée à la nécessité de parvenir à un consentement, les accompagnements font donc face à des *personnes*, et sont donc engagés, d'emblée, dans une relation fortement *personnalisée*, où la singularité de l'individu accompagné, ses souhaits et ses peurs, occupent le centre de l'espace<sup>24</sup>.

De façon peu étonnante, ce travail visant à « *faire émerger une demande* » n'est pas décrit comme une opération purement technique par les professionnels. Certes, les compétences et les technicités à l'œuvre ont leur importance : « *ça renvoie à nos formations initiales* », concède une coordinatrice. « *Mais au-delà des techniques* », ajoute-t-elle, « *ça se passe de personne à personne... Il y a des familles avec lesquelles on sent la relation, d'autres moins...* » Le professionnel, face à la manifestation

<sup>24</sup> Cette exigence d'un engagement *pour l'autre*, assumé à la *première personne*, lorsqu'un sujet se trouve confronté au "visage" de l'autre, à sa subjectivité et sa fragilité, est amplement décrite par la philosophie morale d'Emmanuel Lévinas, que nous aurions pu convoquer pour éclairer la dynamique structurale de la relation d'accompagnement. Cette démarche aurait cependant dépassé le cadre de ce rapport. Le lecteur intéressé pourra se référer à LEVINAS E., *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Martinus Nijhoff, 1978.

du bénéficiaire en tant que *personne*, se trouve ainsi, lui aussi, *convoqué* en tant que personne<sup>25</sup>. Il est comme *emporté au-delà de son rôle*. **Et la parole ne sera réellement "autorisée", dans le cours de la relation, que lorsque le professionnel parviendra lui-même à "déposer son rôle", à adopter la position d'une personne écoutant une autre personne. Si cette déprise échoue, la relation, elle-même, échoue, et la parole reste convenue, voire empêchée.**

### 5.3.1.3 Construire la relation : la confiance comme levier de connaissance et d'énonciation des problèmes

Fondée sur le consentement, la relation ne repose sur aucun garant extérieur. Aucune obligation réglementaire, aucune forme de loyauté acquise ne viennent la réguler et assurer sa pérennité. Cette tâche incombe alors à l'accompagnant lui-même, auquel il revient de *construire* cette relation afin qu'elle se maintienne, qu'elle se déroule sans accroc majeur et qu'elle soit aidante pour celui auquel elle s'adresse. Certains professionnels décrivent avec une grande lucidité cette condition particulière qui définit leur position par rapport aux personnes accompagnées. Ainsi de cette référente, qui explique que « *sans mission ni mandat, on a que la confiance de nos interlocuteurs pour travailler. Donc on est toujours en négociation. On peut rien imposer, sauf au travers d'une autorité construite* ».

Une partie du travail de l'accompagnant est alors spécifiquement dédié à la *construction* de cette relation. Le professionnel cherche à fonder cette relation sur la *confiance*, et il tente de l'installer dans la durée. La durée est même considérée comme l'un des principaux alliés de l'accompagnant dans cet exercice : « *C'est avec le temps, il faut que la confiance s'installe* » (Référente famille). Ce temps de construction est celui nécessaire à la familiarisation et à l'appropriation, par le parent suivi, des outils qui lui sont proposés : « *Ça se construit au fur et à mesure. Les familles découvrent ce qu'on peut apporter... Il faut que les gens s'emparent des outils qu'on leur propose* ». Aux yeux des accompagnants, la confiance constitue la variable clé de la construction de la relation. A ce titre, il n'est pas rare que sa conquête constitue l'objet exclusif des premières étapes de l'accompagnement. L'important, alors, ressort moins du service rendu que du gain qualitatif que tout support permettra d'apporter à la relation. Comme le dit une coordinatrice, il faut savoir « *être avec eux sur des choses "pas importantes" pour construire la confiance* ».

Le temps nécessaire à l'établissement de la relation de confiance est fructifié, ensuite, lorsque la qualité de lien offre un véritable espace d'expression pour l'usager ; *la confiance acquise, celui-ci se livre*. L'individualisation et la construction d'une relation de confiance constituent une sorte d'outil "exploratoire" qui permet d'élargir toujours davantage la connaissance des problématiques familiales par l'accompagnant, qui permet de faire émerger des demandes, voire de permettre à des demandes "informulables" d'émerger au terme d'un processus de maturation négocié et accompagné. Une coordinatrice raconte ainsi comment cette temporalité a permis de faire accéder progressivement une personne suivie à la conscience de la nécessité d'une prise en charge psychologique : « *par exemple une*

<sup>25</sup> En cela, le travail d'accompagnement au sein des PRE radicalise certaines évolutions du travail social. Cf. ION J.(dir.), *Engagement public et exposition de la personne*, Éditions de l'Aube, 1997, ION J., *Le travail social au singulier*, Dunod, Paris, 1998.

*maman avec un fonctionnement pervers : il a fallu trois mois avant qu'elle accepte le rendez-vous à la consultation psychologique alors que le suivi de l'enfant était validé. »*

La temporalité de la construction de la relation de confiance est décrite comme celle d'une "révélation" progressive des problématiques de la personne. Dans cette temporalité, la "cible" de l'intervention reste ouverte, elle est redéfinie en permanence par les nouveaux "besoins", les nouvelles "demandes" que cette relation, nouée au singulier permet de révéler. D'un "point d'entrée" bien ciblé (e. g. un problème linguistique pour un parent d'origine non-francophone), la relation révélera progressivement des problématiques parallèles... Le temps de la relation est celle d'une dynamique d'élargissement de la focale de l'intervention : *« Par exemple une famille dont l'enfant présente un problème de comportement à l'école. La rencontre montre que l'enfant n'a rien d'autre que l'école, la famille... Alors avec le PRE on impulse des loisirs, qu'on étend à la fratrie etc. C'est une petite porte d'entrée qui se transforme en portail. »*

Parfois, ce mode d'approche, centré sur la confiance et l'élargissement progressif de la focale de l'intervention, est paré de vertus qui feraient défaut aux interventions plus ciblées. *« Notre expertise se reconstruit en permanence. On découvre plein de chose au fur et à mesure : des violences conjugales etc. »*. De cette manière, explique un interlocuteur, *« on a eu des cas qui échappaient aux assistantes sociales. »* La personnalisation est ainsi conçue comme un outil "d'observation" et de "révélation" des problèmes.

#### 5.3.1.4 La déstandardisation de l'action

L'action se construit au singulier. Elle vise une "personne" et non pas un "cas", ou encore le représentant d'un "public" caractérisable selon des traits communs. Les *singularités* guident l'action, et celle-ci ne peut plus totalement s'enserrer dans des protocoles et des procédures rigides. Du coup, la logique de l'accompagnement se défie des formalismes.

La temporalité de l'accompagnement, dans ces circonstances, ne saurait être linéaire. *Elle est itérative* et répond à une *logique d'essai / erreur*. Les propositions initiales peuvent se révéler décevantes, être refusées par les familles. Le caractère progressif de la "révélation" de la demande et des besoins conduit à des réajustements incessants... Les témoignages des accompagnants concordent sur ce point : la logique de l'accompagnement exige de *« réévaluer les objectifs en cours de route »* (entretien équipe PRE). L'avancée n'est pas linéaire mais par *« essais erreurs... Parfois, un suivi peut même s'arrêter pour redémarrer beaucoup plus tard. »* Du même coup, l'architecture "linéaire" du dispositif "standard" – organisé autour de l'enchaînement détection / diagnostic / projet de parcours / sortie – est régulièrement l'objet d'adaptations pragmatiques *« il faut réajuster les préconisations des EPS selon les désirs des familles... Si on sent que ça prend pas, on cherche autre chose. Il faut pas être borné, on a pas la vérité absolue... »* (Coordinatrice).

*Réajuster selon les désirs des familles*, cette formule pourrait résumer un principe partagé chez bien des accompagnants. **Cette relation personnalisée fait passer la personne avant les principes et les procédures.** Ses exigences, celles qu'elle exprime, celles qu'on l'on saisit grâce à une connais-

sance fine de sa situation personnelle, se trouvent investies d'une autorité propre, sans doute sans équivalent dans les professions plus traditionnelles du secteur social. Il faut « *s'adapter en fonction de l'enfant et de la famille* », explique ainsi une référente parcours. L'une des manifestations de cette exigence est la disponibilité qui semble comme "due" aux personnes accompagnées : très souvent, les référents possèdent des téléphones portables professionnels sur lesquels les familles accompagnées peuvent les joindre aux heures ouvrables. Autre manifestation : la difficulté, pour l'accompagnant, à s'en tenir à un rôle clairement délimité : « *Je me retrouve à faire des choses que c'est pas mon rôle : dresser des dossiers de demande de logement par exemple* » (entretien équipe référents). De même, certains membres de l'équipe rappellent « *qu'il faut savoir éteindre le téléphone. On est joignable, mais 23h le samedi soir, c'est pas bien* », comme si le principe même de cette limitation de leur engagement professionnel n'allait pas de soi. Enfin, cet engagement pour la personne peut parfois passer devant certaines loyautés institutionnelles et franchir quelques "lignes jaunes" traçant les frontières des prérogatives des différents professionnels gravitant autour des familles. C'est, par exemple, le cas des actions "normalement" réalisées par les assistantes sociales de secteurs, comme l'instruction d'un dossier de demande de logement, mentionnée à l'instant. Ordinairement, le référent invite la personne à prendre contact avec les services sociaux, éventuellement en proposant un accompagnement physique. Seulement, « *il y a des familles qui ont pas d'assistantes sociales, qui sont en rupture...* ». Dans ces cas, en attendant qu'une action de médiation soit engagée et porte ses fruits, la référente prendra elle-même en charge certaines des tâches normalement dévolues à l'assistante sociale.

Enfin, cette référence prioritaire à la *personne* conduit aussi à composer avec les formalismes propres à l'architecture des parcours tels qu'ils sont fixés dans les divers protocoles. Ainsi, certains sites ont choisi de refuser purement et simplement le principe du contrat, estimant que la fiche de liaison suffit amplement pour fixer par écrit le cadre général de la prise en charge. Sur l'un des sites, le principe du contrat, a été mis en œuvre au début, mais « *on a fait machine arrière, parce que on y pensait pas forcément, ça nous paraissait un peu barbare... Et les familles ont déjà signé une fiche de saisine* » (Entretien coordinatrice). Pour certains, le principe du contrat semble mettre en péril celui de la libre adhésion, dès lors qu'il "fige" les objectifs et qu'il exercera par la suite une forme de contrainte. Sur un autre site, le principe du contrat est ainsi refusé pour « *que les parents se sentent libres, que ce soit vraiment une démarche personnelle* ». Enfin, l'idée de contrat sous-tend celle de la linéarité des parcours, alors que la logique de la relation engage, comme on l'a vu, une temporalité non linéaire. C'est la raison pour laquelle cette référente évite de recourir à cet outil : « *Il n'y a finalement pas vraiment de parcours planifiés. On laisse jouer l'essai / erreur. Impossible de savoir à l'avance.* » La même observation vaut pour les préconisations issues des séances de travail des EPS. Sur l'un des sites, l'équipe explique que « *la famille peut refuser une partie. Alors on retravaille, on propose des séances d'essai, on accompagne, on prévoit de se revoir au bureau... et comme ça on réajuste, mais sans forcément repasser en EPS* ».

De manière générale les accompagnants confèrent une autorité intrinsèque à la *relation*, qui du même coup vient concurrencer celle des procédures ou des principes arrêtés. A ce titre, les pratiques procèdent d'une *déstandardisation de l'action*. Elles s'écartent fortement du travail social traditionnel, qui, pour sa part, opère sur des "ayants droits" définis par des "dispositifs" et des règlements administratifs.

Les animateurs du PRE placent au premier plan les individus singuliers aux prises avec des problématiques spécifiques. La relation gouverne l'action, qui, du coup, tend à s'émanciper des grilles d'intervention préétablies afin de mieux adapter l'aide à la situation effectivement vécue par son destinataire.

### 5.3.2 La relation d'accompagnement comme prestation

Si diverses "actions support" peuvent être proposées aux familles et enfants accompagnés, la relation d'accompagnement constitue également une prestation en elle-même.

#### 5.3.2.1 Faire émerger un sujet : la relation d'accompagnement comme acte de reconnaissance

Le caractère individualisé de la relation, sa vocation à cibler la personne dans son unité, la conduisent à fonctionner selon une logique de la *reconnaissance*. Elle se présente comme sorte de *médecine de l'identité* où le regard de l'accompagnant, les descriptions d'eux-mêmes qu'il fournit à ceux qu'il accompagne, le statut qu'il leur concède dans la relation, jouent le rôle central<sup>26</sup>.

Pour nombre de professionnels rencontrés, l'accompagnement personnalisé est en lui-même l'instrument d'un rehaussement et d'un renforcement du sentiment d'identité des personnes. Mais qu'est-ce qui est reconnu, au juste, dans cette relation ?

Parce que la relation se noue au singulier avec une *personne*, ce sont des *demandes* qui en émergent, non pas des "symptômes". « *Lors de la première rencontre, on commence par travailler sur la demande* ». La relation personnalisée offre à l'utilisateur un véritable *espace d'écoute*, alors que sa parole sera plus facilement scrutée pour y débusquer des indices de troubles latents dans d'autres situations d'intervention. Du même coup, la personne passe du statut d'*objet, cible* d'une intervention, à celui de *sujet, partenaire dans la recherche conjointe d'une solution*. En ouvrant l'espace de la parole, il s'agit de faire émerger un interlocuteur qualifié. Ce qui est visé dans ce type de relation, c'est la reconnaissance de la valeur de l'autre, dès lors que son point de vue est considéré comme digne d'intérêt. A premier niveau, c'est donc la *qualité* de personne, d'individu, qui est instituée dans ce positionnement.

Par le non jugement, la bienveillance et l'écoute, la relation vise également la réhabilitation d'une *qualité de parent*. Face à telle ou telle personne, explique une accompagnante, il faut « *rechercher la validation de sa compétence de mère* ». Lors du diagnostic avec les parents, remarque une autre, on « *pointe l'environnement, c'est-à-dire qu'on essaie de contredire l'aspect mauvaise mère / enfant stupide*. » A ce second niveau, c'est donc une valeur attachée à ce que *fait* la personne, en tant que pa-

<sup>26</sup> La notion de reconnaissance sert à désigner l'accès à un rapport positif à soi acquis par la vertu d'une interaction sociale où le sujet peut percevoir, dans le regard et les attitudes de son partenaire, la confirmation de ses propres valeurs et capacités. D'après la théorie de la reconnaissance, l'identité est toute entière dépendante de ce type d'interaction. La reconnaissance correspond, par conséquent, non pas à un simple confort narcissique, mais à une nécessité vitale, qui fonde la possibilité même d'une vie subjective. Ici, la référence essentielle est HONNETH A., *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris, 2002.

rent, qui est en jeu. C'est la valeur de l'identité qu'il s'agit de soutenir, l'estime de soi que l'accompagnant entend rehausser.

Par delà la qualité d'interlocuteur, par delà la reconnaissance de telle ou telle compétence, c'est aussi l'image d'un *sujet* que la relation tend à recomposer. La "part" de la personne mise en lumière dans l'accompagnement se définit au-delà de la somme de ses problèmes, comme une expérience proprement subjective, comme une distance à soi qui transcende les fragments épars de l'identité. Le positionnement de l'accompagnant comme une sorte "fil rouge" construisant l'unité des différentes aides mises en œuvre autour d'une famille, est particulièrement propice à l'expression de cette forme de reconnaissance. C'est d'ailleurs ce qu'explique de façon très claire un passage d'un rapport d'activité consacré à l'accompagnement personnalisé: « *C'est bien parce qu'un professionnel va se sentir concerné par la personne qu'il va accompagner, au propre et au figuré, que cette personne va se sentir investie. [...] Ce qui est recherché ici n'est pas l'efficacité de la réponse mise en place mais sa cohérence dans le parcours d'une personne [...] où la famille n'est pas saucissonnée dans des réponses variées mais non articulées. La question n'est donc pas tant le règlement immédiat d'un problème de comportement, ou d'une défaillance scolaire (dont l'origine est presque toujours autre que scolaire), mais bien de permettre à un moment, à une famille de s'approprier la difficulté, d'en prendre conscience, et d'être acteur d'un processus qu'elle ne subit pas.* ». **On le voit, il s'agit bel et bien de susciter l'émergence d'un sujet au moyen d'une relation qui reconnaît l'unicité et l'intégrité de la personne par delà ses problèmes et ses empêchements**

De la sorte, c'est aussi un engagement subjectif renouvelé qui est visé, et ce de manière particulièrement cohérente. Car ce n'est pas le "problème" de la personne qui est mis en exergue. Au contraire, la relation est tendue vers la reconnaissance de sa qualité de sujet, c'est-à-dire de la propriété, partagée par tout un chacun, au moyen de laquelle chaque individu peut construire une orientation, manifester des préférences, formuler un projet. *Sur son principe*, on peut alors dire que la relation d'accompagnement construite par le PRE *contourne* le paradoxe de l'aide sociale individualisée, qui disqualifie en cherchant à mettre en mouvement, qui propose d'aider en induisant l'implicite d'un déficit. Ici, et contrairement aux dispositifs plus classiques, l'individu défaillant et l'individu sujet sont *dissociés*... Ou plus exactement, le sujet est figuré *en le dégageant* des problèmes et défaillances de la personne, et non pas seulement dans l'injonction paradoxale à "s'en sortir". De même, par rapport aux "actions support" et à leur "tropisme déficitaire", **l'implicite disqualifiant n'est pas effacé, mais il est contourné et dépassé dans la personnalisation de la relation et dans la figuration d'un sujet complexe et paradoxal, irréductible à ses défaillances.**

#### 5.3.2.2 La médiation par l'accompagnant

On a vu que certaines "actions support" étaient dédiées à la médiation des relations parfois conflictuelles entre les parents et l'école, les services sociaux, voire la médiation des relations intrafamiliales. Les accompagnants prennent aussi parfois eux-mêmes en charge ce type de fonction.

Le rapport entre les familles et les services sociaux ou le droit commun est principalement appréhendé selon une démarche visant à faire tomber les craintes, à proposer des accompagnements physiques, à dédramatiser la perspective d'un passage de relai à l'assistante sociale etc.

Le travail de médiation intrafamiliale est étonnement globalement absent des témoignages des référents quand on sait l'importance qu'il revêt dans l'expérience de certaines familles, comme on le verra au chapitre suivant. Il se repère dans la mise en place de diverses stratégies, par exemple le fait, selon les cas, de recevoir séparément ou ensemble les membres d'une famille.

Les pratiques de médiation les plus fréquemment citées par les accompagnants sont celles qui concernent les relations entre les familles et l'école. Dans la plupart des cas, cette démarche de médiation va se révéler "véritablement" relationnelle, car l'objectif poursuivi est la modification des attitudes réciproques des parties prenantes. Une référente de parcours explique l'esprit général dans lequel elle conduit ce type d'action : *« Il faut leur rappeler – aux personnels des établissements scolaires – que souvent les parents ne sont pas démissionnaires. Leur dire "non, les parents ne sont pas forcément responsables de l'absentéisme ou autre... et qu'à force d'entendre ce discours, on arrive à une rupture de dialogue" »*. Son regard n'est pas, loin s'en faut, purement accusatoire vis-à-vis de l'école. Il replace aussi l'attitude du personnel scolaire dans un contexte : *« Donc il faut prendre le temps de discuter. L'enseignant n'a qu'une vision partielle de l'élève. Donc il faut arrêter d'émettre des opinions... »* Et c'est dans cet état d'esprit qu'elle aborde une activité de médiation très concrète : *« Quand il y a un clash entre une famille et l'école, je les accompagne physiquement, et les deux regards se modifient, c'est-à-dire que chacun comprend les contraintes de l'autre. Mais c'est un gros travail... »*

Parfois, l'attitude des accompagnants se fait plus vindicative. La personnalisation de la relation, la prise en compte des besoins et des orientations des personnes accompagnées, la focalisation du regard au plus près de leur expérience, emportent la tentation de s'en faire les "avocats" : *« Les familles se sentent "moins que rien", "on est de la merde" (dans le regard de l'enseignant). Et les phrases assassines sur le cahier de liaison... J'ai un cas récent, écrit en rouge, sur le cahier "où est la famille ?", pour une maman qui collabore, qui est tout le temps là. Donc j'ai pris contact avec le principal, par mail, j'ai pas eu de réponse. Il faut voir la souffrance d'une mère quand le principal appelle tous les jours, et le vocabulaire mal utilisé. Il faut faire faire attention au vocabulaire parce que des fois, ils comprennent à côté. »* Pour autant, cette attitude très critique avec des pratiques jugées humiliantes pour les familles ne correspond ni à une condamnation sans appel, ni à une ignorance des contraintes propres au monde scolaire : *« Mais l'école n'est pas là non plus pour répondre à tout. Et parfois elle a des réponses pas adaptées »*. Ces observations conduisent cette professionnelle à adopter une posture assez souvent rencontrée au cours de l'enquête, consistant à s'attribuer une responsabilité dans la formation des enseignants : *« On est des éducateurs d'école. On doit leur apprendre à s'y prendre avec des familles fragiles. Par ex., quand les leçons sont pas marquées dans les agendas : l'adulte peut pas surveiller les devoirs »*. Dans tout les cas, en cas de clash, le dialogue doit être ouvert : *« moi je vais voir les profs »*.

### 5.3.3 Quand la relation achoppe

La présentation qui vient d'être proposée pourrait faire croire à une rencontre idyllique et sans accrocs entre deux individualités. Les choses sont cependant plus complexes et sur trois points, au moins, la logique de cette relation semble s'épuiser.

#### 5.3.3.1 L'échec de la relation

La confiance et la sincérité des engagements constituent le "ciment" de la relation d'accompagnement. Il arrive cependant que ce ciment "ne prenne pas" ou bien qu'il se fissure et se brise.

La rupture est unilatérale. Elle peut provenir de la personne accompagnée comme de l'accompagnant. Dans le premier cas, elle peut se manifester par le retrait pur et simple, généralement assorti d'aucune explication: « *Il y a des gens dont on pas de nouvelles pendant un an* ».

Lorsque la rupture du lien provient de l'accompagnant, elle se confond le plus souvent à l'échec de la relation, qui ne parvient pas à susciter les évolutions de comportement espérées. Ainsi, « *lorsqu'il y a un problème d'hygiène tenace, une odeur immonde...* » et que toutes les actions entreprises n'ont pas suffi. « *Ça, ça peut être un motif de divorce* » c'est-à-dire d'un signalement... Dans ce cas, la relation de confiance, conçue comme alliance entre deux "égaux" pour résoudre un problème, est rompue et se charge d'une dimension coercitive. L'alliance est rompue.

Il arrive aussi que certains accompagnements ne démarrent jamais car l'accompagnant ne parvient pas à construire cette relation de confiance qui en constitue la condition : « *quelque fois, les parents "m'envoient péter"... tant pis* ». Lors d'un entretien collectif avec des accompagnants, chacun s'accorde à reconnaître cette « *difficulté : quand on peut pas établir le lien. Une inquiétude se forme mais le lien à la famille ne se construit pas.* » De même, admettent-ils, « *notre proposition peut aussi ne pas trouver l'attente des familles... Des liens qui s'évasent, ça arrive... Des accompagnements qui ne "mordent pas", ça arrive...* »

Dans tout ces cas, l'échec de l'action correspond à un échec de la relation puisque, en l'absence de mandat ou d'obligation, c'est elle qui conditionne l'effectivité du suivi.

#### 5.3.3.2 Quand les familles "ne jouent pas le jeu"

Il arrive également que les familles acceptent le principe d'une aide mais se montrent rétifs ou étrangers aux modalités qui leur sont proposées dans le cadre du suivi individualisé.

Typiquement, les référents décrivent des familles qui chercheraient à les "instrumentaliser", à bénéficier des prestations liées au PRE sans accepter pour autant le principe de l'accompagnement. « *Ils sont toujours preneurs d'une activité. Ils voudraient un panel et choisir. Ce que je fais pas forcément* »

(Référénte parcours). Mais lorsque les exigences d'un engagement authentique se font jour, la relation devient parfois plus difficile à porter : « *Ça peut se compliquer après, quand ils voient ce qu'on attend, les règles, la ponctualité* » (Coordinatrice). Les difficultés surviendraient ainsi « *quand les familles se rendent compte des contraintes du suivi* ». Le sentiment d'instrumentalisation est encore plus fort lorsque le principe de l'accompagnement est refusé *a priori*. Ainsi, sur l'un des sites, une équipe d'accompagnants avoue son embarras face aux « *gens qui viennent chercher un "acadomia municipal" et qui refusent l'accompagnement.* » Certes, reconnaissent-ils, les services de soutien scolaire, sur la commune, sont « *très mal mis en place, très peu accessible* ». Pourtant, ce type de demande conduit systématiquement au refus : « *nous on est pas adapté à leur cas* ».

La réticence des familles peut aussi survenir dans un second temps, quand la relation prend de l'épaisseur et permet d'élargir le regard de l'accompagnant sur les problématiques familiales. Dans un accompagnement "idéal", la relation permet à la famille de livrer progressivement des "strates" de plus en plus "profondes" de sa problématique. De fait, bien des accompagnements permettent cet élargissement et conduisent à des orientations et des prises en charge qui sont réajustées en cours de route. Cette logique peut cependant être aussi vécue comme intrusive par la personne accompagnée, qui va alors résister à cette progressive "mise à nu" : « *Il peut y avoir des divergences en cours de route, car on révèle des choses plus profondes. Et on va avoir par exemple un refus d'une prise en charge psy* » (entretien équipe). Une référente famille rapporte un cas qui s'est ainsi enlisé en raison du blocage suscité par le "palier" atteint à un moment donné du processus d'approfondissement : « *Le problème, c'est lorsqu'on essaie d'approfondir. Exemple d'un couple [...] Ils s'entendaient pas tous les deux. Alors on a travaillé là-dessus. Car le gamin était un peu paumé. Mais quand j'ai été un peu plus loin, il y a eu réticence, blocage...* ».

Une dernière difficulté provient de la posture "proactive" attendue des familles dans le cadre d'une logique d'accompagnement qui reste référée au modèle du "projet". Au début du parcours, l'accompagnant a à cœur d'ouvrir un espace de parole où le parent accompagnant puisse se sentir à l'aise, exprimer un point de vue, donner son propre diagnostic sur sa situation et les orientations que lui-même envisage. Il n'est pas rare, cependant, que les accompagnants butent sur des interlocuteurs apathiques. Une coordinatrice décrit ainsi le cas de nombreux parents « *qui ne savent pas trop. Qui sentent que ça ne va pas, mais qui savent pas quoi faire. Qui sont dans le désarroi. Ce sont plutôt des parents perdus* ». Parfois même, cette situation est vécue comme une énigme hors de portée des compétences de l'accompagnant : « *Comment faire émerger un Désir ? Il faudrait une armée de psychanalystes là. Ils semblent facilement dans une grande passivité* ». (Référénte parcours). La logique projective du parcours se heurte ainsi à l'affliction de certains parents qui semblent enlisés dans des difficultés trop importantes pour accéder à une prise de distance réflexive, pour adopter un regard distancié sur eux-mêmes afin de poser un diagnostic et entrer dans une logique de projet. A contre courant de la visée inhérente aux notions de parcours et de mise en mouvement, ces parents s'en remettront donc fortement à la parole "experte" des professionnels et adopteront une attitude "suiviste".

### 5.3.3.3 Sorties et chronicité : les paradoxes d'une "thérapie du regard"

La question des sorties et de la fin de parcours est sensible à plus d'un titre. Bien sûr, nombre de sorties sont des sorties "hautes" où les objectifs initiaux paraissent globalement atteints, où les progrès accomplis justifient l'arrêt de l'accompagnement.

Cependant, comme nous l'avons vu à l'instant, la sortie peut tout d'abord signaler l'échec de l'accompagnement. La fin du parcours peut en fait correspondre à une rupture unilatérale de la relation de la part de la famille, à une absence d'amélioration et à un niveau d'inquiétude qui conduisent au signalement, parfois aussi au constat pragmatique de l'absence d'évolution qui conduit à douter de la pertinence de la prise en charge.

Surtout, l'étape de la "sortie" paraît, dans certains cas, traversée par des tendances, ou des tentations, à l'installation et la chronicisation des prises en charge. Trois situations, qui peuvent parfois se confondre, sont alors décrites.

- ↳ La première concerne ceux que les référents appellent parfois les "cas lourds". Il s'agit de familles qui présentent des cumuls de difficultés importants : « *Le problème, c'est avec les situations lourdes, où un problème en chasse un autre. Là on a parfois le sentiment qu'on bute, qu'on progresse pas.* » (référente famille).
- ↳ La seconde situation renvoie à des cas de grande pauvreté dont le PRE parvient à atténuer certaines conséquences éducatives, en offrant, notamment un accès à des activités de loisir ou d'épanouissement hors de portée du budget familial. Les référents s'interrogent alors sur leur légitimité à priver un enfant d'une activité théâtrale ou sportive parce que, par exemple, son comportement à l'école s'est amélioré. Ils s'émeuvent du non-sens de cette issue du parcours, et de ses conséquences : l'effet bénéfique de l'activité se maintiendra-t-elle lorsque l'activité aura cessée ?
- ↳ La troisième situation renvoie au développement de formules intermédiaires entre sortie et accompagnement. Dans certains cas, par exemple, la sortie peut avoir été officiellement actée en EPS, sans pour autant entraîner une rupture complète du lien entre le référent et la famille. « *Le lien n'est jamais cassé* », explique une référente famille. Sur l'un des sites, « *il n'y a pas de famille "complètement sortie", mais il y a des cas où le lien est très distendu* ». Et il n'est pas rare que les équipes décrivent, certes, des "sorties" mais également des "retours" dans le dispositif, retours parfois informels et ponctuels, sans nécessairement qu'une EPS soit mobilisée... Dans ce dernier cas, c'est donc surtout le caractère *pérenne* du lien, par delà la fourniture de prestations bien concrètes, qui rend problématique la notion de "sortie".

Les deux premiers cas relèvent de causes exogènes au PRE en particulier et à l'action publique en général. Elles relèvent du décalage entre la logique individuelle du PRE et le caractère social des problèmes auxquels il est confronté. Le niveau de désaffiliation de certains parents s'inscrit dans un faisceau de mécanismes structurels sur lesquels le dispositif n'a pas prise : rareté et faible accessibilité de l'emploi, faiblesse des minima sociaux, inadaptation ou manque de ressources de certains secteurs de l'action publique, dégradation ou inadaptation des conditions de logement, importance des logiques de quartiers dans les comportements des jeunes, inégalités de l'offre scolaire etc. **Si le PRE paraît adap-**

té à la prise en charge des situations de cumul de difficultés puisqu'il vise à activer des leviers diversifiés autour d'un même "cas", il bute cependant sur ces logiques sociales qui le dépassent et qui rendent difficile de venir à bout des situations les plus dégradées. Souvent, les accompagnants ont conscience de cette limite. Par exemple, l'un d'eux constate que « *la première plainte des parents, c'est le quartier. C'est ça qu'ils placent à l'origine de leurs difficultés. Le fait est que c'est sale, qu'il y a des blattes etc. Et aussi le mépris de l'école à leur égard. Ce qui fait qu'il y a un énorme décalage entre nos leviers et ces demandes* ».

La troisième situation renvoie en revanche à des *mécanismes endogènes à l'action publique elle-même*. Il apparaît en effet que certains publics développent une attitude de quasi-dépendance à la relation d'accompagnement qu'ils découvrent dans le PRE. Et on ne peut comprendre ce phénomène que si on le replace dans le paradoxe de l'individualisation des aides, déjà évoqué à plusieurs reprises. Celles-ci proposent aux individus une aide qui, tout en les étayant, les disqualifient. Elles proposent à l'individu de l'aider à résoudre par lui-même ses problèmes. Mais du même coup, elles présupposent qu'il aurait pu individuellement éviter de chuter, s'il avait eu l'attitude appropriée. Et la relation aux aides sociales ou aux aides proposées par l'école sont toutes entières traversées de ce sentiment d'être disqualifié et rendu responsable de ses difficultés.

La grande force du PRE est qu'il offre une réponse à ce sentiment de disqualification au travers d'une relation de reconnaissance, dans laquelle l'individu abîmé par les aides peut retrouver quelques parcelles d'une identité positive. Il "soigne" de la violence institutionnelle inhérente à ces formes d'actions publiques qui désormais ne s'adressent plus à des groupes ou des catégories sociales, mais à des individus supposés capables d'améliorer par eux-mêmes leur situation dès lors qu'ils bénéficient des aides et d'un accompagnement adaptés.

Paradoxalement, le PRE repose pourtant lui-même sur une logique d'individualisation. Il est soumis au même paradoxe que les autres formes d'aide et, on l'a vu, il repose sur un a priori déficitaire qui agit comme un "tropisme" sur les actions supports qu'il soutient ou qu'il développe. Il s'agit presque toujours, à un titre ou à un autre, de réparer une parentalité défaillante. Mais il parvient à dépasser ce paradoxe grâce à la relation de reconnaissance qui se noue dans la dynamique de l'accompagnement. Ce dépassement, cependant, reste dépendant d'une relation singulière. Il est inscrit dans le regard bienveillant et aidant de l'accompagnant, qui attribue à la personne aidée la dignité d'un sujet, distinct de ses problèmes et de ses défaillances.

**La dépendance et la chronicisation découlent de ce paradoxe. Le PRE, et tous les dispositifs qui gravitent autour, risquent de déprécier ceux qui en bénéficient puisqu'ils officialisent leurs faiblesses et leurs défaillances. Le PRE "soigne" de cette dépréciation, mais par une "thérapie du regard" inscrite dans une relation interpersonnelle singulière et fortement individualisée. Si le parent perd ce regard de l'accompagnant, il perd du même coup le seul support identitaire capable de le protéger de la disqualification et de la dépréciation. S'il perd le support de cette relation, il risque à nouveau d'être écrasé par l'accusation implicite contenue dans tous les dispositifs qui pourtant le soutiennent.**

## 6. LE PRE DANS L'EXPERIENCE DES FAMILLES ET DES JEUNES

Le PRE est par nature révélateur des singularités que peuvent donner à voir les familles et les jeunes. Le principe premier du programme fonctionne autour d'une démarche extrêmement personnalisée, individualisée qui révèle autant de situations particulières que de familles et de jeunes pris en compte. Pour autant, s'en tenir à l'originalité de chaque parcours ne permet pas d'approcher les quelques déterminants autour desquels la relation des familles au PRE s'élabore.

La rencontre avec les familles nous aura permis de repérer diverses lignes de force autour desquelles leurs observations peuvent être restituées et mises en perspective.

- La première d'entre elles, la plus puissante, renvoie au niveau de cumul des difficultés auxquelles se confrontent les parents. Le PRE n'occupera pas le même espace dans l'expérience des familles si ce qui fait problème à l'enfant relève d'un défaut d'adaptation conjoncturel aux attendus de l'école ou si l'enfant traduit l'effondrement quasi-total des capacités parentales dans des familles toutes entières absorbées dans des stratégies de survie économique et sociale. Il va de soi qu'entre ces deux pôles, la réalité des expériences familiales pourra prendre des intensités très diversifiées.
- La deuxième variable n'est plus relative à la nature des "situations problèmes" ou à leurs effets cumulés... mais renvoie à la nature de l'offre, c'est à dire à la nature de la prestation, du service, de l'accompagnement proposé, des éléments de culture qui prévalent dans les équipes, voire des référentiels attachés aux "référénts famille". La nature même de l'offre et des choix implicites ou explicites des pilotes pourra influencer largement sur l'expérience des familles et des jeunes quant au PRE.
- La troisième variable qui nous paraît tout à fait déterminante relève de l'antériorité du parcours. L'expression des parents comme celles des jeunes nous aura paru très souvent et très naturellement dépendre du niveau de développement du parcours. Au-delà des particularités attachées à chaque famille, à chaque contexte, la position des familles dépendra du niveau de développement que la dynamique du parcours aura pu atteindre. Enregistrée en début de processus, le PRE ne prendra généralement pas le même sens qu'après 6 mois de progression dans le parcours. La famille entendue après deux ans de pratique et d'accompagnement PRE viendra questionner le programme sur d'autres registres.

Ces trois variables, au statut bien différent, viendront traverser l'expression des parents et des jeunes sur leurs attentes vis-à-vis du PRE, comme sur les usages qu'ils font de ce programme.

## 6.1 Les "attentes" des parents

Que disent les parents de leurs difficultés venant justifier de la mobilisation d'une intervention du PRE ; quel cadre explicatif avancent-ils ?

Quatre entrées nous paraissent intégrer l'essentiel des considérations enregistrées :

### 6.1.1 Les difficultés associées à l'inadaptation de l'enfant par rapport aux attendus de l'école et à l'environnement scolaire

- ↳ « Depuis la 6<sup>ème</sup> c'était la cata... la Police Municipale m'a adressé à Mme... (la coordonnatrice du PRE), depuis ya eu de l'amélioration... enfin sur les notes pas trop... mais ça va mieux, J. se tient mieux en classe depuis qu'il voit la psychologue ».
- ↳ « Avec le PRE, le soutien c'est avec peu d'élèves... c'est pas comme avec le soutien scolaire où ils sont trop nombreux... j'ai envie que ça dure parce qu'il faut qu'il s'en sorte »
- ↳ « Mon fils il fait le PRE même s'il est premier dans sa classe... mais il a peur des autres élèves dans le collège... je voulais comprendre »
- ↳ « J'en avais marre d'être toujours convoqué... "ça va pas" ou "ça va dérapé"... alors j'ai vu le directeur et je lui ai demandé "alors qu'est-ce qu'on fait ?" »
- ↳ « A un moment, j'en avais assez, j'y comprenais plus rien... je sais que mes deux enfants sont pas simples mais je fais tout ce que je peux... j'ai même arrêté de travailler pour m'en occuper et je passe tout mon temps avec eux... mais quand je fais les devoirs avec eux je criais toujours... ils me démontraient... alors quand Mme L (pédopsychiatre du CMPP intervenant dans l'équipe éducative de l'école) m'a dit que c'était moi qui était à l'envers... j'ai réfléchi, ça m'a fait mal et je trouvais pas ce que je faisais de mal... alors le directeur m'a présenté à C. (la coordinatrice) pour que je puisse comprendre »
- ↳ « Le problème c'était l'orthographe et l'écriture... les enfants (des jumeaux) travaillent très bien mais sur ça c'est pas terrible ; les cours de l'accompagnement éducatif n'ont rien donné, j'ai essayé de leur apprendre moi-même... je suis directrice commerciale... mais ça n'a rien donné... alors j'ai demandé à voir le directeur... il m'a dit "vous avez raison, il y a un problème d'orthographe"... alors j'ai payé les bilans d'orthophonie et l'école fait son suivi... ça a été donnant / donnant... c'est parfait aujourd'hui et en plus, dans les ateliers, ils apprennent à vivre en groupe, ils font même des sorties pour découvrir le patrimoine de la ville »
- ↳ « Moi je voulais simplement qu'on m'aide. Mon fils est suivi par le RASED mais c'était pas suffisant m'a dit le directeur. Il l'a mis sur deux ateliers d'écriture et de lecture... c'est très bien et en plus, je fais l'atelier de lecture aux enfants en leur lisant des contes en espagnol »

↳ « Ça fait deux ans que ça dure, j'en peux plus... je sais que L. est un bon gars, mais au collège ils l'ont dans le collimateur. La dernière fois, la CPE m'a appelé sur mon portable et elle m'a carrément dit que L. c'était un bon à rien... alors j'ai vu rouge, j'ai pris ma voiture et je suis allé m'expliquer. C'est vrai, je lui ai dit tout ce que j'en pense et je lui ai balayé son bureau... ils voulaient porter plainte au collège... c'est la meilleure... j'ai entendu parler du travail de M. (la coordinatrice) quand je suis allé en parler à la Mairie... depuis le fils est sur le PRE et j'entends plus parler de cette conne et en plus apparemment il me dit que ça va mieux. C'est malheureux mais je fais tout pour qu'il y arrive parce qu'ici y a pas de boulot et je veux pas qu'il fasse les mêmes conneries que moi »

A l'exception de plusieurs familles rencontrées pour qui la question scolaire est seconde tant les difficultés économiques et sociales envahissent le quotidien, l'essentiel des familles partage un faisceau d'attentes dédiées à l'amélioration de la situation scolaire de leur enfant. L'attente première c'est d'abord et avant tout que le déficit soit comblé et que le trouble cesse pour que le parcours de l'enfant reprenne un cours normal. La légitimité de l'orientation de l'enfant sur le PRE n'est pas contestée ; les parents arrivent généralement sur le PRE dans le prolongement d'une histoire avec l'institution scolaire. Plusieurs signes auront préalablement traduit l'amorce, voire la consolidation d'une inadaptation en cours. Si la réalité des difficultés n'est pas contestée et si les parents rencontrés s'en remettent à l'expertise des "autorités" scolaires (directeur / enseignant) au moment de l'orientation sur le PRE, nous aurons pu observer que deux figures se dégagent quant à l'attente que les parents nourrissent :

➤ **Un besoin d'appui et de rebond**

Il s'agira ici d'interrompre une trajectoire négative, de combler des lacunes, d'infléchir un comportement chez l'enfant à partir d'une démarche positivée toute tendue vers la recherche de solutions. Le PRE fonctionne comme "l'espace où on peut encore y croire". Nous sommes là dans une logique différente de celle dont de très nombreux parents ont pu témoigner et qui relevait soit de l'impuissance partagée entre l'enseignant, les parents et l'enfant, soit du harcèlement lorsque l'institution aura adressé une somme de messages négatifs, soit de l'indifférence quand le parcours scolaire de l'enfant sera perçu par les parents comme dans un lent glissement consenti par l'institution.

➤ **Un besoin de compréhension**

Lorsque la prégnance des conditions de vie sociale n'est pas telle que les parents soient totalement accablés et envahis par leurs préoccupations quotidiennes, leur posture dans le PRE se développe manifestement sur un champ réflexif. Qu'est-ce qui fait problème et qui se traduit à l'école ? Qu'est-ce que le parent "fait" ou "est" qui vient expliquer la situation ? Qu'est-ce que l'école "fait" ou "est" qui vient alimenter le contexte ? La nature même de l'accompagnement proposé aux parents dans le PRE pourra encourager la dynamique réflexive des parents dans la triangulation que le programme propose entre l'institution (ici scolaire), l'enfant et eux-mêmes. A l'évidence, cet engagement réflexif des familles correspond à un véritable travail. Sa consolidation progressive pourra s'observer dans le temps du parcours, à la mesure de l'accompagnement proposé, de la distanciation progressive que les parents auront pu élaborer leur permettant de mettre en perspective les difficultés initialement actées dans le parcours scolaire de l'enfant.

Les parents rencontrés se réfèrent à titre principal à ces deux figures, et ce à partir d'investissements relatifs sur chacune d'entre elles. Une figure instrumentale où il s'agit de trouver un espace, un accompagnement et des outils pour aider l'enfant dans sa confrontation laborieuse avec l'école ; une figure réflexive où il s'agit de retrouver, non seulement des "moyens pour mieux faire", mais tout autant d'y voir plus clair, de comprendre, en fait de redonner un sens, de récupérer une position, une estime de soi quand les difficultés enregistrées et dans le parcours de l'enfant et parfois dans la relation à l'école auront pu blesser.

Les parents les plus fragilisés auront généralement pris la mesure de leur rapport de dépendance par rapport à l'école ; la lecture de "ce qui fait problème", actée dans un diagnostic très inspiré des cadres d'analyse de l'institution ne sera généralement pas contestée. Ces parents attendent que le PRE propose un mode d'emploi pour mieux faire, pour récupérer un "statut de bon parent". Ils attendent aussi du PRE que ce mode d'emploi soit défini et mis en œuvre avec bienveillance afin de sortir d'une relation avec l'école qui les aura souvent symboliquement beaucoup meurtris. Cette relation d'aide emprunte moins à une logique de compréhension qu'à une logique de mise en conformité aux critères de valeur incontestés de l'école. D'autres parents attendent de cette relation d'aide servie dans le PRE, non seulement de mieux comprendre, mais encore de mieux résister à ce qu'ils considèrent comme traduisant la toute puissance de l'institution. Le PRE est attendu alors comme un levier possible pour mieux négocier avec l'institution ; ce sera par exemple souvent le cas lorsque l'orientation pressentie par l'école sur une classe d'intégration scolaire ou sur une section d'enseignement général et professionnel adapté... fait violence aux parents qui en contesteront l'opportunité.

Enfin, les familles les plus averties, les mieux équipées, les plus autonomes et qui entendent "garder la main" sur le parcours scolaire de l'enfant repèrent dans le PRE l'espace privilégié d'une prestation de services sur fond de soutien scolaire enrichi, plus personnalisé. Leur engagement sur le PRE reste modeste, conjoncturel et leur relation au dispositif se réduit dans la majorité des cas aux conversations qu'ils pourront entretenir avec la direction de l'école, voire du collège, quant à la consolidation des apprentissages scolaires de leur enfant. Toute implication plus avant avec les référents PRE pourrait même renvoyer à une logique intrusive, voire à un traitement à caractère social qui blesserait leur image.

### **6.1.2 Les difficultés associées à la pauvreté**

Si l'économie première, la matrice du PRE s'organise à partir de la sphère scolaire et du parcours de l'enfant à l'école... le principe fondateur du PRE consiste à globaliser le cadre d'analyse des situations problèmes. La difficulté scolaire sera très vite mise en perspective dans un environnement où les conditions de vie économique, sanitaires et sociales pourront être prises en compte. Ici encore la disponibilité des équipes, leur sensibilité, leurs orientations stratégiques et techniques pourront dynamiser l'expression par les familles de ce qui les affecte, voire souvent de ce qui les accable au cœur de leurs

conditions de vie. Dès lors qu'une relation de confiance aura pu s'installer entre la famille et les référents du PRE, dès lors que la famille aura pu repérer la nature de l'accompagnement proposé, la faible institutionnalisation de ce programme et sa disponibilité pour intervenir sur des champs périphériques à la question scolaire... alors le message de la famille se clarifiera :

*« Aidez-nous à en sortir ». « A nous en sortir quand il n'ya que la table de la cuisine pour faire que mes quatre enfants fassent leurs devoirs et qu'ils doivent la partager ». « Pour que mon gamin puisse partir en vacances comme les autres ». « Pour pouvoir lui payer sa cotisation au club de boxe parce que, vous savez, il a besoin de se défouler ». « Pour en parler à l'assistante sociale parce que jusqu'ici on m'aide pas alors que pour les autres ils sont complètement assistés ». « Parce que depuis mon divorce, j'y arrive plus même si je fais attention à tout »...*

Les déclinaisons sont innombrables concernant les effets induits par les accidents de la vie (divorce, perte d'emploi / maladie) comme par la condition de pauvre sur un quartier populaire. Conditions plus ou moins "amorties" psychologiquement et qui se traduiront à la mesure de la progression du parcours et de l'accompagnement proposé sous un jour de plus en plus assumé après que les premiers moments de pudeur et de précaution auront été dépassés, après qu'une rencontre à domicile aura pu être organisée, après que le cœur de ce qui fait problème aura pu être repéré comme recevable par l'accompagnant.

En fait, l'attente révélée ici renvoie à un besoin de banalisation, *« être et pouvoir faire comme les autres »*, pouvoir ne plus être empêché d'offrir à son enfant des conditions non seulement d'apprentissage, mais tout simplement de vie qui puisse être normales.

Nous avons vu que cette attente se révèle à certaines conditions (notamment si la famille s'y sent autorisée dans la relation de confiance avec le référent PRE), elle pourra également prendre diverses formes dans l'expression à la mesure de l'assurance prise par la famille au fil du parcours.

Les familles accablées par un cumul de difficultés pourront, dans le meilleur des cas, attendre un étayage minimum leur permettant d'être mieux pris en compte par les services sociaux qui organisent dans le droit commun les derniers filets de protection ; d'autres exprimeront cette même aspiration à voir leurs conditions de vie reconnues sur l'axe d'un accès aux droits sociaux dynamisé par l'interface du PRE, quasiment "à l'abri" d'un PRE qui protégera leur dignité mieux que ne saurait le fait le droit commun d'une action sociale qui décline. Quelques autres entendront collectiviser leurs difficultés pour les porter sur un mode plus revendicatif sur la scène politique locale (si le PRE assume cette fonction et développe un espace d'élaboration à ce titre).

### **6.1.3 Les difficultés associées au quartier et à ses risques**

Plusieurs témoignages de parents attestent d'une conscience aigüe des risques éducatifs associés au quartier et à ses désordres. Les difficultés auxquelles se confrontent les parents renvoient à leur inca-

pacité à compenser dans la famille les mauvaises influences que l'enfant subit sur le quartier<sup>27</sup>. « C'est pas possible de le laisser dehors et j'arrive pas à le garder à la maison quand ses copains sont en bas ». « Si ça continue c'est sûr que ça va déraiper ». « Au moins quand il est au collège, il est protégé ». « Le dimanche, je l'amène toujours chez ma sœur... au moins là bas c'est tranquille ». « Avec C. (la référente famille PRE) on a pu partir en séjour avec les autres familles du PRE... c'était magique... et puis on était loin de la cité ». « Je peux pas être à la fois au boulot et à surveiller ce qu'il fait quand je suis pas là... je rentre pas avant 19h30 »

Le quartier est massivement vécu comme une menace, comme terrain de mauvaises fréquentations, comme la première hypothèque sur les fonctions éducatives. Ces témoignages seront massivement, mais non exclusivement associés à une monoparentalité omniprésente quant aux familles rencontrées. L'attente des familles nous aura paru interpellé le PRE afin d'y établir un possible jeu d'alliance avec une sphère scolaire réputée protectrice mais "inaccessible" du fait des dysfonctionnements enregistrés dans la relation entretenue avec l'enfant. Quelque part, nous sommes souvent dans le « Aidez moi à réconcilier l'enfant et l'école pour que mon enfant soit moins envahi par les fréquentation du quartier ».

Dans plusieurs situations, nous n'avons pu discerner avec netteté si l'attente première exprimée renvoyait au parcours scolaire lui même (pour ce qu'il peut offrir d'opportunités futures) ou plus immédiatement à la possibilité d'extraire l'enfant des risques du quartier. Notons encore en parallèle le regard porté par plusieurs parents non plus sur les jeunes du quartier mais sur la "démission de très nombreux parents dans la cité". Ces confessions se donnent généralement à voir quand les parents sont accompagnés depuis plusieurs mois dans le PRE et que, ce faisant, ils sont censés avoir donné des gages concernant leur mobilisation effective dans un dispositif sélectif (le PRE réunit un nombre limité de suivis conférant à chaque famille un statut privilégié et la reconnaissance de leur mérite). Nous sommes loin alors des craintes de stigmatisation que professionnels et parents pouvaient craindre sur les débuts de parcours. Le PRE ne stigmatise pas, il distingue.

#### 6.1.4 La volonté de "reprendre la main" sur le registre éducatif

Toutes les familles rencontrées à l'occasion de nos visites auront témoigné sur la question de l'autorité parentale.

- Soit il s'agit de familles pour qui l'exercice de cette autorité ne se discute pas. Pour l'exercer avec davantage de confort et /ou d'efficacité ces familles apprécient les services d'un PRE dans leur rentabilité immédiate ou à court terme (sur les apprentissages / les comportements référés au parcours scolaire).
- Soit il s'agit de familles en grande fragilité et qui entendent, via la souplesse des accompagnements proposés traiter d'un ensemble de difficultés en gardant un "contrôle négocié" avec les profession-

<sup>27</sup> Cette dimension sera d'autant mieux prise en compte sur les villes où un dispositif de médiation ou de correspondants de nuit aura pu être activé.

nels (avec la possibilité d'exprimer une résistance, voire un refus sur une proposition formulée par l'ERE).

- Soit il s'agit de familles absolument accablées et dépassées par le cumul des problèmes auxquelles elles se confrontent... et qui peuvent s'en remettre, sous réserve d'être dans une relation de confiance, à l'expertise ou à l'autorité de la référente famille...

Quelque soit le profil de parents rencontrés, la question de l'emprise morale sur l'enfant est toujours omniprésente. Elle pourra être dans certains cas différée et pour l'heure, les parents apprécieront de s'en défaire partiellement au profit du professionnel (qui jouera parfois l'éducatrice, redistribuant les statuts, les rôles et les règles de fonctionnement dans la famille).

Les parents peuvent négocier les modalités de recouvrement de cette emprise morale mais pas son principe. Ils seront alors particulièrement attentifs à donner à voir ou à reconstruire une fonction éducative qui parfois occupe une dimension quasi exclusive dans leur identité lorsque par ailleurs la vie économique et sociale les aura disqualifiés. Que cette emprise morale soit momentanément hypothéquée, ou qu'à contrario cette emprise soit à ce point prégnante, qu'elle affecte l'épanouissement de l'enfant<sup>28</sup>, les attentes relevant de cet enjeu sont au cœur des préoccupations des parents comme des référents familles.

\*\*\*\*\*

Chaque famille a son histoire, ses attentes particulières, son regard spécifique sur ses difficultés et mobilise avec ou sans le PRE des réponses qui lui sont propres. Pour autant, elles partagent à des degrés divers quelques traits généraux qui interpellent les pilotes de l'action publique en charge du programme de réussite éducative :

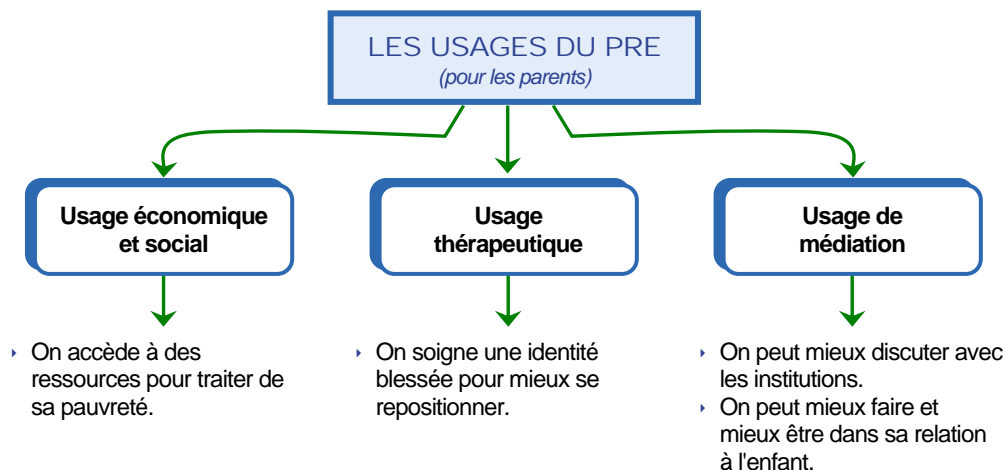
- Un fort sentiment d'incompétence par rapport aux exigences légitimes de l'école.
- Un fort sentiment de vulnérabilité par rapport à la fragilité économique et sociale de leur ménage où leurs difficultés éducatives viennent menacer des identités fragiles.
- Un fort sentiment d'isolement, voire de désaffiliation, où l'autre est généralement perçu comme inaccessible voire comme une menace. Le quartier, les institutions, l'ensemble des acteurs publics et privés peuvent ainsi constituer autant "d'empêchements" justifiant d'une stratégie de repli qui affectera bien sûr le développement de l'enfant.

Le PRE sera rapidement convoqué par les parents sur tout ou partie de ces registres et les familles tenteront d'en faire usage à partir de ces attentes.

---

<sup>28</sup> Nous aurons par exemple pu rencontrer une maman qui structure sa journée en fonction des heures de récréation de ses deux enfants afin de pouvoir les voir dans la cour d'école.

## 6.2 Les usages que font les parents du PRE



### A. Usage économique et social

Le programme concerne exclusivement à ce jour les familles dont l'enfant est scolarisé sur des quartiers populaires où la question de la pauvreté économique et celle de la médiocrité des conditions de vie sont tout à fait prégnantes. Le contact aux familles à l'occasion de l'enquête c'est révélé rapidement édifiant lorsque celles-ci, avec beaucoup de pudeur mais beaucoup de clarté, décrivent l'ensemble des obstacles et des empêchements auxquels elles se confrontent. Les coordonnateurs, les référentes familles, mais encore les jeunes vacataires qui pénètrent au domicile de nombreux parents traduisent régulièrement les contextes de misère sociale, dont le moins que l'on puisse dire est qu'ils affectent la capacité éducative des parents.

Assez curieusement cette dimension du PRE semble souvent difficilement assumée par les professionnels qui, sans ignorer pour autant le poids de ces déterminants, ne leur confèrent pas toujours l'importance qu'il conviendrait. Ce faisant, le problème social disparaît derrière le problème éducatif et le collectif derrière le cas d'espèce.

Les parents quant à eux font le chemin inverse découvrant, derrière l'entrée dans le PRE par la porte éducative référée à la "situation problème", des potentialités et des ouvertures inattendues quant au programme.

« Personne ne dit c'est parce qu'on a pas d'argent... mais quand on en a vraiment pas Monsieur, et bien on est malheureux et les gamins avec » (un parent)

« Depuis que je suis au PRE, j'ai droit à de aides sociales de la mairie ». (un parent sur une ville dont le PRE est porté juridiquement par le CCAS et où le PRE a relancé l'action des CESF)

Les témoignages sont innombrables pour valoriser les bénéfices divers obtenus à partir d'une prise en charge PRE : équipements optiques, prestations de soins en orthophonie, consultations psycholo-

giques... mais encore sorties et séjours pour l'enfant – voire pour la famille – prise en charge de cotisations associatives diverses... La souplesse de gestion des PRE autorise une belle diversification des types d'aides. Nous avons par exemple observé sur un site le fonctionnement d'une bourse aux vêtements d'enfants et au matériel de puériculture dans les locaux même d'un PRE. Ces aides sont non seulement diversifiées, mais leur octroi est des plus réactif.

« *J'ai rien donné comme papiers... et mon fils part à la neige avec les autres enfants (du PRE)* »

« *Il m'aurait fallu au moins six mois avec l'assistante sociale pour les lunettes de mon fils... avec S. (la coordonnatrice) on les a eu en trois semaines* ».

Les parents comprennent bien le statut dérogatoire d'un PRE qui fonctionne parfois en "court circuit" du droit commun et de ses lourdeurs. Ils perçoivent aussi vite que le mode de fonctionnement personnalisé d'un PRE, réduit souvent à la relation entretenue à la référente famille, leur permet d'accéder à un certain nombre de droits sans vivre les blessures symboliques d'une confrontation aux différents guichets de l'action sociale. Dans cet accès aux droits, le fil conducteur reste avant tout l'intérêt éducatif des enfants et non l'assistance publique à la pauvreté. Les parents les plus fragilisés trouveront ainsi avec le PRE un levier intéressant pour retrouver une capacité à offrir à l'enfant un accès à diverses activités desquelles il était empêché jusqu'ici. Redonner ou renforcer la capacité éducative des parents passe aussi et parfois à titre principal, par une intervention sur les conditions de vie. Il va de soi que le PRE ne peut jouer ici qu'une fonction d'ajustement au droit commun. Nous avons pu enregistrer de nombreux témoignages de familles très réservées sur ce parcours fléché vers le droit commun tant elles perçoivent *a contrario* l'originalité des modes d'intervention du PRE et leur plus value. Ainsi plusieurs d'entre elles, informées du faible nombre d'enfants intégrés sur des parcours PRE, considèrent bénéficier d'un "privilege" géré dans une procédure "sélective" et qui les distinguent des autres parents. « *Le PRE c'est pas un droit... c'est une chance... et cette chance on l'a quand on le mérite* » (une mère). Inutile de dire à quel point le versement dans le droit commun pourra être mal compris.

## B. Usage thérapeutique

« *Avec le PRE chacun prend soin de l'autre* » (une mère). Nous sommes là au cœur du propos de ce programme. Lorsque les parents sont concernés par le PRE au titre d'un parcours long, mettant en œuvre une diversité de réponses, traitant d'un cumul de difficultés... la relation entretenue avec la référente famille va constituer le point d'ancrage de l'ensemble de l'intervention. La nature même de cette relation et des modes opératoires mobilisés par les professionnels assurant ces fonctions de référence va produire des effets bien au-delà des prestations et services objectivement rendus. Cette relation soigne des identités blessées à des titres divers. Fragilisées par la pauvreté économique, par un sentiment fort d'inutilité sociale, par un environnement déclassé, par un parcours migratoire déstabilisant, par divers accidents de la vie... les parents rencontrés trouveront dans la relation à la référente un levier efficace pour entreprendre progressivement un travail de réhabilitation personnelle. Ces parents partagent un lourd sentiment d'infériorité et d'incompétence que les difficultés scolaires de leurs enfants viennent révéler et que la relation à la référente va tenter de patiemment combler. Ces parents auront vite saisi le caractère singulier

d'un programme qui prendra soin de les consulter, de les informer, de les associer. La personnalisation de la relation avec la référente leur évitera les affres d'une confrontation trop rude aux institutions.

*« La référente elle est "sans étiquette"... c'est toujours prêt ».*

*« Moi, j'ai le numéro personnel de S. (la référente famille) et quand ça va vraiment pas, quand je sais plus quoi faire ou quand j'ai pas le moral... je l'appelle ».*

*« Au PRE, elle (la référente) me dit pas que ce que je fais avec mes enfants c'est mal... elle me montre d'autres façons de faire ».*

*« Ils sont tellement gentils au PRE que Jérôme (le fils) peut faire beaucoup d'efforts pour les remercier ».*

*« La référente, elle, elle fouille pas dans les histoires de la famille »*

*« Avec Patricia (la référente) et mes deux enfants... on était vraiment en famille pendant le séjour » (à propos d'un séjour vacances PRE).*

*« Vous vous rendez compte, j'ai mes deux sœurs dans la cité et bien je les vois même plus, d'ailleurs je vois plus personne... y a que N. (la référente) qui passe me voir toutes les semaines... on boit un café et on parle... ça va mieux après ».*

*« Je suis en contrat d'avenir... j'allais chez l'assistante sociale quand j'avais besoin d'aides sociales... pas pour parler... elles ont pas le temps... alors que la référente elle passe me voir tous les 10 jours même si y a pas de problème ».*

Les témoignages sont innombrables qui valorisent ce travail d'accompagnement en grande proximité où l'extrême personnalisation des relations intervient comme une reconnaissance puis comme une réassurance. La relation sera d'autant plus appréciée qu'elle sortira des standards ordinaires :

- ↳ La faible institutionnalisation des PRE consolidera la personnalisation des rapports.
- ↳ La fréquence des rencontres, leur mise en œuvre effectuée souvent au domicile et plus généralement la dynamique d'un programme qui "va vers"... nourrira la relation.
- ↳ Les principes de bienveillance, la mise à distance d'un discours éducatif normé et surtout le traitement des situations problèmes sous l'angle de la recherche partagée de solutions... placeront cette relation dans une dynamique positive *« où les familles peuvent encore y croire »*

Cet axe "thérapeutique" permettra aussi de mettre à distance les difficultés, voire les échecs associés au parcours scolaire pour se permettre d'évoquer l'épanouissement de l'enfant, la nature des relations entretenues avec lui ; la focale s'élargit et libère un espace expressif qui n'avait pas nécessairement de légitimité.

Cette fonction thérapeutique pourra aussi (selon les modes opératoires valorisés dans le PRE local et selon les outils disponibles) traiter de l'isolement et de l'appauvrissement relationnel de ces familles. Après qu'un travail de réhabilitation aura pu être opéré afin de reconstruire une estime de soi souvent en lambeaux, les familles pourront avec profit collectiviser leurs préoccupations éducatives avec d'autres parents sur d'autres supports que ceux associés à la relation duelle avec la référente PRE. Ce mouvement traduit et participe d'un travail de repositionnement social des parents. Plusieurs équipes PRE se questionnent actuellement sur les modalités que peuvent prendre ces formes collectives. Les expérimentations consis-

tant à proposer des évaluations collectives des parcours PRE mettent en évidence la capacité des familles à structurer une parole collective non seulement sur les rapports à l'école, mais bien plus largement sur l'action publique visant à réduire les inégalités, sur les questions d'insécurité sur les quartiers... A tout le moins, nous sommes là sur une forme élaborée et aboutie de ce processus à caractère thérapeutique que le PRE propose d'étayer.

### C. Une fonction de médiation

Les parents vont expérimenter progressivement l'usage d'un PRE en interface afin de se repositionner vis-à-vis des institutions, mais encore dans l'espace intrafamilial. Le PRE fonctionne comme un "tiers médiateur" en capacité de produire divers effets de levier, rénovant les fils d'une relation à l'enfant qui se désagrègeait, désinhibant les parents dans leurs relations aux acteurs publics. Le PRE travaillera ici, non pas tant pour infléchir une logique institutionnelle ou pour combler des déficits parentaux, que pour réactiver la relation entre les parties. Il en va de même pour l'espace intrafamilial ; les parents pourront se saisir du PRE pour mieux vivre leur relation à l'enfant.

#### → La médiation aux institutions

Les parents, adossés à la référente, vont pouvoir progressivement dépasser les postures de crainte – voire de honte – qui pouvaient alimenter leur repli pour se réapproprier un désir, puis une parole et enfin, dans le meilleur des cas un positionnement vis-à-vis des institutions et en premier chef vis-à-vis de l'école.

*« Avec la référente, on a résisté à une entrée en SEGPA »*

*« Avec la référente, je suis allé à l'école pour leur réunion pour ma fille... alors qu'avant j'y allais pas »*  
(réunion de l'équipe éducative)

*« L'instit ne veut pas reconnaître que mon fils est en difficulté, il dit qu'il ne veut rien faire et qu'il ne travaille pas assez ; avec S. (la référente) on va aller le voir... je veux qu'il le dise »*

*« Avant le PRE, j'allais jamais à l'école voir le directeur... N. (la référente) m'y a amené une fois... il est gentil et maintenant quand il demande, je passe »*

*« Maintenant quand je passe à l'école voir l'instituteur c'est plus... votre fils il fait rien, il faut l'obliger... on cherche ensemble ce qu'on peut changer »*

Que ce nouveau positionnement s'inscrive dans un contexte de confrontation relative ou que la famille émerge dans une posture d'alliance consentie, le PRE amorce, consolide la relation et amortit si besoin les moments de crispation. Cette médiation pourra bien sûr prendre diverses formes. Ainsi l'accès aux soins en sera facilité :

*« Pour rentrer au CMPP c'est mieux de prendre rendez-vous avec le PRE »* (un parent).

*« Maintenant quand je vois l'instituteur avec P. (la référente) et bien l'instit, il explique ce qui va et ce qui va pas, il prend plus de temps à expliquer... »*

*« Quand S. (la référente) me ramène ma fille de chez le pédopsychiatre, parce que je quitte trop tard le boulot le soir, et bien elle m'explique ce qu'il en pense et ce qui va mieux... avant j'en savais rien, il voulait rien me dire ».*

Ce que le PRE médiatise avant tout c'est la parole... en permettant aux parents les plus autonomes et "équipés" d'interpeller les institutions, de faire valoir un point de vue, parfois une exigence. Le PRE permet aux autres de décoder la production institutionnelle, celle de l'école, mais aussi et surtout celle des services sociaux, des policiers et des juges pour celles des familles qui cumuleront les difficultés éducatives, économiques et sociales, linguistiques, judiciaires... A ces différents titres, le PRE installe un lien par procuration (par la référente) puis, à la mesure d'un travail d'étayage plus intime, un lien plus direct avec les institutions... le tout dans un lent travail d'appropriation par chacune des parties.

Les parents exploiteront cette fonction de médiation à la mesure de l'expérience qu'ils vivront dans la relation au PRE et singulièrement à la référente famille. « *Il a fallu qu'on apprenne à se connaître et surtout à se faire confiance* ». Cette confiance, clé de voute de la relation, ne s'établit pas à partir d'une table rase... les parents sur ces quartiers portent généralement une histoire nourrie de leurs relations aux institutions... et leurs précautions seront nombreuses, notamment en début de parcours. La confiance s'installera quand le référent donnera des signes tangibles et concrets permettant aux parents de situer :

- La réalité de l'influence du référent dans la sphère institutionnelle.
- La capacité du référent à développer une posture bienveillante, voire solidaire. La connaissance fine du quartier et de ses réseaux sera, comme l'antériorité professionnelle sur le site, un atout majeur.

#### → La médiation intrafamiliale

Lorsque les fils seront distendus avec l'enfant, lorsque les parents s'estimeront dépassés par la trajectoire, les comportements, les passages à l'acte de l'enfant, alors ils laisseront filer, ils se désengageront de cette relation vide de sens et douloureuse ; consolidant une position de repli défensif et de souffrance à bas bruit... tout sursaut à partir de leurs ressources propres leur paraîtra vain. Le "tiers PRE" pourra leur proposer une solution avantageuse pour progressivement "reprendre pied sans perdre la face".

La référente parcours, la référente famille, l'éducatrice du PRE, autant de figures qui pourront venir triangulariser cette relation dégradée, proposer un espace de diagnostic partagé, débusquer les dénis, proposer un nouveau référentiel, prendre le relai plus ou moins provisoire pour réinstaller un début de cadre, quelques règles de respect partagé quand rien ne contient les uns ou les autres. Dans certaines situations, la référente pourra "faire autorité" sur l'enfant, le temps de consolider celle du ou des parents.

Cette médiation intrafamiliale s'exposera aussi aux difficultés et incohérences entretenues entre les parents dont les sensibilités, les modes de faire éducatif ne s'ajustent pas toujours, menaçant l'installation d'un cadre repérable. Ici encore le ou les parents useront du PRE pour neutraliser les rapports de force qui peuvent diviser le couple parental et déstabiliser l'enfant.

## 6.3 Les "attentes" des jeunes et l'usage qu'ils font du PRE

Les premières observations sont plutôt d'ordre méthodologique :

- ⇒ La parole des enfants requiert à l'évidence un protocole particulièrement exigeant, incompatible avec le cadre méthodologique qui fut le nôtre. Souvent insécurisés par le fait de rencontrer une personne qui leur était totalement étrangère, et ce dans une démarche globale dont ils ne comprenaient pas la fonction, nos entretiens se sont vite avérés pauvres, voire contre productifs, avec des enfants de moins de 10 ans. L'obtention d'une autorisation préalable des parents – au demeurant très légitime – venait par ailleurs beaucoup compliquer l'organisation de ces rencontres dont nous ne souhaitons pas qu'elles se déroulent en présence des parents.
- ⇒ La parole des adolescents s'est révélée plus riche lorsqu'elle a pu être enregistrée dans d'autres locaux que ceux de l'établissement scolaire où, malgré la bienveillance des professionnels, la pression implicite du lieu pesait sur les échanges.
- ⇒ Les adolescents qui nous ont été présentés par les coordonnatrices ont généralement été pressentis en fonction de leur stabilité émotionnelle, de leur capacité à verbaliser, de leur volonté de témoigner... Ils ne sauraient constituer un panel représentatif des jeunes du PRE.

Ce faisant, notre propos consistera à dégager quelques traits qui nous paraissent éclairer le PRE à partir de l'expérience de quelques jeunes âgés de 12 à 16 ans.

### ▲ Des jeunes, objets d'un parcours négocié par ailleurs

Les jeunes rencontrés développent une conscience claire sur le processus qui les a fait intégrer le parcours. La demande initiale émane systématiquement de l'institution (et notamment l'institution scolaire) et les parents ont la liberté de refuser ou d'accepter la proposition qui leur est faite. Les jeunes rencontrés exécutent, parfois d'ailleurs en s'en félicitant, la mise en œuvre de dispositions conçues par ailleurs et à propos desquelles leur avis importe peu à leurs yeux. Ils auront donc été informés, mais leur marge d'appréciation et d'impact sur le parcours et ses prestations reste modeste.

*« C'est l'école qui a demandé une éducatrice et un psychologue ». « C'est l'assistante sociale du collège qui a proposé... et ma mère a accepté ». « C'est le CPE qui a dit à mon père que ça existait et que ça serait bien pour moi ». « Pour le soutien à la maison, ils m'ont demandé si je préférais avoir une fille ou un garçon » (étudiant à l'AFEV). « Avec le PRE, j'ai pu faire de la boxe au centre social... c'est ce que j'ai choisi ».*

La contribution des parents leur paraît également plutôt restreinte renvoyant à l'acceptation ou au refus de la proposition ainsi qu'à quelques aménagements (organiser le soutien à domicile ou dans un lieu tiers). Quelles que soient les conditions bienveillantes prises pour expliciter la fonction et les modalités du parcours, celui-ci reste initialement associé à une prescription difficilement négociable pour la famille et bien évidemment pour eux.

Notons à ce propos que sur quelques sites le jeune ne sera entendu qu'en présence de ses parents et généralement autour d'un entretien portant sur le besoin (diagnostic) et non sur les réponses (le parcours et ses modalités).

#### ▲ Un parcours qui peut ne pas faire sens pour les jeunes

*« J'ai pas compris, j'apprenais, je faisais mes devoirs... »*

*« Je sais pas ce qui va pas... »*

L'amorce du parcours se développe de l'extérieur et de très nombreux jeunes n'en comprennent pas la fonction. Lorsque le parcours renvoie au renforcement des apprentissages disciplinaires (en lecture, orthographe...) et que les apprentissages ne font pas sens pour le jeune, quand il n'en voit ni l'usage, ni le rendement... la prestation pourra être exécutée sans être réellement investie.

Si le PRE peut ne pas faire sens, il peut même être vécu comme desservant le jeune ; comme contraire à ses aspirations. Ce sera par exemple le cas de ce jeune garçon de 14 ans qui débute l'entretien ainsi :  
*« Ils m'obligent. Je veux faire boulanger je veux pas faire le lycée. Je veux quitter le collège et aller en apprentissage mais les profs ils disent qu'il faut que j'aille à la fin de la 3<sup>ème</sup> alors ils me forcent. Ma mère elle est d'accord avec moi mais ils lui disent qu'il faut que je continue »*

#### ▲ Un parcours qui fait parfois sens dans le temps

Le PRE sera évoqué par les jeunes sur trois axes particuliers :

##### a) Le PRE comme outil d'intériorisation des normes :

*« J'avais des bonnes notes mais c'est vrai qu'à l'école j'embêtais beaucoup les potes et même les profs ». « J'étais super actif à l'école, y en avait que pour moi... »*

Rares sont les jeunes qui, après quelques mois de parcours, ne témoignent pas de leur écart à la norme scolaire et ce sur le mode de l'aveu comme pour justifier le bien fondé de l'orientation qui leur fut imposée.

##### b) Le PRE comme une opportunité de dépasser les blocages familiaux

Les jeunes (comme les parents) engagés sur un parcours long, témoignent généralement d'une expérience de vie malheureuse avec son cortège de frustrations, d'empêchements, de non dits.

L'accompagnement proposé dans le PRE fera à ce titre opportunité en introduisant un tiers dans une relation bloquée avec le ou les parents. Ce sera par exemple le cas de cette jeune fille de 16 ans qui "décroche" dans son parcours scolaire parce que sa mère *« lui prenait la tête constamment avec ses angoisses »* ; la coordonnatrice a pu négocier avec la mère le principe et les modalités d'un soutien psychologique et la jeune fille de conclure *« depuis, non seulement je peux sortir du quartier pour aller voir le psy au centre-ville, mais surtout avec le PRE... ça m'a appris des choses sur ma mère »*.

Le choix des activités support constitue aussi un moment privilégié de renégociation dans le cadre familial. Le PRE vient créditer l'offre d'animation et de loisirs là où certaines familles considéraient que ces loisirs pouvaient distraire le jeune d'apprentissages pour lesquels il n'avait d'ailleurs guère d'appé-

tit. « *Le PRE finance des cours de guitare, tous les mercredis après-midi à la MPT ; sans le PRE jamais mon père il aurait voulu ça... et en plus il pouvait pas payer* ».

Au-delà des questions de facilitation financière qui revêtent souvent un caractère déterminant, plusieurs jeunes ont cité la façon dont le projet d'activité avait pu être discuté en famille, à quel point le désir du jeune avait pu être exprimé en famille et reconnu comme légitime puisque crédité par le PRE.

La référente famille pourra tenir sur ces fonctions de médiation entre le jeune et ses parents une place prépondérante selon le niveau de confiance entretenu. Ainsi, et sur un registre d'une autre intensité que l'illustration précédente, une jeune fille nous aura confié : « *Ils m'ont touché au collège... depuis j'ai dû quitter et je suis en internat sur une autre ville... je peux plus voir mes copines... mais avec M. (la référente) et la psy elles vont essayer d'expliquer ça à mon père... moi je peux pas, ça va trop l'inquiéter* ».

### c) Le PRE pour changer les regards sur l'école

Après plusieurs mois de parcours, de nombreux jeunes pour qui les prestations, voire l'accompagnement proposé initialement, n'avaient guère de sens... y trouvent un intérêt certain. Le PRE leur aura proposé un accompagnement bienveillant par le biais d'un adulte qui diversifiera les modèles parentaux et à qui on pourra "dire des choses qu'il gardera pour lui". Le PRE aura pu financer des soins, des activités, parfois même des séjours, auxquels le jeune n'avait pas accès. Le PRE aura pu rapprocher le jeune de sa famille lui permettant d'explicitier là où l'interdit régnait. Il pourra aussi, pour certains, replacer le quotidien dans une perspective, dans un projet.

En tout état de cause, le PRE ne se limite pas à quelques vagues opérations de soutien scolaire dans l'établissement et quand la personne du jeune est prise réellement en compte... le PRE fait bouger quelques lignes. « *Le CPE il me convoque plus comme avant* » ; « *certains profs sont plus gentils avec moi* » ; « *Maintenant, je sais me fixer des objectifs* » ; « *Je parle rugby avec le CPE* »...

Tout se passe pour ces jeunes comme si le PRE encourageait à un regard élargi sur le jeune et sa personne qui ne se réduirait pas à la simple performance scolaire ; d'ailleurs et sauf exception, les jeunes considèrent avoir bougé leurs comportements mais sans que le rendement sur les notes ne soit réellement repérable. Le PRE permettrait ainsi au jeune de voir l'école comme également bienveillante à son égard et le reconnaissant plus complètement qu'à partir de sa production scolaire. Le PRE revaloriserait des fonctions d'aide dans un environnement réputé fonctionner plutôt à partir d'injonctions.

### ▲ Un parcours "rentable" où les avantages sont repérables et les coûts mineurs

A l'exception de quelques collégiens rencontrés sur des moments de soutien scolaire très classique et dont le seul avantage résidait dans la souplesse des règles de fonctionnement (qui ne les obligeaient en rien et à partir desquelles ils pouvaient nourrir une sociabilité à l'abri des turbulences du quartier)... les jeunes rencontrés tirent un bilan très positif de leur expérience du PRE.

Ce bilan est d'autant plus positif que les coûts sont minimales :

- La relation aux pairs n'est pas hypothéquée ; il n'y a pas de "honte" à bénéficier des prestations et de l'accompagnement du PRE. Non seulement, le parcours peut être avancé comme une prescription parmi d'autres, mais le statut très élargi d'un accompagnement qui peut s'exonérer d'un centrage trop scolaire peut être présenté comme une forme d'intervention sociale parmi d'autres...
- La relation entretenue avec la référente du PRE ou l'étudiant PRE qui viendra opérer le soutien scolaire à domicile... est fondée sur un principe de confidentialité et de maîtrise extrêmement rassurant pour le jeune. Aucun des jeunes rencontrés n'aura eu le sentiment d'être trompé dans la relation triangulaire installée dans le PRE.

## 7. NOTE DE RECOMMANDATIONS

Le Programme de Réussite Educative semble à ce jour suffisamment stabilisé dans ses déclinaisons sur le terrain pour nourrir une réflexion globale sur la place effectivement occupée par les familles et pour alimenter une dynamique de questionnements, voire de réajustements afin de conforter le positionnement des parents "en coopération" avec les acteurs publics impliqués.

Placé initialement dans le giron d'une politique de la ville qui vise la réduction de divers handicaps sociaux qui affectent les quartiers populaires les plus défavorisés, le programme hérite de l'intentionnalité classique des cadres d'intervention référés à cette politique publique en recherche constante de partenariats avec ses publics cibles. Pour autant, les principes fondateurs et les modes opératoires observés renvoient quant à eux à une action éducative "sous influence" des référentiels psychopédagogiques, sanitaires et sociaux et qui situera davantage les parents en tant que bénéficiaires du programme. Cette mise en tension de ces deux logiques d'intervention traversera largement l'ensemble du programme.

La place des parents dans le PRE est d'emblée marquée du sceau d'un paradoxe : l'individuation qui est au centre de son offre risque à tout moment de stigmatiser l'individu qu'elle entend réhabiliter. Les compétences parentales d'un enfant pris en compte dans le PRE sont par nature réputées au moins potentiellement défaillantes... et il faudra beaucoup d'inventivité et de maîtrise aux professionnels pour renforcer la prise éducative de ces parents sans les disqualifier. A ce titre, le programme est convoqué aux mêmes ambivalences que celles qui président à l'ensemble des actions de la politique de la ville qui prétendent encourager la mobilisation des populations fragilisées vers une capacité accrue et une plus grande autonomie dans le traitement des problèmes.

Si les déclinaisons opérationnelles du PRE sont à ce jour plutôt stabilisées, elles sont aussi très diversifiées et notamment sur la question de la place des familles. Le cadre proposé au plan national souligne certes la place privilégiée, voire incontournable que les parents doivent occuper aux côtés des professionnels, mais ne fixe nul protocole précis qui contraindrait les agencements de terrain dans des modalités d'intervention normées par rapport aux familles. Les déclinaisons proposées le sont à partir d'un guide qui n'a pas de fonction réglementaire... et qui encourage l'inventivité des équipes à ce titre.

Ce faisant, ce programme – avant tout centré sur l'enfant, mais où les parents doivent être pris en compte et associés – pourra prendre des positionnements divers selon les sensibilités et les stratégies mises en tension sur les territoires par les pilotes et partenaires qui l'alimentent :

### 1. Au plan politique

Les élus pourront mobiliser le PRE pour compenser la culture du "tout collectif" entretenue dans les volets éducatifs du Contrat Urbain de Cohésion Sociale ou dans les Projets Educatifs Locaux. Le PRE fera opportunité pour tisser un lien aux familles ; à l'individualisme des familles correspond l'individuation des accompagnements du PRE. Les élus verront aussi dans le PRE un outil privilégié pour traiter en toute légi-

timité et aux côtés de l'école des processus d'inadaptation et d'échec scolaire, relayant ainsi une forte préoccupation des familles. D'autres mobiliseront le programme pour traiter prioritairement de la qualité de la relation des familles aux institutions en mobilisant les supports du PRE dans une fonction d'interface. Enfin, quelques élus verront dans le PRE moins un outil de correction et de comblement des incompétences des parents vis-à-vis de leur enfant ou des attentes institutionnelles, qu'un outil de transformation sociale au bénéfice de parents et d'enfants "collectivement maltraités dans les relations subordonnées et normalisées que les institutions leur dictent".

Il va sans dire que le propos du PRE vis-à-vis des familles sera de nature différente selon qu'il s'agira de rehausser le niveau des compétences des parents pour que leur contribution éducative s'en trouve améliorée... ou que le PRE soit investi autour des inégalités sociales dont sont victimes les couches populaires face aux institutions et en premier chef face à l'école.

Les familles seront donc très différemment considérées dans les commandes politiques locales :

- Soit comme un "bloc", une "clientèle" dont on peut espérer que le PRE optimise l'accès aux ressources territoriales.
- Soit comme une collection d'individus défailants dont le PRE corrigera les attitudes pour les rendre conformes aux attentes institutionnelles.
- Soit comme un groupe social inférieurisé dont il s'agit de défendre les intérêts face aux inégalités qu'elles affrontent.
- Soit comme des familles qu'il s'agit de soutenir autant dans la singularité de leurs problématiques que dans leur capacité collective à rendre leur parole audible à l'échelle du territoire.

## 2. Au plan de l'école

Placée au cœur des enjeux, des préoccupations familiales et des dynamiques opérationnelles du PRE, l'école pourra espérer, avec le PRE, se recentrer sur son "cœur de métier" ; le PRE soulagerait l'école du traitement d'une question sociale dont elle perçoit bien les effets sur le registre des apprentissages de l'enfant et de la relation aux familles, mais à propos de laquelle elle considère manquer de moyens et de légitimité. Souvent réservée, voire critique quand les actions support du PRE viennent "mordre" sur le champ purement scolaire sous couvert d'une diversité d'actions de soutien, l'école se félicite généralement d'un PRE qui endosse les fonctions de médiation aux familles. Soit que les comportements anti scolaires des enfants soient vus par elle comme déterminés par la situation et les référentiels familiaux... et alors le PRE viendrait prolonger dans la famille une intervention normalisatrice développée vis-à-vis de l'élève à l'école ; soit que la question se pose d'une situation de crise avec l'élève ou / et avec les parents... et le PRE pourra amortir les effets d'une confrontation annoncée en jouant les interfaces ; soit plus généralement que le PRE développe une offre d'acculturation vis-à-vis des familles "empêchées" dans leur relation à l'école au plan linguistique et culturel.

Toujours est-il que le PRE peut tout autant conforter une école "sanctuarisée" toute recentrée sur son "cœur de métier" et ses fonctions d'apprentissages... en prenant à son compte une relation aux familles qui prolongera d'ailleurs les logiques d'individuation que l'école développe vis-à-vis des élèves... ou a contrario "faire entrer la société" et en premier chef les familles, pour travailler à l'école dans une approche plus globale de l'enfant.

Forte de son positionnement central dans le PRE, les référentiels dominants au plan local chez les pilotes scolaires pèseront de tout leur poids sur l'orientation du programme.

### 3. Au plan des services sociaux

Le recouvrement possible des prérogatives vis-à-vis des familles, mais encore les niveaux d'ambition, les approches spécifiques, les différences de postures professionnelles, l'existence d'un mandat, la dissymétrie des moyens financiers et du nombre de situations prises en compte par les travailleurs sociaux participent d'une mise en tension du PRE avec l'action sociale notamment départementale. Là où, avec l'action sociale, la famille est exposée à une relation plus intrusive, plus tutélaire, gérée dans un environnement formalisé... la famille est souvent installée dans un statut "d'objet" d'un accompagnement expert. Le PRE a contrario laisserait davantage d'initiative à des familles "sujets", entretenues dans une relation souple, moins contraignante où la posture partenariale de la famille trouve un espace pour s'exprimer. Ces deux professionalités peuvent être amenées à se confronter... ; elles s'articulent aussi dans un agencement consenti où généralement le PRE se positionnera "en amont" de l'intervention des travailleurs sociaux, dans un premier contact aux familles. Le PRE pourra également proposer à l'action sociale divers supports et ateliers sur lesquels les travailleurs sociaux orienteront leurs publics. Le PRE jouera aussi parfois les "petites mains" du travail social quand il s'agira de veiller à ce que les familles exécutent effectivement les prescriptions opérées à leur endroit et dont le travail social peine à s'assurer quant à leur mise en œuvre.

De fait, la tentation est grande pour le travail social (comme pour l'école) de "filialiser" le PRE lorsque celui-ci, cultivant une relation de confiance avec les familles, peut jouer une fonction de "cheval de Troie" afin que les familles se rapprochent de l'institution dans des rapports fluidifiés et dédramatisés.

### 4. Au plan des centres sociaux et des associations de proximité

Le PRE peut s'adosser aux contributions et aux supports collectifs de ces organisations dans la mesure où le paysage institutionnel aura su cultiver des partenariats repérables et consentis par chacun dans des politiques éducatives où la légitimité de l'ensemble des acteurs aura été actée. Pour l'heure et sauf exception, les tenants d'une animation sociale de proximité jouent des fonctions plutôt auxiliaires, élargissant les supports disponibles notamment pour y porter des actions collectives dédiées aux enfants (consolidation des apprentissages scolaires dans un environnement ludique, accès à des activités loisirs...). Les parents y bénéficieront également d'actions collectives travaillant au renforcement de leurs compétences de parents, à des gains de maîtrise linguistique, à une acclimatation aux codes et modalités de fonctionnement de l'école, à diverses actions support visant l'amélioration de la relation parents / enfant...

Dans un contexte de grande fragilisation des supports associatifs, ceux-ci développent pour beaucoup une prestation de service déterminée par les référents pilotes du PRE que sont l'école et le travail social. Ils peinent à placer leur plus value sur le champ de la médiation Familles / Ecole pour amortir les tensions ou pour développer des espaces collectifs où, hors de toute visée thérapeutique, les familles pourraient trouver une ressource solidaire, une chambre d'écho et une fonction de soutien collectif à l'expression de leur expérience.

A partir de ce tableau de fond, les systèmes d'acteurs locaux qui président au développement des PRE sur les territoires vont produire une grande diversité de cadres d'intervention autour de familles, elles aussi, plus ou moins hétérogènes.

### Trois types de publics peuvent être repérés :

#### 1) Un public cumulant un ensemble de difficultés associées à leur précarité économique, à leur vulnérabilité sociale, à la dérégulation des relations intrafamiliales, à diverses fragilités psychiques...

Envahis par une somme de difficultés et généralement très isolés, ces parents peuvent "laisser filer" une situation sur laquelle ils n'ont plus prise et sur laquelle ils pensent ne pas faire ressources. Le PRE mobilisera ses outils et en premier chef un accompagnement très personnalisé, très rapproché, en interface fréquente avec les services sociaux, afin d'étayer suffisamment la famille, afin d'en neutraliser – le temps du parcours de l'enfant – les effets les plus destructurants. L'accompagnement par la référente famille constitue la pierre angulaire de la prestation du PRE ; construit sur la base d'une relation de confiance patiemment installée, géré dans un rapport de grande bienveillance, cet accompagnement – à visée essentiellement thérapeutique et sociale – peut renvoyer fréquemment à des parcours au "long cours" et à la sortie très aléatoire. Le rapport de "quasi addiction" que ces familles très fragilisées entretiennent avec ce dispositif dans un accompagnement unifié (la personne de la référente) qui fait interface avec la diversité des outils et des institutions du droit commun et qui respecte leur dignité... constitue un des effets pervers majeurs du PRE.

#### 2) Un public plus mélangé, vivant conjoncturellement des moments difficiles, et qui ne trouve pas le ressort ou les clés pour gérer de façon autonome les difficultés auxquelles il est exposé.

Ces familles disposent de ressources effectives et trouveront dans le cadre de l'accompagnement individualisé les moyens utiles pour rompre l'isolement affectif et social et le découragement qui leur seront généralement associés. Ici encore la bienveillance et la proximité de l'accompagnant leur permettra de refaire surface et de quitter progressivement le statut de "bénéficiaire consentant à être aidé"... pour endosser celui de "partenaire" dans un parcours de reconstruction de leur capacité éducative et de leur autonomie sociale.

#### 3) Un public "tout venant" de familles qui partagent la relative inadaptation de leur enfant aux exigences de l'institution scolaire sans que leur fragilité ne soit à ce point déterminante qu'un accompagnement personnalisé singulier soit mobilisé.

Le soutien scolaire, l'orientation de l'enfant sur des activités de loisirs, voire parfois quelques fonctions de médiation parents / institutions afin d'amortir d'éventuelles crispations réciproques... pourront satisfaire aux besoins à partir d'un accompagnement relativement plus léger, plus ponctuel et moins engagé.

Chacun des PRE observés sera exposé à la prise en compte de ces publics pris à un moment plus ou moins avancé dans un processus de mise à l'épreuve ou de délitement consommé de leurs fonctions éducatives. La surreprésentation relative de tels ou tels publics encouragera la mobilisation des équipes sur des fonctions dominantes qui placeront le rapport aux familles dans des espaces coopératifs différents. Ainsi, les PRE développeront de façon privilégiée, soit des fonctions résolument "curative" auprès de familles envahies par un cumul de difficultés les laissant souvent "sans ressort et sans voix", soit des fonctions préventives lorsqu'il s'agit d'étayer les familles conjoncturellement pour enrayer une dynamique d'échec naissante ou de prévenir un risque repéré. Ces équipes le feront aussi fonction de la cohérence ou de la mise en tension des logiques politiques et des référentiels valorisés par les différentes professionnalités qui font alliance dans ces programmes. Ainsi, elles pourront généralement cultiver des interventions résolument réparatrices à partir d'accompagnements très individualisés ou s'engager sur des formes beaucoup plus collectives de promotion des ressources familiales à la croisée de la diversité des ressources du territoire. La plupart des PRE emprunteront aux deux volets, mais à des niveaux d'engagement respectifs bien différents.

De l'observation attentive des 24 PRE rencontrés se dégagent quelques éléments d'appréciation générale qui renvoient respectivement à :

- ⇒ Un constat extrêmement flatteur concernant la pertinence des modes opératoires fondateurs du programme vis-à-vis des familles.
- ⇒ Quelques interrogations associées aux dynamiques que le PRE produit sur les logiques institutionnelles dans leurs relations aux parents.
- ⇒ Quelques éléments de vigilance, voire de points de tension, qui pourraient menacer le programme.
- ⇒ Quelques suggestions visant à consolider l'efficacité de cette intervention publique originale.

---

## 7.1 Le PRE... "ça marche"

### Un programme qui fait "médecine des identités parentales blessées"

Les familles prises en compte, notamment à partir d'accompagnements individualisés, partagent (certes à des niveaux variables d'intensité) une expérience de vie non seulement compliquée, mais bien souvent malheureuse. Ces familles ont généralement fait l'expérience d'une forme de "double peine" :

- Elles sont généralement confrontées à un certain nombre de difficultés économiques, sociales et sanitaires.

Précarité de l'emploi ou absence d'activité professionnelle, logements inadaptés à la structure du ménage, problèmes de santé physique, de fragilité psychique, d'isolement relationnel sur des quartiers difficiles...

- Elles ont aussi, et pour beaucoup, fait l'expérience soit d'une forme d'indifférence des appareils publics lorsque ceux-ci n'ont mobilisé aucune réponse proactive à leur endroit (souvent du fait du repliement de ces familles sur une "souffrance à bas bruit")... soit d'une intervention publique que ces familles auront vécu comme violente eu égard aux éléments de stigmatisation, de déqualification, d'intrusion associés parfois à ces actions publiques.

Le cumul de ces deux dimensions produit des identités parentales meurtries autour d'un sentiment lourd d'incompétence éducative et d'estime de soi dégradée.

Quelles relèvent de la brutalité d'un jeu social dont elles sont victimes ou qu'elles se vivent comme déstabilisées par ceux là même qui étaient susceptibles de les aider... les blessures sont profondes.

Le mode opératoire du PRE, tout tendu vers une approche bienveillante, négociée, installant dans le temps un rapport de confiance soutenu dans le cadre d'une relation portée par la "référente famille" dans le cadre d'un accompagnement progressif, globalisé... convient bien au besoin de réhabilitation de ces familles. Elles peuvent y récupérer progressivement un statut de "sujet" et reprendre prise sur un registre éducatif que certaines laissaient "filer".

La plus-value du PRE réside ici avant tout sur la "relation" entre l'accompagnant et l'accompagné. Le premier en capacité de mobiliser une professionnalité renouvelée par rapport aux autres acteurs publics, le second en capacité d'engager la subjectivité et la singularité de son expérience de vie dans une rencontre qui ne le morcelle pas et le reconnaît en tant que personne. Comme le traduisait un parent : « *Le PRE c'est quand on prend vraiment soin l'un de l'autre* ».

### **Un programme "où chacun est à sa place" et où les places sont reliées entre elles**

La question du positionnement des parties prenantes dans la définition et la mise en œuvre des parcours est déterminante : le PRE y répond à deux niveaux :

- ↳ En négociant dans un espace intra institutionnel les contributions légitimes et expertes de chaque acteur public. Le traitement collégial de nombreuses "situations problèmes" renvoyant souvent à un cumul de difficultés, favorise l'articulation de compétences placées dans des périmètres négociés et repérables.
- ↳ En installant au cœur de ses modes opératoires, un principe de triangulation où l'enfant, les parents, les institutions retrouvent, non seulement une place autonome, une identité, une reconnaissance de leur statut singulier, mais encore une organisation où ces trois pôles font l'expérience d'une relation redynamisée, renouvelée ; avec l'accompagnant, le référent comme agent d'interface.

L'usage de cette triangulation des relations s'avère particulièrement efficace lorsqu'il s'agit d'amortir et de dépasser les crispations, voire les situations de crise auxquelles les parents sont confrontés soit dans l'espace intrafamilial, soit vis-à-vis d'une institution.

### **Le PRE "comme mode d'accès" à ce qui résiste ordinairement**

Les principes d'interface président au fonctionnement d'un PRE placé entre des besoins éducatifs, sanitaires et sociaux... et des réponses publiques. Le PRE cultive son positionnement sur des fonctions de médiation et développe généralement une fonction d'appui aux familles à ce titre qui est encore conforme à la nature de sa "promesse" implicite ou explicite.

Par le PRE, les familles pourront accéder à un certain nombre de prestations de nature diversifiée qui faciliteront concrètement leur capacité éducative ordinaire et qui satisferont leur besoin légitime de recouvrer un statut et une image de "bon parent", auprès de leur propre enfant, auprès des institutions référentes et à leurs propres yeux. Les actions de soutien scolaire, les équipements paramédicaux, les consultations d'un pédopsychiatre, d'un orthophoniste, seront accessibles. Les financements associés aux loisirs des enfants, voire la prise en compte via le PRE de séjours loisirs dédiés aux parents viendront ajouter à l'actif du PRE. Plus généralement, le PRE ouvre les portes qui résistaient aux familles ou que les familles avaient renoncé à ouvrir. Cette accessibilité nouvelle et redynamisée s'opère à moindre coût pour la famille puisqu'elle sera déclenchée à partir et à l'abri de la relation bienveillante entretenue avec la référente parcours dont le rôle pivot se voit ici largement consolidé, et qui endossera la charge de l'activation des aides et dispositifs périphériques.

L'efficacité de ce guichet unique qui coordonne une diversité de réponses concrètes et aidantes est redoutable. Deux expressions parentales en traduisent l'intérêt (et parfois les limites) : « *Le PRE c'est la fée clochette pour les gens qui n'y croyaient plus* ». « *Le PRE, c'est quant les profs et les assistantes sociales disent la confiance qu'ils ont envers les parents* ».

## **7.2 Le PRE... "ça interroge !"**

Si la plupart des accompagnements PRE se développent sur un mode itératif où les ajustements et les réorientations sont quasi permanents dans la gestion du parcours de l'enfant comme dans la gestion de la relation aux familles, il en est de même au titre des agencements institutionnels qui fonctionnent de façon collégiale. L'ensemble du PRE avance sur un principe d'évaluation permanente à partir d'essais et d'erreurs qui confèrent à ce programme une dynamique réelle. Si ses formes instituées sont stabilisées, ses modes opératoires renvoient encore souvent aux lois de l'expérimentation.

Notre questionnement à ce titre est double mais renvoie aux mêmes enjeux :

- ↳ L'efficacité évidente du PRE produit pour les parents des effets non moins évidents de "fidélisation" si non au programme, du moins associés à un accompagnement qui les reconstruits psychologiquement comme "sujets" et qui les aide concrètement au plan sanitaire et social. Cette "fidélisation" est systématiquement observée dès lors que la relation est de qualité et que la prestation est en rapport aux besoins ; elle pourra très fréquemment s'inscrire dans une vraie dépendance (nous parlerons d'une réelle addiction dans certains cas). Dès lors, la question de la sortie du programme ne peut qu'être douloureusement envisagée par des parents qui en auront tiré un ensemble de bénéfices à différents titres. Ce questionnement renvoie certes davantage à la mobilisation des outils d'intervention du droit commun et il serait paradoxal d'imputer au PRE la responsabilité d'être prisonnier de sa réussite... Il n'en demeure pas moins une question de fond lorsque par ailleurs, diverses considérations politiques et professionnelles entendent élargir le périmètre des PRE largement au-delà de la géographie prioritaire... et que l'allongement de la durée des parcours peut être partout observée.
- ↳ Les mouvements observés à l'expérience du PRE au sein des institutions sont tout à fait contrastés. A l'évidence, le PRE fait bouger les lignes, non seulement au titre des professionnels qui participent à sa mise en œuvre, mais des institutions qui s'y réfèrent. Mais dans quels sens ce mouvement opère-t-il ?
- ↳ Dans le sens d'une ouverture quand l'école et le travail social s'engagent sur un mode volontariste dans une réflexion, voire une révision de leurs modes opératoires ordinaires à la lumière des enseignements capitalisés dans le PRE. Quand ces organisations participent de leur place à un travail de renouvellement des postures et des pratiques déclinant les termes d'une stratégie institutionnelle proactive et bienveillante vis-à-vis des familles.
  - ↳ Dans le sens d'un repli quand l'école et le travail social "sous-traitent" dans le PRE des fonctions d'interface, de décrispation des liens aux familles, de soutien "thérapeutique", voire de promotion des parents ; et que cette sous-traitance reste délibérément déconnectée des logiques propres à ces organisations, les protégeant en quelque sorte.

Force est de constater que la réussite du PRE sur les territoires ne dit rien et ne préjuge pas des perspectives dans lesquelles le programme est placé. Toujours est-il que les deux questionnements se rejoignent quand il s'agit de peser au mieux sur les outils de droit commun pour qu'ils "se délestent" moins sur le PRE... ou qu'ils puissent par ailleurs mieux "prendre le relai" après un parcours PRE. Il en va évidemment toujours des capacités d'adaptation du droit commun.

### **7.3 Le PRE... "ça révèle quelques paradoxes"**

---

Les PRE prospèrent dans un certain nombre de paradoxes. Pour l'heure, le programme assume l'essentiel de ses ambivalences sans toujours les construire comme objets de travail (mais l'ont sait aussi le travail souterrain du refoulé).

Quels sont ces paradoxes fondamentaux :

- ↳ Le PRE propose un mode d'intervention extrêmement personnalisé (du "sur mesure")... pour traiter de publics correspondant globalement... au même profil social. S'il convient d'observer, comme nous avons tenté de le traduire précédemment, le remarquable travail d'accompagnement proposé aux familles, le traitement proposé peine à s'adosser à des supports collectifs qui pourraient s'affranchir d'une logique thérapeutique pour placer les familles dans un contexte expressif de leurs ressources récupérées. Ce transfert sur la scène sociale a beaucoup de mal à s'opérer ; les parcours restent amputés de cette dimension renvoyant à la valorisation des ressources enfin ré-agencées, enfin repérées et intériorisées par les parents. Faute d'un rééquilibrage concernant ces supports, le PRE risque fort d'épuiser des modes de faire "psychopédagogiques" pour traiter de déterminants sociaux.
- ↳ Le PRE développe son intervention à partir de réponses éducatives... à des préoccupations sociales. Le commun dénominateur des accompagnements du PRE renvoie à la paupérisation et au repliement des familles sur leur souffrance et leur honte de ne pas être "en capacité". Le PRE prend parfois à la marge et comme une part annexe sa fonction redistributrice... mais il le fait exclusivement dans le cadre d'un parcours qui mobilisera souvent des outils renvoyant à une visée thérapeutique. La distance souvent observée entre les politiques de cohésion sociale et les PRE surdétermine le déploiement prioritaire des PRE sur l'accompagnement psychosocial des familles. Celui-ci gagnerait à mieux mobiliser directement ou indirectement les outils disponibles et dédiés à l'insertion, l'emploi, le logement...
- ↳ Le PRE développe une logique de projet... sur des familles qui sont pour partie incapables de mobiliser des ressources. La souplesse d'intervention du PRE fait merveille pour satisfaire une diversité de besoins associés à des publics hétérogènes allant de familles conjonctuellement affectées par une "situation problème" qu'elles ne parviennent pas à dépasser sans appui extérieur à des familles cumulant un nombre important de handicaps économiques, sociaux, culturels et de santé. Ces dernières trouvent dans l'accompagnement proposé dans le PRE un ensemble d'appuis et de réassurances, développés dans une relation bienveillante et respectueuse de leur identité blessée. Ce faisant, elles développent un rapport de dépendance tel que toute sortie du programme s'avère généralement impossible sauf à les faire retomber dans la situation initiale. Le PRE produit, les concernant, des "obligés"... là où le programme affiche une promesse d'émancipation.

L'énoncé de ces quelques paradoxes n'a pour seule ambition que celle de faire débat dans la sphère de pilotage des DRE. Soit les parties prenantes considéreront selon la formule jésuite « *qu'on ne sort de ses difficultés qu'à ces dépend* » et que la dynamique du PRE se nourrit de ces paradoxes... soit elles s'attacheront à cultiver la production réflexive de leurs équipes dans une logique d'ajustements permanents aux réalités révélées ; le PRE n'est rien d'autre.

## 7.4 Quelques ajustements souhaitables

Nous mentionnerons ici quelques perspectives d'ensemble dont il convient de conforter les déclinaisons opérationnelles.

### ▲ Professionnaliser l'accompagnement des familles

L'accompagnement des enfants et des jeunes paraît être suffisamment stabilisé à ce jour au titre des principes d'intervention mobilisés sur le terrain. Concernant les familles, les PRE "inventent" à partir d'expérimentations diverses, de tâtonnements multiples, de sensibilités variées... un nouveau métier autour des fonctions de "réfèrent familles". Le rôle de ces référents doit être renforcé et soutenu pour que les acteurs qui en ont la charge puissent garantir la permanence de ce "fil rouge", de ce principe de continuité et de cohérence sans lequel la somme des expertises techniques mobilisées dans le traitement global des "situations problèmes" auxquelles sont exposées les familles, perdrait tout son sens et son efficacité. Les observations enregistrées sur le terrain à ce titre renvoient au positionnement stratégique de référents familles dont les postures et les pratiques méritent d'être nommées, décrites positivement, valorisées... et à tout le moins validées.

Dès lors la question se pose de l'élaboration nécessaire d'un référentiel métier qui consacrerait l'originalité observée quant à la mise en œuvre de ces fonctions d'accompagnement des familles.

### ▲ Elargir le format des "équipes pluridisciplinaires"

Les PRE se révèlent être de puissants agencements pour opérationnaliser le rapprochement effectif d'institutions placées diversement par rapport aux familles et susceptibles d'élaborer conjointement les termes d'une intervention multivariée et cohérente. Ces équipes doivent être non seulement maintenues, mais confortées et élargies afin d'enrichir les contributions croisées de professionnalités différentes. Ces espaces de débat, de définition partagée et d'ajustements permanents constituent d'excellents espaces initiatiques qui contribuent à faire "bouger les lignes" des institutions référentes. Les ajustements souhaitables concernent en premier chef les organisations qui n'y contribuent pas (ou trop ponctuellement) alors qu'elles sont susceptibles d'entretenir des relations de proximité avec les familles. Les centres sociaux, voire diverses associations d'animation sociale fortement implantées sur les quartiers, permettraient d'enrichir les phases de diagnostic mais surtout d'étayage des familles accompagnées. Les ajustements peuvent encore être évoqués à d'autres titres... encourageant par exemple l'implication de professeurs principaux, voire d'enseignants, aux côtés de leur direction.

## ▲ Renforcer les jeux d'alliance avec les professionnels du droit commun

L'enjeu premier est ici de ne pas encourager un fonctionnement "en boucle" ou en "bulle" de PRE distants des leviers du droit commun. Les PRE constituent à bien des égards de véritables laboratoires où se réinventent progressivement de nouveaux "modes de faire" vis-à-vis des familles. L'effet levier de ces dynamiques de réflexion partagée et d'intervention concertée mérite d'être encouragé par le biais d'une animation ouverte du PRE sur son environnement institutionnel, souvent en questionnement sur sa relation aux familles. De fait, les PRE peuvent aujourd'hui légitimement et efficacement initialiser diverses opérations de formation, d'échanges, d'expérimentations qui, valorisées et relayées par les centres ressources de la politique de la ville ou directement par les CUCS permettraient d'élargir l'assiette des acteurs concernés et ainsi de mobiliser au-delà du cercle rapproché des professionnels associés au PRE.

## ▲ Diversifier et multiplier les supports collectifs à vocation participative

La question de l'articulation d'un accompagnement individuel et personnalisé des familles à des supports collectifs permettant d'étayer ces dernières, de socialiser ce qui leur fait problème et d'exprimer un point de vue qui dépasserait le cadre de leur expérience singulière... est une question centrale. Il s'agit ici d'envisager les termes d'une sortie du programme "par le haut" et qui puisse participer de la réhabilitation de ces familles.

Les PRE ont su développer diverses "actions support" à fort rendement "thérapeutique" et réparateur. Ils restent néanmoins plutôt démunis concernant l'orientation de nombreux parents sur des supports d'expression collective dédiés aux questions éducatives. Le positionnement de ces parents sur ces groupes d'expression se confronte à un déficit de supports recentrés sur les outils éducatifs. Les PRE considèrent souvent qu'il appartient au droit commun et notamment aux centres sociaux de les instituer... ceux-ci considèrent ne pas avoir toujours la légitimité, voire la compétence, pour le faire. A tout le moins, l'initiative conjuguée de la CAF et du CUCS pourrait dénouer ces fils d'autant qu'ils concourent activement aux sorties positives du PRE et à l'autonomisation des familles accompagnées.

Dans un contexte de mise en tension où les contraintes budgétaires croisent une logique d'élargissement des besoins d'intervention sur un nombre accru d'enfants et de jeunes... il convient d'inviter à une clarification des financements. A ce titre, il serait souhaitable d'encourager un recentrage des financements de l'Etat sur le cœur nucléaire du programme, c'est à dire sur les moyens conférés à l'accompagnement des publics et à l'animation des équipes pluridisciplinaires et d'évoquer la nécessaire mobilisation des acteurs locaux sur le financement d'actions ou d'espaces collectifs indispensables à la gestion efficace et équilibrée de la relation aux familles.

## ▲ Renforcer l'articulation des PRE avec les pilotes de l'action publique

Nous avons longuement développé la prégnance des déterminants économiques et sociaux sur les familles accompagnées dans les PRE. Sur de nombreux sites observés, les PRE développent leurs accompagnements dans le carré serré des politiques éducatives, mais sans accroche particulière avec les instances et les outils d'intervention dédiés aux questions sociales. Ici encore, une meilleure connexion aux leviers de l'insertion, de l'accès à l'emploi, du logement – voire même de la relation aux établissements scolaires – participerait d'un meilleur ancrage du PRE aux enjeux et aux ressources du territoire, à une contribution à l'évolution des logiques institutionnelles... et à un enrichissement des propositions d'appui faites aux familles.

## VOLET N° 3

### ➡ FICHES D'EXPERIENCE

## 8. FICHES D'EXPERIENCE

### 8.1 Vers un "métier" de référent de parcours / référent famille ?

Le guide méthodologique diffusé en 2007 par la DIV butait sur la définition du rôle du référent de parcours : « A ce jour, la notion de référent de parcours de réussite éducative n'est pas encore stabilisée et correspond à un éventail très large de possibilités »<sup>29</sup>. La philosophie implicite du guide, consistant à codifier des fonctionnements types à partir de l'observation des (bonnes) pratiques, semblait prise à défaut, sans doute par manque de recul. Quelques années plus tard, il devient possible d'identifier une série de postures récurrentes, répondant à des contraintes inscrites dans le cadre même du PRE, et présentant une image relativement cohérente de ce rôle de référent tel qu'il est tenu par les acteurs de terrain.

Cette observation est d'autant plus importante que la grande originalité et la grande force du PRE résident très précisément dans la nature singulière de la relation d'accompagnement qu'il induit entre les familles et les professionnels accompagnants. Celle-ci se noue comme une relation de *reconnaissance*, où la singularité des demandes et l'intégrité morale des personnes passent au premier plan. Et davantage qu'une simple relation conduite dans la décence et le respect, cette relation d'accompagnement fait figure de prestation à part entière, traversée de finalités et de fonctions qui lui sont propres.

La présente fiche ne prétend pas proposer le référentiel codifié d'un "métier" d'accompagnant, mais elle propose d'en décrire, sous forme idéal-typique, les traits les plus saillants, tels qu'ils apparaissent *stabilisés* dans les pratiques. Cette description pourra éventuellement servir, dans un second temps, à fixer les termes d'une professionnalité émergente.

#### 8.1.1 L'exigence du consentement, contrainte structurante de la relation

La contrainte clé qui structure l'ensemble de la relation réside dans l'exigence, posée comme principe de base du PRE, de ne travailler qu'avec le *consentement* des familles. Dans le PRE, il s'agit de s'impliquer les personnes dans une dynamique où « *on leur demande leur avis et on essaie de construire un parcours ensemble* » (Coordinatrice assurant des fonctions de référent de parcours).

Cette exigence transversale emporte diverses conséquences qui dessinent l'identité propre du rôle tenu par le référent.

- ↳ La nécessité du consentement place en quelque sorte à égalité de pouvoirs les professionnels et la famille, dont l'avis, au final, primera. A ce titre, elle fait reculer l'asymétrie de la relation. « *C'est la famille qui valide ou non, donc il y a une symétrie* », explique un référent.
- ↳ Dès lors que le consentement constitue le pré-requis incontournable de la relation, l'accompagnant est contraint à une position d'écoute. Le consentement de la famille étant requis, il convient de « se

<sup>29</sup> Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique, Les éditions de la DIV, collection Repères, juin 2007, p.75

*baser sur ce qu'elle dit.* » Mais ce faisant, la personne manifeste davantage que le problème singulier qui justifie son entrée dans le dispositif : « *quand on reçoit une famille, elle dépose tout sur la table* » (Référénte parcours). La parole suscitée déborde ainsi toujours l'objet initial de la rencontre.

- ↳ Dans cette relation d'écoute, *l'accompagnant ne peut donc se comporter comme le professionnel d'un problème particulier*, et il le peut d'autant moins que le cadre général du PRE, positionné à l'interface des problématiques et des aides, le lui interdit. Sauf à n'être qu'une prise d'information, contraire à l'esprit du PRE et inadaptée à la nécessité de parvenir à un consentement, les accompagnants font donc face à des *personnes*, et sont donc engagés, d'emblée, dans une relation fortement *personnalisée*, où la singularité de l'individu accompagné, ses souhaits et ses peurs, occupent un espace central.
- ↳ La professionnalité, dans ces circonstances, consiste en une aptitude paradoxale à une *déprise* contrôlée de toute professionnalité. Le professionnel, face à la manifestation du bénéficiaire en tant que *personne*, se trouve, lui aussi, *convoqué* en tant que personne. Il est comme *emporté au-delà de son rôle*. Et la parole ne sera réellement "autorisée", dans le cours de la relation, que lorsque le professionnel parviendra lui-même à "déposer son rôle", à adopter la position d'une personne écoutant une autre personne. Si cette déprise échoue, la relation, elle-même, échoue, et la parole reste convenue, voire empêchée.

### 8.1.2 La confiance comme levier de connaissance et d'exploration des problèmes

Fondée sur le consentement, la relation ne repose sur aucun garant extérieur. Il revient alors à l'accompagnant de *construire* cette relation. Et comme aucune obligation légale ni aucune loyauté, acquises (antérieurement à la relation), ne peut venir l'étayer, celle-ci ne peut reposer que sur une *confiance* élaborée au moment même où elle se noue.

Une partie du travail de l'accompagnant est alors spécifiquement dédiée à la *construction* de cette relation fondée sur la *confiance*. La *durée* est l'un des principaux alliés de l'accompagnant dans cet exercice : « *C'est avec le temps, il faut que la confiance s'installe* » (Référénte famille). La confiance constituant le fondement de la relation, il n'est pas rare que sa conquête constitue même l'objet exclusif des premières étapes de l'accompagnement. L'important, alors, ressort moins du service rendu que du gain qualitatif que tout support permettra d'apporter à la relation. Comme le dit une coordinatrice, il faut savoir « *être avec eux sur des choses "pas importantes" pour construire la confiance* ».

Le temps nécessaire à l'établissement de la relation de confiance est fructifié, ensuite, lorsque la qualité de lien offre un véritable espace d'expression pour l'utilisateur ; la *confiance acquise*, celui-ci se livre. L'individualisation et la construction d'une relation de confiance constituent une sorte d'outil "exploratoire" qui permet d'élargir toujours davantage la connaissance des problématiques familiales par l'accompagnant, qui permet de faire émerger des demandes, voire de permettre à des demandes "in-formulables" d'émerger au terme d'un processus de maturation négocié et accompagné. La temporalité de la construction de la relation de confiance est alors décrite comme celle d'une "révélation" progressive des problématiques de la personne.

### 8.1.3 La déstandardisation de l'action

Le rôle de référent appelle une *professionnalité de la déprise*, car il vise une "personne" et non pas un "cas" ni un "public" caractérisable selon des traits communs. Les *singularités* guident l'action, et celle-ci ne peut plus complètement s'enserrer dans des protocoles et des procédures rigides. Deux conséquences, au moins, en découlent :

- ↳ La temporalité de l'accompagnement devient *itérative* et répond à une *logique d'essai / erreur*. Les propositions initiales peuvent se révéler décevantes, être refusées par les familles. Le caractère progressif de la "révélation" de la demande et des besoins conduit à des réajustements incessants...
- ↳ *La personne passe avant les principes*. La relation étant le produit d'une négociation, elle est sans cesse *réajustée selon les désirs des familles*. Les exigences de la personne, celles qu'elle exprime, celles qu'on l'on saisit grâce à une connaissance fine de sa situation, se trouvent investies d'une autorité propre, sans doute sans équivalent dans les professions plus traditionnelles du secteur social.

De manière générale les accompagnants confèrent une autorité intrinsèque à la *relation*, qui du même coup vient concurrencer celle des procédures ou des principes arrêtés. La relation gouverne l'action, qui, du coup, tend à s'émanciper des grilles d'intervention préétablies afin de mieux adapter l'aide à la situation effectivement vécue par son destinataire.

### 8.1.4 La relation d'accompagnement comme relation de reconnaissance

La grammaire qui régit la relation l'emporte vers une logique bien spécifique, largement irréductible à celle de la relation d'aide plus classiquement conduite dans les professions du social.

Dans ces dernières, l'intervention vise généralement à restaurer l'autonomie des personnes par un savant mélange de liberté et de contraintes, sur fond de conceptions implicites qui doivent largement à la psychanalyse : l'assistante sociale ou l'éducateur incarnent la part de nécessité et de contrainte inhérentes à l'échange social, qu'ils négocient dans les termes d'un contrat ou dans le fil tenu d'une relation dont une part repose sur la logique d'un donnant/donnant. Dans les « mots » de la psychanalyse, l'intervenant social représente ainsi l'objectivité du *symbolique*, du *langage*, et restaure un sujet en l'arrachant à la toute-puissance de l'imaginaire, en le confrontant aux limitations de la règle et de la loi, qui lui permettront de renouveler et de vivifier son rapport et sa prise sur la réalité<sup>30</sup>.

Le caractère individualisé de la relation PRE, sa vocation à cibler la personne dans son unité, la conduisent à fonctionner selon une logique très différente, qui ressort moins de la constitution d'un sujet autonome dans la confrontation à la contrainte, mais d'une psychologie interpersonnelle de la *reconnaissance*. Cette notion désigne le rapport positif à soi formé dans la trame d'une interaction sociale où le sujet perçoit, dans le regard et les attitudes de ses partenaires, la confirmation de ses propres va-

<sup>30</sup> Sur la représentation d'un sujet formé dans un agencement complexe entre l'Imaginaire, le Symbolique et le Réel, cf. LA-CAN J., *Les écrits techniques de Freud. Le séminaire, livre 1*, Seuil, Paris, 1975.

leurs et capacités. D'après la théorie, l'identité est toute entière dépendante de ce type d'interaction. La reconnaissance correspond non pas à un quelconque "confort narcissique", mais à une nécessité vitale, qui fonde la possibilité même d'une vie subjective<sup>31</sup>.

L'observation révèle qu'effectivement la relation d'accompagnement fonctionne comme sorte de *médecine de l'identité* où le regard de l'accompagnant, les descriptions d'eux-mêmes qu'il fournit à ceux qu'il accompagne, le statut qu'il leur concède dans la relation, jouent le rôle le plus central. Dans cette relation, la logique de la reconnaissance intervient au moins à deux niveaux.

- ↳ Parce que la relation se noue au singulier avec une *personne*, ce sont des *demandes* qui en émergent, et non des "symptômes". « *Lors de la première rencontre, on commence par travailler sur la demande* ». La relation personnalisée offre à l'usager un véritable *espace d'écoute*, alors que sa parole sera plus facilement scrutée pour y débusquer des indices de troubles latents dans d'autres situations d'intervention. Du même coup, la personne passe du statut d'*objet, cible* d'une intervention, à celui de *sujet, partenaire dans la recherche conjointe d'une solution*. En ouvrant l'espace de la parole, il s'agit de faire émerger un interlocuteur qualifié. Ce qui est visé dans ce type de relation, c'est la reconnaissance de la valeur de l'autre, dès lors que son point de vue est considéré comme digne d'intérêt. Au premier niveau, c'est donc la *qualité* de personne, d'individu, qui est instituée.
- ↳ Par delà la qualité d'interlocuteur, par delà la reconnaissance de telle ou telle compétence, c'est aussi l'image d'un *sujet* que la relation tend à recomposer. Car ce n'est pas seulement le "problème" de la personne qui est mis en exergue dans la relation. La "part" de la personne mise en lumière dans l'accompagnement se définit au-delà de la somme de ses problèmes, comme une expérience proprement subjective, comme une distance à soi qui transcende les fragments épars de l'identité. Parce que l'accompagnant incarne une sorte "fil rouge" reconstruisant une *unité* par delà les différentes aides mises en œuvre autour d'une famille, son intervention est bien orientée vers la reconnaissance d'un *sujet*. Celui-ci, logé par delà ou en amont des problèmes de la personne, constitue la propriété par laquelle chaque individu peut construire une orientation, manifester des préférences, formuler un projet. Tel est le levier que la relation d'accompagnement cherche à activer.

De la sorte, c'est aussi un engagement subjectif renouvelé qui est visé, et ce de manière particulièrement cohérente. *Sur son principe*, la relation d'accompagnement construite par le PRE parvient ainsi à *contourner* le paradoxe inhérent toute aide sociale consentie de manière individualisée, qui disqualifie en cherchant à mettre en mouvement, qui propose d'aider en induisant l'implicite d'un déficit. Ici, et contrairement aux dispositifs plus classiques, l'individu défaillant et l'individu sujet sont *dissociés*... Le sujet est figuré *en le dégageant* des problèmes et défaillances de la personne, et non pas seulement dans l'injonction paradoxale à "s'en sortir". Dans cette relation, l'implicite disqualifiant n'est certes pas effacé, mais il est *contourné* et *dépassé* dans la personnalisation de la relation et dans la figuration d'un sujet complexe et paradoxal, irréductible à ses défaillances.

---

<sup>31</sup> Sur la théorie de la reconnaissance, la référence principale est HONNETH A., *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris, 2002.

## 8.2 Donner toute leur place aux familles : l'exemple d'un positionnement municipal assumé

La commune qui a servi à la construction de cette fiche compte moins de 20 000 habitants, un quartier en CUCS et 25% des ménages occupent un logement HLM.

Elle se distingue par une forte mobilisation municipale autour de la question des familles. Elle propose à ce titre un exemple où le PRE vient instrumenter un volontarisme politique relayé de façon cohérente par l'équipe technique.

L'équipe politique en place est fortement engagée dans une démarche de réhabilitation de la compétence parentale et de lutte contre la stigmatisation de parents qu'elle se refuse à considérer comme "démissionnaires". Et de manière générale, la gestion municipale met l'accent sur la capacité des gens à prendre en charge les problèmes de leurs territoires : les élus investissent les quartiers prioritaires par une présence physique régulière et par un soutien aux initiatives d'habitants visant à étayer leur propre capacité d'action.

Dès 2001, dans le cadre de la veille éducative, la commune s'engage alors activement dans une politique pariant sur les ressources des familles et sur leurs potentialités. La construction volontariste d'un réseau de professionnels mobilisables en relation à la diversité des difficultés rencontrées par les familles est déjà présente à cette époque.

### 8.2.1 La place des familles dans la commande publique

La municipalité entend promouvoir une vision globale qui s'interdit d'isoler les individus de leur contexte de vie et de leurs liens affectifs et sociaux. A ce titre, les familles sont définies comme une cible d'action dans l'ensemble des secteurs de l'action sociale, urbaine et éducative de la ville : accompagnement scolaire ; séjours vacances, sorties... ; handicap / aide aux personnes âgées ; action du CCAS ; actions en faveurs du logement ; santé ; emploi, etc.

Dans chacun de ces domaines, une unité de vue se fait jour entre élus et techniciens pour considérer les personnes comme des totalités, et non au seul prisme d'un problème particulier ; la transversalité entre les services est valorisée au même titre que la prise en compte de l'individu replacé dans son contexte social, urbain, familial etc.

De même, la non-disqualification est au cœur du projet municipal : les familles sont conçues comme une ressource de l'action éducative de la ville, non comme la cause des maux qui toucheraient l'enfant. « *Il n'y a pas de familles démissionnaires* » ; « *le postulat de base c'est que l'ambition partagée de tous les parents est le bien de leurs enfants* » explique le Maire de la commune.

Enfin, toutes les actions sont traversées du souci de valoriser les compétences – d'activer des aptitudes empêchées ou entravées – dans la sphère éducative comme ailleurs. Les services municipaux soutiennent le développement d'ateliers "d'oralisation", ou encore "d'estime de soi". Ils soutiennent le développement de la vie associative afin de favoriser l'autonomisation des usagers/habitants/citoyens. Les familles et les habitants siègent dans des "conseils de maison de quartier" etc.

## 8.2.2 La construction des parcours : un accompagnement au singulier

En cohérence avec l'inspiration politique qui irrigue le dispositif, la posture professionnelle de l'équipe animant le programme est celle d'une personnalisation poussée du rapport aux familles. A rebours du travail social traditionnel, qui opère sur des "ayants droits" définis par des "dispositifs", les animateurs du PRE ne veulent connaître que des individus singuliers aux prises avec des problématiques spécifiques. La relation gouverne l'action, qui, du coup, ne répond à aucune grille d'intervention préétablie. Cette attitude conduit à adapter systématiquement l'action à la situation, et engendre une grande variété de pratiques. Les cas de figures, concernant l'association des familles, sont, du même coup, nombreux. Bien sûr, ces remarques vaudraient à un niveau ou un autre pour la plupart des équipes engagées dans l'animation des PRE. L'originalité de ce site tient en réalité dans le caractère pleinement assumé, explicité et partagé de ces principes de personnalisation extrêmement développés.

L'accent mis par la municipalité – et partagé par les animateurs du programme – sur l'importance des familles, conduit naturellement à favoriser au maximum leur implication. Pour l'équipe, l'enfant ou le jeune ne peuvent être appréhendés que dans leur environnement. C'est cet environnement qui présente des propriétés éducatives qu'il convient de soutenir. Il est conçu de façon extrêmement large, au point d'englober le quartier lui-même où opèrent les adultes, connus ou inconnus, qui sont au contact du jeune.

Le travail d'accompagnement peut ainsi concerner la famille avant même de concerner le jeune. Par exemple, lorsque celle-ci éprouve des difficultés pour activer les divers supports administratifs et institutionnels dont dépend la situation de leur enfant : obtenir une couverture sociale, aménager l'espace domestique pour que le jeune puisse faire ses devoirs, trouver une école etc.

L'équipe vise la construction d'une relation de confiance avec la famille, et tente d'installer cette relation dans la durée. Cette relation de confiance est même conçue comme un pré-requis de l'action et constitue parfois l'objet exclusif des premières étapes de l'accompagnement : « être avec eux sur des choses "pas importantes" pour construire la confiance », explique la coordinatrice.

Dans la plupart des cas, l'accompagnement vise autant la famille que l'enfant. Il s'agit de soutenir le rôle éducatif des parents: toutes les initiatives prises en faveur du jeune doivent, dans l'absolu, pouvoir être prises par la famille au terme de l'accompagnement – celui-ci vise en quelque sorte à permettre à la cellule familiale de retrouver une capacité d'action éducative autonome. De même, le lien parent / enfant peut être au cœur de l'action : celle-ci visera, par exemple, le repositionnement de l'autorité parentale. Le travail d'accompagnement implique alors nécessairement la famille dans chacune de ses phases.

### 8.2.3 La constitution d'un collectif de parents

La philosophie des politiques municipales qui vise la régénération d'une vie sociale plus autonome permettant aux habitants de renforcer leur pouvoir sur eux-mêmes et sur leur environnement, trouve également dans le montage d'actions collectives, une incarnation naturelle.

Dans le cadre du PRE, "un collectif de parents" a ainsi été mis en place. Ce groupe est constitué d'une vingtaine de personnes, sur environ 70 sollicitées par l'équipe. Il s'est réuni deux fois en 2008, mais des rencontres plus informelles ont lieu fréquemment.

Il vise plusieurs objectifs.

- ↳ Tout d'abord, rendre les parents parties prenantes du programme en les impliquant dans son évaluation : "dans la perspective de permettre aux parents, directement concernés, de participer à l'évaluation du Programme de Réussite Educative poursuivie sur le territoire, l'évaluation du PRE ne se limite donc pas aux seuls points de vue des professionnels et prend en compte le regard des parents qui acceptent de participer à ce collectif".
- ↳ Ce collectif de parents vise également la construction et l'autonomisation d'un groupe d'entraide : les parents présents se donnent des conseils les uns aux autres, se rendent des services etc. De la sorte, il permet une poursuite de la démarche engagée hors de son contexte intentionnel. Ainsi :
  - Une mère développe le projet d'animer des débats dans un café sur les questions de parentalité.
  - Une autre envisage de s'engager comme Parent Relai.
  - Un projet d'association consacré aux "loisirs en famille" est en cours de réalisation.
- ↳ Il sert enfin une fonction réflexive, où les parents présents peuvent prendre leur distance avec leurs problèmes dans l'échange et à partir d'un processus de confrontation aux témoignages des autres participants.

### 8.3 Un partenariat original : Un PRE hébergé en centre social

La difficulté à articuler action collective et accompagnement individuel est chronique dans la plupart des PRE. Ceci tient, pour une part, au recentrement sur l'enfant et sa famille, auquel appelle le cadre global du dispositif. Elle ressort aussi de la difficulté d'assigner au collectif d'autres fonctions que celles, plus ou moins thérapeutiques, de soigner ou de renforcer des compétences parentales prises à défaut.

L'un des sites de l'enquête présente une configuration originale qui permet, au moins partiellement, et à partir des ressources du territoire, de contourner cette difficulté. Dans ce cas, l'action du PRE est couplée à celle des centres sociaux et à leurs attributions en matière de politique familiale. Le positionnement fort de ces structures sur l'action collective et la participation des habitants offre alors l'occasion d'un travail en complémentarité, via une répartition claire des attributions de chacun.

#### 8.3.1 Entre option pour la proximité et choix par défaut

Ce site présente deux singularités qui expliquent en grande partie l'option prise pour un partenariat soutenu avec le réseau des centres sociaux.

L'équipe tenait à développer une logique « *de présence auprès des familles pour les aider à être parents* ». La préfiguration du projet incluait comme axe fort « *d'aller à la rencontre des enfants et des familles* ». On retrouve ici ce même souci d'une présence physique dans les espaces de vie des publics qui conduit d'autres sites à installer les PRE au sein des écoles.

Mais sur ce site la mise en place d'un partenariat avec le monde scolaire est freinée au début du PRE par un inspecteur très réservé. « *On s'est vite appuyé sur les centres sociaux, car l'Education Nationale n'était pas présente au départ* ». De fait, la logique propre aux centres sociaux va affecter celle du PRE, et renforcer encore la visée initiale de l'équipe pour l'action de proximité en raison de « *la logique de milieu ouvert des centres sociaux* ».

#### 8.3.2 Une rencontre entre des compétences et des attributions complémentaires

L'offre formulée par l'équipe du PRE rencontre une attente forte des centres sociaux.

Ceux-ci voient aujourd'hui leur compétence "famille" s'élargir. La fonction de Référent Famille est devenue un axe majeur de l'action collective des centres sociaux. Or, cette fonction n'a pas fait l'objet de fiche de poste dans la convention collective. Elle oscille entre celle de l'animateur et celle de conseiller en économie sociale et familiale. Face à ce flottement, le montage d'une action partenariale avec le PRE permet d'établir une articulation claire des attributions de chacun.

Sur ce site, l'axe parentalité de l'action du centre social est donc enrichi d'une convention de partenariat avec le PRE. Selon les termes de cette convention, les centres sociaux, en raison de leur expertise particulière en matière d'action collective, ont en charge l'animation d'un accueil des familles sur les centres, dont l'attractivité repose notamment sur un "café famille". Cet accueil est également, à ce jour,

l'outil le plus important du PRE, sans pour autant que les compétences des uns et des autres ne se recouvrent. A l'intérieur de ce "collectif familles", le « *PRE doit rester sur un axe d'accompagnement. Par exemple, [un professionnel PRE] peut être sur une sortie famille, mais il n'encadre pas le groupe. Il accompagne telle ou telle famille et il est en observation* ».

Pour le référent famille du centre social (animatrice BEATEP), cette association constitue une aubaine face aux limites de sa propre intervention en collectif : « *en centre social, on ne travaille qu'avec des groupes, on ne fait pas d'individuel. (...) Et l'accueil, c'est qu'on multiplie les ateliers prétextes, mais on finit pas buter sur les problématiques individuelles. (...) Je me suis vite confrontée à cette problématique. C'est-à-dire, qu'est-ce qu'on fait de la souffrance individuelle ? Donc le PRE, était une aubaine pour construire une articulation entre l'animation des collectifs et la réponse aux problématiques individuelles.* » Le partage "opportun" des tâches se dessine donc à partir de l'identification d'un PRE "expert" sur les suivis individuels et d'un référent famille en centre social positionné sur les dynamiques collectives.

### 8.3.3 Une articulation entre suivi individuel et action collective

Pour les professionnels du PRE, l'accompagnement socio-éducatif, conduit en partenariat avec le Centre Social, constitue aujourd'hui leur outil le plus important.

Du point de vue de l'accompagnement individuel, l'accueil - famille est un espace d'accroche et de mise en confiance. « *Les gens viennent discuter et se confier. On parle du weekend, de l'école, de la maison, [...] l'intérêt c'est que la discussion peut "partir sur tout". Et quand une personne veut parler en individuel, il y a le bureau* ». Beaucoup de parcours ont été initiés à partir de l'accueil - famille, qui est identifié par les habitants comme l'un des espaces du quartier. « *Il y a très peu d'enfants en accompagnement dont les parents ne fréquentent pas cet espace. De toute façon, ils fréquentent le centre* ». Le caractère convivial et chaleureux de cet espace, où l'on peut "s'approprier", s'avère propice à la formulation des demandes, et « *le pré-travail sur ces espaces, petit à petit, débouche sur un accompagnement.* »

Par ailleurs les accompagnements initiés en dehors de l'accueil du Centre Social sont également systématiquement orientés vers cette structure : « *par exemple, sur les cinq derniers suivis, j'ai demandé aux familles de venir me rencontrer au Centre Social* ». Autrement dit, la plate-forme d'action collective constituée par le centre social n'est pas un simple espace pour initier les suivis, il est conçu comme une action à part entière, dotée d'une valeur propre. Sur une quarantaine de familles suivies, environ 30 fréquentent de façon régulière les espaces collectifs. Dans l'esprit de la coordinatrice RE, ces temps doivent apporter « *un mieux être, se sentir plus "capable" d'éduquer, prendre conscience des problèmes de l'enfant* ». Les collectifs permettent, selon notre interlocutrice, de soutenir une dynamique de *socialisation* des problèmes vécus, ils « *finissent par être parents ensemble* ». L'échange et la mise en commun des difficultés permettent d'alléger le poids d'une responsabilité vécue de façon purement personnelle, en découvrant que les mêmes difficultés sont partagées par d'autres. Surtout,

le sentiment d'identité se trouve renforcé lorsque chacun est mis en position de pouvoir apporter aux autres, et non pas seulement de recevoir.

### 8.3.4 Du groupe d'entraide au groupe mobilisé

Les observations menées auprès des parents confirment les ambitions des animateurs de l'action et surajoute une dimension participative qui semble survenir comme une sorte "d'effet parallèle".

Les témoignages des parents permettent d'abord de mesurer le poids des recrutements informels au sein de l'accueil-famille. Nombre de participants se connaissent en dehors du café des parents et y ont été conduits « *par le bouche-à-oreille, j'en ai entendu parler autour de moi* ». La fréquentation préalable du centre social apparaît également comme l'une des "filières" d'accès à "l'action-parents". Ces quelques observations montrent que le PRE, lorsqu'il est adossé à une structure de quartier tel qu'un centre social, trouve alors à s'inscrire dans les réseaux de relations informelles et les sociabilités propres au quartier. Son identification positive par les usagers et son appropriation s'en trouvent facilitées.

Les formes d'accompagnement ne présentent pas de différences sensibles par rapport à celles observées ailleurs. En revanche, le groupe constitué est valorisé pour lui-même par les parents, qui le décrivent comme un espace convivial et aidant : « *c'est sympathique, on est solidaire, quand quelqu'un a un problème on est là, moralement* ».

Enfin, le groupe constitué, par delà ses fonctions thérapeutiques, a pu, à certaines occasions, se constituer en véritable acteur de l'espace public local. Il a ainsi défendu publiquement une animatrice menacée de licenciement. Des membres du groupe se sont également engagés dans d'autres instances. Certains sont désormais élus au conseil d'usagers du centre social. D'autres ont rejoint un groupe de familles désireuses de constituer une liste de parents d'élèves sur l'une des écoles du quartier.

De la sorte, ces parents ont parcouru un long chemin : partant de leurs défaillances, qui exigeaient une intervention professionnelle adaptée, ils sont devenus *acteurs* d'une parentalité conçue selon un registre social et collectif, où ils aident et "défendent" les parents *du quartier* face aux institutions et équipements dont ils sont usagers.

## 8.4 Des PRE en immersion dans les écoles

Parmi divers objectifs, le PRE vise à améliorer la réussite scolaire des enfants. L'observation révèle qu'il remplit également une fonction centrale dans la *triangulation* de la relation entre l'école et les parents. Et cet effet de médiation constitue même l'un de ses apports les plus significatifs, dans un contexte où l'école paraît de plus en plus démunie face à des familles malmenées par les exigences de la compétition scolaire.

Certains sites prennent une option forte visant à maximiser cette fonction et inscrivent l'essentiel de leur dispositif opérationnel à l'intérieur même de l'espace scolaire. Cette fiche relate principalement l'une de ces expériences, conduite au sein d'une ville moyenne. Elle mobilise aussi, à titre complémentaire, des observations réalisées sur d'autres sites proches de ce modèle que l'on peut qualifier d'*immersé*.

### 8.4.1 Un parti pris de banalisation et de présence au service de la proximité

Dans les sites alimentant ce modèle, les liens partenariaux avec le secteur scolaire sont antérieurs à l'installation du PRE. Sur l'un d'eux, un adulte relai remplissant déjà une fonction de "médiateur scolaire" dans l'une des écoles de la ville. Sur un autre site, la coordinatrice fait remonter le travail partenarial entre la mairie et les écoles à 1991. L'importance de la collaboration de l'IEN est également mentionnée. De façon générale, le volontarisme des institutions en présence constitue un pré-requis de la mise en œuvre de cette modalité d'organisation : « *la mairie et l'école voulaient du travail social "sur-place", alors on s'est installé dans les écoles* ». Sur l'un des sites, l'implication des familles pendant les temps scolaires est même inscrite parmi les priorités du projet d'école.

L'inscription dans l'espace de l'école peut relever d'un parti pris de banalisation de l'action du PRE. L'une des motivations ayant présidé au « choix » de l'immersion dans l'espace scolaire est celui de ne pas stigmatiser les familles prises en charge. Au dire d'une coordinatrice, il s'agissait de « *ne pas produire "d'affichage PRE". Que ça n'étiquette pas les familles. On avait très peur d'une image d'une "dernière chance" qui serait terrible en cas d'échec* ». D'où l'option d'une « *présence physique dans les écoles* » où les professionnels ont installé leurs bureaux, reçoivent les enfants et les familles, assurent des permanences ainsi que diverses animations.

Cette présence est valorisée car elle facilite le développement des relations entre les divers acteurs et protagonistes de la "scène" scolaire. De fait, l'accessibilité, pour les familles et les enfants, est placée au cœur des vertus attendues d'une telle démarche : il s'agit « *d'aller vers* », de développer « *une proximité avec les enfants et les parents que les autres institutions n'ont pas* ». La conviction sous-jacente à la démarche est que la « *proximité et la confiance sont nécessaires* ». Et l'inscription dans l'espace scolaire est censé permettre la multiplication de liens *informels*, noués lors des temps morts, des temps de circulation dans l'espace de l'école, et des temps de présence des parents aux abords, en début et en fin de journée, assurant cette proximité et cette confiance.

#### 8.4.2 Formes et fonctions de la présence dans l'enceinte scolaire

Les professionnels rencontrés prennent concrètement part à la vie de l'école.

Ils sont présents à divers niveaux de la vie scolaire. Outre les permanences et activités structurées dans leurs locaux propres, ils partagent les moments de récréation avec les enseignants et les équipes pédagogiques. Dans certains cas, le professionnel passe régulièrement dans les classes, « connaît un peu les enfants, discute avec les enseignants ». La pause méridienne peut également être l'occasion d'organiser diverses activités. Dans l'un des sites, le professionnel travaille durant ce temps avec le "out venant" des enfants, ce qui renforce la banalisation de sa présence et prévient contre les "étiquetages" et le risque de stigmatisation associés à son intervention. De même, un "atelier musique", assurant "l'accroche" des enfants et des familles, renforce, du fait même de la nature de l'activité, la banalisation de l'action.

Le temps de présence au moment des "allées et venues" des parents, lors de l'ouverture et de la fermeture des portes, est également important car il permet d'être identifié par les familles, d'offrir une disponibilité concrète, "ici et maintenant". Il permet le développement de contacts informels avec les parents, qu'ils soient ou nous suivis dans le cadre d'un parcours : « il faut prendre les gens là où ils sont quand ils y sont. Ils ne viennent pas aux rendez-vous au début. Il faut que la confiance s'installe ». Dans tous les cas, l'une des caractéristiques centrales de l'inscription du PRE dans l'enceinte scolaire est la possibilité d'un travail proprement relationnel, de construction de liens interpersonnels avec l'ensemble des personnels et des publics. L'une des professionnelles concernées estime ainsi qu'une à deux heures de son activité quotidienne sont consacrées à « faire du relationnel avec les équipes des écoles ».

#### 8.4.3 Inscrire les parents dans l'enceinte scolaire : les « café des parents »

Sur plusieurs sites, cette présence informelle, dédiée aux parents, est renforcée par l'organisation d'un **café des parents**.

Il s'agit de temps de convivialité organisés à l'intérieur de l'école, dans les locaux dédiés aux activités du PRE, lorsque les enfants sont en classe. Dans la plupart des cas, la création de ces supports est issue d'une demande émanant directement des parents, souhaitant « pouvoir se voir après avoir posé les enfants à l'école pour évoquer des questions éducatives. » Dans tous les cas, ces groupes permettent d'inscrire les parents dans l'espace scolaire. Ils leur donnent l'occasion d'occuper cet espace trop souvent vécu comme « sanctuarisé », intimidant, peu accueillant. Lorsque l'initiative provient des professionnels eux-mêmes, le "café" peut aussi être conçu comme un espace d'accueil convivial offrant une « accroche » attractive pour les familles.

Ces supports permettent aux professionnels de travailler en articulant l'individuel et le collectif. Ils fonctionnent d'abord comme des "groupes de parole" dédiés à la parentalité, où les échanges sont parfois nourris de l'apport d'intervenants extérieurs. Comme ils sont constitués en collectifs, les parents rassemblés peuvent aussi, du même coup, *prendre une part active à la vie de l'école*. De la sorte, les pa-

rents « *trouvent une place dans l'école* ». Cette implication s'inscrit le plus souvent dans l'animation des "à côté" de la vie scolaire : participation à l'organisation de la kermesse scolaire, aide à l'élaboration d'un décor pour une pièce de théâtre etc. Les observations montrent également que des liens à double sens se forment parfois avec les organisations de parents d'élève. Dans certains cas, ceux-ci ont contribué à faire émerger la "demande" d'aménagement d'un tel espace. Parfois, certains représentants de parents participent également à ces groupes, et viennent de la sorte se placer en trait d'union entre ces espaces peu formalisés, à vocation conviviale et thérapeutique, et celui, plus institutionnel de la représentation des parents au sein du conseil d'école. De fait, dans certains cas, le café des parents a servi "d'antichambre" à l'engagement d'individus au sein d'une liste de représentants. Il est difficile d'imaginer, lorsqu'un tel stade est atteint, une réalisation plus parfaite de la vocation de cet espace, qui entend aménager et faciliter la participation des parents à la vie scolaire.

Ces espaces banalisés accueillent le "tout venant" des parents, mais ils servent également à initier ou à suivre des parcours. Dans certains cas, le café des parents est même devenu une pièce maîtresse du dispositif d'accompagnement : « *on se met à l'écart, par exemple pour une demande d'aide financière. C'est sur ce temps que "tout se passe"* ».

Qu'il s'agisse des café parents, des ateliers "prétextes" ou de leur simple présence informelle "dans les murs" de l'école, ces actions contribuent à une identification des personnels PRE comme des professionnels accessibles et bienveillants.

#### 8.4.4 Des PRE inscrits dans le fonctionnement des écoles

La présence physique et quotidienne des professionnels du PRE inscrit ceux-ci dans le fonctionnement quotidien de l'école, à tel point que la Réussite Educative tend parfois à y faire figure de "service de l'école".

Cette présence affecte en premier lieu les procédures de saisine et de suivi. Alors que le professionnel auteur de la saisine est généralement le premier à rencontrer la famille pour annoncer et expliciter la proposition, ce sont plus souvent les professionnels du PRE qui, dans ce fonctionnement en immersion, remplissent ce rôle. La quotidienneté des liens entre professionnels affecte également les modalités de suivis puisque les occasions d'évoquer les "cas" de façon informelle sont permanentes. Sur l'un des sites, cette proximité tend à produire des concertations "en vase clos" dans l'espace scolaire. Il n'y a pas d'équipe pluridisciplinaire mais des "temps de concertation réguliers" avec les autres professionnels et surtout des points d'étapes hebdomadaires avec la directrice, où est évoquée la situation des enfants suivis.

La disponibilité du professionnel du PRE tend ensuite à s'inscrire dans la vie de l'école au titre de liant et de facilitant entre ses protagonistes. Le professionnel du PRE "soutient" des relations. Une directrice d'école s'inquiète ainsi de l'éventualité de la fin du PRE : « *Si on l'enlevait, ça ferait un trou énorme. C'est quelqu'un qui fait beaucoup tampon, entre les élèves, les parents, les enseignants. En plus, elle est issue du quartier. Elle est très fédératrice. C'est un élément liant* ». Peu ou prou, ces professionnels deviennent les préposés naturels dans la prise en charge des relations entre les parents et l'école. Sur

l'un des sites, parents comme enseignants identifient la référente PRE comme « *l'assistante sociale de l'école* ». Lors des Equipes Educatives, il n'est pas rare que le professionnel du PRE soit présent, et assure une sorte de fonction d'assistance aux parents. Lors de tensions, même « potentielles », avec certains parents, c'est le professionnel du PRE qui est sollicité : « *Par exemple, si j'ai un enfant qui explose d'un seul coup, c'est elle [la médiatrice du PRE] qui appelle les parents* ».

#### 8.4.5 Le point de vue des parents

Les témoignages des parents confirment les vertus attendues de cette stratégie d'ancrage au cœur du fonctionnement scolaire.

La banalisation des "activités PRE" facilite l'expression de la demande des parents. Parmi les parents rencontrés, plusieurs décrivent une auto-saisine parlée dans les mots neutres d'une activité banalisée : « *c'est moi qui ai demandé si je pouvais inscrire ma fille à la musique* ». Et le débouché sur un support collectif présente un effet d'entraînement : « *Et j'ai commencé à venir au café, tout ça a déclenché beaucoup de choses* ».

Le caractère collectif du café des parents est également un facteur d'auto-saisine car il permet un recrutement par capillarité : les participants tendent à inciter leurs connaissances à rejoindre le groupe. A ce titre, il favorise l'appropriation du dispositif.

Le positionnement du professionnel au cœur des liens entre protagonistes de la vie scolaire produit un effet de médiation dont les parents témoignent amplement. « *Mme [nom de la référente] intervient régulièrement dans des cas de conflits entre parents et enseignants (...)* [elle] *fait tampon* ». Mille et une histoires de petits et gros conflits, de malentendus ou de communications défailtantes, "rattrapés" par la médiatrice sont narrées par les parents rencontrés. Par exemple, les circonstances d'un accident ayant occasionné une petite blessure à un enfant restent "floues", de l'avis des parents concernés, dans la bouche de l'enseignant, mais s'éclairent au récit du référent PRE également témoin de la scène. Un autre parent surprend et réprime des "jeux de foulard" entre frères à la maison. Un rendez-vous avec la référente PRE l'informe une mère sur une recrudescence des violences entre enfants à l'école, alors qu'elle n'est « *pas informée par l'école* »...

Enfin, les témoignages des parents montrent à l'envie combien cet ancrage permet de désanctuariser l'école en l'ouvrant aux parents. La présence du professionnel du PRE comme support, de l'accueil et des activités dédiées aux parents permet d'atténuer la « *coupure de l'école* » : « *c'est impersonnel à 16h30, c'est le chahut, on peut pas discuter tout le monde est pressé (...)* on construit aucun lien ». Surtout, il permet aux parents les plus en difficulté avec la symbolique scolaire de dépasser leurs angoisses, d'atténuer leurs craintes face à un espace qui leur semble "sacralisé", interdit au "profane" : « *Elle [la référente PRE] permet de mettre un pied dans l'école. C'est pas évident en tant que parent de rentrer dans l'école, et elle fait le lien pour qu'on puisse rentrer sans se sentir gêné* ». Rentrer dans l'école, pour les parents rencontrés, signifie *participer* aux activités : « *parce que nous aussi, on peut participer, on peut aider* ». On mesure le rôle positif de ce sentiment de "pouvoir être utile" à l'école pour ces parents ayant eux-mêmes connu l'échec et dont les enfants sont l'objet de fréquents rappels

à l'ordre disciplinaires et scolaires. Partant de la position du parent "scolairement insuffisant", ils s'élèvent alors à la dignité de parents "scolairement utiles"... Et l'identité parentale ainsi rehaussée peut même avoir valeur de signe à destination des enfants : « *Ils voient qu'on peut entrer dans l'école, qu'on s'intéresse à ce qu'ils font à l'école* ».

## 8.5 Des PRE dans la ville : l'accueil en "maison des parents"

Parmi différentes façons de concevoir l'implantation d'un PRE dans l'espace urbain, certaines municipalités ont choisi d'installer les équipes dans des locaux spécifiques, distincts de toute autre institution, et destinés à héberger les activités d'accueil et de suivi autant que les actions collectives conduites par les professionnels. Ces espaces peuvent recevoir diverses dénominations, les plus fréquentes étant celles de "maison des familles" ou "maison des parents".

### 8.5.1 Les lieux ne sont pas neutres : un choix réfléchi

Bien que la disponibilité de locaux adaptés constitue un effet d'opportunité décisif dans le choix d'une telle option, celle-ci relève également de considérations stratégiques parfois longuement muries. La plupart du temps, ce choix procède de la volonté d'*inscrire l'action au cœur des espaces de vie des personnes*, mais également de la *tenir à distance de toute autre institution* afin de laisser s'installer une identité spécifique.

Les lieux d'implantation sont généralement choisis pour assurer une pleine immersion dans un espace urbain de proximité avec les familles. Le plus souvent, les locaux sont situés au cœur du quartier de compétence du PRE. Comme les services publics et/ou associatifs y sont généralement concentrés en un même lieu, ces locaux s'intègrent bien souvent dans ces espaces qui font figure de petites "places publiques" où cohabitent une supérette, quelques commerces, La Poste, un centre social, une maison des associations etc. Les configurations urbanistiques pèsent lourdement sur la vie sociale de ces espaces censés "faire centre" dans un bâti souvent marqué des raideurs de l'architecture fonctionnaliste, et nombre d'entre eux ne sont en réalité l'objet d'aucune véritable appropriation par les habitants. Il n'empêche que, dans la plupart des cas, cette implantation crée une inscription forte dans la vie sociale de quartier. Au cours de l'enquête, on a eu maintes occasions de constater combien la simple traversée de la place en compagnie d'une référente ou d'une coordinatrice est agrémentée de salutations et de bavardages informels avec tel jeune qui « tient les murs », telle maman venue faire ses courses etc.

Cette implantation, dans un rapport de grande proximité quotidienne avec la population de référence, est un facteur de confiance. Sur l'un des sites, elle a par exemple permis de désinvestir progressivement les visites à domicile, car le temps de construction de la confiance et de l'entrée progressive dans l'intimité de la vie familiale trouvait désormais un espace propice au sein de la maison des familles fraîchement installée.

Le choix du lieu n'est pas neutre car il commande pour partie la façon dont les publics identifient l'équipe. L'option d'installer le PRE dans un "espace propre" est liée au refus de se laisser identifier à d'autres services risquant de susciter des confusions dans l'esprit des familles. L'une des équipes rencontrées a ainsi stabilisé son implantation au terme d'un "tâtonnement" qui a permis de mesurer les conséquences de localisations alternatives. Dans un premier temps, l'école fonctionne comme l'espace d'accueil du PRE. Une référente s'installe dans le bureau laissé vacant par l'Assistante Sociale de l'école. Mais cette solution engendre un « *problème de repérage* » de la part des familles qui associent la référente à une travailleuse sociale. L'équipe décide alors de déplacer les permanences dans les locaux d'un centre social. Mais les familles se sentent mal à l'aise « *car ça ne permettait pas l'anonymat. Le centre social est fréquenté par les voisins* ». Finalement, les locaux propres permettent au PRE d'être identifié comme « *un lieu neutre* », et l'équipe estime que « *aujourd'hui, le bureau du PRE est bien repéré par les familles* ».

### 8.5.2 Une plate-forme multi-activité

La lisibilité de ces structures est largement liée au fait qu'elles tendent à concentrer la plupart des activités du PRE. Généralement un bureau, au moins, permet de conduire les entretiens confidentiels de suivi de parcours ou d'accueil de nouveaux parents. Et quelques pièces permettent l'organisation d'actions supports à destination de groupes d'enfants ou de parents. Des équipements enfance et petite-enfance sont disposés çà et là, structures de jeu, matériels de dessin etc. Des tables et des chaises permettent d'organiser des réunions et des groupes de paroles. Un "café des parents" peut être organisé au sein de la structure. L'affluence est souvent suffisante pour qu'une atmosphère chaleureuse et vivante soit entretenue, et le personnel en nombre suffisant pour assurer la surveillance de jeunes enfants pendant que les parents sont en entretien.

Souvent, ces locaux permettent aussi d'assurer des permanences pour des professionnels que les familles ou les jeunes peuvent éprouver des difficultés à fréquenter. Des permanences CAF sont parfois proposées, des services de médiation familiale ou de soutien psychologique peuvent ainsi être promus.

Nombre d'activités supports classiquement observées dans les autres PRE sont organisées au sein du local : atelier créatif, ludique, de communication entre parents et enfants etc.

Ces divers services peuvent être présentés sur des plaquettes de communication à destination des familles. Le programme d'activités est présenté à la manière banalisée d'une "offre", s'adressant à tout parent cherchant des réponses à ses questions éducatives. La discrétion et les principes de non-jugement attachés à l'intervention des professionnels du PRE sont mis en avant, ainsi que la convivialité et le caractère chaleureux des lieux. C'est le cas, par exemple, de cette présentation du "café des parents" dans une des maisons des familles visitées : « *Le coin "café des parents" est un lieu où vous, parents, pouvez venir "vous poser", discuter, partager votre expérience mais aussi obtenir une écoute attentive et respectueuse* ».

Enfin, les créneaux d'ouverture et d'accueil sont larges et rendent le service accessible. A presque tout moment de la journée, les parents peuvent entrer, accéder à des informations, des supports de documentation, ou solliciter un rendez-vous.

### 8.5.3 Un lieu accueillant, convivial, accessible

Ces espaces tiennent-ils les promesses qu'ils affichent ? C'est ce que donne à penser les témoignages des familles.

Ceux-ci permettent tout d'abord de mesurer les effets de cette ouverture du PRE sur l'espace urbain sur les possibilités d'auto-saisine des familles. Si les écoles restent, comme ailleurs des prescripteurs importants, les demandes spontanées de soutien sont également favorisées par ce type de fonctionnement. Outre le repérage "visuel" du local, son activité est connue et discutée dans les cercles d'interconnaissance que les parents tissent sur leur quartier. Les orientations par les réseaux amicaux, notamment, ne sont pas rares : « *J'ai une très bonne amie, sa fille est à l'école de [...] je lui en ai parlé, du coup elle vient* ». « *J'ai entendu parler de "la maison" par une voisine* ».

Surtout, le caractère accessible et accueillant est très présent dans les entretiens collectifs réalisés. « *La maison, c'est un plus car on peut venir se confier* ». Le local rassure par sa présence même : il est là, et en cas de difficulté, de "coup de blues", il sera toujours possible d'en franchir la porte et de trouver une oreille accueillante, pour « *se confier, se vider* ».

Loin d'être un simple exécutoire ou un "bureau des pleurs", le local est aussi identifié comme *un lieu de vie* et de sociabilité, un espace que l'on peut occuper agréablement. « *On vient passer une journée agréable avec nos enfants. On parle. On rigole* ». D'une certaine manière, la "maison" fonctionne comme un espace d'affiliation pour des populations fragilisées qui peinent souvent à maintenir des relations sociales. Espace convivial, il permet à certains parents de lutter contre l'isolement auquel confine l'accumulation des difficultés et des épreuves sociales.

Surtout, ce caractère accueillant et convivial est favorisé par l'attitude des professionnels soucieux d'humaniser la relation à leur public. Les principes de bienveillance et de non-jugement, si centraux dans la relation d'accompagnement, colorent aussi les relations sociales au sein de la maison des familles : « *C'est des gens qui sont humains, qui vous envoient pas balader* », « *Ici c'est famille, c'est convivial. Ici on vient, on rigole, on a des conseils mais on n'est pas obligé de les suivre.* »

Dans un contexte où les soutiens et aides que l'Etat providence offre aux populations les plus vulnérables sont si souvent reçus comme dans une forme de violence symbolique – d'autant plus sournoise que les nécessités de la survie interdisent de s'y soustraire – le caractère humanisé, convivial et bienveillant de cet espace constitue sans doute l'une des clés de son succès.

## 8.6 De l'articulation entre l'équipe éducative de l'école et le PRE

La mise en parcours des enfants et des jeunes sur le programme de réussite éducative est largement déterminée par les orientations effectuées par les établissements scolaires. Ces orientations seront sous tendues parfois par un travail interne à l'école, élaboré par l'équipe éducative qui réunira un certain nombre de compétences, dont celles des parents, pour tenter d'enrayer une dynamique d'échec de l'enfant dans son parcours scolaire. Cette équipe éducative préfigure à certains égards l'équipe pluridisciplinaire de réussite éducative du PRE. La nature des articulations que ces deux instances sont susceptibles de développer sur un mode consenti et réfléchi dans l'intérêt bien compris des enfants et des familles permet à chacun de « parler de sa place ».

### 8.6.1 L'équipe éducative : instance et diversité des fonctionnements

Les équipes éducatives réunissent à l'initiative du directeur d'école, les personnes qui ont une responsabilité éducative vis-à-vis d'un enfant. Ces équipes éducatives sont réunies de façon très souple « chaque fois que l'examen de la situation de l'élève ou d'un groupe d'élèves l'exige ». « La composition de l'équipe éducative rassemble le directeur de l'école, le ou les professionnels concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, l'assistante sociale, voire le médecin scolaire... et les parents qui pourront se faire accompagner par un autre parent de l'école ou par le représentant d'une association de parents d'élèves ». Une instance très voisine pourra fonctionner dans les collèges.

Cette équipe éducative a toute latitude pour se saisir de situations diverses qui pourront avoir trait aux performances scolaires, aux comportements... Les dispositions prises à l'occasion de ces réunions pourront donner lieu à évaluations régulières dans le cadre d'une "équipe de suivi" qui éclairera sur les évolutions observées quant au parcours de l'enfant.

Nos observations sur l'ensemble des sites traduisent une grande variété de positionnements :

- Les réunions de l'équipe éducative pourront être mobilisées comme un levier pluridisciplinaire et/ou comme un vecteur important de la relation aux familles.
- De nombreuses écoles pourront ne réunir l'équipe éducative que très rarement et pour traiter de situations tout à fait singulières.

Quoiqu'il en soit, les familles éprouvent beaucoup d'appréhension au moment de participer à ces réunions. Les taux de présence des familles en équipe éducative tels qu'évoqués par les directeurs rencontrés évoluent de 50 à 65 %... et dépendront beaucoup de la qualité de la relation école / famille.

Le fonctionnement de ces équipes éducatives est intéressant à observer dans la mesure où il permet d'apprécier la réalité du cheminement vécu par les familles avant d'accéder à un accompagnement PRE, et il permet de repérer les invariants et les écarts entre une équipe éducative recentrée sur l'institution scolaire et une équipe de réussite éducative évoluant dans l'espace PRE.

- Plusieurs types de fonctionnements imprimeront plusieurs types de relations aux familles :

↳ **Un "fonctionnement expert restreint"** de l'équipe éducative réduite aux intervenants de l'école ; la famille sera généralement invitée mais dans un périmètre souvent "démuni" en préalable...

Les professionnels s'étant réunis en amont pour croiser leurs regards et arrêter une proposition qui sera dans un deuxième temps proposée à la famille. Il va de soi que ce mode de faire entre experts ne laisse à la famille qu'une posture de validation quasi obligée ; la famille trouvera rarement la ressource pour négocier un autre type de réponse... ; lui restera la possibilité de résister en ne participant pas à la mise en œuvre de la décision institutionnelle... ou celle d'adhérer à la volonté de ce front commun ayant, qui plus est, délibéré dans l'intérêt de l'enfant.

A partir de ce fonctionnement expert restreint, l'orientation sur le PRE sera généralement prescrite autour de quelques "utilités".

Il incombera au PRE :

- D'engager une relation à la famille pour que celle-ci soit convaincue de l'intérêt de la proposition qui lui sera faite.
- De mobiliser d'autres éclairages complémentaires, portés par d'autres acteurs placés dans le périmètre de l'enfant et de la famille pour mieux instruire une réponse plus équilibrée et plus pertinente que celle évoquée en équipe de réussite éducative.
- De mettre en œuvre (après validation en équipe pluridisciplinaire PRE) les dispositions logistiques nécessaires à l'exécution des dispositions négociées dans la sphère purement scolaire.

↳ **Un "fonctionnement expert élargi" :**

Pour des raisons d'adhésion souvent militante à un primat de l'éducatif (considéré dans la globalité de l'œuvre) sur une définition restrictive du périmètre scolaire, certains directeurs n'hésitent pas à intégrer en tant que de besoin de nombreux partenaires étrangers à l'école mais proches de l'enfant (ou préalablement placés en accompagnement de l'enfant). D'autres directeurs pratiqueront dans le même esprit, mais à partir d'une lecture critique du fonctionnement endogène de leur équipe éducative lorsque, de leur point de vue, le discours omniscient de certains professionnels rigidifiera la réunion ou "brutalisera trop violemment" la famille. Dans ces situations, l'équipe éducative, toujours animée par le directeur d'école prendra non seulement un tour pluri disciplinaire mais inter institutionnel. La famille s'y trouvera généralement plus à l'aise dans la mesure où les échanges pourront porter sur un véritable effort de problématisation globale, sur la recherche d'une réponse d'ensemble, sur un diagnostic où les vues avancées par l'école peuvent trouver des contrepoids au titre d'un centre social, d'une assistante sociale, d'une association de proximité. Le choc frontal famille / institution peut être sinon amorti, du moins aménagé voire contourné... considérant néanmoins qu'il s'agira tout de même d'une somme de paroles d'experts.

↳ **Un "fonctionnement élargi négocié" :**

Ce cas de figure concernera des formats d'équipes ouvertes (comme dans le modèle précédemment cité) mais dans lesquels un intervenant intérieur ou extérieur jouera de fait un rôle de garant des équilibres entre le poids des expressions institutionnelles et celui porté par la famille et ses auxiliaires. Ce rôle pourra le cas échéant être porté par le directeur lui-même (selon son choix de posture) par le coordonnateur PRE ou par le référent famille du PRE.

En fait tout dépendra de la place de la famille dans la délibération collective ; dans ce type d'équipe éducative, l'essentiel est de négocier la réponse la plus utile à l'enfant qui puisse faire sens pour la famille ; une réponse plus experte serait éventuellement possible... mais sera délibérément repoussée comme fondamentalement inopérante puisque "impensée" par les parents.

### 8.6.2 L'équipe éducative : instance et diversité des fonctionnements

Selon l'intention qui aura prévalu concernant la réunion de l'équipe éducative, la contribution du PRE vis-à-vis de la famille pourra en être largement déterminée.

Nous aurons ainsi pu observer :

- ↳ Des équipes éducatives dédiées exclusivement à la gestion d'enfants scolarisés présentant quelque handicap... et qui ne saisissent le PRE que dans la dimension purement logistique et sociale des contraintes d'un projet de parcours scolaire personnalisé. La famille bénéficie alors de quelques modalités qui facilitent la mise en œuvre opérationnelle du parcours.
- ↳ Des équipes éducatives où se jouent de telles tensions à l'interne<sup>32</sup> que le PRE propose une instance qui protégera davantage la famille tout en élargissant les regards disciplinaires utiles dans un périmètre moins confiné.
- ↳ Des équipes éducatives qui reconnaissent la pertinence du PRE pour orchestrer la contribution des partenaires intervenant dans la sphère sociale et culturelle de l'enfant, qui reconnaissent l'intérêt d'une adhésion sinon d'une coproduction de la famille... et négocieront avec ces partenaires dans le cadre d'un PRE où ils tiendront généralement une position très prégnante.

Au final, il semble que dans un programme largement abondé par l'Education Nationale et du point de vue des référents rencontrés sur sites, le PRE soit avant tout convoqué sur les "angles morts" du fonctionnement inter disciplinaire des professionnels qui y interviennent. Que le PRE soit le vase d'expansion ou la courroie de transmission des équipes éducatives... le programme reste souvent périmétré par l'école. L'intérêt du PRE, quand il parvient à faire vivre une scène suffisamment démocratique en intégrant le point de vue des familles et des partenaires extérieurs, consiste à proposer une scène extérieure à l'institution scolaire, mais largement irriguée par elle ou les questionnements utiles (et en premier chef ceux référés à la place des familles) peuvent y être travaillés.

<sup>32</sup> Entre cultures professionnelles positionnées sur un mode antagoniste.

## 8.7 Le PRE... outil de lutte contre le décrochage scolaire

Les collèges enregistrent un certain nombre de situations où des jeunes développent des dynamiques de décrochage sous des formes diverses. Que ces décrochages répondent à des logiques de désaffiliation progressive prenant une importance grandissante au fil du temps ou que les décrochages résultent de ruptures plus brutales... ces situations mettent sous tension les jeunes, les parents, le collègue. Ici encore l'intervention du PRE est évoquée comme opportune quand les outils ordinaires mobilisés par le collègue trouvent leurs limites et ne suffisent pas à enrayer les dynamiques de rupture scolaire. Au-delà de la spécificité des deux outils décrits ci-après et référés à un site particulier, le propos entend valoriser non seulement les principes de médiation mais de triangulation cultivés dans de nombreux PRE sous des formes diversifiées.

### 8.7.1 Le PRE "enrichit l'objet"

Sur le site observé la question du décrochage scolaire a été identifiée dès la mise en œuvre du PRE comme centrale dans les collèges de la ville et le programme s'est rapidement mobilisé sur une action visant la prise en charge des élèves exclus des trois collèges concernés. Le périmètre de l'action a évolué significativement vers un élargissement de son objet à la mesure de la dynamique collective et du rapport de confiance progressivement installé dans l'équipe inter institutionnelle du PRE. D'une action centrée sur la prise en charge des élèves exclus, l'initiative a évolué autour d'une perspective enrichie visant à la fois la prévention du décrochage scolaire, la maintenance d'un lien des élèves exclus avec le travail scolaire et la préparation du retour de l'élève dans l'établissement après un temps d'exclusion. A ce titre, le PRE a permis d'enrichir la réponse initialement développée en la replaçant dans un processus global prenant en compte l'aval et l'amont du temps d'exclusion.

L'enrichissement de l'objet résulte sur le site d'un long travail d'acclimatation des partenaires qui auront pris soin de reconnaître les limites des dispositifs mis en œuvre (classe tremplin) pour renégocier les termes d'une problématique longtemps attachée exclusivement à l'établissement scolaire. A partir du moment où le PRE entend globaliser son approche, "réunifier" la personne du jeune, et replacer celui-ci dans son contexte... la définition du décrochage s'évase naturellement dans un concept "ouvert" où le décrochage scolaire n'est que le marqueur d'un processus de « *rupture plus large avec les adultes* » (la coordonnatrice du PRE).

### 8.7.2 Le PRE et ses outils de prévention du décrochage

Les partenaires ont, sur ce site, positionné trois outils complémentaires portant sur trois moments du processus de décrochage :

- ↳ Un "espace écoute" adolescent
- ↳ Un dispositif de "tables rondes" pour amortir et dépasser les situations de conflits.
- ↳ Une mise en place de parcours de réussite éducative afin de soutenir dans le temps les dispositions "négociées" en amont visant à ne pas rompre le lien fragilisé à l'établissement scolaire.

L'EPE a très vite privilégié l'intervention d'un tiers professionnel en la personne du réseau des "écoles des parents et des éducateurs" qui met à disposition deux psychologues cliniciens afin de mettre en œuvre "l'espace écoute" et les "tables rondes". L'intervention de ces deux psychologues s'inscrit dans une perspective définie au sein de l'équipe pluridisciplinaire visant à « *remettre de la sécurité psychique et de l'estime de soi nécessaires pour favoriser la réappropriation par le jeune de son parcours de vie, quelle que soit l'orientation prise* ». La coordonnatrice insiste sur « *l'intérêt du partenariat institué dans le PRE, notamment entre les collèges, les familles, l'EPE, les services médico sociaux pour remettre de la cohérence et de la protection dans des contextes d'insécurité de base, voire parfois de vraies souffrances existentielles* ».

"L'espace écoute" s'inscrit comme un des éléments dans l'accompagnement global du DRE ou dans un axe de prévention qui pourra ne pas donner lieu à la définition d'un parcours individualisé. S'il garantit aux jeunes et à leur famille une confidentialité pour « *exprimer sans jugement et restriction ce qui est vécu au plan émotionnel et psychique* »... le lien de cet espace aux différents acteurs du PRE et aux autres services médico sociaux est clairement posé comme induit naturellement par « *le principe de co-intervention justifié afin de favoriser le bien être du jeune et son épanouissement en tant qu'individu en devenir* » (la coordonnatrice). Les jeunes et les familles sont clairement éclairés de la pré existence de ce lien nécessaire aux acteurs publics.

"La table ronde" propose un espace de rencontre entre le jeune, ses parents et les professionnels concernés par le parcours scolaire du collégien... quand rien ne semble enrayer la dynamique de décrochage (performances scolaires significativement moindres, problèmes de comportements, absentéisme récurrent...). La "table ronde" aura généralement été "préparée" avec le jeune et sa famille au sein de "l'espace d'écoute" où ils auront ainsi été reconnus et soutenus dans leurs ressentis... et où l'essentiel des « *processus défensifs mis en œuvre dans les difficultés rencontrées aura pu être acté et dépassé* » (la coordonnatrice). Là où les tables rondes (2 à 3 rencontres par situation) réunissent le responsable du collège, l'assistante sociale du collège, les parents, le jeune, la coordonnatrice du PRE... mais en cas de suivi préexistant, l'assistante sociale du Conseil Général, le psychologue libéral éventuellement en lien... la table ronde est animée par le psychologue clinicien de l'Ecole des parents et des éducateurs ; c'est bien le principal du collège qui saisit les partenaires et initialise la table ronde.

L'approche locale pose comme hypothèse que "les troubles de l'adolescent dans son parcours scolaire (désinvestissement, retrait, violence, provocation, rupture...) témoignent d'un dysfonctionnement de la relation de l'adolescent à l'adulte". Ce faisant la "Table Ronde" consistera à réélaborer des attachements sécurisés visant le dépassement des effets de répétition des problématiques familiales, institutionnelles entre le jeune, la famille et les professionnels.

La progression méthodologique passe par :

- Une élaboration du contexte et une analyse de la demande.

- Un travail de reconnaissance du vécu et de la place de chacun.
- L'élaboration des mésententes, malentendus et limites de chacun.
- L'élaboration commune d'un projet avec l'adolescent.
- La proposition d'une prise en charge individualisée et si possible innovante.

De fait, la démarche vise un dépassement des processus défensifs mis en œuvre dans les difficultés rencontrées... dans un espace qui rééquilibre de façon plus équitable le partenariat famille / professionnels.

Les participants sont reconnus et soutenus dans l'explicitation de leurs ressentis, ce qui permet de mettre en place des liens d'attachement plus sécurisés.

Au global, il semble bien que chaque partie trouve son compte dans les processus ainsi étayés :

- ↳ Les parents apprécient l'originalité de ce dispositif qu'ils considèrent comme "respectueux de ce qu'ils sont". Le dispositif garantit écoute / empathie et propose une démarche d'alliance pour des familles que cet espace rassure, y compris sur la volonté positive de l'institution scolaire à dépasser les termes d'un conflit.
- ↳ Les autorités scolaires, qui ne saisissent le dispositif qu'après avoir épuisé les leviers ordinaires gérés dans le collège, peuvent se décentrer des enjeux purement scolaires et sortent, par la présence d'un tiers, de l'impuissance ressentie dans le cadre des rapports de force pré établis (qui ne permettent plus d'aider l'enfant).
- ↳ Le PRE gagne en légitimité.

## 8.8 Le PRE... outil de problématisation collective et de réponse contextualisée : la réussite éducative des enfants gitans

L'expérience retracée ici révèle la réelle disponibilité du PRE pour dépasser le cadre habituel des suivis individualisés et pour articuler une réflexion inter institutionnelle et pluri disciplinaire au traitement des phénomènes éducatifs collectifs attachés à des contextes locaux. Le site dont il est question ici est exposé à quelques enjeux singuliers attachés à la confrontation de l'école républicaine avec les populations gitanes. Au-delà de la spécificité de l'enjeu local, notre propos entend valoriser un PRE ancré sur son territoire, contextualisant les inadaptations observées, et assumant les problématiques révélées dans une dimension communautaire de l'action éducative.

### 8.8.1 Le PRE et la construction d'une problématique collective

Les populations gitanes scolarisent souvent tardivement leurs enfants préférant cultiver des relations intra familiales plutôt que de confier l'enfant à une institution scolaire peu rassurante à leurs yeux avec ses nombreuses règles et normes, son rapport à l'écrit... Ce faisant, les enfants arrivent tardivement à l'école (en fait généralement au CP) et méconnaissent les pratiques sociales en action (relation à l'autre, à l'autorité, relation aux savoirs...) au moment même où il leur faut apprendre à lire et à écrire.

Les familles gitanes éprouvent bien des difficultés à se repérer dans les procédures, les démarches, les demandes des institutions... et de fait développent des postures de retrait. Le passage des enfants en 6<sup>ème</sup> donne lieu à de nombreuses sorties du système scolaire, inspirées parfois pour les jeunes filles d'une crainte associée à la proximité des garçons non gitans (une adolescente gitane peut, selon la coutume, se marier dès l'âge de 14 ans). Les jeunes garçons seront quant à eux attendus sur le registre d'un accès rapide à l'emploi.

La coordonnatrice du PRE résume bien l'enjeu : « *En fait, pour certaines familles gitanes, un jeune n'a plus rien à faire à l'école passé 14 ans ; les filles doivent songer à se marier, les garçons à travailler...* » « *En plus, le collège lui-même est, en tant que lieu, vécu comme fermé et peu ouvert sur les demandes des parents... avec un usage quasi exclusif de règles de communication écrites qui bouleverse et dévalorise des familles gitanes peu habituées à ce canal* »

Dès lors les distances entre les populations gitanes et les institutions scolaires se creusent : « *De nombreux stéréotypes circulent sans grand rapport avec le vécu quotidien des familles...* » « *Les rapports des familles avec les institutions sont placés sous le signe de la défiance réciproque* ». Les familles sont mal placées devant les attentes et les valeurs de l'école et la coordonnatrice du PRE d'illustrer : « *L'écrit est un canal de communication dévalorisé et parfois inconnu... la réussite sociale est sans rapport avec les années d'études... Le travail ne paraît pas "acquis" mais "donné" par un membre du groupe familial...* ». Ce faisant, l'absentéisme est évidemment élevé chez les enfants du fait de la place relative qu'occupe l'école dans la culture gitane, loin derrière la famille et le groupe...

« L'identité, l'avenir a toujours été assuré par le groupe et non par la société globale... autant de décalages qui induisent un échec scolaire important ».

### 8.8.2 La mobilisation d'une réponse collective à partir du PRE

Fort d'une réelle dynamique partenariale inter institutionnelle, le PRE local a initialisé la composition de deux groupes de travail, l'un constitué d'enseignants de terrain, l'autre mixant travailleurs sociaux, directions d'école, CPE, et ce afin d'élaborer un certain nombre de propositions d'action. Le PRE assumant les fonctions d'ingénierie et de coordination de ces actions, fait le lien avec les différentes institutions Ville / Conseil Général / Education Nationale.

Ainsi, diverses initiatives ont pu être élaborées :

- ↳ Des actions visant à favoriser la scolarisation précoce des enfants à partir de la mobilisation conjuguée de tous les relais utiles (ex. : sensibilisation des familles lors des visites obligatoire en PMI / coordination PMI / ATSEM / enseignants / travailleurs sociaux à l'occasion de réunions préparatoires...).
- ↳ Des actions instaurant un accueil spécifique en école maternelle (visant à mieux expliciter les objectifs de l'école / à marquer la reconnaissance par "l'école républicaine" d'un intérêt pour les cultures d'origine...)
- ↳ Des actions d'accompagnement de la famille et de l'enfant lors du passage en 6<sup>ème</sup> (par le biais de la création d'un poste de médiateur en charge d'appuyer les rapprochements concrets entre les partenaires institutionnels et les familles).
- ↳ Une action de "formation action" afin d'éclairer la diversité des professionnels référents quant aux traits principaux de la culture gitane et de multiplier les espaces de rencontre collective avec les familles.
- ↳ Une action de lutte contre l'absentéisme consistant à "aller vers" les familles tous les jours aux entrées / sorties de l'établissement ; à spécifier l'accueil lors des inscriptions en début d'année ; à proposer une participation dédiée aux conseils d'école ; à accepter des stagiaires gitans en classe et ainsi à traduire un "vrai désir de dialogue".

Au global, l'expérience citée ici souligne la forte ressource d'une dynamique partenariale coordonnée dans le cadre d'un PRE soucieux d'articuler la définition et la mise en œuvre d'accompagnements individualisés... avec la prise en compte de situations collectives... ici vues sous l'angle communautaire. Cette ressource passe par la capacité donnée aux acteurs de faire prospérer, à l'abri du PRE, une analyse critique non pas tant des défaillances d'un public, mais des fragilités d'une relation.

L'expérience soulignera aussi la fragilité de ce type d'approche très contextualisée qui interfère nécessairement dans un espace politique. Ainsi, et sur le site particulier décrit ici, l'employeur municipal n'a pas jugé souhaitable de prolonger le contrat de travail de la coordonnatrice autour de laquelle cette ambitieuse démarche inter institutionnelle s'était élaborée.

## 8.9 Le PRE... un espace où dépasser sa honte

Le sentiment de honte, dont il est question ici, aura – sauf exception – traversé la quasi totalité des entretiens développés avec les familles. Au carrefour d'une anecdote, au détour d'une confidence... les expressions associées à la honte ressentie autour d'un parcours scolaire difficile de l'enfant, autour d'une relation évoquée comme méprisante avec tel ou tel professionnel... ont été innombrables. Plus positivement, la valorisation de la relation au référent famille est décrite par les parents sous des formes très diverses comme un parcours de réhabilitation ; mais de réhabilitation de quoi ? de quelle "faute" ? Ici encore la honte dépassée, la honte transfigurée constituera un déterminant et le premier marqueur dans la réussite de cet accompagnement PRE. Enfin, nos nombreux contacts avec les professionnels, qu'ils soient travailleurs sociaux ou enseignants, auront souvent témoigné d'une forme de souffrance associée à une incapacité à gérer un lien positif décrispé avec des enfants et des familles en grande difficulté. Cette souffrance, intériorisée parfois comme une défaillance personnelle est génératrice d'un possible sentiment de honte... surtout quand cette difficulté à établir ce lien de confiance est renvoyé à la responsabilité des personnes et n'est pas traitée sur le registre institutionnel. Dès lors, il nous a semblé que la réussite avérée du PRE ne pouvait être étrangère au traitement qu'il propose d'une honte partagée et qui en constitue quelque part le "fil rouge".

### 8.9.1 La honte des familles

Nombre de familles rencontrées sont passées, dans leur relation à l'école, d'un investissement fort à un dépit non moins important pour aboutir à une forme d'évitement. Plusieurs de ces familles ont témoigné de la double peine consistant à la fois à observer le décrochage scolaire de leur enfant, la construction continue de son inadaptation scolaire et à enregistrer les signaux de l'école avec son cortège de mauvaises notes, d'interrogations, d'appréciations négatives et d'inquiétudes manifestes. Si, à l'évidence, d'autres familles ont su trouver le ressort pour faire alliance avec l'école et travailler conjointement à la normalisation du parcours scolaire de l'enfant, les parents rencontrés n'ont pas toujours trouvé l'assurance suffisante pour se rapprocher d'une institution sûre de ses jugements et pratiquant rapidement l'injonction. « *Pénétré par le regard de celui avec qui il aurait tant aimé établir des rapports d'estime mutuelle, le honteux éprouve la déception douloureuse de se sentir méprisé* »<sup>33</sup>. Dès lors le retrait, l'évitement dans des relations pourtant proposées par l'école, le silence, deviennent autant de principes protecteurs tant le contexte est vécu agressivement. Se taire pour se protéger... de l'aveu même des familles, comme des enseignants rencontrés... les échanges sont laborieux, comme amputés d'une vérité qu'on ne peut pas dire tant la famille craint le regard de l'institution. Il est tout aussi clair à ce titre que le regard porté par l'école se conjugue, dans l'esprit de ces familles souvent aux prises avec un cumul de difficultés économiques et sociales, avec un sentiment de dépréciation plus général qui alimente leur honte... et leurs stratégies défensives.

<sup>33</sup> CYRULNIK B., Mourir de dire la honte, Odile Jacob, Paris 2010

### 8.9.2 La honte des professionnels

S'il convient ici de ne pas raisonner "en généralité", nous avons pu croiser – lors de nos visites sur sites – nombre de professionnels de l'école et du travail social déstabilisés par la complexité des "chantiers" auxquels ils se confrontent d'ordinaire. Les uns parfois en souffrance face à un sentiment d'impuissance lorsque les études ne font pas sens pour les élèves, d'autres peu ou mal reconnus par les familles... les uns et les autres assimilés aux institutions qui les bordent et les mandatent avec le lot de représentations parfois négatives qui s'y associent... Les uns et les autres généralement convoqués en responsabilité personnelle et héritant des dysfonctionnements institutionnels.

La souffrance de ces acteurs devra souvent être tue... comme celle des parents "défaillants", d'autant qu'elle apparaîtra généralement comme illégitime (surtout à l'école où nulle supervision réellement instituée n'est repérable). La souffrance s'individualise alors et se vit sur le registre d'une défaillance, d'une fragilité personnelle qui alimente ce sentiment d'insuffisance, "anti chambre" du sentiment de honte. Sans doute faudrait-il explorer davantage que nous n'avons pu le faire les raisons qui fondent parfois la distance délibérément entretenue de nombreux enseignants, voire même de nombreux travailleurs sociaux, avec les familles ; et vérifier l'hypothèse qui voudrait ainsi que certains d'entre eux se défendent de leur impuissance à peser réellement sur des situations où l'authenticité de la relation ouvrirait grande l'expression des souffrances mutuelles.

Enfin, et sur un registre assez parallèle, quelques témoignages d'enseignants "militants" et de plusieurs travailleurs sociaux nous ont laissé penser que le PRE constituait une réponse satisfaisante pour traiter de leur inconfort à assumer une forme de mal être à se vivre dans le camp des "coupables"... relayant vis-à-vis de familles fragilisées des logiques institutionnelles auxquelles ils n'adhéraient pas.

### 8.9.3 L'espace potentiellement réparateur du PRE

Dans ses récents travaux, Boris CYRULNIK<sup>34</sup> précise que si la personne dépréciée se tait pour se protéger, s'extrait de la relation lorsqu'elle y ressent du mépris « *le fait de dire par quelqu'un d'autre ou de dire ensemble, permet de quitter l'image du monstre qu'on croyait être* ». Le PRE n'agit pas autrement quand il mobilise le référent famille comme "porte voix" ou lorsque le PRE invite à ces expressions collectives. Si rien n'épuise davantage l'organisme que l'inhibition, la mobilisation de la famille dans le cadre d'une relation non jugeante (mais bienveillante) avec le référent soigne l'usure d'être soi quand le soi est honteux. Et B. CYRULNIK de développer les mérites d'une « *invitation au partage (qui) apaise l'émotion des familles sensibles et des enfants difficiles* » et ceux « *d'un milieu culturel (qui) permet de remanier le sentiment provoqué par la blessure permettant ainsi à la honte de se métamorphoser* ». La relation redevient authentique quand le honteux ne se sent plus méprisé... quand « *il*

<sup>34</sup> CYRULNIK B., Mourir de dire la honte, Odile Jacob, Paris 2010, op. cit.



*pourra sortir de sa honte à partir du moment où tout son environnement deviendra soutenant* ». Ici encore le PRE propose une approche globale à spectre large, susceptible de réagencer dans un cadre bienveillant divers supports au parcours du jeune et de sa famille. Il propose aussi un lien affectif stable avec le référent famille. Il respecte aussi l'intégrité de la famille en garantissant la confidentialité des informations et des sentiments, en circonscrivant ces échanges à la part que ces familles voudront (pourront) bien dire.

En ce sens, le PRE favorise la métamorphose d'un destin subi... en destin dominé... au moins pour la part concernée par le programme.

**Cabinet ARESS, le 07 janvier 2011**

**Régis Cortéséro**

**Jean-Marc DITCHARRY**

## 9. REFERENCES DOCUMENTAIRES

### Ouvrages

- ▶ Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique, Les éditions de la DIV, Collection Repères, juin 2007
- ▶ MULLER P., *Les Politiques Publiques*, PUF, Paris, 1990
- ▶ EWALD F., *L'Etat providence*, Grasset, Paris, 1986
- ▶ MILLET M., THIN D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, Paris, 2005.
- ▶ BOURDIEU P., PASSERON J.C., *La reproduction*, Minit, Paris, 1970.
- ▶ DUBET F., MARTUCCELLI D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.
- ▶ BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 1999
- ▶ ERHENBERG A., *La fatigue d'être soi*, Odile Jacob, Paris, 1998.
- ▶ BEAUD S., *80% au bac. Et après ? La découverte*, Paris, 2002.  
BEAUD S., PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, Paris, 1999.
- ▶ SAYAD A., *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Le Seuil, Paris, 1999.
- ▶ LEVINAS E., *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Martinus Nijhoff, 1978.
- ▶ Ion J. (dir.), *Engagement public et exposition de la personne*, Éditions de l'Aube, 1997,  
ION J., *Le travail social au singulier*, Dunod, Paris, 1998.
- ▶ HONNETH A., *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris, 2002
- ▶ DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 2002.
- ▶ LACAN J., *Les écrits techniques de Freud. Le séminaire, livre 1*, Seuil, Paris, 1975
- ▶ HONNETH A., *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris, 2002
- ▶ CYRULNIK B., *Mourir de dire la honte*, Odile Jacob, Paris 2010

## A consulter en ligne

- ▶ Synthèse du rapport Programme de Réussite Éducative 2009 - l'Acse  
[http://www.lacse.fr/ancsec\\_internet/ressources/files/Rapport\\_synthese\\_Reussite\\_educative\\_2009\\_V\\_F.pdf](http://www.lacse.fr/ancsec_internet/ressources/files/Rapport_synthese_Reussite_educative_2009_V_F.pdf)
- ▶ Plan de Cohésion sociale  
[http://www.cohesionsociale.gouv.fr/pdf/plan\\_cohesion\\_sociale\\_20\\_programmes.pdf](http://www.cohesionsociale.gouv.fr/pdf/plan_cohesion_sociale_20_programmes.pdf)
- ▶ Circulaire concernant la mise en œuvre des programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale. Programme de réussite éducative.  
<http://i.ville.gouv.fr/reference/3236/circulaire-concernant-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-15-et-16-du-plan-de-cohesion-sociale%2A>
- ▶ Loi N° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005  
[http://i.ville.gouv.fr/document/list?title=programmation+pour+la+coh%C3%A9sion+sociale+&author=&document\\_type\\_id=14&topic\\_id=&plan\\_id=&zone\\_code=&searchText=&commit=Lancer+la+recherche&date\\_month=1&date\\_year=2005&filters%5Bsort%5D=&searchType=1](http://i.ville.gouv.fr/document/list?title=programmation+pour+la+coh%C3%A9sion+sociale+&author=&document_type_id=14&topic_id=&plan_id=&zone_code=&searchText=&commit=Lancer+la+recherche&date_month=1&date_year=2005&filters%5Bsort%5D=&searchType=1)

## Documents

- ▶ Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (l'Acse), Programme de Réussite Éducative - Rapport 2008
- ▶ Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (l'Acse), Programme de Réussite Éducative - Rapport 2009
- ▶ Cour des Comptes, L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, Mai 2010  
[http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPT/Rapport\\_education\\_nationale\\_reussite\\_tous\\_les\\_eleves\\_mai\\_2010.pdf](http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPT/Rapport_education_nationale_reussite_tous_les_eleves_mai_2010.pdf)
- ▶ GLASMAN Dominique, « Un an après : problématique du Programme de Réussite Éducative », in Actes des 1ères Rencontres nationales de la Réussite Éducative, 29 Juin 2006  
<http://i.ville.gouv.fr/reference/3602>
- ▶ MESSICA F., *Recherche action sur les parcours de réussite éducative dans sept villes de la Seine St. Denis*, Mai 2010, Act Consultants, Profession Banlieue, ACSE,  
([http://www.lacse.fr/ressources/files/pol\\_ville\\_new/Etudes/rapportP\\_BanlieueCom.pdf](http://www.lacse.fr/ressources/files/pol_ville_new/Etudes/rapportP_BanlieueCom.pdf))
- ▶ DESSIS C., CARLON B., *Analyse des parcours de réussite éducative*, TERRITORI, ACSE, Mars 2010.  
([http://www.lacse.fr/ressources/files/pol\\_ville\\_new/Etudes/RAPPORTterritoriCom.pdf](http://www.lacse.fr/ressources/files/pol_ville_new/Etudes/RAPPORTterritoriCom.pdf))