



Réseau Grand Ouest des Acteurs de la Réussite Educative Journée d'échange sur l'accompagnement

1^{er} octobre 2013, Rennes

COMPTE-RENDU DU SEMINAIRE

1

Sommaire

I. Ouverture de la journée	2
II- « L'accompagnement : un processus au service du changement » Bruno CARLON, Sociologue, TERRITORI	6
III- L'accompagnement pédagogique, une rencontre structurante Frédéric ROUSSEAU, Psychanalyste, Maître de conférences Université Paris 8	11
IV- Les modalités de l'accompagnement et la mobilisation du réseau local	21

I. Ouverture de la journée

Introduction par Emmanuel Mourlet, Directeur du CRIJ Bretagne

Emmanuel Mourlet introduit la journée en souhaitant la bienvenue aux participants dans les locaux du Centre Régional d'Information Jeunesse de Bretagne. Le CRIJ fait partie du réseau national de l'Information Jeunesse, ce dernier étant composé de 1 530 structures qui maillent tout le territoire et accueillent environ 5 millions de jeunes chaque année.

Les jeunes en général, et les jeunes des quartiers en particulier ont toujours besoin d'information, de savoir à qui s'adresser. Et c'est justement le métier du réseau Information Jeunesse que d'apporter aux jeunes une information claire, fiable, actualisée et surtout gratuite. Cet espace représente pour le public de la réussite éducative des pistes et des ressources pour prendre en main leurs destinées.

Emmanuel Mourlet présente ensuite un nouvel outil développé sur la région Bretagne : une application Smartphone. Ce nouveau service a pour objectif d'adapter l'offre d'information jeunesse à la culture numérique des jeunes bretons. Cette application fournit une réponse immédiate aux questions les plus fréquemment posées par les jeunes (FAQ, actus, coordonnées de structures, contacts) avec des informations géo-localisées sur l'ensemble du territoire breton.

Intervention de Mme Emmanuelle SOUMEUR- MERAU, Directrice de RésO Villes

2

Emmanuelle Soumeur souhaite la bienvenue aux intervenants qui vont rythmer les échanges de la journée et apporter leurs réflexions sur la question de l'accompagnement.

- Bruno Carlon, sociologue à Territori qui accompagne RésO Villes et l'ANARE dans l'animation du réseau grand ouest de la Réussite Educative
- Frédéric Rousseau, psychanalyste et maître de conférences à Paris 8

RésO Villes anime avec plaisir le réseau grand ouest des acteurs la réussite éducative qui se mobilise toujours en grand nombre. Les capacités d'accueil, même si elles sont excellentes, n'ont pas permis d'inscrire toutes les personnes qui le souhaitaient, et il faut donc excuser certains sites qui n'ont pu être présents. La présente journée permet également de constater que l'élargissement du réseau aux Pays de la Loire porte ses fruits car de nombreux acteurs ligériens nous ont rejoints.

Point d'étape sur la réforme de la politique de la ville :

- Création du **Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET)**. Le CGET regroupera, dès le début de l'année 2014, les services de la Datar, du SG-CIV (secrétariat général du comité interministériel des villes) et de l'Acse (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances). Cet établissement relèvera du premier ministre et sera mis à disposition de la ministre de l'Egalité des territoires et du Logement et du ministre délégué à la Ville. Ce positionnement laisse imaginer que les politiques de droit commun des différents ministères seront mobilisées. Au niveau du gouvernement, l'égalité des territoires se traduit par l'idée de continuité territoriale en matière d'accessibilité aux services publics et par la possibilité donnée à chaque territoire de se développer en fonction de ses potentiels et des besoins de

ses habitants. L'inclusion de la DATAR rappelle cette dichotomie urbain / rural qui se joue dans l'égalité des territoires. Bien que le monde urbain soit plus représentatif de notre société (80% de la population française vit en milieu urbain), le rapport de force actuel ne représente pas cette réalité vécue par les habitants. L'enjeu est donc bien d'accorder une place décisive au pôle « politique de la ville » dans ce futur Commissariat général à l'égalité des territoires afin de permettre une meilleure représentativité des réalités vécues.

- Mise en place des **12 contrats de ville préfigurateurs** dont Rennes fait partie.
- Projet de **loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine**. L'ouverture des débats parlementaires est prévue à partir du 18 novembre.
- Cette mise en débat prévoit non pas une première liste de quartiers de la géographie prioritaires, mais des villes concernées.
- **L'indicateur** retenu pour la nouvelle géographie prioritaire : les quartiers prioritaires seront ceux où une part importante de la population dispose de moins de 60% du revenu médian de référence national, pondéré par le revenu fiscal local de l'unité urbaine. La densité sera également prise en compte : le seuil de 1000 habitants à l'échelle du carreau a été retenu.
- **Contrat unique** qui aborde l'ensemble des thématiques, à l'échelle de l'intercommunalité.
- Poursuite de la **rénovation urbaine** pour 230 quartiers
- Affirmation de **deux principes structurants** : mobiliser les moyens de droit commun, et mettre en œuvre les moyens de la participation des habitants.

Pour aller plus loin : [La nouvelle étape de la politique de la ville : les réponses à vos questions](#)

Intervention de M. Bertrand GOHIER, Vice-président de l'ANARE et coordonnateur du PRE et du PEL de la Ville de Rennes

3

Au niveau national, l'ANARE a rencontré un certains nombres de ministères¹ et l'on observe une évolution dans la conception du travail avec les publics en difficulté. En effet, un certain nombre de concepts que l'ANARE défend depuis longtemps sont repris. Des notions, des mots-clefs, des signifiants (ex : « empowerment ») sont réinvestis. La reconnaissance du pouvoir d'agir des personnes est un élément qui est aujourd'hui posé au centre des questions des politiques publiques.

Concernant la réforme de la politique de la ville, François Lamy a réaffirmé que le projet de réussite éducative est un des outils de la politique de la ville, ce qui précise que les financements seront par conséquent conditionnés par l'appartenance à la géographie de la politique de la ville. Nous sommes donc bien dans l'affirmation que les projets de réussite éducative sont des leviers singuliers de la politique de la ville, et qu'ils permettent un travail transversal de fertilisation d'un certain nombre d'actions publiques.

Néanmoins, nous pouvons déjà constater aujourd'hui que certains sites sont absents, et notamment les petits sites. Ces derniers ont d'ores et déjà eu des informations concernant leur pérennité puisque les services de l'état leur ont annoncé qu'ils ne bénéficieraient plus des moyens de la politique de la ville. Pour les sites qui sortiront de la politique de la ville, George Pau-Langevin, ministre déléguée chargée de la réussite éducative a fortement affirmé que les processus qui ont été développés dans le cadre des programmes de réussite éducative seront maintenus par le droit commun. Etant donné que le PRE travaille sur des leviers particuliers, tout en interrogeant

¹ Ministère délégué à la Ville, Ministère délégué à la Réussite éducative, Ministère de l'Education nationale, Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative, Ministère des Affaires sociales et de la Santé

transversalement le fonctionnement des services des politiques structurelles, la mobilisation du droit commun peut questionner. Si le PRE est intégré dans des institutions, pourra-t-il continuer à travailler de cette manière ?

A cette heure, François Lamy n'a pas encore signé une convention interministérielle décisive, celle avec le ministère de l'Éducation Nationale. Ainsi, lorsque George Pau-Langevin souhaite que les projets mis en œuvre par les PRE soient repris par le droit commun, on peut s'interroger sur l'opérationnalité de ce processus.

La question du PRE n'est pas non plus travaillée vis-à-vis de la conception des équipes projets. A Rennes, le PRE est encore peu intégré aux équipes-projet de la politique de la ville. Cette posture d'entre-deux mériterait toutefois d'être clarifiée.

Concernant le contrat de préfiguration mis en œuvre à Rennes, nous sommes accompagnés par une cellule ministérielle. Le PRE est peu évoqué dans les échanges, car ce qui fait débat aujourd'hui c'est la restriction de la géographie prioritaire. Pour illustration, a été organisé à Rennes un travail de terrain avec les services de l'État pour apprécier les propositions de l'INSEE sur les contours de la future géographie. Dans ce cadre, une observation a été faite au sujet des collèges situés hors zone. Cela pose en effet un problème en termes de « territoire de vie », car lorsqu'un établissement ne dispose pas de label, très rapidement les moyens manquent. Dans certains quartiers, il serait donc totalement contre-productif que deux établissements bénéficient des moyens complémentaires de la politique de la ville et qu'un établissement en soit exclu.

Concernant l'actualité des PRE, un certain nombre de sites ont dû accompagner la réforme des rythmes scolaires, réforme qui modifie le paysage de l'offre périscolaire.

Bien entendu l'évolution de la géographie de l'éducation prioritaire va également impacter le fonctionnement des PRE. A ce sujet, dans quelques sites, les PRE ont été invités dans des journées académiques organisées avec les enseignants afin de travailler ensemble la question de l'éducation prioritaire.

L'Acse a lancé un nouveau programme de formation pour les coordonateurs de la réussite éducative. L'ANARE a été associée au début de la démarche, mais n'a pas été associée à la construction des formations.

La [7ème rencontre nationale de la Réussite Educative](#) aura lieu les 27 et 28 novembre 2013, à Seyssins, dans la périphérie de Grenoble.

Echanges avec les participants

Au sujet de la réforme des rythmes scolaires, une participante soulève le fait que le bouleversement de l'offre périscolaire peut mettre les PRE dans une situation inconfortable. Cette nouvelle offre, estime Bertrand Gohier, quelque soit la manière dont elle est mise en place pour les PRE, présente un enjeu pour les équipes RE : s'assurer que les enfants qui ont le plus besoin en bénéficient. De plus, le temps hors-scolaire reste conséquent ; et le PRE aura toujours à travailler sur la question de l'appropriation des ressources du territoire par les jeunes et leurs familles.

Au sujet de la réforme de la politique de la ville, Bruno Carlon souligne qu'elle apporte une cohérence et une transversalité dans la structuration d'une démarche de projet. La prise en considération des territoires de vie des personnes doit permettre une bonne articulation entre l'approche « public » et l'approche « territoire ». La logique d'intervention ciblée sur les populations

les plus pauvres doit être articulée à la façon dont la question territoriale est prise en compte dans l'organisation des politiques publiques. Les collectivités ont besoin d'intégrer la question des populations en difficulté dans une gestion de territoire. On ne gère pas un territoire par accumulation de mesures en direction des publics. La question des territoires de vie et le passage à l'intercommunalité suggèrent donc une certaine vigilance de la part des collectivités locales.

II- « L'accompagnement : un processus au service du changement »

Bruno CARLON, Sociologue, TERRITORI

La complexité de l'accompagnement éducatif réside entre autres, dans le fait qu'il est souvent un processus dont l'issue est incertaine. L'accompagnement renvoie à l'analyse des formes de coopération humaine. En tant qu'activité pratique, il interroge la façon dont s'organisent la connaissance et la compréhension de l'autre.

Il suppose une activité cognitive où la relation est guidée par des normes et des valeurs, une activité d'interprétation des conduites sociales et une dimension éthique. En tant que relation sociale, il organise la réciprocité d'un individu vers un autre. Il pose la question de la relation à l'autre (accueillir l'autre) dans sa différence, son altérité comme l'évoque Jean-Paul Payet, une altérité « *socialement fabriquée, socialement définie par des mécanismes de différenciation des positions, des ressources et des rôles sociaux* ».

Historiquement, les politiques publiques ont eu recours à différentes notions comme l'équité, la relation d'aide, l'acteur stratégique ou encore plus récemment l'*empowerment* pour expliquer le sens des dispositifs mis en œuvre. Cette évolution est significative de l'évolution des référentiels d'action faisant une large place aux notions de mérite, de capacité personnelle et d'autonomie fondées sur la réalisation de l'identité personnelle. Elles viennent progressivement remplacer dans le vocabulaire institutionnel la notion d'« inégalité sociale » chère à l'universalisme républicain. Elle traduit d'une certaine façon la déstabilisation et la recomposition du contrat social autour de la reconnaissance des identités et de la place du sujet, la subjectivité du sujet.

La question de la reconnaissance apparaît centrale dans le processus d'accompagnement car comme le souligne Paul Ricœur « *la reconnaissance est un concept qui intègre directement l'altérité, qui permet une dialectique du même et de l'autre* ».

6

Ainsi, affirmer que l'accompagnement doit être fondé sur la connaissance et la reconnaissance nous amène à privilégier une approche compréhensive tout autant qu'explicative dans la pratique des relations sociales. En effet, l'accompagnant qui procède par interprétation, doit être attentif à articuler dans son analyse d'une part, la compréhension des faits sociaux extérieurs à l'individu et d'autre part, l'analyse des attentes et des motivations qui révèlent les intentions.

Enfin, il nous semble important de ne pas écarter la place jouée par le dispositif technique comme outil de régulation et son rôle dans la configuration de l'espace relationnel. Selon Pierre Lascoumes², « *un instrument d'action publique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur* ». A cet égard, il contribue à déterminer la manière dont les individus se comportent. Le dispositif fonctionne comme un instrument à la fois incitatif et normatif.

→ L'accompagnement et la singularité du sujet

² Pierre LASCOUMES, Patrick LE GALES (sous la direction de), Gouverner par les instruments, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

L'individu est en permanence chahuté par les tensions existentielles qui structurent la vie sociale et il se construit par ses relations avec les autres. Selon Guy Bajoit³, le sujet c'est « *la capacité de l'individu à agir sur lui-même pour construire son identité personnelle en gérant les tensions que lui causent les relations avec les autres et la société* ». Il analyse le paradigme identitaire de l'individu qui est à la fois *objet* (c'est-à-dire le produit de conditions matérielles d'existence, et des contraintes du contexte normatif qui l'obligent à se conformer) mais aussi *sujet*, c'est-à-dire apte à mettre en place une conduite stratégique qui maximise ses intérêts par les interactions avec les autres.

C'est dire que l'homme est un sujet « social » avec deux dimensions, celle de la subjectivité, fondée sur la relation à l'autre, et celle du social, fondée sur la reconnaissance, construction qui va aider l'individu à se positionner.

L'objet de l'accompagnement est bien le changement social et on ne peut l'expliquer par la seule approche de l'intériorité du sujet ou par sa capacité d'acteur stratégique, mais par la notion de sujet « en relation ».

Chaque individu cherche à construire son identité personnelle, et pour cela il doit dépasser les contraintes que lui imposent les rapports à l'autre, mais il doit en même temps produire du sens pour s'expliquer ce qu'il fait, ce qui va conditionner ses relations sociales. Il construit son identité personnelle à travers ses relations et doit pour cela s'engager et mettre en œuvre sa capacité d'action. Le respect de cette capacité d'action par l'accompagnant conditionne souvent la qualité du dialogue.

De son côté, le professionnel facilite l'élaboration de la relation par la mobilisation de ressources qui aide à dépasser les contraintes de la vie collective. L'accompagnement se construit dans et par ce processus en tenant compte de la singularité du sujet, et en construisant avec lui la demande sociale.

→ La co-construction de la relation

L'accompagnement doit s'intéresser ainsi à la capacité de la personne à construire une règle d'action qui lui soit propre, et on ne peut réduire l'accompagnement à une vision fonctionnaliste qui limite l'individu à la seule actualisation de règles et de normes intériorisées. Par l'accompagnement, il faut en effet lui apporter des ressources qui vont l'aider à actualiser son capital social, culturel ou symbolique.

L'accompagnement demande de considérer à la fois les causes objectives (les faits structurels, sociaux, tout ce qui échappe à la conscience de l'individu) et les intentions subjectives, c'est-à-dire les motivations qui vont donner du sens à la conduite de l'individu. C'est une construction sociale par laquelle l'accompagnant aide le jeune à prendre en compte les contraintes et les ressources qui vont l'aider à construire son autonomie. La problématique de l'accompagnement appelle à prendre en compte les concepts du changement social, de l'identité et de la reconnaissance.

Par ailleurs, l'accompagnement est pris dans une tension, entre agir sur la résolution du problème des usagers et la recherche d'émancipation et d'autonomie. Dans le premier versant,

3 Guy BAJOIT, Socio-analyse des raisons d'agir. Etudes sur la liberté du sujet et de l'acteur, PU Laval, coll. « Sociologie contemporaine », 2010

l'accompagnement est un « instrument » de l'action publique, dans le second, il s'agit d'aider l'individu à être autonome pour affronter les nouvelles formes de contraintes sociales et de vie collective. S'intéresser à l'autonomie des personnes, c'est s'intéresser à leurs capacités d'initiatives. Les individus disposent d'une autonomie et d'une capacité d'agir par eux-mêmes. La reconnaissance contribue à l'autonomie du sujet, au sens où « *l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui-même, même s'il ne se reconnaît jamais dans son objectivation* »⁴.

L'autonomie se construit dans la reconnaissance sociale de l'identité personnelle, dans l'expérience de l'interaction, par l'activation de la reconnaissance réciproque, « *ainsi les individus ne peuvent être saisis qu'à partir des interactions qui les constituent et les relient, déterminant par là conjointement, le cadre normatif de l'expérience subjective et intersubjective* ».⁵

L'accompagnement constitue bien une construction sociale, le lieu et l'espace où se pense le changement.

L'accompagnement repose sur l'économie de la demande et on ne peut limiter l'accompagnement à la seule résolution des problèmes, qui signifierait que le sujet est seul responsable de la façon dont il décide -ou pas- de résoudre ses difficultés.

Accompagner est un processus de construction de la demande, en vue de produire du changement (relier l'économie de la demande à l'économie des besoins). C'est un processus *personnalisé* (contexte, ressources, temporalité, parcours, cycle,..), un développement d'interactions qui favorisent la stabilité, organisent la continuité des apports en ressources et en relations et qui doivent répondre aux situations d'instabilité et de ruptures qui sont menaçantes.

L'accompagnement est un *droit* (loi de programmation pour la cohésion sociale) qui requiert une posture positive : engagement dans la relation, réciprocité, regard positif, absence de jugement.

La demande sociale n'est pas spontanée, elle se construit *in itinere* par un ensemble de signes qui permettent à son environnement de soutenir une personne dans la poursuite de son propre développement.

La demande sociale ne peut provenir du seul repérage. Aborder la demande sociale implique une communication entre un sujet, porteur de la demande, et un autre, susceptible d'y répondre. Être porteur de la demande ne signifie pas être en mesure de l'énoncer. La demande cache la demande, elle n'existe qu'à travers l'interprétation qu'en donne celui à qui elle s'adresse. On crée un service « par » des personnes et non « pour ».

→ Parcours éducatif et projet

Le parcours se construit par le projet. Il n'est pas linéaire mais itératif, car l'adaptation des objectifs y est permanente et permet une démarche qui chemine *in itinere*. Le parcours permet de construire une continuité là où souvent les jeunes sont dans la discontinuité. Si le parcours est construit autour d'échanges et d'engagements réciproques, il n'y a cependant pas d'interchangeabilité des rôles entre l'accompagnant et le jeune du fait de l'asymétrie de la relation.

L'accompagnement se construit entre la distance et la proximité dans une démarche qui ne se limite pas à une juxtaposition d'actions ou de prestations, mais dans une approche globale

4 Jean-Paul SARTRE, Question de méthode, Gallimard 1960

5 Alain CAILLE, La quête de reconnaissance, La Découverte.

prenant en considération les différentes dimensions de l'individu et dans le cadre d'un rapport de citoyenneté (rapport d'appartenance aux formes de la socialisation).

Mais de quelle globalité s'agit-il ? Elle provient de deux dimensions : la pluri-professionnalité des ressources et la prise en compte des quatre dimensions intervenant dans la construction du processus d'individuation du jeune, à savoir, la socialisation (sociabilités, lien social), le développement personnel (confiance, estime de soi), l'accès à des apprentissages divers (savoir, savoir-faire) ainsi que la dimension sociétale. L'approche globale se construit progressivement, par la mise à disposition de ressources.

Dans le cadre de la Réussite Educative, la construction et l'accompagnement du parcours sont constitués comme une démarche dynamique où la question éthique (parcours librement consenti, respect de la personne, écoute, disponibilité, sollicitations répétées, ..) contribue à l'activation de l'autonomie du jeune. L'accompagnement y est assuré par le référent dont la posture professionnelle fait l'objet de nombreuses réflexions au sein des équipes. Il doit concilier la sécurisation du parcours et l'exigence de mobilité afin de faciliter les transitions. Il est à la fois dans l'accompagnement et l'organisation des ressources.

La posture du référent est fondée sur quatre aspects :

- La conception de la relation (facilitateur, écoutant, passeur, façon dont il aide le jeune à faire des choix et à prendre des décisions, empathie, ...)
- La conception de la fonction et sa place dans l'équipe (à la fois ensemblier de l'offre de services et accompagnant)
- La représentation de son efficacité et de l'utilité de l'action (façon de l'aider à être autonome, façon de construire l'approche globale, façon de mettre en relation le jeune et les parents avec les services dont ils ont besoin).
- L'idéologie et les valeurs qui organisent les représentations sociales et donnent du sens à la pratique professionnelle.

9

L'accompagnement humanise la relation mais fait aussi émerger la subjectivité avec la prise en compte de l'expérience de vie. Cela rend indispensable de veiller à la mise en œuvre d'espaces permettant d'interroger les dimensions explicative (expliquer les réalisations et les résultats), réflexive (méthode d'action), analytique (passage à la compréhension) et opérationnelle (conduite de l'action) de la démarche.

→ Le réseau

L'organisation du réseau se nourrit d'une approche constructiviste et compréhensive. Le réseau favorise la coordination et la continuité des interventions. La proximité fait le lien, le lien crée le territoire. Il constitue un processus culturel, mental et stratégique et il permet les ajustements institutionnels (circulation des informations, production de connaissances, hybridation des cultures professionnelles...). Il est souvent complémentaire du partenariat conventionnel.

Si l'accompagnement est personnalisé et centré sur le jeune (la famille est un élément du contexte dont la place s'apprécie différemment selon l'âge du jeune), il s'inscrit dans une approche collective tout au long du parcours. Elle donne du sens à la socialisation qui forme les identités collectives :

- La relation sociale est à la fois un échange entre les individus mais aussi une pratique par laquelle on agit avec les autres.

- La construction du réseau local comme cadre de mobilisation et de mutualisation des ressources est essentielle, au delà du fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire, notamment pour des jeunes pour lesquels l'accès aux droits et aux ressources est compliqué.

L'organisation du réseau et les règles de relation qui lui sont inhérentes permet de mettre à jour la collaboration entre le référent et le coordonnateur, mais aussi l'ancrage territoriale de l'action du PRE, dans la relation aux services de la ville et du partenariat en général. A cet égard, il convient de réaffirmer que l'on n'est pas spontanément partenaire et qu'il ne faut pas éluder les problèmes d'organisation sociotechnique, de pouvoir et d'identité professionnelle propres à toute action collective.

La réflexion sur l'accompagnement par les équipes PRE ouvre des perspectives pour une approche compréhensive de la place de la reconnaissance sociale dans la formation des relations sociales et des dynamiques territoriales d'action collective. Elle montre à cet égard que le processus d'autonomisation et de changement social se construit par la dynamique relationnelle et la capacité de l'accompagnant à lui-même évoluer dans la relation. Il s'agit alors d'en analyser les effets au bénéfice du jeune ainsi que la compréhension de la manière dont le processus s'est construit.

III- L'accompagnement pédagogique, une rencontre structurante

Frédéric ROUSSEAU, Psychanalyste, Maître de conférences Université Paris 8

→ L'ACCOMPAGNEMENT EST D'ABORD UNE RENCONTRE STRUCTURANTE

L'étymologie du terme accompagnement : " marcher avec un compagnon ". Compagnon : *cum panis*, " partager le pain avec l'autre"!

Nous connaissons le compagnonnage, qui est une association entre ouvriers d'une même profession à des fins d'instruction professionnelle et d'assistance mutuelle, et qui s'appuie sur des valeurs qui depuis le Moyen-âge ont fondé leur démarche : accueil et accompagnement, transmission des compétences professionnelles, ouverture et attention aux autres.

Tandis que les compagnons de la Libération se réunissaient autour d'un même projet, la figure du "compagnon de route " popularisée par Sartre supposait une distance dans le cheminement.

L'accompagnement est un mode d'intervention centré sur une relation psychologique spécifique. Ceci nous amène à préciser que l'accompagnement n'est pas :

- la guidance caractérisée par l'accent mis sur la direction à prendre : « aller vers »
- ni du monitorat qui est le pilotage d'un trajet (en général de formation)
- ni du soutien qui intervient plus sur l'organisation de l'environnement (pouvant être un facilitateur mais aussi, parfois, un obstacle à une bonne intégration)
- ni du coaching que l'on pourrait considérer comme un appui limité pour atteindre un but fixé avec la personne coachée
- Quant à la notion de suivi, elle doit être réservée à une action, parfois menée à distance, consistant à s'assurer de l'évolution d'une personne : le sujet concerné n'étant pas forcément au courant (Cf. « le suivi d'un dossier »)

11

→ CE QU'EST DONC L'ACCOMPAGNEMENT

L'accompagnement est fondé sur une relation psychologique spécifique : c'est une relation qui se « co- construit ». Elle suppose donc une demande et un consentement « éclairés » des deux parties. Se méfier du fait que lorsque l'on pose la question « quelles sont vos attentes ? », la réponse est souvent « du prêt à porter ». Et l'on découvre après-coup que les attentes réelles n'étaient pas celles énoncées.

- La caractéristique principale de l'accompagnement est la fiabilité : l'accompagné doit pouvoir compter sur l'accompagnant. Il y a un engagement de personne à personne qui en soi a une valeur structurante (ou déstructurante quand l'accompagnement est brutalement interrompu)
- L'accompagnement opère à partir d'une proximité relationnelle dans les lieux de vie des personnes prises en charge, dans des rencontres s'effectuant avec la personne concernée. Cette prise en charge se déroule à partir d'un travail poussé sur les événements qui se déploient dans un quotidien partagé (d'où l'importance de la prise en compte des territoires de vie dans l'élaboration des démarches d'accompagnement).

L'accompagnement ne doit pas mettre en porte à faux l'accompagné. Il doit se développer au rythme de celui-ci, ce qui n'exclut pas (au contraire) d'aider l'accompagné à structurer sa temporalité.

Cela pour lui permettre de passer de la passivité de l'immédiateté ou du portage à la dynamique d'un projet subjectivant (qui sera d'ailleurs peut-être la marque de la fin de la nécessité d'un accompagnement).

L'adhésion de l'accompagné est la condition de possibilité de la relation d'accompagnement.

- Or, la pratique montre que cette condition de possibilité est non seulement difficile à obtenir mais sans doute davantage encore à évaluer.
- L'adhésion affichée peut toujours dissimuler des contraintes symboliques et parfois matérielles qui ne relèvent pas de la libre adhésion. En effet un accord peut être simplement formel, passif, pour éviter un conflit
- Des outils garant de l'adhésion sont utilisés (contrats, formulation de la demande), mais ils ne peuvent parvenir à résorber l'ambiguïté présente dans toute proposition d'accompagnement.
- Il restera toujours une zone d'ambiguïté : ce n'est pas une catastrophe, simplement il faut réinterroger régulièrement cette dimension de l'accompagnement.

L'accompagnement peut avoir plusieurs fonctions, différentes, mais non exclusives l'une de l'autre

- Accompagner dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire
- Accompagner dans un retour vers la chose scolaire
- Accompagner l'élève dans son positionnement psycho social, que ce soit par rapport à sa famille, à sa culture, à l'école, à ses loisirs...
- Accompagner l'enfant dans une démarche de soin

12

→ **L'ACCOMPAGNEMENT IMPLIQUE UN ACCUEIL MAIS SURTOUT UN ACCUEIL DE QUALITE**

La fonction d'accueil demande du temps (à distinguer d'une admission dans un dispositif qui est un enregistrement) beaucoup de temps. L'accueil constitue la fonction importante de l'accompagnement. C'est ce qui permet la subjectivation dans la rencontre.

- On accueille la personne mais peut être d'abord ce qui compte pour elle : l'accueillir, ce n'est pas tellement lui parler « personnellement », c'est faire attention à ce qui compte pour elle : il faut savoir prendre en compte et lui parler concrètement de ce qui est important pour elle (cela peut être le foot, un animal, un événement, un rêve, ou un jeu vidéo etc ...) L'accueil « véritable » prend donc parfois plusieurs semaines après le début d'une prise en charge.

Il s'agit donc d'accueillir la personne et ce qu'elle « est » qui ne se limite pas à sa présence physique.

« Avant qu'il y ait de l' « avec » (comme le dit le philosophe Henri Maldiney), il y a une autre dimension : peut-être convient-il de travailler l'espace avant la temporalité

Il faut travailler le pré-représentatif, le pré-intentionnel, le pré-prédictif.

On peut essayer de construire, de fabriquer « des tenants lieux » d'espace transitionnel.

Sur un mode collectif c'est ce que j'ai appelé (en prenant un terme théâtral) des « praticables ». Il ne faut pas chosifier cela : la « fonction praticable » c'est une délimitation de scène construites et reconstruites en permanence (parce que c'est la scène la plus précaire qui soit) : c'est construire un site pour qu'il s'y passe quelque chose : un espace du dire par exemple !

Cela implique de travailler sur ce qui fait barrage à ce dire, ce qui en empêche l'accès (il faut passer à travers quelque chose qui fait résistance, passer contre la $\delta\omicron\xi\alpha$ par exemple) il faut obtenir une rencontre, une vraie rencontre »⁶

La fonction d'accueil doit instaurer la possibilité d'un certain jeu. Ce jeu (ne pas confondre avec le ludique bien qu'il puisse, on s'en doute, y avoir une certaine parenté) consiste à tenir compte d'un vide.

Il faut un certain vide pour que les choses et les personnes se déplacent, ne s'engluent pas, ne se bloquent pas (pensez par exemple au « jeu » des engrenages et à leur réglage par le mécanicien ajusteur).

C'est ce vide, ce « pas totalement ajusté » qui permet le mouvement.

C'est aussi sous cet angle qu'il faut envisager l'accès de l'enfant à un nouvel agencement institutionnel qui ne soit pas programmé d'une façon massive, de manière à permettre une place au hasard, à l'imprévu, au nouveau.

C'est ce type de rencontre qui a une « efficace » car elle est véritablement rencontre, c'est à dire qu'elle laisse toute sa place à ce que les grecs appelaient la « tuché », tissée de hasard et de Réel. C'est seulement à cette condition que l'on peut rencontrer quelqu'un, ou un événement ou un texte qui va nous marquer et changer notre style d'existence.

→ LE TRANSFERT DANS LA RELATION PEDAGOGIQUE

Cela pose la question du désir des protagonistes, la question de ce qui les fait fonctionner tant du côté du maître que celui de l'élève, et donc plus largement, le désir de l'accompagnant et celui de l'accompagné.

Ce qui me paraît constituer l'efficacité du champ pédagogique c'est la manière dont le désir du maître croise celui de l'élève.

- Qu'en est-il du désir du maître ? de ses fantasmes, voire de ses pulsions ? Quel sens a son désir de former ? Sur quoi s'articule-t-il ? Désir de réparation, de transmission de certitudes ou d'incertitudes, de violence, de mise en forme ? Certainement un peu de tout cela et de beaucoup d'autres choses ...
- Qu'en est-il du côté de l'élève ? Derrière une acceptation formelle, apparente parfois, qu'en est-il de sa résistance à ce projet de transformation qu'il vit toujours peu ou prou comme une

6 Séminaire de Jean Oury à l'Hôpital Saint Anne

« dé-formation » (même si c'est pour son bien, il rencontre là de la violence et de l'intrusion auxquelles il réagit parfois très fortement)

- C'est cela qui va se rencontrer dans le champ du pédagogique, qui va devoir se découvrir s'ajuster, se transformer ...
- La réussite éducative avec ses interlocuteurs en réseau risque d'avoir à ré-affronter cette question là. Nous devons prendre en considération que si nous avons à intervenir, c'est qu'il y a déjà eu un ou plusieurs "loupés". Il faudra bien en savoir et en comprendre quelque chose ...

L'articulation d'un supposé désir de savoir chez l'élève, comme de l'intention chez l'enseignant d'être un représentant de ce désir, d'être un transmetteur de ce savoir chez l'élève, constituent l'enjeu de la relation éducateur-éduqué.

C'est dans et par l'interpellation que va se construire tant du côté du maître que de l'élève une demande de se faire reconnaître permettant à chaque partenaire d'accéder à une conscience de soi.

La demande adressée à l'autre dépasse les satisfactions qu'elle implique : elle renvoie à une demande d'attention et d'intérêt qui n'est pas loin d'une demande d'amour (attention aux risques de dérapages dans la fusion et donc la confusion ...)

Le désir n'est pas simple appel à l'Autre, il a à voir avec l'imaginaire du sujet, c'est à dire avec la manière dont le sujet entretient un rapport narcissique à son Moi, c'est à dire à son personnage social. Songeons dans ce registre aux exigences de respect que l'enseignant et l'élève se renvoient régulièrement à la figure !!

Le désir c'est toujours le désir de se faire reconnaître par l'Autre.

14

Mais là où les choses se compliquent c'est que nous avons besoin du désir de l'autre pour nous connaître : « dis-moi qui je suis vraiment » mais en même temps nous craignons toujours d'être l'objet du désir de cet autre et surtout d'en être dépendant.

Il y a toujours à ce niveau un mélange de désir d'amour et de désir de domination. Ceux-ci sont les deux faces du même désir de reconnaissance.

Le désir de domination peut d'ailleurs prendre dans la pratique des déguisements divers : adoption d'une méthode pédagogique différente, dite originale ou non conforme à la méthode de l'enseignement magistral traditionnel, ou par le fait de choisir de dispenser une matière « malléable » ce qui permet de la pétrir selon les besoins du moment mais aussi selon sa propre sensibilité ... (« à ma sauce ... selon ma propre alchimie »)

De son côté l'élève, dans sa relation à l'enseignant, désire attirer son attention sur lui, en vue de se sentir choisi, privilégié (pour cela il n'hésitera pas à faire le « mariolle » ou plus ...).

De fait les pédagogies qui privilégient la démarche individualisée favorisent ce désir.

L'accompagnement individualisé voit son impact très renforcé par cette dimension d'une relation privilégiée inter-individuelle.

Face au désir de l'adulte, l'élève répond en s'adaptant et en aménageant le contact soit dans le sens d'une adaptation aux objectifs visés par l'enseignant, soit au contraire en manifestant un refus, voire

une opposition par réaction de défense. L'élève teste l'enseignant : il cherche la faille pour chercher à s'imposer.

Ce qui complique notre compréhension de ces phénomènes c'est que ce refus peut prendre comme cible l'enseignant et son enseignement tout en ayant comme finalité un rejet d'autres adultes, de telle ou telle figure parentale, voire de ou des institutions.

Quelle que soit la situation pédagogique, l'éducateur doit situer l'élève par rapport à la demande qu'il exprime et surtout par rapport à l'attente qui l'anime : soit faire reconnaître par l'adulte son propre désir. Cela exige de la part de l'éducateur une vigilance accrue, et ce, dès le premier contact, c'est à dire dès le début de son intervention.

Comme me le rappelait récemment un ami enseignant :

« Il faut être à l'aise avec ce que l'on va faire, dans quel ordre, ne pas trop avoir besoin de se rappeler le contenu du cours à soi-même, et être disponible visuellement et auditivement à tout ce qui se passe (c'est à dire d'abord à la relation). Les cinq premières minutes sont souvent décisives».

Bien évidemment il y a de nombreuses fois où le désir de l'éducateur et celui de l'élève ne se rencontrent pas, voire se heurtent. Cela crée de part et d'autre de la frustration narcissique : aucun ne s'y retrouve : c'est dans ces situations que s'enracinent fréquemment les alternances de séduction et d'opposition.

→ LE TRANSFERT

15

On peut définir le transfert comme le déplacement d'un système d'attitudes et de ressentis éprouvés avec une personne que l'on reporte sur une autre personne.

Dès 1910 Freud, dans une intervention devant la Société Psychanalytique de Vienne, avait reconnu la présence d'éléments transférentiels dans la relation pédagogique. Il soulignait que le « transfert présentait des éléments hostiles à côté d'éléments tendres ». De ce fait, pour lui, le maître se trouve « dans une position fort difficile puisqu'il doit savoir et comprendre ce jeu de l'amour et de la haine dont il est, malgré lui, l'objet ».

En tant qu'adulte, l'enseignant ou l'intervenant, reçoit des projections qui sont adressées aux figures parentales (à la fois idéalisées et rejetées). L'adulte se voit donc attribué, par substitution transférentielle, un héritage sentimental et émotionnel à la genèse duquel il n'a que peu contribué et qui se réalise à son insu.

A son tour l'enseignant a des éprouvés face à ce que lui manifeste l'enseigné. Etre professionnel c'est reconnaître ces effets de « contre transfert » pour pouvoir s'en déprendre.

C'est par exemple le cas de l'enseignant qui est touché par la situation d'un élève en difficulté parce que cela le renvoie aux difficultés qu'il a connues dans son adolescence. On voit bien alors que la question se pose : sur les difficultés de qui travaille-t-on réellement ?

Mais il convient que ce double mouvement de transfert ne se referme pas sur lui-même dans les deux pièges qui le guettent.

- la « mêmeté » ou la fusion : « on est tous pareils ». Elle se décline aussi dans certaines formes d'identification : plus aucun mouvement n'est dès lors possible plus aucun progrès ne peut advenir. On est dans la confusion : c'est le piège régressif par excellence où risque de nous emmener le jeune qui a du mal à élaborer paisiblement un défusionnement d'avec sa famille.
- L'autre piège étant la haine de la différence qui nous pousse à l'affrontement et à vouloir soumettre l'autre à notre désir de destruction ou inversement à notre soumission à son désir de destruction.
- L'amour emprunte d'ailleurs parfois ce masque « posséder totalement l'autre ».

D'où l'importance qu'il y ait un « objet » qui soit posé en tiers entre les deux désirs concernés.

Cet objet assure la médiation entre les sujets. C'est ce que les sciences humaines appellent « la tierceité » : on se rencontre autour de quelque chose, dans un cadre défini qui échappe donc de ce fait au seul désir des deux personnes concernées.

- Il faut se souvenir que l'objet (« ob-jectus » = jeté devant) c'est ce qui est posé devant un sujet et ce qui permet à ce sujet de construire son propre processus de subjectivation.

Dans le cadre de la situation pédagogique l'objet tiers c'est d'abord l'institution.

L'école avec son organisation et ses règles, mais aussi les dispositifs qui s'articulent autour, dont le PRE fait partie intégrante, sont à considérer aussi comme des éléments tiers. C'est de leur organisation précise que pourra découler la liberté des sujets qui se rencontrent dans ce cadre : celle de faire émerger quelque chose de nouveau qui échappe à la répétition et donc à l'échec.

- Ensuite c'est l'objet pédagogique qui va me permettre de réguler l'intersubjectivité.

→ LE TRANSFERT PERMET UNE RENCONTRE PEDAGOGIQUE STRUCTURANTE

La relation transférentielle permet une circulation du désir. Elle permet, souvent, sa remise en circulation : c'est le cas des rencontres structurantes dont nos parcours personnels ont pratiquement tous fait l'expérience.

On retrouve là le sens étymologique du mot pédagogique (ce qui conduit l'enfant). Cela doit nous amener à réfléchir à la notion de contenant. J'oserais affirmer que le contenant est plus important que le contenu ou pour le dire autrement : nous construisons un contenant : le sujet, à l'aide de matériaux que sont les contenus.

L'école, contribue, dans la limite de ses fonctions et de ses moyens, à faire de l'enfant un individu autonome, en sécurité dans ses propres limites corporelles et psychiques. Mais il lui revient aussi de prendre en charge des enfants à l'enveloppe rigidifiée, déchirée, ou excessivement poreuse, ou encore des enfants sans limites, en état de chaos, évacuant des émotions impensables dans des actes d'effraction ou dans une activité hallucinatoire. Il devient courant de dire que leur prise en charge nécessite, de la part des enseignants, une fonction contenante.

La pédagogie doit d'abord travailler à la structuration du contenant ; ceci est difficile et pas toujours réalisable dans le cadre de la classe : par exemple dans le cas où l'élève a besoin d'interventions spécialisées, ou a un rythme trop incompatible avec celui du groupe-classe.

Comme une « peau psychique », la fonction contenante de l'enseignant permet de rendre supportables des tensions (pulsions, angoisses) qui risqueraient de faire exploser – ou implorer – le sujet. Mais cette véritable posture de soin, nécessite toujours d'être complétée et relayée par des dispositifs, c'est aussi une des tâches des PRE La fonction contenante doit aussi pouvoir prendre appui sur l'institution scolaire, l'équipe pédagogique, le groupe d'enfant, les partenaires de soin lorsqu'ils existent, afin que l'adulte ne s'épuise ni ne se perde.

Lorsque le contenant est structuré l'acquisition de nouveaux contenus peut se faire beaucoup plus facilement (peut-être même en libre apprentissage). C'est ce raisonnement qui nous conduit à souligner l'importance qu'il y a à élaborer, avec le jeune, des bases de réception qui soient claires et solides.

Il convient pour cela de travailler sur sa manière de penser. Il faut partir des représentations du monde qu'ont les jeunes : les reconnaître pour les modifier (dans le cadre du transfert, comme nous l'avons explicité précédemment).

Il en va de même pour tout ce qui relève des inhibitions et des déficits d'attention.

L'apprenant ne bougera de ses pré-conceptions ou ne sortira de son bunker d'inhibitions que s'il ne se sent pas menacé dans ce mouvement par un risque de destruction de sa subjectivité. D'où l'importance qu'il y a pour tous les intervenants à être très attentifs, à reconnaître l'apprenant d'abord en tant que sujet (pas seulement comme un sujet de droit mais comme un sujet désirant).

C'est d'ailleurs aussi, et il faut le souligner fortement, cette reconnaissance de son potentiel de sujet désirant qui doit nous amener à poser des limites, un cadre, des règles. Nous savons que laisser faire n'importe quoi à un jeune ce n'est pas le reconnaître c'est, au contraire, mépriser son potentiel, l'abandonner à sa destructivité : le nier en tant que sujet.

Le message que nos attitudes et nos interventions doivent véhiculer s'articule autour de l'idée que nous attendons quelque chose de lui parce qu'il vaut quelque chose.

→ LA FIN DE L'ACCOMPAGNEMENT

Cette fin doit pouvoir être acceptée de part et d'autre.

Le plus simple c'est de construire un contrat qui précise la durée de cet accompagnement pour ne pas laisser la coupure aux caprices du désir de l'un ou de l'autre avec les conséquences symboliques, voire psychiques qui peuvent en découler.

Peut être, dans certains cas, faut-il envisager que ce soit l'accompagné qui choisisse la séparation : pour éviter de lui faire revivre des situations de rupture auxquelles sa vie personnelle l'a trop souvent confronté.

Echanges avec les participants

- La relation se construit autour du lien, de la rencontre, sur la construction de la relation. C'est très long à remettre en place et cela suppose de fixer un objectif, ce qui, professionnellement, est compliqué à travailler. C'est autour du lien que le changement doit se mettre en place. Cela peut s'avérer laborieux.

Frédéric Rousseau : C'est la raison pour laquelle il faut introduire du jeu dans la relation. Une pluralité de registre de réponses. Ne pas utiliser que le technique, l'émotionnel. Il faut créer des variantes, introduire de l'imprévu, des brèches dans la rencontre.

Bruno Carlon : L'accompagnement n'est pas un lien, mais une pluralité de liens par lesquels on donne la possibilité à un jeune de construire son parcours (mise à disposition de ressources pour réactualiser son potentiel). L'accompagnant doit faire en sorte que cette pluralité de ressource soit cohérente avec les objectifs en tenant compte de la diversité des espaces de rencontre, et pas seulement dans une démarche de rencontre entre un jeune et un adulte. La mise à disposition des ressources permet à quelqu'un d'être lui-même et d'amplifier son capital de ressources.

- Quelle différence entre l'économie des besoins et l'économie de la demande. Dans les PRE, ce qui est intéressant c'est de faire émerger les besoins. Dans 90% des situations, le besoin est repéré de l'extérieur mais sans formulation de demande.

Bruno Carlon : Concernant l'économie de la demande, la demande n'est pas spontanée mais s'adosse à la construction de la relation sociale. Il reste nécessaire de construire la demande, qui peut s'exprimer dans des lieux différents, auprès de personnes différentes, selon une vérité qui est la sienne. Le diagnostic établi par les professionnels n'est qu'un des éléments de la construction de la demande. La demande n'est pas une photographie, c'est un processus qui demande du temps (le PRE en dispose plus que le travail social).

- Quelle différence entre pluridisciplinarité et pluri professionnalité ?

Bruno Carlon : Pluri professionnalité : dynamique de tous les professionnels intervenant auprès du jeune. Chacun parle à la lumière de la représentation qu'il a de sa fonction et de ses missions. Pluridisciplinarité : plus liée à une approche scientifique, disciplinaire qui consiste à croiser des savoirs et des formes de connaissance et de compétences. Le partage des savoirs nécessite un cadre commun d'élaboration. Les EPS jouent souvent un rôle positif en se constituant comme espaces d'hybridation pluri-professionnelle.

Frédéric Rousseau : Attention au piège des opinions, de la doxa que l'on a sur plein de sujets, mais que l'on ne maîtrise pas. Cela crée de la confusion. La rencontre entre les professions permet de partager différents savoirs.

- L'accompagnement suppose la réciprocité, une transformation mutuelle de l'accompagnant et de l'accompagné. Certainement il y a une asymétrie dans la transformation, mais les accompagnements transforment les professionnels. Il y a peut être des accompagnements où le professionnel évolue plus que l'accompagné.

Frédéric Rousseau : La malléabilité de l'accompagnant en fait sa qualité. Sa transformation se fait petit à petit.

L'important c'est quand on sent le « déclic ». Ex : assistante maternelle qui s'exprime sur le complexe d'Oedipe : on peut faire de la formation avec des mots de tous les jours.

Bruno Carlon

Etre attentif à la personne, à son point de vue, cela ne veut pas dire que l'on est dans la même posture. Il y aurait un risque à penser l'interchangeabilité des rôles entre les différents professionnels intervenant dans un parcours.

Quant à la « réciprocité », l'espace dans lequel se construit la relation n'a pas la même résonance pour les 2 parties (jeune/professionnel).

L'expérience de vie est toute aussi importante que le point de vue institutionnel : il faut en faire un élément de co-production avec les institutions.

- Quand les familles participent aux EPS, on ne peut toutefois pas parler de réciprocité, car dans les faits, la famille se trouve toujours du côté de la demande et le professionnel du côté de la puissance. L'idée de « tendre vers la réciprocité » est une perméabilité intéressante.

- Dans une relation, il y a deux niveaux : l'« usager » et le « professionnel ». La relation, c'est l'outil de travail. La réciprocité est dans la question du désir. En tant que professionnelle, j'ai envie d'aller travailler quand l'autre prend position, quand l'autre formule du désir. C'est là où se joue la réciprocité.

Frédéric Rousseau

Quand l'usager prend du pouvoir : c'est intéressant.

Bruno Carlon questionne les participants : l'accompagnement est-il à destination des jeunes ou des familles ?

Une participante de Saint Briec rebondit en précisant que cette question fait débat au sein de l'équipe. La demande des parents prend parfois trop de place. Mais il est crucial de comprendre comment les parents perçoivent les difficultés de l'enfant.

Le PRE de Saint Briec développe une offre importante de loisirs pour les enfants ; à cela s'ajoute des entretiens avec l'enfant, avec la famille et avec l'école. On part des besoins de l'enfant, et quand les parents ont des besoins : il faut relayer vers le droit commun.

Une participante de Rennes remarque que le questionnement relatif à la place des parents est différent selon la tranche d'âge de l'enfant (ex : place moins conséquente du parent lorsqu'il s'agit de l'accompagnement d'un collégien).

Une participante témoigne de l'existence d'un point information-parent à Nantes. L'accompagnement du parent se fait en parallèle de l'accompagnement de l'enfant (information, orientation), par une autre équipe appartenant au même service. Le parcours PRE reste un espace de construction pour le jeune.

Bruno Carlon

Le rôle du PRE est la médiation et la réorientation vers les institutions de droit commun. Il faut faire attention à ce que la réussite éducative ne se substitue pas aux organismes de droit commun dont c'est la responsabilité d'aller vers les familles. La réussite éducative n'est pas la voiture-balais. La réussite éducative doit favoriser la capacité des services de droit commun à aller vers les publics.

La question des parents est complexe. Il faut trouver un interlocuteur à leur proposer et il n'y a parfois personne à repositionner. Ex : femmes isolées.

Bruno Carlon

Comment aider les parents à construire une démarche éducative collective ? Il faudrait imaginer un mouvement parental collectif, mais ce n'est pas la place du PRE.

Le PRE ne peut pas tout faire. Il faudrait travailler avec des associations et diffuser le mode opératoire du PRE. Le Point info parents de Nantes permet de travailler en transversalité avec les autres structures du territoire.

Bruno Carlon

Quels relais quand un jeune n'est plus dans le PRE ? Qui devient l'interlocuteur des parents ?

Concernant la dynamique parentale, abordée sous la forme de « communautés de problèmes », les PRE pourraient contribuer à construire une méthodologie collective de travail et interpeller le Comité de pilotage/ conseil consultatif pour permettre de mettre en place une réponse à cette question (rôle du projet éducatif local ou de la Politique de la Ville)

Dans ce cadre, comment penser les relais pour apporter un soutien aux projets collectifs des parents ? Quel peut être le rôle des centres sociaux et des équipements de quartier ? Quelle contribution des PRE à cette approche ?

IV- Les modalités de l'accompagnement et la mobilisation du réseau local

4.1. Synthèse des questionnaires remplis en amont de la rencontre du 1^{er} octobre

4.1.1. Quelle est la conception de l'accompagnement des parcours éducatifs de votre équipe PRE ?

- Parmi les objets les plus fréquemment exprimés :
 - Rendre le jeune et sa famille acteurs, redonner une place, reconnaître les compétences parentales, travailler sur les attentes du jeune et de ses parents, valoriser socialement les parents en vue de construire du lien social et familial
 - Construire un parcours soutenant permettant d'identifier les freins, les ressources et les potentiels
 - Définir des objectifs précis pour le parcours
 - Aider la famille à comprendre et à analyser et à trouver du sens dans une pratique éducative
 - Identifier les besoins et attentes pour « faire bouger les choses »
 - Construire l'autonomie du jeune, son épanouissement et son bien-être
 - Intégration sociale et sociabilités du jeune : soutien dans la construction de repères et dans des relations apaisées...
 - Consolider les relations intrafamiliales, dédramatiser, apaiser les tensions

- L'accompagnement a une dimension concrète (prise de rendez-vous, accompagnement physique, démarches administratives, accompagnement à l'orientation dans un établissement spécialisé, soutien financier d'une activité sportive ou culturelle régulière qui permet l'appropriation) avec l'objectif de faciliter les échanges, débloquer une situation ou encore développer la capacité de parole. Il est dans ce cas, perçu comme utile, ponctuel et s'inscrit dans une approche de l'approfondissement de la demande et du besoin des familles.

- L'accompagnement est une démarche :
 - Qui cherche à établir un lien de confiance
 - L'accompagnement nécessite une analyse globale, la prise en compte de l'environnement du jeune (social, familial, scolaire et culturel)
 - Une approche sur-mesure, concrète et pragmatique
 - Une vision partagée et complémentaire de la problématique de l'enfant
 - La prise en considération des conditions de vie sociales et familiales
 - La reconnaissance de la dimension de la composante culturelle de la famille
 - L'appréhension des contextes institutionnels dans lesquels vit l'enfant
 - Un diagnostic partagé avec une analyse transversale qui permet de comprendre la complexité des situations et de définir les objets de changement
 - Qui doit prendre en compte les différents temps de vie de l'enfant
 - Un partenariat qui permet le décloisonnement professionnel, dans la cohérence des interventions et la complémentarité de compétences. Le maillage des professionnels permet un meilleur soutien et une clarification des rôles.
 - Qui doit mobiliser le droit commun (non spécialisation du PRE, mobiliser les ressources sur le territoire)
 - Un « faire avec », co-construction, recherche de solutions avec la famille et l'enfant
 - Qui fait appel à une approche systémique

- Qui articule les concepts d'individualisation et de territorialisation
 - Qui travaille sur la capacité d'agir des personnes, vise à rendre le sujet actif, en inventoriant des solutions au changement
 - Plusieurs référents travailleurs sociaux insistent sur la transférabilité de la méthodologie de la relation d'aide et du cheminement, susciter une participation active de la personne, une conscientisation.
 - Un processus de subjectivation de l'individu
 - Une approche systémique :
 - courte : résolution de problème
 - qui répond à un besoin plus globale
 Y-a-t-il vraiment passage du diagnostic global à l'accompagnement global ?
 - Une évaluation régulière (exprimé seulement par trois villes) : évaluation partagée, évaluation sur les objectifs
- L'accompagnement suppose une posture :
- bienveillance, empathie
 - relation de proximité
 - Ecoute et observation, reformulation
 - Réciprocité dans l'accompagnement
 - Travail sur le désir de se remettre en mouvement
 - Confidentialité
 - Respect du droit des usagers
 - Consentement libre et éclairé
 - Un accompagnement contractualisé (pour certaines équipes PRE)
 - Les parents partenaires, premiers éducateurs, place centrale, statut de sujets en capacité d'agir (présence dans l'EPS, élaboration du parcours ensemble, soutien à la parole des parents dans les EPS,..)
 - Donner confiance
 - Développer la capacité de parole
 - Apporter une reconnaissance
 - Respect de la culture et du rythme de la personne
 - Réflexion critique, dialectique et axiologique
- Des positionnements différents, avec parfois une indistinction entre l'accompagnement des jeunes et celui des familles.
- Accompagnement ciblé sur le jeune
 - Approche globale de la famille
 - Alliance avec les parents dans l'intérêt de l'enfant
 - Certains évoquent la notion contractuelle ? Peut-on parler d'un contrat dans le cadre du PRE? Un peu antinomique par rapport à la notion libre et éclairée.
- L'accompagnement implique le recours à des outils :
- Le travail en réseau
 - La mobilisation des ressources collectives du territoire
 - L'approche pluridisciplinaire
 - Fiches de saisine, point infos parents, charte avec un cadre éthique, ...
- L'accompagnement et la temporalité :

- Temporaire, l'accompagnement suppose une séparation (gestion de la sortie de l'accompagnement)
 - Suppose le relais avec les autres services
 - Le projet de parcours se construit dans le temps
 - Le temps des familles diffère de celui des institutions
- L'accompagnement interroge également les institutions sur leurs conditions d'accessibilité (accueil qui lève les inquiétudes...)
- Deux positionnements de référents :
 - (Pour tous) : Centré sur l'accompagnement du parcours, lien avec l'accompagné, accompagnements concrets, garant de l'accompagnement, démarche de sécurisation, fonction d'interface avec les professionnels qui interviennent auprès de l'enfant afin de mettre en œuvre la complémentarité de compétences et la cohérence des actions, facilitateur des coopérations avec les institutions, aide la famille à comprendre et à accepter l'orientation de l'enfant, une fonction normative qui aide les familles à comprendre les contraintes et à repérer leurs potentialités.
 - Coordonnateur, ensemblier des ressources à mobiliser dans le cadre du parcours, facilitateur (sur quelques sites)

4.1.2. Quelle analyse faites-vous :

■ de la plus-value de l'accompagnement personnalisé ?

- facteur de compréhension de la situation des jeunes :
 - accompagnement sur mesure, prise en compte singulière, relation de proximité
 - de bienveillance
 - comprendre les blocages et réticences pour aider à les surmonter
 - consensus pour une solution adaptée
 - respect du rythme de l'enfant
- travailler à l'autonomie et à la revalorisation, reprise de confiance
- réinvestissement parental, relation responsabilisante, l'individu est acteur
- espace d'apprentissage des règles, socialisation
- souplesse, réactivité
- lieu neutre, gratuit
- continuité des interventions
- accompagnement scolaire
- moyens financiers facilitant l'accès aux loisirs et à l'accompagnement scolaire, offre de loisirs
- plus de cohérence, élaboration collective :
 - entre l'éducatif et le culturel
 - évite le morcellement
 - coopérations sur des problèmes concrets
 - décloisonnement
 - lien entre démarche de compréhension et de projet
- sas vers le droit commun
- projets sont-ils réévalués régulièrement ?
- espace pluridisciplinaire collaboratif :

- modification de pratiques professionnelles
- incitation à la mise en place d'actions communes
- enrichit la dynamique professionnelle du quartier
- plusieurs regards différents, interdisciplinarité
- mise à distance, posture commune
- interconnaissance des missions
- adaptation continue pour les équipes RE

■ **Les limites de l'accompagnement personnalisé ?**

- Diversité des mobilisations parentales, désengagement des familles
- parfois en limite de la « protection »
- manque de liens avec les institutions
- limites de « l'adhésion » (différente que de donner son accord), sollicitation des parents complexe, la gratuite est peu responsabilisante, ne pas rendre les parents dépendants
- écart entre la demande et la représentation du repérant
- PRE sollicité trop tardivement
- Difficulté d'accès au droit commun, diminution des moyens
- passage de relais vers les autres professionnels, la suite de l'accompagnement
- cloisonnements professionnels, manque d'actions collectives
- problème de la cohérence des engagements des partenaires (institutionnels et opérationnels)
- manque de ressources du territoire
- manque de disponibilités des professionnels du territoire
- diminution des financements PRE, montée du nombre de saisines
- méconnaissance des spécificités culturelles
- méconnaissance des réseaux disponibles
- longueur des parcours : parfois trop long

4.1.3. Quelle analyse faites-vous des facilités et/ou difficultés à mobiliser le réseau local d'acteurs dans le cadre de l'accompagnement des parcours éducatifs (ressources, contraintes,..) ?

- Facilités
 - Stabilité du réseau partenarial dans son fonctionnement (organisation, coordination), richesse du réseau
 - Besoin de partenariats ciblés autour de l'objet
 - Animation et pertinence des outils de l'EPS qui garantissent la dynamique de l'EPS, actualisation des outils (fiches synthèse, tableaux de suivi) qui facilitent continuité et lisibilité, capacité du PRE à fédérer,
 - Temps pris pour l'analyse de chaque situation
 - Souplesse de fonctionnement qui construit des relations réciproques et de l'entraide
 - Appartenance de professionnels de l'Education Nationale à l'EPS
 - Rencontres régulières avec les enseignants (partage du diagnostic)
 - Intégration de l'équipe Réussite Educative dans la direction Education Jeunesse Sports, qui facilite les relations intra-services
 - Rôle dynamique du réseau d'acteurs, mutualisation

- Densification du partenariat autour de la construction des parcours
- Lisibilité du cadre, de la mission et du mode opératoire du PRE
- Repérage du coordonnateur sur le terrain
- Partenariat avec les hiérarchies intermédiaires de l'action sociale
- Point d'accueil pour les familles sur le territoire, permanence
- Proximité du fait de l'approche territoriale du PRE
- Légitimité professionnelle dans la mission
- Implication du PRE dans l'organisation partenariale du territoire
- Coordination interne des institutions partenaires
- Stabilité de l'équipe de référents (consolidation des liens inter-professionnels)
- Participation du PRE à des micro-projets qui permettent de développer le partenariat autour de situations individuelles

■ Difficultés/ Limites :

- Difficultés à établir un travail de fond avec l'Education Nationale :
 - Réticence des enseignants à assumer un rôle de repérant
 - Cumul du PRE et des équipes éducatives Education Nationale
- Peu d'orientations vers le PRE de la part des collègues
- Turn-over des professionnels du champ social et éducatif
- Peu d'orientations vers le rôle préventif du PRE
- Cloisonnement et bureaucratie institutionnelle qui freinent les projets
- Crainte de la concurrence du PRE par certains professionnels
- Fragilisation du partenariat quand trop de turn-over dans l'équipe du PRE
- Variabilité du fonctionnement du réseau local des professionnels, non-implication des professionnels
- Mise en avant du secret professionnel, frein aux collaborations, manque de retours d'informations de la part des partenaires
- Lourdeur de l'interconnaissance entre cultures professionnelles
- Rappel régulier aux partenaires de l'objet du dispositif PRE
- Les grandes villes ont toutes pointé la question de l'organisation territoriale.
 - Formalisation du partenariat institutionnel, manque de positionnement institutionnel clair qui réduit la légitimité du PRE sur le terrain
 - Reconduction du cadre institutionnel du PRE soumis au politique
 - Discontinuité entre le partenariat de terrain et le partenariat institutionnel, qui rend difficile le travail sur des familles de problématiques
 - Absence de relations de confiance entre institutions (par ex, entre Cg et Education Nationale)
- Disparité de l'offre entre les territoires d'intervention
- Temps trop long entre le repérage et la mise en place de l'EPS
- Tensions intra-institutionnelles lorsque le PRE soulève des dysfonctionnements
- Différence de posture vis-à-vis des familles
- Insuffisance d'impulsion de la démarche partenariale au niveau institutionnel
- Insuffisance dans le rôle d'orientation et de pilotage politique, du Conseil Consultatif
- Insuffisance de transversalité dans l'appareil municipal
- Le PRE perçu comme un prestataire de service ou comme une ressource financière (clarification des outils de communication)

4.2. Les échanges en atelier

→ **Atelier 1 :**

Les modalités d'accompagnement

Les interventions et échanges de la matinée ont permis de prendre du recul sur la pratique professionnelle, sachant que les professionnels reconnaissent ne pas avoir toujours le temps de capitaliser sur leur pratique ni d'éclairer certaines notions de l'accompagnement. La première phase de l'accompagnement consiste en un travail de compréhension et de formulation des freins et des potentiels. La fiche saisine n'est pas suffisante car elle ne permet pas à elle seule de repérer les potentiels et les contraintes seulement sur la base des 1ers éléments.

Le travail sur la demande se fait sur la base de la demande du repérant et de la famille. Il y a toujours un décalage. C'est en général dans un 1^{er} temps à la demande du professionnel, mais en creusant plus avec la famille, d'autres éléments apparaissent. Au départ quand il y a une commande de l'EN. On est amené à rencontrer la famille, qui peut formuler une demande différente. Celle de l'enfant parfois aussi par la suite.

Il faut donc retravailler la question du sens dans ce qui est la demande et bien identifier à quoi la famille répond car on n'a pas forcément abordé le besoin de fond. Lorsque le PRE est sollicité, il peut apparaître un décalage sur la problématique mais il faut être prudent de ne pas mettre les parents en difficulté.

Cela pose la question de la demande du partenaire. Lorsque le PRE est sollicité il ne dispose pas toujours de toutes les informations et cela demande une collaboration pour être sur une élaboration commune. Le risque est que le PRE soit placé en position de prestataire sur la base de la demande d'un partenaire.

Le démarrage d'une prescription ne correspond pas au démarrage d'un parcours. Comment faites-vous pour repérer le moment où l'accompagnement se met en œuvre ?

Il n'y a pas de réponse toute faite. C'est un 1^{er} travail de confiance. A partir de là, une problématique émerge. On va parfois commencer avec certains objectifs puis les réorienter. Pour d'autres, le PRE démarre lorsqu'il y a la mise en place d'une action. Le démarrage de l'accompagnement demande que les différents acteurs soient bien en phase les uns et les autres.

En revanche, on n'a pas toujours le sentiment que la fin du parcours soit toujours posée et les parents peuvent continuer à nous solliciter. Il y a donc toujours des interpellations. Dans certaines situations, il y a le relais avec l'AS et la famille. Quand les parents ont vécu cette relation comme étant soutenante, s'il y a une nouvelle déstabilisation, ils reviennent vers le PRE.

Les jeunes apprécient que le PRE ne s'intéresse pas uniquement aux questions scolaires, et que l'accent ne soit pas mis sur leurs seules difficultés. La prise en compte de la globalité du jeune est une réalité et organise le cadre de l'accompagnement.

En tant que professionnel du PRE comment gérer cette responsabilité ?

Certaines équipes rencontrent un psychologue de l'école des parents une fois par mois qui les aide à opérer une réflexion sur la demande par un fonctionnement d'une équipe d'analyse. D'autres ont des groupes d'analyse de pratique.

Concernant l'approche de l'accompagnement, certaines équipes PRE affirment le choix de se centrer sur l'enfant, tout en travaillant dans le cadre du parcours, avec les membres de la cellule familiale (tous ou certains selon le contexte). Pour d'autres, partir de l'enfant oblige à passer par la mère.

La mobilisation des ressources du réseau d'acteurs

Dans certaines EPS, la communication des noms des enfants en amont permet à chaque partenaire d'apporter des éléments d'information qui correspondent à la vision de son institution. La construction du parcours tient compte des différents accompagnements des professionnels. Le parcours servant d'ensemblier.

D'autres équipes se sont positionnées dans un rôle de lien avec l'ensemble des professionnels, en éclaircissant les missions de chacun dans l'accompagnement.

Certaines équipes apparaissent fortement mobilisées sur l'accès aux droits qui ne semble pas toujours couvert par les services de droit commun.

Deux aspects de la mobilisation des ressources :

- coordination, mise en cohérence, partage des objectifs du parcours ;
- facilitation de l'accès aux droits, y compris parfois en substitution du droit commun.

Il est aussi constaté que la mobilisation des ressources s'organise sur des temps non formalisés avec les familles.

En synthèse :

- Différence entre parcours et accompagnement
- Pas de véritable accompagnement sans notion de temporalité
- Capacité à pouvoir réadapter le parcours.
- Demande/prescription : nécessité de compréhension partagée des objectifs
- Le PRE doit être connu avant d'être reconnu.

→ Atelier 2.

La bonne proximité dans l'accompagnement :

Il s'agit de trouver la bonne distance pour créer la relation sans pour autant être pris dans les problèmes de l'autre.

Certaines visites à domicile répondent à des raisons pratiques de manque de locaux. Cela peut créer un souci lié à la présence de toute la famille, mais cependant cela permet également une compréhension rapide des problématiques de la famille.

Ces visites à domicile se font en fonction du public dans la majorité des sites. Mais le domicile ne semble plus beaucoup investi par les professionnels. Certains sites privilégient la première rencontre plutôt dans un lieu convivial (Ludothèque...) mais jamais dans un bureau.

D'autres sites, suite à la décision du conseil Consultatif, ne peuvent pas aller à domicile (posture de travailleur social). Il existe parfois des RDV conjoints avec un autre professionnel.

Sur certaines grandes villes, l'approche territoriale construit un processus de reconnaissance /connaissance au niveau du quartier.

Les équipes affirment la nécessité d'avoir une bonne lisibilité du dispositif pour les familles : (ce qu'on fait, pourquoi ?), mais il reste encore difficile pour certains d'expliquer ce qu'est la réussite éducative.

Certains PRE ont fait le choix de la présence de la famille au sein de l'EPS considérant que cela ajoute à la neutralité de l'EPS et à l'appropriation du parcours par la famille. Pour d'autres, la présence des enseignants et des familles peut être un frein réciproque.

La mobilisation des ressources du réseau d'acteur

L'action du PRE contribue à faire évoluer le regard des partenaires sur les publics accompagnés. Mais référent n'est pas un métier mais une fonction et existe toujours le besoin de se légitimer.

La mobilisation de l'Education Nationale.

Certains sites rencontrent les directeurs mais pas les enseignants. D'autres bénéficient de remplacements facilement accordés pour la présence des enseignants en EPS. La mobilisation dépend souvent des hiérarchies. Certains PRE participent aux commissions de suivi dans les collèges mais le lien avec les professeurs principaux reste à construire. Le relais est souvent le CPE.

Sur certains sites, des rencontres sont organisées en début d'année avec les enseignants, ou des séjours d'intégration (type stage de préparation à la rentrée scolaire) organisés avec plusieurs acteurs (EN, PRE, PEP...).

D'autres bénéficient de l'intervention d'une TISF dans l'équipe, missionnée par son association à 100% par le PRE (financement CAF), ou d'un médiateur social en milieu scolaire missionné pour créer le lien avec les enseignants (missionné par l'EN / appartient à une association) sur un collège et trois écoles.

Dans certaines EPV il y a des coordinateurs EN-relais avec les structures scolaires qui permettent un lien facile. Ils sont porteurs de beaucoup de saisines.

Les partenaires éducatifs, culturels ou associatifs

Le PRE peut s'inscrire dans le développement de certains projets associatifs, mais cela reste très variable en fonction des différentes associations et dépend la plupart du temps de personnes-clefs, d'où sa fragilité (grande dépendance à un professionnel). Cela dépend aussi du turn-over des équipes des PRE.

Le PRE peut travailler avec certains partenaires (école de musique par ex) pour « les habituer à recevoir un public inhabituel pour eux » avec un lien privilégié construit avec le référent de parcours. Et le partenaire peut aussi faire évoluer son offre ou réserver des places pour les enfants en parcours PRE (école de musique, Beaux-arts, associations, aide aux devoirs).

Sur d'autres PRE recevant un fort taux de personnes étrangères, un lien fort avec le CADA et RESF (90 % de personnes d'origine étrangère) crée une proximité favorable.

Les équipes notent cependant le besoin de toujours rappeler et de communiquer leurs missions, ce qui reste très variable en fonction des priorités données par les hiérarchies.

Le temps consacré au partenariat (organiser les points, les bilans d'étapes) reste très important et est quelquefois difficile à organiser dans l'Education Nationale.

Il convient d'utiliser les mêmes outils pour les partenaires qu'avec les parents : lisibilité, fiabilité, confiance, réactivité...

Co-construire un projet favorise ensuite la bonne qualité du partenariat.

→ Atelier 3

1 – Les modalités d'accompagnement :

Questionnement autour de la place des parents/de la parentalité dans un parcours PRE :

Pour certains sites, l'objet reste prioritairement centré sur l'enfant. L'accompagnement du parent, si accompagnement il y a, reste au bénéfice de l'enfant et de son projet (approche systémique).

Ex : l'apprentissage du français pour des parents, pour accompagner son enfant, en lien avec son projet.

Ex : Les saisines du Conseil Général et la collaboration étroite avec les AS de secteur qui accompagne la famille (objet différent : la famille pour le CG/l'enfant pour le PRE).

29

Pour d'autres, dans un parcours PRE, il y a forcément un lien familial, un travail avec les parents : le PRE ne compartimente pas, contrairement à la société qui cloisonne le plus souvent. D'autres encore expriment la possibilité « d'accompagner le parent pour le besoin de l'enfant ».

Bruno Carlon :

Il convient de différencier l'intervention centrée sur l'enfant, de l'intervention sur l'enfant et son contexte familial. La démarche du PRE reste centrée sur l'accompagnement éducatif de l'enfant. Cela pose la question de la capacité du référent de parcours à « assembler » les différentes interventions (rôle d'ensemblier), en sachant confier aux partenaires les questions parentales (question de l'orientation vers le droit commun).

Pour certains sites, c'est le diagnostic partagé qui détermine si l'on se centre uniquement sur l'enfant ou si les problématiques familiales doivent être prises en compte. (Ex : Le PRE ne va pas sur le champ de la protection de l'enfance.)

Quelle définition donne-t-on au « soutien à la parentalité » ?

L'objectif d'un parcours peut être l'autonomie des familles.

Ex : L'inscription vers l'offre de loisirs faite dans le cadre du PRE (= travail éducatif) doit aboutir à la capacité de la famille à faire une inscription seule ensuite (N+1).

Pour la question de l'accompagnement « éducatif » : chaque professionnel a sa définition propre. Cela va dépendre aussi du cadre et du rattachement du PRE à telle ou telle direction. Un PRE rattaché

à une direction de l'éducation permet par exemple de légitimer l'entrée éducative d'un parcours PRE (L'entrée sera plus sociale si le PRE est rattaché à un CCAS).

Questionnement autour de la relation coordonnateur/référent PRE et parents :

Il pose la question de la norme sociale. Les parents n'ont pas de représentation sur le PRE (≠ travailleurs sociaux). Cela est peut-être encore lié à la jeunesse du dispositif : la rencontre est possible entre les parents et le PRE, alors même que des AS ou éducateurs sont des interlocuteurs du programme parfois.

L'impact de la culture professionnelle joue aussi un rôle : la manière d'être avec les familles du PRE n'est pas la même que d'autres institutions.

Question de la posture professionnelle : Même si le contexte PRE est nouveau (jeunesse du dispositif), le PRE induit surtout quelque chose d'autre (≠ travail social), lié à l'émancipation des individus !

Question : le PRE induit-il une posture professionnelle différente ?

La posture professionnelle est liée à la marge de manœuvre et à la polyvalence du poste coordonnateur/référent. Mais aussi à la temporalité, et également aux missions mêmes des coordonnateurs/référents PRE.

Bruno Carlon :

Plusieurs éléments sont donc à prendre en considération pour l'analyse du modèle d'action de l'accompagnement par le PRE : la posture professionnelle, l'ancrage territorial de l'équipe et le travail en réseau, l'identité professionnelle en construction des référents...

Le PRE propose un modèle d'action différent du travail social, il est moins techniciste et moins gestionnaire et davantage centré sur la dynamique relationnelle. Le PRE a initié un modèle d'action, basé sur des relations privilégiées avec les familles, qui fait ressortir cette faiblesse des autres structures.

30

2- La mobilisation des ressources du réseau :

C'est le rôle du coordonnateur PRE que de mobiliser le réseau. Il faut distinguer deux choses : la coordination et la référence. Il y a plusieurs strates dans le réseau d'acteurs. Entre autres, ceux du terrain, les repérants. C'est auprès d'eux que le coordonnateur PRE doit mobiliser. Ce n'est pas toujours évident à faire parfois...

(Ex : L'éducation nationale au moment de la réforme des rythmes scolaires.)

Le PRE est un outil de mise en lien entre des institutions qui ne se parlaient pas. Cette mise en lien est une mission du coordonnateur PRE, voulue dès le départ pour créer une dynamique : le travail en réseau. Ce travail en réseau peut aussi se développer par la territorialisation des coordonnateurs : la reconnaissance du travail au sein du quartier.

Le frein à ce partenariat et à cette mise en réseau est de se comprendre entre professionnels et de se faire confiance. (Ex : Difficulté de travailler en réseau avec les partenaires « santé », comme les CM.

Ces freins peuvent être levés par la mise en œuvre d'outils partenariaux : (charte sur une ville entre le PRE et le CMPP, ou protocole de confidentialité est co-signé par les différents partenaires, dont ceux de la santé).

Pour faciliter les choses, importance de rappeler aux partenaires présents en EPS que chacun garde son rôle et ses compétences : le PRE ne fait pas tout et pas tout seul ! C'est le message à faire passer.

Que doit-on mettre en place pour rendre opérationnel le réseau ? Quels leviers ?

Cela passe par la présentation, l'explication et la définition du PRE aux partenaires, d'où l'importance de créer une relation de confiance avec les partenaires, et de partager une vision commune sur l'objet, sur le but.

L'objet de l'intervention du PRE est difficile à partager, et diffère selon les partenaires de l'EPS. Pas nécessairement de « commun » possible ! Le « aller vers », mission importante du coordonnateur, permet d'encourager les partenaires à se mobiliser. La rencontre vaut mieux que tout autre outil de communication.

Bruno Carlon :

Avec l'accompagnement, le PRE facilite la conjugaison et la mutualisation des compétences (continuité et complémentarité éducatives). Cette fonction implique d'identifier la responsabilité ainsi que les conditions de mise en œuvre de cette coordination. Aujourd'hui, il semble que la Ville soit le meilleur échelon pour le pilotage car elle est repérée comme l'acteur éducatif intervenant dans l'approche territoriale et la proximité aux citoyens. A quelles conditions peut-elle assurer ce rôle ?

Dans la mise en place de la réforme des rythmes scolaires, certains sont co-pilotés par les acteurs de la RE : la ville utilise les compétences développées dans le cadre du PRE et son expérience pour ouvrir les portes et faciliter le décroisement. Le PRE peut favoriser l'expérience de la transversalité, notamment dans la relation aux services du droit commun.

Des formations partenariales peuvent aussi favoriser l'émergence de liens privilégiés. (Ex : Une formation autour de l'interculturalité a été mise en place par les acteurs de la Réussite Educative).