



Ingénierie urbaine et sociale

17, boulevard Jean Rey • 30133 Les Angles

tél : 04 32 70 02 10 • fax : 04 32 70 02 14

e mail : civito@wanadoo.fr

Le Programme de Réussite Éducative :

une responsabilité collective

1. Les enjeux du PRE
2. Éléments de réflexion pour la réussite éducative
3. Le diagnostic : construire une connaissance partagée
4. La gestion de l'offre
5. La fonction de coordination du PRE
6. La fonction de référent
7. La place et l'accompagnement des parents
8. La place du PRE dans les politiques publiques
9. Les coopérations au sein du PRE

Bruno CARLON

1. Les enjeux du PRE

■ L'égalité des chances : une évolution des politiques publiques

Le Programme de Réussite Educative s'inscrit dans la logique de l'égalité des chances, concept qu'il est nécessaire de réinterroger à la lumière des modes d'intervention de cette démarche.

On observera en effet, que malgré des années de politiques publiques affirmées, deux constats continuent de fragiliser les effets des politiques éducatives :

- les inégalités demeurent et se creusent, malgré les politiques correctives que sont la Politique de la Ville et l'éducation prioritaire.
- La vulnérabilité sociale qui concerne les enfants des familles de condition modeste est toujours aussi incapacitante et notre démocratie moderne ne correspond pas à l'égalité des conditions mais en reste à une égalité abstraite non satisfaisante.

Dans ce contexte, le PRE entend proposer une approche individualisée plaçant l'enfant au centre de la démarche, en misant sur le développement des capacités personnelles. Il a pour ambition d'atténuer l'impact de la stratification sociale et de maintenir des possibilités d'éducation.

En mettant en œuvre un accompagnement personnalisé, le PRE postule que le déploiement des compétences et des ressources individuelles peut contribuer à corriger les effets des inégalités sociales sur les parcours éducatifs, qu'elles soient le fait des situations familiales (rupture avec la culture scolaire) ou des dysfonctionnements des organisations en charge de l'éducation.

Par ailleurs, le PRE revient avec force sur le lien entre individualisme et devoir, en plaçant l'exigence éducative au cœur de la responsabilité parentale et en liant la représentation capacitaire de l'égalité des chances, à l'implication des parents.

Pour ne pas s'en tenir à la seule conception morale, et ne pas réduire la démarche aux seules capacité, volonté et responsabilité du sujet, il convient de relier la conception morale (devoir et intérêt) à une conception institutionnelle qui reformule les obligations de la société et de ses organisations à l'égard du sujet (soutien effectif à la mobilité sociale, reconnaissance des ressources et compétences des jeunes, égalité de traitement, ...).

Si la prépondérance de la question scolaire est une évidence, la réussite éducative ne doit pas enfermer l'enfant dans la seule compétence des savoirs scolaires, au risque de contribuer à accroître le sentiment d'échec et d'impuissance.

Avec le PRE, il s'agit ainsi de promouvoir de nouveaux apprentissages et donc d'innover dans l'offre de services afin de ne pas s'en tenir à la seule logique qui viserait à accroître les prestations en réponse à ce qui serait vécu uniquement sur le mode du déficit.

Il convient également de réinterroger le rapport entretenu par les enfants des familles pauvres à la culture scolaire dominante.

Le PRE est donc l'occasion de renouveler les modes d'action et le cadre des coopérations :

- Améliorer l'approche des publics (enfants et familles) en élaborant avec eux, des parcours éducatifs.
- Resituer les situations individuelles dans l'évolution de l'offre de services collectifs.
- Agir ensemble sur l'évolution des professionnalités et des coopérations.
- Traiter les dysfonctionnements au sein des organisations.

Le PRE réinterroge la capacité collective de mutualisation des compétences des organisations publiques, notamment dans leur capacité à revisiter leurs propres dysfonctionnements, mais aussi à assurer un cadre protecteur aux jeunes afin qu'ils puissent avoir un rapport confiant au changement.

Trois dimensions méritent d'être questionnées :

- L'individualisation de l'intervention éducative est-elle à même de développer l'égalité des situations et d'assurer des conditions égales de traitement pour tous

les enfants. Comme le rappelle P. Savidon, l'idéal démocratique voudrait que les pouvoirs publics agissent pour que chacun soit moralement soutenu et bénéficie du même confort affectif et des mêmes moyens de se former.

- Les valeurs de l'individualisme possèdent une attractivité dans un contexte sociétal où chacun réinterroge ses rapports d'appartenance, et se trouve perclus par les multiples incertitudes qui le traversent. Il reste toutefois nécessaire de rappeler que l'individu n'est que le dépositaire d'aptitudes socialement définies et que, pour profiter pleinement de ses ressources, le sujet a besoin de les inscrire dans la coopération sociale (lien altérité/ identité collective). Il convient de resituer l'accompagnement éducatif comme un processus qui va contribuer à construire le sujet sur un mode interactionniste de valorisation des ressources à partir des situations vécues.
- Le PRE interroge le droit commun, de l'éducation et de la prévention, et suppose comme de nombreux contextes locaux s'y attachent, de définir une éthique de l'action et de la responsabilité collective fondée sur le respect et le soutien à l'autonomie du sujet.

L'inscription d'un programme spécifique sur la réussite éducative dans le Plan de Cohésion Sociale témoigne de l'importance de l'enjeu pour un système éducatif confronté à l'évolution des inégalités et à ses effets sur les parcours éducatifs des enfants fragilisés, et qui sont souvent les moins dotés en ressources économiques et culturelles, et les moins soutenus « efficacement » par leurs familles. Il convient de rappeler que la conception de l'égalité des chances en France, repose sur le principe de l'égalité devant la loi (égalité en droit) ; cette approche française promet l'égalité mais ne la garantit pas, contrairement à l'approche d'autres pays européens pour lesquels l'égalité est en droit et en fait.

C'est à ce titre que se développent des approches en termes de « positive action » (discrimination positive) qui tendent à mettre en œuvre des démarches de remédiation. Il reste intéressant de se demander à quelle théorie de l'action le PRE fait référence : est-on dans une approche utilitariste de l'intérêt individuel (action d'adaptation) ? ou est-on dans une approche de la reconnaissance sociale (interaction comme moteur de l'échange et de la réciprocité) ?

On peut observer deux positionnements différents dans la façon dont les PRE sont constitués :

- soit le PRE est perçu comme un moyen d'amplifier les interventions au bénéfice de la réussite scolaire (prédominance de l'Education Nationale dans le repérage et la saisine)
- soit le plus généralement, comme un moyen de faire évoluer les réponses dans le cadre de prises en charge éducatives où il existe un enjeu d'adaptation de l'offre de services pour les enfant fragilisés dans le cadre d'une approche individualisée.

La terminologie de « réussite éducative » fait appel à la problématique du sujet, à l'équité, au droit, à la justice (cf Rawls : procurer le plus grand bénéfice aux membres les plus défavorisés. Principe de différence).

C'est une approche constructiviste et interactionniste, on sort de l'idée que les enfants ne savent pas exploiter leurs capacités. Le PRE renvoie à une conception « capacitaire » de l'égalité. L'égalité des chances suppose que l'individu ait un rapport confiant au changement, or celui-ci est en train de se modifier. S'il a été longtemps soutenu par une confiance en l'avenir, il est aujourd'hui surplombé par les idées de risque, de précarisation, de vulnérabilité et de déclassement. Il faut toutefois connaître les limites d'un discours sur les « mérites » qui intègre aujourd'hui les « méritants » par des cursus spécifiques.

Un risque est cependant perçu d'une externalisation des difficultés hors de l'école, qui peut conduire à chercher lors de l'école, la réponse aux difficultés, avec un risque de centrer les difficultés sur une « pathologisation ».

Il faut se garder de faire du PRE un empilement de difficultés cognitives, scolaires et sociales, et ne pas expliquer les difficultés des jeunes par les seuls jeunes eux-mêmes, mais changer aussi la représentation des professionnels, et avoir une réflexion sur les dysfonctionnements institutionnels.

Le refus des apprentissages renvoie à « l'insécurité cognitive » (à quoi sert-il d'apprendre ?). Il faut donc intégrer la réflexion sur le sens de la rupture des savoirs pour les enfants et pour les parents des classes populaires. L'intériorisation de la rupture, avec la culture scolaire dominante est forte chez beaucoup de jeunes, avec un risque d'anomie (se mettre à l'écart des savoirs de la réussite). D'où l'importance de travailler sur les usages et la sécurisation des contextes de vie.

Il faut travailler le cadre qui va permettre de construire l'altérité de l'éducation, de sécuriser, et de protéger les jeunes pour leur permettre d'accéder aux apprentissages.

■ **Accompagner les parents dans le cadre d'une politique familiale**

La prévention des questions sociales, éducatives et scolaires contribue à la ré-orientation de l'action vers une politique en direction des familles. La stratégie de prise en charge institutionnelle de la jeunesse évolue vers une stratégie d'aide et de soutien aux familles dans leurs responsabilités éducatives. Cette démarche tend au renouvellement des politiques de prévention socio-éducatives et familiales, et de médiation.

Le PRE contribue là, dans une logique corrective, à répondre à un déficit, à partir de la question du bien-être de l'enfant et du devenir des enfants des familles défavorisées. Par ailleurs, le PRE réinterroge le cadre éducatif de l'enfant, notamment sur les aspects de la protection et de la sécurisation, et renvoie à la question du modèle parental (attachement, autonomie, socialisation). Il reflète également la précarité actuelle des statuts (emploi, immigration, instabilité des liens conjugaux, monoparentalité,..).

On peut considérer que le PRE s'inscrit comme programme d'aide à l'éducation et à la parentalité dans une politique d'éducation familiale.

Les professionnels évoquent le caractère quelquefois « intrusif » du programme (référence à l'éthique) du fait qu'il s'adresse aux enfants issus de familles modestes voire en difficulté. Le modèle qu'il sous-tend réinterroge en effet les valeurs, normes et attitudes parentales. La réussite de l'enfant (au sens du bien-être) est aussi analysée en lien aux comportements éducatifs des parents, et il s'agit bien, à partir des ressources des familles, d'améliorer les « compétences » parentales et les « habiletés

éducatives ». L'individu devient comptable de ses réussites et de ses échecs, en échange d'une aide, l'individu est en devoir d'afficher sa responsabilité et sa capacité à construire sa place. En ce sens le PRE s'inscrit dans un renouveau de l'accompagnement des parents.

2. Eléments de réflexion pour la réussite éducative

■ Un projet personnalisé

Le PRE marque une évolution dans la gestion des politiques publiques de l'éducation, avec une logique centrée sur une approche individuelle et globale de l'enfant dans un parcours personnalisé. Toutefois l'approche des difficultés individuelles de l'enfant ne peut se réduire à la seule prise en compte des symptômes, mais doit être reliée à une analyse globale des conditions de vie de l'enfant, dans son environnement familial et social.

La démarche de PRE s'origine dans le constat d'une prégnance des difficultés sociales sur les parcours éducatifs. Toutefois, c'est bien une politique « éducative » (et non strictement sociale) qu'il s'agit de mettre en œuvre.

La démarche d'accompagnement se construit dans une logique de parcours qui a pour objectifs à la fois de comprendre et d'analyser les situations de blocage et de mal-être ainsi que les processus d'échec dans lesquels les jeunes sont parfois captifs, et d'aider le jeune à reconstruire de la confiance et de modifier le regard porté sur la jeunesse, et d'aider les jeunes à prendre de la distance face à l'insécurité des apprentissages et face à ce qu'ils perçoivent souvent comme des injonctions de la part des institutions. A travers le projet personnalisé, le PRE doit donc opérer un travail de reconnaissance, avec un regard moins normatif sur les trajectoires strictement scolaires.

■ Renforcer la co-éducation

Si la prise en compte de la globalité de l'enfant n'est pas nouvelle, les questions de la place de la famille, et de la responsabilité « collective » des institutions sont là mobilisées par le PRE.

Le PRE renvoie en effet à la question de la co-éducation entre parents et services, à la fois comme projet et comme démarche, ce qui amène à repenser la place de chacun pour mieux organiser les coopérations. Il faut effectivement travailler à l'évolution des intérêts de chacun, d'où la mutualisation de compétences au bénéfice du projet individuel et l'effort que chaque professionnel doit fournir pour se distancier de sa seule approche professionnelle.

Par ailleurs, la co-éducation avec le PRE propose de sortir du discours qui invalide souvent les parents (pauvres notamment).

■ **Promouvoir une approche préventive**

Le PRE s'inscrit dans une double logique, prioritairement préventive, mais aussi parfois curative, et vise à enrayer des processus cumulatifs de rupture qui hypothèquent la réussite et le développement équilibré de l'enfant ou du jeune. Si la prévention est au centre de la démarche, les jeunes concernés sont souvent dans des processus de déscolarisation avancée, reflet de processus cumulatifs d'échec (tensions, éloignement, décrochage volontaire ou involontaire...) voire de rejet de l'institution scolaire. Cette situation est souvent le point d'entrée dans le PRE. Les professionnels s'accordent sur le fait qu'il faut privilégier la prévention faute de quoi, le PRE comporte le risque de construire une nouvelle « catégorisation ».

■ **Accroître les dynamiques de co-élaboration**

Le PRE réinterroge ainsi les pratiques de droit commun des établissements scolaires et des services sociaux, culturels, sportifs,... Il n'a pas une fonction substitutive mais incitative. Le PRE crée ainsi l'opportunité de construire des coopérations nouvelles, en qualifiant l'intervention éducative et en construisant de nouvelles formes de professionnalité (mutualisation des compétences, rapports de confiance entre professionnels, liens entre le projet personnalisé et les communautés de problèmes, éducation partagée, soutien mutuel, innovation,...).

Au regard des situations locales, on observe que l'origine des repérages se situe souvent au sein de l'Éducation Nationale ce qui lui donne un rôle central mais cette dernière ne peut intervenir seule sur la qualification des parcours éducatifs et ne maîtrise pas les paramètres et processus qui influencent et structurent la vie personnelle de l'enfant, ni ses

conditions de vie socio-économiques. Pour aider quelqu'un à retrouver des perspectives, le PRE vient mobiliser une intelligence collective et une agrégation de compétences complémentaires.

Le PRE est une composante de la politique éducative (PEL) et s'inscrit en même temps comme un programme dont les fondements participent de la logique de la Politique de la Ville (lutte contre les inégalités, les exclusions et les discriminations). Il a ainsi besoin d'un double ancrage :

- dans la structuration du PEL, en permettant, à partir des parcours individualisés, de faire émerger une offre nouvelle, prenant en compte les communautés de problèmes rencontrés par les enfants.
- dans l'intervention territoriale du CUCS.

■ **La plus-value apportée par le PRE autour de deux aspects :**

- La production d'une connaissance collective sur la situation de l'enfant qui permet de mutualiser les compétences dans la gestion des parcours
- La mobilisation d'une offre nouvelle non couverte, autour d'un projet personnel qui ne se réduit pas à une offre de prestations juxtaposées

■ **Les apports attendus du PRE :**

- Améliorer la prévention des formes de fragilité et de vulnérabilité qui affectent l'autonomie de l'enfant et de l'adolescent, par l'élaboration d'une proposition éducative personnalisée. Il s'agit bien d'améliorer la prévention par une approche « publics » en évitant d'accentuer la rhétorique du manque, les effets de stigmatisation et de catégorisation, ou le contrôle social.
- Construire une approche élargie de la réussite éducative par des acteurs ayant des référentiels et des cultures professionnelles différentes et avec les parents et l'enfant, en respectant la singularité des situations
- Agir sur les dysfonctionnements institutionnels et l'offre de services, en veillant à l'adaptation et à l'évolution organisationnelle qui peuvent accroître les difficultés d'apprentissage, de socialisation ou le développement personnel.

■ **Questionnements quant à l'objet du PRE :**

- le repérage : le diagnostic des jeunes en difficulté n'est pas suffisamment conduit en prenant en compte toutes les dimensions de la vie de l'enfant et de sa famille.
- Le fait de considérer le PRE comme une réponse à une insuffisance de réponses aux besoins ne doit pas évacuer la question de la construction de la demande sociale des familles (le projet est quelquefois une injonction).
- la RE résulte d'une attitude positive et dynamique à l'égard de l'enfant, dans une approche systémique avec un changement de posture collective des intervenants, et à l'égard fonctionnement collectif du système d'acteurs par rapport à la famille, à travers la notion d'accompagnement éducatif et de parcours.
- La gestion des parcours doit veiller à ne pas générer la mise en œuvre d'une procédure trop bureaucratique (souplesse, réactivité).

3. **Le diagnostic :**

Construire une connaissance partagée

Cette phase est structurante de la démarche de PRE et comprend les aspects suivants :

- le repérage
- la saisine
- le diagnostic

■ **Le repérage, la saisine**

Moment central qui se fait sur la base de la confrontation d'éléments de connaissance, il renvoie à plusieurs questions. De façon générale, il est mis en œuvre à partir des signalements et observations de l'Education Nationale, mais il apparaît pour beaucoup, qu'il doit pouvoir être élargi à d'autres acteurs (Conseil Général, équipements de quartier, CCAS, associations, ..), y compris les parents, de façon à ne pas réduire la réussite éducative à la réussite scolaire.

Au-delà d'une simple information, le repérage doit être l'occasion pour la famille d'exprimer un premier point de vue, ce qui implique un travail de communication sur les objectifs du PRE si l'on souhaite qu'il y ait une véritable appropriation par cette dernière. Il doit garantir le principe de la confidentialité.

Le repérage renvoie également à la question des critères. A cet égard, il apparaît que certaines équipes de réussite éducative (ERE) restent peu favorables à la mise en œuvre de critères trop précis qui peuvent devenir stigmatisants. Il convient plutôt d'élaborer « in itinere » des choix à partir de la construction progressive de la connaissance des familles et des enfants.

- Bâtir un référentiel pour le repérage, sur l'échec scolaire, les familles à risque, les difficultés éducatives
- Le repérage implique un travail sur les ressources des personnes, et le respect du droit des usagers
- Le diagnostic doit mobiliser les compétences pluri-institutionnelles et pluri-disciplinaires

- Construire une ingénierie qui relie diagnostic individuel, diagnostic organisationnel et diagnostic de l'offre
- Construire un système d'échanges d'informations (charte de confidentialité)

■ **Le repérage, la saisine**

- Ethique : règles de confidentialité dans les échanges d'informations
- Volontariat : obtenir l'accord des familles . La participation ne peut se faire que sur la base d'un volontariat
- Eviter la stigmatisation des situations et une approche en termes de prescription
- Le repérage et la saisine doivent amorcer un travail de réorganisation des liens avec les parents en recueillant leur point de vue
- Eviter le recours à des critères trop précis qui induiraient une « pathologisation » de la situation de l'enfant, mais proposer un appui à la compréhension des problèmes et à la valorisation des ressources
- La saisine par l'équipe de réussite éducative doit préciser le référentiel qui va justifier l'entrée dans le PRE (échec scolaire, prévention des comportements à risques, enfance en danger, souffrances et problèmes de santé, appui à la socialisation,..). Il apparaît nécessaire que les membres de l'équipe s'accordent sur le référentiel qui détermine le projet de parcours éducatif.

■ **Le diagnostic**

Il doit pouvoir interroger les dysfonctionnements des organisations publiques (établissements scolaires, Conseil Général,..) en questionnant notamment la qualité de l'offre des services de droit commun (études surveillées, accompagnement à la scolarité, consultations santé, prévention des situations de désocialisation, accès aux équipements,..).

La compréhension des situations individuelles doit permettre d'identifier les communautés de problèmes que rencontrent enfants et parents, et venir ainsi modifier l'offre de services (articulation PRE/CEL, PEL, CLAS, VVV, contrat enfance jeunesse,..)

La participation des parents au diagnostic doit les aider à formuler des propositions sur l'offre de services, à faire évoluer ou émerger le point de vue des parents sur l'offre dont ils ont besoin, à resituer également le PRE dans une approche collective et territoriale.

Le diagnostic doit être l'occasion de mobiliser sur un temps rapide, les informations nécessaires à la formulation éventuelle d'une proposition, d'un projet de parcours. Le travail d'objectivation et de production des informations doit être facilité au sein des différents services et associations concernés (Ville, Conseil Général, CAF, établissements scolaires, ..). Il implique une approche réactive et non bureaucratique. A ce titre, le rôle structurant et facilitateur des hiérarchies intermédiaires est important dans l'engagement d'un travail collectif. Il fait apparaître la nécessité d'un management coopératif de la phase de diagnostic au sein de chaque organisation et entre les organisations publiques.

Le diagnostic participatif doit préciser les changements attendus :

- Dans la représentation que les services et les parents ont de la situation individuelle
- Dans la représentation de la responsabilité éducative des parents
- Dans la compréhension des processus cumulatifs et des facteurs imbriqués, en resituant l'analyse et la proposition éducative dans le rapport social dans lequel sont inscrits l'enfant et les parents (conditions de vie, pauvreté, rapport aux formes élémentaires de socialisation que sont l'école, l'habitat,..)
- Dans la construction des règles de relation avec la famille et entre intervenants.

Différentes postures peuvent s'exprimer quant au diagnostic :

- Certaines équipes pensent que de la qualité d'un diagnostic assez exhaustif, peuvent émerger des objectifs précis
- d'autres estiment qu'il faut se garder d'un diagnostic trop figé, mais aller vers un diagnostic qui dessine des perspectives pour le projet de parcours et ne soit pas enfermant pour l'enfant.

Le diagnostic renvoie à 3 niveaux de connaissances soit:

- Connaissance de l'individu, du sujet, au regard de son parcours scolaire et éducatif, son histoire familiale, sa socialisation.

- Connaissance de l'offre de services, thématique et territoriale (celle qui est proposée à travers les dispositifs déjà existants)
- Connaissance liée à la dimension organisationnelle (commande publique, système d'acteurs, engagement des personnes, organisation des collaborations, complémentarité d'interventions). Analyse des dysfonctionnements institutionnels.

L'élaboration du diagnostic de la situation s'élabore au regard de 3 éléments :

- la présentation de la situation
- l'analyse et la proposition des professionnels
- les attentes et l'analyse de la famille quant à la situation de l'enfant

Le diagnostic doit se fonder sur les compétences du jeune et de sa famille et non uniquement sur les difficultés.

- Quels sont les besoins et attentes de la famille ?
- Quel apport le diagnostic peut-il avoir pour la famille ?

Le rôle du coordonnateur du programme de réussite éducative est d'objectiver les points de vue et l'échange d'informations destinées à l'élaboration de ce regard croisé de la situation.

Cette étape du parcours PRE pose un certain nombre de questions aux participants :

- Qui a en charge le recensement de l'offre existante (information utile qui devrait être partagée par les différents professionnels) ?
- Quelles sont les limites au contenu du diagnostic ?
- Quelle est la place du sujet, et de sa famille dans l'élaboration du diagnostic ?
- Comment travailler la question des résistances de certains membres à l'apport d'informations ?

De fait, la sollicitation des professionnels implique que la fonction de coordinateur soit clairement légitimée et missionnée pour agréger les points de vue, mais aussi que l'équipe de PRE fonctionne collectivement comme « groupe expert ».

Dans la production de connaissances de l'individu (scolarité, socialisation, relation familiale), certaines villes privilégient une recherche préalable d'informations pertinentes

par les partenaires, avant la rencontre avec la famille. Cette démarche présente deux intérêts : d'une part, elle favorise ainsi un échange constructif avec la famille sur les difficultés identifiées et l'élaboration du diagnostic. D'autre part, elle permet l'élaboration d'un diagnostic précis favorisant l'adhésion de la famille au parcours proposé. D'autres villes font plutôt le choix s'appuyer prioritairement sur le diagnostic fait avec la famille.

Cependant, ce travail partenarial entre les professionnels des différents champs d'intervention dans l'élaboration d'un diagnostic précis et pertinent suscite quelques questionnements, et notamment quant à l'utilisation de ce recueil d'informations par d'autres professionnels.

Le diagnostic est le moment-clé du PRE car il détermine la pertinence du PRE pour une situation. Il met en œuvre les échanges entre acteurs aux cultures professionnelles différentes, d'où certaines résistances à partager l'information.

Par ailleurs, chaque institution doit mobiliser en son sein l'ensemble des professionnels et des compétences qui détiennent de l'information (par exemple le CPE, le service social en faveur des élèves, le Principal et l'infirmière d'un collège, ou, au sein des services sociaux, les différents personnels concernés). Le diagnostic permet également de vérifier s'il existe déjà une prise en charge spécialisée (de type AEMO par exemple), cas pour lequel tous les sites ont choisi de ne pas mettre en œuvre de PRE pour éviter les substitutions et juxtapositions d'interventions.

4. La gestion de l'offre

Les situations rencontrées dans divers sites font apparaître différentes pratiques :

- La substitution aux déficits du droit commun : la question est souvent évoquée au regard des difficultés d'accès aux consultations de CMP. Le choix qui peut être fait vise à compléter par les financements du PRE, des prestations diverses (psychologue, psychomotricien, orthophoniste,..) . Le PRE se substitue sans garantie d'une pérennité des financements
- L'aide financière complémentaire, qui facilite l'inscription dans des activités (utilisation des aides légales et extra-légales)
- Le développement d'une offre de service dans le domaine de l'accompagnement à la scolarité, qui peut comporter le risque de faire grossir artificiellement cette aide sans interroger les conditions d'organisation des apprentissages, notamment des études surveillées,..
- Le recours au déploiement « tous azimuts » de l'offre associative

La gestion de l'offre prend parfois la forme d'une juxtaposition de prestations dans la logique de prescriptions plus que de projet éducatif (parcours).

La diversité des modèles et des cultures professionnelles présents dans le PRE (enfance en danger, santé publique, parentalité, développement personnel, apprentissages scolaires,..) constitue autant de références pour l'intervention dont il est nécessaire de clarifier les référentiels.

La fonction de « maïeuticien » et d'« ensemblier » des coordonnateurs est sensible quant à leur capacité et leur légitimité à veiller à la construction de projets de parcours mettant en cohérence les actions (étapes de parcours) et veillant à l'adaptation de l'offre de services. Il ne s'agit pas tant de spécialiser une offre spécifique PRE, que de redéfinir les priorités (mise à niveau de l'offre,..).

L'adéquation de l'offre aux situations des enfants pose la question de la construction de la demande de services des familles et plus généralement, de l'ingénierie de l'accompagnement des familles et des processus participatifs.

■ **Le PRE interroge trois objets majeurs de l'action éducative :**

- **Le sens**, à travers une démarche d'objectivation qui vise à accroître la prise en charge des enfants par une approche globale et sur le registre de la responsabilité individuelle, mais aussi en participant à l'émancipation sociale et l'autonomie des enfants et des jeunes, en assurant leur participation.
- **Le renouvellement des pratiques éducatives**, par le décloisonnement, la qualité des approches complémentaires au service d'un parcours
- **L'organisation de l'action**, avec la mise en réseau, l'élaboration de règles de relations et d'échanges d'informations, le management au sein des organisations publiques.

5. La fonction de coordination du PRE

Les contextes locaux font apparaître une diversité de situations.

- Sur les plus grandes villes, la coordination du PRE est assurée dans un double pilotage :
 - o à l'échelle de la ville, avec un responsable du programme
 - o à l'échelle infracommunale, avec des coordonnateurs de territoire qui, en général, s'appuient sur le réseau local des acteurs du PEL et du CUCS.

- une structuration d'équipe un peu particulière et rare (Brest), avec la mise à disposition de travailleurs sociaux par la CAF et le CG sous forme de mises à disposition et de convention avec la Ville. Cela permet de mieux réunir les engagements partenariaux.

De façon générale, lorsque le pilotage du PRE est intégré au PEL déjà structuré, cet adossement est décrit comme permettant d'inscrire clairement le PEL dans une politique éducative et dans une dynamique de travail en réseau, mais aussi comme le moyen d'une plus grande articulation des dispositifs dans une démarche de projet. Cela contribue également à affirmer la légitimité éducative du coordonnateur et à réduire l'effet de « rattrapage social » du PRE.

La question de la légitimité du coordonnateur à interpeller les partenaires est souvent posée. Son positionnement dans l'appareil communal doit être complété par une reconnaissance du Comité Technique pluri-institutionnel

Les coordonnateurs occupent des positions et des niveaux de responsabilité différents selon les contextes locaux. Toutefois, différentes missions sont identifiables :

- o L'organisation du dispositif :
 - Coordonner et animer le dispositif général et les interventions territoriales
 - Assurer la gestion financière du PRE
 - Organiser le suivi (tableaux de bord, indicateurs de contexte)
 - Structurer l'action des équipes de réussite éducative et accompagner la professionnalisation des interventions

- L'explicitation par les responsables techniques de chaque institution, des enjeux et fonctionnement du PRE au sein de leur institution
- La compréhension des champs, références et méthodes d'action respectives, la mutualisation des cultures professionnelles
- La construction de l'approche participative avec les familles, aux différentes phases de l'intervention (information, diagnostic, projet de parcours, suivi).

6. La fonction de référent

On peut observer également des positionnements différents :

- Certains coordonnateurs territoriaux sont à la fois coordinateurs et référents
- Sur d'autres sites, le référent est désigné au sein de l'équipe de soutien parmi les professionnels du secteur éducatif ou médico-social.
- La fonction est parfois déléguée à des travailleurs sociaux ou bien encore choisie du fait de la proximité avec le jeune et peut être indifféremment assurée par un bénévole, un animateur, un enseignant
- D'autres sites ont fait le choix d'un professionnel reconnu, médiateur du fait de sa connaissance de l'enfant et de sa famille.

Les équipes insistent sur son rôle de bienveillance, de veille, facilitateur à la fois dans l'élaboration et l'accompagnement du parcours, contributeur de liens enfants/familles/partenaires. Il est une ressource qui facilite les engagements au bénéfice de l'enfant et entretient la communication et la circulation des informations. Il est en situation d'apporter une visibilité sur le suivi individualisé (document de parcours actualisé). L'établissement de liaisons régulières avec le coordinateur doit être formalisé à la fois pour construire progressivement le projet de parcours et pour alimenter l'offre en services nouveaux et adaptés.

Si le coordinateur reste le garant du projet de parcours proposé par l'équipe de RE, le référent a une fonction distincte d'accompagnement éducatif (proximité, soutien, ressource, veille) qui prend appui sur les préconisations du plan d'actions et veille à sa réalisation.

Il doit bénéficier d'une légitimité pour assurer un rôle d'interpellation et de mobilisation des ressources. Il doit aussi faire preuve de disponibilité pour mettre en œuvre les engagements pris envers l'enfant et sa famille.

7. La place et l'accompagnement des parents

L'entrée dans le PRE pose la question de la place, de l'adhésion et de l'implication des parents comme centrales dans le parcours.

Les coordonnateurs ressentent le besoin d'une véritable réflexion sur la co-responsabilité des parents et des services dans l'ensemble du processus (de la saisine à la sortie). La construction du point de vue de la famille suppose d'aller bien au-delà de la simple information, mais d'avoir un dialogue et une réciprocité dans les échanges, pour que la famille se sente en confiance et reconnue comme acteur majeur dans le projet de parcours.

Les parents souvent intériorisent un sentiment d'illégitimité (lié à la pauvreté, aux relations complexes avec les institutions, au faible niveau scolaire) Il convient donc d'aider les parents à avoir une parole sur leurs enfants et d'installer un rapport de bienveillance et de respect, et non de jugement.

Il est quelquefois souhaité qu'une place plus forte soit faite aux parents dans les établissements scolaires, pour éviter de rester dans la délégation. Il faut éviter également de faire du PRE une instrumentalisation supplémentaire du malaise de la famille, d'autant plus que le PRE met l'accent sur l'individualisation de l'intervention et comporte le risque d'une désignation.

Différentes initiatives peuvent exister, telles que :

- développer les liens entre le PRE et le REAAP
- développer des espaces « parents » au sein des écoles
- valoriser les capacités de choix des parents
- soutenir les parents dans leur capacité à faire des choix sur la scolarité de leurs enfants
- travailler avec les associations de parents d'élèves
- appuyer les parents pour la réalisation d'un questionnaire (travail de concertation dans le cadre du conseil consultatif).
- Formation des professionnels (enseignants,..) sur la relation avec les parents

Le coordonnateur reste le garant de l'implication des parents dans le PRE la proximité relationnelle est souvent assurée par le référent, ce qui nécessite une continuité dans leurs modes d'intervention.

Il s'agit de proposer un accompagnement des familles dans la durée, dans une construction de parcours individualisé. Objectif ambitieux qui présuppose qu'un accompagnement éducatif pourra apporter un « plus » à l'enfant en l'accompagnant vers l'autonomie.

L'organisation du projet de parcours éducatif doit légitimement être élaborée dans le cadre d'un projet avec la famille à laquelle il doit contribuer à redonner des perspectives. De ce fait la présence de la famille aux différentes étapes, appelle la construction d'une véritable ingénierie de l'accompagnement, dont il convient de réfléchir au financement.

8. **La place du PRE dans les politiques publiques**

L'intégration du PRE dans une approche globale et dans une démarche de projet est nécessaire. Les acteurs locaux souhaitent de façon générale, éviter une approche qui confirmerait le PRE dans une logique trop spécialisée.

Dans l'ensemble des sites, l'intégration du PRE dans le projet PEL est effective ou recherchée. L'existence d'un PEL reste une condition essentielle de l'intégration du PRE dans une approche éducative globale afin de garantir la cohérence dans le traitement des différentes questions éducatives.

Trois types d'articulations peuvent être évoqués :

- **le PRE et le droit commun de l'action éducative et sociale** (RASED, CMPP, Aide sociale à l'enfance, AEMO, ..)

Le PRE doit vérifier que l'ensemble des réponses mobilisables dans le droit commun a été mis en œuvre préalablement.

Les dispositifs éducatifs de la ville sont des outils au service du PRE, ce qui nécessite la clarification des relations entre PRE et droit commun de l'éducation, pour ne pas enfermer le PRE dans une logique de filière « spécialisée » et adapter l'offre de services

Il faut également attirer l'attention sur la tentation d'instrumentaliser les PRE en les réduisant à une possibilité de financements complémentaires, qui ferait l'économie d'interroger l'implication du droit commun et les dysfonctionnements des services. Le PRE reste adossé à une approche des situations individuelles et comme un moyen de globaliser une approche de l'enfant.

De façon générale, les PRE ont une légitimité à travers leur positionnement dans les services Education des communes, mais elle est moins évidente avec l'action sociale départementale où certains travailleurs sociaux y voient une concurrence.

- **le PRE et les dispositifs éducatifs connexes** (CLAS, VVV, CEL)

Etant donné que le PRE s'origine autour des difficultés scolaires de l'enfant et qu'un nombre d'actions financées dans ce cadre se font autour du soutien à la scolarité, il faut de toute évidence une relation très étroite entre le CLAS et le PRE.

▫ **le PRE et le CUCS**

Les articulations entre les différentes équipes (PRE/CUCS) restent très variables (voire inexistantes) selon les sites, ce qui réduit la dimension territoriale des PRE.

On peut identifier trois types de situations :

- le PRE est une émanation du CUCS et est intégré à l'approche territoriale
- le PRE est distinct du CUCS et sans relation avec lui
- le PRE entretient des relations informelles et ponctuelles avec le CUCS

La première hypothèse doit permettre d'accroître les réponses expérimentales pour essayer d'adapter l'offre aux besoins communs des enfants les plus en difficultés, tout en articulant bien le repérage individuel et les communautés de problèmes, et de mettre en cohérence les approches éducatives territoriales.

Dans le 2° cas, le PRE se limite à une approche « publics ».

Le PRE en tant que programme, a sa propre légitimité, qu'il reste cependant intéressant d'inscrire dans la Politique de la Ville car les enfants concernés relèvent souvent de situations d'exclusion. Il doit s'inscrire en même temps dans une approche éducative globale pour éviter d'être construit comme une réponse spécialisée et externalisée du fonctionnement des établissements scolaires.

9. **Les coopérations au sein du PRE**

Le PRE vise à organiser et à mutualiser des compétences complémentaires au bénéfice de l'enfant et à construire la coopération comme espace constituant. Même si la dimension territoriale est présente et donne un cadre à l'organisation des relations, le PRE construit les collaborations autour de l'approche des publics.

Certains acteurs, des travailleurs sociaux et des intervenants de RASED, se sentent parfois dépossédés estimant que l'action développée par le PRE relève de leur compétence.

Certains sites font témoignage de difficultés dans la remontée des informations au moment du diagnostic. Les situations locales sont disparates. Cet aspect renvoie à la qualité du management. L'engagement des hiérarchies intermédiaires (cadres des C.M.S. et UT CG, CPE, coordinateurs ZEP) des institutions dans l'organisation de la remontée des informations, est vécu comme un facteur de mobilisation.

Les coopérations s'ordonnent autour de différentes registres :

- La structuration de l'information qui permet de construire ensemble un diagnostic (que recherche-t-on ensemble entre professionnels ? et avec l'enfant ? ses parents ?)

La fluidité des informations et le processus d'objectivation est complexe car les informations sont souvent fragmentées.

Le partage des informations entre acteurs ayant différentes cultures professionnelles suppose l'établissement de règles de relations dans le cadre d'un travail en réseau qui se tisse progressivement.

- La construction collective d'objectifs communs dans le cadre d'un projet de parcours
L'explicitation des objectifs éducatifs du parcours constitue le socle essentiel pour agir collectivement.

- La coordination des interventions

Le PRE s'organise autour d'un triple processus cognitif, normatif et opérationnel . il ne s'agit pas uniquement de rassembler des informations mais de proposer des objectifs et des modes d'action susceptibles d'introduire un changement dans la vie d'un enfant ou d'un adolescent qui ont souvent des parcours de vie qui les ont fragilisés.

Le travail en réseau s'opère à différents niveaux :

- dans les groupes de suivi qui travaillent sur le fonctionnement du dispositif
- dans le cadre de la gestion des parcours, sous la forme d'échanges interindividuels
- dans les groupes de réflexion (thèmes, analyse des pratiques)
- dans les échanges d'informations entre acteurs éducatifs et sociaux
- dans la rencontre avec les équipes CUCS
- dans des actions pluridisciplinaires ou pluri professionnelles

Les règles de relations s'établissent au niveau des cadres intermédiaires et des professionnels de terrain, bâties sur la confiance et le respect des objectifs définis en commun. Pour ce faire, des outils sont élaborés :

- protocole de fonctionnement
- charte de confidentialité, charte relative à l'échange d'informations
- document de suivi et de gestion des parcours
- référentiel d'évaluation

La structuration du travail en réseau est liée à l'appropriation du PRE par chaque partenaire et à la façon dont il diffuse dans sa propre organisation, les objectifs et l'action opérationnelle du PRE, et mobilise ses personnels. Il existe des niveaux de partenariat différents : la préexistence d'un PEL constitue un support car elle inscrit le PRE dans un processus, et facilite également l'implication de la commune dans la démarche.

Les implications des Conseils Généraux sont variables. Il existe des réticences chez certains travailleurs sociaux et équipes de santé au regard de l'usage qui pourrait être fait des informations apportées dans le cadre du diagnostic PRE. L'implication des travailleurs sociaux lorsqu'elle existe, permet d'amplifier et de renouveler l'accompagnement individualisé, mais également de qualifier les pratiques professionnelles et de préciser les compétences, en créant un cadre de travail collectif qui donne de la visibilité. Dans ce sens, certains Conseils Généraux ou CAF, qui pratiquent la mise à disposition de personnel au sein de l'équipe PRE, permettent ainsi un développement des engagements partenariaux.

Lorsque cette implication n'existe pas, elle est due à deux raisons : une défiance personnelle des travailleurs sociaux qui peuvent y voir une concurrence, et/ou un management insuffisant de la hiérarchie qui ne permet pas une appropriation par les personnels.

L'Éducation Nationale a de fortes sollicitations vers le PRE du fait des situations d'échec scolaire. Pour certains, le PRE représente une forme d'externalisation des réponses. Le plus souvent, il permet à partir de situations de décrochage ou de rupture, de mobiliser les compétences complémentaires dont les établissements scolaires ont besoin pour traiter les problèmes connexes à la scolarité, dans le cadre de partenariats. Il convient de

remarquer là aussi le bénéfice retiré de situations locales où L'Éducation Nationale a mis à disposition du personnel (psychologue, coordonnateur ZEP) au sein de l'équipe PRE.

Le positionnement des chargés de mission PRE au sein du PEL, est perçu par les coordonnateurs comme un élément de légitimité qui leur assure une reconnaissance.

Les associations partenaires du PRE sont identifiées à travers plusieurs fonctions :

- comme repérants (équipements collectifs, prévention spécialisée,...)
- comme référents éducatifs et médiateurs (notamment dans le travail avec la famille)
- comme prestataires permettant de faire évoluer l'offre et de mettre en œuvre des actions collectives
- comme partenaires, au sein des cellules de suivi, en apportant une compétence spécifique.

Les constats effectués sur la diversité des instances de pilotage dans le champ des politiques éducatives tendent vers une recherche de rationalisation et de cohérence du pilotage politique. Les coordonnateurs affirment l'intérêt à n'avoir qu'un seul Comité de Pilotage pour l'ensemble des dispositifs éducatifs (CLAS, PRE, CEL,..) ce qui renvoie à l'intérêt de l'élaboration d'un Projet Éducatif Local.