



Centre de ressources politique de la ville
Bretagne Pays de la Loire

19 rue Romain-Rolland
44100 Nantes
Téléphone 02 40 58 02 03
Télécopie 02 40 58 03 32

23 avenue de Guyenne (bâtiment B)
35 000 Rennes

resovilles.com
resovilles@resovilles.com

Démocratie participative

Éducation

Économie Emploi

Santé

Aménagement Urbanisme

Intégration

Développement social

Culture

Prévention

les rendez-vous
de **Rēs0 Villes**

axt3 02 40 35 38 48

**LES PROGRAMMES
DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE**
en Bretagne et Pays-de-la-Loire

Janvier 2008
ISBN 2-9521709-4-0



Centre de ressources politique de la ville
Bretagne Pays de la Loire

PRÉFACE

Depuis la mise en place du dispositif de Réussite Educative, RésO Villes accompagne les équipes en charge de sa mise en œuvre.

Dans un premier temps, nous avons participé à l'élaboration et au suivi d'un programme de formation dispensé par le CNFPT de Bretagne.

Nous avons ensuite proposé un séminaire qui s'est déroulé le 15 mai 2006. Il a réuni soixante dix participants, professionnels et élus.

À l'issue de cette rencontre nous avons mis en place un atelier, destiné aux équipes en charge des PRE de Bretagne et Pays de la Loire.

Cet atelier s'est déroulé de fin 2006 à mai 2007.

Il a été animé par Bruno Carlon, du bureau d'étude CIVITO.

La restitution publique a eu lieu le 25 juin 2007.

Le présent document fait état de la synthèse de l'ensemble des travaux que nous avons mené.

La synthèse de l'atelier a été rédigée par Bruno Carlon, à partir des comptes rendus des séances de travail proposées par les participants.

Pages

SÉMINAIRE DE LANCEMENT DE L'ATELIER PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU 15 MAI 2006

- 7 | **L'échelle mobile des politiques éducatives et de la définition des publics**
Intervention de Jean-Luc Cousquer, Directeur de l'éducation, Ville de Montpellier
- 16 | **Contexte de mise en œuvre du PRE**
intervention de Bruno Carlon, sociologue, CIVITO

SYNTHÈSE DES ATELIERS PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE 2006/2007

- 23 | **Les enjeux du PRE**
- 26 | **Le diagnostic : construire une connaissance partagée**
- 30 | **La gestion de l'offre**
- 31 | **La fonction de coordination du PRE**
- 34 | **La fonction de référent**
- 34 | **La place et l'accompagnement des parents**
- 35 | **La place du PRE dans les politiques publiques**
- 37 | **Les coopérations au sein du PRE**
- 39 | **L'évaluation**

TABLES RONDES DE LA RESTITUTION PUBLIQUE DU 25 JUIN 2007

- 41 | **Table ronde 1 : les logiques d'actions et le droit commun du PRE**
- 43 | **Table ronde 2 : la gestion des parcours dans le cadre du PRE**
- 45 | **Table ronde 3 : la place et la mobilisation des parents**

- 47 | **LE PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE AU SERVICE DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES ?** *Le point de vue de Bruno Carlon*

- 50 | **BIBLIOGRAPHIE**

SÉMINAIRE DE LANCEMENT DE L'ATELIER PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU 15 MAI 2006

L'ÉCHELLE MOBILE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET DE LA DÉFINITION DES PUBLICS

Intervention de Jean-Luc Cousquer, Directeur de l'Éducation,
Ville de Montpellier

Présentation

« Échelle Mobile »

Choix d'une expression utilisée dans les milieux syndicaux dans les années 70 : l'inflation s'envole et se pose la question d'une détermination du rattrapage salarial automatique par rapport à la hausse des prix.

À l'analogie, on peut approcher la problématique de ces deux décennies en matière éducative, comme une sorte de volonté institutionnelle d'aligner les objectifs du système scolaire relativement aux évolutions sociales et culturelles émergentes.

Mon point de vue est légèrement décalé du fait d'une position personnelle entre deux, d'une expérience professionnelle ancienne, d'une approche réflexive et pragmatique

L'exposé se composera de trois parties :

- Généalogie : de l'ambition d'une adéquation entre l'objectif politique et la mission scolaire, à la contrainte d'une réduction des ruptures sociétales par le biais d'une institution scolaire, instrument de prévention et de remédiation
- Analogie : l'échelle et la surenchère des objectifs, des publics, des résultats.

- Pédagogie : de soi aux autres, pour un autre soi, « être cultivé » : savoir et pouvoir, se placer au point de vue de l'autre, afin de le connaître, le reconnaître, échanger.

« Mettez vous à ma place » !

Généalogie

L'instruction publique (lettre aux instituteurs de Jules FERRY, ministre, le 17 novembre 1883)

La loi du 28 mars 1882

« Affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions de droit et du devoir que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer.

Pour cette partie capitale de l'Éducation, c'est sur vous, Monsieur, (pas du tout encore question de parité; l'instituteur n'est pas une dame!) que les pouvoirs publics ont compté.

En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous dispenser de l'enseignement moral: c'eut été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession.

Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à compter, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul. »

« Votre rôle en matière d'éducation morale est très limité. Vous n'avez à enseigner à proprement parler rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. »

« Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards le suppléant du père de famille; parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au votre; avec force et autorité toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune, avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge. »

« Cette bonne et antique morale que nous avons reçu de nos pères... »

On voit bien à ces recommandations, une préoccupation fondamentalement politique. L'école est une institution, dont les instituteurs, garantissent qu'elle remplisse une mission dont l'enjeu est essentiellement civique et idéologique. L'état prend en charge l'instruction intellectuelle et morale.

Quelle morale? Celle du sens commun, expurgée des connotations directement religieuses.

Parallèlement y a-t-il une préoccupation en termes de qualification, de formation professionnelle? absolument pas.

On trouve dans ces mêmes années, une collection d'ouvrages de lecture qui s'appelle « Rêves d'avenir, tu seras... ».

- commerçant,
- agriculteur,
- soldat,
- colon,
- employé,
- prévoyant,
- sobre.

Le problème de l'emploi, ou de la préparation à l'emploi, n'est pas une question d'actualité qui participerait des principes de l'institution scolaire. Il n'y a aucun chômage, il s'agit bien plutôt d'amener vers l'emploi salarié la masse des travailleurs potentiels encore majoritairement présents dans l'économie agricole. A chaque niveau de sortie, existent des correspondances réelles:

- certificat: petits emplois des fonctions publiques,
- brevet: instituteur,
- baccalauréat: fonctionnaire et cadre moyen,
- licence: cadre supérieur,
- les autres peuvent trouver embauche à l'usine, dans les commerces...

L'instruction Publique a pour objet exclusif de constituer une communauté de citoyens formés aux mêmes valeurs, aux mêmes idéaux, partageant un sentiment d'appartenance à une universalité – nationale – d'idéaux et d'aspiration: la forme républicaine de l'état, la délimitation aux convictions privées des adhésions religieuses, le progrès scientifique, industriel et technique, la « mission civilisatrice » au regard des populations indigènes des colonies, l'unité nationale. (Il nous manque l'Alsace et la Lorraine!)

La multiplicité des trajectoires professionnelles, comportementales n'est pas une question d'état, mais de choix ou de talents individuels. (si ce n'est l'alcoolisme, en ce qu'il perturbe le lien familial et l'efficacité au travail: tu seras prévoyant, sobre).

Poser cela parce que l'école française est instituée sur cette problématique, et pour une très large part continue d'être définie par elle.

Le poser aussi parce que l'école française se trouve aujourd'hui, conservant une partie de cette logique, dans une position de déséquilibre, voire de contre sens, relativement à son rapport à la société globale. Loin d'être un puissant outil de cohésion, de fabrication d'une identité nationale, elle est tendanciellement un instrument inadapté non pas à ce qu'elle devrait faire, mais à ce que l'on voudrait en faire.

Les facteurs du dysfonctionnement sont repérés:

- le taux élevé, durable du chômage,
- l'explosion de l'unité nationale, de la communauté des citoyens,

en catégories se constituant autour d'identités de revendication,

- le travail périlleux d'une société ayant à intégrer d'un côté des populations immigrées et de l'autre à intégrer un ensemble mal identifié : l'entité européenne,
- un déplacement considérable du partage privé/public.

Exemples : les mœurs, les choix de vie, les rapports de l'individuel au collectif...

Dans ce nouveau contexte, l'école dont la logique, la philosophie n'a pas considérablement évolué, faute de commande politique précise et décisive, devrait tout à la fois répondre aux questions non résolues qui se posent dans la société : la violence, le vivre ensemble..., et en même temps administrer des traitements de médiation au regard de difficultés socio-économiques auxquelles elle est étrangère ; préparation à l'emploi, intégration.

Ce détour pour exprimer, non pas un constat de carence ou dresser un procès quelconque, mais pour souligner la vraie complexité, passionnante, inéluctable, défi à l'intelligence, à la perspicacité de tous, responsables politiques, citoyens détenant en partie des pouvoirs publics, pour opérer cette transmutation d'une institution aussi puissante que lourde, aussi efficace qu'insatisfaisante, aussi sensible aux moindres vibrations de son environnement que tranquille appuyée à son fonctionnement séculaire.

Et faire du neuf avec de l'ancien n'est-ce pas le fond même de l'éducation ?

Pour résumer, au départ l'état et ses pouvoirs, régaliens, généraux et les citoyens :

- l'instruction, la défense, les affaires étrangères...,
- le dynamisme économique privé,
- les associations « 1901 »,
- l'individu personne privée, la famille.

Cela est la situation dont nous parlons au début du XX^e siècle et qui, pour l'institution scolaire n'a pas beaucoup changé structurellement.

Analogie : La réussite éducative

Changement global de décor, d'échelle :

- le chômage,
- les ruptures sociale,
- la fragmentation extrême des aspirations.

L'école doit prendre sa part, trouver sa place, produire de l'efficacité dans la décomposition/recomposition qui caractérise, à tous points de vue, le mouvement de la société française ces vingt dernières années ; et où nous nous trouvons encore, ce qui rend perplexe, hésitant.

Éducation prioritaire : zonage, moyens, projets, pilotage, partenariat, populations défavorisées.

Réussite éducative : individualisation des publics, diagnostic partagé, accompagnement, traitement remédiation, réinsertion.

Élèves ou jeunes à la dérive, décrocheurs, dé-scolarisés, absents, comportements hors des dispositifs de droit commun ;

S'agit-il encore de réussite éducative ? Si oui, de qui ? de ces jeunes, mais alors comment ? du système, mais délivrés de ceux qui le font exploser, mais alors ou les mettre ?

Vraie question et pas seulement provocation à se demander ce que l'on veut.

Il y a le réel. Exemples : l'ado saccageur, la fillette prostituée, le jeune ultra-violent, la mère dépassée...

Chacun connaît, gère ces situations d'individus ingérables, passant à l'acte, se mettant en danger et mettent les autres en danger, dont l'échec de tous les dispositifs qui ont été mobilisés, conduit tout le monde, y compris et surtout celui qui aurait pu en bénéficier, à l'exaspération.

Le réel insiste pour montrer qu'il convient d'identifier les personnes, de diagnostiquer les carences, les débordements, d'assurer les soins, de proposer des parcours individuels souples, appropriés.

On est bien passé d'un travail sur des populations et des territoires, à un repérage, au sein de ces populations, dans ces territoires, de publics ciblés dont un des marqueurs visibles est l'absentéisme scolaire et, en même temps, la surconsommation des procédures d'exclusion, de rappels à la loi, de signalements...

Donc, pas trop d'état d'âme sur qui est la liberté individuelle, car il y a danger et chacun connaît les noms, les actes et les risques.

Le problème le plus dur, rude, c'est nous. Le jeune en très grande difficulté c'est celui qui nous met en très grande difficulté ; dont le comportement est tel qu'il rend inopérant tout ce qu'on a pu inventer jusqu'alors. Les trajectoires institutionnelles imposées, l'école, les services sociaux, judiciaires, associatifs sont devenus inefficaces.

Au niveau du pilotage de la réussite éducative nous avons la capacité de construire une « instance » autorisée, réactive, sécante, munie, opérationnelle, respectueuse en abolissant les cloisonnements pour réaliser de l'efficacité rapide et appropriée.

Mettre de l'immédiateté, de la loyauté, de la fiabilité, de la légitimité dans des relations instantanées, là où la logique administrative a auparavant et de façon honnête, mis de la procédure, des domaines de compétences, de la caractérisation des prestations pour dispenser convenablement et équitablement les ressources publiques. Trouver le court-circuit pour celui ou celle qui nous court-circuite.

Problème

« Le nœud de ces dysfonctionnements de structure réside dans le primat de la représentation des acteurs, sur la résolution des problèmes qu'ils posent ».

La caractérisation des publics :

- Cumul de plusieurs difficultés lourdes :
 - › niveau de vie,
 - › organisation familiale,
 - › origine sociale, nationale,
 - › lieu et mode d'habitat,
 - › santé.
- Positionnement à des moments de « passage » :
 - › adolescence,
 - › changement familial, résidentiel,
 - › passage d'un établissement scolaire à un autre.
- Signalements divers et récurrents :
 - › scolaires,
 - › sociaux,
 - › judiciaires.

Coordonner et mettre en perspective les interventions pertinentes, le livre de bord, l'évaluation ?

J'aurais tendance à répondre que la meilleure évaluation, c'est le sujet qui devient sujet, qui le tient, le bon bout, s'il s'en sort, de l'objet d'assistance qu'il était au début du processus, à sujet de son existence.

La caractérisation de ce qui me paraît être ce que nous devons à ces publics :

- La mobilité –infra et inter-personnelle :
 - › l'apprentissage de l'aller et du retour,
 - › la confiance dans l'élan personnel.
- L'assiduité –la persévérance, la régularité des efforts, les contraintes assumées peuvent ouvrir des axes de liberté ; faut-il discerner les terrains ou chacun d'eux peut s'exercer avec succès à cette culture de soi.
- La respectabilité –quoi qu'il en soit, le respect de la personne dans ses droits et devoirs, le respect du jeune dans son éducativité, dans son intégrité (dont les deux pôles de déviance sont l'intégration déjà échoué par le formatage ou l'intégrisme d'une identité hallucinée).

Qu'il y faille des professionnels, assurés, autorisés, articulés, eux aussi identifiés, est une évidence.

Le découplage scolaire/éducatif à travers l'Éducation Nationale et les institutions locales reflète à la fois la répartition des missions, des compétences, des moyens et la délimitation des temps et des lieux.

Le vandalisme, l'intrusion, l'incursion ne sont-ils pas le viol ou la méconnaissance de ce partage des temps et des lieux publics ?

Il faut construire avec le jeune un trajet, un parcours, un chemin où il acceptera de bouger, de quitter ses repères d'enfermement, de négation, de délinquance, pour accepter le risque et l'idée d'une « carrière », d'une anticipation, d'un pari.

La construction de projets, de voyages, de séjours, me paraît être, dans toutes les composantes de ce qu'ils impliquent, « allez se faire voir ailleurs », rencontrer des « étrangers », se préparer au départ, assumer le retour, un excellent mode d'initiation à la mobilité personnelle.

Ces projets de séjours sont coûteux ? Pas forcément là où on peut le craindre ; pas forcément des séjours lointains ; seulement quitter régulièrement le quartier, seul ou en très petit groupe, pour aller un peu plus loin, dans un autre monde, celui des autres, et y être accueilli, y faire la découverte des communautés de travail, du fonctionnement social, des contraintes et des responsabilités.

Sommes-nous prêts à y réfléchir ?

Certes, sans sous-estimer la nécessité d'un accompagnement, je l'ai dit très professionnalisé, il faut consentir aussi à l'aventure d'un accueil en milieu professionnel pour faire entrer ces jeunes dans un monde qu'ils ignorent, donc qu'ils fantasment, cela est un vrai projet de voyage, d'exploration.

Le territoire, en ce sens là, est un champ authentique d'exploration, dans ses espaces, ses temps, ses fonctions ses institutions, ses agents, son organisation, ses installations et équipements. Le territoire public est un territoire politique au service des personnes privées, il y a là une piste pour admettre que certains lieux, certains temps, certaines relations soient ouvertes, facilitées : mettez vous à leur place, oui, mais aussi mettons-les à notre place !

Pédagogie

Si j'ai voulu insister sur le renversement, on peut dire aussi la révolution, du positionnement des institutions et des personnes par rapport à l'état et dans l'état lui-même, tel qu'on peut l'observer dans la configuration de la Société Française du vingt et unième siècle, c'est pour souligner que le fonctionnement politique produit de manière accélérée des logiques catégorielles, de plus en plus ciblées, pour répondre à des besoins spécifiques de plus en plus particuliers :

- la colère des marins bretons par rapport au maillage autorisé pour la pêche à l'anchois,
- la reconnaissance de l'abandon des fils et filles de harkis à une situation peu glorieuse, malgré leur choix patriotique,
- les intermittents de tous les spectacles.

Cette multiplication de problèmes identifiés, segmentés, génère, dans l'après coup, des solutions sectorisées, en général insatisfaisantes, ce qui

produit ensuite un renforcement de ces crispations identitaires, particularisés à un point tel qu'ils en sont devenus insolubles. L'État devenant l'arbitre et l'ordonnateur, des morceaux de société qu'il a lui-même contribué à créer et entre lesquels il trouve une légitimité en essayant d'équilibrer leurs forces de pressions respectives.

Par exemple :

Il est clair que l'on peut définir une catégorie des jeunes 12/16 ans de deuxième génération d'origine antillaise dont les familles sont éclatées et qui, par ces faits mêmes, définissent aussi des solutions qui sont appropriées aux problèmes spécifiques qu'ils posent.

L'autorité de l'état procéderait de la concurrence qu'entretiennent les problèmes atomisés et constitués qu'il a lui-même caractérisé, en les reconnaissant, les identifiant, les ciblant.

Et le Bien commun ? et l'universalité des citoyens et la communauté nationale, et l'unité de l'État ?

Comment ne pourrait-elle pas résider dans la priorité extrême, à penser, à mettre en œuvre une politique de la jeunesse dont l'avenir serait ouvert, préparé, facilité ?

Comment le Bien Commun qui rassemble, conjugue, met en cohérence, en perspective, en mouvement, serait-il autre que l'ardente obligation de mettre les jeunes en avant, avant tout, investis de la responsabilité de construire les articulations sociales, juridiques, économiques convenables pour l'avenir.

L'extrême priorité des situations de détresse et de précarisation globale auxquelles la Réussite Éducative tente de répondre est incontournable. Agir, réagir est une nécessité de l'ordre du devoir d'aide à personne en danger. Mais cela n'aurait aucun sens, si en même temps n'était pas mis fin aux multiples raisons qui ont progressivement conduit ce pays à mettre en place des politiques qui suspendent les jeunes, au moment où ils disposent de tous les désirs de s'investir et d'investir la Société, dans un temps de latence, dans une attente indéfinie, comblée par divers dispositifs occupationnels, propédeutiques, jusqu'aux abords de la trentaine où enfin ils peuvent s'inscrire dans le monde de l'utilité sociale. Les jeunes ne doivent pas gêner !

Tenir ces deux approches et ces deux pratiques, l'intervention concertée et efficiente dans l'urgence d'un côté et la conception dans le réel d'une ambition collective de l'autre : un Bien Commun patiemment élaboré, il suffit d'agir et de réfléchir.

J.L. Nancy : « c'est une affaire de civilisation, de pensée, de métaphysique ; on disait naguère de révolution. Dans tous les cas, cela relève de ce qui ne se décide pas, ni se s'institue. Cela relève de ce qui vient lorsqu'on sait l'accueillir mais qui arrive sans qu'on le voit venir. C'est peut être déjà arrivé, en fait et s'il n'est plus possible de le penser ni comme révolutionnaire ni comme évolutionniste, soyons au moins certains que c'est, que ce sera bouleversant ».

J'écarte l'idée qui ne résiste à aucune analyse d'une jeunesse, entité sociale, catégorie culturelle ; ils sont jeunes par leur âge mais différents par tout ce qui peut différencier les humains dans la Société. Il reste, il demeure, qu'ils sont différenciés trop longuement pendant presque une moitié de vie, ce qui est un phénomène absolument nouveau dans l'histoire, quand jusqu'au siècle dernier la quasi-totalité des jeunes, par leur âge, étaient insérés dans la production dès la pré-adolescence. Cette distorsion révèle et nous interroge sur le découplage de la scolarisation et de l'éducation. L'éducation tout au long de la vie peut être une approche qui fasse écho à une première formation scolaire en garantissant, avec autant de force que l'instruction laïque, gratuite et obligatoire, les moyens à chacun de compléter une qualification, une culture, au cours des années de travail ou dans les intervalles de mobilité ou de recherche d'emploi.

À ce compte rien ne pourrait ne jamais être perdu au cours d'une existence si un service public lisible, fonctionnel, accessible permettait à chacun la reprise ou la poursuite d'étude et de formation.

Enfin, et j'en termine, la pacification des identités particulières dans une universalité d'être reconnus comme différents mais d'égale dignité, passe par l'interprétation de ce qui se formule dans toutes les manifestations d'identités fermées. L'universalité du même s'épuise dans la diversité insistante de tous les candidats, citoyens. Je dirai que chacun de nous est même que l'autre, car il est lui-même, aussi, autre. L'universalité se fait dans l'identité de l'identique qui se reconnaît aussi, en même temps, dans l'attente de l'autre. Complexe. Mais bien réel !

L'Histoire de France, ou de l'Europe, ou du Monde, ne sera l'histoire de tous que si elle accepte les méandres, les ombres, les crimes qui ont été depuis la nuit des temps endurés, connus ou cachés, mais qui explicités, révélés donnent à chacun sa place et assurent qu'il n'y a aucune victime ni bourreau qui n'ait jamais été, lui/ou elle, père ou fille de bourreau ou de victime. De ce point de vue l'humanité est bien universelle. Cela peut être parlé, dit, entre pairs, divers pour constituer une histoire commune où chacun trouve une place honorable dans une progressivité où les alternances de rôles sont largement partagées.

L'avenir n'est pas fait d'une succession de repentances, de commémorations morbides où tour à tour chacun tenterait d'obtenir le pardon de crimes au demeurant impardonnables. Il n'est pas fait de cela, car cette culpabilisation tournante signifierait que les hommes ont toujours été bons et justes, sauf à quelques exceptions près. L'homme est bien au contraire une espèce qui doit se contraindre à la civilisation, c'est-à-dire au respect, par principe et par droit, de tout autre, ce qui ne lui est pas naturel.

Pour finir, je ferai référence à un article paru dans « le Monde » :

« Face à un Président dont la popularité est en chute libre, la gauche a des chances de remporter les prochaines élections, bien qu'elle soit en manque de programme et de candidat. Le constat pourrait être français ; il est américain.

La gauche manque d'une identité, d'un objectif rassembleur qui invite à la mobilisation. Elle n'a pas su opposer de thème unificateur au « conservatisme de la compassion » puis au nationalisme sécuritaire mis en avant par G.W. Bush.

Pour ces auteurs, la grande idée que les démocrates et les progressistes devraient porter haut et fort contre l'individualisme de droite comme de gauche, « c'est le bien commun » cher à Jean-Jacques Rousseau. Cette analyse repousse une orientation précédente dirigée vers la défense des minorités (noirs, femmes, homosexuels...) au bénéfice d'un grand dessein pour tous les américains ».

CONTEXTE DE MISE EN ŒUVRE DU PRE

Intervention de Bruno Carlon, sociologue, CIVITO

Un contexte marqué par la préoccupation du sujet

Le PRE marque une évolution dans la gestion des politiques publiques de l'éducation. D'une logique inscrite dans l'approche territoriale on passe à une logique centrée sur le sujet où l'équité est considérée comme un moyen d'accès vers l'égalité.

Inscrite dans la loi pour la cohésion sociale, sa mise en exécution lui donne une valeur juridique. Le PRE s'inscrit dans une logique de programme national, plus que comme simple dispositif, avec le recours à la démarche d'appel à projets.

La maîtrise d'ouvrage est communale et les services municipaux sont invités à organiser les coordinations et les différentes formes d'accompagnement éducatif, dans le cadre de partenariats avec les responsables des établissements scolaires et les services sociaux.

Le PRE répond à la montée en charge des préoccupations centrées sur l'individu (logique public) dans la gestion des politiques scolaires mais plus généralement dans la gestion des politiques publiques.

La régulation publique affirme ainsi une logique de service public « fonctionnel » et confirme le rôle de la commune comme organisatrice d'une mission d'intérêt général qui doit garantir une prestation d'égal accès de tous les citoyens à l'égalité des chances.

Dans la continuité des projets éducatifs locaux, l'enfant est pris en compte globalement, c'est-à-dire dans les différentes dimensions qui concernent la socialisation, le développement personnel ou l'acquisition d'apprentissages. En prenant en considération la singularité de l'enfant, le PRE vise à relier « l'action sur le sujet » et « l'approche territoriale » pour deux raisons :

- Un nombre conséquent de jeunes connaissent des situations personnelles qui tout en étant spécifiques (trajectoires personnelle et familiale) peuvent aussi être approchées en termes de communautés de problèmes.

- L'analyse des situations individuelles renvoie à la réflexion sur les besoins des jeunes et sur l'égalité d'accès aux services et aux équipements.

Ainsi le PRE doit-il s'inscrire comme une composante d'un projet éducatif local. L'approche individuelle doit s'intégrer à une approche plus globale qu'elle soit approche territoriale ou approche des publics. Il convient d'intégrer une analyse objective des situations individuelles dans une compréhension des relations sociales, des rapports sociaux. La question du sujet doit-être ré-introduite autant dans une analyse de l'histoire familiale et sociale que dans l'analyse des conditions qui composent l'environnement du jeune.

Avec le PRE, il s'agit de permettre l'accès à des compétences, de construire une démarche de promotion sociale personnalisée. L'objet du PRE est le soutien au parcours éducatif d'un enfant ou d'un adolescent (non réduit à un statut d'élève) qui connaît des difficultés familiales et environnementales qui compromettent sa réussite. De fait, les difficultés objectives des conditions de vie obèrent les chances de réussite.

Cette orientation était déjà présente dans le rapport Thélot « Éduquer, instruire, intégrer ».

L'accompagnement éducatif souhaité vise à une prise en charge globale. Le parcours éducatif doit intégrer les dimensions sociales, culturelles et sanitaires. En outre, la démarche de PRE doit solliciter l'implication des parents.

La place des parents doit être effective, depuis l'autorisation parentale dans le cadre de la saisine, puis dans la définition du projet de parcours à partir du diagnostic partagé, enfin dans le temps de l'accompagnement éducatif.

La place des parents à ces différentes étapes implique un travail de sollicitation et compréhension du fonctionnement familial, des dynamiques relationnelles, du potentiel d'intervention dans le projet de parcours éducatif.

Le PRE intervient dans le hors temps scolaire. Il s'agit de partager le territoire du projet éducatif en repensant les compétences et les rôles respectifs des différents partenaires (dans les domaines de l'apprentissage, protection, animation, prévention)

La logique du programme met l'accent sur différents aspects :

- le portage par une structure unique de gestion (CCAS¹, GIP², EPLE³),
- la constitution d'équipes pluridisciplinaires intervenant sur des territoires délimités,
- l'élaboration collective de nouveaux modes d'interventions,
- la mise en cohérence des interventions dans et hors temps scolaire,
- la coordination et l'intermédiation des différents professionnels concernés.

¹ CCAS : Centre Communal d'Action Sociale.

² GIP : Groupement d'Intérêt Public.

³ EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement.

La question de l'articulation aux autres dispositifs (CEL¹, CLAS², ...) est également nécessaire. Il ne s'agit pas d'un dispositif de plus, mais d'un programme. Ce programme ne doit pas entraîner une classification supplémentaire dans les interventions auprès des jeunes. Il faut éviter un effet de stigmatisation des jeunes les plus fragiles qui seraient ainsi « étiquetés » de nouveau, dans le paysage éducatif avec ce qui comporte le risque d'une approche par trop comportementaliste et cognitiviste.

Il convient donc de re-situer le PRE comme une ressource dans un ensemble de réponses et de relier l'intervention sur la problématique du sujet à une approche plus collective des jeunes; ce n'est pas le plus facile et cela implique une réflexion sur les enjeux des politiques éducatives et sur les catégories qu'organisent les interventions.

Trois orientations marquent le projet de la réussite éducative :

- le projet personnalisé,
- l'internat pour permettre aux jeunes une prise de distance d'avec le contexte familial,
- le tutorat (par des élèves de grandes écoles par exemple).

Construire la complémentarité des interventions autour d'un projet commun

Il s'agit bien de prendre en compte la globalité des temps de l'enfant et de construire le PRE dans le cadre d'une approche décloisonnée entre les partenaires éducatifs concernés. En cela, le PRE vise à mobiliser un ensemble de compétences et à les organiser dans une dynamique de travail en réseau qui implique de construire des règles de relation et de coopération.

La qualité des coopérations locales constitue un enjeu pour la qualité du projet et la continuité des interventions éducatives.

Les réflexions sur l'ingénierie du PRE, son architecture, l'éthique et l'organisation des échanges d'infos témoignent de la complexité des mises en œuvre du programme et de l'intérêt à inclure de façon positive, la diversité des identités professionnelles des intervenants.

Il s'agit d'organiser les interactions, de construire des passerelles, de travailler les points de passage à partir d'un diagnostic argumenté, d'un projet de parcours

La mise en œuvre des PRE fait appel à une organisation complexe au sein d'une pluralité d'acteurs ancrés dans des cultures professionnelles diverses et renvoie à la capacité des acteurs locaux à valoriser la complémentarité des compétences pour assurer la continuité du parcours éducatif.

La coordination du PRE est une fonction d'interface, au sens où il s'agit aussi d'adapter les réponses aux besoins des enfants (Quel est le potentiel ? quelles sont les conditions à mettre en œuvre pour apporter de l'innovation, de l'expérimentation dans la gestion publique ?)

¹ CEL : Contrat Éducatif Local.

² CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité.

Le PRE renvoie à la question de la co-éducation entre parents et services, à la fois comme projet, comme démarche mais aussi comme, injonction récurrente 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 construction d'un travail collectif autour du projet individuel et l'effort que chaque professionnel doit fournir pour se distancier de sa seule approche professionnelle.

La démarche se construit progressivement et nécessite un processus d'acculturation. Les cultures professionnelles des acteurs de l'ERE sont différentes et le travail de mutualisation et de complémentarité des compétences demande du temps.

Avec le PRE, il s'agit de mettre en œuvre un accompagnement personnalisé d'enfants et adolescents présentant des signes de fragilité et en situation d'échec ou de rupture scolaire.

Il s'inscrit dans une double logique de prévention (prévention précoce, prévention des ruptures éducatives) et de réparation et vise à accroître la qualité d'une approche préventive mais aussi à enrayer des processus de dé-scolarisation avancée qui sont souvent le reflet de processus cumulatifs de rupture.

L'intervention au titre du PRE ne se substitue pas au droit commun de l'éducation spécialisée et lorsqu'il y a déjà une mesure de protection, administrative ou judiciaire, il ne semble pas pertinent d'envisager l'intervention du PRE.

Si la prévention est au centre de la démarche, les jeunes concernés sont souvent dans des processus de dé-scolarisation avancée, reflet de processus cumulatifs de ruptures (tensions, éloignement, décrochage volontaire ou involontaire...) voire de rejet de l'institution scolaire. Cette situation est le point de départ de l'entrée dans le PRE. Elle est souvent aussi la résultante d'une désignation des jeunes les plus en rupture, et d'un autre côté, d'une stratégie d'attente de prise de distance de la part des jeunes.

Il convient donc d'être prudent et de ne pas reconstruire avec le PRE, une nouvelle catégorie en marge du système scolaire propre aux élèves « dérangeants » pour lesquels le système scolaire n'a pas des solutions, et pour lesquels on externaliserait une solution adaptée.

Une organisation complexe

Elle se déroule en plusieurs phases :

- l'identification des enfants à intégrer dans le programme,
- la collecte des données concernant ces situations,
- l'élaboration d'un diagnostic partagé au sein de l'équipe pluridisciplinaire,
- la proposition d'un parcours éducatif et son accompagnement,
- l'évaluation des différentes étapes du parcours, qui doit être pensée

en lien avec l'architecture du programme (analyse des effets sur les publics, analyse de l'organisation du programme).

L'identification des situations

L'examen des situations des jeunes à intégrer dans le PRE pose de multiples questions (éviter la stigmatisation, qu'entend-t-on par « descolarisation » ? concept qui donne lieu à des interprétations différentes)

Le repérage est un processus non réductible à la seule analyse comportementale et cognitive qui imputerait les difficultés de l'échec scolaire aux seuls facteurs psychologiques.

En outre, il faut différencier les situations des enfants et des adolescents. Pour ces derniers, il est difficile de parler de prévention primaire.

L'examen des situations implique l'identification de priorités :

- Une collecte globale, complète des informations au sein des établissements scolaires, entre tous les personnels concernés (assistante sociale, CPE¹, enseignants, personnel médical).
- Une organisation structurée et respectueuse du croisement des informations entre « établissements scolaires, travailleurs sociaux, ... en respectant la confidentialité des informations partagées (Charte de confidentialité).
- L'adhésion préalable des parents.

L'intervention du réseau s'inscrit dans la construction de cette entraide, ce soutien. Toutefois, cette intervention comporte une dimension normative, elle vise à impulser des règles, des positions, des repères des savoirs.

L'intégration des différents diagnostics

Le diagnostic argumenté des besoins et potentiels des jeunes doit s'inscrire dans un projet pour le mieux-être de l'enfant. De sa qualité dépend la pédagogie du projet. Il faut du temps pour écouter et expliquer, analyser avec les parents et entre professionnels, le parcours doit être inclusif.

Le diagnostic individualisé doit être relié au diagnostic territorial souvent réalisé dans le cadre du PEL² ou du CEL et qui porte sur l'offre éducative, de façon à croiser les infos et à relier les démarches sur les territoires où intervient le programme.

Le diagnostic territorial est d'autant plus important (ressources et manques sur le territoire concerné) que le PRE comporte le risque d'imputer les causes de l'« échec » aux seuls individus (enfant et famille) à sans prendre en compte la dimension structurelle et le déficit éventuel ou l'inadaptation de l'offre éducative ou des politiques publiques.

Sur les ZUS, cette cohérence de l'organisation des infos (diagnostic des situations individuelles, connaissance et analyse de l'offre éducative, identi-

fication des besoins) est à intégrer dans une organisation globale (observation, ingénierie, évaluation) des prochains CUCS¹.

Questionnements

Il est utile de situer quelques questionnements issus des premières expériences :

- Le PRE doit permettre de re-questionner les objectifs pratiques, les méthodes des professionnels et des organisations agissant dans le champ des politiques éducatives (Conseil Général, Éducation Nationale, services des Villes). Il convient vraiment d'éviter d'en faire un programme de substitution. L'adaptation du droit commun est un enjeu majeur pour éviter de repenser en permanence des programmes spécifiques s'adressant aux publics vulnérables.
- Le PRE contribue à réinterroger les objectifs d'insertion et la mobilité des jeunes issus des milieux défavorisés, alors que l'école n'est pas parvenue à réduire les inégalités dues à l'origine familiale. Une réflexion conceptuelle et stratégique sur les questions des inégalités et de l'équité (comme méthode) est essentielle au sein des partenariats locaux.
- Le PRE a besoin pour fonctionner, de liens inter-institutionnels forts car il s'agit de partager des compétences pour structurer un projet de parcours. La fonction de coordination vise à construire ces liens pour les deux fonctions d'interface inter-partenariale et de suivi du parcours. Il convient de différencier clairement la fonction de coordination et celle de l'accompagnement éducatif.
- L'implication des acteurs est une des conditions de réussite du PRE. Il semble essentiel d'associer les professionnels de terrain et les cadres intermédiaires des organisations publiques.
- Sans formaliser les critères d'entrée dans le programme, il est intéressant de les préciser en évitant une approche « pathologisante » des enfants et des familles.

¹ CPE : Conseiller Principal d'Éducation.

² PEL : Projet Éducatif Local.

¹ CUCS : Contrat Urbain de Cohésion Sociale.

SYNTHÈSE DES ATELIERS PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE 2006/2007

LES ENJEUX DU PRE

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. Il convient de rappeler que la conception de l'égalité des chances en France, repose sur le principe de l'égalité devant la loi; 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 a pu 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'Éducation 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 enfants fragilisés.

La terminologie de « réussite éducative » fait appel à la problématique du sujet, à l'équité, au droit, à la justice. C'est une approche constructiviste et interactionniste, on sort de l'idée que les enfants ne savent pas exploiter leurs capacités.

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 diffi-

cultés, 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.

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.

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.

Le PRE ré-interroge 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.

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.

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.

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 dé-scolarisation 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

Au regard des situations présentées et débattues dans l'atelier, 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.

Les coordinateurs insistent sur 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 organisationnelles 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 Réussite Éducative (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).

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

Moment central qui se fait sur la base de la confrontation d'éléments de connaissance, renvoie à plusieurs questions. De façon générale, il est mis en œuvre à partir des signalements et observations de l'Éducation 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. À cet égard, il apparaît que les sites restent peu favorables de façon générale, 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).

La saisine

Éthique : 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.

Éviter 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.

Éviter 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 pluri-disciplinaire 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, 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, 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 re-situer 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. À 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.

Dans l'atelier, différents postures se sont exprimées quant au diagnostic :

- Certains sites pensent que de la qualité d'un diagnostic assez exhaustif peuvent émerger des objectifs précis.
- D'autres sites 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 trois 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 trois 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 ».

À Brest, La coordinatrice collecte les informations (droit commun, soutiens déjà existants) en vue d'établir le diagnostic avec la famille pour établir ensuite le projet de parcours. Dans un 2^e temps, la coordinatrice rencontre les autres intervenants après accord de la famille (diagnostic fait par la coordinatrice et une assistante sociale).

À Nantes, le droit commun est sollicité par le repérant. Le diagnostic se fait d'abord avec la famille puis avec les professionnels qui la connaissent. L'« expertise » avec la famille est prioritaire sur l'expertise avec le professionnel.

À Rezé, le 1^{er} contact est établi par le repérant, les travailleurs sociaux sont sollicités en équipe de RE.

À Cholet, la problématique est évoquée en équipe RE mais les binômes (repérant et assistante sociale) abordent les situations en dehors de l'équipe, car la famille n'est pas encore informée. Le repérant établit le diagnostic.

À Trélazé, le repérant médiateur fait d'abord le diagnostic avec la famille qui décide et donne son accord sur les informations qu'elle veut transmettre. L'équipe (coordinatrice, enseignants, SSFE¹, Conseil Général) évoque alors la

¹ SSFE : Service Social en Faveur des Élèves.

situation présentée par le repérant qui a aussi la responsabilité d'aller chercher les informations complémentaires auprès de la famille.

À Quimper, les professionnels sont invités à transmettre les informations au coordinateur qui fait le diagnostic auprès de la famille, après avoir collecté les informations des professionnels.

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 AEMO¹ 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.

D'une certaine façon les difficultés résident là, puisque sont mises à jour les pratiques et les limites du droit commun. La question des informations reste sensible parce que chacun est amené à dire ce qu'il a fait jusqu'à présent dans cette situation.

LA GESTION DE L'OFFRE

Les débats de l'atelier font apparaître différentes pratiques :

- La substitution aux déficits du droit commun : la question a souvent été évoquée au regard des difficultés d'accès aux consultations de CMP. Le choix qui peut être fait vise à compléter par

¹ AEMO : Action Éducative en Milieu Ouvert.

² CMP : Centre Médico-Psychologique.

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 sous 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.

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 proposé 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 des informations rigoureuses.

LA FONCTION DE COORDINATION DU PRE

Le contexte régional fait apparaître une diversité de situations. Sur les plus grandes villes, la coordination du PRE est assurée dans un double pilotage :

- à l'échelle de la ville, avec un responsable du programme,
- 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.

La situation de Brest voit une structuration d'équipe un peu particulière avec la mise à disposition de travailleurs sociaux par la CAF et le Conseil Général sous forme de mises à disposition et de convention avec la Ville. Cela permet de mieux réunir les engagements partenariaux.

Sur Rennes, les deux coordonnateurs se répartissent les responsabilités entre une fonction d'animation de programme plus institutionnelle et une fonction d'animation des cellules quartier.

Sur les villes moyennes, les contextes sont aussi variables.

Cholet a constitué une équipe de coordination avec des référents thématiques à temps partiel

La Roche-sur-Yon a séparé les fonctions de gestion administrative, financière et organisation des instances confiées à une coordinatrice à temps partiel, et la fonction d'animation opérationnelle du PRE.

Laval a fait le choix d'une coordinatrice assurant l'animation générale, de même que Quimper.

Saint-Nazaire a également opté pour une fonction d'animation générale qui est reliée au chargé de mission PEL.

Trélazé a recruté un coordonnateur qui assure l'animation et les relations avec le partenariat local

Rezé a fait le choix d'un prestataire extérieur qui assure la coordination et qui est placé sous la responsabilité fonctionnelle de la Directrice de l'action sociale de la Ville.

De façon générale, le pilotage du PRE est intégré au PEL (Brest, Quimper, Nantes, Rennes, Saint-Nazaire) 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 sa légitimité à interpellier 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 :

- 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,
- › apporter un appui au Comité de Pilotage du PRE dans la mise en œuvre des orientations.

- L'animation du réseau :
 - › organiser et animer les instances partenariales et mobiliser les compétences pour fédérer le partenariat et susciter l'adhésion à la démarche,
 - › établir le lien avec les autres instances liées aux politiques éducatives (PEL, CEL, CLAS, VVV¹, ...),
 - › apporter un soutien à la conduite du projet et aux porteurs de projet.
- L'élaboration et l'accompagnement de la proposition éducative :
 - › construire la démarche diagnostic et en globaliser les éléments,
 - › organiser la collecte et l'analyse des informations,
 - › solliciter et impliquer les familles,
 - › contribuer à la production d'une offre nouvelle et adaptée individuelle et collective,
 - › organiser la gestion des parcours enfant/famille.

Ces missions, que les coordonnateurs reconnaissent nécessaires de clarifier, font apparaître la maîtrise de compétences stratégiques, méthodologiques et organisationnelles, et ont généré un certain nombre de questions importantes dans les ateliers :

- La compétence d'interpellation du coordinateur pour activer la mobilisation des organisations publiques afin d'optimiser la gestion des parcours: le recueil des informations notamment dans la phase diagnostic (analyse de l'interdépendance des facteurs, formulation de la proposition pour un projet de parcours), amène souvent les coordonnateurs à rechercher des compléments d'information auprès des services du Conseil Général, des communes et des établissements scolaires. Le co-mandatement de la fonction de coordination par les principaux partenaires du PRE mériterait d'être précisé au regard de la construction collective du PRE et des engagements partenariaux.
- La lisibilité des engagements des différents professionnels et institutions dans le PRE.
- 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).

¹ VVV: Ville Vie Vacances.

LA FONCTION DE RÉFÉRENT

On peut observer des positionnements différents :

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

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 actualité). 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.

L'atelier a également abordé la question de l'articulation entre coordinateur et référent.

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.

Sur certains sites, il est 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 ont été évoquées en ce sens dans l'atelier, telles que :

- développer les liens entre le PRE et le REAAP¹,
- 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).

Le coordinateur 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 individualisés

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 élaboré 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.

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.

¹ REAAP : Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents.

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 sont évoqués :

- Le PRE et le droit commun de l'action éducative et sociale (RASED¹, CMPP², 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. Plusieurs participants ont insisté sur 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.

Les participants ont également souhaité 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 dont certains travailleurs sociaux y voient une concurrence.

- Le PRE et les dispositifs éducatifs connexes (CLAS, VVV, CEL).

Étant 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.

¹ RASED : Réseau d'Aide Spécialisée aux Élèves en Difficulté.

² CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique.

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 second 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.

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 CMS¹ et Unité technique du Conseil Général), CPE, coordinateurs ZEP²) 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.

¹ CMS : Centre Médico Social.

² ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire.

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 inter-individuels,
- 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,
- fiches de suivi et de gestion des parcours.

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.

Les sites présentent 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,

certaines 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 camp 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.

L'ÉVALUATION

Les débats dans l'atelier ont généré plusieurs types de questionnements :

Que peut-on évaluer ?

- l'organisation et le fonctionnement du PRE,

- le fonctionnement du réseau d'acteurs et la qualité des coopérations,
- les articulations avec le droit commun,
- l'impact du PRE sur les parcours éducatifs.

Comme pour d'autres politiques publiques, la difficulté est d'identifier ce qui relève spécifiquement du PRE.

Selon les participants à l'atelier, il apparaît plus pertinent de privilégier l'évaluation des parcours éducatifs, qui permet de mesurer l'impact du programme sur les acquisitions des jeunes, en évaluant les ressources qui ont été mobilisées (ressources famille, enfant, professionnels)

Plusieurs éléments peuvent être évalués sur un parcours :

- le projet personnalisé et sa conduite (enjeux > objectifs > actions > effets),
- le développement personnel/estime de soi, confiance,
- les apprentissages (contenus, méthodes pédagogiques),
- la socialisation (repérer des aspects relationnels, capacité à vivre et échanger).

L'évaluation des parcours (effets sur les enfants en termes d'acquisitions, de compétences) permet aussi d'adapter l'architecture du PRE et son organisation.

L'évaluation doit mettre en valeur les modes opératoires, les nouvelles façons de faire et leurs résultats (impact du PRE sur l'évolution des pratiques professionnelles).

TABLES RONDES DE LA RESTITUTION PUBLIQUE DU 25 JUIN 2007

TABLE RONDE 1 : LES LOGIQUES D' ACTIONS ET LE DROIT COMMUN DU PRE

Le positionnement du PRE

Il est constaté une « oscillation » entre rupture et continuité : c'est à dire, intégrer le PRE dans un cadre plus large qu'une simple gestion des changements, des transformations, des bouleversements que le PRE a contribué à apporter, ne pas le considérer comme un dispositif, car cela bouscule la question de l'identité professionnelle.

Il a été pointé la faiblesse du portage par les hiérarchies et par le politique, et le fait que les acteurs terrain se sont emparés du sujet.

Cela renvoie à la question de la construction des espaces collectifs au niveau du territoire, par les professionnels. Les professionnels se sont emparés du PRE pour réinterpeller les différents niveaux politique et hiérarchique, et donner une visibilité qui partait de la réalité, du fonctionnement et des pratiques, des plus-values apportées, de ce que cela a contribué à consolider.

À partir du terrain, les institutions peuvent se réapproprier le PRE plus facilement puisqu'il n'est pas construit véritablement comme un objet clair. Parfois c'est du curatif, parfois du préventif. Cela peut contribuer à modifier l'offre.

C'est une vision remontante du PRE, alors que l'on sait que l'on passe beaucoup de temps dans la construction de la mécanique.

Le fait de dire que les pratiques professionnelles doivent être élucidées de façon plus construite, suppose une observation des questions qui sont posées au niveau pratique pour les faire remonter vers les institutions. C'est-à-dire, amener les institutions à se positionner à partir des questionnements que les pratiques professionnelles leur renvoient.

Il est nécessaire de ne pas enfermer le PRE dans une logique curative, mais plutôt d'en faire un élément qui peut contribuer à repreciser les politiques de prévention.

L'entrée par la question scolaire

Il apparaît plus « facile », en terme de logique d'action, de partir des questions scolaires, sachant que le fait de partir des questions scolaires entraîne moins l'interpellation sur le versant médico-social, et permet de structurer une politique d'aide qui est plus centrée sur l'enfant et la famille.

Le fait d'être sur une logique recentrant le PRE plus fortement sur la réussite scolaire, induit moins de polémiques en direction du monde médico-social.

Deux ou trois sites ont privilégié comme logique d'action principalement une porte d'entrée scolaire, en justifiant qu'à partir de la réussite scolaire l'enjeu du cloisonnement est plus « abordable », on peut s'inscrire plus facilement dans une approche en terme de parcours.

Cela mériterait des éléments de comparaison.

Le choix de l'entrée par le scolaire apparaît comme moins « stigmatisant ».

Remarque d'un participant: « le PRE percute la protection et la prévention, mais en même temps permet d'être moins stigmatisant que la protection, car on est sur une autre logique d'apport et d'intervention éducative ».

Le discours sur la protection tenu par les organismes d'actions sociales, est parfois un peu stigmatisant par rapport à la dimension éducative du PRE, et en même temps l'intérêt est justement de pouvoir construire une articulation avec la collectivité locale, qui elle n'a pas de compétence en matière de protection, et qui a un discours plus centré sur l'éducatif.

Le fait de lier un partenariat riche, très coordonné, très structuré entre un organisme de protection et une logique plus centrée sur l'éducatif, fait apparaître le PRE moins stigmatisant auprès des familles et permet d'aller vers un autre mode de négociation avec les familles.

C'est un questionnement intéressant, parce que cela pose le problème des alliances: à quoi servent-elles?

On voit que l'alliance permet également, peut être à un moment donné, de négocier avec la famille sur un versant plus éducatif et moins sur un versant de protection.

L'utilité et l'usage du financement du PRE

Le PRE devrait permettre de répondre à des besoins en termes de prestations médicales et plus largement de santé, en direction des adolescents.

Ces prestations sont pratiquement inexistantes dans le cadre du droit commun, et l'accès aux prestations est difficile.

L'objet du PRE est de faciliter l'accès pour ces enfants à des prestations qu'ils ne pourraient pas trouver dans le droit commun.

Cependant, les prestations spécialisées sont intéressantes, mais à condition qu'elles se situent dans une logique de parcours, dans une logique de projets, pour que l'on ne soit pas, à travers l'argent public, dans une logique qui constitue à utiliser les financements du PRE pour se substituer à un manque.

Cela renvoie à la question de l'identification des prestations dont les enfants ont besoin.

Cette question est-elle présente dans les diagnostics?

Comment resituer les prestations spécialisées spécifiques dans des logiques de projets, des logiques de parcours?

TABLE RONDE 2: LA GESTION DES PARCOURS DANS LE CADRE DU PRE

L'intérêt et l'importance du management au sein des organisations publiques du PRE

Y'a-t-il un management au niveau opérationnel et hiérarchique, sachant qu'il est pointé une difficulté face à la faiblesse de l'échelon intermédiaire?

L'échelon intermédiaire devrait permettre d'avoir un interlocuteur au sein de l'institution habilité à représenter le point de vue de l'institution par rapport à un dossier ou à un déblocage sur une situation.

Deux questions restent posées:

La question de l'interlocuteur institutionnel et la question de l'appropriation du programme aux différents échelons.

La légitimité de la capacité d'interpellation des cadres des organisations publiques par le coordonnateur

Il s'agit de l'habilitation par le coordonnateur à pouvoir donner de la réactivité à la gestion du programme.

Cela nécessite:

- La proximité du coordonnateur avec les institutions: un coordonnateur a une relation de proximité avec les différents cadres des institutions ce qui suppose qu'il aura moins de mal à les mobiliser. Cela renvoie à la pratique de proximité du coordonnateur, à sa pratique d'animation, à la pédagogie du coordonnateur envers les organisations publiques, à sa connaissance.
- L'efficacité de l'intervention du coordonnateur, là où sont détenu les informations, par exemple pour pouvoir alimenter un dossier, présenter une situation.

Les institutions avancent à des rythmes différents

Il n'y a pas forcément de cheminement au même rythme au sein des différentes institutions.

C'est la question de la mise à jour du rôle, de la place, et de l'objet du PRE.

La présentation de l'objet et des objectifs du PRE : Les différents acteurs locaux ont-ils une lecture parfaitement précise, partagée et claire de l'objet du PRE ?

Il s'agit de légitimer l'investissement de chaque professionnel dans le PRE avant même sa mise en œuvre. Construire le système en amont, va permettre de l'opérationnaliser.

La mise en commun de la compréhension des missions et des compétences de chaque institution est une étape nécessaire. Il faut que les missions et les compétences de chaque institution soient bien identifiées pour définir les niveaux d'interventions de chacun dans la démarche et éliminer toute ambiguïté d'interprétation.

Les référents

Certains sites ont favorisés la professionnalisation d'un référent.

Le fait de professionnaliser le référent ne va-t-il pas réduire l'obligation d'évolution de chaque institution et de leur implication ?

Le choix de professionnaliser (améliorer la qualité, la permanence de la présence, la disponibilité, la régularité, voire des méthodologies d'intervention) ne va-t-il pas faire « écran », est ce que cela ne réduit pas l'obligation d'évolution de chaque institution qu'il convient de valoriser dans une logique de travail en réseau ?

Pour certain, même si le référent n'est pas le meilleur moyen de créer du réseau, cela permet cependant une professionnalisation et une régularité de pratique.

La fonction de référent doit elle être conçue comme un temps supplémentaire d'un poste existant, ou cela est-il inscrit dans le cahier des charges au titre d'une pratique quotidienne ?

Comment appréhender la rémunération pour le temps de mise à disposition ?

C'est peut-être l'intérêt des formes de mise à disposition qu'il convient de valoriser. Sur certains sites, il y a eu des mises à disposition de l'éducation nationale, de la CAF ou du Conseil Général et cela facilite une plus grande internalisation.

Il faut également prévoir de faire se rencontrer les différents référents, organiser un temps d'échange sur leurs méthodes d'intervention, et leurs pratiques avec les habitants.

TABLE RONDE 3 : LA PLACE ET LA MOBILISATION DES PARENTS

C'est une question dont les professionnels ont du mal à se saisir.

La place des parents, la posture avec les parents : les professionnels parlent de leur démarche, de leur construction, de la co-éducation, mais ont du mal à appréhender de façon plus spécifique la place des parents.

La question de la contractualisation

Le programme de réussite éducative n'est pas un programme contractualisé « obligé ».

Il n'est fait aucune obligation injonctive aux parents de contractualiser. Nous sommes bien dans une logique de négociation, et non dans une logique de programme contractuel.

L'objet de la contractualisation consiste à prouver l'intérêt des enfants, et celui des parents. C'est au nom de l'intérêt des enfants que l'on va contractualiser avec les parents. C'est quand même une injonction contractuelle, puisqu'elle fait « obligation » aux parents d'assurer l'orientation éducative et sociale sollicitée par le professionnel.

Dans le cadre d'une négociation, la question posée est celle de l'obligation faite aux acteurs de ne jamais sous-estimer les termes de la négociation.

Il s'agit de construire la négociation de façon à la faire vivre de manière permanente et révisable.

Dans le cadre du PRE, nous sommes bien dans une négociation, et non dans un contrat.

La question renvoyée aux acteurs locaux est celle de la construction du processus de négociation avec la famille et non d'une injonction institutionnelle.

L'appui à la famille par les référents

Certains sites se sont posés la question de mettre en place un référent-médiateur auprès de la famille pour l'aider à décrypter le langage des institutions.

Si la question se pose c'est qu'elle est pertinente en tant que tel. Comment vérifier que la famille comprend bien ce qui est fait au nom de la famille et au nom du bénéfice de l'enfant ?

La question du temps : passe-t-on plus de temps à discuter des parents entre professionnels, que réellement en appui à la famille ?

Quel est le positionnement du référent dans la proximité parentale ?

Comment appuyer la famille dans sa capacité à avoir un point de vue ?

Il serait envisageable, dans le cadre du PRE, de prévoir des temps de formation qui soit mis en place pour les professionnels, afin de travailler

l'appui, (non pas l'écoute ou la demande) à la construction du point de vue des familles.

Le soutien aux individus pour qu'ils se constituent un point de vue, a été un élément important des contrats de ville dans les années 2000.

Qu'en est-il aujourd'hui dans le cadre des CUCS ?

Il serait intéressant de comparer ce qui a été dit à ce sujet et les financements qui ont été mis en place dans le cadre des contrats de ville, et regarder si cette question est toujours d'actualité dans les CUCS.

L'adhésion des parents au projet

Travailler avec les parents: La difficulté est de les faire adhérer au projet individuel de parcours personnalisé.

Cela implique peut être de les faire travailler en petits groupes, ou de façon semi-collective. Cela renvoie à la question des communautés de problèmes.

C'est une question qui avait été fortement évoquée par Bruno Mazurel (ATD Quart Monde), lorsque l'on avait abordé la question de la pauvreté de l'éducation. Cela renvoie à la parole tenue à la famille, à l'importance qu'on lui accorde.

La question de la négociation

La question de la négociation est importante entre les institutions.

Il s'agit de la capacité des institutions à passer des accords, la capacité des différents professionnels à construire des accords.

Le rôle important du coordonnateur: organiser la construction des accords ou pointer les difficultés pour construire des accords.

Le PRE doit toujours rester un espace de négociation.

Le coordinateur et le référent: la construction du processus de travail avec les parents suppose un binôme extrêmement fort entre coordonnateur et référent.

Le cœur du travail avec les parents, que ce soit sur la demande, l'écoute, la construction de leur point de vue, passe par un rapprochement extrêmement fort et une méthodologie de travail extrêmement structurée entre coordonnateur et référent.

LE PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE AU SERVICE DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES ?

Le point de vue de Bruno Carlon

Le Programme de Réussite Éducative s'inscrit dans la logique de l'égalité des chances, concept qu'il est nécessaire de ré-interroger 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, au premier rang desquelles, l'école.

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 capacités, 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 ré-interroger 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,
- re-situer les situations individuelles dans l'évolution de l'offre de services,
- agir ensemble sur l'évolution des professionnalités et des coopérations,
- traiter les dysfonctionnements au sein des organisations.

Le PRE ré-interroge la capacité collective de mutualisation des compétences des organisations publiques, notamment dans leur capacité à re-visiter 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 ré-interroge 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 re-situer 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.

BIBLIOGRAPHIE

La réussite éducative dans le plan de cohésion sociale et la loi sur l'égalité des chances

DES MOYENS PUISSANTS POUR UNE POLITIQUE DE LA VILLE RENOUVELÉE, Comité interministériel à la ville, 9 mars 2006. Fiche 14: assurer la réussite éducative des enfants issus des quartiers en difficulté.

COMMUNICATION DE LA DÉLÉGUÉE INTERMINISTÉRIELLE À LA VILLE aux Préfets de Région et de Départements sur la mise en œuvre du programme de réussite éducative. 14 février 2006.

GUIDE PRATIQUE POUR L'EXPÉRIMENTATION DES PROGRAMMES PERSONNALISÉS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE DURANT L'ANNÉE SCOLAIRE 2005-2006. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Août 2005.

DOSSIER DE PRESSE CONSACRÉ À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE. Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement. Août 2005.

COMMUNICATION DE CATHERINE VAUTRIN, ministre déléguée à la cohésion sociale et à la parité, au conseil des ministres. 25 août 2005.

LE PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE: DONNER TOUTES SES CHANCES À CHAQUE ENFANT. Délégation interministérielle à la ville. Avril 2005.

LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE COHÉSION SOCIALE-PROGRAMMES, MESURES, INDICATEURS. Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale. Avril 2005.

NOTE DE CADRAGE POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE. Délégation interministérielle à la ville. Avril 2005.

DOSSIER DE CANDIDATURE POUR L'ÉLABORATION DU PROJET DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE. Délégation interministérielle à la ville. Février 2005

LOI N°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale.

Ressources documentaires

LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE À L'ÉPREUVE DU TERRAIN. Institut Régional de la Ville, octobre 2007, 103 p.

LES CAHIERS DU DSU N°46 – POLITIQUES ÉDUCATIVES LOCALES: UN PUZZLE EN CONSTRUCTION. CRDSU, printemps-été 2007, 48 p.

LE PROJET DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE: POINTS DE REPÈRES POUR AGIR. Synthèse des ateliers permanents 2006-2007. CRDSU, juin 2007, 19 p.

RÉPERTOIRE DES PROJETS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE BRETAGNE, PAYS DE LA LOIRE: DE LA DÉMARCHE À L'ÉVALUATION. RésO Villes, CIVITO, juin 2007, 85 p.

GUIDE MÉTHODOLOGIQUE POUR LA MISE EN ŒUVRE D'UN PROJET DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE, DIV, mars 2007, 167 p.

L'ÉCONOMIE GÉNÉRALE DU DISPOSITIF DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE À L'ÉPREUVE DU TERRAIN: POINTS DE REPÈRES. IREV, décembre 2006, 16 p.

LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE. LES APRÈS-MIDI DE PROFESSION BANLIEUE, 11 janvier 2006. Profession Banlieue, Dominique GLASMAN, juillet 2006, 8 p.

LE PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE: MISE EN PLACE ET PERSPECTIVES. Rapport pour la Délégation interministérielle à la ville. Dominique GLASMAN, Odile JOLY-RISSOAN, juin 2006, 57 p.

LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE, UN AN APRÈS. La Lettre de la DIV n°111, juin 2006, 4 p.

LE PROGRAMME LOCAL DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE: UN DISPOSITIF DE PLUS AU SERVICE DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE TERRITORIALE? La Communale, lettre d'information des directeurs de l'éducation n°36, ANDEV, mars 2006, 8 p.

PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE: UN OUTIL INNOVANT OU UN DISPOSITIF DE PLUS? Lien Social n°783, février 2006, pp.8-16.

LES MAIRES INVITÉS À MISER SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE. Le courrier des maires, janvier 2006, 2p.

LES PROJETS LOCAUX DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE: UNE ARTICULATION DIFFICILE FACE AUX DISPOSITIFS EXISTANTS. La Communale n°35, décembre 2005, 2 p.

LES ÉQUIPES DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE - FICHE PRATIQUE. ACTES: ACTIONS ET TERRITOIRES DU SOCIAL, n° 363, décembre 2005, 2 p.

ACTES DE L'ATELIER INTERRÉGIONAL RÉUSSITE ÉDUCATIVE, SAINT-ETIENNE DE ROUVRAY, 3 novembre 2005. Associations régionales de professionnels de la politique de la ville en Haute et Basse-Normandie, Centre de ressources du Développement Territorial Haute-Normandie, Inter-Réseaux DSU. 15 p.

PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE: FINALITÉS, MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE, ARTICULATION AVEC LES AUTRES DISPOSITIFS. CRDSU, 20 septembre 2005, 5 p.

MAGAZINE COMME LA VILLE N°18: ACCOMPAGNER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE. Délégation interministérielle à la ville, Juillet 2005, 22 p.

LE VOLET ÉDUCATIF DE LA LOI DE COHÉSION SOCIALE. Jeudi de la Ville du 31 mars 2005, Institut Régional de la Ville, 50 p.