

Membre de l'université Paris Lumières

Olivier Leproux

**Sociologie de la "Réussite  
éducative"**

*Un cas d'école des nouvelles politiques éducatives*

Thèse présentée et soutenue publiquement le 22/11/2017  
en vue de l'obtention du doctorat de Sociologie de l'Université Paris Nanterre  
sous la direction de M. Patrick Cingolani (Université Paris Diderot)

**Jury :**

Rapporteuse :	Madame Sandrine Garcia	Professeure, Université de Bourgogne-Franche-Comté
Rapporteur :	Monsieur Matthieu Hély	Professeur, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines
Membre du jury :	Monsieur Patrick Cingolani	Professeur, Université Paris Diderot
Membre du jury :	Monsieur Christian Laval	Professeur, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Madame Maud Simonet	Chargée de recherche, CNRS



## **Résumé**

La Réussite éducative est un dispositif mis en place en 2005 visant à aider les enfants en « fragilité » de deux à seize ans scolarisés ou domiciliés dans les territoires en Politique de la Ville. Loin d'être seulement un dispositif d'aide éducative, la Réussite éducative est aussi un instrument de réforme. Cette thèse répond à deux questions : comment un dispositif extérieur à l'Éducation nationale réforme la politique éducative et quelles sont les implications de la réforme portée par la Réussite éducative.

Nous mobilisons dans un premier temps la sociologie des instruments de l'action publique et nous présentons notamment les ambiguïtés de la Réussite éducative, son déploiement et sa carrière. Il s'agit alors de comprendre comment ce dispositif est devenu à la fois un instrument éducatif et un instrument de réforme, comme celui-ci s'implante localement, et comment il évolue selon les différents contextes.

La Réussite éducative porte une recomposition de la politique éducative accordant une place accrue aux associations et aux collectivités territoriales. Cette recomposition implique des changements dans les modalités d'emploi et de travail dans la politique éducative que nous étudions en mobilisant les analyses sur les processus d'invisibilisation du travail.

Au carrefour d'une sociologie de l'action publique et de ses instruments, du travail et du monde associatif, cette thèse aspire à être une contribution à l'analyse de la Nouvelle Gestion Publique dans le secteur éducatif.

Mots Clés : Réussite éducative, Politique éducative, Nouvelle Gestion Publique, Instrument de réforme, Invisibilisation du travail, Collectivités territoriales, associations.

## **Abstract**

"Educational Success" is a political device that was set up in 2005. It aims at helping children between two and sixteen years who are labelled as "weak" in the local territories where urban policies are set up. Far from being only a help to the children's education, it is also a tool of reform.

This thesis answers two questions: how does a device that is external to the national system of education reform the politics of education, and what are the implications of the reform it implements. Through a sociology of the instruments of public action, we will present the ambiguities of "Educational Success", its expansion, and its career. We will explain how this tool of reform was established locally and how it evolved according to various elements of context.

Educational Success reconfigures educational policies through an approach based on local authorities and associative organisations. This implies changes in the terms of employment of its actors and, namely, a process of making their work "invisible".

At the crossroad between public action sociology, sociology of work and sociology of associations, this thesis contributes to the analysis of the New Public Management in the educative field.

Key words: Educational Success, Education Policy, New Public Management, Instrument of Reform, Local Authorities, Invisible Work, Associations.

## Remerciements

Mes premiers remerciements vont à mon directeur de thèse qui a guidé ce travail sans jamais imposer ses orientations, qui m'a incité à pousser les analyses, à sortir des catégories entendues, à proposer des concepts et suggéré des lectures même si pour certaines, plusieurs mois ont été nécessaires pour que j'en saisisse la portée.

Je remercie également les membres de mon jury Sandrine Garcia, Christian Laval, Matthieu Hély et Maud Simonet d'accepter de lire et d'évaluer cette thèse.

Ceux que j'ai nommés dans ma thèse, Sandra Albert, Arnaud Central et Diane Lanoux doivent être particulièrement remerciés ainsi que toutes les personnes m'ayant consacré du temps dans le cadre de mon enquête de terrain. Mes pensées vont aussi à celui que j'ai désigné sous le nom de Romain Davant (†).

Cette recherche n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien du laboratoire IDHE.S. Je remercie sincèrement Valérie Boussard, Matthieu Hély et Maud Simonet pour avoir accompagné ce travail. Je remercie également tous les participants aux différents séminaires qui ont stimulé cette recherche et sa mise en forme.

Merci à Fabienne Lependeven et à Delphine Mondout, pierres angulaires du laboratoire, pour leur accueil toujours chaleureux, leur capacité à aider, faciliter, rendre service, trouver des solutions, etc.

Je remercie l'équipe de l'antenne STAPS de Cuffies-Soissons (Christophe Rémy, Franck Lejeune, Izabel Almeida, Magalie Cyrklewski et Jennyfer Loury) ainsi que Julien Moniotte et Éric Passavant de l'université d'Amiens pour leur accueil lors de mon année en tant qu'ATER.

Que Christine Pedrero soit vivement remerciée pour ses propositions sur l'enquête quantitative ainsi que Cécile Rodrigues pour son travail sur le logiciel R, sa disponibilité et son sens de la pédagogie. Le chapitre sur l'espace social des PRE et la typologie des PRE leur doit beaucoup.

Les doctorants de l'IDHE.S doivent également être remerciés pour m'avoir socialisé à la sociologie : Aurélien Casta, Claire Flécher, Yann Le Lann, Olivier Louail, Jean-Marie Pillon, Samuel Pinaud, Nicolas Sallé, Émilie Sauguet, et ceux que j'oublie.

Yann Le Lann doit à nouveau être remercié pour avoir lu et relu l'introduction et la conclusion générale de cette thèse.

Merci à la génération suivante (dotée d'un humour certain) avec une pensée particulière pour Medhi Bensenane, Diane Desprat, Mathieu Marquet, Gauthier Bayle, Maxime Jouvenceau, Blandine Barlet et tous les autres.

Merci à Charlène Charles pour ses dernières relectures.

Merci à Dominique Margairaz et à Philippe Minard de m'avoir proposé de faire un mémoire de Master à un moment où l'université n'était pas encore en tête de mes préoccupations. Tous deux m'ont accompagné dans un premier travail de recherche qui par maints égards préfigure déjà le travail de thèse.

À la frontière du cadre universitaire, merci à Gauthier Bayle et à David Lepoutre pour toutes les heures passées sur le mur d'escalade.

Mes pensées vont (encore) à Matthieu Hély et à Maud Simonet pour le séminaire du Master APAS qui a été pour moi un lieu de conceptualisation d'expériences personnelles et d'heureuses rencontres.

Naturellement, mes remerciements les plus chaleureux s'adressent aussi au collectif *Apas-Festif 209*, c'est-à-dire : Grégoire Barbot, Alice Chonik, Stéphanie Debarros, Magali Deal, Sylvain Gavroy, Mathilde Ory et Carole Pingo. Un remerciement particulier doit être adressé à cette dernière qui, après avoir rédigé un mémoire sur l'Afev, y avoir travaillé en tant que service-civique puis comme Chargée de développement local, m'a apporté un soutien sans faille pour la communication du code d'entrée du siège de l'association les nombreuses fois où je l'ai oublié. Merci à toutes pour vos relectures.

Merci aux randonnées pédestres (à Philippe et Pascale) ! Sans elles, le franchissement de certaines étapes du parcours académique aurait été plus compliqué et je n'aurais donc probablement pas terminé ma thèse.

Merci à la digue de Cabourg, au banc des quais de seine (moins glamour) de Clichy, supports de nombreuses discussions de soirée.

Merci à Amine, Bapts, Loïc et Lulu et à tous nos débats.

Enfin, mon dernier salut va tout droit à mes parents, à ma sœur et à Christine. Tous relecteurs attentifs, pugnaces et intransigeants, ce travail leur doit énormément !

# Table des matières

<b>Introduction générale .....</b>	<b>7</b>
La Nouvelle Gestion Publique dans la recomposition de la politique éducative ?.....	9
Définitions, concepts, méthodes .....	15
Les terrains d'enquête .....	19
Plan de thèse .....	31
<b>Première partie - La Réussite éducative : un instrument de réforme .....</b>	<b>35</b>
Introduction – Partie 1 .....	36
<b>Chapitre 1 – La socio-histoire d'un dispositif ambigu .....</b>	<b>38</b>
1. La Réussite éducative : de l'enfant à l'école .....	39
2. Sociogenèse de la Réussite éducative .....	74
3. La carrière de la Réussite éducative.....	113
<i>Conclusion – Chapitre 1</i> .....	141
<b>Chapitre 2 – Le déploiement de la Réussite éducative.....</b>	<b>143</b>
1. Les PRE d'Inter et d'Exter, deux PRE aux antipodes.....	145
2. Les résistances des travailleurs sociaux .....	163
3. PRE et directions d'établissements scolaires .....	186
4. Le déploiement problématique d'un PRE au discours réformateur.....	217
<i>Conclusion – Chapitre 2</i> .....	226
Conclusion – Partie 1 .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Deuxième partie - Un nouveau modèle d'action publique éducative.....</b>	<b>229</b>
Introduction – Partie 2 .....	230
<b>Chapitre 3 – Des nouvelles pratiques professionnelles à la nouvelle figure de l'employeur ...</b>	<b>232</b>
1. Réformes des pratiques professionnelles .....	232
2. La promotion des agences et gouvernement à distance .....	254
3. Justifications politiques du gouvernement à distance .....	280
4. Les financements privés favorisés .....	288

5.	Dilution de la figure de l'employeur et invisibilisation de l'employé .....	297
	<i>Conclusion – Chapitre 3</i> .....	313
	<b>Chapitre 4 - Une politique d'emploi des PRE déterminée par des logiques externes.....</b>	<b>316</b>
1.	L'espace social des PRE .....	317
2.	Les déterminants de l'espace des PRE.....	336
	<i>Conclusion – Chapitre 4</i> .....	358
	<b>Chapitre 5 - En aval de la Réussite éducative : produire de l'accompagnement à la scolarité sans travail ni emploi ?.....</b>	<b>360</b>
1.	Introduction à l'étude du bénévolat et du service civique dans la Réussite éducative ....	365
2.	Le service civique .....	374
3.	Les bénévoles.....	428
4.	Retour sur le travail salarié.....	472
	<i>Conclusion – Chapitre 5</i> .....	479
	<b>Conclusion – Partie 2.....</b>	<b>483</b>
	<b>Conclusion générale.....</b>	<b>487</b>
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>496</b>
	<b>Annexes .....</b>	<b>511</b>
	<b>Index.....</b>	<b>542</b>
	Table des documents.....	542
	Table des encadrés.....	543
	Table des graphiques .....	543
	Table des photographies .....	543
	Table des tableaux .....	544
	Table des matières .....	547

## *Introduction générale*

---



Considérer que tous les enseignants peuvent être, du jour au lendemain, des militants pédagogiques, ou avoir des pratiques qui changent de nature de celles qu'ils pratiquent, qu'ils ont depuis longtemps... C'est illusoire et il faut imaginer des process.  
[Extrait d'entretien]

Le process dont il est question est une action publique : la Réussite éducative. L'interlocuteur ci-dessus en a été l'un de ses principaux artisans à la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV). Un process est un procédé ou un ensemble d'étapes à mettre en œuvre pour aboutir à un résultat. Dans le cas de la Réussite éducative et selon notre interlocuteur, ce résultat est la transformation des pratiques professionnelles des enseignants.

La Réussite éducative est mise en place par la Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale présentée par Jean-Louis Borloo<sup>1</sup> alors Ministre en charge de la Ville<sup>2</sup>. La DIV a édité un guide de présentation de cette action publique stipulant qu'elle s'adresse aux « enfants de deux à seize ans qui présentent des signes de fragilité ou ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur développement harmonieux » (Sapoval, 2007).

La Réussite éducative est donc aussi un dispositif d'aide éducative. À ce titre, elle participe à la politique éducative qui ne se limite pas à la scolarisation ni à l'Éducation nationale (Van Zanten, 2014, p.3) et qui est constituée de l'ensemble des actions publiques menées par une autorité publique (Robert, 2016).

Quelques chiffres clés permettent de situer la Réussite éducative vis-à-vis de l'Éducation nationale. En 2012, le budget de cette dernière s'élève à 61 milliards d'euros (MEN, 2012) contre 115,7 millions d'euros pour la Réussite éducative selon l'Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acse) qui la chapeaute de 2006 à 2015 (Acse, 2012). L'Éducation nationale prend en charge 15 millions d'élèves (Buisson-Fenet, 2008) contre 114 725 enfants pour la Réussite éducative (Acse, 2012).

Vis-à-vis de l'Éducation nationale qui est au centre de la politique éducative, la Réussite éducative est donc un dispositif marginal.

---

<sup>1</sup> Tous les noms de lieux et de personnes, à l'exception des hommes politiques, sont anonymisés conformément à mes engagements lors de l'enquête.

<sup>2</sup> Depuis sa création, la Politique de la Ville change régulièrement de ministère. C'est pour cette raison que nous utilisons l'expression « Ministère en charge de la Ville ».

Au sein de la politique éducative, le centre et la périphérie s'opposent quant au modèle d'emploi dont ils sont porteurs. Il y a ainsi en France approximativement 800 000 enseignants (Buisson-Fenet, 2008). Les données détaillées sur le personnel de l'Éducation nationale sont facilement accessibles sur le site de l'Insee<sup>3</sup>. En revanche, aucun chiffre n'indique le nombre de travailleurs auprès des enfants de la Réussite éducative. Cette absence de données s'explique moins par son caractère marginal que par les modalités d'emploi. Ces dernières sont marquées par les discontinuités, la précarité et la dilution des limites entre le travail et le hors travail (Cingolani, 2006, 2012a, 2012b).

Ainsi, les modalités d'emploi dans la Réussite éducative s'opposent à celles de l'Éducation nationale et de la fonction publique.

Vis-à-vis de la politique éducative et de son centre incarné par l'Éducation nationale, la Réussite éducative est un objet à la marge, en opposition et porteuse de transformations.

À travers le cas de la Réussite éducative, nous souhaitons étudier l'importation des principes de la Nouvelle Gestion Publique dans la politique éducative. Cette thèse analyse donc une recomposition de la politique éducative. Cette recomposition doit s'entendre à la fois comme un processus et un résultat.

## **La Nouvelle Gestion Publique dans la recomposition de la politique éducative ?**

### **Les recompositions dans la politique éducative : un objet encore à explorer**

L'analyse de cette recomposition est motivée par le fait que le système d'éducation a longtemps été présenté comme l'idéaltype de la bureaucratie française.

Ainsi, Michel Crozier prend ce système comme premier exemple d'« institutions particulièrement significatives » (Crozier, 1963, p.289) de la bureaucratie française. Plus tard,

---

<sup>3</sup> <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1906700?sommaire=1906743>

il mobilise « l'effondrement de l'université » dans son ouvrage *La société bloquée* (Crozier, 1970, p.145) et présente l'université comme « le spécimen le plus caricatural » « dans la galerie de monstres bureaucratiques dont s'honore notre vieux pays de douaniers et de comptables ».

Plus généralement, Crozier décrit le système d'éducation en ces termes :

Le système d'éducation d'une société reflète le système social de cette société et constitue, en même temps, le moyen essentiel grâce auquel ce système se perpétue.

Le système d'éducation serait donc au cœur de la bureaucratie autant que la bureaucratie serait au cœur du système d'éducation. Le système d'éducation a été un objet peu prisé des politistes (Vasconcellos et Bongrand, 2013, Barrault-Stella et Goastellec, 2015). Nous pouvons faire l'hypothèse que son caractère bureaucratique n'a pas stimulé son analyse.

Néanmoins, plusieurs études témoignent depuis les années 1990 d'une recomposition du système éducatif et de la place croissante qu'y occupent de nouveaux acteurs.

En effet, depuis les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) et les années 1980, plusieurs dispositifs visant à accroître la place des collectivités territoriales dans les politiques éducatives sont mis en place (Ben Ayed, 2009 ; Charlot, 1994 ; Chambon, 2004 ; Henriot-van Zanten, 1990 ; Heurdier, 2011, 2014 ; Robert, 2009 ; Rochex, 2006, 2016).

Les analyses en termes de régulation politique (Commaille et Jobert, 1999, Dutercq, 2005) ont contribué à ouvrir de nouveaux champs dans l'analyse des politiques éducatives en portant aussi une attention particulière à la recomposition du paysage éducatif local (Dutercq, 2005 ; Le Saout, 2005 ; Dutercq, 2009), au marché scolaire (Felouzis, 2013 ; Maroy, 2006) et à la gouvernance en éducation (Pelletier, 2009).

Loin de l'idéaltype bureaucratique décrit par Crozier, le système d'éducation paraît aujourd'hui être une figure canonique des politiques publiques (Van Haecht, 1998) dans lesquelles nous pouvons observer l'importation de principes relevant de la Nouvelle Gestion publique, déclinée dans ce que nous pouvons nommer les Nouvelles Politiques Éducatives (Mons, 2007).

Parmi les différents travaux sur les Nouvelles Politiques Éducatives, deux champs restent particulièrement à explorer.

D'une part, peu de travaux prennent pour objet d'étude une recomposition de la politique éducative locale provenant de l'extérieur de l'Éducation nationale.

La plupart des travaux sur cette thématique sont portés par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire. Ils visent autant à rendre compte de la place croissante des dispositifs hors de l'École<sup>4</sup> dans le système éducatif qu'à porter ce mouvement (par exemple : Laforets, 2006, 2010, Bier, 2010, Bier et *al.*, 2010).

Concernant la Réussite éducative, peu d'ouvrages la mentionnent (Demeuse et *al.*, 2008 ; Heurdier et Prost, 2014), mais seuls deux chercheurs en ont fait un objet d'étude. À partir d'une commande de la DIV, Dominique Glasman (Joly-Rissoan et Glasman, 2006 ; Glasman 2007, 2010) s'est particulièrement focalisé sur le contexte sociopolitique dans lequel ce dispositif a été préparé et rappelle sa dimension éducative, et non pas seulement scolaire. Dans sa thèse sur le dispositif toulousain de Réussite éducative, Stéphanie Goirand s'intéresse à la production d'une adhésion « relative » des différents partenaires à ce dispositif. Elle observe donc un processus de recomposition de l'espace éducatif local à partir d'un dispositif extérieur à l'École. En ce sens, notre travail s'inscrit en partie en complémentarité avec le sien.

D'autre part, il existe peu d'analyses des transformations néolibérales dans le secteur éducatif. Dans ce domaine, deux axes de recherche semblent avoir été privilégiés : d'un côté, des chercheurs adoptant une perspective large voire supranationale (Baunay et *al.*, 2002, Laval, 2004, Laval et *al.* 2011), et de l'autre, ceux accordant une attention particulière à l'enseignement supérieur (Garcia, 2009 ; Geay, 2013 ; Eyraud, 2013, 2015 ; Eyraud et *al.*, 2011).

Toutefois, le système éducatif pré-baccalauréat est lui aussi concerné par des réorganisations managériales. Sans doute les réformes s'y font à pas prudents du fait que l'homogénéité professionnelle dans les établissements du primaire et du secondaire renforce les capacités de résistance à ces réorganisations (Demailly et Dembinski, 2001).

Au regard de cet état de l'art, il nous semble intéressant d'observer les mutations néolibérales dans le système éducatif dans une action publique éducative extérieure à l'Éducation nationale.

---

<sup>4</sup> Par « École », nous désignons le système scolaire en général.

En tant que dispositif éducatif extérieur à l'École et entendant la réformer, la Réussite éducative est un terrain adapté à nos ambitions. De plus, elle dispose de deux atouts au regard de l'enquête sur les recompositions néolibérales dans l'éducation que nous entendons mener. D'une part, il s'agit d'un dispositif récent (2005) et donc relativement affranchi de toute « dépendance au passé » (Palier et Bonelli, 1999). Les principes de la Nouvelle Gestion Publique sont donc appliqués sur un terrain relativement vierge. Peu de résistances ont pu s'y opposer. Nous pourrions donc observer à partir de la Réussite éducative certaines de leurs potentialités dans la politique éducative. D'autre part, il s'agit d'un dispositif éducatif issu de la Politique de la Ville, politique qui s'est révélée être « modernisatrice » de l'État et des services publics (Tissot, 2007, p.187).

Ainsi, à travers la Réussite éducative, nous souhaitons contribuer à l'analyse sociologique d'un angle peu exploré des politiques éducatives : les recompositions néolibérales. En tant que processus de réforme, elle permettra d'observer une recomposition néolibérale de la politique éducative en cours. En tant qu'objet récent, elle permettra d'observer certaines potentialités des principes de la Nouvelle Gestion publique dans la politique éducative.

## De la Nouvelle Gestion Publique à l'invisibilisation de travailleurs

La différence de traitement que réserve l'Insee entre les agents de l'Éducation nationale (qui sont dénombrés) et ceux de la Réussite éducative (qui ne le sont pas) s'explique moins par la taille de ces deux pans de la politique éducative que par leur modalité d'organisation.

L'outil plaçant « le capitalisme au cœur de l'État » (Eyraud, 2013), c'est-à-dire la Loi organique relative aux lois de finances (Lof), incarne l'importation de méthodes issues du privé dans l'État. Elle instaure une nouvelle procédure budgétaire et une nouvelle présentation de la comptabilité publique. Le budget de l'État et sa politique sont découpés en Missions, Programmes<sup>5</sup> et Actions.

---

<sup>5</sup> « Programme » avec un « P » majuscule désignera un Programme au sens de la Lof.

L'encadré ci-après présente succinctement la nouvelle architecture des comptes publics et l'intérêt méthodologique des documents en annexe des lois de finances.

#### **Encadré 1 : Nouvelle architecture du budget de l'État et documents en annexe des lois de finances**

##### ***Présentation générale***

Le budget de l'État est profondément remanié depuis la Lolf (entrée en vigueur en 2001 et appliquée à toute l'administration depuis 2006). Celui-ci est maintenant décomposé en « Missions », « Programmes » et « Actions ». Les « Titres » et les « Catégories » renseignent la nature des dépenses.

Une mission comprend un ensemble de programmes concourant à une politique publique définie (exemple de Mission : « Culture », « Défense », « Ville et Logement »).

Le programme regroupe les crédits destinés à mettre en œuvre une action ou un ensemble cohérent d'actions relevant d'un même ministère et auxquels sont associés des objectifs précis. Par exemple, la mission « Ville et logement » est composée de quatre Programmes : N°177 - Prévention de l'exclusion et insertion des personnes vulnérables, N°109 - Aide à l'accès au logement, N°135 - Développement et amélioration de l'offre de logement, N°147 - Politique de la Ville et Grand Paris.

Une action est la composante d'un programme. Elle peut rassembler des crédits visant un public particulier d'usagers ou de bénéficiaires, un service ou un mode particulier d'intervention de l'administration. En 2011, le Programme N°147 - Politique de la Ville et Grand Paris se subdivise en quatre actions : « actions territorialisées et dispositifs spécifiques de la Politique de la Ville », « revitalisation économique et emploi », « stratégie, ressources et évaluations », « rénovation urbaine et amélioration du cadre de vie ».

L'Action N°1 « actions territorialisées et dispositifs spécifiques de la Politique de la Ville » regroupe les crédits budgétaires prévus dans le cadre des Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS), la Réussite éducative, les Adultes-relais, l'opération Ville-vie-vacances, les Internats d'excellence et les Écoles de la deuxième chance.

Les titres et les catégories indiquent la nature d'une dépense (par exemple : dépenses d'investissement, d'intervention, de personnel, etc.).

##### ***Les documents en annexe des lois de finances***

Deux documents en annexe des lois de finances ont particulièrement retenu notre attention : les Projets annuels de performances et les Rapports annuels de performances.

Les Projets annuels de performances en annexe des Projets de lois de finances (PAP ou « bleus budgétaires ») développent, par Mission, le montant des crédits et donnent des éléments d'information. Par exemple :

- Présentation du programme incluant sa stratégie, ses actions, les objectifs poursuivis, les résultats obtenus et attendus pour les années à venir, mesurés au moyen d'indicateurs précis dont le choix est justifié ;
- Justification au premier euro ;
- Par catégorie, présentées par corps ou par métier, ou par type de contrat : la répartition prévisionnelle des emplois rémunérés par l'État et la justification des variations par rapport à la situation existante ;
- Éléments d'information relatifs aux opérateurs du programme, c'est-à-dire aux organismes bénéficiant de subventions de l'État pour charges de service public ;
- Analyse des coûts des actions afin de montrer l'ensemble des moyens affectés directement ou indirectement à une politique.

Rédigés lors de la loi de règlement des comptes et rapport de gestion, les Rapports annuels de performances permettent aux parlementaires de comparer la prévision, l'exécution budgétaire, l'engagement sur les objectifs et les résultats constatés. Il est présenté selon une structure identique à celle du Projet annuel de performances.

Ces documents permettent de connaître le budget et son évolution d'une Mission, d'un Programme ou d'une

Action. Ils donnent donc synthétiquement les modalités d'actions de l'État : dépenses d'investissement, dépenses de personnel, dépenses d'intervention. Enfin, ils donnent à voir une partie des objectifs affichés d'une action publique.

Les documents en annexe des lois de finances permettent de saisir de multiples informations sur ces Missions, Programmes et Actions. Ils permettent entre autres d'observer notamment comment le travail est reconnu dans les comptes publics. Or, la question des modalités de reconnaissance de l'emploi est essentielle pour observer les mutations néolibérales dans la politique éducative.

En effet, le vocable travail reçoit deux acceptions. Dans la première édition du *Dictionnaire de l'académie française*, le travail est déjà défini en tant qu'effort productif et résultat de l'effort (Vatin, 2014, p.14). Ces deux acceptions se trouvent aujourd'hui dans le langage commun. Par exemple : « un travail en cours » désigne le processus et « un travail bien fait » désigne le résultat. L'achat d'un travail en cours renvoie à l'emploi, au contrat de travail et aux protections sociales qui lui sont liées. L'achat d'un travail au sens du résultat renvoie au contrat commercial.

Comparons à présent les modalités de reconnaissance du travail dans deux pans de la politique éducative : le Programme 140 « Enseignement scolaire public du premier degré » et le Programme 147 « Politique de la Ville » contenant l'action publique « Réussite éducative » (voir illustration en annexe).

Le premier n'est composé que de « dépenses de personnel ». À l'inverse, dans le second, il n'y a aucune « dépense de personnel » et quasiment que des « dépenses d'intervention ». Pourtant dans les deux Programmes, des personnes travaillent auprès d'enfants. Dans le premier, les travailleurs sont reconnus comme tels dans les comptes publics. Dans le second, ils sont invisibles.

L'analyse de la Réussite éducative que nous proposons est une analyse d'une recomposition néolibérale de la politique éducative au cours de laquelle s'opère un processus d'invisibilisation des travailleurs.

# Définitions, concepts, méthodes

## Éléments de compréhension pour un terrain ordinaire

Les méthodes mobilisées sont nécessairement liées à l'objet étudié. Aussi, il nous semble utile d'apporter certaines précisions sur la Réussite éducative pour mieux aller de l'avant. Loin d'avoir l'ambition d'administrer la preuve de notre propos, nous souhaitons simplement en faciliter la lecture.

La Réussite éducative s'adresse aux enfants en fragilité de deux à seize ans scolarisés ou domiciliés dans un territoire en Politique de la Ville. Dans le monde social de la Réussite éducative, la notion de « fragilité » n'est pas formellement définie. Il n'existe pas non plus de définition implicitement partagée. Les membres du groupe professionnel des assistants sociaux et ceux des acteurs des établissements scolaires ne mobilisent pas les mêmes éléments pour évoquer les « fragilités » d'un enfant. Nous ne définirons pas non plus cette notion.

Les enfants pris en charge dans le cadre de la Réussite éducative sont soit considérés en « parcours de Réussite éducative », soit simplement « bénéficiaires ».

Un parcours de Réussite éducative est un ensemble d'actions (par exemple, de l'accompagnement à la scolarité) censées être adaptées à la situation de chaque enfant. Ces actions peuvent être « de droit commun » (c'est-à-dire non financées par le PRE) ou financées par le PRE. Les Équipes Pluridisciplinaires de Réussite Éducative (EPRE) sont des réunions visant à évaluer les situations d'enfants afin de leur proposer un parcours individuel de Réussite éducative.

Les bénéficiaires de la Réussite éducative sont les enfants bénéficiant d'actions collectives financées par le PRE sans que leur situation ne soit étudiée en EPRE. Par exemple, lorsque tous les enfants d'une classe bénéficient d'un dépistage bucco-dentaire indépendamment de leur situation individuelle, ils sont comptés comme bénéficiaires de la Réussite éducative.

Localement, la Réussite éducative s'incarne dans les PRE. Il en existe environ cinq cents en activités (dont plus de cent en île-de France) répartis dans les territoires classés en Politique



de la Ville. À la suite de la réforme de la carte de la Politique de la Ville de François Lamy, les PRE qui ne sont plus dans ces territoires sont amenés à disparaître.

À l'échelle de la ville ou des intercommunalités, des personnes morales portent les PRE : des Centres communaux d'actions sociales (CCAS), des caisses des écoles, plus rarement des Groupement d'intérêt public (GIP) et de façon anecdotique des Établissements publics locaux d'enseignement (EPL), autrement dit, des collèges et de manière encore plus dérisoire, des régies personnalisées.

Affirmer qu'un PRE est employeur ou qu'il recourt à des prestataires est un raccourci de langage visant à alléger le propos. Dépourvu de la personnalité juridique, il ne peut contractualiser. Ce sont les institutions portant les PRE qui emploient des salariés ou recourent à des prestataires.

Un PRE doit obligatoirement avoir pour partenaires au moins la ville et l'Éducation nationale.

Par ailleurs, deux acteurs clés se retrouvent dans les PRE : les coordonnateurs de Réussite éducative chargés de l'administration du PRE et les référents de parcours dont le rôle est de suivre les parcours de Réussite éducative.

Concernant les financements, schématiquement et jusqu'au 1<sup>er</sup> janvier 2015, le Ministère en charge de la Ville abonde l'Acse. Un « droit de tirage » est attribué par l'Acse à chaque préfet de département qui est le délégué de l'Acse dans les départements et qui décide des fonds attribués par l'Acse à chaque PRE. D'autres partenaires, et en premier lieu les villes, abondent le budget des PRE. En 2012, l'Acse finançait 68% du budget des PRE (Acse, 2012).

Le paiement de prestations et l'attribution de subventions (essentiellement dans le cadre d'une procédure d'appel à projet lorsqu'il s'agit d'un GIP) permettent aux PRE de recourir à des associations.

Le taux d'individualisation est l'un des critères participant à fixer la hauteur du financement de l'Acse au PRE. Ce taux est le rapport entre le nombre de parcours de Réussite éducative et le nombre de bénéficiaires de la Réussite éducative. Les PRE ont donc l'injonction d'augmenter leur taux d'individualisation, c'est-à-dire de réduire leur nombre de bénéficiaires et privilégier les parcours individuels.

## Concepts mobilisés pour appréhender la Réussite éducative

Deux questions qui sont liées ont guidé notre enquête.

Comment s'opère le processus d'invisibilisation des travailleurs de la Réussite éducative et, plus généralement, dans quelle mesure les principes de la Nouvelle Gestion Publique sont repris dans la Réussite éducative ?

Comment la Réussite éducative est-elle un vecteur de recomposition néolibérale des politiques éducatives ?

Ces deux axes de recherche nous ont finalement incité à peu mobiliser pour l'enquête les analyses sur la Nouvelle Gestion Publique. Un autre facteur explique que ces analyses ont peu guidé notre démarche : en effet, plusieurs auteurs décrivent la Nouvelle Gestion publique comme un puzzle doctrinal (Bezes et Demazière, 2011, Hood, 1991) et le caractère programmatique qui lui est attribué apparaît avant tout être une reconstitution *a posteriori* (Bezes, 2005 dans Pillon, 2014). Plutôt que de transférer *a priori* ces analyses à propos de la Réussite éducative, nous avons préféré peu s'en inspirer.

En revanche, notre recherche souhaite contribuer à la sociologie de la « modernisation » de l'action publique (Pillon, 2014).

Le concept ayant guidé notre travail de recherche est celui de « système de coopération ». Nous sommes donc demandés « qui agit ensemble pour produire quoi ? » (Becker, 2006, p.365).

Étudier un système de coopération ou étudier des acteurs agissant ensemble ne signifie pas limiter l'étude aux acteurs agissant de manière coordonnée, avec cohérence et pour aller dans la même direction. Dans le monde de la photographie tel que le décrit Becker, les photographes dépendent de ressources et, par exemple, du papier nécessaire au développement des photographies. Les photographes dépendent donc des entreprises produisant ce papier. Dans une logique marchande, elles peuvent décider d'arrêter la production de certains types de papier, indépendamment des intérêts des photographes et d'une logique artistique. Ainsi, pour comprendre la production d'un certain type de photographies dont le rendu dépend en partie du type de papier utilisé, il faut prendre en compte l'entreprise produisant (ou arrêtant de produire) ce papier dans le système de

coopération, y compris si elle n'y contribue pas du point de vue du photographe en arrêtant la production de certains types de papier. Ce point de vue n'est pas celui du chercheur.

Comme Becker prenant en compte les producteurs de papiers non-coopératifs du point de vue du photographe, nous prenons en compte les acteurs non-coopératifs du point de vue de la Réussite éducative car ils participent à façonner l'action de cette dernière.

## Méthodes d'enquêtes

Nous avons utilisé des méthodes qualitatives et quantitatives afin d'observer le processus de réforme et d'invisibilisation de l'emploi. Nous exposons ci-dessous les grands principes de l'enquête. Nous les détaillerons à la fois dans la partie suivante, présentant les différents terrains, et au sein même des différents chapitres selon les besoins. Enfin, le détail du dispositif d'enquête (par exemple : le jour des entretiens, leur durée, la date des observations, la nature des évènements, etc.) est présenté en annexe.

Cent-cinquante entretiens semi-directifs ont été effectués. Soixante-dix ont été enregistrés et entièrement retranscrits. Cinquante n'ont pas été enregistrés mais partiellement retranscrits au cours de l'entretien par la prise de notes. Trente ont été enregistrés et non retranscrits. Toutes les retranscriptions ont été analysées à l'aide du logiciel Sonal.

Concernant les soixante-dix entretiens intégralement retranscrits, le temps moyen d'enregistrement est approximativement d'une heure et quinze minutes. Cette moyenne cache de fortes disparités puisque les entretiens les plus courts ont duré dix minutes (il s'agit d'un Conseiller Principal d'Éducation et d'un bénévole particulièrement pressés) et le plus long a duré cinq heures.

Les guides d'entretiens ont été adaptés selon la situation des acteurs dans le monde social de la Réussite éducative.

Sauf pour les entretiens partiellement retranscrits, les entretiens ont souvent été réalisés en plusieurs fois. Si cela est particulièrement vrai pour les plus longs, cela l'est aussi pour plusieurs autres. Lors de nombreux rendez-vous, nous laissons notre interlocuteur évoquer les éléments qui lui étaient importants à propos de la Réussite éducative, puis nous commençons l'entretien semi-directif. Parfois, à la demande de notre interlocuteur, la première partie de la

rencontre n'était pas enregistrée. Dans ce cas, il faisait souvent mention de conflits entre personnes.

Outre l'analyse de documents, l'enquête a nécessité des observations non participantes dans la grande majorité des cas. Les contextes d'observation (réunions, rencontres, etc.) ont permis de prendre facilement des notes sur papier. Ces dernières ont été mises en forme informatiquement le soir même de l'observation.

Enfin, nous avons mobilisé des méthodes quantitatives.

Les modalités d'invisibilisation du travail variant selon les PRE, nous avons collecté des données sur cinquante-huit d'entre eux (en grande partie en s'appuyant sur les cinquante entretiens partiellement retranscrits). Cela a permis de constituer une base de données représentant 11% des 497 PRE actifs en 2012 (Acse, 2013).

Une Analyse des correspondances multiples (ACM) a été menée pour appréhender l'espace social des PRE. L'ajout de plusieurs variables illustratives a permis d'observer certaines homologues heuristiques. À la suite de l'ACM, nous avons réalisé une Classification ascendante hiérarchique (CAH) afin de construire des classes homogènes de PRE et une typologie de PRE empiriquement fondée. Ces analyses ont été réalisées avec le logiciel R.

## **Les terrains d'enquête**

Outre quelques entretiens exploratoires dont la contribution à la thèse fut assez modeste, notre enquête a été menée en cinq temps.

Dans une perspective comparative, nous avons enquêté dans deux PRE s'opposant en matière d'emploi. Le PRE de la ville d'Inter emploie des salariés et recourt à peu d'associations. À l'inverse, celui de la ville d'Exter ne mobilise que très peu de salariés, mais un nombre important d'associations et de bénévoles en leur sein.

Puis, afin d'étudier les processus d'invisibilisation du travail au sein des PRE mobilisant des associations, nous avons réalisé une enquête dans deux associations prestataires du PRE d'Exter : l'Afèv et Zup de Co.

Ensuite, une partie de notre enquête a consisté à collecter les informations nécessaires à notre base de données.

Enfin, dans le but de saisir comment ce dispositif a été construit à la fois comme un dispositif d'aide éducative et de réforme du système d'éducation et, par ailleurs, de saisir les variations entre ces deux aspects de la Réussite éducative, nous avons mené une analyse diachronique de cette action publique de sa genèse à 2015.

Nous présentons ci-dessous ces cinq temps de l'enquête.

Le tableau ci-dessous résume le dispositif d'enquête. Toutefois, ce tableau ne rend ni compte des analyses de documents ni de « petites » observations (journées évènementielles, observation du comité de pilotage de l'évaluation nationale de la Réussite éducative par exemple).

**Tableau 1 : Synthèse du dispositif d'enquête**

<b>Dispositif d'enquête</b>	
<b>Nombre d'entretiens</b>	150
Entièrement retranscrits	70
Partiellement retranscrits	50
Non retranscrits	30
<b>Durée des observations</b>	
PRE d'Exter	1 an (discontinu automne 2012-automne 2013)
PRE d'Inter	3 mois (mai-juin 2014)
Associations	3 mois (septembre-décembre 2012)

## Enquête au PRE d'Exter

Exter est une ville métropole de région. Son PRE n'emploie aucun salarié et son action auprès des enfants est portée par des associations recourant à des bénévoles.

À la suite de plusieurs rencontres avec la directrice du PRE (Diane Lanoux), une première autorisation d'effectuer notre terrain a été accordée et presque immédiatement retirée : la mairie a préféré officialiser notre venue afin de ne pas générer de tensions entre les différents partenaires du PRE. Après avoir présenté notre recherche devant le conseil d'administration du PRE, nous avons pu mener librement notre enquête au sein de deux quartiers de la ville

(Atlantique et Méditerranée) à la condition de ne pas rencontrer les enfants. Cette condition s'explique par les résistances des différents services sociaux au PRE sur fond de respect du secret professionnel. En interdisant de rencontrer les enfants, le PRE veillait à ne pas heurter les différents services sociaux.

Au final, six mois se sont écoulés entre nos premiers contacts avec le PRE et notre arrivée sur le terrain.

L'interdiction d'observer les activités auprès des enfants aurait pu être aisément contournée après quelques mois passés sur le terrain. Néanmoins, ces observations sont inutiles. En effet, lorsque des enfants sont pris en charge par des associations dans le cadre d'actions financées par le PRE et réalisées en son nom, ils participent aux mêmes actions que d'autres sans lien avec le PRE. Autrement dit, observer la prise en charge des enfants du PRE d'Exter reviendrait alors à observer une activité dessin au sein d'un club de dessin, ou une prise en charge psychologique chez un psychologue par exemple.

Dépourvu de locaux pour accueillir du public, le PRE d'Exter s'incarne avant tout dans un ensemble de réunions visant à l'administrer (Comité technique et Conseil d'administration) et dans les EPRE visant à sélectionner des enfants et à leur proposer des actions. Pendant une année, nous avons observé systématiquement ces différentes réunions, même si, pour ce qui concerne les EPRE, elles sont restées longtemps incohérentes à nos yeux.

Ces observations ont finalement peu été exploitées dans l'analyse de ce PRE. Néanmoins, elles ont joué un rôle crucial dans le déroulement de l'enquête en nous faisant connaître et en nous légitimant auprès des acteurs du PRE. C'est grâce à cette présence que nous avons pu mener l'essentiel de l'enquête à Exter qui repose sur des entretiens semi-directifs.

**Tableau 2 : Dispositif d'enquête dans le PRE d'Exter**

<b>Dispositif d'enquête, PRE d'Exter</b>	
<b>Nombre d'observations</b>	
Conseil d'administration	3
Comité Technique	7
EPRE	13
Formation	3
Journée événement	1
<b>Nombre d'entretiens</b>	
Entièrement retranscrits	30
Non retranscrits	11
<b>Analyse de documents</b>	Documents internes

## Enquête au PRE d'Inter

Inter est une ville en périphérie d'Exter. Elle est donc bien plus petite en nombre d'habitants. Son PRE s'oppose à celui d'Exter car il mobilise très peu d'associations et une douzaine d'employés à temps plein ainsi que des vacataires. De plus, il dispose de locaux : la maison d'Ariane pour accueillir les collégiens exclus, la maison d'Hestia pour proposer des animations aux familles et leurs jeunes enfants ainsi que des locaux administratifs.

Nous nous sommes entretenus avec les membres du PRE, sa hiérarchie et ses partenaires tels que des professionnels de l'Éducation nationale et des services sociaux.

Pendant trois mois, nous l'avons observé en continu en choisissant selon les circonstances de suivre au quotidien certains de ses agents, de s'attacher à un lieu ou de cibler certaines rencontres. Preuve de la prégnance du conflit avec les travailleurs sociaux, la seule restriction qui nous a été faite est le refus d'observer les réunions de coordination entre le PRE et le service social communal présent dans les écoles primaires.

**Tableau 3 : Dispositif d'enquête à Inter**

<b>Dispositif d'enquête, Inter</b>	
<b>Durée des observations</b>	3 mois (avril-juin 2014)
<b>Nombre d'entretiens</b>	
Entièrement retranscrits	13
Non retranscrits	2
<b>Documents analysés</b>	Documents internes

## Enquête dans les associations Afev et Zup de Co

Afin d'approfondir le processus d'invisibilisation du travail dans le PRE d'Exter (qui ne reconnaît aucun travailleur), nous nous sommes rapprochés de deux associations : l'Afev et Zup de Co. Ces deux associations prennent en charge des enfants pour le PRE d'Exter.

Agréées par l'Éducation nationale « complémentaires de l'enseignement public », ces deux associations proposent de « l'accompagnement à la scolarité ». Elles ont pour propriété commune de faire porter leur action auprès des enfants par des personnes bénévoles ou en service civique.

L'Afev a constitué notre principal terrain puisque nous y avons interrogé les différents acteurs (du Secrétaire général aux bénévoles) et réalisé trois mois d'observation à l'automne 2012. L'accompagnement à la scolarité de l'Afev étant réalisé au sein des familles, nous n'avons pas observé l'activité des bénévoles.

Outre la lecture des différents documents internes de l'association, des rapports d'activité et financiers de 2005 à 2014 et du journal qu'elle a publié de 2003 à 2011 (date d'arrêt de la publication), nous avons analysé les traces de l'Afev dans les archives en ligne du Sénat et de l'Assemblée nationale afin d'y observer son activité politique.

Zup de Co a constitué un terrain secondaire. L'enquête par entretien a consisté à nous entretenir avec une cadre dirigeante, une cadre intermédiaire et trois personnes en service civique car Zup de Co est dotée d'une chaîne hiérarchique plus courte. Par ailleurs, nous avons observé plusieurs séances d'accompagnement à la scolarité avant et après nos entretiens car celles-ci s'effectuent au sein des établissements scolaires. Enfin, nous avons eu accès à



l'intranet de l'association, dont l'étude des documents s'est révélée particulièrement heuristique.

**Tableau 4 : Dispositif d'enquête à l'Afev et Zup de Co**

<b>Dispositif d'enquête, Afev et Zup de Co</b>		
<b>Nombre d'entretiens</b>	<i>Entièrement retranscrits</i>	<i>Non retranscrits</i>
AFEV	15	-
Zup de Co	3	2
<b>Observations</b>		
Afev	3 mois (septembre - décembre 2012)	
Zup de Co	3 observations (avant et après les entretiens)	
<b>Documents analysés</b>		
Afev	Rapports d'activité et financier (2005-2014) Journal associatif (2003-2011) Archives du Sénat et de l'Assemblée nationale	
Zup de Co		Intranet

## Enquête dans les PRE de trois régions

Pour étudier les déterminants à la structure internalisée (employant des salariés) ou externalisée à des prestataires, nous avons entrepris de construire une base de données centrée sur la structure des PRE.

Dans ce but, nous avons réalisé des entretiens avec l'ensemble des responsables des PRE (sauf un) des régions<sup>6</sup> Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon. Nous avons aussi remobilisé les informations dont nous disposons sur les PRE d'Île-de-France.

Ces informations ont été par la suite recodées pour permettre un traitement statistique. Au final, notre échantillon de 58 PRE représente 11% des 497 PRE actifs en 2012 (Acse, 2013).

---

<sup>6</sup> Avant le 1<sup>er</sup> juillet 2016

## En quête du sens de la Réussite éducative

Les enquêtes dans les PRE d'Exter et d'Inter ont contribué à comprendre dans quelle mesure la Réussite éducative participe à la recomposition de la politique éducative.

Afin de comprendre comment la Réussite éducative a été pensée à la fois comme un dispositif de réforme et d'aide aux enfants en fragilité, nous avons analysé cette action publique de sa genèse à 2015.

Outre l'analyse du Plan de cohésion sociale (30 juin 2004), de la loi de programmation pour la cohésion sociale (18 janvier 2005), des circulaires et des décrets nécessaires à la mise en place de la Réussite éducative, nous avons accordé une attention particulière aux débats parlementaires consignés dans les archives du Sénat et de l'Assemblée nationale. Il s'agit de transcriptions écrites d'échanges oraux. Elles permettent donc de lire ce qui ne s'écrit pas.

Parallèlement, nous nous sommes entretenus avec les trois chargés de mission Éducation de la DIV, administration qui a mis en place la Réussite éducative, ainsi qu'avec le chargé de mission au Ministère de l'Éducation nationale ayant participé à la mise en place de la Réussite éducative

Enfin, nous nous sommes intéressés à l'évaluation nationale de la Réussite éducative en observant plusieurs comités de pilotage et en réalisant des entretiens semi-directifs avec plusieurs de ses protagonistes.

Le sens de la Réussite éducative variant selon les époques, nous avons continué notre analyse diachronique à travers deux moyens principaux.

D'une part, nous nous sommes rapprochés du conseiller « Réussite éducative » auprès du Ministre en charge de la Ville et de la conseillère « Réussite éducative » auprès du Ministère déléguée à la Réussite éducative.

D'autre part, nous avons analysé les documents en annexe des lois de finances (voir encadré ci-après). En effet, ces documents fournissent de nombreuses indications comme le périmètre et le montant accordé à la Réussite éducative, mais aussi des objectifs et des indicateurs d'évaluation renseignant les attendus de la Réussite éducative. Plus généralement, ces documents présentent une certaine « philosophie » (Desrosières, 2005) du dispositif.

**Tableau 5 : Dispositif d'enquête sur l'évolution de la Réussite éducative**

<b>Dispositif d'enquête sur l'évolution de la Réussite éducative</b>		
<b>Nombre d'entretiens</b>	<i>Entièrement retranscrits</i>	<i>Non retranscrits</i>
Chargés de mission Éducation à la DIV	3	1
Acteurs de l'évaluation nationale de la Réussite éducative	4	3
Membres de cabinets ministériels	2	-
<b>Nombre d'observations</b>		
Comité de pilotage de l'évaluation nationale de la Réussite éducative et réunions d'information		4
Journées événement (professionnel, communication, etc.)		2
<b>Documents analysés</b>		
Plan de Cohésion sociale		
Débats parlementaires		
Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale		
Circulaires		
Décrets		
Projets annuels de performance (2005-2015)		
Rapports annuels de performance (2006-2013)		
Rapports d'activité de l'Acse (2008-2014)		

## Une enquête facilitée mais rythmée

Nous développons ici certaines facilités rencontrées pendant l'enquête, puis le rythme à laquelle cette enquête a été soumise.

### Trois éléments facilitateurs

Trois éléments ont facilité notre enquête : les résistances des services sociaux aux PRE, les proximités entre les sciences sociales et la Politique de la Ville et enfin, la place de la Politique de la Ville dans les différents services. Le troisième élément nécessite pour en rendre compte un développement plus conséquent.

L'interdiction du PRE d'Exter d'observer le travail auprès des enfants, le refus du PRE d'Inter d'observer les réunions de coordination avec le service social communal installé dans les écoles et enfin, le refus net d'un PRE lorsque nous lui proposons notre enquête en

expliquant que nous ne sommes pas travailleur social, soulignent les tensions entre les PRE et les services sociaux. Ces tensions n'ont finalement que très peu freiné notre enquête. Au contraire, elles l'ont amenée à se développer dans des directions non anticipées.

La facilité de l'enquête s'explique au moins en partie par la proximité entre l'État et la sociologie urbaine (Amiot, 1986 ; Tissot, 2007).

La composition de la liste des cinquante-deux premiers signataires du « Pacte contre l'échec scolaire de l'Afey » permet de prendre la mesure de l'actualité de la proximité entre ces deux arènes. Ainsi, parmi les premiers signataires se trouvent : Stéphane Beaud, Éric Debardieux, Jacques Donzelot, François Dubet, Marie Duru-Bellat, Alain Erhenberg, Didier Fassin, Olivier Galland, Marc Gurgand, Aziz Jellab, Françoise Lorcerie, Pierre Merle, Thomas Piketty, Pierre Rosanvallon, Thomas Sauvadet et Jean Viard.

Par ailleurs, la liste des discutants lors de la journée de communication sur la Réussite éducative organisée conjointement par le Ministère en charge de la Ville, celui de l'Éducation nationale et celui de la Réussite éducative permet de rendre compte de la proximité entre les sciences sociales et notre objet. Ainsi, Agnès Van Zanten, Jacques Donzelot, François Dubet et Jacqueline Costa Lascoux représentent quatre des huit invités des deux tables rondes de la journée.

Le fait que le monde social dans lequel nous enquêtons prête une oreille attentive à ces chercheurs a sans doute facilité notre propre réception dans ce monde.

À côté des services présentés comme relevant de la Politique de la Ville, nombre d'agents de l'Éducation nationale et des préfectures s'occupent de dossiers s'inscrivant dans la Politique de la Ville.

La facilité d'accès à notre terrain s'explique en partie par la perception qu'ont ces agents de leur positionnement institutionnel, leur perception des dossiers estampillés Politique de la Ville et l'isolement institutionnel que ces dossiers impliquent vis-à-vis de leur institution d'origine.

Le peu d'intérêt que revêt la Politique de la Ville peut s'observer dans la place qu'elle occupe dans la carrière des agents du corps préfectoral.

Ainsi, la stagiaire de l'ENA à la préfecture d'Exter chargée de suivre la Réussite éducative nous confie :

Le fait que je perçois, c'est que la Politique de la Ville, pour les préfets, c'est pas le bon dossier. C'est-à-dire qu'en général, les missions égalité des chances sont portées par des sous-préfets ou des préfets délégués qui sont en général en début de carrière et qui, lorsqu'ils intègrent ces postes-là, n'ont qu'une seule hâte, c'est de trouver un poste ailleurs. Ce n'est pas un bon début de carrière les sous-préfets mission Politique de la Ville.

La sous-préfet chargée de mission à la ville, celle qui est partie, [nom de la personne] se décrivait comme une Pom-pom girl donc c'est dire... Donc ça papillonne beaucoup, et donc, ça n'a qu'une hâte, c'est de se barrer.

Les termes utilisés sont péjoratifs et les propos sur la carrière font écho à ceux de la directrice du service jeunesse et Réussite éducative à la mairie d'Inter relatés ci-dessous. Dans cet extrait, nous faisons allusion à la sous-préfet « Politique de la Ville » du département où est situé Inter.

[Question] : Par exemple, je prends les préfets ville [du département], je n'ai pas eu le temps de voir la nouvelle...

[Sophie Duquay, Directrice Réussite éducative et Jeunesse, Inter, depuis 2012] : Et vous n'aurez pas le temps de la voir car elle est partie.

- : Elle était plutôt jeune. Le sous-préfet ville d'avant était aussi plutôt jeune et le nouveau, il est comment ?

- : C'est une jeune femme je crois. Sous-préfet ville, c'est pas...

- : C'est les classes...

- : Oui et c'est pas... Pour faire les classes... Stratégiquement, pour faire une bonne trajectoire, c'est pas forcément celle qui est la plus avantageuse en termes d'évolution de carrière. Ce n'est pas l'ascension la plus rapide. Non, clairement, au niveau des administrations centrales, il y en a un certain nombre qui s'en fichent complètement de la Politique de la Ville, qui n'en voient pas l'intérêt. Je pense qu'il y en a un certain nombre qui sont convaincus que de toute façon elles font le travail et que c'est un objet qui n'a pas lieu d'exister.

Ainsi, dans les préfetures, ce qui est lié à la Politique de la Ville apparaît dépourvu de prestige et est considéré comme un « sale boulot » (Hughes, 1996) confié aux débutants.

Les carrières à l'Éducation nationale sont structurées différemment de celles du corps préfectoral. Le faible intérêt de l'Éducation nationale pour cet objet ne se perçoit pas à travers la place de la Politique de la Ville dans la carrière des agents, mais dans la manière dont ses agents et cette institution appréhendent les dossiers liés à la Politique de la Ville.

Ainsi, l'inspecteur académique en charge de suivre le dossier à Exter nous explique :

Le dernier thème est celui de la place de la Politique de la Ville pour les acteurs. D'une part, c'est un dossier partagé par beaucoup. Ensuite, cela constitue le sale boulot. C'est toujours le dossier le moins au cœur du travail. Sur une table de 2,5 m, c'est le dossier du bout de table. Enfin, le personnel change souvent.

[Inspecteur académique en charge du PRE d'Exter]

En tant que politique partenariale, la Politique de la Ville n'est finalement le cœur du travail que pour un nombre réduit de personnes. Pour beaucoup d'agents, elle constitue un dossier annexe mais néanmoins assez lourd et risqué. Lourd, par le fait qu'elle rassemble un important nombre d'agents avec lesquels il faut s'accorder. Le temps à y consacrer est d'autant plus important le turn-over est important. Il y a dans la Politique de la Ville un temps notable passé à faire connaissance et à créer des nouveaux partenariats du fait du turn-over. Enfin, il s'agit d'un dossier risqué car mobilisant plusieurs institutions. Lorsqu'il y a des crispations entre agents, elles ne se règlent pas au sein d'un même service. Au contraire, elles sont susceptibles de se transformer en frictions institutionnelles. Ainsi, peu avant notre arrivée sur le terrain d'Exter, le maire aurait écrit au directeur de l'académie pour enlever le dossier Réussite éducative à la personne qui l'avait en charge à l'Éducation nationale. Par ailleurs, lors de l'une de nos observations du Comité technique du PRE d'Exter, un conflit suite à un problème de logo et de financement européen a provoqué des éclats de voix entre le directeur de la politique ville d'Exter et l'inspecteur académique (Comité technique du 15/01/2013).

Enfin, les agents écopant des dossiers « Politique de la Ville » peu valorisés au sein de leur institution sont susceptibles de se trouver dépourvus de relais et d'interlocuteurs internes.

[Rémy Solo, Adjoint au bureau Éducation Prioritaire, Direction général de l'enseignement scolaire, MEN, 2003-2006] : Et c'est une des particularités de ce dossier, c'est que c'est un dossier que j'ai géré assez largement seul. Je peux vous dire pourquoi... Ce sont des sujets qui ne sont pas proprement Éducation nationale qui n'intéressent pas grand monde. [...] En gros dans mon travail, je n'ai pas eu, je n'ai pas eu... Je fais beaucoup tout seul. Quand je sollicitais, j'avais des réponses. J'avais des retours mais parce que j'allais voir des collègues, j'en discutais, j'insistais. Mais ce n'est pas des sujets qui passionnaient les foules à l'administration à l'époque. [...]  
[Question] : Je me permets de reformuler : la liberté, c'était aussi dû au fait que ça n'intéressait pas grand monde ?  
- : Oui.

Les agents des différentes institutions (collectivités territoriales, Éducation nationale, préfectures, etc.) travaillant sur les questions de Réussite éducative écopent donc d'un dossier dévalorisé susceptible de ne pas intéresser leurs collègues.

Ainsi, dans ce contexte où la Réussite éducative est un objet potentiellement assimilé à du « sale boulot », politiquement risqué et n'intéressant pas les institutions en interne, les agents en charge de ce dossier se sont montrés enclins à partager leurs vues avec un sociologue à l'écoute. Plusieurs entretiens ont d'ailleurs été réalisés en deux temps : le premier pour laisser les interlocuteurs exprimer leurs préoccupations et le second pour approfondir nos propres questionnements.

## Une enquête à marche forcée

Les temporalités du dispositif de Réussite éducative ont imposé leur rythme à celles du dispositif d'enquête sociologique.

La chronologie que nous présentons ci-dessous montre qu'à plusieurs reprises les choix et le rythme de l'enquête ont été imposés par la fragilité institutionnelle de cette action publique.

À la fin de l'année 2011, nous hésitons encore entre prendre pour terrain la Réussite éducative ou le dispositif « École Collège Lycée pour l'Ambition et la Réussite » (ECLAIR) relevant de l'Éducation prioritaire. Au cours de la campagne présidentielle, François Hollande annonce la fin du dispositif ECLAIR dans le cas où il est élu en mai 2012. Prendre pour terrain de thèse un dispositif susceptible de disparaître peu après l'avoir commencé nous a semblé un choix téméraire. Cette première temporalité a participé à nous orienter vers la Réussite éducative.

Néanmoins, cette dernière paraissait aussi éminemment fragile : mise en place en 2005 et financée pour cinq ans, sa disparition était annoncée pour 2009. En 2011, le PRE d'Exter indique qu'il est prorogé jusqu'en 2013. Cette prorogation (dont nous avons compris par la suite qu'elle n'engageait à rien<sup>7</sup>) a aussi participé<sup>8</sup> à nous faire prendre pour terrain le PRE d'Exter.

Lors de notre premier contact téléphonique avec le coordonnateur du PRE d'Exter du quartier Atlantique, nous apprenons que la référente de parcours quitte ses fonctions le surlendemain. Une référente<sup>9</sup> de parcours est chargée du suivi des enfants et est à ce titre centrale dans le fonctionnement du dispositif. Nous nous empressons donc de réaliser un premier entretien. Pour différentes raisons, dont la précarité des financements et les difficultés liées au partenariat, la référente de parcours qui l'a remplacée, puis la suivante, ne sont restées qu'un an chacune.

Au début de l'année 2014, le Ministre en charge de la Ville annonce en creux la disparition de certains PRE suite à la réforme de la carte de la Politique de la Ville. Ce n'est qu'à la fin du

---

<sup>7</sup> Nous ignorions à l'époque que cette prorogation était sans conséquence puisque c'est l'existence de l'entité PRE qui était prorogée et non ses financements. En l'absence de financements, le PRE serait devenu, pour ainsi dire, une coquille vide.

<sup>8</sup> Comme nous l'avons développé en amont, un autre intérêt de ce dispositif est qu'il est extérieur mais en lien avec l'Éducation nationale.

<sup>9</sup> À Exter et à Inter, les référents de parcours sont toutes des femmes d'où l'emploi du féminin.

printemps de la même année que nous prenons conscience de la nécessité de mener une enquête quantitative pour comprendre le recours des PRE à des salariés ou à des associations et leurs bénévoles. Alors que l'annonce de la possible disparition de certains PRE a entraîné une surcharge de travail les rendant moins disponibles, il nous fallait réaliser cette enquête avant que certains ne disparaissent. Enfin, des interlocuteurs interrogés entre avril et juin 2014 disposaient d'un contrat de travail s'arrêtant à la fin de l'année civile voire à la fin de l'année scolaire. Cela a donné une tonalité particulière à certains entretiens.

Finalelement, le Ministère en charge de la Ville annonce par le truchement de l'Acse que les PRE voués à disparaître seront financés, à la baisse, pendant encore deux années.

Enfin, d'après les annonces de l'été 2017, les PRE sortant de la Politique de la Ville ne devraient plus être financés et les autres devraient (à nouveau) voir leur budget à la baisse.

En résumé, l'enquête a été facilitée d'une part par la proximité entre les sciences sociales et la Politique de la Ville, favorisant ainsi notre accès au terrain, et d'autre part, par l'isolement d'une partie des acteurs s'occupant de la Réussite éducative incitant nos interlocuteurs à s'exprimer en entretien. La principale difficulté du terrain tient au fait que la Réussite éducative s'est révélée être un dispositif souvent susceptible de disparaître.

## **Plan de thèse**

Cette thèse étudie les recompositions néolibérales dans le système éducatif à travers le cas de la Réussite éducative.

Le terme « recomposition » doit s'entendre à la fois comme un processus et un résultat. En effet, dans la première partie de la thèse, nous analysons la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme. Ensuite, dans la seconde partie, nous nous focalisons sur les réformes portées par la Réussite éducative et leurs implications avec une attention particulière aux processus d'invisibilisation du travail et de l'emploi en son sein.



Dans la première partie, la Réussite éducative est appréhendée en tant qu'instrument d'action publique.

Un instrument d'action publique est « un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur » (Lascoumes et Le Galès, 2005). Étudier la Réussite éducative revient à étudier un instrument d'action publique « discret », aux finalités dissimulées et aux objectifs moins avouables (Bezes, 2005 ; Lascoumes et Le Galès, 2005) avec ses « ambiguïtés » (Butzbach et Grossman, 2005) mais aussi sa carrière (Halpern et al., 2014), voire ses carrières.

Le premier chapitre propose une socio-histoire de la Réussite éducative : après avoir mis en exergue les incohérences de la Réussite éducative comme instrument d'aide éducative, nous montrons la place relative de l'enfant au regard de celle de l'École dans la Réussite éducative en s'appuyant sur les différents documents du processus législatif.

La sociogenèse de ce dispositif permet aussi de la resituer dans un ensemble de réformes, de la relier à des groupes d'intérêts et de saisir comment au cours de la traduction de la Réussite éducative en dispositif concret, celle-ci a été transformée en instrument ambigu étant plus ou moins, selon les contextes et les acteurs, un instrument d'aide éducative ou un instrument de réforme.

La prédominance d'une conception plutôt qu'une autre évolue au cours de la décennie 2005-2015. Il s'agit alors d'historiciser ces conceptions et de saisir les déterminants aux variations de la carrière de la Réussite éducative.

Le deuxième chapitre s'intéresse au déploiement de la Réussite éducative auprès de ses destinataires. Selon que l'on considère la Réussite éducative comme un instrument d'aide éducative ou un instrument de réforme, les destinataires du dispositif diffèrent. Dans le premier cas, ses destinataires sont les enfants en fragilité. Dans le second, il s'agit des acteurs de la politique éducative. Dans les deux cas, l'Éducation nationale est incontournable.

En tant qu'instrument d'aide éducative, les PRE ont besoin de cette institution puisqu'elle a la meilleure connaissance des enfants et est la plus à même d'en orienter vers le PRE. En tant qu'instrument de réforme de la politique éducative, l'École apparaît à nouveau incontournable puisqu'elle est l'acteur majeur de cette politique. Cela fait donc de l'Éducation nationale le principal objet de réforme de la politique éducative.

Le plus souvent, les PRE se déploient autour de la figure de l'enfant en fragilité qu'il s'agit d'aider. Ce positionnement institutionnel entraîne certaines résistances des travailleurs sociaux au déploiement des PRE. Néanmoins, certains PRE s'implantent plus que d'autres. Ainsi, les résistances en question ne suffisent pas à expliquer les différences de diffusion de la Réussite éducative. À l'extérieur, le PRE est peu reconnu comme un outil d'aide aux enfants en fragilité par les différents partenaires. Son isolement l'incite à se poser en garant du partenariat entre institutions et à adopter un discours réformateur dont les effets sont très mitigés.

La seconde partie s'attache à présenter les effets des réformes portées par la Réussite éducative.

L'une des principales réformes est l'augmentation de la place des collectivités territoriales et des associations dans la politique éducative. La Réussite éducative étant elle-même un dispositif éducatif dans lequel ces acteurs ont une place importante, étudier la Réussite éducative permet donc de saisir une partie des effets des réformes dont elle est porteuse.

Dans le troisième chapitre, nous observerons en quoi la Réussite éducative participe à modifier les pratiques professionnelles et institutionnelles ainsi que les conséquences de ces changements telles que l'on peut les observer à travers la Réussite éducative. Il s'agit alors d'étudier la place des agences dans la politique éducative et d'observer leurs effets sur les financements privés. Les questions portant sur la figure de l'employeur et de l'emploi dans la Réussite éducative invitent à mobiliser les concepts forgés par Alain Supiot. Les processus d'invisibilisation de l'emploi étant trop vastes pour être posés en un seul chapitre, ce troisième chapitre ne les aborde qu'au travers du Ministère en charge de la Ville, de l'Acse et des PRE.

Par une analyse quantitative, le quatrième chapitre poursuit l'étude de la figure de l'employeur et de l'emploi dans la Réussite éducative en intégrant les associations.

Afin de comprendre les déterminants incitant les PRE à recourir à une main d'œuvre employée en interne ou à des associations recourant à des bénévoles, nous construisons un espace social des PRE à partir d'une Analyse des Correspondances Multiples (ACM) et d'une typologie des PRE empiriquement fondée grâce à une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH). Ces outils permettent notamment de montrer que la structure des PRE est moins liée

aux difficultés de leurs publics qu'à leurs ressources et amènent à s'interroger sur l'*emploi* des bénévoles dans la Réussite éducative en concurrence avec celui de salariés.

Enfin, la thèse se termine par un cinquième chapitre dans lequel sont étudiés l'*emploi* et le travail dans les institutions les plus en aval de la Réussite éducative, c'est-à-dire les associations que nous appréhendons en tant que monde du travail (Hély, 2009).

En mobilisant les recherches sur les processus d'invisibilisation du travail (Simonet, 2010 ; Krinsky et Simonet, 2012), nous observerons comment le travail et l'*emploi* des personnes bénévoles et en service civique sont à la fois reconnus et invisibilisés à partir des cas de deux associations majeures agissant pour le compte du PRE d'Exter : l'Afev et Zup de Co.

## *Première partie*

---

### *La Réussite éducative : un instrument de réforme*

## *Introduction – Partie 1*

---

Percevoir la Réussite éducative comme un instrument de réforme est le résultat d'une enquête motivée par une première incompréhension lors de mon arrivée sur le PRE d'Exter. En effet, les EPRE nous sont d'abord restées inintelligibles, comme nous allons l'expliquer.

Les EPRE sont des réunions dont le but est d'étudier la situation des enfants et proposer des actions adaptées à chacun d'eux. Toutefois dans une large mesure à Exter, les actions visant à aider les enfants ne sont pas sélectionnées au regard de la situation de ces derniers lors de ces réunions.

Elles sont adoptées une fois par an lorsque l'EPRE décide de financer certains projets associatifs. Ainsi, dans le quartier Atlantique, les enfants peuvent dans le cadre d'un parcours individuel de Réussite éducative bénéficier d'une des quatre actions suivantes : l'« accompagnement éducatif », l'« expression et pratiques des arts plastiques », l'« accompagnement de collégiens de 3<sup>ème</sup> autour de la séquence d'observation en milieu professionnel » et le « point écoute ». Il en est de même dans le quartier Méditerranée puisque quatre actions peuvent être proposées : l'« espace de médiation clinique », l'« accompagnement pluriel », l'« actions éducatives et artistiques » et la « communication bienveillante ». Au final, les actions ne sont pas adaptées à chaque enfant et les EPRE n'ont qu'un très faible pouvoir de décision.

Pourtant, ces réunions regroupent mensuellement entre une dizaine et une quinzaine de personnes. Outre la présence du coordonnateur de la Réussite éducative chargé entre autres d'animer la réunion et la présence de la référente de parcours garante du bon déroulement du « parcours de réussite éducative », plusieurs cadres de différents services sociaux se rendent aux EPRE, quelques principaux de collèges, plusieurs représentants d'associations, parfois un délégué du préfet, un médecin scolaire ou une infirmière scolaire, etc.

La présence d'un aussi grand nombre d'acteurs venus de différents horizons est difficilement compréhensible au regard des faibles marges de décision dont disposent les EPRE à Exter.

Pour trouver du sens à ces réunions et donc, plus largement à la Réussite éducative, il est nécessaire de déconstruire ce dispositif présenté comme étant seulement un dispositif

éducatif. Nous verrons ainsi dans quelle mesure il s'intègre dans un processus plus large en tant qu'instrument de réforme de la politique éducative. Nous pourrions ensuite analyser le déploiement de la Réussite éducative.

# Chapitre 1 – La socio-histoire d'un dispositif ambigu

Les premiers mois sur le terrain du PRE d'Exter ont été marqués par la difficulté de trouver un sens ou une logique à la Réussite éducative tant le fonctionnement du dispositif nous paraissait peu en adéquation avec celui d'aider les enfants.

Ce décalage nous a incité à questionner l'objectif affiché de la Réussite éducative et à nous éloigner d'une analyse fonctionnaliste au profit d'une attention particulière aux interactions. En considérant la Réussite éducative comme une action collective et un système de coopération, nous nous sommes demandés quels sont les acteurs agissant ensemble et quelle est leur production (Becker, 2010).

Dans le système de coopération de la Réussite éducative, nous pouvons distinguer les acteurs actuels des PRE de ceux d'hier, ces derniers ayant notamment préparé la Réussite éducative avant son lancement en 2005.

Les acteurs d'hier et d'aujourd'hui entretiennent nécessairement une relation à distance puisque les interactions passées (les arrangements, les conflits, les arbitrages, etc.) dirigent en partie les comportements actuels.

L'approche socio-historique permet d'éclairer le présent en réinsérant les problèmes d'actualité dans la longue durée (Noiriel, 2008). Nous faisons donc le pari d'éclairer nos incompréhensions initiales de la Réussite éducative à partir de faits relevant du passé et agissant encore aujourd'hui.

De plus, si nous avons pu rencontrer certains acteurs d'hier, tous n'ont pas été accessibles. Mais l'approche historique permet de rendre compte des hommes, de leurs prises de position, etc., à travers les traces inertes des activités humaines du passé telles que les écrits.

Notre propos s'articule en trois temps. L'ambiguïté de la Réussite éducative sera d'abord soulevée. Puis elle sera éclairée par une sociogenèse de la Réussite éducative. Enfin, nous prolongerons notre analyse socio-historique par l'étude de la carrière de la Réussite éducative.

# 1. La Réussite éducative : de l'enfant à l'école

La Réussite éducative « s'adresse aux enfants de 2 à 16 ans qui présentent des signes de fragilité » peut-on lire en quatrième de couverture du guide méthodologique *Mettre en œuvre un Projet de réussite éducative* rédigé entre autres par Arnaud Central et édité par la Délégation Interministérielle à la ville (DIV). La DIV est le lieu où a été préparée la Réussite éducative. En son sein, Arnaud Central, Chargé de mission à la DIV de septembre 2001 à 2009 a joué un rôle très actif dans la préparation de cette action publique. Pour cette raison, il est présenté comme l'un « père fondateur de la Réussite éducative » par l'Observatoire des politiques locales d'éducation et de la Réussite éducative (porté par l'Institut français de l'Éducation et l'Unité Mixte de Recherche Triangle). Le plus souvent, l'objectif affiché de la Réussite éducative est donc « l'aide aux enfants en fragilité ».

Pour autant, dès les premières heures de l'enquête sur ce dispositif, de nombreuses incohérences s'observent entre l'objectif affiché et son fonctionnement.

En termes d'analyse des politiques publiques, ces incohérences nous interrogent et amènent au moins deux ensembles de questionnement. D'une part, ce qui apparaît comme incohérent l'est-il effectivement ? Comment se sont-elles produites ? D'autre part, faut-il déceler une cohérence voilée, et *in fine* des objectifs non affichés à la Réussite éducative ?

Avant d'essayer de comprendre la construction du non-sens ou du sens voilée de la Réussite éducative, nous nous attachons tout d'abord à souligner trois incohérences majeures car structurelles dans cette action publique.

Ensuite, en s'appuyant sur une analyse des textes issus du gouvernement lors de la mise en place de la Réussite éducative, nous nous centrerons sur la question du non-sens ou du sens voilée de la Réussite éducative.



## 1.1. L'enfant comme premier bénéficiaire du dispositif : un paradigme incohérent

C'est à partir des incohérences observées dans les EPRE du PRE d'Exter que nous nous sommes interrogés sur le sens de la Réussite éducative. Cette incohérence est très localisée puisqu'elle ne concerne que le PRE d'Exter.

À un niveau macro, d'autres incohérences s'observent et nous avons choisi d'en développer trois qui ont pour caractéristiques communes d'être transversales à tous les PRE. Nous étudierons d'abord le décalage entre l'ambition d'aider les enfants et les temporalités de la Réussite éducative, puis l'écart entre le nombre de bénéficiaires potentiels et le nombre de bénéficiaires effectifs et enfin les doutes à propos de l'efficacité de ce dispositif sur les enfants.

### 1.1.1. Les temporalités de la Réussite éducative

Le premier décalage que nous observons réside dans l'écart entre la durée de cette action publique et ses ambitions. En 2005, les crédits étaient programmés pour cinq ans, c'est-à-dire jusqu'en 2009. Depuis cette date, ils sont renouvelés annuellement. Au regard des ambitions affichées de la Réussite éducative et du temps nécessaire aux PRE pour se mettre pleinement en place, ces échéances interrogent.

La première échéance de cinq ans puis les renouvellements annuels s'expliquent par le caractère contractuel, la démarche « projet » de la Politique de la Ville et plus généralement du nouveau management public. Les tenants de cette démarche ne revendiquent-ils pas une action publique construite et financée selon les buts du projet et justifiée selon les effets constatés ?<sup>10</sup> Lorsque le législateur octroie les crédits en 2005 pour cinq ans, il est peu cohérent de penser qu'il envisageait qu'il n'y ait plus d'enfant en fragilité en 2009. Il n'est pas non plus cohérent de penser que, chaque année, le législateur table sur le fait que les fragilités des enfants disparaîtront pour justifier la reconduction annuelle des financements.

Ces financements et leur reconduction sont déterminés par de multiples facteurs dont l'ambition d'aider les enfants en fragilité. Il n'en reste pas moins que les temporalités des

---

<sup>10</sup> Voir l'encadré sur la Lolf

financements de la Réussite éducative indiquent que l'enfant est une variable mineure de cette action publique.

Les temporalités de la Réussite éducative interrogent d'autant plus si l'on s'intéresse aux temporalités des PRE eux-mêmes. Nous définissons la temporalité d'un PRE comme le laps de temps nécessaire à sa création et son intégration dans un système de coopération lui permettant la prise en charge d'enfants en fragilité. Observons la temporalité du PRE d'Exter puis celle d'Inter.

[Directeur académique, Exter] : C'est des choses qui se passent sur du temps long... [...] **La réussite éducative est un exemple de cette espèce de paradoxe, de tension, entre le temps long de mise en place et d'appropriation par les acteurs du terrain de politiques, de dispositifs différents... C'est du temps long. C'est là où il faut du temps pour que cela s'installe.** Il faut que les gens s'appriv... [...] Donc ça, ça nécessite du temps. Ça nécessite la connaissance. Ça nécessite de la mise en confiance. **Ça c'est le temps long de la mise en œuvre d'une politique qui se veut une politique de fond. Et puis, il y a le temps politique. Il y a le temps des contrats. [...] Et il faut se donner le temps pour que cela passe. Et le temps politique est beaucoup plus bref. Et le temps du contrat est beaucoup plus bref.** [...]

Le PRE d'Exter étant porté par un Groupement d'Intérêt Public, le Directeur académique d'Exter se rend au moins trois fois par an à son Conseil d'Administration. De fait, il a une connaissance assez fine de ce PRE. Cet entretien a été réalisé en 2014 soit une petite dizaine d'années après la loi du 18 janvier 2005. Le temps du contrat que ce Directeur académique appelle aussi le « temps politique » est totalement déconnecté du temps « long de la mise en œuvre ». À demi-mot, nous comprenons que ce dispositif n'est pas pleinement intégré à un système de coopération. Cela apparaîtra nettement par la suite lorsque nous montrerons que de nombreux acteurs de ce système se caractérisent par leur non-participation (refus de communiquer, refus de prendre en charge des enfants, etc.).

La première temporalité prévue de cinq ans pour lesquels était initialement prévue la Réussite éducative n'a pas été suffisante pour mettre en pleinement en place ce PRE.

À la différence du PRE d'Exter, celui d'Inter est mieux intégré dans un système de coopération au sens où les acteurs de ce système se caractérisent nettement plus par leur participation positive. La directrice du PRE d'Inter et sa coordonnatrice évoquent le temps d'acceptation du PRE :

[Sandra Albert, Directrice, PRE, Inter] : **Mais la grosse action après qui donne une nouvelle légitimité, c'est celle de la Maison d'Ariane en 2011 puis, après, la Maison d'Hestia.** Mais en

2011, ça nous ouvre vraiment des portes et en même temps, on fait la recherche action sur les ruptures éducatives. Ça ouvre le champ de l'Éducation nationale, au niveau du secondaire.

\*\*\*

[Question] : Je reformule : quels sont les éléments qui ont favorisé la Réussite éducative et, quels sont les éléments qui ont freiné la Réussite éducative ?

[Ève Py, Coordinatrice Rupture éducative, PRE, Inter] : Freiner : là, cette année, les rythmes scolaires en élémentaire. **Les leviers, pour moi, ce qui s'est passé depuis quatre ans c'est : la Maison d'Ariane et la Maison d'Hestia. Clairement, ça a changé le PRE. La Maison d'Ariane nous a ouvert le public collégien. On a doublé de parcours au collège et ça nous a donné une légitimité, une crédibilité aux yeux des familles, aux yeux de l'école, aux yeux des partenaires.**

La Maison d'Ariane est un lieu d'accueil pour les collégiens exclus plusieurs jours des collèges d'Inter. Cette action a été l'élément qui a favorisé l'intégration du PRE à un système de coopération. Aujourd'hui, à Inter, le PRE semble pleinement intégré à un système mais il aura fallu plus de sept ans pour y arriver. Ce laps de temps est bien supérieur aux cinq ans initialement programmés.

La temporalité de la Réussite éducative au niveau national et les temporalités des PRE ne sont pas compatibles avec l'objectif affiché d'aider les enfants en fragilité. En effet, la première sous-tend qu'en quelques années le problème public désigné serait résorbé et les secondes révèlent que le temps d'installation des PRE est bien supérieur aux financements initialement prévus.

### 1.1.2. Nombre d'enfants en fragilité, nombre d'enfants pris en charge

Tout comme nous avons mis en évidence un décalage entre les temporalités de la Réussite éducative et l'objectif d'accompagner les enfants en fragilité, nous présentons ici un deuxième décalage. Celui-ci se situe entre le nombre d'enfants en fragilité bénéficiaires potentiels de la Réussite éducative et le nombre d'enfants pris en charge par les PRE.

Cette démarche suppose donc une définition partagée de la fragilité. La plupart des professionnels rencontrés ont une définition de la fragilité fixée par convention et valable au moins au sein de ces groupes. À partir des critères de fragilité des travailleurs sociaux, il est possible de connaître le nombre d'enfants en fragilité selon les travailleurs sociaux et à partir

de ceux de l'Éducation nationale, il est possible de connaître le nombre d'enfants en fragilité selon les membres de cette institution.

Toutefois, cette démarche n'est pas pertinente pour les référents de parcours et les coordonnateurs de PRE. Ces groupes professionnels étant peu structurés, lors de notre enquête, nous n'avons pas perçu de définition partagée au sein de ces groupes. Sans définition partagée, il ne peut y avoir de dénombrement partagé.

Pour les travailleurs sociaux, les enfants bénéficiant d'une mesure éducative ou connus des services sociaux sont en « fragilité ». Leur nombre donne donc une indication de la population d'enfants en « fragilité » dans les territoires dont ils ont la charge. Thomas Manicou, assistant social dans un collège à Exter affirme que 10% des collégiens de l'établissement où il est affecté bénéficient d'une mesure éducative. Pour la cadre du service social municipal présent dans les écoles maternelle et primaires, 15% des élèves sont connus des travailleurs sociaux.

Au sein de l'Éducation nationale, à l'exception d'une directrice d'école du quartier Méditerranée à Exter qui estime que 5% de ses élèves souffrent de différents « troubles », les critères de « fragilité » mobilisés relèvent des compétences scolaires. Pour Philippe André, dans le collège qu'il couvre en tant que Coordonnateur de Réseau de Réussite Scolaire, 15% des élèves « décryptent » mais ne sont pas des lecteurs « autonomes » auxquels s'ajoutent 4% d'élèves « illettrés ».

Enfin, pour le Directeur académique d'Exter, 10 à 15% des élèves de CM2 en Éducation prioritaire n'ont pas suffisamment d'acquis en termes de lecture, d'écriture et de mathématique pour poursuivre efficacement leur scolarité au collège.

*Grosso modo*, selon les critères des différents professionnels interrogés, entre 10% et 15% des enfants des zones où nous avons réalisé notre enquête sont en « fragilité ». Il est heuristique de comparer ces données aux nombres d'enfants concernés par la Réussite éducative.

En 2012, en France, environ 114 000 enfants bénéficiaient de la Réussite éducative dont 70 000 parcours (Acse, 2012). À Inter, pour 1000 habitants en territoire « Politique de la Ville », 9 enfants bénéficient d'un parcours de Réussite éducative. À Exter, 1,8 enfant en bénéficie pour 1000 habitants en « Politique de la Ville »<sup>11</sup>. D'après la directrice du PRE

---

<sup>11</sup> Voir le chapitre de présentation sur les PRE d'Exter et d'Inter.

d'Exter, approximativement quatre enfants par école et un par collège sont en parcours de Réussite éducative sur cette ville.

Ces chiffres sont très en-deçà de ceux des enfants connus des services sociaux ou n'ayant pas suffisamment de compétences pour poursuivre une scolarité sans encombre. Si l'on considère que ces enfants sont en fragilité, il existe donc un fort décalage entre le nombre d'enfants potentiellement bénéficiaires et ceux effectivement pris en charge.

Ce décalage ne démontre pas que la Réussite éducative ne vise pas à prendre en charge les enfants en fragilité mais démontre que cette action publique ne s'est pas, depuis plus de dix ans, révélée être adaptée à la prise en charge des enfants en « fragilité » (pour autant que l'on considère la fragilité selon sa définition partagée au sein de l'Éducation nationale ou du groupe professionnel des travailleurs sociaux).

### 1.1.3. Des effets éducatifs incertains

En s'intéressant aux effets de la Réussite éducative sur les enfants en fragilité, nous poursuivons notre démarche consistant à interroger la Réussite éducative comme dispositif d'aide aux enfants en fragilité.

Nous interrogerons ici les effets de ce dispositif sur les enfants en fragilité à travers trois aspects : la part de l'investissement financier au titre de la Réussite éducative dans les dépenses d'éducation par élève, les perceptions des acteurs des PRE d'Inter et d'Exter et enfin, les enquêtes nationales sur l'efficacité éducative du dispositif.

- ***Le coût de la Réussite éducative***

Notre but ici est de présenter la part de la Réussite éducative dans la dépense moyenne d'éducation. Cela se justifie par le fait que la question de l'efficacité éducative du dispositif se pose avec d'autant plus d'acuité que l'investissement financier est conséquent

Pour calculer cette proportion, nous commençons par mobiliser la dépense moyenne par élève. Ensuite, il nous faut établir la dépense pour la Réussite éducative par élève. Celle-ci est disponible sous la forme des contributions des différentes institutions à ce dispositif dont il est nécessaire d'exposer les limites. Enfin, dans un troisième temps, nous calculerons la part de la Réussite éducative dans la dépense moyenne d'éducation par élève et nous analyserons les résultats.

– *Dépense moyenne par élève*

L'encadré ci-dessous présente la dépense moyenne par élève.

**Encadré 2 : La dépense moyenne par élève**

La dépense moyenne par élève est calculée à partir du compte économique de l'éducation qui est un compte satellite de la comptabilité nationale décrivant l'ensemble des flux monétaires intervenant dans le domaine de l'éducation, rassemblée dans un cadre cohérent.

La dépense moyenne par élève prend en compte la totalité des dépenses, à savoir les dépenses courantes (personnels + fonctionnement), les dépenses en capital pour l'ensemble des activités dans les établissements publics et privés, ainsi que les dépenses de l'administration permettant l'organisation du système, à l'exclusion des formations extrascolaires et de la formation continue. Cette dépense comprend aussi bien les biens et les services liés (transports scolaires, achat de fournitures, de manuels scolaires, de vêtement demandés par les institutions, de cours particuliers). **Pour chaque niveau d'enseignement, la dépense moyenne par élève est égale à la somme des dépenses totales des unités de financement du compte de l'éducation, divisée par le nombre d'élèves.**

Les **unités de financement**, ou **financeurs**, sont les agents économiques qui supportent la dépense pour les activités du domaine. Ils n'exercent pas ces activités. Les dépenses des unités de financements constituent des ressources pour les unités de production qui réalisent les activités. [...] Les agents économiques considérés ici comme des unités de financement peuvent produire eux-mêmes des activités d'éducation. [...] Les Ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, dans le cadre des missions « enseignement scolaire » et MIRE (Mission Interministérielle Recherche et Enseignement Supérieur), sont les principaux financeurs du domaine de l'éducation.

Les **unités de production**, ou producteurs, sont les agents économiques qui réalisent les activités du domaine grâce aux ressources mises à leur disposition par les unités de financement.

(Les dossiers, « Le Compte de l'éducation. Principes, méthodes et résultats pour les années 1999 à 2009 », n° 199.)

Nous présentons ci-dessous le montant des dépenses moyennes d'éducation par élève du premier et du second degré.

**Tableau 6 : Dépense moyenne d'éducation par élève, 1<sup>er</sup> degré et du 2<sup>nd</sup> degré, 2013 (Compte provisoire de l'éducation)**

Degré de scolarité	Dépense
Elève du 1 <sup>er</sup> degré	6 220 €
Elève du 2 <sup>nd</sup> degré	9 440 €

Source : Repères et références statistiques, Ministère de l'Éducation nationale, 2015

En moyenne, les différents financeurs dépensent 6 220 € par élève du primaire et 9 440 € par élève du secondaire. Ces dépenses couvrent notamment l'enseignement et toutes les dépenses inhérentes (cantine, transport, soutien particulier, achat de fournitures, construction et entretien de locaux, etc.). L'État est en 2013 le principal financeur (54,3%) et en tout premier lieu l'Éducation nationale (50,9%). Suivent ensuite les ménages, les collectivités territoriales, les autres Ministères, etc.

– *Contributions pour la Réussite éducative par enfant*

Les contributions pour la Réussite éducative par enfant sont présentées selon le mode de prise en charge des enfants et détaillées selon l'institution contributrice (Acse versus autres institutions).

**Tableau 7 : Contributions moyennes pour la Réussite éducative, par enfant selon sa prise en charge, 2011-2012**

Institutions contribuant à la Réussite éducative	Acse	Autres institutions	Total
Enfant « bénéficiaire » de la Réussite éducative	704 €	304 €	1 008 €
Enfant en « parcours » de Réussite éducative	1 130 €	488 €	1 618 €

Source : Exploitation secondaire personnelle du rapport d'activité de l'Acse, 2012

Pour mémoire, il existe en effet deux modes de prise en charge.

Un parcours de Réussite éducative consiste en principe à l'étude de la situation d'un enfant en Équipe Pluridisciplinaire de Réussite Éducative, à son suivi par un référent de parcours et à la mise en place d'un certain nombre d'actions (activités diverses, accompagnement à la scolarité, etc.).

Un enfant « bénéficiaire » est un enfant bénéficiant de la Réussite éducative sans faire l'objet d'un suivi particulier. C'est le cas lorsqu'un enfant bénéficie d'une action mise en place à l'échelle d'un groupe. L'exemple typique de l'enfant bénéficiaire de la Réussite éducative est

celui de l'enfant bénéficiant d'une action de dépistage bucco-dentaire réalisée à l'échelle de toute une école avec les financements de la Réussite éducative.

Il y a moins d'enfants en « parcours » de Réussite éducative que d'enfants bénéficiaires. Le montant des contributions par enfant est donc nécessairement plus élevé lorsqu'il s'agit d'un parcours de Réussite éducative.

La distinction entre les différentes institutions contributrices (qui sont des unités de financement) est aussi importante car la fiabilité des données diffère selon l'institution.

Dans le cas des contributions de l'Acse, il s'agit de contributions financières. Cette donnée est fiable car il s'agit de fonds transférés de l'Acse aux structures porteuses des PRE. Elle ne fait l'objet d'aucun processus de traduction, à la différence d'une partie des contributions des autres institutions.

Dans le cas des autres institutions contribuant à la Réussite éducative (en premier lieu les communes), la contribution peut être financière ou non financière. Nous présentons en détail cette dernière pour mettre en évidence la fragilité de cette donnée.

Une contribution non financière peut, par exemple, consister en la mise à disposition de locaux ou de personnel. Cette contribution est « valorisée », c'est-à-dire traduite en termes comptables par le contributeur. Son montant n'est pas objectivement indiqué sur un ordre de virement par exemple mais le résultat d'une traduction qui est un processus s'inscrivant dans un contexte politique.

En effet, lorsque l'Acse a cherché à diminuer ses financements, elle a incité les communes à s'investir financièrement dans les PRE. Pour cela, elle a conditionné une partie de ses financements à ceux des communes. En réponse à cette nouvelle injonction, plutôt que de s'investir plus financièrement, certaines communes ont revu à la hausse la valorisation comptable de leur contribution non financière. Autrement dit, elles ont attribué une somme plus élevée au prêt des locaux, à la mise à disposition de personnel, etc.

Pour illustrer ce mouvement, la directrice du PRE d'Exter, Diane Lanoux, nous déclare :

[Diane Lanoux, directrice PRE, Exter, 2011-2016] : On a baissé depuis car il y avait trop de valorisation.

Les contributions non financières ayant été particulièrement augmentées par le passé dans ce PRE, le coût total de prise en charge par enfant a lui aussi augmenté. Face à cette situation, ce PRE a reçu de nouvelles consignes afin de diminuer ce type de contribution. Cette évolution



des contributions non financières illustre comment celles-ci sont susceptibles de traduire des jeux comptables plus que des investissements financiers.

Néanmoins, une partie des contributions non financières est bien le résultat des dépenses des différentes institutions (achat ou location de locaux, dépenses de personnel, dépenses d'entretien, etc.). Ces contributions, malgré leurs fragilités et leurs flous, doivent être prises en considération pour appréhender le montant des contributions pour la Réussite éducative.

– *Part de la Réussite éducative dans la dépense d'éducation par élève*

Nous disposons de deux types de données : d'une part la dépense moyenne d'éducation par enfant du premier et second degré, d'autre part les contributions moyennes des différentes institutions par enfant en « parcours » de Réussite éducative ou simplement bénéficiaire.

Les dépenses liées à la Réussite éducative étant, par définition, des dépenses dans le domaine de l'éducation, elles sont incluses dans le compte de l'éducation et dans la dépense moyenne par élève. La Réussite éducative constitue une partie de la dépense moyenne d'éducation par élève.

Nous pouvons donc, comme nous le proposons dans le tableau ci-dessous, calculer ce que représente la Réussite éducative dans la dépense moyenne par élève selon qu'il soit en « parcours » ou bénéficiaire, qu'il relève du premier ou du second degré et selon les financeurs.

**Tableau 8 : Part de la Réussite éducative dans la dépense moyenne d'éducation par élève**

Institutions contribuant à la Réussite éducative	Acse		Autres institutions		Contribution totale	
	Valeur	%	Valeur	%	Valeur	%
<b>Enfant « bénéficiaire » de la Réussite éducative</b>						
1 <sup>er</sup> degré	704 €	11,3%	304 €	4,9%	1 008 €	16,2%
2 <sup>nd</sup> degré	704€	7,5%	304 €	3,2%	1 008 €	10,7%
<b>Enfant en « parcours » de Réussite éducative</b>						
1 <sup>er</sup> degré	1 130 €	18,2%	488 €	7,8%	1 618 €	26,0%
2 <sup>nd</sup> degré	1 130 €	12,0%	488 €	5,2%	1 618 €	17,1%

Sources : Exploitation secondaire personnelle du rapport d'activité de l'Acse, 2012, et de la publication Repères et références statistiques, Ministère de l'Éducation nationale, 2015

Lecture : le montant des contributions financières d'un élève du premier degré en « parcours » de Réussite éducative s'élève à 18,2% de la dépense moyenne d'éducation par élève ; le montant les contributions totales d'un élève du premier degré « bénéficiaire » de la Réussite éducative représente 16,2% de la dépense moyenne d'éducation par élève.

Pour un élève en « parcours » de Réussite éducative, les contributions totales s'élèvent à 17% de la dépense moyenne par élève du secondaire. Dans le primaire, les ratios sont encore plus importants puisqu'ils dépassent le quart de la dépense moyenne par élève. Si l'on se concentre seulement sur les contributions financières de l'Acse, un parcours de Réussite éducative représente un peu plus du dixième de la dépense moyenne par élève pour le secondaire et 18,2% pour le primaire.

Pour un enfant « bénéficiaire » de la Réussite éducative, c'est-à-dire un enfant bénéficiant simplement d'une action financée, la part des contributions financières de l'Acse dans la dépense moyenne d'éducation est de 11,3% pour un élève du premier degré et 7,5% pour un collégien. Ces pourcentages s'élèvent respectivement à 16,2% et 10,7% de la dépense moyenne d'éducation en tenant compte de la contribution totale pour la Réussite éducative.

Autrement dit, une action collective mise en place par la Réussite éducative (et *a fortiori* un parcours de Réussite éducative) représente une augmentation substantielle de l'effort d'éducation pour les enfants concernés. Dans le paradigme de l'enfant comme premier bénéficiaire de la Réussite éducative, ces efforts trouveraient d'autant mieux leurs logiques si leurs effets étaient constatés.

- *Des effets peu perçus par les acteurs des PRE*

Au fil de la lecture, il apparaîtra qu'une partie notable des membres du monde social de la Réussite éducative refuse d'y participer. Cette prise de position a des effets déterminants sur le fonctionnement du dispositif et il est peu étonnant que ces acteurs contre la Réussite éducative n'observent pas d'effets positifs sur les enfants. Cela peut évidemment justifier leur opposition, mais ces oppositions peuvent aussi trouver leurs sources ailleurs. Pour questionner les effets sur les enfants, nous nous attacherons donc à la parole des acteurs du PRE d'Inter puis d'Exter participant positivement à la Réussite éducative.

Ni la référente de parcours d'Inter ni la directrice d'Inter n'envisagent précisément les effets de la Réussite éducative :

[Question]: Pour toi, quels sont les effets constatés de la Réussite éducative?

[Morgane Ouillat, Référente de parcours, PRE, Inter]: Au niveau des partenaires, je pense que c'est une amélioration de la relation et du travail en commun.

**Et au niveau des enfants je pense qu'on peut considérer... qu'on peut voir des effets au niveau scolaire, c'est vrai... Il n'y a pas... Ce serait bête de ne pas le dire mais comme on nous a attendu à cet endroit-là, je pense que la mission n'est pas trop mal réussie même si on a de moins en moins d'argent et qu'une réponse niveau scolaire, c'est au moins deux fois par semaine ce qui n'est pas aujourd'hui le cas pour tous les enfants. Et surtout j'ai la sensation, mais ça, on n'a pas encore d'outils pour le mesurer mais on est en train d'y penser...**

À ma question sur les effets constatés de la Réussite éducative, Morgane Ouillat, référente de parcours à Inter, commence par répondre sur le registre du changement des pratiques professionnelles. Ce n'est pas pour l'instant l'objet de notre propos mais cela relativise la place des effets du PRE sur les enfants. De plus, Morgane Ouillat est plus hésitante sur ce point : elle mobilise le registre de la « sensation » et explique que les effets sur les enfants de la Réussite éducative ne sont pas constatés faute d'outil de mesure.

C'est peu ou prou le même registre que sa responsable mobilise:

[Question] : Quels sont les effets constatés du PRE ?

[Sandra Albert, Directrice, PRE, Inter] : **On est en train de se rendre compte... Depuis le début du PRE, on fait des évaluations soit en interne soit en faisant appel à des cabinets extérieurs. Et même là on est sur des effets très subjectifs. On n'est pas sur les effets... On n'arrive pas à objectiver. On est sur du ressenti. On n'a pas de données très objectives des effets. Je pense que les effets pour les enfants, ça tourne beaucoup autour de l'estime de soi, de la prise de conscience, parfois aussi de l'amélioration des résultats scolaires. Qu'au niveau des parents aussi les accompagner pour qu'ils soient mieux armés face aux institutions... De donner du sens à la fois pour les enfants et pour les parents. Donner du sens apprentissage... On est beaucoup là-dessus. Avec les parents, on est aussi sur le fait de leur redonner confiance sur leurs compétences, sur leurs ressources en tant que parents.**

La coordonnatrice du PRE d'Inter rappelle les nombreuses tentatives d'évaluation des effets sur les enfants du PRE réalisées en interne ou confiées à un prestataire externe. Ces évaluations n'ont pas permis au PRE d'objectiver des effets sur les enfants. Là encore, c'est le « ressenti » qui est mobilisé.

À Exter, il n'est guère difficile de trouver des acteurs disposant d'un avis négatif sur le PRE : bon nombre de travailleurs sociaux, de directeurs d'école primaire, de principaux, etc. Toutefois, parmi les acteurs participant régulièrement au PRE d'Exter, nombreux sont questionnant ses effets sur les enfants.

**[Charles Vic, Principal de collège, Exter, quartier Atlantique] : On ne peut pas dire qu'il y a un changement radical mais pour faire changer une situation de famille, ça demande du temps. [...] On ne peut pas le mesurer de manière précise. Ce qu'on sait, c'est qu'on a fait accompagner et on espère qu'à partir de l'accompagnement, l'enfant va changer.** Quand je dis qu'un enfant est accompagné, soit sur le plan scolaire ou encore sur le plan des sorties culturelles forcément. À un moment donné, **on espère mais on ne peut pas dire qu'en une année, le changement est immédiat.** Le seul changement que l'on pourrait constater c'est une volonté de travailler davantage parce que l'enfant sait, qu'à côté il y aura quelqu'un qui voudra l'aider à la maison **mais on ne peut pas dire sur le plan des résultats scolaires... On ne peut pas dire qu'un enfant a progressé de tant.** On n'a jamais pris le temps de faire une étude sérieuse sur les élèves suivis en EPRE et les résultats scolaires de ces élèves. On n'a pas fait ce travail fin. On ne l'a pas fait.

Charles Vic est un des rares principaux présents aux Équipes Pluridisciplinaire de Réussite Éducative d'Exter. Nous qualifierons par la suite sa position d'apathique (Bajoit, 1988) au sens où il participe aux Équipes Pluridisciplinaires de Réussite Éducative mais ne propose pas de lui-même des enfants au PRE. Ainsi, il explique mobiliser la Réussite éducative en espérant que l'accompagnement produise du changement mais s'avère incapable de discerner les effets de la Réussite éducative sur les enfants au sein de son collège.

Philippe André est coordonnateur du Réseau Réussite Scolaire au sein de l'Éducation nationale sur les quartiers Atlantique et Méditerranée d'Exter. Voici sa perception des effets de la Réussite éducative.

**[Philippe André, Coordonnateur Réseau Réussite Scolaire, Exter, quartier Méditerranée] : Par contre la plus-value de la réussite éducative au regard de la scolarité des jeunes concernés... Elle est difficilement mesurable, c'est-à-dire que je n'en vois pas. Et d'ailleurs, personne dans la maison n'en voit.**

Les prises de position de notre interlocuteur, y compris lors de différentes réunions, sont intéressantes car son parcours professionnel montre un intérêt certain pour les jeunes en difficulté scolaire et pour les dispositifs tels que la Réussite éducative dans laquelle il s'est particulièrement investi. Sa fonction de Coordonnateur de Réseau de Réussite Scolaire implique qu'il a pour mission d'améliorer les partenariats entre la ville, l'Éducation nationale et les associations. Il n'en reste pas moins sceptique sur les effets de ce dispositif sur les enfants.

Dans les PRE d'Exter et d'Inter, les effets de la Réussite éducative sont sujets à débat. Plusieurs indicateurs établis au niveau national permettent de nous détacher du discours de quelques acteurs et nous décentrer des cas isolés de ces deux PRE.

- *Des effets invisibles dans les évaluations nationales*

Étudier les rapports d'évaluations de la Réussite éducative présente un double intérêt. D'une part, ces évaluations peuvent constituer des sources pour connaître les effets de la Réussite éducative. D'autre part, elles permettent de connaître l'efficacité de la Réussite éducative au regard des objectifs affichés par l'État.

L'État a produit trois types de documents visant à évaluer les effets de la Réussite éducative. Il s'agit des documents en annexe des lois de finances (Projets annuels de performances, Rapports annuels de performances), d'une étude quantitative et d'une étude qualitative. Nous n'utiliserons pas l'enquête qualitative et nous commencerons par expliquer ce choix. Nous étudierons les effets de la Réussite éducative constatés dans les Projets et Rapports annuels de performances puis par l'enquête quantitative commandée par le Ministère en charge de la Ville, qui est assurément le travail d'évaluation de la Réussite éducative le plus important.

- *L'évaluation qualitative problématique*

L'évaluation qualitative est menée par un cabinet « Trajectoire » qui obtient le marché public fin avril 2015. Le rapport est rendu en décembre de la même année. Il s'agit de l'étude la plus récente à propos des effets de la Réussite éducative. Cette évaluation conclut à des effets

positifs de la Réussite éducative sur les enfants. Toutefois, plusieurs éléments nous invitent à ne pas considérer ses résultats.

*Primo*, cette étude a notamment consisté en une campagne d'entretiens réalisés entre mi-mai et mi-juillet 2015.

Cela n'est pas en soi un problème mais face à un cabinet qui a une posture d'évaluateur, comment entendre le discours de référents de parcours et de coordonnateurs dont les postes (et donc le niveau de vie) dépendent des financements précaires<sup>12</sup> de la Réussite éducative ? Ne sont-ils pas incités à offrir une vision enjolivée du dispositif ? N'a-t-on pas consciemment ou inconsciemment envie d'affirmer que son travail est efficace ?

Comment entendre le discours de parents qui ont été interrogés pour évaluer la Réussite éducative ? Comment entendre la parole de ceux dont on peut supputer qu'ils souhaitent que la prise en charge de leurs enfants continue ? La posture de parent n'incite-elle pas à essayer de voir des évolutions positives chez son enfant ?

Et surtout, sans comparaison avec l'évolution des enfants ne bénéficiant pas d'un parcours en PRE, comment discerner les effets propres de la Réussite éducative ?

*Secundo*, le cabinet a mobilisé deux études de cohorte commandées par deux collectivités territoriales. Ces études ont été réalisées bien avant la mission d'évaluation nationale. Aussi sérieuses soient-elles, leur généralisation à l'échelle de la France pose question.

Une étude de cohorte réalisée par un cabinet prestataire est onéreuse. C'est une pratique rare que l'on peut considérer comme un indicateur de l'investissement particulier d'une collectivité territoriale dans le PRE. Nous pouvons supposer que les collectivités qui commandent ce type d'étude sont celles qui sont les plus convaincues par l'efficacité de leur PRE.

Pour ces raisons, aucun élément n'incite à penser que les PRE de ces études sont représentatifs des PRE en France. Mobiliser ces deux études de cohorte pour justifier l'efficacité de la Réussite éducative au niveau national est donc problématique.

*Tertio*, lors de nos observations au sein du comité de pilotage de l'évaluation de la Réussite éducative, nous avons constaté que l'étude qualitative a été lancée en réaction à l'étude quantitative. Les résultats préliminaires de cette dernière desservant la cause de la Réussite

---

<sup>12</sup> Les financements précaires de la Réussite éducative sont développés plus loin.

éducative, le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires a commandé une enquête pour « contextualiser les résultats » de l'étude quantitative. Autrement dit, l'étude qualitative a été commandée pour nuancer les résultats négatifs de l'enquête quantitative.

*Quarto*, le cabinet Trajectoire occupe une place particulière dans le monde social de la Réussite éducative et a financièrement intérêt à sa pérennisation. En tant que co-auteur avec la DIV du guide intitulé « Projet éducatif local et Politique de la Ville » ainsi que du guide méthodologique sur la mise en place des PRE en 2007, il a participé à la genèse des politiques éducatives menées par la DIV. Il a aussi participé à l'installation et à l'audit de plusieurs PRE et réalise chaque année une enquête pour suivre l'évolution de ce dispositif pour le compte de l'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances (puis le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires). De plus, ce cabinet a par ailleurs mené plusieurs études pour le compte de l'Afev qui a contribué à la genèse de la Réussite éducative et y prend part en tant que prestataire. La teneur des propos du Secrétaire Général de l'Afev à l'égard du directeur du cabinet Trajectoire montre un entre soi certain :

[Théo Dagde, Secrétaire Général, Afev, depuis 2011] : C'est un garçon qui peut être tout à fait adorable, très bon fêtard. [Prénom du directeur du cabinet], je t'aime. Mais qui peut être tête de con. Il a parlé de nous quand même ?

Comme toute évaluation, l'évaluation qualitative est limitée et partielle. Mais cette étude a la particularité d'être manifestement partielle et problématique sur le plan méthodologique. Elle est donc intéressante mais en tant qu'objet sociologique, tout comme le sont le cabinet Trajectoire et sa place dans le système de coopération de la Réussite éducative.

– *L'immobilisme des indicateurs des documents en annexe des lois de finances*

Un Projet Annuel de Performances a pour ambition d'afficher les « objectifs poursuivis » d'une action, leur degré d'atteinte *via* des « indicateurs » ainsi que les « résultats obtenus et attendus pour les années à venir ».

Un Rapport Annuel de Performances « permet aux parlementaires de comparer la prévision et l'exécution budgétaire et l'engagement sur les objectifs et les résultats constatés » (Ministère de l'économie, 2012). C'est dans cette ambition que sont produits ces documents

Ces documents nous informent donc des objectifs affichés pour une action publique, des indicateurs de réussite de cette action publique présentés aux législateurs et leurs évolutions au cours du temps.

En 2008, l'indicateur de réussite de la Réussite éducative choisi dans ces documents est la comparaison de l'évolution du taux de retard de deux ans et plus dans les élèves scolarisés en Zones Urbaines Sensibles (ZUS) dans lesquelles sont implantés les PRE et ce même taux dans les collèges hors ZUS. À cette époque, les documents en annexe des lois de finances ne faisaient état d'aucune évolution sensible et attribuable à la Réussite éducative.

Une petite dizaine d'année plus tard, si l'indicateur a changé, les effets de la Réussite éducative sont tout aussi peu sensibles.

En 2013, les écarts entre les collèges en ZUS et les autres collèges restent toujours importants en défaveur des ZUS: les taux de réussite au DNB [Diplôme Nationale du Brevet] dans les collèges en ZUS restent ainsi près de 10 points inférieurs à ceux des autres établissements. L'écart par rapport à 2012 est relativement stable, même si sur la durée depuis 10 ans, il diminue de manière continue, mais très lentement. Instauré dans le cadre du plan de cohésion sociale et de la loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale (articles 128-132), le programme « réussite éducative » est spécifiquement dédié aux enfants de 2 à 16 ans les plus fragilisés et à leurs familles, en ZUS ou scolarisés dans les établissements de l'éducation prioritaire. **Les différences entre les collèges bénéficiant de l'appui d'une équipe de réussite éducative et ceux, également situés en ZUS, n'en bénéficiant pas, restent marginales.** (Rapport Annuel de Performances, 2014, Programme 147)

La comparaison du taux de retard de deux ans et plus des élèves situés dans des collèges en ZUS et hors ZUS a laissé place au taux de réussite au brevet. Il n'en reste pas moins que l'effet du PRE sur les collèges est qualifié de « marginal ». En d'autres termes, la Réussite éducative n'a eu aucun effet selon les indicateurs de réussite présentés au législateur.

– *L'étude quantitative*

Dès les années 2008-2009, les doutes se font plus pressants à propos de la Réussite éducative. C'est dans ce contexte que les premières démarches en vue de la future enquête quantitative d'évaluation de la Réussite éducative sont entreprises. À la différence des documents en annexe de la loi de finances, l'étude quantitative ne vise pas à évaluer la Réussite éducative sous le prisme d'un seul indicateur mais à évaluer de nombreux effets possibles. Elle est exempte des importants biais constatés dans l'évaluation qualitative.

Comme l'évaluation qualitative du cabinet Trajectoire, l'enquête quantitative fut commandée et financée par les administrations de la Politique de la Ville (l'Observatoire national des Zones Urbaines Sensibles puis le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires). Toutefois,



l'Institut des Politiques Publique qui l'a menée est bien plus extérieur au monde social de la Réussite éducative et y a nettement moins d'intérêt que le cabinet Trajectoire.

Cet institut est le fruit d'un partenariat entre l'École d'Économie de Paris et le Centre de Recherche en Économie et en Statistique. Les signataires du rapport sont notamment Pascal Bressoux (professeur d'Université Grenoble Alpes en sciences de l'éducation), Marc Gurgand (Directeur de Recherche au CNRS, École d'économie de paris).

L'étude quantitative dite « contrefactuelle » a duré plus de cinq ans (délai entre la première convention et la restitution du rapport). Elle consiste en une comparaison de deux groupes d'enfants partant d'une situation initiale commune mais dont un bénéficie d'un parcours et pas l'autre. Le but est de mettre en exergue les effets propres du dispositif. 404 individus composent l'échantillon final des enfants en parcours de Réussite éducative.

La première étape de l'étude a consisté à identifier deux groupes d'écoles : un premier disposant du soutien de la Réussite éducative et un deuxième aux mêmes caractéristiques sociodémographiques mais sans soutien de la Réussite éducative. Ce deuxième groupe d'écoles est appelé le groupe « témoin ».

À l'automne 2012, un questionnaire a été envoyé à tous les enfants de ces deux groupes en classe de CE1 et de CM1, à leurs parents et aux enseignants. Le questionnaire « enfant » interrogeait leur bien-être, l'environnement social, la santé physique et psychique, la motivation à l'école, les compétences en français et en mathématiques etc. ; celui des enseignants renseignait les capacités d'attention des élèves, d'organisation de leur travail et l'autonomie. Les parents ont été questionnés sur leur accès aux équipements publics sportifs, culturels, médico-sociaux et leurs relations avec l'école.

Au printemps 2014, ces mêmes enfants, arrivés en CE2 et en CM2 (à l'exception des redoublants) ont été réinterrogés avec leurs parents et leurs enseignants.

L'enquête auprès des PRE soutenant le premier groupe d'écoles a permis d'identifier les élèves ayant bénéficié d'un parcours de Réussite éducative entre l'automne 2012 et le printemps 2014. Grâce à l'enquête de l'automne 2012, il a été possible de connaître les caractéristiques des élèves interrogés avant leur entrée en parcours et de rechercher dans le groupe d'écoles « témoins » des élèves « jumeaux » c'est-à-dire partageant, à l'automne 2012, les mêmes caractéristiques que les élèves qui bénéficieront d'un parcours de Réussite

éducative. Les résultats de l'enquête réalisée au printemps 2014 ont permis de comparer l'évolution des enfants bénéficiaires d'un parcours de Réussite éducative à celle de leur « témoin ».

Voici un extrait de la synthèse des résultats de cette étude :

**[Titre] Une absence d'effet des parcours PRE sur la situation des enfants**

Sur cette base, nous mesurons les effets des PRE. Si le **bien-être psychologique et le comportement des enfants semblent peu affectés par la prise en charge en PRE, d'autres dimensions** capturant les relations aux autres (estime de soi sociale, problèmes avec d'autres enfants de l'école reportés par les parents) **se dégradent même légèrement** pour les enfants en parcours relativement aux enfants du groupe témoin. Sur le **plan scolaire**, les élèves bénéficiaires d'un parcours connaissent également une **évolution moins favorable dans certaines dimensions de la motivation pour l'école, mais leurs compétences en mathématiques et français évoluent de manière similaire au groupe témoin**. On constate néanmoins une **amélioration de l'assiduité scolaire** significativement plus forte chez les bénéficiaires que chez les élèves témoins. Les **parents** d'élèves bénéficiaires, bien que jouant en théorie un rôle important dans les parcours, ne **connaissent pas d'évolution spécifique relativement aux parents des élèves du groupe témoin**, tant dans leur relation à l'école que dans leur perception de l'accès aux services : ils n'ont par exemple pas plus le sentiment qu'il est facile d'avoir de l'aide dans leur quartier en cas de problème. **Il n'existe ainsi aucun indice pouvant faire penser que les PRE ont, en moyenne, fait progresser les enfants bénéficiaires davantage que les enfants témoins**. Nous reproduisons l'analyse sur un ensemble de sous-groupes d'enfants selon la nature de la prise en charge, l'ampleur des fragilités de départ, les relations entre les parents et l'école, etc., mais nous ne trouvons pas de sous-groupe pour lesquels les résultats seraient sensiblement différents. (Évaluation des Programmes de Réussite éducative, Institut des Politiques publiques, mars 2016)

Le seul domaine dans lequel une amélioration est notée dans le groupe d'enfant bénéficiant d'un parcours de Réussite éducative est l'assiduité. Dans de nombreuses dimensions, aucune évolution n'est constatée (pour les parents : relation avec l'école, accès aux services, etc. ; pour les enfants : compétences mathématiques et scolaires, bien-être psychologique et comportement, etc.). Certaines de ces dimensions se dégradent (estime de soi et motivation à l'école).

Selon le rapport, différentes hypothèses pourraient expliquer les effets négatifs de la Réussite éducative : « le jugement des enseignants peut être infléchi par de multiples informations autres que les seuls résultats scolaires », le « stigma » ressenti par les élèves en parcours et les effets de délégation entre partenaires aboutissant éventuellement à une prise en charge incomplète.

Ainsi, si des effets sur les enfants existent, ils ne sont pas évidents à saisir.

Au niveau des PRE, certains acteurs doutent de l'efficacité de la Réussite éducative, ou au moins, n'arrivent pas à en dégager les effets précisément.

Au niveau national, certes l'enquête qualitative présente des effets positifs du PRE. Mais nous avons montré les limites de cette enquête. Les documents en annexe des lois de finances rendent compte de l'absence d'effets de la Réussite éducative selon les indicateurs choisis par l'administration. Bien que l'étude quantitative cherche au contraire à tester de multiples dimensions, cette évaluation ne met en exergue aucun effet positif notable sur les enfants et leur famille.

En résumé, lors de nos premières observations au PRE d'Exter, nous avons été surpris par le décalage entre le fonctionnement du dispositif et l'ambition d'aider les enfants en fragilité.

Nous avons donc entrepris, mais cette fois à un niveau macro, d'observer les incohérences entre le fonctionnement du dispositif et son objectif.

Dans ce but, nous avons placé au centre de notre analyse les temporalités de la Réussite éducative, le nombre de bénéficiaires potentiels et effectifs ainsi que les effets du dispositif. Ces trois angles d'analyse ont tous soulevé des incohérences au regard des objectifs de la Réussite éducative.

Ainsi, la durée des financements initiaux des PRE était inférieure au temps nécessaire à ces derniers pour se mettre en place. Le nombre de bénéficiaires effectifs de la Réussite éducative est très limité au regard du nombre de bénéficiaires potentiels. Enfin, les effets, s'ils existent, ne sont pas observés, ce qui est d'autant plus étonnant que la part de la Réussite éducative dans la dépense moyenne d'éducation par enfant est importante.

Ces incohérences amènent à se demander comment un dispositif si illogique s'est construit ? À moins qu'il s'agisse d'une logique qui n'apparaisse pas en première analyse. Cette dernière option nous laisse penser que d'autres objectifs ont aussi été attribués à la Réussite éducative.

## 1.2. Du Plan de cohésion sociale aux premières circulaires : de l'enfant à l'École

Jusqu'à présent, nous avons souligné les paradoxes entre la structure du dispositif et ses objectifs annoncés. Ainsi, les temporalités de la Réussite éducative, son coût et ses effets ne sont pas en adéquation avec le paradigme de l'enfant comme premier bénéficiaire du dispositif.

Plutôt que de conclure à l'absurdité de la Réussite éducative, nous avons questionné l'existence d'un sens voilé du dispositif, différent de l'objectif affiché d'aider les enfants en fragilité.

Deux questions nous ont alors guidé. La Réussite éducative est-elle un dispositif d'aide aux enfants en fragilité ? Est-elle seulement un dispositif d'aide aux enfants en fragilité ?

Par-delà les effets d'annonce, l'analyse des documents issus du processus législatif permet d'explicitier ce que différents acteurs participant à ce processus attendent de la Réussite éducative. Ces documents permettent donc d'éclaircir les objectifs sous-jacents attribués à ce dispositif.

Le Plan de Cohésion Sociale du 30 juin 2004, les débats parlementaires, la loi, les décrets d'application et les circulaires ne répondent pas aux mêmes logiques et aux mêmes impératifs, ils permettent donc d'éclairer différentes facettes de la Réussite éducative.

Par exemple, le Plan de Cohésion Sociale est avant tout un objet de médiatisation à destination du public. Peu après sa diffusion, le montant 1,5 milliard d'euros sur cinq ans pour ce qui deviendra la Réussite éducative est communiqué. L'effet d'annonce est recherché.

Les débats parlementaires sont des lieux d'oppositions entre partis politiques. Ils révèlent des lignes de fracture n'apparaissant pas dans la loi qui est un document synthétique dans lequel le juste nécessaire est inscrit.

Les circulaires, en tant que documents explicatifs et en tant qu'instructions données aux différents services, permettent de s'intéresser aux détails et aux considérations concrètes.

Mis bout à bout, ces documents dessinent un fil rouge s'articulant autour de trois points cruciaux que nous étudierons successivement et permettant de saisir le sens de la Réussite

éducative : l'enfant occupe une portion congrue dans le processus législatif, l'École est tenue à « bonne distance » des PRE et elle est la cible du dispositif.

Au cours du processus législatif, le projet évolue et le vocable aussi. Dans le Plan de Cohésion Sociale (2004), la future Réussite éducative est incarnée par les Programmes 15 et 16. Dans les débats parlementaires, au singulier, le « Dispositif de Réussite éducative » désigne le dispositif au niveau national (que nous nommons : la Réussite éducative), alors qu'au pluriel les « Dispositifs de Réussites éducatives » désignent les déclinaisons locales de la Réussite éducative (que nous appelons les « PRE »).

### 1.2.1. La place réduite de l'enfant

La résorption des fragilités des enfants est l'objectif affiché de la Réussite. Néanmoins, les enfants sont relativement absents du processus législatif. Les principales précisions sur les enfants et les actions à mettre en place à leurs égards sont contenues dans le Plan de Cohésion Sociale (2004) et la loi de programmation pour la cohésion sociale (18 janvier 2005). Nous étudierons successivement ces deux documents.

Le programme 15 du Plan de Cohésion Sociale est intitulé « accompagner les enfants en fragilité » et concerne les enfants du premier degré. Le programme 16 du même plan a pour titre « Accompagner les collégiens en difficulté et rénover l'éducation prioritaire ». Il vise à « apporter un soutien complet et adapté aux collégiens à la dérive ». Dans les titres des programmes, il est bien question « d'enfants » et de « collégiens » pourtant, le Plan de Cohésion Sociale est peu prolixe sur les bénéficiaires potentiels de cette action publique et la nature des actions à mettre en place.

Le programme 15 mobilise la notion de « fragilité » mais à aucun moment cette notion n'est développée de sorte que le lecteur ignore les problèmes et le public qu'elle désigne. Ce programme 15 s'adresse aux enfants du premier degré en « grande difficulté » mais consiste aussi à faire de la « prévention précoce » « dès le plus jeune âge ». Il s'adresse donc à tous les enfants situés sur un continuum entre la prévention précoce et la grande difficulté, il s'adresse

donc peu ou prou à tous les enfants d'école primaire. S'adresser à tout le monde est une manière de ne pas définir le public cible de cette action publique.

Il en va de même pour le programme 16 où la notion de « difficulté » n'est pas mieux éclaircie : il est destiné aux « collégiens à la dérive ».

Comme le public, les actions à mettre en place sont peu développées, à l'exception des Internats de Réussite éducative. Les activités du programme 15 mêleraient soutien scolaire, écoute et activités récréatives. Ces trois activités sont le plus petit dénominateur commun de ce qui est généralement proposé en matière d'accompagnement éducatif. En effet, en matière d'aide aux enfants en « fragilité », il y a de très fortes probabilités que cela corresponde à de « l'écoute », des « activités récréatives » et ou du « soutien scolaire ». Le programme 16 ne s'engage pas plus dans la définition des actions puisqu'il y est précisé que le soutien devait être « complet et adapté ».

Les débats parlementaires ne s'intéressent pas ou peu aux enfants. La partie de la loi du 18 janvier 2005 qui instaure la Réussite éducative s'y intéresse à la marge. Les articles sur la Réussite éducative s'inscrivent dans le chapitre « Accompagnement des élèves en difficulté » sous le titre III « Promotion de l'égalité des chances ». Ces intitulés désignent les élèves comme premiers bénéficiaires du dispositif. Toutefois, la loi reste elliptique à leur égard. Sur cinq articles concernant la Réussite éducative, un concerne la programmation des financements et trois les structures porteuses du dispositif. Seul le premier article évoque les enfants :

**Les dispositifs de Réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degré et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire.**

Ils sont mis en œuvre dès la maternelle, selon des modalités précisées par décret, par un établissement public local d'enseignement, par la caisse des écoles, par un groupement d'intérêt public ou par toute autre structure juridique adaptée dotée d'une comptabilité publique.

**Les dispositifs de Réussite éducative s'adressent prioritairement aux enfants situés en zone urbaine sensible, ou scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire.**

Chaque année, un bilan des dispositifs de Réussite éducative est présenté à l'ensemble des partenaires y contribuant.

(Loi de du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, Titre III, Chapitre II, article 128)

Quatre phrases composent cet article. Seules la première et la troisième s'intéressent aux enfants tout en restant imprécises. Nous y apprenons que le dispositif concerne les élèves

habitant en Zone Urbaine Sensible ou scolarisés en éducation prioritaire mais elles n'apportent rien sur les « fragilités » et les « difficultés » à traiter. La présentation des actions à mener est faite dans des termes extrêmement larges (éducative, périscolaire, culturel, social ou sanitaire).

Afin de saisir la Réussite éducative comme dispositif d'aide aux enfants en fragilité, nous nous sommes centré sur le Plan de Cohésion Sociale et sur la loi car ce sont les deux documents au sein du processus législatif les plus précis à l'égard des enfants, de leurs fragilités et des actions à mener pour les résorber. Mais y compris au sein de ces deux documents, ce qui a trait aux enfants a une place tout-à-fait restreinte.

À l'inverse, dans le processus législatif, la place de l'École est particulièrement développée.

### 1.2.2. L'école à « bonne distance »

Les documents issus du processus législatif indiquent que la place de l'Éducation nationale dans le dispositif est une préoccupation majeure. En effet, le « partenariat » apparaît comme une préoccupation constante à travers les différents documents.

Dans un premier temps, nous ne développerons que l'un des enjeux est de relativiser la place de l'École dans la Réussite éducative. Cette première analyse se confirme par le recours au vocable de « l'enfant » plutôt que de « l'élève » et les actions proposées à son égard. La troisième partie de notre propos démontre que la participation de l'École à la Réussite éducative n'en reste pas moins attendue.

- ***La place relative de l'École dans la Réussite éducative***

Le Plan de Cohésion Sociale et les articles de loi consacrant la Réussite éducative offrent l'impression que l'un des enjeux est de ne pas laisser l'Éducation nationale traiter seule des questions éducatives. C'est dans ce sens qu'il faut lire les injonctions au « partenariat » et le recours aux « structures porteuses ».

Les grandes annonces du Plan de cohésion sociale sont la création des 750 « Équipes de Réussite éducative » (programme 15) et les 150 « Plateformes » de Réussite éducative (programme 16).

Le programme 15 indique que les Équipes de Réussite éducative devront être portées par des « structures juridiques ». Ce programme s'adresse aux enfants du premier degré. Or les écoles primaires n'ont précisément pas ce statut. Pour porter ces Équipes de Réussite éducative, le Plan de Cohésion Sociale préconise un portage par des Groupements d'Intérêt Public ou des Caisses des Écoles.

Observons la composition des Équipes de Réussite éducative (programme 15) :

Ces équipes mobilisent, autour de l'enfant et des parents, tous les professionnels spécialistes de la petite enfance : enseignants, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, psychologues, pédopsychiatres et rééducateurs (kinésithérapeutes, orthophonistes).  
(Plan de cohésion sociale, Programme 15, p. 34)

Ainsi, dans le programme 15, l'enseignant est un professionnel parmi d'autres.

Observons maintenant la composition des Plates-formes de Réussite éducative pour les collégiens (programme 16) :

Elles réunissent les services sociaux et sanitaires de l'éducation nationale, ceux de l'aide sociale à l'enfance et les centres de pédopsychiatrie.  
(Plan de cohésion sociale, Programme 16, p. 35)

Dans les Plates-formes de Réussite éducative, aucun représentant des équipes pédagogiques des établissements scolaires n'est convié.

Ainsi, dans le programme 15 comme dans le 16, la place de l'Éducation nationale est réduite.

Toujours au sein du Plan de Cohésion Sociale, le troisième axe du programme 16 est nommé « Rénover l'Éducation prioritaire, en partenariat, avec l'Éducation nationale et les collectivités territoriales ». Les virgules entourant « en partenariat » sont dans le texte et visent assurément à insister sur le « partenariat ». Le Plan de Cohésion Sociale affiche donc une véritable volonté d'entourer l'École de nombreux autres acteurs de différents horizons.

L'essentiel de la loi concerne les structures porteuses du dispositif : c'est le cas de trois articles sur cinq. L'article 129 crée des Établissements Publics de Coopération Éducative. Sur le modèle des Établissements publics de coopération intercommunale, ce nouveau type d'établissement public devait permettre un portage collégial des différents dispositifs éducatifs. Ils ne verront jamais le jour. Les décrets d'application ne seront jamais publiés. Nous y reviendrons. L'article 130 étend les compétences des Caisses des Écoles et le 131 confirme les Groupements d'Intérêt Public comme porteurs potentiels des PRE.



De plus, dans l'article 128 présentant la Réussite éducative, cité en amont, deux phrases sur quatre concernent directement ou indirectement le partenariat. Indirectement car à propos de l'évaluation de la Réussite éducative, la loi introduit le fait que le dispositif aura « des partenaires » et directement car la deuxième phrase s'intéresse aux structures porteuses potentielles.

Avec les articles 129 à 131, cette deuxième phrase constitue une pure redondance puisqu'elle n'ajoute aucun contenu à la loi. Cette insistance sur les structures porteuses et le partenariat contraste avec le traitement expéditif réservé aux enfants dans le processus législatif.

Après le vote de la loi et la parution des décrets nécessaires, les premiers PRE se rapprochent de la DIV pour obtenir des financements. Arnaud Central, Chargé de mission à la DIV, participe à attribuer ces financements aux PRE. En entretien, il revient sur le critère pour pouvoir y prétendre.

[Arnaud Central, Chargé de mission Éducation, DIV, 2001-2009] : **La seule obligation** qu'on leur a faite, mais en leur laissant le temps nécessaire, c'était d'adopter **une structure juridique. Mais au niveau des actions menées, on n'était pas très regardant.**

Pour obtenir des financements, les PRE ont pour seules contraintes de devoir être portés par une structure juridique qui, de fait, nuance la place de l'Éducation nationale dans ce dispositif éducatif.

- *L'enfant plutôt que l'élève*

Cette analyse de la place nuancée de l'Éducation nationale dans la Réussite éducative s'en trouve confirmée en considérant le public cible de cette action publique et les actions à mener à son profit. En effet, même si peu de précisions sont apportées à leur propos, les variations du recours aux vocables de « l'enfant » et de l'« élève » et les actions à proposer aux publics de la Réussite éducative confirment l'analyse de la mise au ban de l'École.

Dans le Plan de Cohésion Sociale, « l'enfant » côtoie « l'élève ». En effet, l'intitulé du chapitre de la loi sur la Réussite éducative s'intéresse aux enfants : « L'égalité des chances entre les enfants et les adolescents » tout comme le programme 15 : « Accompagner les enfants en fragilité ». On trouve dans ce dernier sept itérations du mot « enfant » contre aucune pour « élève ». En revanche, le programme 16 s'intéresse aux « collégiens ». On y

trouve six fois les mots « élèves » ou « collégiens » et seulement deux fois le mot « adolescent » et aucune référence aux enfants. Dans la loi, l'avantage est donné à l'enfant qui apparaît quatre fois plutôt qu'à l'élève qui n'apparaît que deux fois. L'opposition entre l'enfant et l'élève apparaît nettement dans une circulaire de la DIV de Février 2005. Elle précise que la Réussite éducative s'adresse « à des enfants et pas seulement des élèves ». Les mots sont soulignés dans le texte.

L'importante place des « enfants » s'explique par l'idée que, pour que l'élève soit en réussite, il est nécessaire, en amont, que l'enfant dispose d'un environnement favorable.

Sans remettre en cause cette idée, l'opposition des « élèves » et des « enfants » tient aussi d'une explication propre à la sociologie des professions et à la place de l'Éducation nationale et de ses membres dans le dispositif.

En effet, cette opposition s'explique si l'on considère « l'enfant » et « l'élève » comme des juridictions ou des territoires professionnels. « L'enfant » intéresse de multiples professionnels. Il peut concerner et légitimer les ergothérapeutes, les psychologues, les travailleurs sociaux, les enseignants, les associations d'éducation populaire, etc. Or « l'élève » est le territoire professionnel où l'Éducation nationale est en situation de quasi-monopole. Ce vocable renvoie les autres professionnels à une place de deuxième choix. Il les délégitime. L'élève place donc l'Éducation nationale au centre du dispositif. Au contraire, l'enfant positionne donc l'Éducation nationale à pied d'égalité avec les autres partenaires. Par rapport à l'élève, l'enfant relativise la place de l'Éducation nationale dans la Réussite éducative.

C'est avec cet angle de vue qu'il faut interpréter la déclaration de Marc-Philippe Daubresse, Ministre délégué en charge de défendre la Réussite éducative au Sénat. Il est ci-dessous question d'un amendement visant à offrir une place centrale aux enseignants dans la Réussite éducative.

La rédaction de l'amendement n° 188 rectifié bis nous pose un problème. Il y est en effet écrit que **les actions visées peuvent rassembler « autour de l'enseignant » l'ensemble des acteurs compétents. Bien sûr, l'enseignant est un acteur essentiel dans ce dispositif, de même que les équipes sociales qui vont être amenées à se mobiliser à ses côtés. Mais c'est autour de l'enfant que tout se joue : c'est lui qui doit être au centre du dispositif !**

(Daubresse, Ministre délégué au logement et à la ville, Sénat, Compte rendu des débats du 4 novembre 2004)

Le Ministre récuse un amendement présenté par le Parti Communiste pour recentrer le dispositif sur l'Éducation nationale. Cet amendement montre comment le gouvernement mobilise l'enfant pour chasser l'Éducation nationale de sa position prééminente sur les questions éducatives et la placer à un rang d'égalité avec les autres partenaires. Mécaniquement, si l'enfant est au centre du dispositif, l'enseignant est à sa périphérie.

Cet enjeu de mise en périphérie de l'Éducation nationale dans la Réussite éducative apparaît dans les domaines de compétences de cette action publique. Ainsi la place du scolaire est l'objet d'un débat parlementaire au Sénat :

Il apporte, dans son premier alinéa, une première précision par rapport à l'amendement du Gouvernement, en indiquant que **ces dispositifs de réussite à caractère éducatif, culturel, social et sanitaire - et non pas scolaire** contrairement à l'amendement de la commission - peuvent être mis en place dès la maternelle.

(Marie-Thérèse Hermange, Sénatrice UMP, Sénat, Compte rendu des débats du 4 novembre 2004)

Cet amendement est défendu par la droite au Sénat, il rejoint peu ou prou ceux du gouvernement. D'autres discussions du même type se retrouvent dans les débats. À la suite de ces débats, la loi précise que la Réussite éducative peut s'intéresser à « l'éducatif », au « périscolaire », au « culturel », au « social », et au « sanitaire ». En revanche le scolaire ne fait pas partie des domaines attribués à la Réussite éducative.

Tout comme le recours aux structures porteuses, cet évitement de la question scolaire s'explique par la préoccupation d'éviter que l'école ne s'approprie exclusivement le dispositif. L'enjeu est que l'Éducation nationale soit à pied d'égalité avec les autres professionnels.

- ***La participation obligatoire de l'Éducation nationale à la Réussite éducative***

Pour autant, plusieurs passages dans les circulaires veillent à ce que la distance avec l'Éducation nationale ne soit pas trop grande.

L'appréhension globale des difficultés d'un enfant ou d'un adolescent conduit à une exigence de participation de l'ensemble des institutions concernées par le pilotage du programme.  
(Circulaire avril 2005)

L'exigence de participation s'adresse bien évidemment à l'Éducation nationale qui doit être « partenaire » du dispositif. Un PRE ne peut obtenir de financement sans être formellement

associé à l'Éducation nationale. Deux raisons expliquent cette exigence. La première est que l'École est le principal interlocuteur institutionnel des enfants et des familles. De ce fait, si la Réussite éducative souhaite accompagner des enfants en fragilité, cette institution lui est quasi indispensable pour lui orienter des enfants. La deuxième tient aux ambitions de la Réussite éducative vis-à-vis de cette institution. La « bonne distance » de l'Éducation nationale vise donc à éviter qu'elle s'approprie le dispositif : elle ne doit pas en être au centre. Dans le même temps, elle ne doit pas en être trop éloignée car elle en est aussi l'objet, la cible.

### 1.2.3. La réforme l'Éducation nationale : un des objets de la Réussite éducative

La lecture du Plan de cohésion sociale et des différentes circulaires amène à penser que la réforme de l'école et de l'Éducation nationale est un objectif majeur de la Réussite éducative. Cette dimension de la Réussite éducative apparaît nettement dans les débats parlementaires.

Le Plan de Cohésion Sociale ne voile pas la volonté de réforme de l'Éducation nationale et tout particulièrement le programme 16 dont le titre appelle à « rénover l'éducation prioritaire ». Le Ministère en charge de la Ville entend donc être moteur d'une réforme éducative. La critique de l'école dans ce programme est nette : « C'est l'échec. Celui de l'élève, celui de l'institution scolaire, celui de l'environnement scolaire immédiat ». La volonté d'investir le champ éducatif et nuancer la place de l'Éducation nationale apparaît fortement dans le projet de fonder des « Internats de Réussite éducative ».

Ces établissements sont prévus pour accueillir des collégiens en grande difficulté du fait de leur comportement ou de leur environnement. D'après une des chargées de mission de la DIV, ces établissements ne sont pas nécessairement tenus par l'Éducation nationale. Ils peuvent l'être aussi par des associations d'éducation populaire. Un centre de loisir y est d'ailleurs intégré. L'emploi du temps est divisé entre trois temps égaux : un d'enseignement général, un d'enseignement préprofessionnel et un d'« activités ludiques et culturelles ». Assez rapidement les ambitions seront revues à la baisse. Les circulaires ne feront plus état de création de nouveaux établissements mais de labellisation de place « Réussite éducative » dans des internats existants. Finalement, le plan « Espoir Banlieues », créé par Fadela Amara en 2008 et portant les « Internats d'excellence », marque le coup d'arrêt des Internats de Réussite éducative.

Quoi qu'il en soit, au sein de ces Internats de Réussite éducative, la relégation de l'Éducation nationale est double. D'une part, elle ne serait pas nécessairement à la tête de ces établissements et la part du scolaire dans l'emploi du temps des élèves serait grandement réduite.

Les circulaires énoncent que les PRE doivent « mobiliser, rassembler et coordonner un collectif de professionnels » et par ailleurs, si elles ne reconnaissent pas une place prépondérante à l'Éducation nationale dans les PRE, elles considèrent que « l'école joue un rôle prépondérant mais elle ne peut pas tout ». Ce faisant, la Réussite éducative ambitionne donc de coordonner et mobiliser l'école (et d'autres professionnels) sur les enfants qu'elle prend en charge.

Les débats parlementaires sont particulièrement heuristiques pour expliciter la critique et la réforme dont est porteuse la Réussite éducative. Les retranscriptions de ceux du Sénat sont les mieux fournies. Ces débats mettent en évidence les craintes et les contre-propositions de la gauche ainsi que les ambitions de la droite et du gouvernement.

La gauche y est représentée par le sénateur Serge Lagache (Parti Socialiste) et Annie David (Communiste). Ils défendent l'idée d'une politique éducative centralisée et dépendante de l'Éducation nationale.

Il est aisé, pour le Gouvernement, de **se défaire des missions régaliennes de l'Etat sur les collectivités territoriales**, de se donner bonne conscience en instaurant des dispositifs d'aide aux enfants en difficulté et de les faire ensuite financer par les collectivités territoriales !  
(Serge Lagache, Sénateur PS, Sénat, Compte rendu des débats du 4 novembre 2004)

La critique de la gauche sur la Réussite éducative comme outil de décentralisation est appuyée par la contextualisation de la Réussite éducative avec d'autres réformes.

**Cet article 54 m'amène à formuler une seconde remarque, en forme d'interrogation. Pourquoi afficher une certaine volonté de développer des dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires et, dans le même temps, saccager tous les dispositifs existants ?** Je fais référence particulièrement aux réseaux d'aides spécialisés aux enfants en difficulté, les RASED, dont les moyens ont été drastiquement réduits. L'Etat ne forme plus les maîtres E et G et les départs à la retraite ne sont pas tous remplacés alors que les RASED sont le pendant de ce dispositif !

De la même manière, les mesures en faveur des ZEP apparaissent totalement contradictoires avec les suppressions de postes d'enseignants, de surveillants, d'aide-éducateurs, suppressions qui aggravent tout particulièrement les difficultés des établissements situés dans ces zones.

**Enfin, l'article 54 vise à priver l'école de ce qui lui incombe, à savoir le soutien à l'enseignement, et à le faire prendre en charge par les collectivités locales. En effet, les caisses des écoles sont gérées par les associations de parents d'élèves et par les communes. Le Gouvernement souhaite, par ce biais, se décharger en responsabilité et en moyens de sa mission : assurer la réussite de tous les élèves ! Il remet ainsi profondément en cause le principe d'égalité sur le territoire et, en conséquence, le caractère national de l'Éducation nationale.**

(Annie David, Sénatrice Communiste, Sénat, Compte rendu des débats du 4 novembre 2004)

D'un côté, l'Éducation nationale limiterait certains dispositifs d'aide aux enfants en fragilité. De l'autre, le Ministère en charge de la Ville crée un dispositif d'aide. Pour éviter ce qui leur apparaît comme un dispositif limitant la place de l'Éducation nationale dans la politique éducative, la gauche ne remet pas en cause l'idée du dispositif mais replace l'Éducation nationale à une place prépondérante.

M. Fillon<sup>13</sup> doit nous présenter très prochainement un projet de loi visant le même objectif, texte qui, j'ose l'espérer, comportera plus de trois articles ! Dès lors, pourquoi ne pas avoir attendu la discussion de ce texte pour ouvrir franchement et clairement ce grand débat de société, en concertation avec les partenaires de l'Éducation nationale, concertation dont vous vous êtes d'ailleurs dispensés ! Mais **avez-vous seulement consulté votre collègue François Fillon ?**

**En tout état de cause, le Ministère de l'Éducation nationale doit conserver la maîtrise des questions relatives au service public de l'éducation, sous peine, comme nous le constatons aujourd'hui, de perdre toute cohérence.**

(Annie David, Sénatrice Communiste, Sénat, Compte rendu des débats du 4 novembre 2004)

Pour favoriser la cohérence de la politique éducative, Annie David récuse l'idée de faire porter les « Équipes de Réussite Éducative » par des structures ad hoc (Groupement d'Intérêt Public, Caisse des écoles, etc.).

Pour compléter ce dispositif et dans le cadre de la promotion de l'égalité des chances à l'école, il peut être constitué, **dans chaque établissement public local d'enseignement, des équipes de réussite éducative composées de personnels de l'éducation nationale dont les effectifs devront être renforcés à cet effet.** Ces équipes devront apporter un soutien éducatif, culturel, social et sanitaire aux enfants relevant de l'enseignement du premier et du second degré.

(Amendement proposé par Annie David, Sénatrice Communiste, Sénat, Compte rendu des débats du 4 novembre 2004)

Au contraire du gouvernement, elle privilégie l'idée d'un dispositif au sein des collèges, composé de fonctionnaires de l'Éducation nationale.

Derrière les questions techniques et symboliques de la structure porteuse des PRE, de la place de l'enfant, etc. se trouve une ligne de fracture politique entre ceux qui défendent l'Éducation nationale, représentés par la Gauche, et ceux qui l'attaquent plus ou moins vigoureusement,

---

<sup>13</sup> François Fillon est alors Ministre de l'Éducation nationale

représenté par le gouvernement de l'époque et les parlementaires du même bord. Voici un échange entre le Ministre Daubresse, délégué au logement et à la ville, le sénateur Pierre Cardo, à droite et Patrick Braouezec pour l'opposition.

M. le Ministre délégué au logement et à la ville : M. Cardo a parfaitement raison. **Nous connaissons bien la grande maison de l'Éducation nationale, son histoire,...**

M. Pierre Cardo : **Ses histoires !**

M. le Ministre délégué au logement et à la ville : **...ses contraintes, ses comportements,...**

M. Patrick Braouezec : **Son travail et sa nécessité aussi !**

(Séance du 6 décembre 2004, Assemblée Nationale)

Le Ministre et Pierre Cardo critiquent l'Éducation nationale quand le sénateur de gauche défend son travail. Les positions très critiques du Ministre Daubresse sont nombreuses dans les débats.

M. Marc-Philippe Daubresse : Monsieur Vasselle [Sénateur UMP], il faut bien comprendre **la révolution culturelle que nous voulons faire** ici, par rapport à notre objectif de cohésion sociale. **Vous n'avez pas face à vous la grande maison de l'Éducation nationale, pour laquelle nous avons tous deux le plus grand respect, avec ses caractéristiques, sa culture, son histoire et ses comportements. (Sourires.)**

Voilà un dispositif axé sur la volonté de concentrer l'action dans des secteurs prioritaires, avec l'apport d'environ un milliard et demi d'euros sur cinq ans. **Il s'agit de faire ce que l'on n'a jamais réussi à faire dans notre pays, à cause de structures verticales, féodales**, qui ne se parlent pas,...

(Daubresse, Ministre délégué au logement et à la ville, Sénat, Compte rendu des débats du 4 novembre 2004)

Le « sourires », inclus dans la retranscription de la séance sénatoriale souligne le caractère acide de la déclaration du Ministre délégué, et nuance son « respect » pour « la grande maison » avec ses « caractéristiques » et ses « comportements ». Selon le Ministre, l'Éducation est une structure « verticale » et « féodale » dans laquelle il faut mener une « révolution culturelle ». Même si le Ministre n'est probablement pas sinologue, ses déclarations marquent une nette volonté de réformer l'Éducation nationale.

Les déclarations de Pierre Cardo font écho à celles du Ministre :

J'espère que le Ministère des affaires sociales permettra que soit mise en place une cellule d'accompagnement, de suivi, d'évaluation, voire d'aide à la mise en place de ces nouvelles structures, qui **assurera la cohésion entre la forteresse de l'éducation nationale et le Ministère « poil à gratter »** de M. Borloo, et qui veillera à ce que les enfants soient les vrais bénéficiaires du dispositif.

(Pierre Cardo, Député UMP, Assemblée Nationale, 6 décembre 2004)

Pour le gouvernement qui porte ce dispositif, l'Éducation nationale est une « grande maison » immobile, une « forteresse », avec « ses histoires » et ses « comportements ». L'objectif de la Réussite éducative est de réformer cette institution à la manière d'un « poil à gratter », ou pour le plus ambitieux Ministre Daubresse, d'y accomplir une « révolution culturelle ».

La conclusion de cette première partie de chapitre s'articule en deux temps. Nous développons les décrets d'application non évoqués puis nous synthétisons notre propos.

L'analyse des documents issus du processus législatif nous amènent à observer une ligne de fracture entre les acteurs très critiques de l'Éducation nationale et ses défenseurs. Les acteurs critiques sont incarnés par les Ministres (Jean-Louis Borloo, Marc-Philippe Daubresse) et les parlementaires de la majorité. Ils défendent l'idée d'une Réussite éducative centrée sur les enfants et portée localement par des « structures juridiques ». Ce dispositif doit être un « poil à gratter » ayant pour but d'engendrer une « révolution culturelle » dans les structures « verticales [et] féodales », la « forteresse » de l'Éducation nationale. Un conseiller du Ministre en charge de la Ville alors sous-préfet en Seine-Saint-Denis nous confiera avoir perçu la Réussite éducative lors de sa création comme un « attentat à l'Éducation nationale ». Les parlementaires communistes apparaissent défendre l'Éducation nationale et son travail. Ils défendent aussi une Réussite éducative portée par les établissements scolaires et les enseignants.

La loi de programmation pour la cohésion sociale ambitionnait de créer des établissements publics de coopération éducative et modifier le fonctionnement des caisses des écoles. Ces établissements publics auraient eu pour but de « mobiliser et coordonner l'ensemble des acteurs » (loi du 18 janvier 2005) concernés par l'éducation au niveau d'une commune ou d'une communauté de communes. Les modifications du fonctionnement des caisses des écoles visaient, selon Arnaud Central, l'amélioration de la collégialité de leur gouvernance. Ces changements recherchaient plus généralement l'augmentation du caractère partenarial de la Réussite éducative, mais les décrets nécessaires ne seront jamais publiés au Journal Officiel.



Ces absences de publications limitent le caractère partenarial de la Réussite éducative. Ainsi, elles pourraient apparaître comme une victoire des défenseurs de l'Éducation nationale et d'une Réussite éducative portée par cette dernière.

Ce n'est pas le cas : les motifs de mobilisation de deux acteurs-vétos (les maires et le Ministère de l'intérieur) opposés à ses changements sont sans lien avec l'Éducation nationale.

D'après Arnaud Central, les maires se sont opposés à la modification du fonctionnement des caisses des écoles. Cette opposition s'expliquerait par le fait que cette modification, en améliorant la collégialité de la gouvernance de ces institutions, aurait mécaniquement réduit leur pouvoir sur elles.

Toujours d'après Arnaud Central, dans le cas des Établissements Publics de Coopération Éducative, c'est le Ministère de l'Intérieur qui a joué le rôle d'acteur-véto. L'explication que notre interlocuteur fournie est que la création de ce type d'établissement était un petit pas vers la création d'une neuvième filière dans la fonction publique territoriale<sup>14</sup> : une filière éducation. Le Ministre de l'intérieur de l'époque était Nicolas Sarkozy. Son opposition ne saurait avoir les mêmes ressorts que les arguments développés au Sénat par Annie David (communiste). Nous pouvons plutôt penser que Nicolas Sarkozy, qui diffusera la doctrine du non remplacement d'un fonctionnaire sur deux et mettra en place la Révision Générale des Politiques Publiques, était peu enclin à créer un nouveau type d'établissement public et plus généralement faire un pas dans la direction d'une création d'une nouvelle filière dans la fonction publique territoriale.

La non-publication des décrets visant à rendre le fonctionnement des Caisses des Écoles plus collégial et ceux instituant les Établissements Publics de Coopération Éducative ne répond pas d'une logique de défense de l'Éducation nationale contre la Réussite éducative. Certes, ces non-publications réduisent la portée réformatrice de la Réussite éducative mais laissent intact son sens réformateur et s'expliquent par des considérations externes.

Pour synthétiser notre propos sur la place des enfants et de l'école dans la Réussite éducative, nous avons dans un premier temps montré que la structure du dispositif n'est pas en adéquation avec ses objectifs affichés. C'est le principal résultat de notre réflexion portée sur trois décalages entre la Réussite éducative et les objectifs affichés. Le premier décalage

---

<sup>14</sup> Il existe huit filières dans la fonction publique territoriale : administrative, technique, culturelle, sportive, sanitaire et sociale, animation, police municipale, sapeurs-pompiers.

observé est celui entre les temporalités prévues dans la loi du 18 janvier 2005 et le temps nécessaire à la mise en œuvre de la Réussite éducative. Le deuxième est le décalage entre le nombre de bénéficiaires potentiels et le nombre de bénéficiaires effectifs. Le troisième tient du coût et des effets de la Réussite éducative sur les enfants. Le paradigme de l'enfant comme premier bénéficiaire de la Réussite éducative n'est pas en adéquation avec la structure de cette action publique. Cette première conclusion nous a amené à questionner le sens de la Réussite éducative.

À cette fin, nous avons dans un deuxième temps analysé les documents issus du processus législatif : Plan de Cohésion Sociale, débats parlementaires, loi et circulaires.

Au cours de ce processus, l'enfant n'est pas ou peu évoqué à la différence de l'Éducation nationale. En effet, les actions à mettre en place et le profil des bénéficiaires sont très peu évoqués. En revanche, la place de l'école dans la Réussite éducative est bien précisée.

D'une part, l'Éducation nationale est tenue à distance des PRE. Il s'agit d'éviter une monopolisation de la Réussite éducative par l'Éducation nationale. Tous les documents montrent que l'utilisateur doit « être au centre des PRE ». Le professionnel de l'Éducation nationale et l'institution elle-même sont donc nécessairement à la marge du dispositif. De plus, il ne s'agit pas de n'importe quelle figure de l'utilisateur. En effet, c'est la figure de l'enfant plus que celle de l'élève, qui doit être au centre des PRE. L'enfant est privilégié à l'élève car le premier intéresse une multitude de professionnels tandis que le second est l'objet privilégié de l'Éducation nationale. Enfin, les actions à mener peuvent être très diverses pourvu qu'elles ne soient pas scolaires.

D'autre part, cette distance ne serait être trop grande. La participation de l'école aux PRE est exigée dans les textes et imposée par l'octroi de financement : un PRE ne peut exister sans la participation de l'Éducation nationale. Il y a deux raisons à cette nécessaire proximité entre l'école et les PRE. La première est que l'école reste la première institution fréquentée par les enfants et donc la première institution capable de repérer et orienter des enfants en fragilité. La seconde est que l'Éducation nationale a une double place dans la Réussite éducative. Elle est un partenaire mais elle est aussi la cible du dispositif.

La Réussite éducative en tant que dispositif de réforme de l'Éducation nationale apparaît nettement dans les circulaires et, dans un langage moins châtié, dans les débats parlementaires.

En effet, les circulaires donnent pour instruction aux PRE de mobiliser et coordonner tous les professionnels concernés par l'éducation et donc les professionnels de l'Éducation nationale. De leur côté, les débats parlementaires font apparaître que l'Éducation nationale est présentée pour « ses histoires », « ses comportements » ses structures « verticales », « féodales » et la Réussite éducative, à travers le Ministère en charge de la Ville, comme un « poil à gratter » et l'outil d'une « révolution culturelle ».

Ainsi, la Réussite éducative est une action publique ambiguë. Les objectifs affichés ciblent les enfants afin de les aider dans leur fragilité. En revanche, la fine analyse du processus législatif montre que la Réussite éducative est pensée comme un instrument de réforme de la politique éducative.

## **2. Sociogenèse de la Réussite éducative**

L'acidité des commentaires lors des débats parlementaires de la majorité néo-libérale à l'attention de l'Éducation nationale et leur présentation de la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme ne permet pas de comprendre comment la Réussite éducative a été construite comme un dispositif ambigu.

Pour cela, il nous faut revenir sur la genèse de cette action publique en remontant bien en amont du Plan de cohésion sociale du 30 juin 2004.

Outre le gouvernement dont nous ne soulignerons pas à nouveau les ambitions réformatrices, d'autres acteurs ont participé à la genèse de la Réussite éducative.

Comme nous le montrerons, la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme est d'abord issue de ce que l'on peut appeler la nébuleuse (Topalov, 1999) de réformateurs éducatifs. Antoine Prost présente comme « réformateurs éducatifs » (2013) un certain nombre d'institutions telles que « les mouvements pédagogiques », « les mouvements d'éducation populaire », « le mouvement Freinet », « les Cahiers pédagogiques », « les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA) », « les Francas », « les Éclaireurs de France », « le Café pédagogique », « l'Institut Français d'Éducation » proche de

l'École Normale Supérieure de Lyon et enfin la « Ligue de l'enseignement », institution séculaire créée par Jean Macé en 1866 à l'origine des lois sur la gratuité de l'école primaire (1881) et sur l'école obligatoire et laïque (1882). Au sein de cette nébuleuse, la Ligue de l'enseignement se distingue par un nombre important d'acteurs disposant d'un réel pouvoir sur la politique éducative.

La première partie de notre propos consiste à expliciter le lien entre les réformateurs éducatifs liés à la Ligue de l'enseignement, leur programme et la Réussite éducative.

Ensuite, nous proposons une digression sur un acteur en particulier, l'Afev, qui a contribué à façonner la Réussite éducative en pesant sur les normes d'une action essentielle dans ce dispositif : l'accompagnement à la scolarité.

Enfin, dans la troisième partie de notre propos, nous nous centrons sur le moment précis où la Réussite éducative est aussi devenue un instrument de réforme

## 2.1. Ligue de l'enseignement et le think-tank « Prisme » : ressources et programme

En tant qu'acteur collectif, la Ligue de l'enseignement (dont les acteurs et les institutions qui lui sont liés) a joué un rôle majeur dans la genèse de la Réussite éducative.

Développer ce rôle permet de comprendre une des dimensions importantes de la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme.

Afin de saisir ce rôle, nous mobilisons la notion d'élite programmatique (Genieys et Hassenteufel, 2012) pour rendre compte de notre enquête.

Outre son programme, une élite programmatique se caractérise par un groupe d'acteurs dotés d'une certaine cohésion et exerçant un pouvoir sur une action publique dans la durée.

Le premier développement sur les Chargés de missions de la DIV apportera deux éléments nécessaires à l'analyse. Il permet de rendre compte des liens entre cette délégation et la Ligue de l'enseignement. De plus, il démontre l'existence dans le temps d'un groupe structuré d'acteurs disposant de ressources suffisantes pour exercer durablement une influence sur les actions publiques issues du Ministère en charge de la Ville.

Dans le second développement, nous présenterons le programme de la Ligue de l'enseignement et des institutions qui lui sont liées. À cette fin, nous étudierons la succession de réformes portée par l'association séculaire. La mise en évidence de la cohérence de ces réformes permet d'explicitier le programme de la Ligue de l'enseignement. La Réussite éducative s'inscrivant dans cette succession de réformes, cela permet de donner un sens à la Réussite éducative en tant que dispositif de réformes.

### 2.1.1. Les Chargés de mission à la DIV : une élite programmatique

Les Chargés de mission Éducation de la DIV ne s'activent pas seulement dans l'arène de la Politique de la Ville mais aussi dans d'autres arènes telles que le parti socialiste, la Ligue de l'enseignement et le Think-tank Prisme.

Ainsi, l'analyse des liens entre les Chargés de mission à la DIV et la Ligue de l'enseignement et Prisme révèle une partie des ressources dont disposent ces institutions pour porter leurs programmes.

Arnaud Central est le premier artisan de la Réussite éducative puisqu'il a été chargé de préparer cette action publique à la DIV et d'octroyer les premiers financements aux PRE. D'abord instituteur, il a été mis à disposition par les Ministres de l'Éducation nationale Jack Lang puis Valérie Pécresse auprès de la DIV de 2002 à 2009. Il a géré, nous dit-il, de nombreux dispositifs pour un budget supérieur à celui de l'Acse. Par ailleurs, toujours selon ses dires, il a été sollicité par les cabinets des Ministres de l'éducation pour rédiger des notes de propositions de changements dans le champ éducatif. Sa position était sécante à trois institutions et à deux champs. Dans le champ administratif, il est resté sept ans à la DIV et a fait une longue partie de sa carrière à l'Éducation nationale qui a abouti au grade d'Inspecteur académique. Dans le champ militant, il a participé au think-tank sur les questions éducatives Prisme et, dans une moindre mesure, à quelques prises de position au nom du parti socialiste.

Romain Davant est le prédécesseur d'Arnaud Central au poste de Chargé de mission éducation de la DIV. Au cours des entretiens nous apprenons qu'il est lié aux CEMÉA et a été Délégué national des Francas. De plus, il a pris suffisamment part à la Ligue de l'enseignement pour que Lionel Jospin lui remette une médaille de distinction en son sein. Il

aurait favorisé l'entrée d'Arnaud Central à la DIV et se présente comme proche de Claude Premier, son prédécesseur à la DIV. Enfin, il est président du think-tank Prisme depuis dix ans.

Claude Premier a été instituteur de 1966 à 1986, Secrétaire national du SGEN-CFDT de 1986 à 1989, Chef de la mission « Aménagement des Rythmes de Vie de l'Enfant et du Jeune » au Ministère de la jeunesse et des sports de 1989 à 1994, Chargé de mission à la DIV de 1994 à 1996 et enfin Chef du service Éducation à la Direction nationale de la Ligue de l'enseignement de 1996 à 2007. Lui est aussi est adhérent à Prisme.

Ainsi, pendant quinze ans, de 1994 (arrivée de Claude Premier) à 2009 (départ d'Arnaud Central), les trois Chargés de mission qui se sont succédés à la DIV ont été proches du même think-tank. Par ailleurs, Rémy Solo, aujourd'hui Inspecteur Général de l'Éducation nationale et précédemment artisan de la Réussite éducative du côté de l'Éducation nationale y a appartenu aussi.

Notre regard se déplace donc vers le think-tank Prisme. Romain Davant en est le président. De ce fait, ses déclarations peuvent être considérées comme représentant les positions des réformateurs liés à cette structure. Son président la présente comme un « think-tank », une « association-réseau », un lieu de rencontres entre personnes, de circulation d'idées, si ce n'est une « fraternité ». Son projet est « tout ce qui est rythme scolaire et projet éducatif local. C'est le projet de Prisme. Il y a 32 ans » nous affirme Romain Davant. Ce think-tank a été créé par les membres du cabinet d'Alain Savary (Ministre de l'Éducation nationale de 1981 à 1984) et son premier siège était dans les locaux de la Ligue de l'enseignement. La Ligue de l'enseignement a donc été le berceau du think-tank Prisme.

Au final, pour ce qui concerne la Réussite éducative, les trois Chargés de mission « Éducation » de la DIV présentent le même profil. Ils sont fonctionnaires de l'Éducation nationale, détachés à la DIV et participants aux activités du think-tank Prisme et du Parti Socialiste. Romain Davant fut maire adjoint d'une ville en banlieue parisienne et Claude Premier est, lorsque je réalise mon enquête, toujours maire adjoint. La circulation des idées

est donc facilitée entre ces quatre arènes : Éducation nationale, DIV, Parti Socialiste, et enfin la dernière arène composée du think-tank Prisme et de la Ligue de l'enseignement.

Dans la pratique, ce sont les idées élaborées au sein du think-tank Prisme et la ligue de l'enseignement qui sont diffusées dans les autres arènes. La « loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école » (Loi Peillon) est une bonne illustration de l'influence des réformateurs éducatifs et de la Ligue de l'enseignement.

Cette loi est datée du 8 juillet 2013. En soutien à cette loi controversée, le 4 décembre 2013, la Ligue publie « PISA, peut-on vraiment ne pas refonder l'école ». Mais c'est surtout avant la loi que la Ligue de l'enseignement s'est activée : le 22 mars 2013, la Ligue de l'enseignement porte en partie les « Assises de l'Éducation partagée ». Le 22 novembre 2012, dans un débat organisé par le Collectif des Associations Partenaires de l'École au salon de l'Éducation (organisé par la Ligue de l'enseignement), Vincent Peillon déclare aux participants associatifs: « J'ai profondément besoin de vous ». Le 11 octobre 2012, l'association centenaire publie un texte intitulé : « Refonder l'école : une volonté réelle mais tout reste à faire » ; une semaine auparavant, elle publie : « Refonder l'école de la République. Notre contribution ». En 2008, l'association diffuse un texte intitulé : « Refonder l'école pour qu'elle soit celle de tous ».

Ces multiples interventions et les multiples occurrences du vocable de la « refondation de l'école » illustrent comment la Ligue de l'enseignement a pesé sur la loi « loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école » dont le titre est particulièrement évocateur.

Par-delà les Chargés de missions de la DIV, d'autres acteurs forment une élite programmatique ou, au moins, disposent d'un large pouvoir d'influence pour porter les idées de la Ligue de l'enseignement.

Nous évoquons la récente réforme des rythmes scolaires, notre regard se tourne donc vers le Ministre qui la porta, Vincent Peillon, qui a lui-même été président d'une des fédérations départementales de la Ligue de l'enseignement. Nous pourrions aussi citer Jacqueline Costa-Lascoux, sociologue et directrice de recherche au CNRS, qui, par ailleurs, présida le comité de pilotage de l'enquête de l'Acse sur les métiers de la Réussite éducative de 2010 et qui a présidé la Ligue de l'enseignement de 2001 à 2003. Un Inspecteur Général de l'Éducation nationale en fut le Secrétaire adjoint. Il est aujourd'hui président d'une de ses fédérations départementales, trésorier du Collectif des Associations Partenaires de l'École et président

d'une structure commune aux Francas, à la Ligue de l'enseignement et aux CEMEA dont la mission est l'innovation, le diagnostic et le développement éducatif territorial.

L'élite programmatique que nous venons de présenter n'est pas le seul vecteur par lequel la Ligue de l'enseignement diffuse son programme. Néanmoins, l'existence de cette élite indique que la Ligue de l'enseignement dispose de puissant relais pour porter son programme.

### 2.1.2. 35 ans d'ouverture de l'école

Depuis presque une quarantaine d'année, la politique éducative est de plus en plus décentralisée.

Ainsi, *L'école, état des savoirs* (Van Zanten, 2000) présente les années 1960 comme l'âge d'or de l'État central pour l'éducation avec la scolarité obligatoire de six à seize ans et la création de la carte scolaire (1963). Depuis 1980, les communes ont de plus en plus de place dans les questions éducatives. Entre 1980 et 1989, la prise en charge financière de la dépense nationale d'éducation a diminué pour l'État de 69% à 64,7% et a augmenté pour les collectivités territoriales de 13,4% à 20,4% (essentiellement des frais de fonctionnement, de chauffage, d'éclairage et d'investissement).

Le mouvement de décentralisation et d'ouverture de l'École (Derouet-Besson, 2004) dépassent très largement la Ligue de l'enseignement. Néanmoins, elle y a joué un rôle important. C'est en revenant sur le rôle de la Ligue de l'enseignement dans la décentralisation de l'éducation que nous entendons expliciter le programme que porte cette institution.

Nous amorcerons cette présentation par les Zones Prioritaires (1981) qui deviendront très rapidement les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), puis nous étudierons successivement leur relance par Lionel Jospin dans les années 1990, les Projets Éducatifs Locaux (2000) et la Veille Éducative (2002). Nous terminerons par la réforme des rythmes scolaires de 2013. Nous n'évoquerons pas la Réussite éducative, puisque nous l'étudierons en détail par la suite.

- ***Les ZEP : « ouvrir l'école »***

Romain Davant est président du Think-tank Prisme fondé par des membres du cabinet d'Alain Savary. Il a été l'un de ses collaborateurs lorsqu'Alain Savary était président du



Conseil Général de Midi-Pyrénées. Il était donc proche de ceux qui ont fondé les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP).

L'ouvrage *Les ZEP, entre école et société* (Bouveau et Rochex, 1997) revient sur le sens des ZEP. La circulaire du premier juillet 1981 sur les ZEP signée par Alain Savary explique que « la création par le gouvernement des 11 625 emplois nouveaux dans l'Éducation nationale [...] n'a de sens que si elle s'inscrit dans une politique de lutte contre les inégalités sociales. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité, par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux ». Pour Bouveau et Rochex, il apparaît que « la politique, ainsi définie, repose sur deux axes aussi clairs que distincts : l'inadaptation de l'appareil éducatif et les rapports de l'école à son environnement ». « C'est pourquoi, il vous faut rechercher, en concertation avec les représentants des personnels mais aussi avec les élus locaux et en coopération avec les services régionaux et locaux des autres départements ministériels, tous les moyens d'une intervention multiple dont les effets conjugués ne peuvent que se renforcer » nous dit la circulaire de 1981. Alain Savary parle d'« ouvrir les établissements », il désire que d'autres acteurs en dehors de l'Éducation nationale participent aux politiques éducatives.

Dans un article du journal *Le Monde* de septembre 1981, le Ministre souhaite « créer un autre état d'esprit chez les enseignants ». Bouveau et Rochex précisent qu'Alain Savary espérait « une sorte d'expérimentation à grande échelle d'une autre forme de système éducatif qui reposerait, en grande partie, sur l'engagement des acteurs locaux et sur les capacités à modifier "de l'intérieur" le cours des événements. Les ZEP seraient une sorte de laboratoire géant en éducation ».

Dès le début des ZEP, qui relèvent de l'Éducation nationale, nous retrouvons l'ambivalence qui caractérisera plus tard la Réussite éducative. Qualifiées de « laboratoires des politiques d'éducation » (Rochex, 2011) et de « laboratoires de nouveaux outils de pilotage du système éducatif » (Heurtier, 2011) les ZEP ont elles aussi deux buts : le premier est de lutter contre les inégalités et l'échec scolaire, le deuxième consiste à « changer l'ordre établi ».

- ***La relance des ZEP, les Contrats et les Projet éducatifs locaux : innovations, contrats et partenariats***

De 1984 à 1988, il n'y a pas de politique volontariste à destination des ZEP. En revanche, Lionel Jospin, Ministre de l'Éducation les relance en 1990. La même année, il préface le premier livre de Romain Davant : *L'école et la commune* (1990). Ce titre comme

celui de son second livre six ans plus tard -*Gérer les relations commune-école* (1996) illustre bien les enjeux défendus par ces acteurs : ce qu'ils appellent la « territorialisation de l'école ». En faisant explicitement référence aux « diagnostics » et aux « plans d'action » (Circulaire du premier février 1990), la relance des ZEP offre l'occasion d'essayer de modifier les pratiques de l'Éducation nationale et de contribuer à une plus grande ouverture de l'école.

La Politique de la Ville monte en puissance dans les années 1990 (création du Ministère en charge de la Ville en 1991, budget autonome en 1993). Le début des années 2000 est marqué par les Projets Éducatifs Locaux et les Contrats du même nom. Le guide méthodologique de ces dispositifs produit par la DIV et rédigé par Romain Davant et le cabinet d'étude Trajectoire est introduit par ces termes :

**Moyen de lutte contre l'exclusion et élément du développement local**, l'éducation est un des axes forts des contrats de ville. Depuis 20 ans, les sites en Politique de la Ville ont été des **lieux d'expérimentation privilégiés de politiques contractuelles et partenariales** qui luttent contre la marginalisation de certains territoires et surtout des groupes sociaux qui y vivent.  
(DIV, 2001)

Nous retrouvons, vingt ans après la création des ZEP les mêmes enjeux : réduire les inégalités et créer des lieux d'expérimentation. Dans le même ouvrage, Lionel Jospin souhaite favoriser la collaboration entre parents, enseignants, élus et associations. Ce qui fait directement écho au projet d'ouverture de l'école d'Alain Savary.

- ***La Veille éducative : aider les enfants, réformer l'école***

L'année 2002 est marquée par le début du dispositif de Veille éducative porté par la DIV. Ce dispositif national est décliné localement dans des cellules de veille éducative. Les premières Veilles éducatives ont été montées dans une dizaine de villes dans lesquelles le Projet éducatif local était bien développé et où l'association d'éducation populaire les Francas<sup>15</sup> était bien implantée.

Préparé en amont par Romain Davant, ce dispositif est finalisé par Arnaud Central lorsque le premier part à la retraite. Dans la fiche technique rédigée par la DIV, la Veille éducative est présentée comme un « élément structurant du Projet éducatif local » et comme un outil de mise en réseau :

---

<sup>15</sup> Association dont Jean Roucou a été délégué national.

**La veille éducative correspond à une mise en réseau sur un territoire donné de tous les acteurs qui concourent formellement ou non à l'éducation face aux situations comportant un risque pour la construction de la personnalité et l'insertion sociale d'un enfant ou d'un jeune.**  
(Fiche Technique en supplément de la Lettre de la DIV N°75, Avril 2002)

Elle vise trois objectifs : la conception et l'organisation sur le territoire d'une continuité éducative destinée notamment aux jeunes qui sont en échec scolaire ou quittant prématurément le système scolaire sans diplôme ni qualification, à développer le parrainage des jeunes en difficulté par des adultes et enfin à renforcer, au niveau local, les actions de soutien à la parentalité.

Les entretiens réalisés avec Romain Davant, alors Chargé de mission à la DIV puis avec son assistante Sophie Duquay permettent de saisir successivement les deux enjeux forts de la Veille éducative : l'enjeu sécuritaire et celui de la réforme éducative. Commençons par écouter Romain Davant dont les termes peu policés ont le mérite d'être explicites :

[Romain Davant, Chargé de mission Éducation, DIV, 1995-2000] : La Veille éducative, c'est dans les quartiers en difficulté, Politique de la Ville... **On récupérait les gamins que les collèges viraient parce qu'ils faisaient les cons. Là, la mairie, les chefs de projet et tous les gens de la Politique de la Ville, récupéraient les gamins... Au bout d'un moment, il y en a marre. En plus, l'Éducation nationale ne voulait pas considérer qu'il y avait entre 140, 150 000 gamins dehors. Ce n'était pas vrai. Et donc on a dit dans certaines villes, très peu de villes : est-ce qu'on peut faire des choses qui peuvent faire en sorte que les gamins ne fassent pas trop les cons? Qu'on les remette sur pieds ou autre... C'est comme ça qu'on a monté les ateliers relais par exemple. Et on a monté la Veille éducative, c'est-à-dire la veille bienveillante. C'est-à-dire: où sont les gamins? Qu'est-ce qu'on peut en faire et comment on peut faire pour les faire retourner dans les circuits puisque l'institution n'en veut pas. Elle n'en veut tellement pas qu'on appelait ces gamins-là : « la patate chaude ». Le gamin, il allait dans le collège A, il était exclu pendant trois mois puis il allait dans le collège B. Il n'était pas intégré dans le collège B. C'était la patate chaude... Et le maire de la commune ou le directeur du CCAS de la ville le récupérait avec les familles... Bon, bref, c'était l'irresponsabilité totale et y compris pour les gamins en âge scolaire réglementaire.**

La démarche qui légitime la Veille éducative et l'intervention des villes est la suivante : l'élève expulsé de l'Éducation nationale est un enfant ou un adolescent oisif sur le territoire communal et potentiel auteur de méfaits. Les mairies désirant éviter tout problème de délinquance ont monté des dispositifs pour prendre en charge ces jeunes. Avec la Veille éducative, l'entrée des villes sur les questions éducatives fut la délinquance. À plusieurs reprises, Sophie Duquay, assistante de Romain Davant à la DIV revient sur cette dimension sécuritaire du dispositif :

[Sophie Duquay, Chargé de mission, DIV, 2001-2004] : Le constat c'était déjà le même que pour la Réussite éducative. **À savoir que dans un certain nombre de collectivités, il y avait un certain nombre d'initiatives qui étaient faites pour des jeunes en décrochage... À l'époque, on parlait peut-être plus de jeunes en situation de délinquance. On n'était plus dans ce registre.**

- On n'était plus dans le registre de la sécurité ?

- Justement, c'était en tension. **Mais on était plus dans ce registre de vocabulaire : travailler sur la délinquance. Mais en fait, à cette époque-là, on était déjà dans les paradigmes posés par les gouvernements de gauche sur les questions de sécurité et d'éducation et de prévention.** Et du coup... [...] À ce moment-là, **on constatait qu'il y avait de la délinquance et qu'il faudrait prendre les choses en amont et travailler sur l'éducatif. On était quand même dans une notion de contrôle avec le vocable de la veille.** On a fait tout un tas de rencontres et on a eu tout un tas de temps de travail avec tous les institutionnels présents autour de la table pour créer, expliciter les termes et les orientations de posture de travail sur le sujet. C'était : on a des jeunes qui sont en situation de délinquants sur le quartier.

Dans la ville d'Inter, c'est l'adjointe à la sécurité qui s'occupait de la Veille éducative. La doctrine du maire était « Zéro collégien dehors » pour « éviter qu'ils foutent le bazar au métro ». Au niveau national comme au niveau local, la Veille éducative est donc légitimée par les questions de délinquance du fait des élèves exclus de l'Éducation nationale.

Dans ce paradigme, l'une des origines du problème est l'Éducation nationale et l'une des solutions consiste à réformer cette institution.

Selon Romain Davant, alors Chargé de mission à la DIV, l'un des enjeux de l'époque étaient d'amener l'Éducation nationale à reconnaître son rôle dans les exclusions d'élèves. D'après notre interlocuteur, elle refusait de reconnaître le nombre d'exclusions : « l'Éducation nationale ne voulait pas considérer qu'il y avait entre 140, 150 000 gamins dehors. Ce n'était pas vrai ».

Sans épuiser dans quelle mesure la Veille éducative est un dispositif de réforme, l'entretien ci-dessous montre comment un dispositif, et plus précisément la préparation d'un dispositif, peut être un lieu de critique et de réforme.

Ci-dessous, Romain Davant revient sur son rôle lors des réunions de préparation de la Veille éducative tenues à la Délégation interministérielle à la ville.

[Romain Davant, Chargé de mission Éducation, DIV, 1995-2000] : **Mon rôle c'était de dire : « Vous faites chier » et en même temps d'ordonner aux copains d'à côté de ne pas taper trop fort car sinon ils vont partir. Ils vont s'exclure aussi.**

- C'était une stratégie de faire venir plein de monde pour pondérer l'Éducation nationale ?

- De toute façon, comme les réponses pour ces gamins ce n'était pas l'Éducation nationale qui les donnait.

- C'était légitime que les autres partenaires soient là.

- Ou du moins personne n'était illégitime.
- Et que ça permettait aussi d'avoir un effet... Aplanir...
- **Chacun donnait son point de vue un peu différent entre le psychiatre et la PJJ. Mais du coup, les gens de l'Éducation nationale qui étaient là plus tôt malgré que bon gré [...]**
- **Le but, c'était quoi ?**
- **Le but, c'est faire en sorte que l'Éducation nationale se sente confirmée de la même manière et puisse faire de la prévention au lieu de les foutre dehors.**

Nous pouvons voir à travers cet extrait, faisant référence aux réunions de préparation de la Veille éducative, que ces réunions de préparation participaient aussi à un mouvement de réforme de l'Éducation nationale.

De manière plus nuancée, l'assistante de Romain Davant, Sophie Duquay tient un discours similaire :

[Sophie Duquay, Chargé de mission, DIV, 2001-2004] : Tout le travail, tout l'enjeu, c'était de permettre avec l'Éducation nationale de venir interroger le fonctionnement des sanctions.

Elle identifie l'absence d'information comme un problème, ce que Romain Davant confirme avec ces mots :

[Romain Davant, Chargé de mission Éducation, DIV, 1995-2000] : Ou du moins, s'ils [les collèges et les lycées] les mettent dehors, qu'on puisse suivre avec eux les gamins qui vont d'un collège à l'autre au lieu de se l'envoyer et de se débrouiller.

La nouvelle doctrine deviendra la coordination :

[Sophie Duquay, Chargé de mission, DIV, 2001-2004] : Dans la Veille éducative, on a dit : "si ça ne marche pas, c'est que les gens ne se rencontrent pas".

La lecture des circulaires à propos de la Veille éducative et les entretiens menés auprès des acteurs de la DIV indiquent comment la Veille éducative a été pensée au niveau national comme étant aussi un instrument de réforme de l'Éducation nationale et donc de la politique éducative.

Notre focus sur ce dispositif en tant qu'instrument de réforme ne signifie pas que la Veille éducative n'était pas aussi un dispositif d'aide aux enfants en fragilité. Ce focus vise à souligner que nous retrouvons dans la Veille éducative l'ambiguïté déjà observée dans les ZEP.

Entre 2002 et 2004, Arnaud Central prend le relais et termine de mettre en place la Veille éducative. En 2004, la Réussite éducative est lancée. Nous y reviendrons plus loin.

- ***Des ZEP à la refondation de l'école : un programme constant d'ouverture de l'école***

Approximativement dix ans plus tard, le Parti Socialiste revient au pouvoir et Vincent Peillon est Ministre de l'Éducation. Le 8 juillet 2013 est promue la « loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école ». Cette loi, sans réduire le temps scolaire, favorise la place des associations dans la politique éducative puisque de nombreuses communes ont choisi de recourir à ce type de structures pour mettre en place les « Nouvelles Activités Périscolaires. »

Les ZEP des années 1980, leur relance dix ans plus tard par Jospin, les Projets éducatifs locaux et les Contrats du même nom, la Veille éducative, la Réussite éducative et la Réforme des rythmes scolaires ont été portés par le même réseau d'acteurs et en partie par les mêmes acteurs. Ainsi Romain Davant et Arnaud Central ont conjointement porté les Projets et les Contrats éducatifs locaux, la Veille éducative et la Réussite éducative. S'ils n'étaient pas encore aux commandes lors des ZEP première et deuxième générations ou plus distancés du pouvoir pour la Réforme des rythmes scolaires, ce sont d'autres acteurs programmatiques mais issus de la même nébuleuse de réformateurs, notamment incarnée par le think-tank Prisme et la Ligue de l'enseignement, qui ont porté ces réformes.

Ces réformes sont toutes porteuses d'un double objectif et donc d'une ambiguïté entre les enfants et les professionnels.

Elles sont annoncées comme visant à améliorer le sort des enfants et réformer les pratiques professionnelles. Alain Savary pensait à « créer un autre état d'esprit chez les enseignants » et « ouvrir l'école » (Bouveau et Rochex, 1997). Les Projets et les Contrats éducatifs locaux ainsi que les ZEP version Jospin visaient à faire travailler ensemble l'Éducation nationale, les associations, les parents et les communes. La Veille éducative projetait d'une part d'améliorer la circulation des informations entre les mairies, les associations et l'Éducation nationale et d'autre part d'amener cette dernière à s'interroger sur ses pratiques professionnelles. La Loi sur la refondation de l'école de Juillet 2013 initiant la réforme des rythmes scolaires induit une augmentation de la part des collectivités dans la politique éducative en encourageant les temps d'activités périscolaires et les Projets éducatifs de territoire.

Plus généralement, tous ces dispositifs sont tenus par un même fil rouge traduisant un programme cohérent. Ce programme consiste à impliquer davantage les collectivités territoriales et les associations dans la politique éducative.

*In fine*, pour saisir le sens de toutes ces réformes, il convient de les considérer ensemble comme une seule et unique réforme de la politique éducative sur le long terme.

La Réussite éducative est une étape de ce mouvement et doit y contribuer.

## 2.2. La contribution indirecte de l'Afev à la Réussite éducative

L'Afev est une association dotée d'une importante place dans le monde social de la Politique de la Ville et dans le système de coopération de la Réussite éducative. Cette association, sur laquelle nous reviendrons beaucoup plus en longueur, est dès à présent l'objet de notre attention car elle a contribué à la genèse de la Réussite éducative.

De par son action, elle a contribué au développement du dogme de l'individualisation de la pratique éducative, notamment en infléchissant les normes de l'accompagnement à la scolarité, activité phare de la Réussite éducative. Cette partie vise donc à éclairer comment cette structure a influé sur les conventions de l'accompagnement à la scolarité.

Dans un premier temps, nous montrerons la puissance de cette association en présentant son envergure et sa rapide montée en puissance. Dans un second temps, nous illustrerons la force de son lobbying en nous appuyant sur les entretiens réalisés auprès de cadres de l'association et les traces que cette activité a laissées dans les archives du parlement et dans celles des médias. À travers ces deux premières parties, nous donnons à voir les ressources dont l'association dispose pour porter ses idées. Dans un troisième temps, nous développerons en quoi l'association a modifié l'activité d'accompagnement à la scolarité.

### 2.2.1. Une puissante structure

L'Afev est fondée en 1991. Après avoir montré la place centrale qu'occupe cette association dans la Politique de la Ville, nous nous donnerons à voir comment l'association a rapidement acquis une envergure nationale.

- ***L'Afev, une association en position de force au Ministère en charge de la Ville***

En dehors de l'entretien ci-dessous, nos sources pour présenter la place de l'Afev dans la Politique de la Ville et réciproquement proviennent, d'une part, des documents en annexe des lois de finances et d'autre part, des rapports financiers et d'activités de l'association.

[Sophie Duquay, Chargé de mission, DIV, 2001-2004] : L'Afev avait une place privilégiée. Elle avait de gros financements au niveau du Ministère à cette époque pour décliner son action au niveau des territoires en Politique de la Ville. Et la Ligue aussi avait des financements conséquents. Il y en avait 3-4 comme ça : les petits débrouillards faisaient partie du réseau, de la Dream Team soutenue par la [ DIV]. Il y en avait quelques-uns comme ça qui étaient bien présents, qui avaient bien pris leur place dans la place.

En se penchant sur les « jaunes<sup>16</sup> » budgétaires accompagnant les lois de finances, il apparaît que l'Afev est une des associations la mieux financée du Programme 147, c'est-à-dire de la Politique de la Ville. En 2008, elle s'inscrit dans les 10% des associations les plus subventionnées de la Politique de la Ville avec un montant de 120 000 €. En 2012 et 2013, avec une subvention respectivement de 447 400 € et de 381 000 €, l'Afev fait partie des deux et trois premières associations subventionnées. L'Afev est une des associations les plus centrales dans la Politique de la Ville au niveau national et l'une des mieux financées.

Le dépouillement des rapports d'activités et des rapports financiers permet de se rendre compte de l'importance de la Politique de la Ville (et de l'Éducation nationale) dans le développement de l'association. Dès les premières années de la Réussite éducative, l'Afev se positionne sur ce dispositif. En effet, dès 2005-2006, alors que la Réussite éducative vient d'être à peine mise en place, nous pouvons lire en conclusion du bilan d'activités qu'il « reste à [le] consolider notamment par l'inscription encore plus massive dans le PRE». Quelques lignes plus loin, l'association souhaite « une inscription encore plus forte dans le PRE ». L'année suivante, le titre de la quatrième page du rapport d'activité est le suivant : « Une activité marquée par un fort développement territorial ». Le document explique que c'est grâce au « Plan 100 000 » et au PRE. Le Plan 100 000 consiste à faire accompagner 100 000 lycéens par 100 000 bénévoles. Par la suite, le rapport précise que « ce sont les partenaires qui ont demandé l'Afev [...] sans que l'Afev n'ait besoin de chercher des financements. La progression de l'activité de l'association est de plus de 59% avec une nouvelle activité dans

---

<sup>16</sup> Ce sont des annexes informatives présentant une vision d'ensemble des politiques publiques, pouvant concerner plusieurs missions ou programmes ou mettre en valeur un aspect particulier des finances publiques.



dix nouvelles villes. Pour certains pôles locaux de l'association, les financements ne proviennent que du « Plan 100 000 » et des PRE.

Les rapports de l'association indiquent qu'elle est largement dépendante des financements de l'État dont ceux inhérents à la Politique de la Ville et en particulier de la Réussite éducative. Réciproquement, la place prépondérante de l'Afev dans les financements de la Politique de la Ville démontre l'importance de cette association en tant qu'acteur-ressource de ce monde social. Son rôle consiste à la mise en place de « l'accompagnement à la scolarité » de nombreux enfants. En tant qu'acteur de poids, l'Afev dispose de la capacité d'influencer les conventions qui structurent ce système de coopération.

- ***La rapide montée en puissance de l'association***

Un détour sur la genèse de l'association nous permet d'expliquer l'acquisition rapide de sa position de force au sein de la Réussite éducative et plus généralement, de la Politique de la Ville.

L'Afev se présente comme une association fondée en 1991 par trois étudiants dans le but de « lutter contre les inégalités » en réunissant deux jeunesses : celles qui a la chance d'aller à l'université et celle, plus jeune, moins à l'aise avec l'école et plus défavorisée.

Deux facteurs expliquent l'expansion de l'association. Le premier est la formule de l'association qui se caractérise par le recours à des bénévoles pour l'accompagnement à la scolarité. Comme nous le montrerons plus loin, cette formule est en adéquation avec le fonctionnement de la Réussite éducative. Le deuxième facteur d'expansion de l'association se situe dans la trajectoire biographique des trois étudiants fondateurs.

[Matthieu Pinateil, Directeur et Co-fondateur, Afev, 1993-1999] : On sortait de l'UNEF en 91. Pour dire très concrètement et sans langue de bois : plutôt que de faire comme tous nos prédécesseurs, partir directement au parti socialiste.

Les trois fondateurs appartenaient à l'UNEF à la fin des années 1980 et étaient à des fonctions dirigeantes. L'un des trois a été président du syndicat étudiant et a négocié avec le gouvernement lorsque Lionel Jospin était Ministre de l'Éducation. Au lieu de poursuivre la voie royale de la politique ouverte par leur fonction à l'UNEF, les trois fondateurs ont créé l'Afev.

Leur ambition première n'était pas de créer une association mais une « fondation »<sup>17</sup> dont le projet initial était d'aider les communes à mettre en place l'accompagnement à la scolarité réalisé par des bénévoles. Les mairies contactées se seraient montrées intéressées à condition que l'Afev porte l'action de « A à Z » et ne réalise pas que le conseil. Cela signifiait donc non plus seulement « conseiller » les mairies mais recruter des étudiants, les former, négocier avec l'Éducation nationale et trouver des enfants ainsi que des financements.

En 1992, l'Afev fête ses un an. À cette époque, elle est déjà positionnée au niveau national. Ainsi, même si l'association n'a pas directement participé à la négociation de la première charte de l'accompagnement à la scolarité, nos interlocuteurs de l'Afev expliquent qu'ils sont déjà régulièrement tenus au courant des débats. De plus, c'est aussi en 1992 que l'association signe une première convention pluriannuelle avec le Ministère en charge de la Ville. Dès sa première année, l'association apparaît proche du pouvoir central.

Le Ministère en charge de la Ville est créé en 1990 et l'association en 1991. Les fondateurs de l'Afev se sont donc positionnés sur une arène libre et en pleine construction. Sans doute étaient-ils attentifs aux enjeux du moment mais leur connaissance et le réseau acquis à l'UNEF ont aussi été un support à l'expansion de l'association.

[Question] En 91, vous créez l'association et quasiment en 91 aussi, vous signez une convention pluriannuelle de trois ans avec le Ministère en charge de la Ville...

[Matthieu Pinateil, Directeur et Co-fondateur, Afev, 1993-1999] : Il y a trois niveaux pour le dire vite. **Un, niveau carnet d'adresses. Le carnet d'adresses qui nous a été utile. Il n'y en a qu'un : c'est celui des présidents d'université. Il faut être clair, quand on crée l'Afev en 91, on a un comité de parrainage de la moitié des présidents d'université de France. Donc effectivement, si dans votre dossier de présentation aux élus, la dernière page, c'est forcément un président de sa fac, sur son territoire, qui parraine...**

Des partenaires privés tout de suite, dès 92, c'est la MNEF [Mutuelle Nationale des Étudiants de France]<sup>18</sup> et la Caisse d'Épargne, à l'époque, ils ne nous aident pas financièrement. **Ils nous aident en nous autorisant à se servir de leurs fichiers locaux pour envoyer des mailings aux étudiants pour recruter des étudiants, donc grosse aide.**

Le réseau de l'UNEF comprenant nombre de présidents d'université lui a permis d'obtenir très rapidement une légitimité auprès des collectivités territoriales. Les maires des grandes villes ont notamment été sensibles au parrainage de l'association par le président de la faculté de leur ville. Mais par-delà le réseau qu'ont emporté de l'UNEF les fondateurs de l'Afev, il y a aussi le savoir-faire et le capital symbolique :

---

<sup>17</sup> Il faut comprendre « cabinet de conseil ».

<sup>18</sup> Il s'agit de la mutualité étudiante qui disparut dans les années 2000 après « l'affaire de la MNEF » en 1998.

[Matthieu Pinateil, Directeur et Co-fondateur, Afev, 1993-1999] : Et troisièmement, d'un point de vue national, oui, comme **Carlit a été l'ancien président de l'UNEF, qu'il faisait les négociations... Bien sûr cela nous a aidé mais cela nous a aidé**, je vais dire, très concrètement, **pour avoir un rendez-vous. C'est clair... De manière très pragmatique, ça veut dire comment faire une lettre à un Ministre.** On sait comment ça marche dans un cabinet. Même si on ne le connaît pas... On sait qu'une association traditionnelle... **Savoir qu'il faut écrire au Ministre et non pas aux sous-fifres pour être reçu par le sous-fifre...** Voilà, c'est des trucs qu'on sait. **Oui, effectivement, quand la lettre est signée de Carlit, ancien président de l'UNEF, ça facilite.**

Matthieu Pinateil présente les fondateurs de l'Afev comme faisant partie des dirigeants de l'Unef l'ayant « remis du côté institutionnel » et Antoine Carlit comme ayant participé à l'élaboration du Plan Université 2000 de Lionel Jospin alors Ministre de l'Éducation nationale. Ce savoir-faire rédactionnel et les plumes d'anciens dirigeants de l'Unef ont permis à l'Afev de mieux approcher les différents cabinets ministériels.

### 2.2.2. La force du lobbying

La capacité d'influence de l'association s'explique en partie par la taille et sa position centrale dans la Politique de la Ville qu'elle a rapidement obtenue peu après sa création. Toutefois, une explication de la capacité d'influence de cette association faisant l'impasse sur la politique de lobbying de l'association serait incomplète.

Dans un premier temps, les entretiens réalisés avec Matthieu Pinateil, co-fondateur & dirigeant de l'Afev et avec Théo Dagde, Secrétaire général de l'association, révèlent que le lobbying est une activité à part entière de l'association.

Dans un second temps, pour dépasser les discours, nous observerons les traces objectives de cette activité de lobbying d'une part, dans les archives du Sénat et de l'Assemblée Nationale et d'autre part, dans les archives de grands titres de la presse.

#### • *Un lobbying mis en avant*

Les entretiens ci-dessous réalisés avec Matthieu Pinateil, co-fondateur et ancien dirigeant de l'association puis avec l'actuel Secrétaire Général révèlent que l'activité de lobbyiste est une activité à part entière au sein de cette association.

[Question] : Par quel processus l'Afev a réussi à porter ses idées entre 96 et 2004 ?  
[Matthieu Pinateil, Directeur et Co-fondateur, Afev, 1993-1999] : **Lobbying.**  
- C'est-à-dire ?

- Ça, c'était mon boulot. Lobbying. Allez les voir régulièrement. Les tenir au courant. Des trucs simples. C'est un grand regret, mais aussi la particularité de ces nouvelles associations même si c'est hétérogène dans leur évolution... **Dès qu'on sort un nouveau truc. Dès que l'Afev sort un nouveau truc, un nouveau tract, un nouveau flyer, on envoie un courrier à tous les Ministres. On envoie un courrier à tous les députés, à tous les sénateurs. C'est le B.a.-ba que fait n'importe quelle boîte.** [...]

**Et même l'Élysée.** Moi, Élysée, ce n'est plus moi qui fais mais quand je faisais ça pour l'Afev j'allais au minimum trois fois par an à l'Élysée pour discuter avec les conseillers de ce qu'on fait. C'est tout. Je ne demande rien. Surtout pas. Mais à un moment donné, il y a un conseiller jeunesse, il y a un conseiller social. À un moment donné, on demande un rendez-vous, on est reçu. Et puis on va discuter deux heures de l'actualité de l'Afev, de nos difficultés. Et eux, ils ont plein de questions à poser. Et eux ils ont plein de tests à vous poser. Comment ils perçoivent ça, comment est-ce que la jeunesse peut percevoir ce que va faire le président. [...]

**Donc avec les cabinets, moi, le Plan 100 000 avec le Ministre...** [Un membre du cabinet] qui est à la pointe de ça, **C'est des gens que je voyais une fois par mois.** On est en confiance après sur les choses parce que un, on sait très bien qui on est chacun. On a chacun des avis, des positions politiques, mais qui a un moment donné on ne se voit pas uniquement quand il y a une crise, quand il y a un problème. Et on joue le jeu.

Le modèle de l'Afev en matière de lobbying est celui du monde de l'entreprise. L'Afev discute avec les hautes sphères de l'État (conseillers du président de la République, Ministre, etc.) et ces discussions sont rendues possibles car l'association « joue le jeu ». Ce jeu consiste à répondre aux questions des différents interlocuteurs en revendiquant une connaissance particulière de la jeunesse. Plus généralement, ce jeu consiste aussi à servir le pouvoir. Ainsi, Matthieu Pinateil a accompagné le Ministre de l'Éducation Gilles de Robien lorsqu'il a voulu renforcer sa communication sur le Plan 100 000 pour lequel l'Afev percevait d'importantes subventions. Pour l'Afev, « jouer le jeu » consiste aussi à ouvrir les pages du journal interne de l'association au même Ministre alors même que le gouvernement d'alors se fait tanguer par la jeunesse à propos du Contrat de Première Embauche.

L'association, par l'entremise de Matthieu Pinateil, met en avant un lobbying important et efficace, que l'on peut qualifier de stratégies internes ou coopératives (Grossman et Saurugger, 2012,) pour influencer les décideurs politiques

Ce lobbying est toujours d'actualité : Théo Dagde, actuel Secrétaire Général de l'association affirme avoir rencontré deux fois le président de la République dans l'année précédant notre rencontre. Par la suite, il développe une partie des modalités du lobbying de l'association.

[Question] : Donc si j'ai bien compris, l'Afev a aussi un rôle de lobbying ou de think-thank ?

[Théo Dagde, Secrétaire Général, Afev, depuis 2011] : Oui

-Est-ce que tu peux développer ?

- C'est un **do and think-thank**”.

- C'est quoi ?

- C'est un **do and think-thank**. Ton anglais est un peu juste des fois. C'est un peu comme ça qu'on essaie de se définir puisque. **L'Afev c'est à la fois... C'est d'abord agir, concrètement sur le terrain.** [...]

**On est aussi dans le cadre de la pensée et de l'indignation, de la proposition. Ça, c'est la partie plaidoyer de l'Afev, qui repose sur trois piliers.**

**Premier, la lutte contre l'échec scolaire : Journée de la lutte contre l'échec scolaire** dont tu as sûrement entendu parler, tous les mois de septembre qui, cette année, traitait la question des lycées professionnels.

**Deuxième axe, la question : l'observatoire de la jeunesse solidaire.** Tous les ans on fait un sondage, qui était les années précédentes, le rapport qu'entretiennent les Français et leurs jeunes -au pluriel- [...] Appuyé sur un sondage, des analyses à la fois de politiques, de sociologues, de penseurs, d'universitaires, d'intellectuels, de chefs d'entreprises... Des gens qui s'autorisent à penser des trucs. Donc deuxième axe du plaidoyer, la jeunesse : la jeunesse est une ressource et non pas une source de problèmes.

**Troisième axe. On est une boîte de com' également à l'Afev. Troisième axe. Deuxième observatoire qu'on a créé : l'observatoire de la responsabilité sociétale des universités,** l'ORSU, en partenariat avec l'Unicef et l'association des villes universitaires de France. Et donc là, l'idée, on travaille sur la question de la responsabilité sociale et sociétale des universités, sur à la fois : comment l'université est un vrai pôle ressources pour son environnement ? Direct, pour la cité au sens restreint et au sens large du terme. Comment elle s'implique ? Et comment reconnaître les questions d'engagements dans les parcours universitaires ? Comment on fait en sorte que cela soit un vrai lieu ressources pour les quartiers ?

Là, je viens de te faire un balayage... **Et, troisième partie du plaidoyer, le blog que nous avons qui s'appelle « zone d'expression prioritaire », fondé il y a un an en partenariat avec le journal étudiant et France Inter.**

L'Afev est donc présentée comme un « Do and think-tank ». Le « Do » pour « faire » représente les actions concrètes et donc essentiellement l'accompagnement à la scolarité. L'autre moitié de sa présentation relève du « think-tank » qui repose sur quatre dispositifs complémentaires : la « journée de la lutte contre l'échec scolaire », « l'observatoire de la jeunesse solidaire », « l'observatoire de la responsabilité sociétale des universités » et un blog sur internet nommé « Zone d'expression prioritaire ». Ces différents dispositifs amènent Théo Dagde à affirmer, non sans humour, que l'Afev est « une boîte de com' ».

Régulièrement dans les entretiens, Matthieu Pinateil et Théo Dagde revendiquent l'efficacité de leurs démarches. C'est ce que nous observerons à propos du Plan 100 000 puis de la construction du problème public des 150 000 décrocheurs par an.

Les liens privilégiés entre l'Afev et l'État sont présentés par Matthieu Pinateil comme efficaces. Pour cela, il s'appuie sur le Plan 100 000 mis en place par le Ministre De Robien au tournant des années 2005. Ce plan consistait à accompagner scolairement 100 000 élèves par 100 000 étudiants. L'Afev en a été l'opérateur principal. Notre interlocuteur revient sur la genèse de ce dispositif : « Pour le plan 100 000, je ne me vanterais pas si je disais qu'on a

carrément écrit le programme ». Plus tard, je lui demande de préciser le rôle de l'association sur cette action publique.

[Question] : Pour le programme 100 000 étudiants, vous m'avez dit...

[Matthieu Pinateil, Secrétaire général, Afev, 2003-2012] : On l'a écrit, il faut être clair. Ça, c'est le Ministère de Robien.

De son côté Théo Dagde illustre l'efficacité du pouvoir d'influence de l'Afev à partir de la publicisation du nombre de « 150 000 » décrocheurs du système scolaire à la suite des problèmes des banlieues de 2005.

[Théo Dagde, Secrétaire Général, Afev, depuis 2011] : **On ressort un chiffre qui est la sortie du système scolaire. 150 000 jeunes sans diplôme.** Chiffre qui existe, qui n'est pas complètement clair avant 2005... Un espèce de truc. Et nous, sur un coin de bureau, comme ça... En fait, les chiffres, c'était entre 140 et 180. 140, c'est pas terrible. 180, ça fait quand même beaucoup. 150, c'est rond. C'est bien. [...]

- Tu m'expliquais que d'un point de vue communication, le 150, ça claquait ?

- **150, ça claque puisqu'en 2007, Ségolène royale et Nicolas Sarkozy ont ressorti ces chiffres-là** en disant : sur 150 000 jeunes sortant du système scolaire sans diplôme. Le chiffre en fait, il est vraisemblablement vrai, sauf qu'il y a fourchette. L'inspection générale...

- **Vraisemblablement vrai, cela veut dire qu'il n'a pas été vérifié ?**

- **Non, c'est ce que j'allais dire, l'inspection générale, à l'époque, c'était entre 140 -180 mais avec des critères qui sont complexes. Et encore aujourd'hui, tu n'arrives pas à avoir un vrai chiffre sur les sorties sans diplôme des jeunes.**

- Quand est-ce que vous avez annoncé le chiffre et quand est-ce que l'inspection générale produit son chiffre ?

- Juste avant, l'inspection générale, c'était 2005 et nous, on l'a sorti en 2006. En tous les cas, des dizaines de milliers de jeunes qui sortent du système scolaire sans diplôme ou plus. En tout cas, on est peut-être autour de 200 000 même, on ne sait pas, cela fait entre 18 et 20% d'une classe d'âge, ce qui est absolument incroyable. **Donc on a dit, ça, ce n'est pas tolérable. Nous, à l'époque, on était quand même très jeune dans la prise de position. Comme les républicains<sup>19</sup>... républicains modernes... on s'est dit, il faut faire une commission d'enquête parlementaire sur ce chiffre-là, que la représentation nationale dans sa diversité se saisisse de cette question et mène une commission d'enquête parlementaire. Donc on a réuni une vingtaine de parlementaires qui ont demandé une commission d'enquête. Et on a lancé une pétition publique qui a réuni 25 000 signatures. Et c'est là que l'Afev s'est lancé sur sa partie plaidoyer et donc sur sa partie lobbying.**

- Parce que vous êtes fort en lobbying...

- On commence à toucher un peu notre balle.

Théo Dagde nous raconte ici comment l'association s'est rapidement appropriée un travail de l'inspection générale de l'Éducation nationale dont elle a reformulé les conclusions en les simplifiant dans le but de mieux communiquer dessus. Il ne s'agit plus d'afficher un flou dans le nombre de décrocheurs (entre 140 000 et 200 000) mais un chiffre rond et un message facilement identifiable: « il y a 150 000 décrocheurs par an ». Après avoir reformulé ce chiffre, l'association participe à construire le problème public des « décrocheurs » entre autres

---

<sup>19</sup> Au sens de ceux qui participent aux activités de la République. C'est sans aucune référence au parti créé en 2015.

en lançant une pétition et en réunissant une vingtaine de parlementaires qui seront à l'initiative d'une commission d'enquête parlementaire. Pour Théo Dagde, le critère de réussite de la publicisation de ce problème de décrochage scolaire apparaît avec la reprise du nombre des 150 000 décrocheurs par les deux candidats finalistes de l'élection présidentielle en 2007.

- ***Les traces objectives du lobbying***

En complément des discours des responsables de l'Afev, nous avons analysé les archives en ligne de l'Assemblée Nationale, du Sénat puis de différents journaux. Cela nous permet de construire notre propos à partir de sources écrites objectives.

L'activité au parlement de l'Afev est intense et il serait trop long d'en faire le compte rendu. Placer l'évolution du Plan 100 000 au centre de notre attention permet d'illustrer les limites de la capacité d'influence de l'association tout comme les moyens qu'elle peut mettre en œuvre pour essayer d'atteindre ses objectifs.

Le 6 octobre 2008, le Ministère annonce les arrêts des versements prévus pour le plan. Douze jours plus tard, un article du Monde publicise la situation. La seule analyse des questions posées au gouvernement par les parlementaires suffit à offrir une bonne indication de la capacité de l'association à mettre en place un intense lobbying. En regroupant les questions de l'Assemblée Nationale et du Sénat, l'Afev est mentionnée dans treize questions à propos du « Plan 100 000 » au cours du trimestre séparant le 28 octobre 2008 et le 17 février 2009, dont neuf dans les cinq semaines séparant le 4 novembre et le 16 décembre. Le 4 novembre et le 11 décembre 2008 sont des jours particuliers pour l'association : trois questions la concernant sont posées au gouvernement le 4 novembre à l'Assemblée Nationale et le 11 décembre au Sénat. Les questions sont identiques ou presque. Il est très probable qu'elles aient été directement rédigées par l'association.

Pour conclure, si l'arrêt du Plan 100 000 démontre les limites de la capacité d'influence de l'association, le lobbying intense que cet arrêt a suscité de la part de l'association démontre qu'elle est capable de mobiliser d'importantes ressources et un nombre conséquent d'hommes politiques. Cet épisode indique aussi que le lobbying de l'Afev ne s'inscrit pas seulement dans une stratégie coopérative mais aussi dans une stratégie d'influence que l'on peut qualifier d'externe et qui est proche de celles utilisées dans le « grassroot lobbying » aux États-Unis (Grossman et Saurugger, 2012).

L'observation des activités médiatiques de l'association (presse, journées dédiées à une cause et observatoires) montrent qu'elle s'attache aussi à occuper l'arène médiatique.

[Théo Dagde, Secrétaire Général, Afev, depuis 2011] : Le projet est intéressant. Moi je crois à ce projet-là. Et dans ce projet-là, il y a des projets qui sont plus séduisants que d'autres. Aujourd'hui **le projet de collocation en projet solidaire, c'est un projet hyper bankable. Top sexy pour les médias, top sexy pour les politiques.** [...] **Quand on arrive par des coups : quand on dit « supprimons la notation à l'école élémentaire », la notation chiffrée à l'école élémentaire et qu'on fait un buz de dingue là-dessus, on sort un appel dans le Nouvel Obs avec 22 personnalités et que ça fait un buz terrible.**

Par-delà les mots « Top sexy » et « Hyper bankable » à propos d'un projet de collocation étudiante, Théo Dagde montre un vrai souci de la communication de l'association. La proposition de suppression des « notes chiffrées » à l'école fut un « coup » dans le Nouvel Obs. L'association apparaît approximativement trois fois par an dans les colonnes du Monde depuis une dizaine d'années (et jusqu'à sept et dix fois en 2010 et 2011), près de quatre fois par an dans celles de Libération depuis 1994 et 5 fois par an dans celles du Figaro. Par ailleurs, l'Afev dispose d'un blog avec, entre autres, France Inter et le magazine L'Étudiant. Ce blog, d'après Théo Dagde, serait le deuxième du groupe L'Express, propriétaire du magazine l'Étudiant. Dans certains rapports d'activité, l'association rend compte de sa présence dans les médias. Elle s'attache donc à être très présente dans l'arène médiatique

En revenant sur la genèse de l'association pour expliquer la stature nationale que l'association a acquise en quelques années et en illustrant la force des moyens d'influence que l'association met en œuvre au parlement et dans les médias, nous avons présenté la capacité d'influence de l'Afev. Notre but à présent est de comprendre quelles inflexions l'Afev apporte à l'accompagnement à la scolarité, par extension, à la Réussite éducative.

### 2.2.3. Le sens du lobbying

Le lobbying de l'Afev poursuit plusieurs buts. L'objet de ce chapitre étant la sociogenèse de la Réussite éducative, nous nous concentrerons sur le lobbying de l'Afev en lien avec la genèse de cette action publique.

Certaines associations coordonnent leur activité de lobbying. Cette coordination offre l'impression que ces structures se détournent entièrement de certaines thématiques. Par exemple, l'Afev semble peu s'intéresser aux questions relatives au service civique. Pour



rendre compte de l'activité de lobbying de l'Afev, il nous faut, dans un premier temps, rendre compte de la division du travail de lobbying à laquelle participe l'Afev.

Ce n'est que dans un deuxième temps que nous focaliserons le propos sur l'évolution de la norme de l'accompagnement à la scolarité.

- ***La division du travail dans le lobbying associatif***

Pour mieux saisir le sens du lobbying de l'Afev, il convient de comprendre la division du travail de lobbying entre associations (l'Afev, Ligue de l'enseignement, Francas, Unicité, etc.) partageant en partie les mêmes problématiques :

[Matthieu Pinateil, Secrétaire général, Afev, 2003-2012]: À un moment donné, avec quelques associations, on s'est mis ensemble, on ne va pas tous y aller chacun notre truc. Il y a une structure qui est repérée. **Avec les politiques, il faut être simple, direct, rapide, concis. Voilà, service civique, c'est Unicité. On passe à Unicité des questions et Unicité y va. Unicité a été le mégaphone des associations de jeunesse sur la question du service civique.**

Les questions auxquelles fait allusion Matthieu Pinateil sont les questions au parlement dont nous avons déjà observé qu'elles étaient largement utilisées par l'Afev comme moyen de pression sur le gouvernement. L'intérêt de cet extrait ne réside pas dans le rôle de l'Afev dans le service civique. Son intérêt est qu'il illustre la division du travail de lobbying entre associations. L'association Unicité défend le service civique pour l'Afev et sûrement au nom d'autres associations telles que la Ligue de l'enseignement, grande utilisatrice de ce statut. L'Afev n'est absente du débat relatif au service civique qu'en apparence puisque l'association Unicité est le porte-parole de plusieurs associations sur ce statut.

Sur le plan de la réforme éducative, l'Afev organise chaque année des « Journées de refus de l'échec scolaire ». Ces journées sont l'occasion de réunir des chercheurs (notamment en sciences de l'éducation et en sociologie de l'éducation), des acteurs réformateurs éducatifs et de convier le Ministre de l'Éducation nationale. Elles apportent un rayonnement médiatique certain à l'association et lui permettent ainsi d'exister en son nom propre.

Toutefois, l'essentiel du travail sur la politique éducative semble rester l'objet de la Ligue de l'enseignement et plus récemment du Collectif des Associations Partenaires de l'École. Créé en 2011, il s'agit d'un regroupement des grandes associations d'Éducation populaire. L'Afev y adhère. Le secrétariat de ce collectif est au siège la Ligue de l'enseignement à Paris. Sa présidence est assurée par les Francas. Ce récent collectif vise à « peser sur les réflexions en

matière de politique éducative, mais aussi pour construire avec pragmatisme et pédagogie les réponses adaptées aux enjeux éducatifs »<sup>20</sup>. Autrement dit, ce collectif a pour mission d'être la voix unifiée des associations d'éducation populaire pour orienter la politique éducative.

Le lobbying des associations d'éducation populaire est l'objet d'une division et le fait que l'Afev apparaisse peu sur une thématique ne signifie pas qu'elle s'en détourne. Par soucis de cohérence et d'efficacité, les grandes associations s'organisent pour que certaines structures soient en pointes sur certains sujets. Ainsi, pour le service civique, Unicité est la plus présente. Pour la réforme éducative, la Ligue de l'enseignement bénéficie d'un avantage historique et de nombreux acteurs marginaux sécants. Toutefois, depuis peu, le Collectif des Associations Complémentaires de l'École devient un acteur fort de la réforme éducative. Bref, si l'Afev paraît peu intéressée par le mouvement de réforme éducative conférant aux collectivités territoriales et aux associations une place accrue, il ne s'agit que d'une apparence. Cette apparence s'explique par le choix stratégique de laisser les acteurs associatifs les mieux positionnés sur cette question à la manœuvre.

- ***De l'accompagnement collectif à l'accompagnement individuel***

Les deux domaines de prédilection du lobbying de l'Afev sont l'accompagnement à la scolarité et « la reconnaissance des engagements des jeunes ». Ce deuxième axe d'influence concerne le travail au sein de la Réussite éducative et non la genèse de cette action publique.

Nous y reviendrons lorsque nous nous intéresserons au travail dans la Réussite éducative.

Nous nous concentrons pour l'instant sur le lobbying de l'association sur la norme de l'accompagnement à la scolarité.

Lors de la création de la première charte de l'accompagnement à la scolarité, l'Afev est une toute jeune structure : la charte est rédigée en 1992 alors que l'Afev est créé en 1991. Les relais politiques des co-fondateurs leur permettent de suivre à distance l'élaboration de ce document mais pas d'y participer. En matière d'accompagnement à la scolarité, la norme d'alors est un travailleur salarié pour accompagner douze enfants. De ce fait,

---

<sup>20</sup> Source : Portail de l'École Supérieure de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

l'accompagnement à la scolarité réalisé avec l'Afev qui est un accompagnateur bénévole pour un enfant est en décalage avec la norme de 1992.

En 1998 se prépare la deuxième charte de l'accompagnement à la scolarité. En six ans, l'Afev est rendue très proche du pouvoir. En témoigne le fait qu'un an plus tard, en 1999, Antoine Carlit intègre le cabinet du Ministre de l'Éducation. L'Afev revendique avoir nettement influé sur cette deuxième charte :

[Matthieu Pinateil, Secrétaire général, Afev, 2003-2012]: On a fait passer des idées : c'est que l'intervenant n'est plus salarié. Et le groupe, à un moment donné, oui, mais des fois, non.

La rupture qu'opère l'Afev avec la norme établie en 1992 est double. D'une part, le travailleur peut être un bénévole et d'autre part, l'accompagnement à la scolarité n'est plus nécessairement en groupe et peut être individuel. Les modalités de travail de l'Afev deviennent compatibles avec la norme de la charte de l'accompagnement à la scolarité.

Une troisième rupture dans la norme de l'accompagnement à la scolarité intervient avec le Plan 100 000. Préparé en même temps que la Réussite éducative (2005) mais au sein de l'Éducation nationale, le Plan 100 000 est spécifiquement un programme d'accompagnement à la scolarité.

Ce programme que l'Afev revendique par la voix de Matthieu Pinateil avoir « carrément écrit » montre que l'individualisation de l'accompagnement à la scolarité n'est plus seulement compatible avec la norme en vigueur à l'époque. Il devient la norme en vigueur puisque ce plan consiste à faire accompagner 100 000 lycéens par 100 000 bénévoles.

De 1991 à 2005, le lobbying de l'Afev a permis de travailler la norme de l'accompagnement à la scolarité pour qu'elle soit en adéquation avec son activité d'accompagnement à la scolarité.

L'Afev n'a pas influé directement sur la Réussite éducative, du moins pas comme elle a pu le faire sur le Plan 100 000 à la même époque. Toutefois, le lobbying de l'Afev sur l'accompagnement éducatif a contribué à façonner la Réussite éducative en participant à l'évolution des normes en vigueur sur l'accompagnement à la scolarité.

## 2.3. L'alliance entre gouvernement libéral et réformateurs éducatifs

La Réussite éducative avec la forme ambiguë que nous lui connaissons s'est concrètement formée au cours d'une alliance entre les réformateurs éducatifs et le gouvernement de l'époque.

De prime abord, cette alliance paraît assez improbable.

D'un côté, nombreux sont les réformateurs éducatifs de la Réussite éducatif réputés être de « gauche ». Cette réputation s'explique sûrement par le champ d'action, l'école et l'éducation, traditionnellement plus ancré à gauche. Elle s'explique aussi par les missions que ces associations se sont assignées : par exemple, « lutter contre les inégalités » pour l'Afev, faire « vivre la citoyenneté » pour la Ligue de l'enseignement, et au statut de ces structures « associations à but non lucratif ».

De l'autre côté, en 2004-2005, le gouvernement est résolument libéral. Nicolas Sarkozy, Ministre de l'Intérieur puis de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, François Fillon au Affaires sociales, au travail et à la solidarité puis à l'Éducation nationale et à l'Enseignement supérieure, etc. Jean-François Copé est Porte-parole du gouvernement. L'ancien consultant du cabinet Arthur Andersen, Éric Woerth, est Secrétaire d'État à la Réforme de l'État. Le Ministre Marc-Philippe Daubresse qui défendra avec Jean Louis Borloo la Réussite éducative au parlement prend ouvertement des positions contre l'Éducation nationale.

Pour expliquer cette alliance inattendue, le premier mouvement de cette partie vise à montrer que les réformateurs éducatifs précédemment cités ne sont pas nécessairement incompatibles aux thèses libérales. Puis, dans le deuxième mouvement, nous reviendrons concrètement sur l'alliance de circonstance qui a conduit à la Réussite éducative.

### 2.3.1. Réformateurs éducatifs et libéraux

Comme l'illustre, entre autres, *Le Phénomène bureaucratique* (1993), une séparation entre « réformateurs éducatifs » d'un côté et « réformateurs libéraux » de l'autre n'a pas nécessairement de fondement. Après avoir appuyé ce propos à partir de l'œuvre de Crozier,

nous montrerons que les réformateurs éducatifs ayant participé à la sociogenèse de la Réussite éducative sont en partie en adéquation avec les thèses du gouvernement libéral de l'époque.

- ***L'exemple de Michel Crozier***

La réforme de l'école est très loin d'être le monopole de ceux qui ne s'intéressent qu'à l'éducation. Il ne s'agit pas ici de faire la généalogie des « offensives libérales de la droite française » (Laval, 2004), ni de dénouer le rôle des institutions européennes et internationales dans ces réformes (Laval, 2004, 2011). Il s'agit plus modestement de rappeler que les « réformateurs libéraux » sont susceptibles d'être aussi des « réformateurs éducatifs ». À cette fin, nous mobilisons le 4<sup>ème</sup> chapitre de l'ouvrage *Le phénomène bureaucratique* intitulé « Le phénomène bureaucratique comme phénomène culturel français ». La première partie de ce chapitre est une critique du système éducatif français.

L'étude du système éducatif est justifiée par le fait que « le système d'éducation d'une société reflète le système social de cette société et constitue, en même temps, le moyen essentiel grâce auquel ce système se perpétue ». La justification est donc double, le système éducatif français est un idéaltype de la bureaucratie à la française et son principal moyen de reproduction. Crozier dénonce le système scolaire comme l'archétype d'un système « centralisé » et dans lequel « la centralisation et l'impersonnalité sont poussées au maximum ». « L'enseignement français est demeuré une très lourde machine qui présente tous les traits caractéristiques du modèle d'organisation bureaucratique ». Il évoque son « conservatisme » et « cette lourdeur routinière ».

Ensuite ce chapitre verse en creux dans la dénonciation des enseignants et de leur statut. L'encombrement des programmes incomberait entre autres aux enseignants car il serait le « résultat naturel d'une lutte des experts pour défendre leurs intérêts corporatifs à l'intérieur d'un système bureaucratique ». Chaque groupe d'experts (les enseignants) défendrait son domaine rendant le pouvoir central « impuissant pour leur imposer un arbitrage qui sauvegarde les intérêts profonds des élèves et le but même de l'institution ». À la suite de cette dénonciation, il « note » que le système « protège très bien ses membres » puisque les enseignants ont la garantie du statut. En note de bas de page, l'auteur explique que les enseignants « sont sur ce point très avantagés par rapport aux enseignants des autres pays occidentaux et en particulier par rapport à ceux des États-Unis qui ne disposent pas de garanties d'emploi ».

Une autre partie de ces propos s'intéresse aux questions pédagogiques. Crozier dénonce le « fossé entre le maître et l'élève qui reproduit la séparation en strates du système bureaucratique », le contenu pédagogique « trop abstrait, sans contact avec les problèmes de la vie pratique et de la vie personnelle de l'élève ». Après un passage sur la sélection des élèves, on retrouve un thème qui sera cher à tous les réformateurs éducatifs qui suivront : la relation école-parents. À lui seul, le système éducatif produit « chahuts », « révoltes anarchiques » et les élèves forment une « communauté délinquante » car ils ne « peuvent résister à la terrible pression qui pèse sur eux. »

Ainsi, Crozier est donc à la fois « modernisateur » libéral dénonçant une bureaucratie protégeant ses fonctionnaires et, dans une certaine mesure, réformateur pédagogique. Son influence dans le cabinet de Savary est décrite comme « forte » (Derouet-Besson, 2004).

- ***Des acteurs de la réforme éducative compatibles au néolibéralisme***

Pas plus qu'hier, les réformateurs éducatifs ne s'opposent nécessairement aux réformateurs libéraux. À partir de quelques jalons, nous illustrerons les accointances entre les réformateurs éducatifs participant à la Réussite éducative et les thèses libérales. Après un premier point sur les acteurs de l'Afev, nous déplacerons notre regard sur Arnaud Central, Chargé de mission à la DIV.

À l'Afev, les trajectoires individuelles puis les stratégies de l'association offrent quelques éléments pour saisir la compatibilité politique des dirigeants de l'association aux thèses libérales.

Antoine Carlit, co-fondateur et ancien dirigeant de l'association se fait connaître en tant que président de l'Unef. À ce titre, il participe à la négociation du plan « Université 2000 ». Juste après la négociation de la charte de l'accompagnement à la scolarité, il quitte l'association pour rejoindre le cabinet d'Allègre dont on retiendra de ce dernier la volonté de « dégraisser le mammoth » et ses considérations sur la formation comme « le grand marché du siècle prochain » (Laval, 2004). Antoine Carlit est député socialiste jusqu'au mois de juin 2017. Sa défense de la loi « Travail » ont incité ses opposants à murer sa permanence.

Théo Dagde, actuel Secrétaire Général de l'association explique en entretien les ruptures qu'il a dû opérer avec son milieu d'origine communiste pour intégrer l'association jusqu'au niveau de Secrétaire Général. Aujourd'hui, il se fixe comme mission de « construire, d'échanger, de co-construire en termes de réflexion d'abord, et puis de participer à positionner la structure [...] avec tous les partis républicains ». C'est-à-dire tous les partis à l'exception du Front National.

Matthieu Pinateil, lui aussi ancien fondateur et co-dirigeant de l'Afev prend peu de positions politiques. Mais l'édito qu'il signe dans le numéro du journal interne de l'association suivant le conflit sur le Contrat Première Embauche se limite à dénoncer les blocages des lycées et les dommages causés aux locaux de l'Université de la Sorbonne, sans autre développement sur le conflit ou les enjeux autour du contrat de travail proposé<sup>21</sup>.

Plus généralement, l'étude du journal de l'Afev de 2003 à 2011 (date de l'arrêt de sa publication) montre qu'il sert aussi de support de diffusion des réformes des gouvernements libéraux, notamment en cas de crise. Ainsi, en février 2006, le journal accorde une interview à Gille de Robien, alors Ministre de l'Éducation. La date ne relève pas du hasard puisque le gouvernement sort tout juste de la crise des violences consécutives à la mort de Zyed Benna et Bouna Traoré électrocutés le 27 novembre 2005 à Clichy-sous-bois.

En juillet 2006, alors que le gouvernement sort cette fois-ci du conflit sur le Contrat Première Embauche, dans le même numéro qui contient les critiques du conflit, Gille de Robien est à nouveau reçu.

Le numéro de Novembre-décembre 2008, en plein conflit sur la réforme des universités, le journal de l'association accueille Valérie Pécresse, Ministre de l'enseignement supérieur, portant la dite réforme.

Le journal de l'association ne sert pas uniquement de support de communication de crise. En effet, en janvier 2005, avant le conflit avec les lycéens de la même année, François Fillon, prépare sa réforme :

Je voudrais convaincre les Français que le chemin de la réforme et de la modernisation permanente est moins inquiétant pour l'avenir que le statu quo. Je suis réformateur non par plaisir, mais par devoir. Si dans un monde concurrentiel de 6 milliards d'individus, nous voulons garantir aux 60 millions de Français la préservation de nos valeurs républicaines, le maintien d'un système social ambitieux, celui d'une santé de qualité, d'une école et d'une université pour tous, notre pays doit

---

<sup>21</sup> Ce qui se comprend aisément lorsque l'on connaît l'intérêt de l'Afev pour le Service Civique et que l'on sait que la loi pour l'égalité des chances du 31 mars 2006 qui instaure le Contrat Première Embauche fixe aussi les conditions du Service Civil Volontaire qui préfigure le Service Civique.

s'adapter. C'est ce que j'ai fait dans mon précédent Ministère avec la réforme des retraites, c'est ce que je m'appête à faire avec la loi d'orientation sur l'école, puis avec la loi de programmations sur la recherche au printemps 2005.

(François Fillon, Ministre de l'Éducation, journal « Volontaire », Janvier 2005)

Les trajectoires biographiques, les différentes prises de position et la libre parole des Ministres<sup>22</sup> libéraux dans le journal démontrent que cette association est pleinement compatible aux thèses libérales.

De tous les acteurs ayant participé à la genèse de la Réussite éducative, c'est probablement Arnaud Central qui illustre le mieux la capacité des réformateurs éducatifs à poursuivre leur mission que le gouvernement soit « socialiste » ou de « droite ».

[Arnaud Central, Chargé de mission Éducation, DIV, 2001-2009] : Autant, sur la période d'avant la loi du 1er août 2003. **J'ai été très en phase avec ma hiérarchie. Autant la deuxième partie était un peu considérée comme un peu du rêve. Sachant qu'on [sa hiérarchie] voulait taper de manière un peu obsessionnelle à la Politique de la Ville, c'est : bon, on va régler les comptes avec l'école. On veut l'obliger à faire ci. On veut l'obliger à faire ça.** Moi j'expliquais que ce n'est pas parce qu'on va mettre les enseignants dos au mur que ça va marcher mieux. **Il y a d'autres stratégies et notamment le PRE [la Réussite éducative] est un moyen de les faire venir dans une démarche sans les convoquer, en les invitant simplement.**

Cet extrait montre d'une part qu'Arnaud Central était en décalage avec sa hiérarchie à partir du moment où le gouvernement Raffarin arrive au pouvoir. Arnaud Central ayant fait sa carrière à l'Éducation nationale, ses propos sur l'école sont plus nuancés que ceux du Ministre Daubresse par exemple. Toutefois, si les moyens opposaient Arnaud Central et sa hiérarchie (selon lui, cette dernière est dans l'injonction alors que lui-même serait dans « l'invitation »), ils se retrouvent sur la nécessité de réformer l'école. Aussi, le fait qu'Arnaud Central résiste à l'alternance des partis politiques démontre que ses propositions et son discours s'adaptent à la configuration libérale, ce qu'il n'hésite pas à mettre en avant.

[Arnaud Central, Chargé de mission Éducation, DIV, 2001-2009] : Puisque je suis arrivé et à la ville, c'était Bartolone, et là, c'est Péresse. Tu vois, je suis œcuménique.

Un certain nombre de décalages ont pu exister entre le gouvernement libéral de l'époque et Arnaud Central tout comme des décalages ont pu exister entre ce même gouvernement et les

---

<sup>22</sup> Seuls des Ministres ayant appartenus à des gouvernements de « droite » sont ici mentionnés pour la simple raison que lors de la publication de ce journal (de 2003 à 2011), seule la « droite » était au pouvoir. Si des élus locaux de « gauche » ont été interviewés, le journal n'a donné la parole à aucun membre de l'opposition d'envergure nationale. On peut assurément y voir une stratégie pour ne pas heurter le gouvernement en place dont l'association a besoin des financements.



dirigeants de l'Afev dont la plupart sont proches ou élus du Parti Socialiste. Toutefois, la posture qu'ils entretiennent et les propositions de réformes qu'ils défendent sont apparues comme parfaitement compatibles avec le gouvernement libéral de Jean-Pierre Raffarin.

En conclusion donc, les réformateurs éducatifs qui ont participé à la Réussite éducative affichent une position compatible avec les thèses libérales portées par les gouvernements successifs.

### 2.3.2. De l'idée au dispositif concret de Réussite éducative

Il nous faut à présent présenter comment, concrètement, le programme de réforme de la politique éducative de la Ligue de l'enseignement (et des institutions qui lui sont liées) et celui d'aider les enfants ont été liés dans la Réussite éducative.

À cette fin, nous présenterons dans un premier temps les consignes de Jean-Louis Borloo et leur traduction (Callon, 1986) par Arnaud Central, Chargé de mission à la DIV et premier artisan de la Réussite éducative.

La mise au jour de cette traduction nous permettra de comprendre comment l'ambiguïté de la Réussite éducative s'est concrètement forgée. Dans un deuxième temps, cela nous permettra de comprendre l'un des rôles assignés à l'enfant dans cette action publique. Enfin, nous reviendrons sur les ambiguïtés de la Réussite éducative issues de cette traduction.

- ***La traduction des consignes du gouvernement et le détour d'Arnaud Central***

L'observation de la traduction<sup>23</sup> des consignes de Jean Louis Borloo permet de saisir comment la Réussite éducative est devenue aussi un instrument de réforme de la politique éducative.

Cette traduction fait intervenir quatre acteurs. Le premier est le Ministre de la Ville, Jean-Louis Borloo, qui donne l'impulsion à la Réussite éducative en énonçant un certain nombre de consignes. Le deuxième est Arnaud Central qui incarne à la DIV les mouvements

---

<sup>23</sup> Précision méthodologique : pour éclairer au mieux le processus de traduction des consignes de Jean-louis Borloo par Antoine Central, l'idéal aurait été de m'entretenir avec l'ancien Ministre ou des membres de son cabinet. Cela n'a pas été possible. Il en résulte que seul Antoine Central m'a rapporté les consignes que le cabinet du Ministre lui aurait données et qu'il a lui-même retraduites.

pédagogiques. Il est chargé de proposer concrètement la Réussite éducative. Les deux derniers acteurs sont présents dans cette réforme mais leur position est considérée comme constante. Il s'agit d'une part de l'acteur « enfant ». Implicitement, il est considéré comme d'accord avec les inclinaisons prises. D'autre part, il s'agit de l'acteur « monde éducatif formel ». À l'inverse de l'acteur « enfant », le lieu commun au sein du monde social de la Réussite éducative semble être que les membres de l'Éducation nationale sont toujours réfractaires.

Pour Arnaud Central, ce qui deviendra la Réussite éducative découle de deux consignes du Ministre en charge de la Ville Jean-Louis Borloo.

La première était de « mettre des kinés à l'école maternelle ». Par « Kiné », Arnaud Central affirme qu'il faut plutôt entendre « ergothérapeute » et plus largement du personnel paramédical. Le Ministre aurait aussi eu pour modèle le « Perry Preschool Project » américain, programme consistant à organiser cinq jours par semaine des temps éducatifs pour les jeunes enfants pendant deux heures et demie chaque matin.

La deuxième consigne était d'éviter que les moyens de la future Réussite éducative soient fongibilisés avec ceux de l'Éducation nationale. Le risque pour le Ministre en charge de la Ville était d'en perdre le contrôle, qu'ils participent au fonctionnement normal de l'école et que le dispositif de Réussite éducative ne voit pas le jour. Dans le même esprit, il ne souhaitait pas non plus mettre directement une somme d'argent à disposition des communes qui auraient pu l'utiliser à d'autres fins que la Réussite éducative.

À partir de ces deux consignes, une des actions d'Arnaud Central consiste à placer dans la Réussite éducative le programme de réforme de la politique éducative.

En réponse à la première consigne (installer du personnel paramédical dans les écoles) il souligne un risque d'opposition chez le monde enseignant : « Ça risque de bouger ».

Plutôt que d'imposer des professionnels extérieurs à l'École dans celle-ci et prendre un risque politique, il propose un dispositif amenant les professionnels de l'École à « inviter » ceux extérieurs à l'Éducation nationale

[Arnaud Central, Chargé de mission Éducation, DIV, 2001-2009] : **Je leur propose une autre architecture qui, à la fois, me semble réalisable en organisant des interventions qui ne provoqueront pas les professionnels de l'école** mais qui les mobiliseront, à l'inverse. Et qui, d'autre part, me permet, moi, de **préserv**er une démarche qui me semble intelligente qui était celle de la Veille éducative, qui était une forme de mobilisation partenariale de l'ensemble des acteurs de la chaîne éducative dont les enseignants mais dans une position de collégialité.

Ainsi, à partir de la première consigne de Jean-Louis Borloo dont notre interlocuteur a souligné les risques, il propose une organisation répondant à la fois aux objectifs de Jean-Louis Borloo et reprenant le programme de réforme de la Veille éducative, c'est-à-dire le programme des réformateurs éducatifs.

La deuxième consigne de Jean-Louis Borloo (ne pas confier les subsides directement à l'Éducation nationale ni aux communes) n'a pas besoin d'être reformulée par Arnaud Central car elle est déjà en adéquation avec le programme porté par les réformateurs éducatifs qui est un programme d'ouverture de l'Éducation nationale et d'accroissement de la place des collectivités territoriales et des associations.

Cette deuxième consigne trouve sa forme concrète dans les propositions de faire porter les PRE par des personnes morales dotées d'une comptabilité publique, de réformer le fonctionnement des Caisses des Écoles et de créer des « Établissements publics de coopération éducative » sur le modèle des Établissements publics de coopération culturelle. L'ambition d'une meilleure coopération entre les acteurs éducatifs apparaît formellement dans le titre.

C'est précisément par ce travail de traduction des consignes d'Arnaud Central que la Réussite éducative devient un instrument de réforme des politiques éducatives et des pratiques pédagogiques. En effet, ce que propose Arnaud Central n'équivaut pas à quelques inflexions apportées aux consignes de Jean-Louis Borloo : il induit un bouleversement en profondeur des ambitions de la Réussite éducative.

[Arnaud Central, Chargé de mission Éducation, DIV, 2001-2009] : Ce qui m'intéresse, c'est d'essayer de faire passer ce message qu'effectivement je peine à faire passer. De dire **qu'on ne peut pas obtenir de changements significatifs et durables si on ne fait pas a minima des réformes structurelles. Mais il faut les penser, ces réformes structurelles. [...]** C'est pour ça que les dispositifs pour la période ont souvent eu comme seule ambition de coordonner les deux mais surtout pas de déboucher sur une étape suivante qui est celle qui est visée par les P.E.L. [Projet Éducatif Locaux], qui aurait dû être celle de **la loi sur la fondation : c'est comment construire ensemble ? C'est-à-dire que chacun a son domaine de compétences. Mais il y a, et c'est là-dessus que je définis le domaine de l'éducation partagée. Il y a un domaine qui devrait être partagé et qui ne relève plus de la compétence d'un seul.**

Cet extrait illustre qu'Arnaud Central ne s'intéresse pas directement aux enfants en fragilité dans la Réussite éducative. En revanche, il souhaite réaliser des réformes qu'il qualifie de « structurelles ». Pour lui, tous les dispositifs (Veille éducative, Projet éducatif local, etc.) visent à favoriser « l'éducation partagée », c'est-à-dire la place des villes et des associations

dans la politique éducative. Cette nouvelle répartition des compétences s'inscrit dans un mouvement de décentralisation des politiques éducatives.

[Arnaud Central, Chargé de mission Éducation, DIV, 2001-2009] : Dès lors que l'on s'inscrit bien dans le cadre d'une politique publique, **considérer que tous les enseignants peuvent être, du jour au lendemain, des militants pédagogiques ou avoir des pratiques qui changent de nature de celles qu'ils pratiquent, qu'ils ont depuis longtemps...** C'est illusoire et **il faut imaginer des process** qui vont d'une certaine manière les viser en premier pour pouvoir viser la vraie cible en second. **Ça, ce n'est pas toujours très vendable en termes d'annonce et donc c'est pour ça que cela n'a jamais été mis vraiment en premier plan.** Mais d'une certaine manière, l'introduction, **l'obligation faite de passer par une structure juridique pour mettre en place les PRE, c'est la conjugaison de plusieurs choses, mais notamment de cette dimension-là.**

Ainsi, Arnaud Central a fait des consignes de Jean Louis Borloo un « process », une animation pour amener les enseignants à modifier leurs pratiques professionnelles. La vocation de la Réussite éducative selon son concepteur tranche avec les objectifs affichés d'aider les enfants en fragilité.

[Question] : Peux-tu me dire qui le programme ciblait en premier ?

[Arnaud Central, Chargé de mission Éducation, DIV, 2001-2009] : **Pour le politique, il ciblait les enfants.**

L'ambiguïté de la Réussite éducative s'explique par le fait que c'est une action publique construite avec deux objectifs. L'un est fédérateur, fait forcément l'unanimité et est donc intéressant politiquement : il s'agit d'aider les enfants. L'autre est plus clivant, davantage sujet à débat et ne peut être mis au premier plan : il s'agit de transformer les pratiques éducatives.

Mobiliser l'entretien réalisé avec Romain Davant permet de rappeler que derrière Arnaud Central se trouve tout un courant de réformateurs éducatifs. Pour mémoire, Romain Davant, président du think-tank Prisme, lié à la Ligue de l'enseignement, aux Francas et aux Céméa, est le prédécesseur d'Arnaud Central à la DIV. Les deux individus sont toujours proches.

[Romain Davant, Chargé de mission Éducation, DIV, 1995-2000] : C'est-à-dire qu'on est obligé **devant le propre... échec, c'est quand même une grossièreté... Mais devant... Je veux dire échec** car je ne trouve pas le mot le plus approprié, de l'institution. **On est obligé de se confronter à elle, de la violer pour lui rendre service.**

Ces propos sans équivoque et sans doute peu partagés dans leur forme ont au moins le mérite de souligner que Romain Davant et la nébuleuse de réformateurs qu'il représente s'inscrivent

dans le modèle de réforme que défend Arnaud Central. Ces propos montrent aussi que la Réussite éducative n'est pas nécessairement pensée pour être une réforme se faisant avec l'Éducation nationale.

- ***Le nouveau rôle de l'enfant dans la Réussite éducative***

Arnaud Central transforme la Réussite éducative en dispositif de réformes de la politique éducative. Finalement, son discours fait peu mention des enfants. Pour autant, Arnaud Central leur assigne un rôle crucial dans le dispositif.

L'enfant étant relativement absent de l'entretien avec Arnaud Central, je le relance pour obtenir des précisions.

[Question] : Comme quoi, ma question : « Où se situe la cible des PRE : l'enfant, les professionnels ? » avait du sens.

[Arnaud Central, Chargé de mission Éducation, DIV, 2001-2009] : Complètement, je te dis. Sinon, je ne perdrais pas mon temps à te parler. **Si c'était pour expliquer la plus-value sur le gamin, je te dirais : « Écoute, tu vas voir des gens, des psychos... Ils vont t'expliquer en quoi, pour eux ça apporte une plus-value ».**

Ces propos illustrent qu'Arnaud Central ne s'intéresse pas à la plus-value des actions de la Réussite éducative (écoute, accompagnement divers, etc.) sur les enfants en parcours ou bénéficiaires du dispositif. Cela ne signifie pas pour autant que les enfants soient complètement oubliés de la Réussite éducative selon Arnaud Central.

[Arnaud Central, Chargé de mission Éducation, DIV, 2001-2009] : **Ma perspective, c'était les enfants mais je pensais que la figure imposée, c'était d'abord les adultes et les professionnels.** Et c'est pour ça, ce que je t'ai dit tout à l'heure, ce que j'ai mis en place très très vite une formation des coordonnateurs à Rennes.

[Question] : Donc l'aboutissement final, c'est bien les enfants. Mais la première cible du PRE, c'est de mettre les professionnels autour de la table ?

- : **C'est d'arriver à les mettre autour de la table dans des conditions favorables.**

L'horizon de la Réussite éducative est bien d'améliorer le sort des enfants. Toutefois, il ne s'agit plus des enfants en fragilité car tous les enfants scolarisés bénéficieraient des réformes induites par la Réussite éducative. Au moins sur le plan chronologique, réformer est le premier objectif de la Réussite éducative. Dans ce paradigme, l'enfant n'est pas l'objectif mais le moyen de la Réussite éducative en tant que dispositif visant à favoriser les rencontres entre différents professionnels. L'échange ci-dessous vise précisément à éclairer le rôle de l'enfant dans la Réussite éducative.

[Question] : Peut-on imaginer que l'enfant soit un médiateur, un objet de discussion pour mettre les professionnels autour de la table.

[Arnaud Central, Chargé de mission Éducation, DIV, 2001-2009] : Moi, je serais plus provocateur. **Je dirais que l'enfant, à travers cette façon de voir les choses est devenu un enjeu, l'enjeu de quelque chose qui finalement ne le concerne pas directement. [...] Évidemment, le destinataire final, c'est l'enfant et il y a moment légitime où des professionnels se réunissent pour parler d'un enfant [...] Le problème c'est que le PRE vise plus large que ce sujet-là, que le simple fait de discuter sur des enfants. [...] Si à un moment donné, et c'est bien ça mon problème avec les usines à gaz... C'est que finalement les gens qui discutent des enfants, c'est les gens qui vont infléchir le process global dans un certain nombre d'organisations.**

Dans cet extrait, Arnaud Central répète qu'à court terme, l'enfant n'est pas le bénéficiaire de la Réussite éducative mais plutôt son support. Schématiquement, Arnaud Central espère un changement sur les pratiques institutionnelles et professionnelles en deux temps. Le premier temps est une acculturation des professionnels présents en réunion à d'autres pratiques professionnelles, à d'autres méthodes, à d'autres manières de problématiser les problèmes que celles de leurs institutions d'origine. Dans un deuxième temps, lorsque ces professionnels acculturés retournent dans leur institution d'origine, Arnaud Central espère qu'ils y importeront les nouveaux éléments de leur culture professionnelle et ainsi modifieront les pratiques de leur institution d'origine.

Là encore, Romain Davant s'inscrit dans le même paradigme qu'Arnaud Central et démontre ainsi que l'enfant en fragilité dans la Réussite éducative est bien le support d'une réforme des pratiques professionnelles et pas uniquement le bénéficiaire de cette action publique.

[Romain Davant, Chargé de mission Éducation, DIV, 1995-2000] : **Si on est capable d'appréhender les situations individuelles dans un cadre inter partenarial, on devrait être capable collectivement de pouvoir coopérer sur des projets beaucoup plus larges où ce ne sont pas uniquement des cas difficiles qui interviennent.** Il y avait une stratégie. La pédagogie, c'est l'art de la répétition et du contournement... Sans que cela soit un élément d'agressivité.

Si l'on considère la pédagogie comme l'art de la répétition et du contournement, la Réussite éducative peut être observée une situation pédagogique à destination des institutions participant à la politique éducative et en tout premier lieu l'Éducation nationale. Dans cette mise en place pédagogique, l'enfant est mobilisé en tant que voie d'initiation à la coopération entre institutions. L'enfant est mobilisé par les réformateurs éducatifs en tant que support de coopérations simples et légitimes. Mais l'ambition de cette situation pédagogique à destination des professionnels n'est pas de s'intéresser aux enfants en fragilité mais de partager la politique éducative entre les villes, les associations et l'Éducation nationale.

- *Les ambiguïtés de la Réussite éducative*

La Réussite éducative est le résultat de consignes ministérielles traduites par des réformateurs éducatifs qui mettent en avant un dispositif à deux faces. La première, pour les hommes politiques, est que la Réussite éducative vise à aider les enfants. La seconde, « moins vendable » nous dit Arnaud Central, est qu'elle vise à provoquer des changements. Les hommes politiques ayant porté la Réussite éducative n'ont-ils pas aussi appréhendé la Réussite éducative comme instrument de réforme ?

Les propos de Romain Davant en amont indiquaient que la Réussite éducative a été faite contre l'Éducation nationale. Le conseiller de François Lamy (futur Ministre de la Politique de la Ville) nous dira que la Réussite éducative est un « attentat » à l'Éducation nationale. Dans quelle mesure ce dispositif a été créé contre l'Éducation nationale ?

Publiquement, les Ministres Jean-Louis Borloo et Marc-Philippe Daubresse continuent de présenter la Réussite éducative comme un dispositif d'aide aux enfants en fragilité. Peut-être continuent-ils aussi de l'appréhender comme tel.

Néanmoins, Marc-Philippe Daubresse explique au Sénat qu'il attend que la Réussite éducative amène à une « révolution culturelle » au sein de l'École. Même si ce n'était pas là sa première ambition pour la Réussite éducative, ces propos indiquent que ce Ministre a parfaitement appréhendé la Réussite éducative comme un dispositif de réforme.

Pour autant, s'il y a eu un accord sur la réussite éducative en tant qu'instrument de réforme, cela ne signifie pas qu'il y ait eu accord sur les réformes attendues. Ainsi, rien n'indique que celles attendues par des réformateurs éducatifs comme Romain Davant et Arnaud Central soient les mêmes que celles attendues par la hiérarchie de ce dernier qui selon lui « voulait taper de manière un peu obsessionnelle » sur l'École et « régler son compte ».

La réponse à la question : « La Réussite éducative s'est-elle faite contre l'Éducation nationale ? » amène une réponse nuancée.

En première analyse, nous pouvons observer que la Réussite éducative a fait l'objet d'un désintérêt certain de la part de ce Ministère. Rémy Solo travaillait à la Direction des Affaires scolaires et s'occupait, du côté de l'Éducation nationale de la mise en place de la Réussite

éducative. L'entretien qu'il nous a donné permet de saisir le faible intérêt de son institution à l'égard de la Réussite éducative qui lui a d'ailleurs laissé « carte blanche » pour préparer avec Arnaud Central ce dispositif.

[Rémy Solo, Adjoint au bureau Éducation Prioritaire, Direction générale de l'enseignement scolaire, MEN, 2003-2006] : À l'époque, c'est vrai que j'étais un peu seul dans cette logique partenariale. [...] En gros dans mon travail, je n'ai pas eu, je n'ai pas eu... Je fais beaucoup tous seul. Quand je sollicitais, j'avais des réponses. J'avais des retours mais par ce que j'allais voir des collègues, j'en discutais, j'insistai. Mais ce n'est pas des sujets qui ont passionné les foules à l'administration à l'époque. [...] Pfff, c'est vrai que ça n'intéressait pas grand monde. Sauf, je vous dis, dans l'esprit de certains, ils y en a qui pensaient qu'on pouvait récupérer un peu de crédit.

Dans le même temps, il explique que lui et son responsable hiérarchie, Chef du bureau Éducation prioritaire à la Direction générale de l'enseignement scolaire étaient intéressés par les questions d'ouverture de l'école. À cela nous pouvons observer que les Chargés de mission de la DIV sont tous issus de l'Éducation nationale. La Réussite éducative s'est objectivement construite avec des membres de ce Ministère.

La réponse de la participation de l'Éducation nationale à la préparation de la Réussite éducative doit d'autant plus être nuancée que les objectifs assignés à ce dispositif diffèrent entre les acteurs. Ainsi, alors que Romain Davant et Arnaud Central présentent la Réussite éducative comme un instrument de réforme. Rémy Solo l'appréhende comme un instrument d'aide aux enfants en fragilité : « le point de départ, c'était aider les jeunes », « le principal objectif, c'était quand même l'enfant ».

Ainsi, si la Réussite éducative a été en partie construite avec l'Éducation nationale, il n'y en a pas forcément eu accord sur ses objectifs.

Afin de comprendre la genèse de la Réussite éducative et de ses ambiguïtés, nous avons resitué cette action publique dans une plus longue histoire de réformes s'étendant de la création des ZEP à la Réforme des rythmes scolaires visant toutes à « ouvrir l'école » et à favoriser la place des associations et des collectivités territoriales dans la politique éducative. Ces réformes dans lesquelles s'inscrit la Réussite éducative traduisent le programme d'un groupe de réformateurs structurés autour de la Ligue de l'enseignement et des institutions qui lui sont liées.



Les Chargés de mission de la Délégation interministérielle à la ville appartiennent à cette nébuleuse. Durablement installés à une position de pouvoir, ils constituent une élite programmatique capable d'influencer une action publique. L'un d'eux, Arnaud Central a traduit les consignes de Jean-Louis Borloo afin que le dispositif d'aide aux enfants soit aussi un instrument de réforme.

De-là, la figure de l'enfant acquiert une nouvelle place dans la Réussite éducative. L'enfant devient le support de rencontres entre professionnels et entre institutions. Il devient donc le support de réformes.

Cette traduction est à l'origine de l'ambiguïté des objectifs de la Réussite éducative, ambiguïté que l'on retrouve même auprès des acteurs ayant participé à sa préparation.

Ainsi, pour le représentant de l'Éducation nationale participant à préparer la Réussite éducative avec la DIV, la Réussite éducative est avant tout un dispositif d'aide aux enfants. C'est aussi comme tel qu'elle est présentée par le gouvernement. Néanmoins, les prises de position au Sénat du Ministre Marc-Philippe Daubresse indique que la Réussite éducative est aussi appréhendée par le gouvernement comme un instrument de réforme. De leurs côtés, les chargés de mission de la DIV perçoivent ce dispositif avant tout comme un instrument de réforme.

À une première ambiguïté s'en ajoute une deuxième puisque les acteurs s'accordant à ce que la Réussite éducative soit un instrument de réforme ne s'accordent pas nécessairement sur les réformes à conduire.

Bien que l'Afev fasse partie intégrante de la nébuleuse de réformateurs éducatifs, sa participation à la genèse de la Réussite éducative est indirecte. Elle est néanmoins importante car cette association a largement influencé les normes de l'accompagnement à la scolarité qui est une activité majeure dans la Réussite éducative.

### 3. La carrière de la Réussite éducative

La Réussite éducative est un dispositif original puisqu'elle est, dans diverses mesures selon les acteurs, pensée et appréhendée à la fois comme un dispositif d'aide et à la fois comme un instrument de réforme de la politique éducative.

Dans les deux cas, elle n'en reste pas moins un instrument d'action publique puisqu'elle constitue un dispositif technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations (Lascoumes et Le Galès, 2005).

En tant que dispositif d'aide, la Réussite éducative est un instrument d'action publique dont les destinataires sont les enfants en fragilité et en tant qu'instrument de réforme son destinataire est la politique éducative.

Les instruments d'action publique ont une carrière (Lascoumes et Le Galès, 2005 ; Halpern, 2014) que l'on peut analyser pour saisir les mutations de ces instruments.

La Réussite éducative ayant été initialement conçue comme un instrument ambivalent offre ainsi un bon exemple d'une analyse d'un instrument d'action publique en termes de carrière. En effet, de 2005 à 2015, les différentes conceptions de la Réussite éducative se sont affrontées.

Moins que l'efficacité de ce dispositif (en termes de réformes ou en termes d'aides aux enfants en fragilité), la prévalence d'une conception de la Réussite éducative plutôt qu'une autre est avant tout le fruit d'interactions et de rapports de force. Afin de rendre compte de la carrière de la Réussite éducative, nous nous attacherons à caractériser les différentes inclinaisons de la Réussite éducative (instrument d'aide ou instrument de réforme) et à expliquer les circonstances de ces changements.

De fait d'importants changements en 2008 et 2012, nous observerons trois périodes successives de 2005 à 2015 (2005 à 2008, 2008 à 2012, 2012 à 2015). 2008 est en effet une année de rupture car il y a eu un certain nombre de changements dont l'attribution de la gestion des PRE à l'Acse (voir encadré *infra* : De l'Acse au CGET) et la mise en retrait d'Arnaud Central qui était très actif dans la préparation du dispositif. L'année 2012 est aussi une année de rupture du fait de la création du Ministère délégué auprès de l'Éducation

nationale en charge de la Réussite éducative. Ce dernier est rapidement nommé par les acteurs du monde social de la Réussite éducative : le Ministère de la Réussite éducative.

### 3.1. 2005-2008 : mise en avant de la réforme éducative

Au cours de la période de 2005 à 2008, la doctrine de la réforme éducative est particulièrement mise en avant.

La borne en amont de cette période est la création des premiers PRE. La borne en aval est justifiée par le fait que pour la première année, l'Acse gère les crédits de la Réussite éducative à la place de la DIV. La fin de la période est aussi marquée par la mise en retrait d'Arnaud Central du programme.

Dans un premier temps, nous observerons, qu'au tournant des années 2005, la doctrine de la Réussite éducative en tant qu'outil de réformes éducatives est portée grâce aux soutiens financiers de l'État et à Arnaud Central qui essaie de créer les institutions d'une nouvelle profession : les coordonnateurs de Réussite éducative. Ensuite, nous placerons le guide méthodologique d'aide à la création des PRE au centre de notre analyse car ce guide apparaît comme le recueil des préconisations d'Arnaud Central (il en est l'auteur principal) pour construire une Réussite éducative porteuse de réformes.

#### 3.1.1. L'argent et les institutions d'une nouvelle profession au service de l'instrument de réforme

Dans un premier temps, nous démontrons l'importance de la doctrine de la réforme de la politique éducative dans la Réussite éducative pour la période de 2005 à 2008. Dans un deuxième temps, nous montrerons que cette doctrine est portée par les ressources dont bénéficie cette action publique. Enfin, nous observerons que pour soutenir la Réussite éducative en tant qu'outil de réformes, Arnaud Central s'active à créer les institutions d'une nouvelle profession « les coordonnateurs de Réussite éducative ».

Les documents budgétaires (Projets annuels de performance et Rapport annuels de performance) décrivent, depuis le début de la période, une Réussite éducative axée sur l'aide aux enfants en fragilité. Il y est indiqué que le programme de Réussite éducative vise à « Améliorer l'encadrement éducatif et les chances de réussite scolaire des élèves les plus en difficulté. Les indicateurs de cet objectif sont scolaires : « évolution des chances de réussite scolaire des élèves des zones urbaines sensibles ». Dans ces documents, les objectifs finaux de la Réussite éducative se limitent aux « scolaires » et aux « élèves ».

Toutefois, dans le même temps et dans ces mêmes documents budgétaires, les parties à propos la Réussite éducative expliquent que ce dispositif doit « assurer la coordination » et « permettre de mobiliser localement un collectif de professionnels sociaux, sanitaires et éducatifs ». Enfin, à plusieurs reprises, l'idée d'une « communauté éducative locale » est mentionnée. Ces mentions témoignent de la prégnance de la Réussite éducative en tant que dispositif de réformes éducatives entre 2005 et 2008. Elles disparaîtront à la fin de la période.

Un autre indicateur intéressant pour identifier la doctrine en cours dans la période de 2005 à 2008 est les critères d'attributions des financements pour monter des PRE. Comme nous l'a révélé Arnaud Central en amont, les actions à mener pour aider les enfants n'étaient pas l'objet d'un examen particulier. En revanche, les conditions *sine qua non* étaient l'existence d'un coordonnateur, d'une structure juridique, et d'un partenariat entre plusieurs institutions. En d'autres termes, les critères de financement des PRE confirment que l'enjeu fort au début de la période est la réforme éducative.

Le fait que la doctrine de la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme soit prépondérante dans les premières années qui suivent sa création s'explique par le fait que les acteurs à la manœuvre sur cette période sont les mêmes qui ont participé à la genèse de ce dispositif. Arnaud Central a sur cette période une place prééminente.

La diffusion de la doctrine de la Réussite éducative en tant qu'outil de réformes a été favorisée par la création, dès le départ, de très nombreux PRE. En 2006, le nombre de créations a dépassé les prévisions : le Projet annuel de performances de 2006 envisageait la création de 260 PRE ; le Rapport annuel de performances à la fin de cette même année constate 375 PRE et 11 Internats de Réussite éducative. En 2007, le nombre de PRE est de

456 et atteint 510 dans le Rapport annuel de performances en 2008. La même année, 38 internats sont labellisés Internats de Réussite éducative.

Cette forte montée en puissance s'explique par l'existence de la Veille éducative, des réseaux et ressources humaines (les coordonnateurs de Veille éducative). Elle s'explique aussi par le fait qu'un certain nombre de collectivités territoriales sont actives et intéressées par les questions éducatives. Toutefois, cette montée en puissance s'explique surtout par l'engagement financier de l'État.

Ainsi, le Plan de cohésion sociale annonçait 1,5 milliard d'euros pour la Réussite éducative sur cinq ans et un million d'euros par « équipe de Réussite éducative ». Ces montants sont repris six mois plus tard dans la loi du 18 janvier 2005. Cette loi de programmation inscrivait au titre de la Réussite éducative 62 millions d'euros la première année, 174 en 2006 et puis 411 jusqu'en 2009. La première année, les financements étaient à ce point importants que tous n'ont pas été dépensés. D'après Arnaud Central, les PRE n'auraient pas eu le temps de préparer autant d'actions que les crédits le permettaient. Seuls 36 millions d'euros ont été transférés aux collectivités territoriales.

À Exter, la première directrice du PRE explique en entretien que les élus ont été intéressés par le montant des subsides promis. La directrice suivante, qui était alors en poste dans un autre PRE, nous dira que pendant les premières heures du dispositif, la DIV « a téléphoné aux maires en disant : on vous paie à 100% le dispositif ». Ces propos relatent l'ambiance faste des premières années de la Réussite éducative.

À la question : « comment s'est déployé aussi rapidement ce programme ? » Arnaud Central apporte une réponse simple :

[Arnaud Central, Chargé de mission Éducation, DIV, 2001-2009] : Sans la manne du Plan de cohésion sociale, je ne suis pas certain qu'on aurait convaincu avec la même intensité.

La manne financière qu'apportait le Plan de cohésion sociale en favorisant la création des PRE au moment où la doctrine de la Réussite éducative était à la réforme éducative a nettement favorisé la diffusion de cette doctrine. Toutefois, l'argent n'est pas l'unique levier ayant contribué à la diffusion de la Réussite éducative en tant qu'outil de réformes.

Dans le but de soutenir la doctrine de la Réussite éducative comme outil de réforme, Arnaud Central porte la mise en place de deux institutions pour soutenir une nouvelle profession « les coordonnateurs de Réussite éducative ».

La première est une formation à destination des « coordonnateurs de Réussite éducative ». Lors de nos entretiens, il explique que pour « mieux faire passer ses idées », il s'est détourné du Centre National de la Fonction Publique Territoriale (organisme gérant les formations pour les fonctionnaires territoriaux) pour travailler avec l'Institut Régional de Travail Social de Bretagne à Rennes. Le principe était que les premières formations avaient pour but de former des formateurs afin qu'ils organisent eux-mêmes des formations. Cette initiative montre un réel souci de la part d'Arnaud Central de former des professionnels selon la doctrine qu'il entend favoriser.

La deuxième institution à laquelle Arnaud Central participe activement pour soutenir la doctrine de la Réussite éducative comme instrument de réforme est l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative. Cette association a émergé suite aux « Rencontres Nationales de la Veille Éducative » de 2002 qui se sont peu à peu transformées en « Rencontres Nationales de la Réussite Éducative ». Organisées au départ par l'État, ces journées l'ont été ensuite par les villes. Ce transfert de l'État à la ville fut volontaire, selon le discours d'Arnaud Central en entretien. Il avait pour but d'inciter au mieux les villes à s'approprier les questions éducatives. Le nom de cette association « Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative » n'est pas anodin et montre la volonté de s'adresser à tous les professionnels de l'éducation et de ne pas se limiter aux acteurs des PRE. Elle n'a toutefois pas dépassé le cercle des personnes travaillant dans les PRE. Son but, toujours selon Arnaud Central qui a « poussé » à la création de cette association, était d'être un « contre-pouvoir » indépendant de l'État et des communes afin de servir de « garde-fous » ; c'est-à-dire encourager la doctrine défendue par Arnaud Central et éventuellement servir de groupe de pression pour obtenir de meilleurs financements pour la Réussite éducative.

### 3.1.2. Le guide de la Réussite éducative

Le guide méthodologique « Mettre en œuvre un Projet de Réussite Éducative » est édité en 2007 par la DIV. Ses auteurs sont Arnaud Central et le cabinet Trajectoire déjà évoqué. Le

titre de ce guide laisse à penser que son but est d'aider à la mise en place d'un PRE. Une prise en compte du contexte incite à nuancer cette idée. D'une part, ce guide est publié deux ans avant la fin programmée des financements (2009). De ce fait, rien ne pouvait laisser croire aux acteurs que de nouveaux PRE seraient créés. En effet, entre la fin de l'année 2004 et l'année 2006, les quatre-cinquièmes des PRE sont mis en place et entre 2006 et 2007, date de publication du guide méthodologique, le nombre de PRE stagne. D'autre part, lorsqu'Arnaud Central co-rédige ce document, il s'apprête à quitter la DIV et donc à perdre la main sur la Réussite éducative. Ce document doit donc se lire comme la synthèse d'une doctrine à défendre plus que comme un stricte guide méthodologique pour créer des PRE.

Ce document est évoqué à plusieurs reprises en entretien avec Arnaud Central. Il insiste sur le fait que ce guide est « volontairement flou ». La perception que nous défendons est qu'il ne l'est pas si l'on s'intéresse aux prescriptions de ce guide. Sa première partie intitulée « Qu'est-ce qu'un projet de réussite éducative ? » est la plus heuristique. C'est la raison pour laquelle elle est au centre de notre analyse. Ce titre incite à penser qu'il s'agit de la présentation d'un projet de Réussite éducative. Pourtant aucune définition n'y est explicitement présente.

Pour mieux rendre compte de la première partie de ce guide, nous la décomposerons en deux sous-parties que nous analyserons successivement. La première formule des préconisations sur la création des PRE et la deuxième s'intéresse aux parcours des enfants en Réussite éducative.

- ***La création d'un PRE : le début du partenariat***

La « structure juridique », « la mobilisation des partenaires sur le territoire », le « diagnostic », « un projet collégial dans un cadre collectif » constituent entre autres les différentes sections de la première sous-partie du guide. Ensemble, elles forment un véritable protocole d'installation des PRE que nous résumons ci-dessous.

En résumé, la « structure juridique [...] doit absolument permettre au partenariat de fonctionner de façon optimale » et la « mobilisation des partenaires sur le territoire [...] est indispensable et conditionne la réussite du projet ». Le « diagnostic » est présenté comme une « véritable opportunité pour créer une véritable dynamique partenariale ». Le comité de pilotage de ce diagnostic préconisé « a minima » est le suivant : Éducation nationale (premier

et second degrés), conseil général (protection maternelle infantile, polyvalence de secteur<sup>24</sup>, aide sociale...), direction départementale des affaires sanitaires et sociales, direction départementale Jeunesse et Sport, direction régionale des affaires culturelles, inter secteur de pédopsychiatrie infanto-juvénile, commune ou intercommunalité sur laquelle est réalisé le diagnostic, centre communal d'action sociale, principales associations du territoire s'occupant des enfants et des jeunes, principales associations de parents d'élèves. Le champ des partenaires de la Réussite éducative est très large. Le tout doit aboutir à « un projet collégial dans un cadre collectif ». Le guide précise qu'il « laisse volontairement au niveau local, l'initiative de définir « son projet » avec ses spécificités et une déclinaison adaptée des actions qui seront mises en œuvre ». Il prend par la suite soin de pérenniser l'action des partenaires en veillant à ce que chaque partenaire institutionnel se reconnaissent dans le projet et que ses engagements soient écrits.

La nécessité de rassemblement des différents professionnels apparaît donc à chaque étape du protocole d'installation du dispositif. La structure juridique est le support de rencontre entre différents partenaires et n'est l'exclusivité d'aucun d'entre eux. La mobilisation des partenaires sur le territoire est présentée comme une condition *sine qua non* de la réussite du dispositif. Le diagnostic, pour reprendre les mots de Romain Davant, prédécesseur d'Arnaud Central à la DIV est une « stratégie » pour amener les professionnels de différentes institutions à travailler ensemble.

À la lecture de cette première sous-partie, il ressort que l'ouvrage n'est pas prescriptif sur les objectifs que les PRE doivent atteindre ni sur ce qu'ils doivent faire. En revanche, le guide prescrit avec insistance la manière de faire : partenariale. Il laisse l'impression au lecteur qu'au final, peu importe le but de chaque PRE pourvu que le partenariat y soit.

- ***Le partenariat à chaque étape de la prise en charge des enfants***

Après avoir décrit les préconisations du guide en termes de prise en charge des enfants, nous les analyserons au regard des objectifs de la Réussite éducative.

---

<sup>24</sup> Il s'agit des services sociaux de la polyvalence de secteur



Le guide se poursuit sur la prise en charge de l'enfant. L'analyse de cette prise en charge révèle comment Arnaud Central entend faire de l'enfant en fragilité le support d'une rencontre entre différents professionnels. À propos des enfants en fragilité, les cinq sections qui composent cette partie du guide tracent la trajectoire de l'enfant dans un PRE : « critères d'éligibilité aux actions du dispositif » ; « repérage des enfants » ; le « diagnostic initial » ; le « partage des informations », « le parcours de Réussite éducative » et la « sortie du dispositif ».

La première étape est le repérage d'un enfant. Comme il s'agit de l'appréhender dans sa globalité, toutes ses facettes doivent être prises en compte : scolaire, extra-scolaire, familiale. Le scolaire est le domaine réservé de l'Éducation nationale, l'extra-scolaire relève du monde associatif et le familiale est surtout pris en charge par les associations en lien avec les départements : protection maternelle infantile, aide sociale à l'enfance, services sociaux polyvalents de secteurs, etc. L'obligation d'appréhender l'enfant dans sa globalité génère le fait qu'aucune institution -y compris ou surtout l'Éducation nationale- ne peut se prévaloir de pouvoir travailler seule. La manière de problématiser les fragilités d'un enfant induit un rapprochement entre institutions et donc une relative mise en retrait de l'Éducation nationale sur les questions éducatives.

La seconde étape est celle du « diagnostic initial ». C'est « le fruit du croisement des regards des différents acteurs du champ éducatif (professionnels de la santé, de l'école, du social, acteurs associatifs, etc.). Un diagnostic individuel qui ne serait réalisé que par un seul de ces acteurs n'est pas pertinent ». L'injonction au partenariat est ici limpide.

Pour l'enfant, l'élément central du PRE est le « parcours de réussite éducative ». Le guide préconise que « l'équipe pluridisciplinaire doit identifier l'offre de droit commun ainsi que les actions existantes qui pourraient répondre aux besoins de l'enfant et de sa famille. [...] Pour être optimale, la mise en œuvre d'un parcours éducatif nécessite de conjuguer une diversité d'actions relevant de plusieurs domaines ». Le diagnostic initial et l'identification de l'offre de droit commun comme l'éligibilité d'un enfant aux dispositifs sont donc des situations induisant le rapprochement de multiples acteurs.

La dernière étape est celle de la « sortie du dispositif ». Elle doit être pensée dès l'élaboration du diagnostic initial. Le guide incite à la formulation par les différents partenaires d'objectifs clairs et évaluables pour statuer collégialement sur l'opportunité de reconduire ou non le « parcours de l'enfant ». L'étape finale du parcours de l'enfant, la décision de l'arrêt de l'aide

ou sa poursuite est de nouveau une situation où les acteurs éducatifs au sens large sont amenés à travailler ensemble.

Nous laissons de côté, la démarche « projet » qui est manifeste dans la prise en charge pédagogique des enfants en parcours de Réussite éducative (comme d'ailleurs dans tous le système de coopération de la Réussite éducative) pour nous concentrer sur ce qu'induit cette prise en charge sur les professionnels. En dehors de l'étape du « repérage » qui préconise un travail partenarial mais reconnaît le rôle prépondérant de l'Éducation nationale dans la sélection des enfants, les autres étapes peuvent aussi se lire comme des situations d'animation pour amener les professionnels de différents horizons à se retrouver pour discuter à égalité d'enfants. En revanche, comme dans tous les documents liés à la Réussite éducative, la prise en charge concrète d'un enfant dans le PRE n'est pas précisée par le guide.

Le guide méthodologique édité par la DIV impose la manière partenariale et oblige au rapprochement entre professionnels et institutions mais ne prescrit rien ou presque à propos des enfants.

Cette absence de prescriptions semble paradoxale si l'on considère la Réussite éducative seulement comme un dispositif d'aide aux enfants mais se comprend si on considère cette action publique comme un instrument de réforme.

Une formulation précise des critères de sélection et des actions à mener aurait annihilé (ou limité) l'injonction faite aux institutions de travailler ensemble. En effet, si le guide avait fourni des stricts protocoles à propos des enfants, la nécessité de discuter ensemble aurait été moindre. Cela aurait donc été contraire à la doctrine développée avec la Réussite éducative.

Sous cette lecture, l'enfant au centre du dispositif a pour effet de réunir les différents professionnels. Le guide stipule que le parcours doit être « adapté à chaque situation », que cela doit être du « sur-mesure ». L'injonction à faire du « sur-mesure » limite l'élaboration de parcours types reproductibles d'un enfant à l'autre. Il oblige donc les partenaires à se réunir, réaliser un diagnostic initial, élaborer des critères de sortie du dispositif et formuler un parcours pour chaque enfant. Ce faisant, l'injonction à faire du « sur-mesure » multiplie les situations de rencontres entre professionnels.

Ainsi, ce guide méthodologique ne vise pas à définir la prise en charge des enfants pour les aider mais vise à favoriser une réforme éducative vers une implication accrue de différentes institutions (mairies, associations, etc.) dans la politique éducative.

Rédigé au moment où Arnaud Central perd la main sur la Réussite éducative, ce guide vient clôturer une période où la Réussite éducative est particulièrement pensée comme un instrument de réforme.

En conclusion, deux dynamiques permettent la mise en avant de la doctrine de la Réussite éducative comme outil de réformes éducatives entre 2005 et 2008.

La première relève des démarches d'Arnaud Central qui porte activement cette doctrine. Trois outils ont été créés et mobilisés au service de cette dernière : la formation des coordonnateurs des PRE, la création de l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative et le guide méthodologique.

La deuxième dynamique tient de l'accroissement rapide du nombre de PRE rendu possible grâce à la masse d'argent disponible. Cette masse d'argent (100 millions d'euros environ en 2006 et 2007) a permis de convaincre un grand nombre de mairies de créer des PRE à un moment où la Réussite éducative est portée comme un instrument de réforme.

Cette période faste du point de vue financier et forte pour la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme s'achève en 2008 avec la création de l'Acse et la perte d'Arnaud Central sur la Réussite éducative.

### 3.2. 2008-2012 : recul de la réforme éducative

Entre 2008 et 2012, la doctrine de la Réussite éducative est celle d'un dispositif d'aide aux enfants en fragilité plutôt qu'un instrument de réforme de la politique éducative.

D'une part, ce déplacement s'explique par un changement de personne. Arnaud Central, qui avait très activement porté la doctrine de la réforme éducative, est mis en retrait de la Réussite éducative. Le nouvel homme fort de la Réussite éducative est Edmond Alba en charge de l'Éducation à l'Acse. Ses rapports avec les réformateurs éducatifs sont nettement moins tenus.

Si dans cette partie nous développons les liens entre la pression financière sur la Réussite éducative et le reflux de la doctrine de la Réussite éducative en tant que support de réforme éducative ; ce reflux s'explique aussi par ce changement de personne.

En effet, la disparition des références à la « communauté éducative locale » dans les documents en annexe des lois de finances et la fin de la formation montée par Arnaud Central sont des mesures symboliques, pas ou peu coûteuses, qui ne s'expliquent pas par la pression financière sur la Réussite éducative mais qui répondent bien d'une réorientation doctrinale induite par un changement de personne.

D'autre part, ce déplacement s'explique aussi par des considérations financières. C'est précisément sur ce point que nous concentrerons notre propos. Dans un premier temps, nous montrerons que la période s'ouvre par des incertitudes financières et des incertitudes à propos de l'efficacité du dispositif. Dans un second temps, nous observerons que pour défendre l'efficacité du dispositif, ou au moins le questionner, un certain nombre d'enquêtes d'évaluation sont menées. Ces enquêtes ont pour effet d'appuyer la doctrine de la Réussite éducative en tant que dispositif d'aide aux enfants en fragilité.

### 3.2.1. Pressions financières et évaluations

Nous observerons ici qu'alors que la pression financière sur le dispositif et l'Acse augmente du fait de la raréfaction des financements, les indicateurs d'efficacité de cette action publique choisis par le législateur restent immobiles, accentuant encore la pression sur le dispositif.

### Encadré 3 : De l'Acse au CGET

L'Acse est créée par la loi du 31 mars 2006 sur l'égalité des chances. L'agence, qui a le statut d'établissement public, est dirigée par un conseil d'administration composé par treize représentants de l'État, deux du Parlement, quatre des communes, des départements et des régions, huit représentants des syndicats salariés et employeurs et quatre personnalités qualifiées. Elle jouit d'une toute relative indépendance vis-à-vis de l'État.

Sa mission essentielle consiste à mener des actions en faveur des habitants des quartiers classés en Politique de la Ville. À ce titre elle lutte, par exemple, contre les discriminations et l'illettrisme. Elle devient l'opérateur de nombreux dispositifs tels que les adultes-relais (contrat de travail pour les personnes éloignées de l'emploi pour réaliser de la médiation sociale ou culturelle), le programme Ville-vie-vacances (sorties culturelles pour les jeunes de 11 à 18 ans pendant les vacances et accompagnement éducatif), l'école de la deuxième chance (qui vise l'insertion professionnelle de jeunes sans diplôme). Elle récupère la gestion de la Réussite éducative qui est son plus gros programme. Pour illustrer la place prépondérante de la Réussite éducative à l'Acse, un des anciens directeurs de l'agence qualifiait la Réussite éducative de « navire-amiral » de l'agence. La Réussite éducative représente environ un quart de son budget de 400 millions (2011).

La loi du 21 février 2014 de programmation pour la ville et la cohésion urbaine transfère à l'État les activités de l'Acse. Au 1<sup>er</sup> janvier 2015, l'Acse est dissoute.

Le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET) est la nouvelle administration gérant, entre autres, la Réussite éducative. Placé sous la tutelle du Premier Ministre, il est issu du regroupement de la Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale (DATAR), du Secrétariat général du Comité interministériel des villes (CIV) et de l'Acse. Le CGET reprend donc les missions de l'Acse.

La loi du 18 janvier 2005 programmait, au niveau national, 62 millions d'euros pour le programme en 2005, 174 en 2006 et 411 de 2007 à 2009. Ce sont finalement 99 millions d'euros qui sont versés en 2006 (62 millions d'euros dans la Loi de finances initiale et 37 millions d'euros par amendement) mais 112 millions d'euros en 2007 et 90 millions environ pour chaque année entre 2008 et 2012. Au niveau local, le plan de cohésion sociale annonçait un million d'euros par PRE. Les PRE percevront en moyenne 210 000 € en 2007, 200 000 € en 2008 puis 180 000 € en 2009 et 2010 puis 160 000 € en 2012.

En 2008, non seulement les acteurs de ce monde social ont compris qu'ils n'obtiendraient jamais les financements programmés dans la loi du 18 janvier 2005 mais ils ont en plus douté de la reconduction des financements après 2009 puisqu'aucun n'était initialement programmé.

Dans le même temps, le législateur affiche de plus en plus nettement ses doutes vis-à-vis de la pertinence du dispositif aux regards des objectifs affichés : la réussite des enfants en fragilité. Ce doute est nourri par l'immobilisme des indicateurs de performance choisis pour

évaluer ce dispositif : « La réduction du pourcentage de retards scolaires de deux ans ou plus à l'entrée en 6<sup>ème</sup> dans les collèges situés en Zones Urbaines Sensibles ».

[Responsable évaluation, Acse] : Il y a une grosse urgence de justifier l'utilisation de 80 millions d'euros. Donc on nous demande : « Qu'est-ce que vous foutez? » On ne peut pas juste dire: « vous nous avez filé 80 millions d'euros. Vous inquiétez pas. Tout va bien on est à 450 PRE. L'année prochaine, on sera 500 ». **Les deux premières années, ça va. La labellisation tient lieu de résultats mais au bout d'un moment, ce n'est plus possible.**

Au cours de la première période, de 2005 à 2008, les réponses de la DIV puis de l'Acse se résument en deux points : le premier est que le nombre important de PRE créés est en soit une réussite et le deuxième est que les effets de la Réussite éducative se feront sentir à moyen terme. Leur évaluation est donc prématurée. En 2008, les critiques se font plus présentes :

La réduction du pourcentage des retards scolaires de 2 ans ou plus à l'entrée en 6ème dans les collèges situés en ZUS se poursuit en 2006-2007 (-0,8%). **Cela, que le collège bénéficie ou non de l'intervention d'une équipe pluridisciplinaire de Réussite éducative et des actions d'un projet local de réussite éducative. L'indicateur d'écart est de fait très faible (0,1).** À noter que **la diminution constatée en ZUS s'inscrit dans un mouvement de réduction généralisée** du pourcentage de retards de 2 ans ou plus.  
(Rapport annuel de performances, Programme 147, 2008)

La citation ci-dessus provient du rapport annuel de performances de 2008. Il y est affirmé qu'au regard des critères choisis pour la Lolf, la Réussite éducative n'a eu aucune influence. C'est dans ce contexte que l'Acse et l'Observatoire National des Zones Urbaines sensibles lancent plusieurs enquêtes pour identifier les effets de la Réussite éducative. Or ces enquêtes contribuent elles-mêmes à infléchir le dispositif.

### 3.2.2. Les enquêtes : support de la Réussite éducative comme instrument d'aide éducative

Différentes évaluations sont menées sur les effets du dispositif. Certaines pour défendre l'efficacité du dispositif. C'est, il nous semble, le cas de celles de l'Acse, dont l'envergure dépend en large partie des financements de la Réussite éducative. D'autres pour évaluer plus objectivement le dispositif, c'est de celle de l'Institut des Politiques Publiques. Dans tous les cas, le point de mire de ces enquêtes est l'efficacité du dispositif sur les enfants en fragilité.

Rapidement, les enquêtes de l'Acse ont pour but d'administrer la preuve de l'efficacité du dispositif. Jusqu'en 2009, le discours de l'administration pour justifier l'absence de résultat de la Réussite éducative est celui du temps.

Le programme se déploie et a vocation à produire à moyen terme des effets.  
(Rapport annuel de performances, Programme 147, 2009)

Mais à partir de l'année 2009, plusieurs éléments positifs sont présentés dans les documents en annexe des lois de finance.

- Investissement et aisance en classe ;
  - Remotivation et envie d'apprendre ;
  - Meilleur comportement et épanouissement à l'école ;
  - Augmentation de l'autonomie dans le travail ;
- (Projet annuel de performances, Programme 147, 2011)

Ces éléments positifs sont produits grâce aux enquêtes diligentées par l'Acse. Leur influence dépasse le cadre confidentiel des documents en annexe des lois de finances. En effet, les enquêteurs, de par leur questionnement et leur préoccupation, propage une idée de ce qui est attendue de la Réussite éducative et donc une doctrine.

En outre, ces résultats sont diffusés sur les différents supports de communication de l'Acse et avec eux la doctrine qui leur est inhérente.

Régulièrement, les indicateurs de performance de la Réussite éducative évoluent tout en restant centrés sur les enfants. C'est assurément celui de 2012 qui illustre le mieux la réorientation du dispositif vers les enfants en fragilité. Ce nouvel indicateur est le « taux d'individualisation ». Il mesure le nombre d'enfants pris en charge individuellement sur le nombre total d'enfants pris en charge. En précisant que l'individualisation de la prise en charge a pour but « d'inverser la logique de l'accompagnement social et éducatif ». L'Acse érige ce critère en outil révolutionnaire du travail social. Quoi qu'il en soit, l'élaboration de ce nouvel indicateur démontre l'importance grandissante des enfants en fragilité dans la Réussite éducative.

L'enquête évoquée en amont et commandée par l'Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles et l'École d'économie de Paris est celle qui eut le retentissement le plus important, y compris avant la publication de ses résultats. Cette enquête se démarque par son envergure, sa méthode quantitative et son aura scientifique. Du point de vue financier tout d'abord, la convention relative à la mise en place des modalités pratiques de l'évaluation (autrement dit, la recherche préalable vérifiant la possibilité de mener l'évaluation nationale) et la convention de recherche s'élèvent à plus de 410 000 euros. Ensuite, du point de vue de la méthode, elle se déroule sur le long terme : cinq ans. Ce temps paraît d'autant plus important

si on le compare à la temporalité initiale de la Réussite éducative selon la loi du 18 janvier 2005 qui était aussi de cinq ans. 33 000 questionnaires seront diffusés aux enfants, d'autres questionnaires seront diffusés aux parents, aux enseignants et aux référents de parcours. Initialement, le comité scientifique de l'étude comptait pouvoir comparer l'évolution de 1200 enfants en PRE à 1200 enfants aux difficultés initiales proches mais n'ayant pas bénéficié d'un PRE. Enfin, cette enquête portée par des membres de l'École d'Économie de Paris et par un Inspecteur général honoraire de l'Insee participent à lui offrir un rayonnement certain.

Au regard des différents investissements financiers, de la méthodologie et du caractère scientifique de l'enquête, elle apparaît comme l'enquête devant administrer la preuve de l'intérêt pour les enfants du dispositif ou au contraire comme l'enquête qui sanctionnera son inefficacité.

Le point commun de ces différentes enquêtes est l'évaluation de la Réussite éducative selon les objectifs d'aide aux enfants en fragilité. Mécaniquement, chaque réalisation de ces études, chaque diffusion de ces études implique un renforcement de la doctrine de la Réussite éducative en tant que dispositif d'aide aux enfants en fragilité.

En conclusion, la période de 2008 à 2012 s'oppose donc avec la précédente concernant au moins deux dimensions : les finances et le recul de la doctrine de la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme éducative au profit de la doctrine de la Réussite éducative en tant qu'instrument d'aide aux enfants en fragilité.

Ces deux mouvements sont liés car, outre la mise en retrait d'Arnaud Central, la diminution des financements et l'incertitude de leur reconduction a incité les différents acteurs à justifier la Réussite éducative par des évaluations. Ces évaluations ont analysé la Réussite éducative sur ses objectifs affichés. Elles ont donc renforcé la doctrine de la Réussite éducative en tant que dispositif d'aide aux enfants en fragilité.

Cette période s'achève avec l'élection de François Hollande, en 2012, qui ouvre la voie au Ministère délégué à la Réussite éducative et à la Réforme de François Lamy.



### 3.3. 2012-2015 : le Ministère délégué à la Réussite éducative, un Ministère de réformes éducatives

En 2012, un gouvernement socialiste revient au pouvoir. La même année, la Réussite éducative est à nouveau présentée comme un instrument de réforme.

Afin de comprendre ce changement, un premier développement sur le nouveau Ministère délégué à la Réussite éducative sera nécessaire. Ensuite, il nous faudra revenir sur le conflit qui opposa ce ministère à celui en charge de la Ville. Enfin, notre propos portera sur l'une des conséquences de ce conflit : la mise en avant de la réforme de la politique éducative.

#### 3.3.1. Le Ministère délégué à la Réussite éducative : un Ministère réformateur

Dès le premier gouvernement Ayrault, George Pau-Langevin est nommée « Ministre déléguée auprès du Ministre de l'Éducation nationale en charge de la réussite éducative ». Ce ministère sera appelé le Ministère de la Réussite éducative par les acteurs des PRE.

Dans notre propos, il nous faudra distinguer la Réussite éducative, au sens du Ministère délégué à la Réussite éducative et la Réussite éducative au sens du Ministère en charge de la Ville et des PRE que nous étudions jusqu'à présent.

Si ces dénominations sont sources de confusion pour le lecteur, elles ont été le motif de rapprochements pour certains acteurs.

Très rapidement, le Ministère délégué à la Réussite éducative et celui en charge de la Ville entrent en conflit. Ce conflit trouve son origine dans les prérogatives attribuées au Ministère délégué à la Réussite éducative et dans les moyens dont ils disposent. Afin de mieux contextualiser ce conflit, nous proposons dans un premier temps d'illustrer le prestige dont jouit ce Ministère en comparant les caractéristiques biographiques de certains de ses membres à ceux du Ministère en charge de la Ville.

Les caractéristiques biographiques des acteurs qui composent un groupe social sont souvent des indicateurs pertinents du prestige dont jouit ce groupe. Si on applique ce propos au Ministère délégué à la Réussite éducative et à celui de la Politique de la Ville, le prestige du deuxième est bien supérieur au premier. Ainsi, alors que c'est un homme blanc à la tête du

Ministère en charge de la Ville, c'est une femme noire au Ministère délégué à la Réussite éducative, donc une personne affectée d'un double coefficient négatif pour reprendre Bourdieu (1998).

Nous n'avons pas rencontré tous les membres du cabinet de ces deux Ministères mais le profil biographique des deux membres de cabinet en charge de la Réussite éducative suit un schéma identique à celui des Ministres. Au Ministère délégué à la Réussite éducative, Manon Tech est une femme d'environ trente ans si on en juge par l'obtention de ses deux masters 2009 et 2010. Elle est donc dotée d'une formation universitaire. Au Ministère en charge de la Ville, Luc Bouillouse est un homme se rapprochant de la quarantaine diplômé de l'institut d'études politiques de Paris, énarque, ancien directeur de cabinet de préfecture et sous-préfet. Ce dernier bénéficie donc de multiples avantages symboliques dont Manon Tech est dépourvue.

Ce rapport de domination entre acteurs se constate très concrètement puisqu'au moment où je réalise l'entretien avec Manon Tech, Luc Bouillouse s'est rendu plusieurs fois au Ministère délégué à la Réussite éducative sur invitation du cabinet alors que le cabinet du Ministre en charge de la Ville n'a jamais invité celui de la Réussite éducative.

Les missions attribuées à un Ministère contribuent à son rayonnement : le prestige d'un Ministère doté d'un large portefeuille d'attributions est supérieur à celui dont le portefeuille est restreint et a fortiori supérieur à celui qui n'a pas d'attribution.

Le Décret n° 2012-797 du 9 juin 2012 relatif aux attributions de la Ministre déléguée auprès du Ministre de l'Éducation nationale, chargée de la Réussite éducative, autrement dit, le décret qui crée le Ministère délégué à la Réussite éducative, est rédigé en ces termes :

#### Article 1

Mme George Pau-Langevin, Ministre déléguée auprès du Ministre de l'éducation nationale, chargée de la réussite éducative, traite, par délégation du Ministre de l'éducation nationale, des questions relatives à la préparation et à la mise en œuvre des mesures propres à favoriser la réussite scolaire de tous les élèves.

Elle met en œuvre la politique d'innovation et d'expérimentation dans l'enseignement et la vie scolaire ainsi que les actions d'accompagnement éducatif conduites dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires.

Elle est chargée d'améliorer les dispositifs d'orientation ainsi que ceux concourant à la prise en charge des élèves les plus en difficulté.

Elle veille aux conditions d'accueil et d'intégration des élèves handicapés et suit les questions relatives à la santé des élèves.

La Ministre déléguée auprès du Ministre de l'éducation nationale, chargée de la réussite éducative, accomplit toute mission que le Ministre de l'éducation nationale lui confie.

## Article 2

Pour l'exercice de ses attributions, la Ministre déléguée auprès du Ministre de l'éducation nationale, chargée de la réussite éducative, dispose des services placés sous l'autorité du Ministre de l'éducation nationale ou dont il dispose, notamment de la direction générale de l'enseignement scolaire et du secrétariat général. Elle peut, en tant que de besoin, faire appel au délégué à l'information et à l'orientation mentionné à l'article L. 6123-4 du code du travail.

(Décret n° 2012-797 du 9 juin 2012 relatif aux attributions de la Ministre déléguée auprès du Ministre de l'éducation nationale, chargée de la réussite éducative)

Par-delà la question des élèves en difficulté scolaire ou handicapés, le décret ne précise pas les attributions de ce Ministère. Trois extraits montrent bien la non définition de ses missions. Le premier est celui stipulant que le Ministère délégué à la Réussite éducative doit mettre en œuvre des mesures propres à la réussite scolaire de tous les élèves. Nous pourrions objecter à cet article que mettre en œuvre des mesures propres à favoriser la réussite scolaire de tous les élèves est déjà, semble-t-il, une prérogative de l'Éducation nationale. Attribuer les fonctions d'innovation et d'expérimentation revient à attribuer à ce Ministère des actions qui n'existent pas, d'autant plus, comme nous le verrons peu après, que ce Ministère n'a pas les moyens d'innover ou d'expérimenter. Enfin, ce Ministère accomplit « toute mission » que le Ministre de l'Éducation nationale lui confie. Finalement, la lecture de ce décret ne permet pas de savoir concrètement quelles sont les prérogatives de ce Ministère.

L'entretien avec Manon Tech, la conseillère auprès de la Ministre déléguée à la Réussite éducative, en charge de l'éducation prioritaire, de l'innovation et des dispositifs de Réussite éducative révèle que le Ministère lui-même s'est questionné sur ses missions.

[Manon Tech, Conseillère Réussite éducative, Ministère délégué à la Réussite éducative, 2012-2014] : Quand on s'est créé, tous les gens ici se sont demandés mais qu'est -ce qu'ils... Parce que si on lit **le décret** qui explique ce que fait le Ministère... **en gros, ça ne dit rien**. Donc on s'est retrouvé... Le Ministère a été créé, il fallait constituer une équipe et l'idée c'était : « Bah, **maintenant qu'on est là, qu'est-ce qu'on fait ?** » Et c'est vrai que c'est nouveau... Donc on a mis... je ne sais pas. On a mis du temps avant d'arriver à... **c'était flou...**

La lecture en creux du décret instituant le Ministère délégué à la Réussite éducative est plus éclairante qu'une lecture littérale. En effet, il ne lui donne autorité ni sur l'Acse ni sur la Réussite éducative au sens du Programme 147 de la Politique de la Ville. Ainsi, le Ministère délégué à la Réussite éducative n'a ni le budget de la « Réussite éducative » ni la maîtrise des PRE.

L'absence de mission s'accompagne d'une absence de moyen. Sans moyen, le Ministère délégué à la Réussite éducative ne peut mettre en place une action publique avec l'aide de prestataires extérieurs par le truchement des marchés publics, des appels à projets, etc. Toutefois, le décret relatif à l'installation de ce Ministère prescrit que le Ministère délégué dispose « des services placés sous l'autorité du Ministre de l'Éducation nationale » dont « la direction générale de l'enseignement scolaire et du secrétariat général ». Manon Tech a aussi cette lecture du décret :

[Manon Tech, Conseillère Réussite éducative, Ministère délégué à la Réussite éducative, 2012-2014] : Moi, je peux travailler avec tous les bureaux quelque part. [...] On n'a pas de bras armé propre mais en même temps on bénéficie de toute l'administration de l'Éducation nationale qui est énorme et qui est quand même censée travailler avec nous et qui travaille globalement avec nous au jour le jour.

La sociologie du travail a maintes fois montré les écarts possibles entre le travail prescrit et le travail réel. Dans la citation précédente, pour prendre la mesure des capacités du Ministère délégué à la Réussite éducative, il faut tenir compte du « quelque part » et du « censée travailler avec nous ». « Censé » étant synonyme de « réputé » et de « supposé », je demande à mon interlocutrice de m'expliquer concrètement comment elle travaille avec l'administration de l'Éducation nationale.

[Manon Tech, conseillère Réussite éducative, Ministère délégué à la Réussite éducative, 2012-2014] : Mais par exemple, sur mes sujets, **j'ai une personne qui est adjointe d'un bureau qui est déléguée, je ne sais pas... qui n'a même pas 4h par semaine à m'accorder sur les questions de réussite éducative.** Et donc, il y a un moment où j'ai besoin de gens, j'ai besoin de ressources humaines pour travailler à mes sujets. Et donc l'administration devient mon propre frein. [...] **Il y a un système inversé.** C'est à dire que globalement, sur la Réussite éducative, **l'administration n'est pas armée du tout. Elle n'a pas le temps. Elle n'a pas les ressources, ou elle n'a pas priorisé ou elle n'a pas les ressources.** Mais, tu vois, **il y a des systèmes un peu bizarres où c'est moi qui travaille, c'est moi qui écris, c'est moi qui ponds les trucs et c'est la DGESCO [direction générale de l'enseignement scolaire] qui va me faire trois-quatre remarques corrigées. Ça devrait être complètement l'inverse. Ça devrait être les services qui pondent et moi qui corrige.** Voilà... vous voyez. Ça montre bien...

Dans cet entretien, il apparaît que la conseillère de la Ministre déléguée à la Réussite éducative n'est assistée que par une personne quatre heures par semaine. Autrement dit, elle n'a pas à son service l'administration de l'Éducation nationale.

Cela s'observe aussi à travers la répartition des tâches entre Manon Tech et la direction générale de l'enseignement scolaire. Manon Tech rédige les documents et l'administration les

corrige. Pourtant l'usage veut que ce soit le contraire. Cette inversion des rôles est révélatrice du faible relais dont dispose ce ministère

Manon Tech conclut sur la manière dont ce Ministère délégué est perçu par l'Éducation nationale.

[Manon Tech, conseillère Réussite éducative, Ministère délégué à la Réussite éducative, 2012-2014] : Pour l'éducation nationale... pfff... je pense que pour les acteurs de l'éduc', pur éduc', que ce soit du recteur à l'enseignant, **je pense que globalement, ils s'en fichent un peu du Ministère de la réussite éducative. À la fois ils s'en fichent un peu... On va dire qu'ils s'en fichent...** C'est qu'à la fois, on n'a pas été identifié comme un levier, un facteur de renouvellement.

Au regard des deux citations précédentes, il apparaît que l'administration de l'Éducation nationale son Ministre de tutelle de l'époque, ne s'intéresse pas aux activités du Ministère délégué à la Réussite éducative. Ce désintérêt explique que ce Ministère délégué, n'a pas, dans le travail concret, d'administration dédiée.

Au final, ce Ministère délégué à la Réussite éducative n'a ni mission, ni budget, ni administration. Ce qu'il a surtout, c'est un nom, celui de la « Réussite éducative ». Ce nom ne fait pas l'unanimité :

[Luc Bouillouse, Conseiller, Cabinet du Ministre de la ville, 2013-2014] : Je ne sais pas qui est le con qui lui a donné ce nom-là.

C'est précisément ce nom qui encourage ce Ministère a essayé de s'accaparer les PRE.

### 3.3.2. La lutte pour la Réussite éducative et les PRE

D'un côté, nous avons le Ministère de la Réussite éducative, relativement dominé, sans budget, sans mission et sans administration. De l'autre nous avons, les PRE, 70 millions d'euros, l'Acse etc. dépendant du Ministère en charge de la Ville.

Nous observerons que le Ministère délégué à la Réussite éducative a tenté de s'approprier les PRE et leurs financements puis nous verrons par quelles dispositions le Ministère délégué à la Réussite éducative a essayé de réaliser ses ambitions.

[Luc Bouillouse, Conseiller, Cabinet du Ministre de la ville, 2013-2014] : En vrai, ils ont essayé de nous piquer les crédits dans les six premiers mois.

C'est ainsi que Luc Bouillouse perçoit les initiatives du Ministère délégué à la Réussite éducative.

L'observation de terrain ci-après (réalisée lors du comité de la direction du PRE d'Exter suivant une journée événement de la Réussite éducative à Exter en présence de la Ministre déléguée de la Réussite éducative, en poste depuis six mois) confirme les velléités du Ministre délégué à la Réussite éducative. La personne dont les propos sont ici retranscrits est Chargée de mission à l'Éducation nationale. Elle évoque sa conversation avec le directeur de cabinet de George Pau-Langevin, Ministre déléguée à la Réussite éducative.

[La chargée de l'Éducation Nationale], après avoir déploré le thème de la journée de la Réussite éducative, raconte une anecdote pour montrer combien le cabinet de la Ministre de la Réussite éducative ignorait beaucoup de la Réussite éducative lors de la journée Réussite éducative à Exter. Je la cite : « **Le directeur de cabinet me demande : qu'est-ce que vous pensez de ramener la Réussite éducative à l'Éducation nationale** ». Elle lui aurait répondu « Je pense que ce n'est pas une bonne idée et l'argent, il est à l'Acse ».

(Carnet de terrain, Réunion de direction du PRE d'Exter, Novembre 2012)

Les journées de la Réussite éducative à Exter se sont tenues six mois après la création du Ministère délégué à la Réussite éducative. L'interaction entre la représentante de l'Éducation nationale et le directeur de cabinet démontre les appétits du Ministère délégué à la Réussite éducative sur la Réussite éducative, au sens de la Politique de la Ville.

L'évènement qui illustre le mieux cette joute entre Ministères est la « journée nationale de la Réussite éducative ». Après avoir décrit cette journée et les incompréhensions qu'elle a suscitées, nous la replacerons dans le contexte de joute pour l'appropriation de la Réussite éducative.

Cette journée a été voulue prestigieuse. Elle est en partie organisée dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, en présence du Recteur de l'académie de Paris, des Ministres délégués à la Réussite éducative (George Pau-Langevin) et à la Politique de la Ville (François Lamy) et du Ministre de l'Éducation nationale (Vincent Peillon). Étaient aussi présents le président de l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative, les chercheurs couramment mobilisés dans ce type d'évènements éducatifs (Agnès van Zanten, Jacqueline Costa-Lascoux, Jacques Donzelot, François Dubet), et Madame Ayrault, assurant la représentation

symbolique de son mari alors Premier Ministre. Le choix du lieu et des invités est révélateur de la portée de l'évènement.

Le sens de cette journée est difficilement perceptible puisque les PRE sont peu mobilisés dans la communication officielle mais qu'ils sont très régulièrement l'objet de discussions et que le public est composé des membres des PRE. Pour mieux rendre compte de mon appréhension de la journée, voici un extrait de mes notes de terrain à propos de cet évènement :

Finally, je n'ai pas appris grand-chose dans cette journée si ce n'est les antagonismes en ce qui concerne l'évaluation. En fait, ce qui est le plus intéressant, c'est la confusion qui règne sur le sujet de la journée. Moi, le premier, je pensais que c'était une journée consacrée aux programmes de Réussite éducative. En fait, non. C'est une journée consacrée à la Réussite éducative en soit, sauf que la plupart des interventions et des ateliers renvoyaient plus ou moins immédiatement aux PRE. D'après Arnaud Central, que j'ai croisé, c'est juste que l'objet PRE était tout prêt pour incarner la Réussite éducative.

(Observation, Journée nationale de la Réussite éducative, 15 mai 2013)

Les incompréhensions à propos de cet évènement sont largement partagées en amont et en aval de cette journée. Voici ce qu'en dit, en amont, Edmond Alba, directeur Éducation de l'Acse :

[Edmond Alba, Directeur Éducation, Acse, CGET] : Vous savez qu'il y a un Ministère délégué à la réussite éducative depuis juin : Mme Pau-Langevin. **Il y a des assises de la Réussite éducative qui sont organisées le 15 mai à la Sorbonne.** Ça fait beaucoup de travail. J'ai fait cet après-midi... **Alors ce n'est pas une assise du Programme de la réussite éducative. C'est dans le sens « Éducation nationale ».** Sauf que pour l'instant, je n'ai pas très bien compris quel en était le sens pour le coup. On parle du PRE mais on ne parle pas que du PRE. On est bien d'accord.

Après cette journée, deux cadres de l'Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles m'évoquent cette journée comme une journée de « je ne sais pas quoi ». Le regard critique des acteurs des institutions dépendant du Ministère en charge de la Ville se comprend en considérant cette journée comme une stratégie du Ministère délégué à la Réussite éducative de s'approprier la « Réussite éducative » et ses financements.

[Luc Bouillouse, Conseiller, Cabinet du Ministre de la ville, 2013-2014] : On s'est rendu compte en avant que le secrétariat d'État de l'autre côté de la rue qui avait ambition de... **George Pau-Langevin** [la Ministre déléguée à la Réussite éducative], là, **tente un coup lors des grandes journées de la réussite éducative où elle ne nous a pas invités.** On s'est invité. On a mis le pied dans la porte. Et au bout d'un moment, on a posé la question tout bêtement quand ils [George Pau-Langevin et François Lamy] se sont vus. « C'est qui qui paye ? Non. Alors je m'en occupe. » Mais c'est de la popote à l'ancienne : « Combien tu mets sur la table ? Tu en mets moins que moi. C'est moi qui gagne ». « Tu mets zéro et moi 75 millions, c'est moi qui gagne ».

D'après le conseiller du Ministre de la ville, l'organisation de cette journée a donné lieu entre Ministères à « un peu de frottement », « Ça s'est pas bien passé » et « Ça a un peu gueulé ». La Journée Nationale de la Réussite éducative a été organisée par le Ministère délégué à la Réussite éducative pour exister et pour s'appropriier les PRE. Bien évidemment, le Ministère en charge de la Ville n'a pas été enclin à laisser s'échapper son principal programme et une large partie des financements.

[Luc Bouillouse, Conseiller, Cabinet du Ministre de la ville, 2013-2014] : Mais très clairement, **quand le Ministre signe la circulaire PRE, le cabinet de Pau Langevin ne l'a pas vue et ne la verra jamais** et il est hors de question qu'il touche une virgule. Ou alors il paye. [...] **C'est un programme dont on est propriétaire.** Ils font chier.

Cette joute ministérielle se traduit donc par une confirmation du Ministère en charge de la Ville comme pilote et argentier des PRE. Et dans le même temps, ce conflit participe à remettre sur le devant de la scène la doctrine de la réforme éducative.

### 3.3.3. La remise en avant de la réforme éducative

L'issue malheureuse du conflit pour le Ministère délégué à la Réussite éducative l'incite à délaisser l'objectif d'appropriation des PRE et à rechercher d'autres prérogatives comme celle de réformer l'Éducation nationale. Nous montrerons en premier que le Ministère délégué à la Réussite éducative devient un ministère réformateur.

Le fait que la Réussite éducative, en tant que dispositif d'aide, soit déjà un créneau occupé par le Ministère en charge de la Ville est insuffisant pour comprendre la nouvelle prérogative du Ministère de la Réussite éducative. Il faut rendre compte de la circulation des idées réformatrices entre la genèse de la Réussite éducative et le ministère du même nom. Enfin, nous observerons que le discours réformateur du Ministère de la réussite éducative s'est trouvé renforcé par son ouverture aux PRE et à la fermeture de celui de la Ville.

Le Ministère délégué à la Réussite éducative se fixe finalement comme mission de réformer l'Éducation nationale.

Cette remise en avant de la réforme éducative est accentuée par un double mouvement. D'une part, le Ministère délégué à la Réussite éducative isolé cherche des relais politiques et constitue une arène ouverte aux réformateurs éducatifs et aux acteurs des PRE. D'autre part, ce déplacement, qui contribue à raviver la doctrine de la Réforme éducative, est accentué par



l'isolement volontaire du Ministère en charge de la Ville occupé à préparer la réforme de François Lamy de 2013.

En entretien, Manon Tech, conseillère auprès de la Ministre déléguée à la Réussite éducative, nous énonce les compétences de ce Ministère délégué : il s'occupe des questions de handicap, de la professionnalisation, de l'accompagnement scolaire, de l'illettrisme, de la lutte contre les discriminations, des enfants roms, de l'intégration, de l'absentéisme, du lien école-parents, de l'innovation, du bien-être, de l'ancrage de l'école sur les territoires et du pacte de la Réussite éducative.

Derrière cet inventaire à la Prévert, il faut avoir en tête que, contrairement à l'Éducation nationale, le Ministère délégué à la Réussite éducative ne prend aucun enfant directement en charge. En réalité, le Ministère, dépourvu d'administration et de budget n'a concrètement pas la main sur ces compétences et ne peut que communiquer dessus. Au fil de l'entretien avec la conseillère du Ministère de la Réussite éducative, ces « compétences » apparaissent être des prétextes pour réformer l'Éducation nationale.

D'après Manon Tech, la vocation de la Réussite éducative est de venir « percuter » l'Éducation nationale. En une heure d'entretien enregistré, le vocable « percuter » est mobilisé à quatorze reprises.

[Manon Tech, Conseillère Réussite éducative, Ministère délégué à la Réussite éducative, 2012-2014] : Ça vient percuter. **La réussite éducative vient percuter un fonctionnement de la maison** un petit peu, je dirais, presque, ancestral, une vision de l'école, hyper rigide. [...] Je ne crois pas que ce soit une division droite gauche qui expliquerait que ça se percute entre les deux. Je pense qu'il y a une sorte de bagarre... qui n'est même pas une bagarre mais **une peur de tout système et principalement du système de l'école qui est bien connu qui est lié que... qui serait un peu les anciens et les modernes.** [...] **Et donc, ça percute parce que quand nous on propose quelque chose sur les relations éducatives : les relations écoles-parents, comment les parents peuvent entrer dans l'école, comment on peut lire une histoire avec les parents... voilà, ça percute la culture de l'école.** Ça veut dire que du coup, on ne lit pas une histoire pour les résultats scolaires. Voilà, on la lit pour autre chose : pour créer des relations avec les parents, pour familiariser à un album.

[Question] : Quand vous dites, on vient percuter, un peu l'école. Ça veut dire que vous percutez l'Éducation nationale ?

[Manon Tech, conseillère auprès de la Ministre déléguée à la Réussite éducative] : On percute l'Éducation nationale. Tout-à-fait. Je dis l'école avec un grand E. Je parle de l'institution. On percute le système. On percute l'institution.

La Réussite éducative, sous l'égide du Ministère délégué à la Réussite éducative se fixe donc comme ambition de réformer l'école des « anciens » en la percutant. Bien que ce Ministère

délégué relève de l'Éducation nationale, il partage un des principes de la Politique de la Ville : être modernisateur de l'action publique.

[Manon Tech, Conseillère Réussite éducative, Ministère délégué à la Réussite éducative, 2012-2014] : Les objectifs de la réussite éducative, c'est de faire travailler l'école en partenariat, de faire ouvrir l'école.

Par-delà la grande ambition de « percuter l'École », les objectifs du Ministère délégué à la Réussite éducative consistent à faire travailler l'école en partenariat et à ouvrir l'école. C'est précisément l'ambition de la Réussite éducative au sens de la Politique de la Ville et de la réforme de la politique éducative depuis 30 ans. Alain Savary lui-même, dans une circulaire de 1981, utilisait le vocable « ouvrir les établissements » (Bouveau et Rochex, 1997).

Comment ces éléments de langage et les idées ont circulé entre le Ministre de l'Éducation nationale il y a près de trente-cinq ans et le récent cabinet du Ministère de la Réussite éducative? C'est en revenant sur le réseau de travail du Ministère délégué à la Réussite éducative que l'on peut comprendre comment ce programme de réforme a circulé.

Dans la sociogenèse de la Réussite éducative, nous avons évoqué à plusieurs reprises Romain Davant. Partie prenante de grandes associations d'éducation populaire (Ligue de l'enseignement, Francas, CEMEA), proche d'Alain Savary dans les années 1980 et président du think-tank Prisme fondé par des anciens membres du cabinet de l'ancien Ministre, fonctionnaire de l'Éducation nationale, Chargé de mission à la DIV avant Arnaud Central, il fut, selon ses dires, la deuxième personne que la Ministre de la Réussite éducative a rencontrée. Le but de cette rencontre était de suggérer des noms à la Ministre pour constituer son cabinet.

De plus, la Ministre rencontre très régulièrement les grandes associations qui militent pour une « éducation partagée ». Il s'agit notamment de la Ligue de l'enseignement, des CEMEA ou de l'Afev, qui est d'ailleurs la première association citée dans la brochure sur le « pacte pour la Réussite éducative ». Ces mêmes associations siègent au Conseil National sur l'Innovation pour la Réussite Éducative monté par le Ministère de la Réussite éducative. C'est donc par la proximité des réformateurs éducatifs et du Ministère délégué à la Réussite éducative que ce dernier devient un Ministère portant la réforme éducative.

Enfin, la Réussite éducative comme instrument de réforme est renforcé car les PRE se rapprochent à leur tour du Ministère de la Réussite éducative.

[Manon Tech, Conseillère Réussite éducative, Ministère délégué à la Réussite éducative, 2012-2014] : Finalement, **on est identifié, bien par les acteurs en dehors de l'Éducation nationale, les partenaires de l'école.[...] La Ministre est sollicitée quasiment... pas tous les jours mais très régulièrement en déplacement ou par courrier où elle est interrogée sur l'avenir des PRE.**

Le Ministère délégué à la Réussite éducative devient donc un important interlocuteur des PRE. Ce déplacement s'explique par le nom du nouveau Ministère, par le fait qu'en mal de relais, il se montre ouvert aux PRE et par le fait que le Ministère en charge de la Ville communique moins vers les PRE. En effet, en 2013, ce dernier est occupé à préparer une réforme se traduisant par une réduction des financements pour de nombreux PRE.

Le cas de Bernard Oullètes illustre très bien la dynamique de fermeture du Ministère en charge de la Ville et d'ouverture du Ministère délégué à la Réussite éducative aux acteurs des PRE et aux réformateurs éducatifs.

Bernard Oullètes est l'un des premiers et des rares bénéficiaires de la formation mise en place par Arnaud Central qui a largement porté la doctrine de la réussite éducative en tant que dispositif de réforme éducative. Bernard Oullètes se présente comme un « bon copain » d'Arnaud Central : « On s'appelle tout le temps ».

Lors de mon enquête, Bernard Oullètes est le président de l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite éducative qui est surtout l'association des acteurs des PRE. Alors que je rencontrais le conseiller du Ministre François Lamy, ce dernier n'avait pas donné suite aux multiples demandes de rendez-vous de Bernard Oullètes. En revanche, Bernard Oullètes est devenu très proche du cabinet de la Ministre de la Réussite éducative. En effet, il tutoie Manon Tech et l'appelle par son prénom. Et lorsque cette dernière démissionne, il la remplace au sein du cabinet de la Ministre.

Lors de la période de 2012 à 2015, c'est tout un ensemble de circonstance qui a conduit à ce que la Réussite éducative comme instrument de réforme soit à nouveau mise sur le devant de la scène.

La création d'un Ministère délégué à la Réussite éducative sans moyens financiers, sans administration et sans prérogative a conduit ce dernier à essayer de s'approprier la Réussite éducative (au sens des PRE, de l'Acse et des 70 millions d'euros de budget). A cette fin, il a

mené un conflit sur la base d'une intense communication avec le Ministère en charge de la Ville. Finalement le Ministère délégué à la Réussite éducative a dû renoncer à ses ambitions initiales pour s'ériger en Ministère réformateur de l'Éducation nationale.

Ces transformations ont été facilitées par l'ouverture du Ministère délégué à la Réussite éducative et la fermeture de celui de la Ville. En effet, ce dernier était en train de préparer la réforme Lamy (et la réduction des financements qui lui était inhérente). Le Ministère délégué à la Réussite éducative a donc aussi profité du vide laissé pour se rapprocher des réformateurs éducatifs et des PRE, renforçant ainsi la Réussite éducative comme instrument de réforme.

La période de 2008 à 2015 se conclue par de grosses incertitudes sur l'avenir de la Réussite éducative entretenues par deux annonces lors de l'année 2014.

À la fin de l'année 2013 et au début de l'année 2014, François Lamy annonce une réforme consistant en un « recentrage de la Politique de la Ville ». Le journal Le Monde (22/11/2013) utilise les termes de « cure d'amaigrissement importante ». Le 17 juin 2014, Najat Vallaud-Belkacem, nouvelle Ministre en charge de la Ville présente les nouvelles cartes de la Politique de la Ville se caractérisant par une réduction du nombre de territoire en Politique de la Ville et une réduction de leur surface. Ces changements font craindre aux acteurs des PRE une réduction des financements.

Dans le même temps, le Ministère délégué à la Réussite éducative qui était déjà un Ministère plus ou moins fantôme car dépourvu de prérogatives concrètes, sans financement et sans administration finira par disparaître complètement lors du remaniement ministériel du 31 mars 2014.

En 2015, le CGET annonce que les PRE qui ne relèvent pas de la nouvelle géographie prioritaire seront financés à la baisse jusqu'en 2017 (CGET, 2016). Pour les autres PRE, au cours de l'été 2017, Emmanuel Macron a annoncé une baisse de 11% du Programme 147 abondant la Réussite éducative. De l'année 2014-2015 à l'année 2015-2016, le nombre de bénéficiaires et le nombre de parcours est respectivement passé de 104 279 à 91 809 et de 82 145 à 73 533 (CGET, 2016).

Outre le fait que la pérennité de la Réussite éducative n'est pas assurée, l'analyse en termes de carrière a présenté l'intérêt de mettre en lumière les évolutions de la Réussite éducative

oscillant entre l'instrument de réforme de la politique éducative et l'instrument d'aide éducative.

Par ailleurs, l'analyse de la Réussite éducative peut se lire comme une contribution à la sociologie de l'action publique et à l'étude de ses instruments. En effet, cette action publique donne l'exemple d'un instrument dont les évolutions apparaissent largement indépendantes, d'une part, de ses caractéristiques propres (si tant est que ces dernières existent) et d'autre part, des problèmes qu'il est censé résoudre.

En effet, l'une des caractéristiques propres de la Réussite éducative serait son ambiguïté. Néanmoins, comme l'a montré la genèse de ce dispositif, cette ambiguïté s'explique par les interactions sociales lors de la préparation du dispositif.

Ensuite, les séquences de la carrière de la Réussite éducative sont déterminées par des interactions sociales multiples. Ainsi, de 2005 à 2008, la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme éducative est mise en avant car Arnaud Central a porté cette conception et elle était soutenue par d'importants financements. Puis, la prépondérance de la doctrine de l'instrument d'aide éducative de 2008 à 2012 s'explique par la perte d'influence d'Arnaud Central, une pression financière plus grande et des doutes sur l'efficacité du dispositif en tant qu'instrument d'aide. Enfin, la remise en avant de l'instrument de réforme de 2012 à 2015 est le résultat de la création d'un ministère improbable qui, bien que dépourvu des moyens et des prérogatives de la Réussite éducative, a relancé la Réussite éducative comme instrument de réforme.

# Conclusion – Chapitre 1

Ce chapitre part de l'observation d'une incohérence au début de notre terrain d'enquête dans le PRE d'Exter. En effet, en première analyse, il était difficile de trouver un sens aux EPRE d'Exter.

Pour mémoire, les EPRE sont des réunions mensuelles regroupant des principaux de collègues, des cadres de différents services sociaux, des agents de la ville, des responsables associatifs, etc. Ces réunions sont présentées comme le lieu où les modes de prise en charge dans le cadre d'un parcours de Réussite éducative sont décidés pour chaque enfant. Or, les modes de prises en charge sont en grande partie décidés en amont et peu nombreux (par exemple, sur l'un des quartiers d'Exter : dessin, accompagnement éducatif, écoute psychologique et « observation en milieu professionnel »). La réunion d'une quinzaine d'acteurs, dont une part importante de cadres, ne se comprend au regard des faibles marges de décisions qu'ont les acteurs présents.

De-là, nous avons observé la structure globale de la Réussite éducative et ses décalages avec l'objectif affiché d'aider les enfants en fragilité.

Nous avons montré que ni les temporalités de cette action publique, ni son nombre de bénéficiaire, ni ses effets selon les acteurs et selon les différentes études nationales ne permettent d'abonder l'idée que la Réussite éducative est un dispositif d'aide aux enfants en fragilité.

Face à ces incohérences globales et afin de dépasser les annonces politiques, nous avons étudié les objectifs de la Réussite éducative à travers l'ensemble des documents du processus législatif. Cette étude montre que la Réussite éducative est au moins autant un instrument de réforme qu'un dispositif d'aide aux enfants en fragilité.

Cette ambiguïté trouve son origine dans la genèse de la Réussite éducative où, au cours de la traduction des consignes de Jean-Louis Borloo en dispositif concret, le courant réformateur lié à la Ligue de l'enseignement et au think-tank Prisme a infusé son programme d'ouverture de l'école dans la future Réussite éducative.

Enfin, l'étude de la carrière de la Réussite éducative a montré que les ambiguïtés de cette action publique ont perduré jusqu'en 2015 au moins. Selon les époques, la Réussite éducative a plutôt été portée comme un instrument d'aide ou comme un instrument de réforme éducative.

L'analyse de la carrière de la Réussite éducative en partant de sa genèse nous permet d'éclairer autrement les EPRE du PRE d'Exter que nous ne saisissons pas au regard de l'objectif d'aider les enfants en fragilité.

Ces réunions, si elles visent aussi à améliorer le sort des enfants en fragilité, visent dans le même temps aussi, en réunissant des professionnelles de différents horizons, à amener l'Éducation nationale à travailler plus étroitement avec les collectivités territoriales, les associations et les services sociaux. Plus généralement, ces réunions consistent donc, par-delà le cas des enfants, à « ouvrir l'école » et réformer la politique éducative.

Une des limites à notre analyse est qu'elle a été, jusqu'à présent, uniquement menée *d'en haut*. En effet, le matériel utilisé est lié aux différents ministères puisqu'il s'agit du Plan de cohésion sociale, des circulaires, des articles de lois pour ce qui est des sources documentaires. Les entretiens ont été concentrés sur les Chargés de mission de la DIV et les conseillers des ministères concernés par la Réussite éducative.

Or, ces acteurs ne constituent qu'une partie de ceux du système de coopération de la Réussite éducative.

Pour analyser le déploiement de la Réussite éducative, nous souhaitons analyser les « séries causales qui mènent des lieux les plus centraux de l'État aux régions les plus déshérités du monde social » (Bourdieu, 1993). Plus précisément, la Réussite éducative en tant que dispositif est un « lieu d'inscription des techniques d'un projet social, agissant par la contrainte et visant le contrôle des corps et des esprits » (Beuscart et Peerbaye, 2006), un « opérateur matériel du pouvoir » (Revel, 2002), une machine de gouvernement (Agamben, 2007). La Réussite éducative en tant que dispositif suppose donc qu'il y ait des gouvernés sur lesquels notre attention doit se porter.

## Chapitre 2 – Le déploiement de la Réussite éducative

La question du déploiement de la Réussite éducative pose avec acuité celle des destinataires du dispositif.

En tant qu'instrument d'aide, les destinataires de ce dispositif sont les enfants et les familles. Les acteurs de la politique éducative mettent en place la Réussite éducative et contribuent à la façonner en tant que *street-level bureaucrats* (Lipsky, 2010 ; Dubois, 2013). En tant qu'instrument de réforme, les destinataires du dispositif sont les acteurs de la politique éducative eux-mêmes.

Notre angle d'analyse consiste à étudier la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme de la politique éducative accordant une place accrue aux associations et aux collectivités territoriales. Il s'agit donc de comprendre le déploiement du dispositif auprès des acteurs des politiques éducatives.

Localement, la Réussite éducative est incarnée dans les communes (ou les communautés de communes) par les PRE. Pour saisir la diffusion de la Réussite éducative, il faut donc saisir celle des PRE.

Nous observerons le déploiement des PRE vis-à-vis de l'Éducation Nationale pour deux raisons.

D'une part, la Réussite éducative étant un instrument de réforme de la politique éducative, il est cohérent de se pencher sur son déploiement auprès de l'acteur prédominant de cette politique, c'est-à-dire l'Éducation nationale. Cette démarche se justifie d'autant plus que plusieurs acteurs lors de la genèse de la Réussite éducative désignent en des termes parfois très explicites l'École comme le principal destinataire du dispositif.

D'autre part, bien que les PRE soient des entités extrêmement hétérogènes et fortement dissemblables (comme nous l'expliquons et l'illustrons dans l'encadré ci-dessous), leur lien avec l'Éducation nationale est une de leurs rares caractéristiques communes (car il est une condition *sine qua non* au financement par l'Acse et l'École est l'institution la plus à même



d'orienter les enfants vers les PRE). Ce point commun permet ainsi de dépasser l'écueil de l'hétérogénéité des PRE et se réserver la possibilité de monter en généralité notre propos.

#### **Encadré 4 : l'hétérogénéité des PRE**

L'exemple des référents de parcours peut servir à illustrer l'hétérogénéité des PRE.

Il s'agit d'un des acteurs central (avec les coordonnateurs) des PRE puisqu'il est en charge de suivre le parcours d'un enfant en fragilité au sein de son parcours de Réussite éducative.

Nous avons rencontré des référents de parcours titulaires d'un diplôme de travailleur social, d'autres sans aucun diplôme particulier et certains bénévoles d'associations comme l'Afev. Rien n'indique d'ailleurs que ces derniers sachent qu'ils sont comptabilisés par certains PRE comme des référents de parcours.

Par-delà la question des statuts, le travail des référents de parcours est largement déterminé par leur environnement professionnel. Sur nos terrains, nous avons observé qu'un même référent pouvait faire un travail très différent d'un quartier à un autre en fonction de ses relations professionnelles. Le travail des référents de parcours est *a fortiori* différent d'un référent à un autre et l'est d'autant plus d'une ville à une autre.

L'hétérogénéité des PRE s'explique par la faiblesse des préconisations (comme en témoignent les critères d'attribution des premières subventions ne prenant pas en compte les actions à destination des enfants en fragilité et l'absence de préconisations précises aujourd'hui encore) et par le recours à des personnalités morales qui sont par essence indépendantes pour porter les PRE.

L'Éducation nationale n'est pas un bloc homogène et est constituée de plusieurs professions. Deux catégories d'acteurs jouent un rôle clé dans les liens entre les établissements scolaires et les PRE.

La première est composée des personnels de direction. Il s'agit des directeurs d'écoles primaires et des principaux de collèges.

La deuxième est composée des assistants de service social qu'ils soient présents dans les collèges, et appartiennent au Service Social en Faveur des Élève de l'Éducation nationale, ou dans les écoles primaires comme cela peut arriver. Dans ce dernier cas, ils travaillent dans les écoles mais relèvent du personnel communal.

Nous nous concentrerons sur ces deux catégories d'acteurs pour comprendre le déploiement de la Réussite éducative vers les établissements scolaires.

Pour ce chapitre, nous mobiliserons notre terrain d'enquête réalisé dans le PRE de la ville d'Exter et celui de la ville d'Inter.

La première partie de ce chapitre consiste à une présentation de ces deux PRE.

Nous donnons à voir le rôle des travailleurs sociaux dans le déploiement de la Réussite éducative dans la deuxième partie.

Dans la troisième, nous expliquons le rôle des directions des établissements scolaires dans ce déploiement.

Au cours de ces deux parties, il apparaîtra entre autres que la figure de l'enfant en fragilité est essentielle dans le déploiement des PRE. Néanmoins, cette figure en fragilité peut être mise en retrait par le PRE comme cela s'observe parfois à Exter. Ainsi, le quatrième et dernier mouvement de ce chapitre s'intéresse spécifiquement à ce PRE lorsqu'il mobilise un discours de réforme afin de se déployer.

## **1. Les PRE d'Inter et d'Exter, deux PRE aux antipodes**

Afin d'étudier le déploiement de la Réussite éducative, nous avons sélectionné les PRE des villes d'Inter et d'Exter car ils représentent deux types de PRE opposés. Ils forment donc un continuum sur lequel il serait possible de situer l'ensemble des PRE.

À gros traits, le PRE d'Exter se caractérise par un recours systématique à des associations et un important recours à des bénévoles pour mettre en place les actions à destination des enfants. Du fait que ce PRE externalise ses actions à des prestataires, il incarne le pôle des PRE externalisés.

Le PRE d'Inter se caractérise au contraire par un très faible recours à des associations et à des bénévoles mais à un nombre important d'employés en interne. À ce titre, il incarne les PRE internalisés.

Cette sous-partie est descriptive puisqu'elle consiste à présenter les PRE d'Exter et d'Inter. Tout d'abord, nous décrirons ces deux PRE à travers des éléments généraux. Cette première présentation nous amènera ensuite à nous interroger sur la gouvernance de ces entités. Dans le troisième mouvement de cette sous-partie, nous présenterons ces PRE relativement au nombre d'habitants en Politique de la Ville. Par la suite, nous exposerons les éléments distinguant les villes d'Exter et d'Inter des autres villes. Enfin, nous placerons au centre de notre attention l'orientation des enfants dans ces deux PRE car elle constitue un véritable révélateur des enjeux du système de coopération des PRE.

## 1.1. Présentation des PRE d'Exter et d'Inter

Sauf précision contraire, les données de cette sous-partie proviennent de la base de données des PRE (année 2012-2013) remise par l'Acse. Cette base de données repose sur les résultats de l'enquête annuelle du cabinet Trajectoire pour laquelle chaque responsable de PRE renseigne un questionnaire sur internet.

Après une présentation générale des PRE d'Inter et d'Exter, nous développons plus particulièrement deux dimensions de ces PRE, c'est-à-dire leurs ressources humaines puis leur budget.

### 1.1.1. Éléments généraux : domaines d'actions, nombres d'enfants pris en charge, structure porteuse, territoires concernés

Exter, ville socialiste, est une métropole de région alors qu'Inter est une ville communiste de moindre envergure et qui a vu en son sein les premières ZEP.

Le tableau ci-dessous nous offre une présentation synthétique des deux PRE autour des priorités à résoudre, du nombre d'enfants pris en charge, de la structure porteuse, de la population et des territoires concernés.

**Tableau 9 : Présentation générale des PRE d'Exter et d'Inter, 2012-2013**

<b>PRE</b>	<b>PRE d'Inter</b>	<b>PRE d'Exter</b>
<b>Quartiers en Politique de la Ville (2006)*</b>		
Nombre de quartiers	█	█
Niveau de priorité des quartiers <sup>25</sup>	██████████	████████████████████
Nombre d'habitants	██████████	██████████
<b>Structure porteuse**</b>	Caisse des écoles	Groupement d'Intérêt Public
<b>Nombre d'enfants bénéficiaires d'un parcours**</b>	215	616
<b>Nombre d'enfants bénéficiaires du PRE**</b>	1472	616
<b>Domaines d'action des PRE<sup>26</sup> **</b>		
Premier	Scolaire	Veille éducative/décrochage
Second	Soutien aux Parents	Scolaire
Troisième	Santé	Santé

Sources : \*Atlas des Contrats Urbains de Cohésion Sociale, 2009 ; \*\*Base de données interne à l'Acse, 2013

Les problématiques traitées en priorité par ces PRE semblent être différentes. Tandis que la thématique scolaire est la première priorité du PRE d'Inter, ce n'est que la seconde du PRE d'Exter. Le fait qu'elle soit en seconde priorité à Exter ne doit pas voiler la réalité des choses. Par « décrochage » est sous-tendue l'idée de décrochage scolaire. Les deux PRE visent donc principalement à aider à la scolarité des jeunes qu'ils prennent en charge.

Hormis leurs domaines d'action, les deux PRE sont très différents.

Le PRE d'Exter présente un nombre de territoires et d'habitants en Politique de la Ville bien supérieur à ceux d'Inter. De plus, un plus grand nombre d'enfants bénéficient d'un parcours à Exter qu'à Inter. Le rapport est presque de 1 à 3.

La différence de taille entre ces deux PRE et le rapport aux autres institutions apparaissent plus nettement dans les deux tableaux ci-dessous présentant synthétiquement les ressources humaines puis le budget des deux PRE.

<sup>25</sup> Dans la géographie prioritaire de 2006, les quartiers sont classés par ordre de priorité « P1 » à « P3 ». « P1 » désigne les quartiers les plus en difficulté.

<sup>26</sup> L'Acse demande aux PRE de renseigner

### 1.1.2. Une gestion des ressources humaines qui s'oppose

Le tableau ci-dessous renseigne l'emploi dans les PRE d'Exter et d'Inter. Les données comme les catégories utilisées proviennent de la base de données interne à l'Acse.

**Tableau 10 : Nombre de postes en ETP<sup>27</sup>, PRE d'Inter et d'Exter, 2012-2013**

PRE	PRE d'Inter	PRE d'Exter
Postes financés par le PRE	12,7	-
Postes mis à disposition par les partenaires	-	47,1

Source : Base de données interne à l'Acse, 2013

En premier lieu, le tableau ci-dessus nous indique que le PRE d'Inter a tous ses postes « financés par le PRE » tandis que dans celui d'Exter, ils sont tous « mis à disposition par des partenaires ». C'est pour ces propriétés qu'ils constituent nos deux idéaux-types opposés.

Toutefois, les données et les catégories sont imprécises.

Tout d'abord, les PRE ne sont pas des personnes morales. Ils ne peuvent donc pas être employeurs. Cela implique que tous les postes mentionnés sont nécessairement mis à la disposition du PRE. Ils ne peuvent pas non plus être financeurs. Ce sont les crédits versés par l'Acse au titre de la Réussite éducative à la structure porteuse du PRE qui peuvent financer des postes, et non le PRE en lui-même.

L'étude des ressources humaines dans les PRE d'Inter puis d'Exter permettra de relire ces catégories.

Voici la liste des ressources humaines présentée du PRE d'Inter :

- Responsable de service : personnel mis à disposition par la ville
- Chargée de mission sur les ruptures éducatives dans le secondaire et responsable de la Maison d'Ariane : titulaire de la caisse des écoles
- Médiateur Maison d'Ariane : titulaire de la caisse des écoles
- Chargée de mission sur les ruptures éducatives dans le primaire : contractuel de la caisse des écoles
- Coordinateur des actions parentalité et responsable de la maison des familles : titulaire de la caisse des écoles
- Animatrice de la maison des familles : personnel mis à disposition par la ville
- Coordonnateurs/Référents : 3 titulaires de la caisse des écoles
- Relais familles : titulaire de la caisse des écoles
- Secrétaire/ assistante / régisseuse : personnel mis à disposition par la ville

---

<sup>27</sup> Equivalent temps plein

- Psychologue : un demi-poste en vacation de la caisse des écoles
- Accompagnement à la scolarité : 11 vacataires de la caisse des écoles (4 à 8h par vacataire par semaine)

Par ailleurs, de temps en temps, d'autres acteurs participent à ce PRE sous forme de prestations ou de participations gratuites s'ils sont employés par un service de la mairie (médiation, jeunesse, etc.). Ils n'apparaissent pas dans la base de données de l'Acse.

Sur la douzaine de postes annoncés comme « financés par le PRE », neuf agents sont embauchés par la caisse des écoles et trois par la ville. Tous sont spécifiquement dédiés au PRE et il ne s'agit que de nouveaux postes. La catégorie « postes financés par le PRE » désigne dans le cas du PRE d'Inter les agents embauchés par la mairie ou la caisse des écoles spécifiquement pour le PRE.

Le PRE d'Exter indique 47,1 « agents mis à disposition par les partenaires ».

À l'exception de la directrice du PRE, de son adjoint et des référentes de parcours, ces agents n'ont pas été embauchés pour le PRE : les postes existaient antérieurement au PRE et leurs missions ont été adaptées en vue du PRE. Dans le cas du PRE d'Exter, la catégorie « mis à disposition par les partenaires » semble signifier « poste adapté au PRE ».

La catégorie « mis à disposition par les partenaires » contient deux limites supplémentaires. La principale tient au fait qu'elle est liée à la catégorie des « contributions non financières ». Les PRE sont incités à surévaluer ces contributions dans le but d'obtenir de meilleurs financements de l'Acse (voir infra). Une deuxième limite importante tient au fait que le personnel mis à disposition du PRE est compté lorsqu'il est mis à disposition par l'État (préfecture, directions diverses, collectivités territoriales) mais pas lorsqu'il est mis à disposition par des associations.

Malgré leurs limites, ces données restent intéressantes car elles sont déclaratives. Elles informent donc sur l'image que se font des PRE d'eux-mêmes (ou sur l'image qu'ils veulent donner). Cette image renvoie au fait que le PRE d'Inter se perçoit comme entièrement internalisé et le PRE d'Exter comme entièrement externalisé. Et, même si l'analyse fine complexifie la présentation simpliste du tableau ci-dessus, il n'en reste pas moins que le PRE d'Inter travaille essentiellement avec des travailleurs embauchés en interne tandis que le PRE d'Exter n'emploie juridiquement personne et recourt à de nombreux prestataires.

### 1.1.3. Des budgets *a priori* incomparables

Le budget des PRE d'Exter et d'Inter permet à la fois de saisir l'importance financière et d'introduire la question du partenariat entre institutions.

**Tableau 11 : Contributions des institutions finançant les PRE d'Exter et d'Inter, 2012-2013**

<b>PRE</b>	<b>PRE d'Inter</b>	<b>PRE d'Exter</b>
<b>Contributions financières</b>		
Acse	470 000 €	928 000 €
Ville	207 689 €	- €
Caisse d'allocations familiales	- €	130 000 €
<b>Total</b>	<b>677 689 €</b>	<b>1 058 000 €</b>
<b>Contributions non financières</b>		
Acse	- €	97 680 €
Commune	- €	684 295 €
Conseil Général	- €	1 148 000 €
Caisse d'allocations familiales	- €	132 000 €
Éducation nationale	- €	179 245 €
<b>Total</b>	<b>- €</b>	<b>2 241 220 €</b>
<b>Total des contributions</b>	<b>677 689 €</b>	<b>3 299 220 €</b>

Source : Base de données interne à l'Acse, 2013

Ce tableau se décompose en deux parties : les contributions financières et les contributions non financières.

Les contributions financières sont simples à chiffrer. De manière triviale, elles renseignent le montant viré du compte en banque d'un financeur (l'Acse, la mairie, etc.) à celui de la structure porteuse du PRE.

Les contributions non financières sont bien plus complexes. Elles sont constituées, par exemple, des personnels mis à disposition, du prêt de locaux, etc. Les financeurs disposent donc d'une certaine liberté quant aux montants à indiquer dans la catégorie des contributions non financières. De plus, l'organisation des financements de la Réussite éducative incite les PRE à présenter favorablement ces contributions non financières.

En effet, l'Acse demande aux structures porteuses des PRE de trouver plus de partenaires financeurs. Le niveau de « co-financement » des PRE est un des trois indicateurs importants

déterminant le niveau de financement des PRE par l'Acse. Autrement dit, plus une commune investit financièrement dans son PRE, plus l'Acse finance ce dernier<sup>28</sup>. Dans le but de montrer une grande implication des partenaires dans le PRE et donc d'inciter à un plus grand investissement de l'Acse, les PRE sont parfois tentés de représenter favorablement les contributions non financières. À propos des données d'Exter de 2012 que nous utilisons, sa directrice nous confie au sujet des valorisations des financières :

[Diane Lanoux, Directrice PRE, Exter, 2011-2016] : On a baissé depuis car il y avait trop de valorisation.

Cet extrait montre bien que les valorisations sont des outils répondant à des injonctions politiques : ce PRE a augmenté ses valorisations dans le but de montrer l'investissement des partenaires. Ces valorisations étant devenues trop importantes, de nouvelles consignes ont contribué à les diminuer. Il s'agit d'une manipulation comptable qui n'a pas eu d'impact sur les enfants. Même si elles sont exagérées, ces contributions nous montrent que, d'un point de vue comptable, un nombre supérieur de partenaires s'investissent dans le PRE d'Exter que dans celui d'Inter.

Dans le cas du PRE d'Exter, les contributions non financières couvrent essentiellement du personnel mis à disposition par les partenaires du PRE.

Cette première présentation met en avant que ces deux PRE font de la question scolaire une priorité. En dehors de ce point en commun, le mode de structuration les oppose. En effet, le PRE d'Inter est internalisé, la plupart des agents du PRE sont embauchés par la ville ou la caisse des écoles en vue du PRE. Il y a peu de recours aux vacataires, aux prestataires et aux associations. À l'inverse, le PRE d'Exter est de type externalisé. Lorsqu'il y a eu des embauches, celles-ci ont été le fait des associations qui sont des prestataires très présents. Les agents de la ville et de la préfecture sont des agents préalablement embauchés dont les postes ont été orientés vers la Réussite éducative.

Il ressort de cette première analyse en valeur absolue qu'un nombre supérieur de financeurs contribuent au PRE d'Exter qu'au PRE d'Inter. Cela indiquerait que le travail en partenariat y est mieux développé.

---

<sup>28</sup> Cette modalité de financement entraîne ce que l'on pourrait appeler, en s'inspirant des pratiques des banques, un « effet levier » pour les villes riches. Inter revendique utiliser ce mécanisme. Son maire adjoint en charge du PRE explique que la ville finance d'autant plus son PRE car elle sait que les financements de l'Acse seront d'autant plus conséquents.



Avant de nous intéresser à une présentation relative au nombre d'habitants en Politique de la Ville des PRE d'Inter et d'Exter, nous plaçons au centre de notre attention le partenariat entre institutions dans la direction de ces deux PRE.

## 1.2. Les apparences d'un partenariat plus développé à Exter qu'à Inter

L'analyse rapide du budget des PRE nous indique que le PRE d'Exter est financé par un nombre d'institutions supérieur à celui d'Inter qui n'est financé que par l'Acse et la mairie d'Inter.

Par-delà le prisme budgétaire, nous approfondirons la question du partenariat en s'intéressant à la nature des structures porteuses de ces PRE et à leur gouvernance.

La simplicité du fonctionnement du PRE d'Inter et la complexité de celui d'Exter expliquent que la description du PRE d'Exter soit bien plus longue que celle du PRE d'Inter.

La structure porteuse du PRE d'Inter est une caisse des écoles. Cette institution est dirigée par un conseil d'administration dans lequel siègent les sociétaires, le délégué du préfet, l'Inspecteur de l'Éducation nationale (ou le plus souvent un directeur d'école) et des élus. Cette instance est présidée par le maire. La commune a donc une place prépondérante dans cette institution dont la mission est la suivante :

Établissement public local créé par la commune et destiné à encourager et à faciliter la fréquentation de l'école par des récompenses aux élèves assidus et par des secours aux élèves indigents.  
(vie-publique.fr)

Cette définition, qui a quelque peu vieilli, signifie que la priorité d'une caisse des écoles est d'encourager et faciliter la fréquentation des établissements scolaires. Ni la finalité de la caisse des écoles, ni son fonctionnement ne sont le support d'un partage de l'éducation.

En dehors d'une ou deux rencontres annuelles (les dialogues de gestion) avec la préfecture qui représente l'Acse à l'échelle des départements, ce PRE est géré comme n'importe quel service de la municipalité : la directrice du PRE est subordonnée à la direction de la Réussite éducative et de la jeunesse qui est elle-même subordonnée au maire adjoint et au maire.

L'Équipe Pluridisciplinaire de Réussite éducative (EPRE) est une réunion de différents professionnels pour étudier les situations d'enfants et leur proposer des « parcours » avec des « actions ». Alors que la tenue régulière de ces réunions constitue l'une des rares conditions *sine qua non* à l'obtention des subventions de la Réussite éducative de la part de l'État, à Inter, elles sont peu nombreuses au cours d'une année.

Ni la structure porteuse du PRE ni le mode de fonctionnement de ce PRE n'indiquent une volonté particulière de travailler en partenariat.

La complexité du PRE d'Exter, démontre l'ambition que le PRE soit le support d'un partage de l'éducation. Cela s'inscrit tant dans le choix de la structure porteuse que dans son fonctionnement.

La structure porteuse du PRE d'Exter est un Groupement d'Intérêt Public (GIP). Nous reproduisons ci-dessous la définition d'un GIP.

C'est une structure de **coopération institutionnelle entre plusieurs personnes morales qui mettent en commun** des moyens en vue d'exercer des activités d'intérêt général à but non lucratif [...] Le **Groupement d'Intérêt Public permet**, en particulier, aux collectivités publiques et aux personnes morales de droit privé : **de développer et de pérenniser des coopérations entre elles** ; d'affecter, notamment, à **ces coopérations des moyens en personnels** ; **de réaliser et d'exploiter en commun** les équipements nécessaires à des activités d'intérêt général.  
(économie.gouv.fr, Direction des affaires juridiques)

Le fait que la structure porteuse du PRE soit aujourd'hui un Groupement d'Intérêt Public signale que les décisionnaires, lors de la création du PRE ont préféré une structure juridique favorisant la coopération entre institutions. Dès la création de ce PRE, la coopération entre institutions était donc un enjeu.

Le souci de coopération entre institutions transparait dans la gouvernance du PRE que ce soit au niveau de la commune comme au niveau des quartiers.

Au niveau de la commune, ce PRE est dirigé par deux instances : le Conseil d'Administration et le Comité Technique. Le Conseil d'Administration du PRE d'Exter se réunit au moins trois fois par an et est composé de dix membres : deux pour la préfecture, deux pour le rectorat, deux pour la ville, deux pour le département et deux pour la Caisse d'Allocations Familiales. Un commissaire du gouvernement et un contrôleur financier sont présents d'office. En pratique, ce sont ceux qui se dénomment les « têtes de réseau » (Directeur académique, préfet

de département, maire adjoint) qui dirigent le dispositif : un inspecteur académique ne contredit pas en réunion le Directeur académique. Chaque tête de réseau vient accompagnée de ses cadres en charge de suivre le PRE d'Exter. Le Conseil d'Administration réunit donc régulièrement une cinquantaine de cadres des différentes institutions partenaires (Préfecture, Ville, Caisse d'Allocations Familiales, Département, Éducation nationale, etc.).

Le Comité Technique prépare les décisions du conseil d'administration. Il se réunit une fois par mois environ. Il est composé de certains cadres présents au Conseil d'Administration sans les têtes de réseau : Chargés de mission de la préfecture, l'inspecteur académique, cadres de la ville d'Exter etc. Cette instance regroupe entre sept et douze personnes selon les enjeux.

Au niveau des quartiers, les comités locaux de suivi et les EPRE correspondent peu ou prou respectivement au Conseil d'Administration et au Comité Technique.

#### **Encadré 5 : Composition du Comité Local de Suivi, PRE d'Exter**

- La direction du PRE,
  - La direction départementale de la cohésion sociale,
  - Le référent Politique de la Ville de l'Éducation Nationale (Inspecteur de l'Éducation nationale, principal de collège),
  - Les chefs de projet Politique de la Ville,
  - Les représentants des Services sociaux et de santé scolaire de la ville et du Rectorat,
  - Le responsable « affaires scolaires » du quartier,
  - Un représentant du service social départemental polyvalent,
  - Les représentants de la sous-direction de l'action familiale et éducative,
  - Un représentant de la Caisse d'Allocations Familiales,
  - La direction du dispositif de prévention éducative et d'accompagnement à la scolarité,
  - Les responsables des services de l'Action Educative à Domicile et Action Educative en Milieu Ouvert,
- Sont invités :
- Autres Inspecteurs de l'Éducation nationale ou principaux de collèges concernés,
  - Les clubs de prévention spécialisée,
  - Les représentants des fédérations de parents d'élèves,

Source : document interne

Au niveau du quartier, cette instance réunit donc les représentants des acteurs du Conseil d'Administration. En théorie, c'est au sein de cette instance que se définissent les orientations du PRE d'Exter au niveau de chaque quartier. En pratique, cette instance n'est aucunement

décisionnaire. Il s'agit avant tout d'une rencontre annuelle entre différents professionnels et différentes institutions.

L'instance qui est le reflet local du Comité Technique est l'EPRE. Elle est déclinée au niveau de chaque quartier. Il y en a donc autant que de quartier. Cette instance se réunit une fois par mois et par quartier.

#### **Encadré 6 : Composition d'une EPRE, PRE d'Exter**

##### **Membres ou leurs représentants (nombre variable) :**

- Représentants des professionnels de l'Education Nationale,
- Représentants des Services sociaux et de santé scolaire de la Ville et du Rectorat,
- Représentant du service social départemental polyvalent,
- Représentants de la direction des affaires scolaires,
- Les équipes « Politique de la Ville de développement local »,
- Le délégué de l'Etat,
- Le responsable local d'Action collégiens,
- Un représentant de la Caisse d'Allocations Familiales,

##### **Invités (selon les sites et les situations évoquées),**

- Les clubs de prévention spécialisée,
- L'intersecteur de psychiatrie,
- Le Centre d'Adaptation Psycho-pédagogique,
- La Protection Maternelle Infantile,
- Les accueils de loisirs,
- Les centres sociaux,
- Les collègues et écoles concernés,
- Les associations chargées de l'Action Educative à Domicile et Action Educative en Milieu Ouvert –
- Les associations du territoire concerné,
- Les référents éducatifs ou sociaux de l'enfant,
- Les référents des parcours de réussite éducative étudiés, etc. ...

Source : document interne

Au sein des EPRE siègent les cadres (N+1) des agents susceptibles d'être en contact avec les enfants. Par exemple, nous y trouvons les cadres des services sociaux départementaux, de la

commune et de l'Éducation nationale, des représentants de l'Éducation nationale (principaux de collèges, coordonnateurs<sup>29</sup> de Réseau d'Éducation Prioritaire, etc.).

Ainsi, au regard des documents internes étudiés, le PRE d'Exter se caractérise par un partenariat plus développé que le PRE d'Inter, que ce soit au niveau des quartiers qu'au niveau de la gouvernance de ces PRE.

### 1.3. Inscription des PRE d'Inter et d'Exter sur les territoires en Politique de la Ville

Pour comparer les PRE d'Exter et d'Inter et rendre compte de leur inscription sur leurs territoires en Politique de la Ville, il est nécessaire de ramener leurs activités à la population potentiellement concernée par la Réussite éducative. En effet, ni la taille de ces villes, ni celle de leurs territoires classés en Politique de la Ville, ni le nombre d'habitants y résidant ne sont comparables.

Avant de rendre compte de nos résultats, nous présentons les choix méthodologiques nécessaires pour les obtenir.

Nous comparons les PRE par rapport à la population en Politique de la Ville et non par rapport à la population de jeunes de 2 à 16 ans résidant en quartier en Politique de la Ville, car cette information n'est pas disponible. Mais, ainsi, nous nous rapprochons d'une définition extensive de la population concernée par la Réussite éducative considérant que ce dispositif cible les enfants et leurs familles. Dans la Réussite éducative, ces dernières sont en effet considérées comme des partenaires indispensables pour aider à résoudre les fragilités des enfants et sont à ce titre concernées par les PRE.

Concernant la proportion de jeunes sur un territoire en Politique de la Ville, deux types de données de l'Insee sont accessibles.

Le premier est la part d'une classe d'âge par quartier. Les classes d'âges « 0 à 14 ans » et « 15 à 24 ans » utilisées par l'Insee ne correspondent pas à la classe d'âge concernée par la

---

<sup>29</sup> Ce sont des enseignants détachés

Réussite éducative. Elle ne permet donc pas d'éclairer précisément la proportion d'enfants susceptibles d'être concernés par la Réussite éducative.

La deuxième donnée est « l'indice jeunesse »<sup>30</sup> qui est le rapport entre la proportion des moins de 20 ans et des plus de 60 ans par quartier (Insee, 2017). Si cette information est disponible par quartier en Politique de la Ville, elle ne permet pas non plus de connaître la proportion, par quartier, de jeunes en âge d'être pris en charge par la Réussite éducative.

Néanmoins, cet indicateur permet de comparer les quartiers en Politique de la Ville d'Inter et Exter afin de savoir où la population est davantage jeune qu'âgée.

Dans la première ville, l'indicateur jeunesse est de 1,7 et dans la seconde il s'élève à 2,67. Cela signifie qu'il y a plus de personnes de moins de 20 ans par rapport à celles de plus de 60 ans à Inter qu'à Exter. Au regard de cet indicateur (qui ne comprend pas la population comprise entre 20 et 60 ans), la population d'Inter serait en proportion plus jeune que celle d'Exter.

Les différences entre PRE rapportées au nombre d'habitants en Politique de la Ville sont suffisamment importantes et ne s'expliquent pas par la différence de population mis en avant par « l'indice jeunesse ». Elles peuvent donc être exploitées pour saisir en quoi le PRE d'Inter est plus développé, au regard de son inscription territoriale, que le PRE d'Exter.

Les données du tableau ci-dessous permettent d'appréhender l'inscription territoriale des PRE d'Exter et d'Inter.

**Tableau 12 : Inscription dans les territoires en Politique de la Ville des PRE d'Inter et Exter, 2012-2013**

PRE	PRE d'Inter	PRE d'Exter
Nombre de postes en ETP au service du PRE pour 10 000 habitants*	5,3	1,4
Nombre d'enfants en parcours pour 1 000 habitants*	9,0	1,8
Contributions financières de l'Acse par habitant*	19,7 €	2,7 €
Contributions financières par habitant*	29,2 €	3,1 €
Contributions totales (non-financières et financières) par habitant*	29,2 €	9,6 €

\* Habitant dans un territoire en Politique de la Ville

Source : Exploitation secondaire personnelle de la base de données interne à l'Acse, 2013

<sup>30</sup> Indice de jeunesse : population de 0 à 19 / population de 60 ans et plus

À Inter, l'essentiel du travail est assuré par 5,3 ETP pour 10 000 habitants résidant dans des quartiers en Politique de la Ville contre 1,4 ETP à Exter. Ainsi, il y aurait près de quatre fois plus de personnes au service du PRE par habitants à Inter qu'à Exter.

Cette comparaison illustre une réalité s'observant sur le terrain. Néanmoins, elle est fragile par la raison suivante.

À Exter, seule une faible partie du temps de travail des partenaires du PRE est comptée dans les postes au service du PRE. Dans une très large mesure, le temps de travail des agents prenant en charge les enfants pour le compte du PRE n'est pas pris en compte. Le nombre d'ETP au service du PRE à Exter est donc sous-évalué.

L'investissement financier de l'Acse à Exter est modeste car cette ville est une riche métropole. Lorsque l'agence attribue sous forme de contributions financières 2,7 € par habitant en Politique de la Ville à Exter au titre du PRE, elle en attribue près de 20 € à Inter.

Si l'on prend en compte l'ensemble des contributions financières, le PRE d'Inter bénéficie de contributions financières près de dix fois supérieures à celles du PRE d'Exter. Cela s'explique par l'implication financière de la commune d'Inter dans son PRE. En considérant les contributions financières et les contributions non financières (dont nous savons qu'elles sont grandement majorées à Exter *voir supra*), le rapport est de 1 à 3. Ainsi, le PRE d'Inter dispose de bien plus de ressources pour un habitant en Politique de la Ville que celui d'Exter.

Le nombre d'enfants en parcours pour 1 000 habitants résidant dans les territoires en Politique de la Ville nous montre que lorsque que le PRE d'Exter prend en charge 1,8 enfants, celui d'Inter en prend 9.

Une limite à cette comparaison est que l'année 2012<sup>31</sup> est particulière dans la vie du PRE d'Exter. En effet, les travailleurs sociaux mis à disposition par la Caisse d'Allocations Familiales qui assumaient les fonctions de référents de parcours ont été retirés en cours d'année puis remplacés par des référents de parcours associatifs. Ce changement a provoqué un ralentissement dans le fonctionnement du dispositif. Mais ce changement est induit par la structuration externalisée du dispositif qui facilite le retrait des acteurs. De plus, comme le montre le tableau ci-dessous, s'il est vrai que le nombre de parcours augmente à Exter entre 2012 et 2015, ce nombre reste plus faible qu'à Inter (avec pour année de référence l'année 2012-2013).

---

<sup>31</sup> Nous n'avons pas choisi de travailler sur l'année 2012 particulièrement. Elle fut imposée par le fait que le fichier de synthèse des PRE qui nous a été remis par l'Acse concernait l'année 2012.

**Tableau 13 : Nombre de parcours pour 1 000 habitants en Politique de la Ville à Exter, 2013, 2014, 2015**

Année	Nombre de parcours pour 1 000 habitants
2013	2,5
2014	5
2015	4,5

Source : Exploitation secondaire personnelle de documents internes au PRE d'Exter

Le nombre de parcours par habitant à Exter reste loin des 9 pour 1 000 habitants en Politique de la Ville d'Inter constatés en 2012. Concrètement, cela signifie que pour les familles et les enfants, le PRE d'Inter est plus présent en termes de ressources humaines et les actions à destination des enfants sont plus ambitieuses.

En conclusion, tous les indicateurs retenus pour saisir l'inscription territoriale des PRE d'Exter et d'Inter nous indiquent que le premier est bien moins présent que le second.

#### 1.4. Inter et Exter : deux villes riches

Ces deux PRE constituent des idéaux-types de fonctionnement à propos des modalités de mise au travail avec d'un côté, le PRE d'Exter entièrement externalisé et de l'autre, le PRE d'Inter internalisé. Toutefois, ils ne représentent pas la diversité des PRE sur au moins deux aspects.

Le premier est le plus important : il s'agit de deux villes très bien dotées. Exter est une métropole de région. Inter est une ville de taille bien plus modeste de 43 000 habitants. Toutefois, de par ses infrastructures industrielles et économiques, elle dispose d'un budget d'une ville de 100 000 habitants alors qu'elle en compte approximativement 45 000. Inter compte 1 200 employés municipaux, ce qui fait d'elle l'une des villes ayant le plus grand nombre d'employés municipaux par habitant. Ces deux villes ne connaissent pas les problématiques des villes aux municipalités pauvres. Même si leurs territoires classés en Politique de la Ville se rétréciront probablement à la suite de la réforme de François Lamy, aucune de ces deux villes ne quittera entièrement la carte des territoires en Politique de la Ville.



Le second est qu'il existe un service social scolaire du 1<sup>er</sup> degré géré par les communes. C'est une particularité que l'on retrouve dans peu de villes. En effet, si tous les élèves du second degré bénéficient du Service Social en Faveur des Élèves mis en place par l'Éducation nationale, que tous les départements ont la charge de l'Aide Sociale à l'Enfance et des services sociaux dits de polyvalence de secteur, peu d'élèves bénéficient de services sociaux communaux à l'intérieur des écoles primaires.

Certes, pour notre recherche, cela induit que dans les villes dépourvues de travailleurs sociaux communaux présents dans les écoles, les interactions entre écoles primaires et PRE sont moins influencées par ces travailleurs.

Toutefois, sur les autres territoires un conflit entre travailleurs sociaux du département (polyvalence de secteur) et les PRE existe. *In fine*, la coprésence de travailleurs de la Réussite éducative et de travailleurs sociaux communaux dans les écoles au sein des villes d'Exter et d'Inter est plus un atout qu'un biais : l'exacerbation du conflit entre ces groupes professionnels facilite son observation et sa compréhension.

## 1.5. Les enfants dans les PRE : des révélateurs d'enjeux

Dès les premières pages de cette thèse, nous avons noté que le nombre d'enfants pris en charge ne corroborait pas l'idée que la Réussite éducative était une action publique visant à aider les enfants en fragilité. En effet, au regard du nombre d'enfants que les travailleurs sociaux ou les professionnels de l'Éducation nationale considèrent comme étant en fragilité, la Réussite éducative prend en charge un nombre très faible d'enfants pour des résultats très incertains. Une première interrogation sur le nombre d'enfants pris en charge par la Réussite éducative nous a donc permis de soulever un important enjeu : les objectifs de cette action publique.

À nouveau, l'analyse du nombre de parcours est heuristique. Il s'agit d'analyser les orientations d'enfants en fonction des établissements scolaires car elles permettent d'objectiver le déploiement des PRE vers les établissements scolaires.

Dans une situation idéale, nous pouvons faire l'hypothèse que le nombre d'enfants orientés dans le dispositif de Réussite éducative par un établissement scolaire doit s'expliquer par deux

variables : d'une part, la taille des établissements scolaires et d'autre part, les difficultés sociales auxquelles ils sont confrontés.

Le PRE d'Inter m'a remis sa base de données régulièrement mise à jour. Pour l'année 2013, nous avons pu extraire le nombre d'enfants orientés par établissement scolaire.

**Tableau 14 : Nombre de parcours par établissement scolaire à Inter, 2013**

Établissements scolaires	Nombre de parcours
<b>Écoles maternelles</b>	
A	0
B	0
C	1
D	7
E	0
F	0
G	2
H	0
I	1
J	0
K	0
L	0
M	0
<b>Écoles élémentaires</b>	
A	3
B	10
C	3
D	15
E	6
F	8
G	6
H	6
I	0
<b>Écoles élémentaires</b>	
Rosa Luxembourg	77
Bakounine	57
Henri David Thoreau	26

Source : Base de données interne, PRE Inter, 2014

Le tableau ci-dessus indique la répartition par établissement scolaire des 228 jeunes suivis par le PRE d'Inter à partir de 2013.

De très grandes disparités s'observent. Entre niveaux, ce PRE concerne bien plus les collégiens (68% des parcours) que les élèves de primaire. De fortes disparités s'observent aussi entre des établissements d'un même niveau scolaire et de taille similaire. 9 écoles maternelles n'ont aucun enfant suivi par le PRE et une en a 7. Le nombre d'élèves scolarisés en élémentaire et pris en charge par le PRE s'échelonne de 0 à 15 selon les écoles primaires avec 4 écoles qui ont entre 6 et 8 enfants en parcours.

Le collège Rosa Luxembourg a trois fois plus d'élèves en Réussite éducative que l'établissement Henry David Thoreau. Les trois collèges d'Inter accueillent environ 700 élèves chacun et sont tous situés dans des territoires en Priorité 1 selon la classification du Ministère en charge de la Ville. Ils sont donc confrontés aux mêmes problèmes sociaux.

En considérant le nombre d'enfants orientés dans le PRE par les établissements scolaires, il apparaît que, ni la taille des établissements ni le degré des difficultés sociales auxquelles ils font face ne sont des variables expliquant l'orientation des enfants dans le dispositif.

Déplaçons notre regard vers le PRE d'Exter. Seul l'entretien avec Marc Madeloc nous informe de l'orientation des enfants à Exter, sur le quartier Méditerranée.

[Marc Madeloc, Coordonnateur PRE, Exter, quartier Méditerranée] : Les seules [orientations] que j'ai du premier degré, c'est *via* [l'association] Delagarde. C'est en gros les associations qui font vivre le dispositif pour l'aspect « parcours individualisés » : Delagarde, Zup de Co. [...] Pour le premier degré : c'est 100% des enfants orientés qui viennent des associations.

[Question] : Et pour le deuxième degré ?

- Bonne question. C'est peut-être 50%. Peut-être un petit peu plus des associations.

Pour le premier degré, Marc Madeloc nous explique que tous les parcours de Réussite éducative proviennent de deux associations (Delagarde et Zup de Co). Pour le second degré, la moitié des enfants sont orientés par ces associations et l'autre par l'accueil Tatihou.

L'accueil Tatihou est un accueil pour collégiens exclus tenu par une association d'Éducation populaire. Via un marché public, il est totalement financé par le PRE d'Exter. Ce dernier a demandé à l'accueil Tatihou de proposer les collégiens accueillis en EPRE en vue d'un parcours de Réussite éducative. Les parcours ne sont pas nécessairement acceptés par les familles ou par les EPRE (lorsque les problématiques relèvent nettement des services sociaux par exemple). Mais globalement, cette demande (qui au regard de la dépendance de l'accueil Tatihou au PRE d'Exter s'apparente à une injonction) a permis d'augmenter le nombre d'enfants pris en charge par le PRE.

Cela signifie donc qu'aucun enfant n'est orienté *via* les écoles primaires ou les collèges. Il nous faudra donc expliquer quels sont les éléments du système de coopération de la Réussite éducative à Exter qui impliquent qu'aucun établissement scolaire n'y participe positivement.

En conclusion, la principale différence entre ces deux PRE réside dans leur mode de fonctionnement : le PRE d'Inter repose sur des travailleurs embauchés en interne par la mairie ou la caisse des écoles dans le but de faire fonctionner le PRE. Le PRE d'Exter repose sur des prestataires. Les agents mis à disposition sont des agents qui, pour la plupart, étaient déjà en poste : leurs missions ont été réorientées vers la Réussite éducative. Une autre différence relève de la taille des villes (Exter est une ville plus importante qu'Inter) et de la taille des PRE: le PRE d'Exter est bien plus grand que le PRE d'Inter. En revanche, lorsqu'on entreprend une analyse relative au nombre d'habitants en Politique de la Ville (budget par habitant, nombre d'enfants pris en charge par habitant, etc.) le PRE d'Inter apparaît bien plus développé que celui d'Exter.

En outre, les PRE d'Inter et d'Exter partagent deux points communs. Le premier est qu'ils relèvent de deux villes riches dotées de services sociaux municipaux au sein des écoles primaires. Ce point les distingue nettement des autres PRE. Le deuxième est qu'ils s'intéressent en priorité à la question scolaire.

Le dernier élément majeur de cette présentation tient de l'orientation des enfants par les établissements scolaires. Ces orientations ne s'expliquent ni par la taille des établissements ni par les difficultés qu'ils rencontrent. Elles témoignent du fait que les PRE ne se déploient pas sans difficultés.

## **2. Les résistances des travailleurs sociaux**

Pour comprendre le déploiement difficile des PRE, il nous faut mettre l'accent sur le rôle des travailleurs sociaux dans le système de coopération des PRE pour deux raisons.

D'une part, au sein des écoles, ce sont ces professionnels qui sont chargés de proposer aux familles des aides dont elles pourraient avoir besoin. La Réussite éducative faisant partie intégrante de ces mesures d'aides, ils ont aussi pour rôle d'orienter les enfants et les familles, entre autres, vers les PRE. D'autre part, ce groupe professionnel développe des résistances vis-à-vis de la Réussite éducative qui influent considérablement sur le fonctionnement et le déploiement des PRE.

Le conflit entre travailleurs sociaux et PRE est manifeste au point d'avoir été un élément déterminant de l'enquête que j'ai menée. Ainsi, au début de l'enquête à Exter, dans la crainte d'heurter le groupe professionnel des travailleurs sociaux, la direction de ce PRE ne m'a pas autorisé à observer la prise en charge des enfants. Par ailleurs, lorsque j'ai désiré trouver un deuxième terrain d'enquête, deux autres PRE ont refusé ma présence au motif que je n'étais pas assistant social : je ne pouvais mener une enquête dans le périmètre couvert par le secret professionnel des travailleurs sociaux. Ces refus formulés par les PRE démontrent que leurs relations avec les travailleurs sociaux sont complexes.

Le but de cette partie n'est de démontrer ni l'existence d'un conflit entre le groupe professionnel et les PRE ni le rôle déterminant des travailleurs sociaux dans le système de coopération des PRE. Cela est suggéré lorsque nous avons précédemment démontré que l'orientation des enfants dans le PRE était peu liée aux problèmes de ces derniers et évident dans la grande majorité des extraits d'entretiens que nous mobiliserons.

L'ambition de cette sous-partie est de comprendre les ressorts du conflit entre le groupe professionnel des travailleurs sociaux et les PRE. Cette démarche est justifiée par le fait que ce groupe bloque le déploiement des PRE et donc limite la promotion des réformes portées par la Réussite éducative.

Les PRE d'Exter et d'Inter sont principalement en lien avec des travailleurs sociaux employés par quatre types d'institutions. Les travailleurs sociaux présents dans les écoles élémentaires sont employés par les mairies. Dans les collèges, ils dépendent du Service Social en Faveur des Élèves et donc de l'Éducation nationale. Ceux qui relèvent de la polyvalence de secteur sont employés par le département. Enfin, certaines associations disposent de travailleurs sociaux. Nous excluons ces derniers de notre propos car les associations sont prestataires des PRE ou « porteurs de projet ». Les PRE n'ont pas à se déployer vers ces associations comme ils doivent le faire avec les établissements scolaires et les travailleurs sociaux scolaires.

Bien que n'ayant pas le même employeur, il nous semble pertinent de rassembler les travailleurs sociaux présents dans les écoles primaires et présents dans les collèges au sein d'un même segment du groupe professionnel des travailleurs sociaux que nous nommerons les travailleurs sociaux scolaires. Dans la mesure où ces travailleurs sociaux scolaires

développent les mêmes schémas vis-à-vis des PRE, cette catégorie facilite l'analyse et la restitution du conflit opposant les travailleurs sociaux présents dans les écoles et les PRE.

Exter et Inter sont deux villes dotées de travailleurs sociaux dans les écoles élémentaires. Sur nos terrains d'enquête, l'attitude des travailleurs sociaux à l'égard des PRE est peu déterminée par les PRE eux-mêmes mais par un positionnement commun vis-à-vis de la Réussite éducative. C'est la raison pour laquelle je privilégie un plan centré sur le conflit entre ce groupe professionnel et les PRE, indistinctement des politiques menées à Inter ou à Exter.

Nous pouvons faire l'hypothèse que ce conflit est moins aigu dans les villes dépourvues de ce type de travailleurs sociaux ou d'autres dispositifs de prise en charge des jeunes en difficulté.

À Exter, de nombreux réfractaires aux dispositifs (qu'ils soient ou non travailleurs sociaux), avancent l'argument qu'ils disposent de multiples dispositifs de prise en charge des enfants et qu'ils n'ont pas besoin du PRE. Inversement, certaines activités du PRE d'Inter sont facilitées par l'existence d'espaces libres dans la division sociale du travail. Toutefois, ces hypothèses ne doivent pas être surestimées comme en témoignent les deux villes qui ont refusé mon enquête en arguant les relations avec les travailleurs sociaux. En effet, elles sont moins dotées en dispositifs d'aide aux enfants qu'Exter et d'Inter et dépourvues de travailleurs sociaux installés dans les écoles primaires.

Afin de comprendre les résistances des assistants de service social vis-à-vis des PRE (et delà les résistances au déploiement des PRE), il faut considérer à la fois les assistants de service social et les référents de parcours, chargés dans les PRE de faire du suivi individuel d'enfant.

Nous considérons les référents de parcours comme une profession pour deux raisons. D'une part, il s'agit d'un ensemble de personnes désignées et se désignant comme tel (Dubar, 2015). D'autre part, nous considérons les référents de parcours comme une profession précisément car cette entité sociale est en conflit avec le groupe professionnel des assistants sociaux. Ce conflit est une lutte juridique. La juridiction doit ici s'entendre à la fois comme une place dans la division sociale du travail et comme un moyen de reconnaissance pour une profession.

Ainsi, le premier mouvement de notre propos consiste à montrer que le conflit entre le groupe professionnel des travailleurs sociaux et celui des référents de parcours existe et porte sur la division sociale du travail. Le second insiste sur l'importance de la juridiction dans ce conflit en tant qu'objet de reconnaissance.

## 2.1. Des professionnels en concurrence sur une juridiction ?

Après avoir illustré la prégnance du conflit entre travailleurs sociaux scolaires et PRE, nous étudierons la figure au cœur des enjeux : les référents de parcours. Enfin, nous déplacerons notre regard vers la proximité des missions entre les référents de parcours et les travailleurs sociaux, ouvrant ainsi la voie à une compréhension du conflit en termes de juridiction.

### 2.1.1. Un conflit installé

Afin d'illustrer que le conflit entre les référents de parcours d'Inter et d'Exter et les travailleurs sociaux de ces deux villes est profondément installé, nous mobilisons les entretiens réalisés avec des cadres des services sociaux.

À Exter, les agents auprès du Directeur académique en charge du service social sont la Conseillère Technique du Service social en Faveur des élèves et son adjointe. C'est auprès de ces deux agents que nous avons choisi d'illustrer la prégnance du conflit entre PRE et travailleurs sociaux scolaires.

[Question] : Moi, j'ai bien avancé sur les travailleurs sociaux et sur le Service Social en Faveur des Elèves. Cela fait 45 minutes que vous m'expliquez le travail des travailleurs sociaux du second degré. Est-ce que vous avez encore un peu de temps à m'accorder ?

[Conseillère technique sociale du recteur, Exter] : Mais bien sûr.

[Conseillère technique sociale adjointe du recteur, Exter] : **45 minutes. C'est dingue. Quand on aime on ne compte pas.**

[Conseillère technique sociale du recteur, Exter] : **Déjà ? Incroyable**

[Question] : **Alors maintenant est-ce que vous pouvez me parler de la réussite éducative ?**

[Conseillère technique sociale adjointe du recteur, Exter] : **Oh la la, on va peut-être être moins...**

[Conseillère technique sociale du recteur, Exter] : **Oui, cela va être plus dur.**

[Conseillère technique sociale adjointe du recteur, Exter] : Pffff.

[Conseillère technique sociale du recteur, Exter] : Pffff.

Cet entretien réalisé avec la conseillère technique sociale du recteur et son adjointe du département d'Exter témoigne des réticences des travailleurs sociaux vis-à-vis de la Réussite éducative. Il les montre avec d'autant plus de force que les discours ont généralement tendance à s'édulcorer lorsque nos interlocuteurs sont haut placés. Nos interlocutrices sont ici à des postes d'encadrement. Les réserves à propos de la Réussite éducative démontrent que ce

conflit est suffisamment ancré dans le groupe professionnel étudié pour que les échelons supérieurs de la hiérarchie en rendent nettement compte.

À Inter, la cadre du service social scolaire communal exprime les tensions entre travailleurs sociaux et PRE en termes de « combat ». Si tous les acteurs ne mobilisent pas ce registre belliqueux, il n'en reste pas moins qu'un conflit fort existe entre travailleurs sociaux et Réussite éducative.

Dans l'entretien ci-dessous, Sandra Albert, directrice du PRE, nous permet de saisir l'antériorité du conflit entre le PRE et le service social.

[Sandra Albert, Directrice, PRE, Inter] : L'absence du service social et moi qui était en interne à cette époque, c'était une absence voulue. C'est à dire que le service social a dit... **En gros, c'était la politique de la chaise vide : « on n'ira pas ».**

« Au nom du secret professionnel, on n'a pas à partager avec des personnes qui ne sont pas soumis au secret professionnel ». Il avait l'expérience de la veille éducative : "on n'ira pas à cet endroit-là et on n'ira pas travailler à la mise en place". Moi, quand je vois arriver le PRE, en interne, je disais que ce n'est pas possible que le service social n'y aille pas et **donc là c'est deux assistantes sociales, pas les responsables de services, qui y vont.**

Dès le départ, les travailleurs sociaux d'Inter sont, dans leur ensemble, contre la Réussite éducative. Cela se révèle par le fait que la direction du service social a refusé de participer à la création de la Réussite éducative. Lorsque le service social a finalement accepté d'envoyer deux agents dans les réunions préparatoires aux PRE, ils n'ont pas envoyé des cadres mais des travailleurs sociaux, c'est-à-dire des agents uniquement en mesure d'écouter et non pas de participer aux décisions. En envoyant des travailleurs sociaux et non pas des cadres, le service social a, en quelque sorte, continué la politique de la chaise vide.

Lors de mon enquête, la question était encore brûlante d'actualité puisque la direction générale de la ville d'Inter organisait des rencontres pour fluidifier les rapports entre le PRE et le service social scolaire d'Inter. Preuve des tensions : ces réunions furent les seules observations m'ayant été refusées. Peu après mon départ, la mairie missionnait une nouvelle fois un cabinet d'étude pour proposer des issues à ce conflit.

### 2.1.2. Les référents de parcours

Le conflit entre le PRE et les travailleurs sociaux scolaires s'incarne dans les rapports entre ces derniers et les référents de parcours.



Après avoir présenté le caractère « flou » (Jeannot, 2002) et problématique de la profession des référents de parcours, nous présenterons les limites de notre recherche à propos des référents de parcours puis, nous caractériserons ce groupe.

Andrew Abbot considère qu'une profession existe lorsqu'elle regroupe plusieurs dimensions par-delà la tâche à effectuer. Ces dimensions sont le groupe spécifique avec un travail particulier, le collectif de travail organisé, une structure organisée liée à un travail particulier sans que celui-ci ne soit fait par un groupe homogène de travailleurs dans les cas des professions « tournantes » (Abbott, 1998 ; Demazière, 2016). Qu'en est-il des référents de parcours ?

Certes, la nomination « référent de parcours » existe mais le cas des médiateurs sociaux indique que la nomination peut préexister à la constitution d'un groupe professionnel (Demazière, 2004). Elle le précède d'autant plus que cette nomination n'est pas le fait de l'État, comme c'est le cas des différents médiateurs, mais de certaines collectivités territoriales. Ce n'est qu'à travers le guide méthodologique de la réussite éducative qu'un segment relativement dominé de l'État, le Ministère en charge de la Ville, s'est approprié la figure du référent de parcours.

En revanche, le collectif est peu constitué. Il y a bien l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative mais d'une part, c'est une organisation qui semble relativement faible : son activité se résume à l'animation d'un modeste site internet, d'une réunion annuelle et de quelques réunions en régions ; d'autre part, cette association professionnelle n'est pas spécifique aux référents de parcours puisqu'elle concerne aussi les coordonnateurs de PRE.

Ensuite, même si la moitié des référents de parcours sont titulaires d'un diplôme de travail social (Geste, 2010), il n'existe pas de formation spécifique aux référents de parcours.

Enfin, il est difficile de repérer un groupe spécifique avec un travail spécifique, sauf sous une forme tautologique puisque cette entité se constitue des personnes employées au titre de référent de parcours dans les PRE.

Il convient ici, peut-être plus qu'ailleurs, de souligner les limites de notre démarche. Nous avons travaillé sur deux PRE. Le travail des référents de parcours est très différent entre ces deux PRE, mais il l'est aussi au sein même de chaque PRE. Cela rend donc l'analyse de cette entité plus ardue.

Par ailleurs, un certain nombre de personnes assurent de la référence de parcours, au moins aux yeux des PRE et de l'Acse, sans être employés au titre de référent de parcours. Il peut s'agir de tiers en lien avec l'enfant ou de bénévoles d'associations telles que l'Afev. Notre recherche n'a pas approfondi ces aspects de la référence de parcours.

Plus généralement, tout le quotidien de la recherche a été orienté vers le fonctionnement général du système de coopération de la Réussite éducative et des PRE et non vers une sociologie des référents de parcours en tant que profession ou proto-profession.

Le premier document national évoquant les référents de parcours est le guide méthodologique rédigé par Arnaud Central et le cabinet d'études Trajectoire. Les prescriptions faites à leurs égards sont très peu précises tant au niveau de la formation des référents de parcours qu'au niveau des tâches à accomplir.

Les référents de parcours peuvent être choisis parmi « tous les adultes en lien avec l'enfant ». Autrement dit, le guide ne précise pas les attendus en termes de diplôme, de savoir-faire, ou de compétences.

Le guide ne se montre pas plus précis quant au travail concret des référents de parcours. Ils sont « garant du bon déroulement du parcours ». Ses actions rentrent dans un « large éventail de possibilités ».

Malgré l'hétérogénéité des pratiques et des statuts, les entretiens avec les référents de parcours des PRE d'Exter et d'Inter permettent d'identifier quelques caractères forts et partagés du travail des référents de parcours.

[Question] : Quels sont les objectifs de ton poste ? Où sont les buts de ton travail ?

[Aurélien Valier, Référent de parcours, PRE, Inter] : La mission principale de nos postes de coordinatrices est **travailler toutes les ruptures éducatives et le lien familles-institutions. Ça, c'est les deux grosses missions qui nous sont dévolues. Moi, pour moi, le but de mon travail c'est : j'ai des enfants ou des ados en parcours qui rencontrent des difficultés, et avec la famille, puisque le travail se fait avec l'enfant et avec la famille... C'est qu'à un moment donné, on les accompagne pour soit les amener à une orientation vers d'autres professionnels qui vont pouvoir donner peut-être des solutions à ces difficultés...** Je ne sais pas comment le dire. Pour moi, c'est **accompagner à un moment donné des enfants et des familles pour avancer dans leurs difficultés et les conduire vers quelque chose d'un peu plus positif, d'un peu mieux.** Sachant que je n'ai pas de baguette magique, que je ne suis pas une super woman non plus. S'il y a quelques gamins qu'on arrive à sortir ou à un moment donné à redonner le sourire ou qu'ils aiment un peu plus l'école, ou qu'ils puissent aller faire du sport, ou qu'ils puissent discuter un peu plus avec son père et sa mère de ses difficultés. Pour moi, j'aurais fait mon travail. Après, si c'est mon élu qui me le demande...

-Tu lui diras quoi à ton élu ?

-Mon travail, c'est coordinatrice donc **je coordonne des professionnels.** C'est pas de lien de hiérarchie avec ces professionnels-là. **C'est les coordonner autour d'une situation pour**

**améliorer la situation de ce jeune et de cette famille.** Dans mon travail de référente de parcours, c'est aussi ça : c'est essayer d'améliorer la situation de ce jeune et de cette famille. C'est ce que je te disais tout à l'heure. Ça peut être juste un petit quelque chose ou des fois, c'est bien mieux. Mais des fois, c'est des échecs aussi.

À Inter, la référente de parcours Aurélie Valier, après avoir indiqué les deux grands axes de travail du PRE dans lequel elle travaille, éviter les « ruptures éducatives » et améliorer le lien « familles-institutions », développe le sens qu'elle donne à son travail. Le but de son travail est d'aider les enfants, les adolescents et leur famille qui rencontrent des difficultés. L'un des principaux moyens d'aider ces individus consiste à les amener vers des professionnels, par exemple, de la santé, du social, etc.

Le discours de la réforme est nettement mis en retrait puisqu'il n'est tenu que face au maire adjoint en charge de la Réussite éducative. Elle ne s'approprie pas ou peu cette dimension de la Réussite éducative.

L'entretien suivant a été réalisé avec une référente de parcours d'Exter, Alice Arago, juste après qu'elle ait démissionné.

[Question] : Ton boulot, en quoi ça consistait ?

[Alice Arago, Référente de parcours, PRE, Exter, 2012-2013] : **Deux missions principales. Un, l'accueil individuel des jeunes, des élèves, qui sont orientés en Équipe pluridisciplinaire de Réussite Éducative, quand il n'y a personne de plus légitime sur le territoire pour être référent de parcours. Et l'autre, c'est tout ce qui est lien partenarial et appui au développement des parcours.**

Notre interlocutrice référente de parcours à Exter définit son travail selon deux axes placés équivalent. Le premier est l'aide aux enfants et le deuxième est réformateur : il s'agit de développer des partenariats et d'inciter les autres acteurs concernés par l'éducation (travailleurs sociaux, membres de l'Éducation nationale) à prendre en charge la référence de parcours. Cette pleine appropriation des deux dimensions de la Réussite éducative (aide aux enfants et réformes) s'explique par l'évolution des positions des référentes de parcours d'Exter face aux travailleurs sociaux (voir *infra*).

Nous nous sommes entretenus avec la référente de parcours qui a remplacé Alice Arago. L'entretien ci-dessous a été réalisé quatre mois après sa prise de poste.

[Question] : C'est quoi les buts de la réussite éducative ?

[Jeanne Ustou, Référente de parcours, PRE, Exter, 2013-2014] : **C'est l'accompagnement des familles. C'est l'accompagnement des familles et des jeunes.** C'est à un moment donné d'être un

peu, d'être un coup de pouce quand il y a besoin, quand il y a une difficulté mais pas trop importante. Parce que quand ça l'est trop ce n'est plus du ressort de la Réussite éducative.

**Mais je crois que c'est ça. Ça peut être ce temps qui est laissé aux familles qu'elles n'ont pas toujours avec les différents professionnels et d'avoir une attention particulière sur un enfant à un moment, d'avoir un maillage très serré autour de lui pour pas que ça parte n'importe comment.** Moi j'ai l'impression que c'est vraiment ça. C'est vraiment comme ça que je le vois. Après, je ne sais pas si c'est aussi vrai pour les plus petits [enfants] parce que moi, c'est vrai que je les vois moins et qu'il y a plus la question de la disponibilité des parents et de l'accompagnement physique, de ces choses-là que moi, je ne vois pas. Mais moi, **pour les jeunes, je vois vraiment ça comme ça. Comme à un moment où on sent que cela peut partir en vrille et donc d'être là pour resserrer, pour accompagner les familles et juste filer un coup de pouce. Je pense vraiment qu'on n'a pas les moyens, de toute façon, de faire beaucoup plus. À un moment donné de pouvoir... Et puis le temps est limité dans le parcours, même s'il n'est pas toujours respecté. Ça veut quand même dire que c'est quelque chose qui est censé ne pas durer.**

**Mais pour moi, je pense que ça a beaucoup d'autres buts, travail en partenariat, l'inscription sur un territoire...**

Selon Jeanne Ustou, le travail de référente de parcours consiste à aider les enfants ayant quelques difficultés par une aide temporaire. La dimension de l'aide aux enfants apparaît prépondérante dans son discours. Toutefois, en évoquant le travail en partenariat, elle reprend à son compte la doctrine de la Réussite éducative en tant qu'outil de réformes.

Les référentes de parcours mettent donc en avant deux dimensions dans leur travail. Ces dimensions, issues de l'ambiguïté de la Réussite éducative, constituent une partie de leur ethos professionnel. La première concerne les enfants et la famille. Il s'agit d'accompagner l'enfant, éviter les ruptures éducatives, le décrochage scolaire, favoriser le lien entre l'école et la famille. Concrètement, cela signifie que les référents de parcours entretiennent une relation sociale et éducative avec les enfants et les familles. La deuxième dimension s'intéresse aux professionnels. Il s'agit de les coordonner autour des cas d'enfants, de favoriser la communication entre institutions, les partenariats, etc. Ces deux dimensions ne sont pas nécessairement appropriées à égalité. La majorité des référents de parcours s'intéresse plus aux enfants qu'à la réforme des pratiques professionnelles.

### 2.1.3. Aider les enfants, concurrencer le travail social

Les entretiens réalisés avec les travailleurs sociaux scolaires d'Inter puis ceux d'Exter permettent de comprendre que la proximité entre les prérogatives de ces deux groupes explique en partie le conflit qui les oppose au PRE.

À Inter, Constance Escots, travailleuse sociale scolaire du 1<sup>er</sup> degré, et Aurélie Valier, référente de parcours pour le PRE, acceptent un entretien à deux. Toute deux s'occupent de la même école primaire et acceptent de discuter ensemble des prérogatives de chacune. Dès le début de la rencontre, elles évoquent les rapports « très tendus » entre les deux services. Elles n'ont pas « envie » de se rendre aux réunions impliquant les deux services : « Personne ne se parle, personne ne se dit rien. Tu te dis : putain... ».

[Question] : Quels sont vos prérogatives chacune d'entre vous? Vos missions ?

[Constance Escots, A.S. scolaire 1<sup>er</sup> degré, Inter]: **Les missions de service social scolaire, c'est un accompagnement individuel et un travail collectif... C'est un peu la même chose.**

[Aurélie Valier, Référente de parcours, PRE, Inter] : **C'est un peu la même chose.**

[Constance Escots, A.S. scolaire 1<sup>er</sup> degré, Inter]: **C'est des missions sur le bien-être de l'enfant, l'école... Que l'enfant soit le mieux possible à l'école et dans sa famille sur la scolarité, le mieux possible... Qu'il soit le plus possible en réussite. C'est l'accès aux loisirs, les vacances. Nous, on a le côté, nous, tout ce qui est protection de l'enfance de par notre métier. C'est le soutien la parentalité... Des actions collectives, c'est... Vous aussi... [...]**

[Aurélie Valier, Référente de parcours, PRE, Inter] : Quand j'entends Constance, je me dis qu'effectivement... Moi, pour te définir, **je te dirais que mon travail de coordinatrice c'est une coordination des professionnels sur des parcours d'enfants en vue de la Réussite éducative. Dans la Réussite éducative, il y a la réussite scolaire, sociale, il y a l'épanouissement de l'enfant dans sa famille et du coup, on travaille sur tout ce qui est de l'accompagnement scolaire, l'accès aux soins, l'accès aux loisirs, à la culture, à l'accompagnement à la parentalité... Toutes ces choses-là.** Au niveau des projets, pour ma part, en élémentaire et en maternelle, je n'en ai pas. J'en ai sur le collège avec mon intervention sur la rumeur.[...]

[Aurélie Valier, Référente de parcours, PRE, Inter] : **Pour moi, à part sur la protection de l'enfance. Pour moi, on est sur les mêmes champs de compétences. On a les mêmes missions.** [...]

[Question?]: Je vous ai demandé quelles sont vos missions communes, vous m'avez répondu tout sauf l'Aide Sociale à l'Enfance.

[Constance Escots, A.S. scolaire 1<sup>er</sup> degré, Inter]: La protection de l'enfance et tout ce qui est financier.

[Question?]: Je pose la question inverse quels sont vraiment les champs où il n'y a pas de recoupements, où le PRE sait qu'il est de son côté et les A.S. savent que sur ce point, les choses ne se chevauchent pas.

[Constance Escots, A.S. scolaire 1<sup>er</sup> degré, Inter] : L'accompagnement à la scolarité.

[Aurélie Valier, Référente de parcours, PRE, Inter] : Oui l'accompagnement de scolarité. C'est une action qui est à nous et qu'on finance.

Dans cet extrait, Constance Escots et Aurélie Valier mettent en avant que leur travail est très proche. À gros traits, toutes les deux visent l'amélioration du sort des enfants qu'elles rencontrent. Les segments d'activités propres aux référentes de parcours d'Inter et aux assistantes sociales sont particulièrement réduits. Seule la protection de l'enfance et tout ce qui relève du financier (accès aux aides, etc.) constituent des espaces propres aux travailleurs sociaux d'Inter. La seule activité que mettent en place les référentes de parcours d'Inter et non les travailleurs sociaux est l'accompagnement à la scolarité.

Comme en témoigne l'entretien avec une autre assistante sociale scolaire d'Inter, le constat de Constance Escots est partagé :

[Question] : Alors, que penses-tu du PRE ?

[Marie Sasc, A.S. scolaire 1<sup>er</sup> degré, Inter] : J'en pense plutôt du bien si ce n'est que depuis... Là, ces derniers temps, c'est un peu compliqué parce **qu'on n'a... pas les mêmes missions mais il y a des choses qui se chevauchent beaucoup**. Du coup, on essaie de travailler ensemble et malgré nous, ça crée des quiproquos voire même ça a pu créer des tensions. Ce n'est pas tant qu'on se marche sur les pieds... Je pense que les missions pour chacune sont pas claires, les volontés, les services ne sont pas les mêmes, ne sont pas clairement définis. Après, ce qu'elles peuvent faire en dehors et que je ne peux pas faire, je ne sais pas. **Il y a beaucoup de ce qu'elles font : tout ce qui est accès à la culture, loisirs, vacances ou travailler l'orientation vers l'orthophonie etc., c'est des choses que je peux faire moi-même.**

Ces deux entretiens démontrent qu'une partie du conflit entre référents de parcours et travailleurs sociaux doit se comprendre comme une lutte pour une place dans la division du travail. C'est très exactement ce que nous explique la cadre du service social scolaire de Constance Escots et de Marie Sasc : son service estime que « le PRE est sur nos plates-bandes ».

Le discours est le même du côté des cadres des travailleurs sociaux dans les collèges à Exter. Voici comment la Conseillère Technique Sociale auprès du Recteur à Exter a perçu la Réussite éducative :

[Conseillère technique sociale adjointe du recteur, Exter] : Quand on a vu débarquer ce grand fourre-tout. On s'est dit : « C'est quoi ? Qu'est-ce qu'on va faire ? ». Les communes n'étaient pas très précises. On a vu arriver les professionnels coordinateurs de je-ne-sais-quoi qui nous questionnaient sur les familles et les enfants. **Ça a été très mal vécu car ça a été vécu comme un concurrent du travail social. Un supposé concurrent du travail social et ça n'a pas bien communiqué d'emblée.**

La circulaire qui encadre le travail des assistants de service social dans les collèges permet de se saisir des proximités entre le service social des collégiens et les PRE.

Chargé d'apporter écoute, conseils et soutien aux élèves, aux étudiants et aux personnels, pour favoriser leur réussite individuelle et sociale, le service social est un élément essentiel du système éducatif.

(Circulaire 91-248 du 11 septembre 1991 modifiée par la circulaire 95-181 du 28 juillet 1995)

Cette circulaire précise aussi que les services sociaux scolaires du 2<sup>ème</sup> degré doivent mener des actions de prévention, faciliter l'intervention d'autres spécialistes, « éduquer à la vie »,

« mener des actions personnalisées ». Il s'agit là d'autant de champs d'actions dont les limites floues sont aussi revendiquées par la Réussite éducative.

Le conflit que nous avons décrit se lit dans les textes, comme en témoigne la circulaire sur le travail social et les textes afférents à la Réussite éducative, et se vit aussi quotidiennement par les acteurs. Il s'explique par le fait que la Réussite éducative est positionnée sur un territoire professionnel, l'accompagnement social des enfants scolarisés, qui était le monopole d'un groupe professionnel constitué au préalable : les travailleurs sociaux présents dans les établissements scolaires. Ce conflit est donc un conflit de juridiction en tant que lutte pour une place dans la division du travail.

L'analyse que nous prolongeons dans la partie suivante incite à ne pas limiter notre analyse du conflit entre référents de parcours et travailleurs sociaux à une seule lutte pour une place dans la division sociale du travail.

## 2.2. L'importance symbolique de la juridiction

La première analyse que nous avons formulée pour expliquer les résistances des travailleurs sociaux scolaires à la Réussite éducative et aux PRE est celle d'un conflit de juridiction en tant que place dans la division du travail. En d'autres termes, les travailleurs sociaux résisteraient à la Réussite éducative car des agents non formés travailleraient en leurs lieux et places.

Pour contourner les résistances des travailleurs sociaux aux PRE, ces derniers ont embauché de nombreux travailleurs sociaux. C'est le cas du PRE d'Inter dont la directrice est une ancienne travailleuse sociale, et d'Exter où toutes les référentes de parcours sont titulaires du diplôme de travail social. Plus généralement, en 2010, 49% des référents de parcours salariés sont titulaires d'un diplôme de travail social (Geste, 2010). Finalement, le travail de référent de parcours, plutôt que de représenter une concurrence, a représenté objectivement des opportunités d'emplois et de développement pour le groupe professionnel des assistants sociaux.

Notre démarche vise ici à démontrer que le conflit qui oppose les PRE aux services sociaux n'est pas qu'un conflit de juridiction en tant que place dans la division du travail. Pour

comprendre les résistances des travailleurs sociaux aux déploiements des PRE, il faut aussi saisir le fait que dans ce conflit de juridiction, la juridiction est lieu de reconnaissance.

Dans un premier temps, nous montrons que les embauches d'assistants de service social dans les PRE ont rapproché encore davantage les compétences, la formation et les missions des référents de parcours et des travailleurs sociaux. Pourtant, ces rapprochements n'ont pas tant fluidifié les interactions avec les travailleurs sociaux. C'est ce que nous présentons dans un deuxième temps. Dans un troisième temps, nous développons le fait que les résistances des travailleurs sociaux à la Réussite éducative trouvent aussi leurs sources dans le fait que la juridiction de l'accompagnement à la scolarité est aussi un moyen de reconnaissance pour une profession qui s'estime insuffisamment reconnue.

### 2.2.1. Le rapprochement avec le travail social

Noémie Carança nous relate ci-dessous un discours largement partagé par de nos interlocuteurs des services sociaux.

[Noémie Carança, A.S. scolaire 1<sup>er</sup> degré, Inter] : **Le PRE devrait embaucher des travailleurs sociaux parce qu'on a des formations très spécifiques.**

Face aux blocages des travailleurs sociaux et à leurs arguments, bon nombre de PRE ont fait le choix d'embaucher des travailleurs sociaux. À partir de la présentation des entretiens réalisés avec les référentes de parcours d'Exter puis avec des cadres de la même ville, nous observerons que ces embauches ont contribué à rapprocher le PRE de la sphère du travail social.

Les deux référentes de parcours successives d'Exter dans les quartiers où nous enquêtons sont Alice Arago et Jeanne Ustou. Toutes les deux sont employées au titre de référente de parcours et ont été recrutées grâce à leur diplôme de travailleuses sociales. Toutes deux sont restées plus ou moins un an en poste. Jeanne Ustou a succédé à Alice Arago.

[Alice Arago, Référente de parcours, PRE, Exter, 2012-2013] : Une référente de parcours, ça accueille des jeunes orientés par des associations et les structures du territoire qui ne sont pas amenées à faire de l'accompagnement social. Donc, c'est accueillir la famille... Et après, **c'est un travail ordinaire de travailleur social.**



\*\*\*

[Jeanne Ustou, Référente de parcours, PRE, Exter, 2013-2014] : Quand je rencontre les familles, j'essaie de savoir comment ça se passe un peu partout. Et ça, c'est ma formation aussi qui m'a appris à voir quelque chose de très global pour avoir une évaluation qui va être complète [...]

-Et là maintenant, tu te considères comment ? C'est quoi ton boulot ?

-**Le boulot pour moi, c'est assistante sociale.** C'est un boulot assez particulier ici. Du coup, on est six à Exter. C'est pas un boulot classique d'A.S. mais on a été embauchées en tant que tel et moi je trouve que c'est important car il y a le regard, justement, social et il n'y a pas forcément dans toutes les professions. Il n'est pas forcément là chez tous les professionnels avec lesquels on peut bosser sur le terrain. **Donc oui, je me considère comme assistante sociale avant de me considérer comme référente de parcours** ce qui n'est pas le cas de toutes les référentes [de l'association Poser].

Jeanne Ustou se revendique comme une assistante sociale avant de se considérer comme référente de parcours. Ce n'est pas le cas d'Alice Arago qui met en avant une spécificité propre à la référence de parcours et à la Réussite éducative. Elle se présentait au public non comme une assistante sociale mais comme une référente de parcours. Il n'en reste pas moins qu'en entretien, elle explique faire un travail « ordinaire » de travailleur social.

Au niveau des cadres travaillant sur la ville d'Exter, au sein de la mairie ou de l'Éducation nationale, nombreux sont les acteurs relevant un rapprochement entre travail social et référence de parcours suite à l'embauche de travailleurs sociaux.

Marc Madeloc est le coordonnateur du PRE sur le quartier Méditerranée d'Exter. À ce titre, il travaille en binôme avec la référente de parcours pour ce qui concerne la Réussite éducative. Son entretien nous permet d'observer l'effet des embauches de travailleurs sociaux sur le PRE.

[Marc Madeloc, Coordonnateur PRE, Exter, quartier Méditerranée] : Elle va dans les familles, l'expérience de travailleur social... Elle a une connaissance qui nous permet de vraiment mettre en œuvre... Et puis elle a une sensibilité de par son parcours à la C.A.F. de tout ce qui est parentalité. Très clairement, c'est ça. [...]

Alors pour finir sur la référence de parcours C.A.F, je pense que la C.A.F, **c'est à la fois un atout et que ça a un petit peu détourné le dispositif de par leur formation de travailleur social.** C'est à la fois un atout puisqu'effectivement c'est une personne qui est complètement mise à disposition de ce dispositif : 50% [sur le quartier Méditerranée] et 50% [sur le quartier Atlantique]. Ça, c'est le côté positif. Le côté négatif, donc du coup la Réussite éducative qui se veut être un dispositif à la croisée du sanitaire, sociale, et de l'éducatif. **Donc du coup, on est un peu plus sur du social que sur du sanitaire ou de l'éducatif.**

Marc Madeloc fut l'un de nos premiers interlocuteurs. La référente de parcours qu'il évoque est une travailleuse sociale de la CAF. Avant les référentes de parcours de l'association Poser (Jeanne Ustou et Alice Arago), la CAF a mis à disposition du PRE six assistantes sociales. Selon notre interlocuteur, la référente de parcours de la CAF a contribué à développer le dispositif de par sa capacité à aller dans les familles et à rencontrer d'autres travailleurs sociaux. Toutefois, elle a aussi eu pour incidence de le rapprocher du travail social.

Ces constats sont partagés par la Conseillère technique adjointe auprès du Recteur de l'académie d'Exter.

[Conseillère technique sociale ajointe du recteur, Exter] : Je pense sincèrement que depuis 2005, **ça a quand même beaucoup évolué. Ça a progressé. Et qu'il y ait des professionnels dans les équipes de réussites éducatives qui sont formés, compétents, diplômés** et que eux aussi ils ont ce discours-là. C'est devenu quelque chose de... Sur Exter, en plus, **ils ont embauché des professionnelles, des assistantes sociales**. C'était [l'association Poser], c'est des A.S. de formation. Donc du coup, **le discours est quand même proche. C'est plus facile**.

Pour notre interlocutrice, cadre N+2 des assistants de service social des collèges et lycées d'Exter, le fait que le PRE choisisse d'embaucher des travailleurs sociaux est considéré comme un progrès. Par opposition aux référents de parcours non titulaires d'un diplôme de travail social, les titulaires d'un diplôme de travail social sont considérés comme des « professionnels » dont le langage est commun avec les assistants de service social de l'Éducation nationale.

En pratique, les cadres du service social scolaire de la mairie d'Exter, tout comme ceux du service social de l'Éducation nationale, peinent à se représenter la référence de parcours en dehors du travail social.

Une des cadres (N+2) de ce service suit le fonctionnement du PRE et participe au Comité Technique et au Conseil d'administration. Dans l'entretien, nous revenons sur la confusion entre travail social et référence de parcours.

[Question] : Quelle est la différence entre une référence de parcours associatif et le travail d'un travailleur social ?

[Cadre N+2, Service social scolaire, Exter] : Après je pense qu'effectivement j'ai du mal à me situer dans : qu'est-ce que peut être un parcours réalisé par un autre professionnel qu'un professionnel des services sociaux ?

Comme de nombreux acteurs au sein du PRE d'Exter, notre interlocutrice, cadre des services sociaux de la ville d'Exter, assimile le travail des référentes de parcours à celui de travailleur social. Ce rapprochement est d'autant plus facilité que le travail d'accompagnement d'enfants en fragilité est une des prérogatives des travailleurs sociaux et que les PRE ont embauché des personnes titulaires du diplôme de travailleur social. Ce faisant, elles ont en large partie réinvesti les codes, le langage, les manières de faire de la profession et flouter encore la frontière entre travail social et référence de parcours.

Certains extraits ci-dessus sous-tendent l'idée que les embauches de référentes de parcours titulaires d'un diplôme de travailleur social ont fluidifié les rapports avec les services sociaux. Si cela est sûrement vérifié dans nombre de PRE, à Exter, l'observation du terrain indique que le choix d'embaucher des personnes titulaires du diplôme de travailleur social a largement constitué une impasse.

### 2.2.2. L'impasse du rapprochement

Nombre de PRE ont fait le choix d'embaucher des personnes titulaires du diplôme d'assistant social. Cette stratégie d'embauches a eu des effets très mitigés.

Pour illustrer cela, nous mobilisons les propos de la directrice du PRE d'Inter, qui est une ancienne assistante sociale scolaire de la ville d'Inter ainsi que ceux des travailleurs sociaux scolaires de la ville d'Exter. Dans un deuxième temps, c'est par la revue des situations suivies par Jeanne Ustou, référente de parcours d'Exter que nous finirons de démontrer que les relations conflictuelles entre le PRE d'Exter et les assistants de service social ont perduré malgré l'embauche de titulaires du diplôme de travailleur social pour être référents de parcours.

Observons le cas de Sandra Albert, la directrice du PRE d'Inter. Il est éclairant car elle dispose d'une forte légitimité auprès des travailleurs sociaux de la ville d'Inter. Elle a travaillé sept ans comme assistante sociale dans une ville limitrophe d'Inter partageant les mêmes problématiques sociales puis a intégré le service social scolaire de la commune d'Inter dans lequel elle est restée 5 ans avant de demander sa mutation au PRE.

[Sandra Albert, Directrice, PRE, Inter] : **Il y a un souci au départ. C'est un peu celle qui trahit. Qui s'en va et qui trahit un peu.** Et en même temps, je suis celle au niveau des coordos qui a le

moins de souci avec les assistantes sociales parce que, en gros, je sais de quoi je parle. Je sais ce qu'elles sont et je n'ai pas eu du tout de souci au niveau du travail avec le service social quand j'ai commencé. Et au contraire, elles me facilitent plutôt... En tout cas, elles me reconnaissent. Je n'ai pas le problème de reconnaissance. **Elles ne me donnent pas forcément du boulot mais en tout cas, il n'y a pas de souci de reconnaissance.**

Lorsque Sandra Albert arrive au PRE, elle est déjà assistante sociale forte de plus de dix ans d'expérience. Ses compétences restent reconnues par ses anciens collègues mais ces derniers ne lui indiquent aucune situation à suivre ou à prendre en charge. De fait, ils font barrage puisque les assistants de service social installés au sein des écoles sont ceux qui ont le plus de latitude pour proposer des situations aux PRE.

Le PRE d'Exter a fait le choix de n'embaucher que des travailleurs sociaux. Les entretiens avec les travailleurs sociaux scolaires puis l'étude des orientations des enfants nous démontrent combien cette stratégie d'embauche ne produit pas les effets escomptés.

[Question?]: La collègue, c'est la référente [de l'association Poser] ?

[Thomas Manicou, A.S. scolaire 2<sup>ème</sup> degré, Exter, quartier Atlantique] : **Je dis rarement « collègue » mais quand elles sont sympas. Je peux dire la « référente de parcours ». Je ne dis pas « collègue » à vrai dire.**

- Vous l'appellez comment ?

- **Je ne l'appelle pas. J'ai très peu de contacts.**

- **Vous n'êtes pas friand de parcours en réussite éducative.** On peut dire ça comme ça ?

- **Oui. C'est un euphémisme.** En revanche je reste toujours loyal. Je suis un fonctionnaire mais je ne suis pas friand de parcours réussite éducative mais, par contre, je suis friand d'un service public d'écoute. Je suis friand d'un travail partenarial. Je suis friand d'une connaissance de l'adolescence. Je suis friand du fait scolaire.

- J'ai bien compris que vous n'étiez pas friand, que vous ne provoquiez pas des parcours de Réussite éducative... **Comment vous limitez les parcours de Réussite éducative ?**

- **Je les limite par mon investissement au collège. Je les limite par rapport à la légitimité qui est aujourd'hui la mienne** par rapport à tous les professionnels de l'établissement. Ma parole compte et elle compte à tous les niveaux. Elle compte au niveau des chefs d'établissement. Elle compte au niveau des professeurs. Elle compte au niveau des Conseillers Principaux d'Éducation et qu'ils me font suffisamment confiance sur le traitement des situations, pour les conseils techniques que je peux prodiguer sur tel ou tel dispositif extérieur, le sappej [Service d'activités Psycho-pédagogiques et Éducatives de jour] et autres. Le sappej est pour des situations extrêmes qui mettent tous les professionnels en difficulté [...]

Quand ce type d'établissement est devenu Réseau Ambition Réussite, il était convenu au niveau du service que les collègues ont des secteurs de deux établissements. Comme j'ai la chance d'emblée d'être sur [le collège Yourcenar], très privilégié et [le collège Allende] très difficile. J'ai pu finir par mettre deux demi-journées à [Yourcenar] et **être présent tous les jours et tendre à maîtriser les situations, le travail en équipe et phagocyter la Réussite éducative.**

Par sa présence dans le collège et sa légitimité, ce travailleur social ne laisse pas de place à la référente de parcours pour exercer. La distance qu'il entretient va jusqu'à refuser à la référente de parcours la qualité de collègue et limiter leurs interactions. Tous les discours des travailleurs sociaux ne sont pas nécessairement aussi marqués que celui-ci mais, comme le

démontre l'entretien suivant, avec un autre travailleur social dans un collège à Exter, ce type de discours est loin d'être isolé.

[Léo Estagnol, A.S. scolaire 2<sup>ème</sup> degré, Exter, quartier Atlantique] : Ça a été un peu la résistance passive. C'est-à-dire qu'ils sont là... Au départ, on... Moi, en tout cas, j'espérais qu'il [le PRE] meurt de sa belle mort.

Lors de l'entretien de Jeanne Ustou, référente de parcours d'Exter et titulaire d'un diplôme d'assistant social, nous passons en revue la dizaine de parcours dont elle a la charge. Le but est d'évaluer dans quelle mesure le recours à des assistants de service social dans le PRE a fluidifié les relations entre les agents concernés. Cet entretien se déroule en décembre soit quatre mois après la prise de poste de Jeanne Ustou et le début de l'année scolaire.

[Jeanne Ustou, Référente de parcours, PRE, Exter, 2013-2014] : **Ça, c'était nouveau, du coup, je ne les ai pas vus.**

**-C'était nouveau depuis combien de temps ?**

**-Ce n'est pas des nouveaux. C'est des nouveaux que pour moi, j'ai récupéré** parce que c'est une association qui les suivait, la compagnie [théâtre]. Et du coup, il y a de la co référence qui a été décidée à la dernière Équipe Pluri Disciplinaire de Réussite Éducative. **Donc moi, c'est des familles que je vais contacter. Le temps d'avoir les coordonnées, en gros, cela m'a pris 10 jours. Ça, c'est pour les trois premiers dossiers. Et maintenant, pour d'autres entre... j'attends le retour des collèges. La coordo va prendre des nouvelles. Ça, ça fait 10 jours, je n'ai toujours pas contacté les familles. Mais il y en a un que je peux le faire, j'ai eu les infos il y a deux jours.**

**Quatrième, gros problème de partenariat.**

**Pour le cinquième, je le vois beaucoup. Donc pas de souci. Mais en fait, c'est la mère qui m'a appelée la première semaine où j'étais là.** En disant qu'en gros, elle essayait de joindre [Alice Arago] parce que [Alice] lui avait dit qu'elle partait donc elle espérait qu'il n'était pas trop tard. Du coup, j'ai rappelé en disant : « [Alice] est déjà partie mais je peux vous voir si vous voulez. » Donc c'est une famille que je vois assez régulièrement.

**-Sixième. Ça, c'est pareil. Ça traînait.** [...] Il a changé d'établissement du coup l'infirmière de [du collège 1] avait demandé à ce que la prise en charge à l'Afev continue mais **rien n'avait été mis en place.** Donc moi, j'ai vu la famille il y a deux semaines.

**-Cela faisait combien de temps qu'il est en souffrance ce dossier ?**

**-Depuis la rentrée. [...]**

**Les deux suivantes donc, septième et huitième, j'ai appris qu'elles avaient été exclues.** Donc changement d'établissement, elles sont parties donc **il faut juste faire le lien avec les assistantes sociales mais il n'y a pas de lien qui a été fait.**

**-C'était il y a combien de temps le début du parcours ?**

**-Les parcours, ils ont commencé en avril et moi j'ai noté « juin 2013 » mais c'est compliqué... C'est les dernières fiches que j'avais. Si ça se trouve il y avait des parcours avant. Donc en gros, je pense des exclusions à la fin de l'année. Elles n'ont pas été reprises par un établissement. Donc ça, je n'ai pas du tout vu.**

[Neuvième situation] Elle, c'est celle qui me pose problème avec [ce collège 2]. **Rentrée en parcours en avril et il n'y a rien qui était mis en place.** Je pense qu'elle s'est fait exclure. Donc elle va changer d'établissement. Donc à voir ou est-ce qu'elle va aller. Mais en fonction de là où elle va aller cela ne sera pas forcément moi.

[Dixième situation] **Lui, je ne sais même pas quand est-ce qu'il est rentré en parcours. C'est des choses qui sont en attente. Là, c'est le lien avec l'assistante sociale scolaire qui est compliqué. Pareil, j'ai relancé mais...**

**-Et le collège ?**

-Voilà, exclu en avril. Il a dû passer [en conseil de discipline] juste après. Il y avait la question d'une prise en charge psy. **Du coup, il y avait une synthèse qui devait avoir lieu et je n'ai pas eu de retour. Donc, je ne sais pas. L'assistante sociale prend en charge quand même ce jeune. C'est la difficulté sur le [quartier] puisque comme officiellement les assistantes sociales scolaires ne prennent ni référence ni coréférence de parcours.** Normalement, moi, j'ai la référence officielle mais il y en a certains pour qui normalement je n'ai pas à suivre les parcours. Je me retrouve à avoir un regard dessus parce que, du coup, c'est moi qui fais un peu les papiers. Officiellement, je suis censée accompagner ces familles-là. Là, typiquement, [dans le collège 3], c'est ça, l'assistante sociale, elle peut suivre les familles mais ce n'est pas elle qui a la référence.

Pour synthétiser le propos de notre interlocutrice, une seule des dix situations, la cinquième, est bien suivie selon ses propres critères. Cette situation est particulière puisque c'est la mère de l'élève qui a directement contacté la référente de parcours.

Les neuf autres situations sont plus compliquées. Certaines sont en souffrance depuis plusieurs mois (8 mois par la neuvième). Les délais s'expliquent en partie par le départ d'Alice Arago, l'arrivée de Jeanne Ustou et la perte d'informations qui découle de ce changement de personnel. Néanmoins, une importante partie des blocages est imputable aux résistances des travailleurs sociaux qui ne sont pas enclins à communiquer avec les référentes de parcours d'Exter.

La fin de non-recevoir qu'opposent les travailleurs sociaux présents dans les écoles et les collèges d'Exter aux référentes de parcours titulaires du diplôme d'assistant social démontre que les tensions ne se comprennent pas uniquement comme une lutte de territoire, comme une lutte pour une place dans la division du travail.

Pour saisir les différents ressorts de ce conflit qui freinent le déploiement des PRE, il est nécessaire de considérer qu'une juridiction n'est pas seulement un espace dans la division sociale du travail mais qu'elle est aussi un objet de reconnaissance pour une profession.

### 2.2.3. Le territoire professionnel des travailleurs sociaux : objet de reconnaissance d'une profession peu reconnue

Les travailleurs sociaux se sont opposés à la Réussite éducative car cette dernière intervenait sur leur juridiction. Ils ont justifié leur résistance par le manque de formation des référents de parcours, le secret professionnel, etc. Dans ce contexte, les PRE ont embauché de nombreux travailleurs sociaux pour être référents de parcours. À la suite de ces embauches, d'une part les PRE représentent objectivement des débouchés pour les travailleurs sociaux, d'autre part,

ces embauches mettent à mal la rhétorique des travailleurs sociaux sur le manque de formation des référents de parcours, leur exclusion du secret professionnel, etc.

L'explication du conflit entre travailleurs sociaux et référents de parcours autour d'une lutte de juridiction, en tant que lutte dans la division du travail, est donc insuffisante.

Pour saisir ce conflit, il nous semble qu'il faut considérer la juridiction comme un espace dans la division sociale du travail et comme un lieu de reconnaissance pour une profession, les travailleurs sociaux, considérée comme une profession « incertaine » (Ion, 2000).

Ce manque de reconnaissance des travailleurs sociaux scolaires s'entend dans leurs discours. Nous observerons tour à tour qu'il est dénoncé tant au niveau national qu'au niveau communal et que les pratiques de ce groupe contribuent peu à son homogénéisation et donc son affirmation.

Noémie Carança développe un discours net pour comprendre les liens entre reconnaissance de la profession au niveau national et défense de la juridiction.

[Noémie Carança, A.S. scolaire 1<sup>er</sup> degré, Inter] : [I] **On est diplômé. On est bac+3. On est reconnu bac+2. On est catégorie B alors qu'on devrait être catégorie A. À un moment, il faut arrêter, la coupe est pleine.** [II] **On a nos prérogatives, on les garde. Là-dessus non. L'accompagnement social, c'est réservé aux travailleurs sociaux.**

[III] **Trêve de plaisanterie**, pour avoir déduit des situations où il y avait des accompagnements sociaux faits par d'autres personnes qui n'étaient pas travailleurs sociaux, ça met à mal ce que nous on peut faire parce que ce n'est pas toujours compris.

Les chiffres romains ajoutés à l'entretien avec Noémie Carança, travailleuse sociale scolaire désigne trois segments de l'extrait que nous analyserons successivement.

Nous commençons par analyser le dernier segment, le segment [III] s'ouvrant par un appel à la trêve de plaisanterie. C'est un appel au sérieux incitant à discréditer les propos en amont, à signifier qu'ils n'ont aucun intérêt. Notre interlocutrice repositionne donc le débat sur le bien de l'enfant, le travail caractéristique de l'accompagnement social, les compétences des travailleurs sociaux et les stratégies que ces derniers peuvent mettre en œuvre. Ainsi, pour Noémie Carança, ces stratégies, c'est-à-dire le travail des assistants sociaux, peut être incompris et mis à mal par une personne en dehors du groupe professionnel des travailleurs sociaux. En creux, ce discours cible les membres du PRE.

Mais l'appel à la trêve de plaisanterie invite, au contraire, à prendre d'autant plus au sérieux les propos en amont concernant la reconnaissance de son groupe professionnel.

Dans la première partie de cet extrait (I), notre interlocutrice rappelle que le niveau d'étude reconnu aux travailleurs sociaux est inférieur au nombre d'années effectuées : la formation pour être travailleur social est de trois ans et le diplôme est de niveau III. Par conséquent, ils sont fonctionnaires en catégorie B et revendiquent une reconnaissance en catégorie A. Par ces propos, elle exprime le fait qu'elle estime que sa profession est mal reconnue par les pouvoirs publics.

La deuxième partie du discours (II) concerne les prérogatives des travailleurs sociaux, c'est-à-dire leur mandat (Hughes, 1996). Les pouvoirs publics ont fait des travailleurs sociaux scolaires les agents disposant au sein des écoles du monopole de la relation éducative et sociale individuelle avec les enfants et les familles au sein des écoles. Ce mandat est l'une des seules marques de reconnaissance pleine et entière de la profession par les pouvoirs publics. Pour notre interlocutrice, défendre ce mandat, défendre le travail social scolaire, revient à défendre l'une des dernières marque de reconnaissance de ce groupe social.

C'est au tournant des années 2000<sup>32</sup> que les travailleurs sociaux des collèges ont été l'objet d'une attention particulière d'un gouvernement : à l'époque, ce dernier a tenté de décentraliser ce service aux départements. Suite à une importante mobilisation, cette réforme n'a pas abouti. Mais cette initiative témoigne du fait que le Service Social en Faveur des Élèves est peu considéré par le Ministère de l'Éducation nationale.

Cette faible considération apparaît plus crûment encore dans la circulaire cadrant les activités du Service Social en Faveur des Élèves que nous avons mobilisée en amont. Plus que son contenu, les éléments qui sont les plus heuristiques pour notre propos sont l'année de sa rédaction (1991) et l'année de sa dernière révision (1995). Les missions de ce service n'ont donc pas été réactualisées depuis plus de vingt ans.

À l'échelon communal aussi, la faible reconnaissance dénoncée par les services sociaux contraste fortement avec l'attention dont bénéficient les PRE. À Exter, le Groupement d'Intérêt Public mobilise quatre fois par an le préfet, le Directeur Académique et un ou deux maires adjoints. Les services sociaux de la ville ou de l'Éducation nationale au sein de cette ville n'ont pas cette visibilité. À Inter, la cadre du service social scolaire communal est sensible à cette différence de traitement :

---

<sup>32</sup> Nous ne tenons pas compte des récents débats sur le travail social.



[Cadre, Service social scolaire communal, Inter] : **C'est aussi toute la lisibilité et la visibilité parce que le PRE est porté politiquement. Ils ont une communication. Quand je dis porter politiquement c'est-à-dire qu'ils ont un élu qui valorise le PRE. Ça c'est en intra mais c'est aussi une réalité, qui est aussi notre réalité.** Et nous, on n'a pas eu ce portage politique pour des raisons X, Y, Z. On ne l'a pas eu. On n'a pas du tout la même communication. On n'a pas de cabinet qui vient nous... Donc on a un langage travailleur social qui est ce qu'il est. Il y a aussi ça qui a à voir avec le PRE.

Parmi les éléments de communication mobilisés par le PRE d'Inter, un rapport a tout particulièrement ravivé les tensions :

[Marie Sasc, A.S. scolaire 1<sup>er</sup> degré, Inter] : Nous, on était plutôt surprises par les conclusions du cabinet pas par rapport aux missions du PRE, mais par rapport à ce qu'il disait de notre service. **Il a parlé de missions innovantes du PRE avec des nouvelles pratiques, des nouvelles méthodologies de travail. Il les a décrites. Ce qu'il a décrit, c'est exactement, ce qui est écrit dans les bouquins de formation d'assistantes sociales qui datent de Mathusalem.**

En gros, **il va donner des grandes théories du travail social, des grandes méthodologies de travail social : la bienveillance, écoute active des choses comme ça comme étant quelque chose de complètement innovant par le PRE** alors que c'est des choses qui sont enseignées dans toutes les formations de travailleurs sociaux. Et ça, ça nous a choqué en disant : comment il peut... C'était presque un copier-coller pour nous... **Faire un copier-coller de choses qui existent depuis des années et dire que c'est quelque chose de complètement innovant et de révolutionnaire monté par le projet de réussite éducative. C'est un peu ça qui nous interpellé. Et en plus, ça contrebalançait en disant en gros, à l'inverse, les assistantes sociales n'étaient pas bienveillantes, qu'elles avaient des vieilles méthodes.**

Cet extrait illustre comment la mise en lumière du PRE contribue à renvoyer dans l'ombre le service social scolaire. Les méthodes novatrices, ou présentées comme telles, du PRE relèguent les méthodes du travail social. Une des pierres d'achoppement est la mobilisation de la « bienveillance » par la Réussite éducative et les PRE. Cela transparait dans le nom même de cette action publique : la « Réussite éducative ».

En creux, cette mobilisation transmet aux services sociaux qu'ils sont moins « bienveillants ». Le recours ostentatoire du vocable de la « bienveillance » attise d'autant plus les tensions entre les services que, de par certaines de leurs prérogatives, les services sociaux n'ont pas nécessairement une bonne image.

[A.S., collègue Rosa Luxembourg, Inter] : On a des missions également de bienveillance et une mission, je dirais, de confident nécessaire. **Sauf que, quelquefois, notre travail renvoie certainement... Un signalement, prendre un enfant [...]** Nous, on a le mauvais côté. **C'est-à-dire qu'on va signaler. On va demander... On va mettre notre nez, on va signaler, on va demander des mesures éducatives. On va demander à ce que la famille soit prise en compte pour rendre des comptes justement. Pour dire : ce n'est pas une bonne famille.** Si on enlève un enfant, c'est considérer la famille comme une mauvaise famille. On est bien d'accord. Quelquefois, non, il suffit de donner du temps aussi bien à l'élève qu'à l'adulte.

L'invocation de la « bienveillance » par la Réussite éducative tend à ce que les travailleurs sociaux s'en sentent dépossédés. Cette dépossession est d'autant plus dure que le mandat des travailleurs sociaux s'étend au-delà de la bienveillance et ravive le stigmate professionnel du « voleur d'enfants ». Dans le cadre de leurs missions, comme tout adulte mais plus que tout adulte, ils sont tenus de signaler les enfants en danger, ce qui peut aboutir, sur décision de la justice, à une mesure de placement.

C'est dans ce contexte de faible reconnaissance du travail social qu'il faut replacer la lutte de juridiction opposant les référents de parcours et les PRE aux assistants sociaux. Les multiples dévalorisations de la profession de travailleurs sociaux les incitent à défendre âprement l'accompagnement social : « On a nos prérogatives. On les garde. Là-dessus, non. L'accompagnement social, c'est réservé aux travailleurs sociaux » nous affirme Noémie Carança, travailleuse sociale à Inter.

Cette défense du travail social face au PRE n'est pas qu'une défense de la place dans la division du travail puisque les PRE embauchent des travailleurs sociaux. Dans ce conflit, la lutte juridictionnelle est aussi une lutte pour la juridiction en tant qu'objet de reconnaissance symbolique d'une profession qui s'estime insuffisamment reconnue. Cela explique que l'embauche de personnes possédant un diplôme d'assistant social pour être référent de parcours n'a pas nécessairement fluidifié les rapports entre les services sociaux et les PRE.

Ce focus sur le groupe professionnel des assistants de service social scolaire a été nécessaire pour comprendre le déploiement des PRE et plus largement de la Réussite éducative. En effet, à la charnière des établissements scolaires, ces assistants de service social jouent un rôle clé dans la prise en charge des enfants et des collégiens à l'extérieur des établissements scolaires. Au lieu de jouer ce rôle de pont ou de passeur entre les établissements et les PRE, ils apparaissent objectivement être des frontières entre ces deux types d'institution.

La défense du mandat de l'accompagnement se comprend d'autant mieux en considérant que l'accompagnement des enfants en fragilité est pour les travailleurs sociaux scolaires, non seulement une source de travail dont il faut s'assurer le monopole pour assurer la place de la

profession dans la division sociale du travail, mais aussi et peut-être surtout, une source de reconnaissance pour une profession qui s'estime insuffisamment reconnue.

Au regard des résistances développées par les assistants sociaux, l'enfant a une place paradoxale dans la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme. Alors que celui-ci est le support de réformes (en justifiant des rencontres entre professionnels, en justifiant différents projets, etc.), il apparaît être aussi un frein puisqu'il provoque des résistances.

### **3. PRE et directions d'établissements scolaires**

Les interactions quotidiennes entre les établissements scolaires d'Inter et le PRE démontrent que l'on ne peut pas résumer les liens entre établissements scolaires et PRE aux résistances du groupe professionnel des travailleurs sociaux. L'analyse du système de coopération des PRE et du déploiement de la Réussite éducative serait incomplète sans une analyse des interactions entre les directions d'établissements scolaires et les PRE. Cette analyse est l'objet de ce chapitre.

Précédemment, nous avons considéré ensemble les PRE d'Inter et les PRE d'Exter car les interactions entre les travailleurs sociaux et les PRE se comprennent en s'intéressant au conflit entre les PRE et le groupe professionnel des travailleurs sociaux et en mobilisant les outils de la sociologie des professions. Ce n'est pas le cas des interactions entre les PRE et les directions des établissements scolaires. Au moins dans les villes d'Inter et d'Exter, ces interactions sont déterminées en grande partie par la structure des PRE et donc par les choix effectués par les villes.

Pour cette raison, nous expliquons le déploiement inégal des PRE en distinguant les villes. Nous nous intéresserons d'abord aux relations entre le PRE et les directions d'établissements scolaires d'Inter puis d'Exter.

### 3.1. La légitimité du PRE d'Inter auprès de l'Éducation nationale

Dans la présentation du PRE d'Inter, nous avons développé le fait que ni son mode de gouvernance ni son mode de financement n'indiquent une quelconque prise en considération des enjeux de partenariat. D'une part, la Caisse des écoles est avant tout une structure visant à favoriser la fréquentation des écoles et non le partenariat entre institutions. D'autre part, l'Acse et la mairie sont les seules contributrices du PRE, que ce soit au niveau des contributions financières ou à celui des contributions non-financières.

Pour autant, même si des résistances subsistent, l'enquête de terrain révèle des liens étroits entre le PRE et l'Éducation nationale. Tout d'abord, nous observerons que ces liens traduisent une importante légitimité de ce PRE auprès des écoles élémentaires et des collèges. Dans un deuxième temps, nous expliciterons par quels moyens cette légitimité a été construite.

#### 3.1.1. Un PRE intégré dans le monde éducatif d'Inter

La démonstration des nombreux liens entre l'Éducation nationale et le PRE à Inter se décompose en deux parties. D'abord, nous appuyons notre propos sur les entretiens réalisés avec les Conseillers principaux d'éducation (CPE) du collège Rosa Luxembourg. Puis nous restituons plusieurs observations d'interactions entre les membres du PRE et les membres de l'Éducation nationale.

- *Une légitimité reconnue dans les discours*

Même si nous avons longuement décrit le fait que l'efficacité du PRE sur les enfants n'était en rien prouvée, les CPE du collège Rosa Luxembourg ont une bonne opinion du PRE et observent les actions menées avec un intérêt certain :

[Question]: Pour vous la réussite éducative, ça sert à quoi ? C'est quoi ? En tant que CPE.  
[Clémentine Foix, CPE, collège Rosa Luxembourg, Inter] : **Le PRE, pour moi, c'est un relais pour les familles. C'est un dispositif qui est ancré dans la ville et sur lequel, dans ma profession, je m'appuie très très régulièrement.** Que dire de plus ? Ça me facilite ma pratique professionnelle, le contact avec les familles. Ça me permet aussi... Dans ma fonction de prendre... Si vous voulez, dans mon suivi, **d'approfondir mon suivi.** Par exemple, Nadia [référente de parcours], qui est du PRE, il y a les élèves où il y a de véritables problématiques familiales:

problèmes d'assiduité, carences éducatives... **Je m'appuie beaucoup sur Nadia pour qu'il y ait un rendez-vous régulier pour mettre en place du tutorat pour approfondir... Moi, dans mon quotidien de CPE, je vois beaucoup beaucoup beaucoup d'élèves et j'ai peu de temps à consacrer en profondeur aux élèves. Je les oriente vers Nadia qui les emmène, qui connaît la ville, qui connaît les dispositifs de la ville dont elle permet de relayer les élèves sur des dispositifs du style psychologique, aide à la parentalité pour les parents.**

Clémentine Foix est titularisée depuis deux ans au collège Rosa Luxembourg. Elle s'occupe essentiellement des classes de quatrième et de troisième.

Ses propos montrent qu'elle identifie parfaitement bien le PRE et la référente de parcours en charge de son établissement : Nadia Dix. L'utilisation fréquente du PRE par Clémentine Foix s'explique par deux facteurs. D'une part, dans la mesure où cette dernière suit un nombre important d'enfants, elle n'est pas en mesure d'assurer un suivi plus proche des enfants qui en ont le plus besoin. Nadia Dix assure une continuité éducative que la CPE ne peut prendre en charge. D'autre part, le PRE étant sécant à la ville et à l'Éducation nationale, Clémentine Foix s'en sert comme relais vers les dispositifs d'aide de la ville.

Sa collègue, Delphine Auzat, prend en charge essentiellement des classes de sixième. Son regard est relativement neuf puisqu'elle n'est arrivée dans l'établissement que six mois avant l'entretien. Auparavant, elle ne connaissait pas la Réussite éducative.

[Question]: Donc la réussite éducative, c'est quoi pour toi ? Au bout des six mois...

[Delphine Auzat, CPE, collège Rosa Luxembourg, Inter] : Au bout des six mois... **C'est un beau travail en partenariat avec la ville d'Inter** que j'ai découvert. Puisque on ne voit pas ça partout où on essaie un peu de coordonner toutes nos forces pour faire en sorte que [l'enfant] s'accroche à sa scolarité.

- Comment est-ce que toi tu t'en sers ?

- C'est différent car je m'occupe du niveau des sixièmes donc c'est un partenariat un peu différent, on va dire. **Pour les sixièmes, je travaille énormément avec Nadia** qui est rattachée au PRE. On travaille en deux temps. Pour les sixièmes, j'ai un premier temps où on fait... **Les premières sanctions que je pose pour des histoires de bagarres ou des choses comme ça, on met en place le [module intégration].** Le [module intégration], en fait, c'est une journée entière où les élèves de sixième, ceux qui ont été sanctionnés, sont accueillis au collège et **ils sont pris en charge toute la matinée par Nadia qui fait un travail sur la sanction avec eux**, qui revient sur ce qui les a amenés à être punis aujourd'hui. Ils reviennent sur les faits, sur ce qui s'est passé. Ils réfléchissent sur les actions qui ont été faites. Pourquoi est-ce qu'ils ont donné des coups ? Ils réfléchissent aussi à tout ça. Ils réfléchissent aussi, derrière, en parallèle, au règlement du collège. Donc il y a tout un travail comme ça qui est mené. L'après-midi, ils reviennent au collège. Ils sont pris en charge par la vie scolaire pour qu'ils récupèrent les cours qu'ils ont loupés.

- La vie scolaire, c'est toi ?

- C'est moi. Les cours qu'ils ont loupés dans la journée. Et en fin de journée, on fait un bilan avec l'élève, ses parents, le principal, Nadia et moi. On fait le bilan de la journée et on dit...

Et le gamin explique ce qu'il a compris, ce qu'il en retient etc. et il s'engage quelque part à dire : "Là, j'ai compris, j'arrête les bêtises". **Et ça marche bien car en général, on les punit une fois pour ça et sur l'année, on ne les revoit plus. C'est très rare les gamins qu'on remet une deuxième fois ou qu'on re punit le même cas.**

Six mois après son arrivée au Collège Rosa Luxembourg, Delphine Auzat identifie pleinement le PRE et reconnaît la qualité des relations avec la ville d'Inter. En charge des classes de sixième, elle mobilise « le module intégration » mis en place par le PRE au sein des collèges pour les élèves de sixième ayant réalisé un acte induisant une journée d'exclusion. Ce module consiste à prendre en charge les enfants en petits groupes. La première partie de la journée est menée par la référente de parcours. Après avoir discuté avec l'enfant sur sa vie, son environnement familial, l'acte en question, la référente de parcours organise une réflexion sur les règles. L'après-midi est consacré au rattrapage des cours puis la journée se conclut par une rencontre entre des membres de l'équipe éducative, la référente de parcours, l'enfant et ses parents. Delphine Auzat est convaincue de l'efficacité de ce dispositif, et par-delà, elle reconnaît la légitimité de l'action du PRE et de la référente qui est sa principale interlocutrice.

- ***Observation d'un PRE intégré***

Les observations quotidiennes permettent de dépasser les discours et mieux démontrer la qualité des interactions entre le PRE et l'Éducation nationale à Inter. Nous avons choisi de restituer quatre interactions qui nous semblent bien refléter les liens étroits entre les différents protagonistes du système de coopération du PRE d'Inter.

L'observation ci-dessous est la première réunion que nous avons observée entre le PRE et les membres de l'Éducation nationale. Celle-ci se tient dans la Maison d'Ariane qui est une annexe du PRE accueillant les collégiens exclus. Le but de la réunion est de préparer l'année suivante.

Cette réunion vise à faire le **bilan de la Maison d'Ariane**. Autour de la table, nous trouvons en haut à gauche sur le grand bord : **Ève Py, chargée de mission sur les ruptures éducatives au sein du PRE, un inconnu, Sébastien responsable service médiation, Sandra Albert, un médiateur du service médiation, Antoine CPE**. Sur le petit bord de droite : **un professeur du lycée Copernic, un autre professeur de Copernic**. Sur le grand bord : **le maire adjoint, un CPE, une CPE, Myriam, médiatrice de la Maison d'Ariane, moi**. Sur le petit bord de gauche : **Morgane Ouillat, Khaled médiateur à la maison d'Ariane**.

Donc cette réunion, sur la Maison d'Ariane, qui est une émanation du PRE, on trouve des membres du PRE, Sandra Albert et Morgane Ouillat, la Maison d'Ariane incarnée par Khaled, Myriam et Ève Py, **le service médiation avec un responsable et un médiateur, le maire adjoint, un CPE de chaque collège (donc 3) et deux professeurs du lycée**.

(Observation, Réunion pour le bilan de la Maison d'Ariane, Inter, 28/04/2014)

Cette réunion consiste donc à préparer le fonctionnement de la Maison d'Ariane qui est une structure du PRE. À ce titre, elle pourrait être l'objet d'aucun intérêt pour les acteurs

extérieurs au PRE. Au contraire la liste des participants indique que les trois collèges sont représentés par l'intermédiaire des CPE et que le lycée est aussi représenté par deux professeurs. Même si l'un deux est le mari d'une des référentes de parcours, cela indique tout de même l'intérêt de cet établissement pour le PRE alors même que le lycée est à la marge de la Réussite éducative (qui ne concerne que les adolescents ayant moins de 16 ans).

Outre la présence de représentants des collèges dans les réunions de direction de la Maison d'Ariane, nous apprenons, au cours de cette rencontre que plusieurs ateliers de cette structure sont pris en charge par des professeurs. Cet investissement témoigne de l'intérêt des membres de l'Éducation nationale pour cette structure.

La deuxième observation que nous avons retenue se déroule deux jours après la réunion à la Maison d'Ariane. Ce jour-là, j'ai choisi de suivre le travail de Nadia Dix, référente de parcours, toute la journée.

Elle se rend au collège Rosa Luxembourg pour rencontrer une ancienne CPE ayant obtenu sa mutation en province.

Je rejoins Nadia qui a un rendez-vous dans le collège Rosa Luxembourg. Elle y a travaillé dix ans en tant que professeur de Science de la vie et de la Terre. **Je la retrouve dans la salle des professeurs en train de discuter avec une ancienne CPE. Elle connaît la plupart des professeurs à qui elle adresse des chaleureux « bonjour ». Le Principal vient la saluer comme le principal adjoint. Manifestement, elle est très bien intégrée dans le collège qu'elle couvre.**  
(Observation, Rendez-vous de Nadia, Collège Rosa Luxembourg, Inter, 30/04/2014)

Mieux que les salutations du principal et de son adjoint, l'aisance de Nadia Dix dans la salle des professeurs, lieu sociabilité des professeurs par excellence, montre la reconnaissance dont elle bénéficie, et avec elle, le PRE, au sein du collège Rosa Luxembourg.

La troisième observation que nous avons choisie de restituer est celle des premières minutes du Forum éducatif local. Ce forum repose sur des réunions visant à construire une réflexion commune au sein de la ville d'Inter à propos de problématiques telles que le langage, la lecture, les enjeux de territoires, les ruptures éducatives, etc. Ces réunions sont portées par le PRE. Dans le cas ci-dessous, l'objet de la réunion est de mettre en place une action visant à aider le passage de la classe de 3<sup>ème</sup> à la 2<sup>nd</sup> en proposant différents modules d'apprentissage aux futurs lycéens. La rencontre se déroule au collège Thoreau. Nous suivons Ève Py, chargée de mission « ruptures éducatives », qui dirige la Maison d'Hestia et Myriam qui l'anime.

*Arrivée dans le collège:*

Très manifestement, **Ève Py et Myriam sont très connues dans l'établissement. Elles se présentent dans le bureau de la direction et l'équipe de direction vient vers elles. Tout le monde échange sur le concours d'Ève** [qui a obtenu 18,75 à l'oral du concours du personnel de direction de l'Éducation nationale].

On se dirige vers la salle. Les participants arrivent et **le principal de Rosa Luxembourg nous explique que son équipe n'est pas présente car ils ont un emploi du temps particulièrement chargé en mai mais qu'elle est intéressée par le projet.**

*Plan de la table :*

Sur le bord en haut à gauche, **le proviseur adjoint Rosa Luxembourg, à sa gauche, deux professeurs du Lycée Copernic. Sur le bord à droite, Rémy, un professeur de Copernic qui était présent à la Maison d'Ariane. À sa gauche, le principal et un CPE du collège Bakounine, Ève Py et Sandra Albert. Sur le bord de mon côté, à droite, Myriam puis à sa gauche moi, le maire adjoint en charge du PRE, et un professeur de Thoreau. Sur le bord de gauche, nous trouvons la principale de Thoreau et trois professeurs.**

(Observation, Réunion Forum éducatif local, Inter, 6/05/2014)

Avec Ève Py et Myriam, qui représentent le PRE, nous arrivons dans le collège et nous nous dirigeons vers le bureau de la direction. Le fait que l'équipe de direction vienne vers nous et que chacun s'enquiert de la situation de l'autre montre une proximité certaine voire un entre-soi entre le PRE et la direction du collège.

De plus, la liste des protagonistes démontre les liens étroits entre le PRE et l'Éducation nationale. Comme lors de la première réunion à laquelle nous avons assisté à la Maison d'Ariane, tous les établissements du second degré de la ville sont à nouveau représentés. De plus, la présence des trois principaux démontre l'intérêt au plus haut niveau des collèges pour le PRE et le Forum éducatif local. Enfin, la présence de sept professeurs témoigne du fait que la légitimité du PRE dépasse les acteurs en charge de la vie scolaire (CPE et principaux) pour atteindre le corps professoral.

À noter enfin que l'objet même de cette rencontre, le Forum éducatif local, témoigne de la légitimité de ce PRE. Son existence signifie qu'il est assez légitime auprès des établissements scolaires d'Inter pour s'intéresser à des objets, tels que la lecture et la coordination entre les collèges et le lycée, qui relèvent avant tout du champ de l'Éducation nationale.

La légitimité du PRE s'observe dans les réunions formelles mais aussi dans de multiples rencontres informelles. Ainsi, la référente de parcours Aurélie Valier profite souvent de ses passages dans les écoles primaires pour rencontrer les directeurs d'écoles et échanger des



informations sur les enfants. En marge du travail, elle déjeune régulièrement au restaurant avec les membres du collège qu'elle couvre.

L'intérêt de la dernière observation que nous choisissons de restituer est de montrer comment le PRE peut, d'une part, une fois légitimé, largement dépasser ses premières attributions et comment la connaissance des enfants par les référents de parcours est une source de légitimité.

Le 15 mai 2014, Aurélie Valier est conviée à une commission de suivi au collège Bakounine. Une commission de suivi réunit les membres de l'équipe éducative autour du principal avec un ou des CPE, l'assistante sociale, l'infirmière et le médecin scolaire pour évoquer les situations d'enfants rencontrant différentes difficultés.

Celle que j'ai observée est présidée par le principal adjoint. Les CPE présentent les treize situations. L'infirmière et le médecin scolaire ainsi qu'Aurélie Valier sont également présents.

- [1]<sup>33</sup> a des problèmes de sommeil, de mémoire, d'alcool (deux flasques par jour) de shit et vit de temps en temps dans des squats. Le juge pour enfant est saisi de la situation. [...]

**Aurélie Valier discute avec les CPE et le médecin. Ils échangent des infos**, des avis. L'équipe réfléchit à faire une nouvelle Information Préoccupante. Le médecin scolaire se demande comment faciliter le contact avec la maison de santé des jeunes. **Aurélie Valier répond qu'elle va l'amener**. [...]

- [7] est arrivé l'année dernière. Déjà exclu de deux établissements. **Aurélie Valier apporte les informations suivantes**. Les problématiques de la famille sont nombreuses. Les parents sont séparés et rejettent leur fils. La mère est jeune et son enfance a été très compliquée. Il y a eu de nombreuses Informations Préoccupantes. Problématique de quartier «+++». Le père a fait 7 ans de prison. L'oncle a été assassiné. Le jeune est devenu guetteur. Il y a eu un placement, une fugue. La Protection Judiciaire de la Jeunesse a été saisie. [...]

- [9] a des problématiques familiales. Il vit chez le père ou la mère. Ces derniers étant séparés. Il bénéficie d'un emploi du temps adapté. **Aurélie Valier a reçu le père de l'enfant à la Maison d'Ariane et a préparé avec la mère et l'enfant le conseil de discipline**. Cette dernière tenait des propos très durs –Aurélie Valier insiste beaucoup sur les propos de la mère : « Mon fils est bon à rien » devant l'enfant. L'enfant s'est effondré pendant la discussion. Depuis le dernier conseil de discipline, il y a eu de nouveaux problèmes donc l'enfant a été exclu. Le médecin souhaite un lieu tiers pour discuter, informe qu'il y a de gros problèmes avec la justice. La sœur est hospitalisée depuis décembre -on est en mai- et est ravie d'être éloignée de tout cela. [...]

- [13] l'élève est brillant mais bizarre : il parle seul et profère des injures racistes. Il a expliqué calmement à la CPE : « Il [un autre élève] ne voulait pas jouer avec moi alors je l'ai poussé dans les escaliers ». Le médecin scolaire va le rencontrer. Le père n'a pas reconnu l'enfant ni sa sœur. Il y a des violences de l'enfant sur la mère. **Aurélie Valier informe que la psychologue du Rased [le Réseau d'Aides Spécialisés aux Élèves en Difficulté] explique que « l'enfant est aliéné au désir du père ».** **Elle rapporte aussi les propos de la directrice de primaire** qui préconise de recevoir les parents séparément. Le médecin scolaire explique qu'il « a déjà vu le père et la mère et que sur une réunion d'une heure et demie. La mère a dû dire 3 mots, et le professionnel a parlé 2 ou 3 minutes ».

(Observation, Commission de suivi, Collège Bakounine, Inter, 15/05/2014)

---

<sup>33</sup> Le nom des enfants a été remplacé par un nombre.

Dans cette réunion, Aurélie Valier discute d'égal à égal avec les autres protagonistes. Aucun doute que l'absence de l'assistante sociale, régulièrement décrite comme « défaillante » participe à l'intégration de la référente de parcours dans le collège. Néanmoins, l'absence de l'assistante sociale n'explique pas tout. En témoigne le fait que Sandra Albert qui occupait le poste de référente de parcours dans ce collège avant Aurélie Valier n'était pas invitée à ces réunions.

Dans cette réunion, Aurélie Valier occupe deux rôles. D'une part, elle apporte un certain nombre d'informations acquises lors de ses différents déplacements et rencontres avec des acteurs éducatifs avec lesquels les CPE et le principal adjoint sont peu en lien (directrice d'école primaire, psychologue du RASED, éducateurs, animateur de la Maison d'Ariane, etc.). Ainsi, elle complète les connaissances sur la situation de l'enfant. D'autre part, elle peut prendre elle-même en charge les enfants et ainsi faire partie du panel d'actions proposées aux enfants.

D'autres observations auraient pu être mobilisées pour attester de la légitimité du PRE vis-à-vis des établissements scolaires d'Inter comme les discussions informelles, les repas au restaurant, etc.

Cela ne signifie pas que tous les membres des établissements scolaires d'Inter considèrent le PRE comme légitime. Ainsi Morgane Ouillat, référente de parcours du PRE d'Inter explique qu'il y a « des instits qui, carrément, certains, ne veulent pas nous rencontrer, qui estiment qu'on ne peut pas aider les enfants. ». Il n'en reste pas moins que ce PRE d'Inter coopère très bien avec les établissements scolaires. Nous avons commencé à énoncer quelques pistes pour expliquer cette légitimité. Ainsi, il est apparu, notamment avec l'observation d'Aurélie Valier en commission de suivi, qu'être porteur d'informations et de solutions contribuait à assurer la légitimité et la place du PRE dans un système de coopération. C'est précisément la question de la construction de la légitimité et de l'intégration dans un système de coopération que nous souhaitons à présent étudier.

### 3.1.2. La construction de la légitimité

Le cas ci-dessus d'Aurélie Valier montre qu'être porteur d'informations renforce la légitimité du PRE. Toutefois, cela n'explique pas comment le PRE a pu initialement apparaître comme légitime.

Nous observerons successivement trois dispositions expliquant la légitimité du PRE d'Exter. La première tient à la politique d'emploi pour le PRE, la seconde, aux locaux et la troisième, à la capacité du PRE à s'adapter à l'environnement professionnel et institutionnel.

- ***Du personnel pilier***

Le PRE d'Inter s'approche du type pur du PRE internalisé car une douzaine d'agents en équivalent temps plein sont embauchés par la mairie ou par la Caisse des Écoles et mis à disposition du PRE.

Pour démontrer que le statut des professionnels embauchés a contribué à la légitimité PRE, nous étudierons les parcours des acteurs ayant au sein du PRE un rôle prépondérant sur les questions éducatives.

Sophie Duquay, avant d'être la directrice du service Jeunesse et Réussite éducative de la ville d'Inter et de chapeauter le PRE, était en charge du PRE d'Inter. Avant cela, elle fut stagiaire puis contractuelle à la DIV. Elle a donc assisté Romain Davant et Arnaud Central dans la mise en place de la Veille éducative puis de la Réussite éducative. L'embauche de Sophie Duquay pour mettre en place le PRE d'Inter traduit le choix de la ville d'investir dans du personnel déjà bien installé dans la Politique de la Ville et particulièrement bien informé des enjeux.

Sandra Albert a pris par la suite la direction du PRE d'Inter dans lequel elle était référente de parcours. Comme nous l'avons précédemment mentionné, assistante sociale de formation, elle a exercé sept ans dans une ville limitrophe d'Inter partageant les mêmes problématiques sociales puis cinq ans au service social scolaire d'Inter. Au moment de quitter ses anciens collègues et de rejoindre le PRE, elle obtient le grade d'Attaché Territorial.

La ville a fait le choix d'embaucher une personne dotée d'une double compétence (dans le champ du travail administratif et dans le champ du travail social).

Pour les trois référentes de parcours, la ville aussi a fait le choix d'embaucher des agents d'une envergure certaine puisque toutes sont titulaires de catégorie A (deux l'étaient avant leur embauche et une a obtenu le concours alors qu'elle était contractuelle). De plus, les trois référentes ont un parcours professionnel contribuant à leur reconnaissance par les autres professionnels.

Morgane Ouillat est Ingénieur d'Étude en détachement après une dizaine d'années à l'Éducation nationale.

Nadia Dix a travaillé dix ans dans le collège Rosa Luxembourg avant d'y revenir comme référente de parcours. Elle connaît donc nombre d'enseignants, leurs conditions de travail et le baptême du feu de la classe. Elle connaissait aussi de nombreux jeunes du quartier, pour certains devenus parents. Toutes ces connaissances facilitent son intégration dans le collège et, à travers elle, permet au PRE de se déployer sur le territoire dont elle a la charge.

Aurélie Valier a échoué trois fois au concours de professeur de sport après une licence de STAPS et a finalement obtenu le concours d'éducateur sportif. Elle a travaillé une dizaine d'années à l'école des sports de la ville d'Inter. D'une part, son parcours lui permet de mettre en avant un intérêt fort pour l'Éducation nationale. D'autre part, son travail à l'école des sports, « au pied des tours » pour reprendre son expression, induit qu'elle a fréquenté en tant qu'éducatrice sportive les directeurs d'écoles d'Inter et nombre d'enfants qu'elle côtoie aujourd'hui dans son travail. Enfin, sa vie personnelle contribue à l'intégrer dans le monde éducatif de la ville d'Inter. En effet, elle est mariée à un enseignant du lycée d'Inter, mère de deux enfants scolarisés sur les territoires qu'elle couvre en tant que référente de parcours et parent d'élèves active.

Enfin, le cas d'Ève Py, chargée de missions « ruptures éducatives » et plus particulièrement en charge de la Maison d'Ariane, est tout aussi emblématique de la stratégie de la ville d'Inter pour construire un PRE légitime. En effet, Ève Py est en disponibilité de l'Éducation nationale où elle a travaillé pendant sept ans en tant que Conseillère Principale d'Éducation dans un établissement scolaire d'une des villes les plus régulièrement citées en matière de « territoires sensibles » et de Politique de la Ville.

Plusieurs constantes ressortent de ces différents profils. En effet, le PRE a fait le choix d'employer des personnes dotées d'une double compétence et d'une dizaine d'années d'expérience. De plus, la directrice du PRE et deux des trois référentes de parcours

travaillaient déjà sur la ville avant d'arriver au PRE. Cela implique qu'elles en avaient une fine connaissance et qu'elles étaient déjà légitimes auprès des différents acteurs du système de coopération de la Réussite éducative.

- ***Des locaux supports de l'investissement des partenaires dans le PRE***

Après une présentation des différents locaux du PRE d'Inter, nous donnerons la parole à Ève Py, chargée de missions « rupture éducative » et de la Maison d'Ariane, puis à Sandra Albert, la directrice du PRE, afin de comprendre comment les locaux ont participé au déploiement du PRE et à sa reconnaissance par les différents acteurs.

Le PRE existe à travers trois lieux : les locaux administratifs, la Maison d'Ariane et la Maison d'Hestia.

Les locaux administratifs du PRE sont constitués d'une dizaine de bureaux et d'une salle de réunion accolés à une école primaire. Ces locaux servent essentiellement pour le travail administratif du PRE. Toutefois, la salle de réunion sert aussi à l'accueil des enfants, des familles et des différents partenaires.

Depuis 2011, le PRE dispose de la Maison d'Ariane. Cette maison a été achetée et rénovée par la mairie. Elle est dotée d'un bureau pour trois personnes, d'une cuisine et de deux salles d'activités assez spacieuses réparties sur deux étages. Le but de cette maison est d'accueillir les collégiens exclus des collèges afin de « donner des repères », « comprendre » et « donner du sens à la sanction » (source : site internet de la ville d'Inter). Trois professionnels du PRE sont en charge de la « Maison d'Ariane » et une partie des ateliers est animée par des professionnels de différents horizons : service santé de la mairie, service médiation, collège.

Peu avant mon arrivée sur ce terrain, à la fin de l'année 2012, le PRE ouvrait la Maison d'Hestia. Cette maison est dotée de plusieurs bureaux permettant des entretiens entre les familles et des membres du PRE, et d'une salle d'activité. Sans être exhaustif, la Maison d'Hestia vise à être un lieu d'écoute, de convivialité et de ressources pour les parents. Elle propose des activités ludiques pour que les parents et leurs enfants jouent ensemble ainsi que des rendez-vous avec un psychologue. Régulièrement des spécialistes sont invités pour

évoquer des sujets intéressant les parents ou leurs enfants (alimentation, adolescence, épuisement parental, communication, etc.). Le public cible de ce lieu sont les enfants des écoles primaires et leur famille.

Les entretiens avec les acteurs permettent de saisir les effets des Maisons d'Hestia et d'Ariane sur le système de coopération du PRE d'Inter.

Dans l'extrait d'entretien suivant, Ève Py commence par décrire l'effet de la Maison d'Ariane sur les partenaires et sur le nombre d'enfants dont le PRE à la charge.

[Ève Py, Coordonnatrice Rupture éducative, PRE, Inter] : Ça m'a permis de développer plein d'autres projets à côté car on avait gagné en crédibilité. Parce qu'au départ : « Ah bon, vous croyez que vous allez pouvoir faire ça ? Bah oui. Je vous dis qu'on a les moyens, que la ville est partante. » **Une fois que ce projet s'était vraiment concrétisé, les gens ont vu qu'on pouvait vraiment faire des choses et donc ont cru en nous et les choses se sont vraiment développées tout le temps.[...]**

[Question] Quels sont les éléments qui ont favorisé la Réussite éducative et, quels sont les éléments qui ont freiné la Réussite éducative ?

- Freiner : là, cette année, les rythmes scolaires en élémentaire. **Les leviers, pour moi, ce qui s'est passé depuis quatre ans c'est : la Maison d'Hestia et la Maison d'Ariane. Clairement, ça a changé le PRE. La Maison d'Ariane nous a ouvert le public collégien. On a doublé de parcours au collège et ça nous a donné une légitimité, une crédibilité aux yeux des familles, aux yeux de l'école, aux yeux des partenaires. On a vraiment créé du réseau.**

L'un des effets de la Maison d'Ariane est prosaïquement de prendre en charge les collégiens exclus. Mais au niveau des partenaires, la Maison d'Ariane a été le support de la reconnaissance du PRE. En effet, en tant que lieu, la Maison d'Ariane est un espace fréquenté par des professionnels de tout horizon et, en tant que réalisation concrète, elle est la démonstration que le PRE d'Inter est un dispositif capable de monter des projets conséquents et pérennes. Ces faits ont nettement augmenté la légitimité du PRE. Cette implémentation se traduit dans le nombre de parcours de Réussite éducative des collégiens. Autrement dit, c'est en grande partie grâce à la Maison d'Ariane que le PRE s'est déployé vers les collèges.

Ève Py fait aussi référence à la Maison d'Hestia. Ce lieu ne fait pas, pour l'instant, l'objet de la même appropriation par les partenaires que la Maison d'Ariane. Cela s'explique par le fait que la maison d'Hestia est récente.

En effet, elle n'a ouvert qu'à la fin de l'année 2012. Notre terrain dans la ville d'Inter s'est déroulé lors du premier semestre 2014. Nous n'avons pas observé un fonctionnement routinier mais une phase d'installation.

Cela étant, plusieurs travailleurs sociaux, qu'on ne peut pas considérer comme acquis au PRE, affirmaient qu'ils étaient intéressés par ce qui se préparait dans cette nouvelle structure. Il est donc possible que la Maison d'Hestia devienne, à l'instar de la Maison d'Ariane, un lieu de reconnaissance du PRE.

Dans l'entretien suivant, Sandra Albert, qui fut référente de parcours puis directrice du PRE nous propose une histoire synthétique du PRE nous permettant de saisir les effets de la Maison d'Ariane (et dans une moindre mesure, ceux de la Maison d'Hestia) dans le déploiement du PRE.

[Sandra Albert, Directrice, PRE, Inter]: On était à la période de construction et après de conviction pour aller vers. On a eu une période où on a été vers. On a expliqué. On a réexpliqué le PRE. Ça, ça a été la première étape.

[Question?]: En quelle année ?

- Au moins pendant deux ans, deux ans et demi. Voire trois ans. Et après, il y a eu toute la mise en place d'actions qui ont pu se mettre en place et qui ont donné une autre vision du PRE... Il y a eu un premier temps d'étape. Une première étape où on s'est beaucoup attaché... Que les professionnels puissent se connaître entre eux. Donc on a vraiment joué ce rôle à un moment donné. Dans chaque pôle, on a réuni les différents professionnels qui constituaient, *a priori*, l'équipe pluridisciplinaire et on leur a demandé de se présenter et de présenter le travail qu'ils faisaient avec les enfants. Et donc ça, on était tous un par un à présenter son boulot sur les trois pôles de la ville. Ça, c'était une étape importante.

- Ça a dû prendre du temps ?

- Oui, on a fait ça sur presque deux ans. On se réunissait presque tous les deux mois à peu près. Donc, à chaque fois, il y avait un ou deux professionnels qui se présentaient. Donc on a bien été sur un an, un an et demi. Mais ça, ça a permis, pour moi, d'avoir une reconnaissance du travail qu'ils avaient et donc, qu'ils puissent expliquer aux autres comment ils travaillaient. **Et puis après, il y a eu toute la période où on a commencé à mettre en place des actions. Et ça, ça a légitimé le PRE puisqu'en mettant des actions, on pouvait nous solliciter. Et ils voyaient, à ce moment-là, toute la création qu'on pouvait mettre. Toute l'innovation qu'on pouvait penser avec le PRE.**

- C'était quand ?

- Moi je le relie pas mal... **Ça a commencé par le module intégration. Au niveau des collègues. Il y a eu après l'accompagnement scolaire individualisé. Il y a eu des formations professionnelles autour du lien famille-institutions. On a réuni les professionnels autour de la question de l'accompagnement des familles. À ce moment-là, on avait, et cela nous a donné aussi une entrée dans les écoles.**

- C'était quelle époque ?

- **On doit être sur 2009. On a commencé des actions. Mais la grosse action, après, qui donne une nouvelle légitimité, c'est celle de la Maison d'Ariane en 2011 puis, après, la Maison d'Hestia. Mais en 2011, ça nous ouvre vraiment des portes. Et en même temps, on fait la recherche-action sur les ruptures éducatives. Ça ouvre le champ de l'Éducation nationale. Au niveau du secondaire.**

- Et après 2011 ?

- **C'est la Maison d'Hestia. On est sur la création de la Maison d'Hestia. Et on est sur la Maison d'Hestia. On est sur la construction de projets symboliques du PRE. On est sur les deux axes prioritaires du PRE. Sur les ruptures éducatives au niveau de la Maison d'Ariane et sur la relation familles-institutions pour la maison d'Hestia.**

La mise en place du PRE et son déploiement auprès de l'Éducation nationale se sont déroulés sur plusieurs années. Si la qualité des personnels embauchés a eu un rôle déterminant, la politique de locaux, et en tout premier lieu la Maison d'Ariane, a aussi participé au développement du PRE.

En effet, cette maison a été la preuve concrète donnée aux partenaires de l'engagement dans le temps et de la capacité du PRE à réaliser des projets d'envergure. De plus, plusieurs membres de l'Éducation nationale se rendent dans la maison d'Ariane pour animer des ateliers ou participer à des réunions. La Maison d'Ariane est donc appropriée par ces professionnels. Cette dernière appartenant et étant gérée par le PRE, en s'appropriant la Maison d'Hestia les membres de l'Éducation nationale s'approprient dans le même mouvement le PRE d'Inter.

- *Un PRE qui s'adapte*

Stéphanie Goirand dans un article (2014) sur la Réussite éducative met en avant la « malléabilité » du PRE de Toulouse dans lequel elle a réalisé son enquête. La « malléabilité » s'entend dans le sens où le PRE s'adapte aux professionnels antérieurement présents. Le PRE d'Inter aussi ne cesse de s'adapter aux autres professionnels pour gagner en légitimité et se développer.

Prenons le cas des interactions entre Morgane Ouillat, référente de parcours à Inter et deux écoles maternelles.

Dans la première, elle explique que la directrice lui affirme que le PRE « ne pouvait pas aider les enfants ». Il n'y a aucune interaction entre le PRE et cette école. Aucun enfant qui y est scolarisé n'est suivi par le PRE.

Dans la deuxième, Morgane Ouillat a monté une activité jardinage et prend donc en charge plusieurs enfants. En entretien, elle revient sur le contexte de démarrage de l'activité.

[Morgane Ouillat, Référente de parcours, PRE, Inter] : Donc du coup, j'ai travaillé avec des maternelles et entre autres, **une directrice qui elle a eu envie de travailler avec moi tout de suite** car elle a un jardin en friche [au sein de l'école] et que moi comme ça, au hasard de conversation, je lui dis : « Ah, il est super ton jardin". Moi, j'adore le jardin.

Les fragilités des enfants n'ont pas été considérées dans la réalisation de l'activité de jardinage dans une école et pas dans une autre. En effet, Morgane Ouillat et le PRE n'ont pas



travaillé avec la première école mentionnée simplement parce que la directrice ne le désirait pas. En revanche, le PRE a travaillé avec la deuxième école maternelle car la directrice y était plus ouverte.

Lors de l'entretien à trois voix mené avec Constance Escots, travailleuse sociale scolaire de la mairie d'Inter, Aurélie Valier illustre comment elle adapte son travail aux autres professionnels et tout premier lieu aux travailleurs sociaux scolaires.

[Question?]: Tu étais dans la préparation des vacances aussi ?

[Aurélié Valier, Référente de parcours, PRE, Inter] : **J'en fais aussi mais quand je sais que c'est des familles qui sont suivies par Constance. Je n'y vais pas. Moi, ma posture, ça a été : les deux A.S. avec lesquelles je travaille, Agathe et Constance, elles me sollicitent pour de l'accompagnement scolaire. Je reste sur mon champ d'intervention. Je reste sur de l'accompagnement scolaire. Après, s'il y a une famille où il y a des liens plus privilégiés... Je pense à Karim. Je vais un peu plus loin car on était positionné sur la situation...**

[Constance Escots, A.S. scolaire 1<sup>er</sup> degré, Inter] : **Oui... Moi je te laisse...**

[Aurélié Valier, Référente de parcours, PRE, Inter] : Avant l'A.S. etc. Donc du coup, je travaille tout ce qui est vacances... Tout le reste : loisirs etc. Mais sur les autres situations, si c'est une autre situation qui me sollicite pour du loisir, je vais la renvoyer vers Constance. Et j'essaie de garder les bonnes relations... Moi, je suis arrivée sur un PRE où il y avait un conflit. Je me suis retrouvée un jour sur une rencontre avec les A.S. avec un conflit qui était latent depuis de nombreuses années etc. je ne savais pas où j'arrivais, je n'avais pas envie de faire n'importe quoi. C'est un nouveau domaine pour moi. Maintenant, cela fait deux ans. **Je maîtrisais bien le territoire mais il a fallu que je m'approprie mon métier aussi. Je n'ai pas été là où on ne m'attendait pas.**

**Au collège, j'y ai été parce que de fait, cela s'est retrouvé comme ça.**

[Constance Escots, A.S. scolaire 1<sup>er</sup> degré, Inter] : **Il y avait la place.**

Dans le cas des suivis des enfants scolarisés en primaire, Aurélié Valier se limite surtout à l'accompagnement scolaire qui est une des rares actions qui n'est pas partagée avec le service social scolaire. Elle dépasse le simple accompagnement à la scolarité que dans les (rares) cas où elle entretient, avant Constance Escots, une relation avec la famille et les enfants.

À l'inverse, comme l'a montré l'observation en amont de la commission de suivi au collège Bakounine, son champ d'action dépasse très largement celui de l'accompagnement à la scolarité et relève bien plus de celui du travail social. La place qu'elle occupe dans le collège s'explique aussi par l'absence de la travailleuse sociale du collège. C'est en ce sens qu'il faut comprendre les propos de Constance Escots : « Il y avait la place ». L'assistante sociale est réputée être « défaillante » : nous avons pu entendre des travailleuses sociales de la Protection Judiciaire de la Jeunesse le déplorer auprès du PRE. Aurélié Valier peut aller dans le collège aussi car les acteurs du collège attendent un regard et une prise en charge sociale sur certains collégiens qu'elle peut apporter.

La malléabilité ou l'adaptabilité du PRE permet donc de limiter les heurts avec des partenaires potentiels. De plus, cela permet au PRE de trouver des partenaires ayant des attentes qu'il peut combler. Ainsi, dans le même mouvement, il peut assoir sa légitimité.

En conclusion, malgré les résistances des travailleurs sociaux, ce PRE s'est déployé à Inter car il est très légitime auprès de l'Éducation nationale. Cela ressort des entretiens réalisés avec les membres des collèges comme des interactions quotidiennes entre les référentes de parcours et les établissements scolaires.

Le PRE d'Inter est approprié par l'Éducation nationale car il est perçu comme un outil d'aide aux enfants en fragilité. Cette perception est favorisée par trois facteurs. Le premier relève des recrutements que la ville a effectués : souvent des agents de catégorie A dotés d'une double compétence et déjà connus. Le deuxième tient des locaux dans lesquels la ville a investi. Ces locaux ont de multiples effets et fonctions : manifestations symboliques de l'engagement de la ville dans le PRE, support d'actions à destination des enfants et lieux de rencontres avec différents professionnels. Le troisième facteur est l'adaptabilité du PRE qui permet d'éviter des conflits et de trouver des partenaires réceptifs à ses actions.

### 3.2. Les difficultés du PRE d'Exter

Au regard des différents documents internes et de la composition du budget du PRE, le dialogue entre institutions semble le structurer. La mairie d'Exter, la préfecture, l'Éducation nationale, la CAF siègent dans les EPRE, au Comité Technique et au Conseil d'Administration. Ces institutions contribuent aussi sous des formes financières et non financières au fonctionnement du PRE d'Exter. Enfin, la structure juridique portant le PRE est un Groupement d'intérêt public : ce type de structure vise précisément à favoriser le partenariat entre plusieurs institutions.

Pour autant, le PRE d'Exter est un cas intéressant de PRE peu légitime auprès des partenaires et en premier lieu auprès de l'Éducation nationale. Après avoir illustré sa faible légitimité, nous développons le principal ressort de cette illégitimité.

### 3.2.1. Un PRE largement ignoré

La typologie la plus heuristique pour saisir les attitudes développées par les directions des établissements scolaires est celle d'A. Hirschman complétée par G.Bajoit (1988). Les réactions de l'Éducation nationale à Exter à l'égard du PRE relèvent donc largement du mécontentement.

Pour développer ce propos, nous observerons les réactions des directeurs d'écoles élémentaires puis des principaux de collèges.

- *Les écoles primaires*

Pour démontrer le désintérêt des directeurs d'écoles du premier degré pour la Réussite éducative, nous commencerons par écouter le discours de deux acteurs en charge du déploiement du dispositif sur le quartier Méditerranée puis nous donnerons la parole aux directeurs d'école eux-mêmes.

La distance des directeurs d'écoles primaires vis-à-vis du PRE d'Exter se lit dans les entretiens réalisés avec les acteurs dont une partie du travail consiste, justement, à assurer le bon fonctionnement des PRE.

[Marc Madeloc, Coordonnateur, PRE, Exter, quartier Méditerranée]: Je me souviens d'une réunion de septembre 2011 qui n'a pas été suivie de beaucoup d'effets. Moi j'avais rencontré la nouvelle inspectrice de circonscription et **j'avais demandé, lors d'une réunion avec les directeurs d'écoles du quartier, que je puisse présenter le dispositif et j'avais vraiment l'impression qu'ils entendaient parler de ce truc là pour la première fois. Pourtant, j'avais déjà fait des réunions comme ça avec les mêmes personnes ou presque.**

Marc Madeloc est coordonnateur du PRE d'Exter sur le quartier Méditerranée. Il a donc pour mission d'assurer le déploiement et le bon fonctionnement du dispositif. Dans ce but, il a animé plusieurs réunions à destination des personnels de l'Éducation nationale afin de leur permettre de s'approprier la Réussite éducative.

Le fait qu'il ait l'impression de présenter à plusieurs reprises le PRE devant le même public témoigne du désintérêt de ce public pour ce dispositif.

Phillipe André est un ancien professeur des écoles devenu coordonnateur du Réseau de Réussite Scolaire. Il est donc fonctionnaire de l'Éducation nationale. Sa mission consiste à favoriser les projets à la frontière des établissements scolaires, des associations et de la ville. Par-delà les tournures moins nuancées, son discours s'accorde avec celui de Marc Madeloc.

[Philippe André, Coordonnateur Réseau Réussite Scolaire, Exter, quartier Méditerranée] : Nos collègues lancinants du premier degré, qu'ils soient devant élèves ou directeurs d'écoles, en ont strictement rien à taper de la réussite éducative. Rien. Ils s'en branlent. C'est même pas un outil pour eux.

L'expression choisie s'explique en partie par le fait que l'entretien a été réalisé à la fin de mon terrain : ma présence régulière dans le PRE d'Exter pendant un an a fait de moi un des acteurs les plus stables de ce monde social dominé par un turn-over important et le désintérêt de nombreux protagonistes. Le registre peut aussi s'expliquer par le fait que sa mission est précisément de diffuser et favoriser des dispositifs tels que le PRE. Les réactions de ses collègues, que nous allons à présent écouter, peuvent aider à comprendre un ressentiment certain.

Enquêter à propos du PRE auprès des directeurs d'école revient à questionner un interlocuteur sur une action publique dont il ignore l'existence. De ce fait, systématiquement ou presque, mes interlocuteurs ne répondaient pas à mes questions et évoquaient d'autres dispositifs. Soucieux d'administrer la preuve de mon propos, il m'a semblé préférable de présenter des entretiens reposant sur des quiproquos. Cela explique que les entretiens ci-dessous peuvent apparaître décousus et plutôt longs.

[Question] Que savez-vous du dispositif de Réussite éducative. Je m'intéresse vraiment au dispositif de réussite éducative de 2005.

[Directrice 1, École primaire, Exter, quartier Atlantique]: J'en ai entendu parler mais bon... Je ne dirai presque pas grand-chose. Par rapport aux Z.E.P... Par rapport aux dispositifs qui sont mis en place ?

-Je parle du dispositif de Réussite éducative intitulé : « Réussite éducative ».

-Pas grand-chose.

-Le peu que vous en savez, c'est quoi ?

-Il y a des comités de Réussite éducative. Des réunions qui sont mises en place entre les écoles élémentaires, les écoles maternelles et les collèges. Le problème, c'est ce que je vous disais tout à l'heure, c'est qu'on dépend du collège dans le quartier Atlantique et aucun élève ne va dans ce collège. C'est intéressant ces réunions-là, lorsqu'on veut travailler sur le passage entre les CM2 et les sixièmes qui vont dans ce collège-là. Après, lorsque c'est les autres, les autres écoles élémentaires du quartier Méditerranée qui ne sont pas concernées, c'est un peu difficile de mettre en place un dispositif sur le collège avec lequel on ne va pas travailler.

-J'entends bien. Alors moi, je parle très précisément du dispositif de Réussite éducative de 2005, qui a été mis en place par la loi Borloo, avec des équipes qui ont été mises en place sur le quartier.

-Autrement, on n'a pas d'autres réunions que le RSS.

- Le RSS c'est ?
- C'est Philippe André, le coordinateur Réseau Réussite Scolaire.
- Lui, il s'occupe aussi du dispositif de Réussite éducative.
- Il fait des projets, on se réunit, il y a des projets qui sont mis en place, par exemple, pour les Z.E.P. avec des moyens supplémentaires mais il ne faut pas croire que c'est énorme. C'est des choses extrêmement ordinaires.
- Est-ce que vous voyez de quel dispositif je parle ?
- [silence]
- Un dispositif qui se réunit une fois par mois pour mettre des enfants en parcours...
- Oui, au départ, c'est ça qu'il proposait. Il y a des parcours, des défi techno, des choses comme ça, des parcours, des rallyes lecture, des choses comme ça, des dispositifs pédagogiques qui sont mis en place.

Après un développement sur la mise en réseau des écoles primaires et des collèges, et après plusieurs relances de ma part visant à préciser le propos, notre interlocutrice mentionne toute une liste de dispositifs qui sont sans lien avec la Réussite éducative. Après vingt-cinq minutes de conversation, je quitte la posture du sociologue pour lui expliciter le dispositif. De notre rencontre avec cette directrice d'école primaire, il ressort qu'elle ignore complètement le PRE et la Réussite éducative.

L'entretien suivant nous démontre que cette ignorance est un fait partagé. Sa richesse réside dans le fait qu'il est réalisé avec un directeur d'une « école d'application ». Les écoles d'application sont des écoles de formation pour les futurs professeurs des écoles. Rattachées aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres puis aux Écoles Supérieures des Professeurs des Écoles, elles sont composées de « maîtres formateurs » qui sont chargés d'une partie de la formation des futurs enseignants.

[Question] : Ma première question est toute simple : que savez-vous de la Réussite éducative ?

[Directeur 2, École d'application primaire, Exter, quartier Méditerranée] : Ce que je sais de la Réussite éducative. Je le sais à travers tous les propos qui ont pu être utilisés et tous ces commentaires lors de la mise en place de l'éducation prioritaire. C'est-à-dire tout en dérogeant à la loi de la république qui dit que le service public doit être dispensé de manière équitable. On a dérogé en mettant en place cette éducation prioritaire, c'est-à-dire pour donner un peu plus à ceux qui avaient moins. Et en ce sens je trouve que c'est pas vraiment une dérogation, c'est mon sentiment personnel. Ça fait partie de la fonction de l'État que de compenser ces inégalités à la base, pour remettre un peu d'égalité dans ce que l'on peut apporter sur ces populations en difficulté dans les apprentissages scolaires, dues à une situation sociale, économique, différente. Ce que je sais : c'est que l'institution a cherché à mettre en place différents outils, différentes choses pour justement permettre cette réussite éducative pour tous.

- Mais vraiment sur le dispositif qui est intitulé « réussite éducative » que porte Phillippe André, la Politique de la Ville...
- Il y a la Politique de la Ville...
- Vraiment sur le dispositif intitulé « dispositif de réussite éducative ».
- Ce que j'en sais c'est-à-dire le descriptif ou l'impact que cela a ?
- Vous pouvez faire les deux...
- Beaucoup de choses sont mises en place...

- Je parle vraiment du dispositif qui s'intitule le « dispositif de Réussite éducative » ?
- Oui et qu'est-ce que vous voulez savoir sur ça ?
- Ce que vous en savez et ce que vous en percevez.
- Ce que j'en perçois, pas grand-chose. Il y a beaucoup d'effets d'annonces ; sur le terrain on ne perçoit pas grand-chose. Surtout les situations particulières comme celles de mon établissement et les établissements qui sont dans le même quartier. Normalement, les écoles sont rattachées à un collège de secteur ou intervient cette Réussite éducative et nous, notre collège de secteur, il est hors de notre champ géographique.
- C'est lequel ?
- C'est un collège qui est dans le quartier Atlantique alors que nous sommes sept écoles dans le quartier Méditerranée, on n'a aucun collège de rattachement. On est rattaché administrativement à ce collège de secteur. Mais pour faire court, pour faire simple, sans avoir la langue de bois, la réussite éducative, c'est un échec.
- On parle bien du dispositif qui est mis en place en partenariat avec la préfecture, l'Éducation nationale et la Ville d'Exter ?
- Mais c'est un peu la même chose que ce qui était mis en place par l'Éducation nationale. Que ce soit mis en place par la préfecture, par le département ou la mairie dans le cadre de la Politique de la Ville, on en a quelques effets qui ne sont pas négligeables. On a des dotations budgétaires un peu plus importantes que celles des autres établissements. On a des offres pour permettre aux collègues quelques opportunités mais cela ne compense pas. Ce n'est pas... Cela n'aboutit pas. C'est plus délicat que ça. C'est très lié avec ce qui est mis en place par l'Éducation nationale. Sur les dotations budgétaires, c'est intéressant. On a les dotations par élève. On a 39,38 €, nous, on a 52,31 €. Ça, c'est un plus. Ça, c'est grâce à la Politique de la Ville. C'est grâce à la Réussite éducative. L'accès aux classes découvertes, l'accès à beaucoup de sorties, entre autres, oui. Ça, on en a les fruits. Maintenant, c'est ce qu'on en fait sur place.
- Mais vraiment sur le dispositif qui peut prendre en charge des parcours, les Équipes Pluridisciplinaires de Réussite Éducative ?
- Oui ?
- Cela vous évoque quelque chose ?
- Ça me dit quelque chose car je sais que cela existe mais dans les faits cela ne m'évoque rien du tout.
- Et pourquoi cela ne vous évoque rien du tout ?
- Parce que l'accès n'est pas si évident que ça. C'est surtout des effets d'annonce.
- D'après ce que j'ai compris, l'école peut solliciter cette équipe pluridisciplinaire de réussite éducative qui se réunit et l'enfant peut participer à des activités ou peut avoir un accès à un accompagnement éducatif...
- Mais ça on l'a. L'accompagnement éducatif, on en bénéficie dans l'établissement. On a les stages de remise à niveau puisque là-dessus nos établissements sont prioritaires. Et même certains outils sont exclusivement réservés à l'école : les études dirigées... Tout ça, c'est mis en place mais il faut du personnel pour les encadrer.
- Je suis bien d'accord mais je parle vraiment du dispositif qui est, notamment, porté par Philippe André côté Éducation nationale sur les quartiers Méditerranée et Atlantique. Je parle très très précisément du dispositif qui s'appelle dispositif de réussite éducative avec les Équipes Pluridisciplinaires de Réussite Éducative, qui a été créé par le plan Borloo en 2005. Vous voyez de quoi je veux parler ?
- Oui mais je ne vois pas comment on en jouit, comment on peut en bénéficier. Je ne vois pas en quoi cela est positif pour répondre aux difficultés que connaissent les élèves.
- Pouvez-vous me dire en quoi vous n'êtes pas convaincu. En quoi cela n'est pas positif ?
- Quel en est l'impact ? Je n'en vois pas. Où sont les prises en charge et les aides apportées aux enseignants ?
- Ce sont des aides apportées normalement directement aux élèves, aux enfants. Et les écoles et les collèges envoient quelques enfants en Réussite éducative. Pourquoi est-ce que vous n'en envoyez pas ?
- Alors là, je ne vois pas les principes de fonctionnement. Je ne vois pas de quoi vous parlez

À l'instar de l'entretien précédent, au bout d'une dizaine de minutes de quiproquo, je me lance dans une présentation du dispositif. La richesse de cet entretien réside donc dans le fait que mon interlocuteur est directeur d'une école d'application et qu'à ce titre nous pourrions

considérer qu'il serait est en pointe sur les questions de prise en charge des élèves en fragilité comme sur les questions de réformes de la politique éducative. Pour lui, le PRE est un objet totalement inconnu.

Au fil de mes rencontres, je me suis entretenu avec une directrice qui avait quelques connaissances sur la Réussite éducative.

[Question] : Que pourriez-vous me dire sur le dispositif de réussite éducative ?

[Directrice, école Maternelle, Exter, quartier Atlantique] : Déjà pour moi la réussite éducative à Exter... C'est quelque chose qui pour moi... En maternelle surtout reste relativement un petit peu flou. Si ce n'est que j'ai un coordinateur réseau d'éducation prioritaire avec qui on travaille de façon assez régulière donc ça ce sont des choses très concrètes. **Le dispositif de Réussite éducative, je pense qu'il n'y a pas pour les maternelles mais pour les élémentaires, les coups de pouce, enfin des choses qui sont proposées aux élèves.**

-Je vais reposer ma question si je vous dis le programme de Réussite éducative à Exter ou le dispositif de Réussite éducative à Exter, vous pensez à quoi ?

-Je pense au coup de pouce dans les écoles au CP. Après, ce que je peux encore penser... Je pense aux études dirigées qui ont été mises en place pour les classes de CM1. **Et puis, ce qu'on appelle la Réussite éducative, c'est-à-dire un dispositif que je ne repère pas très bien, qui est détenu dans le quartier Méditerranée par Marc Madeloc je crois. Et puis maintenant quelqu'un d'autre a dû le remplacer il me semble. Moi j'ai eu des contacts avec l'assistante sociale qui nous a expliqué comment cela fonctionnait. Pour moi, c'est ça la Réussite éducative.**

Après quelques tâtonnements (la Réussite éducative s'adresse aussi bien aux élèves de la maternelle qu'au primaire et le dispositif « coup de pouce<sup>34</sup> » est un dispositif qui ne relève pas, à Exter, du PRE), notre interlocutrice est en mesure de nommer les acteurs sur son quartier en charge du PRE (Marc Madeloc et la référente de parcours). Par sa capacité à nommer les acteurs du PRE sur son quartier, notre interlocutrice est la directrice la plus au fait du PRE que nous ayons rencontrée.

Les directeurs d'écoles primaires du quartier Méditerranée ignorent donc largement le dispositif. Leur ignorance ne traduit pas une simple méconnaissance puisque les réunions organisées par Marc Madeloc et Philippe André ont pour but de les informer. L'ignorance dont ils font aujourd'hui preuve traduit une attitude qui relève de l'*Exit* dans le sens où l'information leur a été faite mais ils ont choisi, pour diverses raisons qu'il faudra éclairer, de ne pas s'approprier le PRE et de lui rester imperméable.

---

<sup>34</sup> Le « coup de pouce » consiste en la prise en charge de petits groupes d'enfants en CP afin de favoriser l'apprentissage de la lecture. Ce dispositif peut être financé par le PRE mais ce n'est pas le cas dans la ville d'Exter. L'ingénierie du dispositif est portée par l'Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école, anciennement dénommée Association pour favoriser une école efficace.

- *Les collèges*

D'après nos observations sur les quartiers Atlantique et Méditerranée, un principal de collège sur deux se rend régulièrement aux EPRE. Les principaux des collèges d'Exter ont donc vis-à-vis du PRE deux types de comportements que nous présentons successivement.

En entretien, ils se montrent généralement assez dubitatifs sur les effets de la Réussite éducative : d'un côté, ils ne constatent aucun changement chez les collégiens suivis ; de l'autre, ils expliquent qu'aucune évolution n'est immédiate et qu'un suivi long du jeune est nécessaire. Ils sont donc insatisfaits du dispositif au sens où le PRE ne leur a donné aucune satisfaction à propos des jeunes. Se rendant régulièrement aux EPRE, nous pourrions, en première analyse, affirmer que ces principaux sont « loyaux ». Bien qu'insatisfaits, ils se rendent aux EPRE pour participer au PRE comme l'incite à le faire leur hiérarchie.

Néanmoins, leur mode de participation au PRE et aux EPRE incite non pas à les caractériser de *loyaux* mais d'*apathiques*. En effet, si ces principaux se rendent régulièrement aux EPRE, jamais ils ne proposent d'enfants à suivre par le PRE. Ils participent donc passivement. Les enfants de leur établissement pris en charge par la Réussite éducative ont été préalablement exclus des collèges de ces principaux et pris en charge par l'accueil Tatihou. À la fin de cette prise en charge, l'accueil Tatihou informe les parents de l'existence du PRE et propose l'enfant à l'EPRE pour qu'il bénéficie d'un parcours de Réussite éducative. Il n'en reste pas moins que les principaux *apathiques* constituent la catégorie de principaux la plus active dans le PRE d'Exter.

Le deuxième type de comportement de principaux est constitué de ceux qui choisissent l'*exit*. La directrice de l'association Poser, responsable de référente de parcours du PRE d'Exter, évoque par quelles modalités, en réunion, un principal développa cette attitude :

[Directrice, Association Poser, Exter] : Quand le chef d'établissement a compris dans le quartier Iroise qu'il s'agissait de prévention. Il s'est levé, il est parti sans dire au revoir. Ça ne l'intéressait pas.

Une fois que ce chef d'établissement a compris les missions de la Réussite éducative, il choisit donc de partir. Se faisant, il illustre prosaïquement l'attitude de l'*exit* au sein du PRE d'Exter.



Comme le rappelle le fait que la moitié des principaux des quartiers Atlantique et Méditerranée ne participent pas aux EPRE, les attitudes qui relèvent de l'*exit* sont partagées au sein des collèges d'Exter. À l'instar des directeurs d'école d'Exter qui ont assisté à plusieurs présentations du dispositif, les principaux des collèges absents ont été informés de l'existence et du fonctionnement du PRE. Leur absence traduit donc leur volonté de ne pas y participer.

En résumé, les attitudes des principaux et des directeurs d'écoles se classent en deux catégories. D'une part, ceux qui sont *apathiques*, qui fréquentent les EPRE mais ne proposent pas de jeunes au PRE. D'autre part, ceux qui choisissent l'*exit*. Dans les deux cas, il s'agit bien d'une réaction de mécontentement. Toutefois, nous pouvons estimer que les apathiques ont une satisfaction à fréquenter les EPRE supérieure à ceux qui préfèrent la voie de l'*exit*. Cette conclusion nous incite à donc à comprendre le mécontentement des personnels de direction d'Exter face au PRE.

### 3.2.2. Aux sources des difficultés du PRE d'Exter

Dans la partie précédente, nous avons avancé le fait que les réactions des personnels de direction des établissements scolaires des quartiers Atlantique et Méditerranée relevaient soit de l'*exit* soit de l'*apathie*.

À présent, nous souhaitons comprendre les déterminants des attitudes des directions des établissements scolaires vis-à-vis du PRE d'Exter.

Les attitudes des personnels de direction des établissements scolaires relèvent du mécontentement. En utilisant le PRE d'Inter comme point de comparaison, nous observons dans un premier temps que le PRE d'Exter ne dispose pas des atouts de celui d'Inter. Ce faisant, il apparaît peu comme un outil adéquat pour aider les enfants : nous montrons, dans un deuxième temps, que certaines de ses actions sont plus orientées vers les professionnels que vers les enfants. Enfin, dans un troisième temps, nous présentons les motifs incitant la direction des établissements scolaires à préférer l'*exit* ou l'*apathie*.

- *Le turn-over du personnel et des locaux peu investis*

L'analyse du PRE d'Inter révèle qu'un PRE, y compris dans un contexte où les travailleurs sociaux lui sont hostiles, peut coopérer avec l'Éducation nationale. Trois éléments ont particulièrement aidé le PRE d'Inter à s'implanter : la politique des locaux, la politique des ressources humaines et une adaptation aux autres professionnels.

Par la comparaison entre le PRE d'Inter et le PRE d'Exter, la politique de gestion du personnel puis des locaux, nous pouvons formuler quelques hypothèses pour expliquer la faible légitimité du PRE d'Exter auprès des établissements scolaires.

En comparant les choix de recrutement du PRE d'Inter et du PRE d'Exter, nous pouvons saisir que les choix du PRE d'Exter à propos du personnel ne participent pas à le légitimer auprès de la direction des établissements scolaires.

Inter a fait le choix d'embaucher des référentes de parcours souvent préalablement connues sur la ville, dotées d'une double compétence, de catégorie A et relativement stables dans leur emploi. Ces caractéristiques leur ont permis d'être un lien entre les directions d'établissements scolaires et les PRE.

La ville d'Exter a fait des choix différents. Aucune des référentes de parcours n'étaient préalablement connues sur la ville d'Exter. Pour différentes raisons telles que les difficultés rencontrées avec les travailleurs sociaux, le fait qu'elles débutent leur vie professionnelle ou le niveau de salaires, les référentes de parcours d'Exter ne sont pas incitées à rester dans leur emploi. Du fait qu'elles soient inconnues sur les territoires et qu'elles ne restent pas dans leur emploi, les référentes de parcours sont donc peu identifiées par les établissements scolaires et leur direction. Elles ne peuvent servir de lien entre ces derniers et le PRE d'Exter.

Comme la politique de gestion du personnel, la politique de gestion des locaux ne favorise pas le déploiement du PRE d'Exter. À Exter, pour les quartiers Méditerranée et Atlantique, l'accueil des collégiens exclus est assuré par l'accueil Tatihou. Si les collègues lui adressent bien des élèves exclus (les collègues sont d'ailleurs de plus en plus obligés de proposer des alternatives à l'exclusion), il n'est que très peu approprié par les acteurs du système de coopération d'Exter, y compris par l'Éducation nationale, et peu identifié comme relevant de la Réussite éducative.

À l’opposé, à Inter, la Maison d’Ariane, qui assure elle aussi l’accueil des collégiens exclus, est un lieu pleinement investi par l’Éducation nationale et un lieu de contacts et de découverte par les membres des collèges du PRE.

Le principal déterminant à cette différence d’appropriation trouve son origine dans la nature juridique de ces accueils.

D’un côté, la Maison d’Ariane est directement portée par la mairie *via* le PRE d’Inter. Elle a acheté le bâtiment, l’a rénové et a installé trois agents qu’elle emploie. Comme nous l’avons mentionné, la Maison d’Ariane est la manifestation concrète des engagements de la mairie dans le PRE. Dépendant du PRE, cette maison est ouverte selon les besoins, éventuellement pour des réunions en fin de journée avec les différents partenaires et en premier lieu, l’Éducation nationale. Le fait que des membres des collèges réalisent des ateliers à destination des élèves favorise aussi l’appropriation de ces locaux.

De l’autre côté, l’accueil Tatihou est porté par une grande association d’Éducation populaire. Via une subvention, cet accueil est complètement financé par le PRE. Ce mode d’organisation induit de multiples conséquences qui expliquent qu’il est moins facilement l’objet d’un investissement de la part des collèges et ne constitue par une passerelle vers le PRE.

Prosaïquement, comme cet accueil est géré à distance *via* une association, le PRE peut moins y organiser des réunions et des rencontres formelles et informelles. L’Éducation nationale et plus généralement les différents partenaires du PRE ne fréquentent pas (ou très peu) ce lieu. En tant que structure déléguée à un prestataire privé, cet accueil n’est pas la manifestation d’un investissement sur le long terme du PRE comme peut l’être la Maison d’Ariane : au contraire, la subvention de l’accueil Tatihou est annuelle. Son personnel est l’objet d’un *turn-over* bien supérieur à ce qui s’observe à Inter (*a fortiori* pour les deux personnes en service civique de l’accueil Tatihou renouvelées chaque année).

Ces différents éléments induisent que le lieu et les personnes sont peu identifiés par les collèges et expliquent donc que l’accueil Tatihou est peu approprié par les établissements scolaires. Dans ce contexte, il ne peut être un pont vers le PRE pour les personnels des collèges comme l’est la Maison d’Ariane à Inter.

Plus généralement, c’est toute la politique des locaux qui délégitime le PRE d’Exter.

Tout d'abord, en dehors des réunions, le PRE d'Exter ne dispose d'aucun lieu de rencontres. Aucun bâtiment n'est le signe d'un investissement durable de la mairie et aucun ne peut servir de passerelle vers le PRE comme peuvent l'être les Maison d'Hestia et d'Ariane à Inter

Ensuite, à Exter, les référentes de parcours ne disposent pas de lieux pour réaliser les entretiens avec les familles, les enfants ou les différents partenaires.

Dans les cas minoritaires où elles disposent, grâce à des arrangements informels avec les agents de la ville, d'un espace de travail, celui-ci ne permet pas de réaliser un entretien social selon les règles de la profession car il manque de confidentialité (par exemple, les murs ne montant pas jusqu'au plafond, les entretiens sont donc audibles par les autres personnes présentes dans les bureaux). Suite à l'interdiction formelle de la mairie d'utiliser des locaux non prévus pour recevoir du public à cette fin, les référentes de parcours ne sont plus en mesure de proposer des locaux (même inadaptés) pour s'entretenir avec les familles et les enfants. Pour mener ces entretiens, elles doivent s'arranger avec des partenaires (généralement associatifs) ou se rendre dans les familles. De fait, la politique des locaux d'Exter délégitime le PRE. À la différence des locaux de la ville d'Inter, ils ne peuvent servir de pont pour permettre aux établissements scolaires de s'approprier le dispositif.

En résumé, les locaux et le personnel ont permis au PRE d'Inter d'être perçu comme un outil adéquat pour aider les enfants en fragilité. À Exter, ni les locaux, ni le personnel n'ont aidé à légitimer le PRE. De fait, les interactions entre le PRE d'Exter et les établissements scolaires sont peu développées.

- ***L'adaptation du PRE d'Exter : des actions au profit des professionnels ou des enfants ?***

Ne pouvant se déployer en s'appuyant sur sa légitimité, le PRE d'Exter se sert aussi du financement des actions à destination des enfants pour développer des interactions avec les différents partenaires.

Cette stratégie apparaît nettement lors de l'observation du Comité Technique ayant pour but de discuter les actions à financer pour l'année suivante.

La première action qui fait débat est « l'accompagnement physique ». Ce dernier consiste à accompagner physiquement des enfants dont les parents ne peuvent se libérer pour se rendre à un rendez-vous. Cette action était réclamée de longue date par les travailleurs

sociaux. Ces derniers faisaient le constat qu'après avoir fait toutes les démarches en vue d'assurer la prise en charge d'un enfant sur le plan médical ou paramédical, le suivi n'était pas assuré du fait de l'absence d'accompagnateur pour honorer les rendez-vous.

Diane Lanoux [directrice du PRE d'Exter] et sa cadre rappellent un peu l'historique de l'accompagnement physique. La cadre de Diane déclare : « **Ça a été un peu un moyen d'acheter les AS scolaires** » puisque « cela ne débouchait pas sur un parcours RE ». Elles précisent aussi qu'il y a quand même des besoins.

(Observation, Comité Technique, PRE, Exter, 28/02/2013)

Cette action n'a pas été arrêtée du fait de la disparition des besoins ou des financements. Elle a été arrêtée car les travailleurs sociaux scolaires utilisaient l'accompagnement physique financé par le PRE sans participer au PRE, c'est-à-dire sans proposer d'enfants. Cet épisode illustre comment le PRE d'Exter peut -ce n'est pas toujours le cas- mettre en place et arrêter des actions non pas en fonction des enfants mais des professionnels.

L'action suivante concerne l'action « gestion de conflits par la médiation par les pairs ». Il s'agit de l'établissement dans lequel exerce l'assistant social Thomas Manicou. Ce dernier revendique une franche opposition à la Réussite éducative.

Le premier appel à projet concerne le Collège Ferry. Diane Lanoux [directrice du PRE] rappelle que le projet est déjà passé au dernier Comité technique et qu'il s'était fait refuser car c'était uniquement financé par la Réussite éducative tandis que celui-ci relève de l'Éducation nationale. La cadre de Diane Lanoux estime que comme souvent, l'action est pertinente mais que **ce n'est pas forcément au PRE de le financer et qu'il pourrait se faire financer pas les Zones de Sécurité Prioritaire [ZSP]**. Elle fait remarquer que le collège ne s'est pas encore approprié les ZSP. **Diane Lanoux fait remarquer que c'est un nouveau principal. « Il vient faire un projet avec la RE alors, on l'accueille ». Sa cadre rajoute que si l'Équipe Pluridisciplinaire de Réussite Éducative est d'accord, alors, « pourquoi on chipote? ». « il faut y aller plusieurs fois ». Le représentant de la préfecture ajoute « un principal [de ce quartier] qui vient à la Réussite éducative, ça se fête ».**

(Observation, Comité Technique, PRE, Exter, 28/02/2013)

Dans l'interaction ci-dessus, l'élément déterminant du financement de l'action de « gestion de conflit » n'est ni le cadre de la Réussite éducative ni le besoin des enfants. En effet, ce projet sort du cadre de la Réussite éducative : c'est un projet qui concerne tous les enfants du collège, n'implique pas spécifiquement les enfants en fragilité et est sans lien avec un accompagnement individualisé. L'élément incitant le Comité Technique du PRE d'Exter à financer est le besoin pour le PRE de coopérer avec un établissement, qui, jusqu'à présent refusait toute coopération.

En conclusion, il apparaît donc que le PRE d'Exter entretient fort peu de relations avec les établissements scolaires : lorsque la direction des établissements scolaires connaît son existence, c'est au mieux pour s'y rendre sans proposer d'enfants, ou au pire, pour décrier son existence.

Ce manque de légitimité peut se comprendre par la comparaison que nous avons entreprise avec le PRE d'Inter. Il est net que celui-ci s'est construit grâce à sa politique d'emplois et de développement de locaux. Les deux PRE s'adaptent aux partenaires pour mieux se déployer mais l'adaptation du PRE d'Exter, dans un contexte où il est isolé, le conduit à financer des actions, certes pour aider les enfants, mais aussi pour enrôler les établissements scolaires et les différents professionnels.

- ***Fréquenter le PRE pour soi***

À Exter, les directions de ces établissements oscillent entre l'*exit* et l'*apathie*. En effet, les directeurs des écoles primaires et certains principaux de collèges choisissent l'*exit* : malgré les informations à leur destination, ils ne se sont jamais intéressés au PRE ou se sont rendus quelquefois en EPRE avant de ne plus la fréquenter. Les principaux se rendant aux EPRE sont apathiques au sens où ils ne participent pas activement au PRE en proposant des enfants. L'enjeu est de comprendre les ressorts de cette différence de positionnement. Dans ce but, nous nous intéresserons dans un premier temps aux personnels préférant l'*exit* puis à ceux que nous avons qualifiés d'*apathiques*.

Lorsque les directions des établissements scolaires à Exter perçoivent le PRE comme un outil de prévention, elles s'en détachent rapidement. Ainsi, la responsable des référentes de parcours au sein de l'association Poser évoquait en entretien une réunion qu'un chef d'établissement a quittée lorsqu'il a compris que la Réussite éducative entendait faire de la prévention. Par-delà l'anecdote, il faut percevoir comment la relecture du PRE d'Exter comme outil de prévention est générateur de déconvenues.

Pour cela, écoutons Samuel Pont, principal de collège, qui s'est rendu à plusieurs EPRE du quartier Atlantique avant d'y renoncer.

[Question] : Donc la réussite éducative, tu y vas ou tu n'y vas pas ?

[Samuel Pont, Principal adjoint de collège, Exter, quartier Méditerranée] : J'y suis allé quelquefois quand on s'est vu une fois. Pourquoi je n'y suis pas retourné ? C'est surtout en **termes de méthodologie** ce qui m'est apparu dans les quelques réunions auxquelles j'ai assisté. C'était le fait de la préparation. **Ça, ça m'a semblé délirant le fait de faire venir 15, 20 personnes autour**

**d'une table sachant que visiblement, les personnes détentrices**, au demeurant fort sympathiques et très agréables qui travaillent notamment pour la collectivité, au demeurant très gentilles... Il m'a semblé que la réunion n'était pas du tout préparée. Le questionnement sur les élèves était complètement déconnecté de la réalité. On a abordé, les fois où je suis venu, les cas de quelques élèves avec un certain nombre de clauses : il fallait conserver la confidentialité. Je ne comprenais pas pourquoi parce qu'on était quand même qu'entre personnel donc on aurait pu se dire que, au fond, la confidentialité et elle va de fait dans ce genre de réunion. **Mais surtout ce qui était fou, c'était le mode de sélection de ces élèves-là : pourquoi eux et pas les autres sachant que dans un établissement comme le nôtre il y a, parmi les cas qui avaient été évoqués, peut-être 50 ou 60 qui auraient dû passer avant donc : pourquoi ces deux cas-là ?**

Commençons par distinguer des critiques de Samuel Pont les éléments s'expliquant par les tensions entre le groupe professionnel des assistants de service social scolaires et le PRE.

Ainsi, le manque de préparation relève surtout du manque d'informations disponibles sur les enfants. Ce manque s'explique d'une part par la faiblesse des informations qui sont données par les assistants de service social aux référentes de parcours d'Exter : nombreux sont les assistants de service social réticents à divulguer des informations aux référentes de parcours. D'autre part, les référentes de parcours diffusent elles-mêmes peu d'informations sur les enfants. Cela s'explique par le fait que les référentes de parcours ont le souci d'éviter de prêter le flanc aux critiques des travailleurs sociaux scolaires.

Enfin, Samuel Pont déplore la « confidentialité » des échanges. Il faut comprendre « l'anonymat » puisque dans les EPRE d'Exter seuls le prénom, l'établissement scolaire et la classe de l'enfant sont diffusés et non le nom de l'enfant. Cette précaution que ne comprend pas notre interlocuteur s'explique par les critiques formulées par les travailleurs sociaux à l'encontre du PRE : le non-respect du secret professionnel.

Du discours de Samuel Pont, il reste deux critiques majeures : d'une part, le choix des enfants et d'autre part, le nombre de personnes présentes.

Samuel Pont observe que les deux enfants présentés en EPRE ne sont pas les enfants qu'il juge prioritaires. La sélection des enfants se réalise par défaut puisque sont présentés en EPRE les enfants orientés par l'accueil Tatihou pour lesquels la référente de parcours a obtenu suffisamment d'informations. Il n'en reste pas moins que les enfants présentés en EPRE ne doivent pas être dans une situation extrêmement problématique. En effet, dans la doctrine de la Réussite éducative en tant qu'outil d'aide aux enfants en fragilité, le PRE n'est pas un outil s'adressant aux situations les plus dégradées. De fait, les situations que Samuel Pont estime prioritaires ne sont pas celles relevant des missions du PRE.

Ensuite notre interlocuteur reste circonspect sur le fait de faire venir plus d'une dizaine de personnes pour évoquer le cas d'enfants. Selon lui, il n'est pas nécessaire de regrouper autant de personnes pour évoquer de façon parcellaire des situations qu'il juge non prioritaires.

Samuel Pont perçoit le dispositif comme un outil d'aide aux enfants en fragilité et dans ce paradigme, le dispositif lui paraît incohérent. La multiplication des incohérences entre les ambitions affichées du dispositif et les modalités effectives du dispositif l'ont amené à ne plus fréquenter le PRE.

À la différence des principaux optant pour l'*exit*, les principaux que nous avons qualifiés d'*apathiques* ne s'intéressent pas aux dispositifs en tant qu'outil d'aide aux enfants en fragilité.

[Hubert Dessot, Principal, Exter, quartier Méditerranée] : **Ça ouvre le collège sur l'extérieur, c'est très bien.** Par l'association... Par exemple, **ça permet d'avoir connu l'association Psy, le centre social, Mouvement Collégiens. Ça nous permet de les connaître.** On a des élèves qui y vont sans nous le dire. On a des élèves qui vont à Mouvement Collégiens. C'est une association de quartiers qui fait du soutien scolaire. On a des élèves qui y vont par leurs parents qui ont décidé qu'ils iraient. On ne le sait pas. Grâce à la Réussite éducative, on le sait. On peut avoir un retour. Dans les deux sens, ça fonctionne. C'est un exemple c'est intéressant. On propose à des élèves... Pour des questions soit d'horaires soit parce qu'ils n'ont pas envie... Ils aimeraient bien avoir du soutien scolaire mais pas au collège. Ça nous permet-nous de leur dire : vous pourriez aller voir [association 2].

Hubert Dessot est présent aux EPRE du quartier Méditerranée. Lors de ces réunions, il lui arrive d'apporter quelques informations sur les enfants scolarisés dans l'établissement qu'il dirige mais n'a jamais proposé de situation.

Dans cet extrait, ce principal explique sa présence, non pas par l'aide aux enfants que le PRE pourrait apporter, mais par l'ouverture qu'il apporte au collège. Il n'évoque pas les EPRE (et par extension de tout le PRE) comme un outil pour améliorer le sort des enfants mais comme un lieu de rencontre lui faisant connaître les ressources éducatives, sanitaires et sociales du quartier (et en tout premier lieu les associations).

Régine Planes ne rencontre pas Hubert Dessot en EPRE puisqu'elle est principale sur le quartier Atlantique. Pour autant, elle développe un discours identique :

[Question] : Qu'est-ce qui vous motive à venir ? Il y a des établissements qui ne viennent pas à la Réussite éducative. Vous, vous venez. Qu'est-ce qui explique cette démarche ?  
[Régine Planes, Principale de collège, Exter, quartier Atlantique] : Déjà pour moi aussi de connaître le fonctionnement... **Les associations, je ne les connais pas. C'était ma démarche puisque j'ai été invitée et puis après, je suis restée.** C'est assez drôle, car on ne se retrouve qu'à



deux cas [principaux] -les autres ne viennent pas- avec le principal [Charles Vic]. Moi je trouve ça intéressant. **Je trouve ça intéressant de voir un petit peu quelles solutions peuvent être proposées. En allant à l'EPRE et en découvrant des associations.**

Comme tous les directeurs d'écoles et de collèges d'Exter, Régine Planes a été invitée à se rendre régulièrement aux EPRE. Mais à la différence de la plupart de ses collègues, elle a fait le choix de s'y rendre régulièrement. Son intérêt pour le PRE tient à la connaissance des ressources éducatives présentes sur le territoire. Comme Hubert Dessot, elle n'identifie pas le PRE comme un outil d'aide aux enfants en fragilité mais comme un outil de connaissance des ressources éducatives autour de son établissement.

En somme, lorsque les directeurs d'écoles et les principaux considèrent le PRE d'Exter comme un outil d'aide aux enfants en fragilité, ils dénotent les incohérences du dispositif et refusent d'y participer. En revanche, lorsque les principaux de collèges (car à Exter, il ne s'agit que de principaux) trouvent dans le PRE une source de connaissance du quartier et de ses ressources éducatives, ils trouvent une source de satisfaction qui les incite à continuer à fréquenter le PRE.

En d'autres termes, à Exter, lorsque les directeurs et les principaux de collèges attendent du PRE l'aide aux enfants en fragilité, ils ne reconnaissent pas sa pertinence et s'en détournent. Lorsqu'ils perçoivent la Réussite éducative comme un outil de réformes des pratiques éducatives vers une « ouverture de l'école », les principaux considèrent le PRE comme assez intéressant pour continuer à le fréquenter.

Le déploiement des PRE vers les établissements scolaires ne s'explique pas que par les résistances du groupe professionnel des travailleurs sociaux comme en témoignent les contrastes entre les PRE d'Inter et d'Exter.

À Inter, le PRE est reconnu comme un acteur légitime pour aider les enfants en fragilité qui, de fait, sont le support de son déploiement.

La chose est différente pour le PRE d'Exter. Peu reconnu comme un acteur apte à aider les enfants en fragilité, il suscite une absence d'adhésion des personnels de direction largement partagée. Certains principaux de collèges fréquentent néanmoins les EPRE. Mais cette fréquentation s'explique moins par le souci d'aider les enfants en fragilité avec un parcours de

réussite éducative -ils n'orientent aucun enfant vers le PRE- que par le fait que les PRE sont un lieu de rencontre d'autres acteurs éducatifs, notamment les associations. Pour ces quelques cas, le PRE ne se déploie pas en tant qu'instrument d'aide éducatif mais en tant qu'instrument de réforme de la politique éducative.

## **4. Le déploiement problématique d'un PRE au discours réformateur**

Le cas des principaux de collèges d'Exter que nous avons qualifiés d'*apathiques* démontre que l'aide aux enfants en fragilité n'est pas le seul moteur des interactions entre un PRE et ses différents partenaires. En effet, les principaux *apathiques* s'intéressent au PRE car ils le perçoivent comme un outil pour connaître l'environnement associatif des collèges. Pour reprendre le vocable des réformateurs éducatifs dans la lignée d'Alain Savary, ils s'intéressent au PRE car ils le perçoivent comme un outil d'ouverture de l'école.

Le cas de figure où la réforme est le moteur du déploiement d'un PRE est un cas de figure minoritaire au regard des cas majoritaires où les PRE se déploient avec plus ou moins de succès sur la base de l'enfant en fragilité. De plus, comme en témoigne le PRE d'Exter, ce déploiement est bigarré : il mobilise à la fois le discours de la réforme et celui de l'aide aux enfants en fragilité.

Ce court développement vise précisément à s'intéresser aux cas où la réforme est mise en avant par le PRE dans le but de favoriser son déploiement. À travers l'exemple du PRE d'Exter, il s'agit de comprendre les déterminants de ce changement de discours puis les causes de l'absence de réception de ce nouveau discours.

### **4.1. Les déterminants du changement de discours**

Après avoir explicité le changement de discours du PRE d'Exter au profit de la réforme, nous explorons les déterminants de ce changement de discours.

À Exter, l'une des particularités du discours des référentes de parcours sur leurs missions est l'importance de la réforme des pratiques professionnelles, du partenariat, etc. En effet, en entretien, le discours sur la réforme des pratiques professionnelles constitue avec l'accompagnement social les deux composantes du travail mises en avant par les référentes de parcours.

Cette mise en avant de la réforme éducative au détriment de l'enfant en fragilité, est d'ailleurs encouragée par leur responsable qui accentue encore le mouvement.

[Directrice, Association Poser, Exter] : Clairement. **On est sur un mélange des genres ce qui n'est pas évident. On est à la fois un peu comme un agent de développement local et un peu comme un travailleur social.** Mais si elles m'entendaient, elles ne seraient pas contentes. Mais concrètement, elles n'ont pas une mission classique de travailleur social. C'est-à-dire que ce ne sont pas elles qui sont en charge. Enfin, elles sont assistantes sociales. Elles ont le diplôme. Elles ont la formation mais leur travail se limite car elles n'ont pas la prise en charge globale : elles ne font pas les aides financières. Elles ne font pas les demandes de logements.

Pour leur cadre, les référentes de parcours d'Exter sont des travailleuses sociales partielles puisqu'elles n'en ont pas toutes les prérogatives. Elles n'assurent ni l'aide à l'accès à un logement ni les aides financières. En revanche, selon leur cadre, elles sont en partie « agents de développement local ». À Exter, cet agent est l'une des figures majeures de la Politique de la Ville. Dans un entretien ci-dessous, Marc Madeloc, agent de développement local à Exter, nous confie que « son truc », dans la Politique de la Ville, c'est de « créer du lien », « décroïsonner », « créer de la transversalité ». Les référentes de parcours sont donc à la fois des assistantes sociales partielles et des personnes porteuses de réformes.

Dans diverses mesures, de nombreux faits contribuent ou sont nécessaires à ce changement de discours. Les référentes de parcours d'Exter travaillent en binôme avec les agents de développement local qui assurent la coordination du PRE sur chaque quartier : cette proximité peut contribuer à rapprocher les discours. Le fait que les référentes de parcours n'aient pas toutes les prérogatives des travailleurs sociaux les incite peut-être à s'attribuer celles des agents de développement local. L'existence même de la doctrine de la réforme au sein de la Réussite éducative peut être considérée comme une condition *sine qua non* à ce changement de discours.

Toutefois, le principal facteur pour expliquer ce changement de discours est celui des difficultés du PRE d'Exter. Ce PRE est coincé entre les travailleurs sociaux et les responsables des établissements scolaires. Les premiers s'opposent au PRE sur un conflit de juridiction. Les seconds (à l'exception des principaux *apathiques*) ne s'intéressent pas au PRE car il ne leur apparaît pas comme un outil adapté pour aider les enfants en fragilité. Ces deux causes ont pour conséquence que le PRE d'Exter est isolé ou cloisonné.

Le PRE d'Exter a donc besoin de se « créer du lien » ou se « décroisonner », etc. Ce changement de discours s'explique à la fois par l'isolement de ce PRE et parce que ce nouveau positionnement apparaît comme le moyen de sortir de cet isolement. Ainsi, lorsque les référentes de parcours présentent le PRE comme un outil pour créer du lien entre institutions, elles œuvrent aussi au fonctionnement du PRE.

Du point de vue du PRE, ce déplacement de discours répond aussi au besoin plus précis de développer des interactions avec les travailleurs sociaux. Ainsi, positionner le PRE moins sur l'aide aux enfants en fragilité et plus sur la réforme se lit aussi comme une stratégie d'évitement du conflit de juridiction avec les travailleurs sociaux.

Marc Madeloc, coordonnateur du PRE d'Exter sur le quartier Méditerranée nous relate dans l'extrait suivant sa présentation du PRE aux travailleurs sociaux.

[Marc Madeloc, Coordonnateur PRE, Exter, quartiers Méditerranée-Atlantique] : « D'ailleurs, moi, **je ne suis pas travailleur social** ». C'est souvent comme cela que je commence ma présentation : « Moi, **il n'est pas question que je prenne votre boulot. Il y en a pour tout le monde** ». On est plus là pour **créer du lien entre tout ça. Pour essayer de décroisonner ce que les uns les autres peuvent faire de leur côté. Créer de la transversalité**, ça, c'est vraiment notre truc à nous, dans la Politique de la Ville.

En creux, nous observons que devant les travailleurs sociaux, le coordonnateur du PRE ne présente pas le PRE comme un outil pour aider les enfants en fragilité. Plus explicitement, en rappelant qu'il n'est pas travailleur social, qu'il n'aspire pas à l'être et en revenant sur le cœur de métier de l'agent de développement local, il prend soin d'éviter d'empiéter sur le territoire professionnel des travailleurs sociaux. Il évite d'alimenter le conflit de juridiction qui oppose les travailleurs sociaux et le PRE.

La mise en retrait du discours de l'aide aux enfants en fragilité et la mise en avant d'un discours de réforme et d'ouverture entre institutions est aussi une stratégie pour diminuer le conflit de juridiction entre travailleurs sociaux et le PRE.

Ainsi, le PRE d'Exter est particulièrement isolé car il n'est pas reconnu comme apte à aider les enfants, ni par les assistants de service social, ni par les personnels de direction. L'enfant en fragilité n'est donc pas le support du déploiement du PRE d'Exter, à la différence du PRE d'Inter. Dans ce contexte, le PRE se positionne d'autant plus en tant qu'instrument de réforme.

Ce déplacement est rendu possible par l'ambiguïté initiale de la Réussite éducative. Par ailleurs, il est favorisé car il permet au PRE de contourner la lutte de juridiction l'opposant aux assistants sociaux.

## 4.2. La réception problématique du discours de réforme

Si quelques principaux de collèges que nous avons qualifiés d'*apathiques* fréquentent le PRE en tant qu'instrument de réforme, le déplacement du discours du PRE et particulièrement des référentes de parcours est largement resté sans effet.

D'une part, la plupart des agents des personnels de direction continuent de percevoir le PRE comme un dispositif d'aide éducatif. D'autre part, si les assistants de service social ont été sensibles à ce déplacement, son incidence a été très limitée pour deux raisons que nous développons ci-dessous successivement.

### 4.2.1. L'ethos du partenariat chez les travailleurs sociaux : un facteur d'isolement du PRE

Nadia Biros est assistante sociale dans un collège d'Exter. L'extrait de son entretien ci-dessous permet de mesurer la faible réception du discours sur le PRE en tant qu'outil pour favoriser les partenariats et de saisir les causes de cette absence de réception.

[Nadia Biros, A.S. scolaire 2<sup>ème</sup> degré, Exter, quartier Atlantique] : Je travaille sur le collège Jaurès à la SEGPA [Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté] donc qui est sur un autre lieu et un lycée professionnel pas loin. Edmond Rostand. **Je ne manque pas de partenaires. Dès que j'ai besoin d'échanger ou d'orienter, j'ai vraiment à qui m'adresser.** Le soutien scolaire, le club de sport etc. parce que c'est vraiment la plus-value de ce qu'ils font. On veut dire... Ce n'est pas une plus-value car cela se faisait avant mais ça ne passait pas forcément par eux. Par exemple, les vacances, quand je travaillais sur le [quartier], et même ici, centre social CAF, il suffisait de savoir que tel jour, ils organisent des réunions pour les gens du quartier. : Information sur les vacances. S'il y avait des gens qui n'étaient pas au courant, **nous on avait l'information.** En

général, tout le quartier était au courant à part les nouveaux arrivants. Ils n'ont pas du tout enquêté là-dessus, **c'est simplement que c'est des intermédiaires dont on n'a pas besoin.**

Par exemple, je leur avais posé... Ce n'était peut-être pas très sympa de ma part, même un peu agressif je pense... Les collègues [de l'association Poser, employant les référentes de Parcours], **quand elles sont arrivées, je leur ai demandé leur plus-value.**

**Elles m'ont dit : un, la connaissance du quartier. Je n'ai pas besoin d'elle pour connaître le quartier. Cela fait 11 ans que j'y travaille. J'y ai aussi vécu...** Je ne vois pas... Je ne crois pas qu'on a besoin d'elles pour ça.

**Une autre qui me répond : « J'ai travaillé un an en scolaire, les relations avec les Conseillers Principaux d'Éducation ne sont pas toujours évidentes donc on peut être des intermédiaires ». Moi, le CPE, il est au premier étage.** Si on a un problème de communication avec lui, c'est que le problème est ailleurs. Je n'ai pas besoin d'intermédiaires qui vont venir régler nos problèmes relationnels... Je ne vois pas ce qu'ils apportent en plus. Ce sont des intermédiaires qui n'ont pas besoin d'être là.

Cet entretien illustre les limites de la stratégie mise en place par le PRE d'Exter pour éviter le conflit de juridiction avec les assistants sociaux. Certes, le conflit ne porte plus sur l'accompagnement des enfants en fragilité mais il ne s'est pas pour autant réduit. Ce n'est plus l'enfant en fragilité qui est au cœur du conflit mais le discours de « décloisonnement ».

Dans l'extrait ci-dessus, le discours du décloisonnement porté par les référentes de parcours apparaît comme inaudible pour deux raisons que nous développons successivement. La première tient de la place des partenaires dans le travail des assistants sociaux. La deuxième tient de la carrière (Becker, 1995) des assistants de service social et des référentes de parcours.

La première raison pour laquelle le discours de réforme des référentes de parcours est inaudible pour les travailleurs sociaux tient donc de la place des partenaires dans le travail de ceux-ci. Tout au long de cet extrait, notre interlocutrice ne cesse de rappeler les liens forts qui l'unissent aux partenaires qu'ils soient à l'extérieur de l'établissement scolaire, dans le quartier, ou à l'intérieur de l'établissement comme le CPE.

Plus généralement, l'entretien de Nadia Biros rappelle que les travailleurs sociaux sont précisément les agents chargés d'organiser les prises en charge d'enfants sur les plans sanitaires, sociaux et éducatifs à l'extérieur de l'Éducation nationale. Le partenariat avec différentes institutions et différents professionnels est une des dimensions qui constituent l'ethos professionnel du groupe des travailleurs sociaux scolaires.

La deuxième raison pour laquelle le discours de décloisonnement des référentes de parcours est inaudible pour les travailleurs sociaux tient à la carrière des protagonistes. Nadia Biros

avoisine la cinquantaine d'années alors que la référente de parcours n'a pas encore vingt-cinq ans. Alors que cette dernière vient d'arriver dans le quartier, l'assistante sociale rappelle qu'elle y a vécu et y travaille depuis onze ans.

La carrière des travailleurs sociaux scolaires et celles des référentes de parcours impliquent aussi que les premiers ne peuvent être réceptifs au discours de décloisonnement et de liens entre partenaires des secondes.

Dans le développement suivant nous prolongerons la réflexion sur la carrière comme facteur de la non réception du discours de la réforme par les travailleurs sociaux en s'intéressant particulièrement au statut des protagonistes.

#### 4.2.2. L'illégitimité du discours, une conséquence du statut des acteurs du PRE ?

Parmi les causes expliquant le refus des travailleurs sociaux du discours de la réforme des référentes de parcours, le statut des protagonistes, entendu par les conditions d'emploi et leur âge, jouent aussi un rôle important.

Dans un premier temps, nous nous concentrons donc sur les conditions d'emploi qui sont une des sources de l'illégitimité des référentes de parcours face aux travailleurs sociaux. Nous présentons les conditions d'emploi des travailleurs sociaux rencontrés puis des référentes de parcours d'Exter.

Nous avons rencontré cinq travailleurs sociaux scolaires à Exter. Tous ont quarante ans ou plus, sont titulaires de la fonction publique<sup>35</sup>, disposent d'un bureau dans les établissements scolaires et connaissent assez finement le quartier. Ils sont tous à leur poste depuis au moins dix ans. Certains étaient travailleurs sociaux scolaires dans d'autres lieux, c'est notamment le cas pour ceux du Service Social en Faveur des Élèves de l'Éducation nationale, d'autres ont exercé dans différentes institutions. C'est le cas de Nadia Biros, qui a été sur le quartier en tant qu'habitante et travailleuse sociale à la Caisse d'Allocations Familiales.

Les référentes de parcours d'Exter présentent un profil plus fragile.

---

<sup>35</sup> Si les cinq travailleurs sociaux rencontrés sont fonctionnaires, la mairie d'Exter et l'Éducation nationale recourent aussi à des contractuels.

Elles sont employées par un prestataire (l'association Poser) financé par le PRE d'Exter qui est lui-même financé sur des crédits reconduits au coup par coup, d'une année sur l'autre. Les conventions (entre d'une part l'Acse et le PRE d'Exter et d'autre part entre le PRE et l'association Poser) étant prorogées chaque année, un simple non renouvellement des financements (arrêt de la subvention de l'Acse, non renouvellement du marché de l'association Poser) entraîne mécaniquement la perte des subsides nécessaires à l'emploi des référentes de parcours. Ces multiples délégations impliquent donc que ces référentes de parcours, bien que titulaires d'un contrat à durée indéterminée, peuvent perdre leur emploi assez rapidement.

De plus, le montant du marché public empêche l'association Poser de proposer des salaires suffisants pour attirer des professionnels expérimentés. Le faible niveau de salaire participe aussi à ce que les référentes de parcours d'Exter démissionnent régulièrement.

Nous avons donc deux structures de l'emploi qui s'opposent.

D'un côté, les travailleurs sociaux scolaires ont déjà une carrière et une expérience professionnelle certaine. Ils sont installés depuis une dizaine d'années à leur poste, c'est-à-dire dans un établissement et les quartiers qui lui sont liés. De l'autre, nous avons les référentes de parcours qui entament leur carrière et ne restent que quelques mois à leur poste. Enfin, comme pour consacrer le fait que les référentes de parcours d'Exter sont moins considérées que les travailleurs sociaux scolaires, elles ne disposent pas de bureau pour recevoir du public et sont obligées de demander aux différents partenaires du PRE un lieu pour mener les entretiens confidentiels inhérents à leur travail.

Plus généralement, l'âge des référentes de parcours limite aussi leur capacité à se présenter comme un acteur capable de porter des réformes.

Lors des réunions, nous avons observé que les référentes de parcours sont les plus jeunes des présents. Alors qu'elles ont pour la plupart entre vingt et vingt-cinq ans, les travailleurs sociaux scolaires ont en moyenne une quarantaine d'années. Dans les deux situations suivantes, nous présentons le fait que le rapport de génération entre les référentes de parcours d'Exter et les travailleurs sociaux limite la réception du discours de réforme des premières par les seconds.



À la fin de l'entretien, Léo Estagnol, travailleur social dans un des collèges d'Exter, nous affirme : « Non, je n'ai rien contre les petites collègues de Poser » en évoquant les référentes de parcours. Il ne s'agit pas seulement d'un procédé rhétorique visant à nuancer les propos tenus au cours de notre entretien : il venait d'expliquer qu'il attendait que la Réussite éducative « meurt ». Dans le contexte, le vocable « petites » est la manifestation d'un rapport de genre et de génération. Même si ce n'est pas la seule raison rendant inaudible le discours de réforme des référentes de parcours auprès de Léo Estagnol, ce rapport implique aussi que Léo Estagnol n'entend pas percevoir les référentes de parcours comme des agents porteurs de réformes.

J'ai peu constaté d'interactions sous-tendues par des rapports de genre au contraire des rapports de génération. Les rapports de génération existent aussi lorsque le PRE interagit avec des acteurs qui ne sont pas opposés à la Réussite éducative.

À la différence de Léo Estagnol, la cadre du Service Social en Faveur des Élèves de l'Éducation nationale n'affirme pas son opposition au PRE. Lorsque Jeanne Ustou, référente de parcours fraîchement nommée en remplacement d'Alice Arago, arrive pour la première fois en EPRE, la cadre de service social de l'Éducation nationale l'accueille par ces mots : « C'est vous la nouvelle petite jeune ». La bienveillance sincère, presque maternisante, que dégageait cette cadre aux cheveux grisonnants rappelle avec une acuité particulière que dans le PRE d'Exter, les référentes de parcours ne sont pas en position de porter un discours de réforme auprès des travailleurs sociaux.

En résumé, le PRE d'Exter en général et les référentes de parcours en particulier ont mobilisé la doctrine de la réforme professionnelle car ce PRE est particulièrement isolé. Le but de cette stratégie est d'aider au déploiement de ce PRE.

Même si quelques principaux que nous avons qualifiés d'*apathiques*, ont pu être sensibles à ce changement de discours, cette stratégie s'est révélée être un échec. La majorité des personnels de direction n'a pas entendu ce discours.

Les travailleurs sociaux sont plus sollicités par le PRE. C'est la raison pour laquelle nous avons concentré notre propos sur ce groupe. Le discours du décroisement n'a donc pas été reçu par ce groupe essentiellement pour trois raisons. D'une part, les travailleurs sociaux scolaires ont eux-mêmes délibérément contribué à l'isolement de ce PRE. D'autre part, le partenariat et le lien avec l'extérieur des établissements sont des éléments constitutifs de leur

ethos professionnel. Enfin, l'âge et les conditions d'emploi des référents de parcours contribuent à délégitimer leur discours de réforme auprès des travailleurs sociaux.

Auprès des établissements scolaires, les PRE d'Inter et d'Exter se déploient avec plus ou moins de succès comme des instruments d'aide aux enfants en fragilité. Mais à la différence du PRE d'Inter, le PRE d'Exter se déploie aussi en se donnant à voir comme instrument de réforme. Cette différence s'explique par le fait que le PRE d'Exter est isolé et n'arrive pas à se déployer uniquement en tant qu'outil d'aide aux enfants en fragilité. Il mobilise donc aussi le registre de la réforme pour se déployer.

Si l'aide aux enfants est le support du déploiement du PRE d'Inter, c'est donc moins le cas du PRE d'Exter. Cette différence démontre qu'un même instrument d'action publique peut se déployer différemment selon les circonstances.

## Conclusion – Chapitre 2

Le questionnement au centre de ce chapitre était de comprendre comment cet instrument se déployait. Les PRE incarnant localement la Réussite éducative, nous nous sommes attachés à comprendre leur déploiement afin de saisir celui de la Réussite éducative. Notre attention sur les établissements scolaires se justifie par deux éléments. Le premier est que l'Éducation nationale est la première institution concernée par la politique éducative et donc par sa réforme. Elle est d'ailleurs ciblée à plusieurs reprises lors de la genèse du dispositif. Le deuxième est que le lien entre les PRE et les établissements scolaires est une problématique partagée par tous les PRE, ce qui nous permet de pouvoir monter en généralité notre enquête réalisée dans les villes d'Inter et d'Exter.

Par-delà l'ambiguïté de la Réussite éducative, le plus souvent, l'enfant en fragilité est au cœur du déploiement des PRE. En effet, sauf pour les quelques principaux d'Exter que nous avons qualifiés d'*apathiques* fréquentant le PRE en tant qu'instrument de réforme, c'est bien autour de la figure de l'enfant que se rapprochent ou s'opposent les différents professionnels. Par exemple, les directeurs d'établissements scolaires d'Inter se rapprochent du PRE car ils le reconnaissent comme utile pour aider les enfants. À l'inverse, ceux d'Exter et le groupe professionnel des assistants de service social freinent le déploiement des PRE car ils ne le reconnaissent pas comme un acteur légitime pour aider les enfants en fragilité.

Concernant l'analyse des instruments d'action publique, l'étude du déploiement de la Réussite éducative à Inter et Exter amène plusieurs réflexions.

Dans le prolongement de l'idée de carrière des instruments d'actions publiques développée dans le premier chapitre, les différences locales observées dans le déploiement de la Réussite éducative (étendu à Inter, limité à Exter, le plus souvent autour de la figure de l'enfant en fragilité, en tant qu'instrument de réforme certains principaux d'Exter) nous amènent à formuler l'idée qu'un instrument d'action publique peut lors d'une même période suivre plusieurs carrières parallèles, selon les contextes sociaux dans lesquels il s'inscrit.

Ensuite, l'opposition du groupe professionnel des assistants de service social scolaires nous indique que la sociologie des professions offre des outils susceptibles d'éclairer le déploiement des instruments d'actions publiques.

## *Conclusion – Partie 1*

---

Au cours de la première partie, nous avons montré à partir de la sociogenèse de la Réussite éducative que celle-ci est un instrument de réforme. Nous avons qualifié cet instrument d'ambigu car la Réussite éducative est aussi un instrument d'aide éducatif. Nous pouvons aussi le qualifier de discret (Bezes, 2005) car elle a été pensée comme un instrument de réforme au sein de la DIV mais cette dimension a été voilée par celle de l'aide aux enfants en fragilité particulièrement mis en avant.

La Réussite éducatif n'est pas un dispositif particulier, unique ou isolé. La Veille éducative, les Contrats éducatifs locaux, les Projets éducatifs locaux, les ZEP, etc. ont précédé la Réussite éducative et sont tous des dispositifs d'aide éducative et de réforme visant à « ouvrir l'école ».

Ainsi, la Réussite éducative est un dispositif de réforme parmi d'autres et l'étudier revient à étudier un des vecteurs de réforme de la politique éducative jusque-là, nous semble-t-il, peu exploré.

Un des aspects que nous avons nous-mêmes peu exploré dans ces dispositifs réside dans leurs effets. En effet, fidèle à notre analyse en termes de système de coopération, il nous faut dépasser les déclarations d'intention des réformateurs éducatifs (« ouvrir l'école » et favoriser la place des collectivités territoriales et des associations dans la politique éducative par exemple) et observer sur le terrain les réformes que produisent ensemble les acteurs participant à la Réussite éducative.



## *Deuxième partie*

---

### *Un nouveau modèle d'action publique éducative*

## *Introduction – Partie 2*

---

Lors de l'analyse de la genèse de la Réussite éducative, nous avons montré que les réformateurs éducatifs attendent d'elle qu'elle contribue à « ouvrir l'école ». Dans des termes plus flous et moins bienveillants, le Ministre Marc-Philippe Daubresse évoque une « révolution culturelle » et Arnaud Central nous a rapporté que sa hiérarchie à la DIV voulait « taper [sur] l'école ».

Par-delà les déclarations d'intention, il s'agit d'observer dans cette deuxième partie quelles sont les réformes effectivement portées par la Réussite éducative.

Cela ne signifie pas que les réformes étudiées sont le seul fait de la Réussite éducative. Loin de là, elles s'inscrivent toutes dans le puzzle doctrinal que constitue le Nouveau Management Public (Bezes et Demazière, 2011, Hood, 1991). Cela ne signifie pas non plus que les changements engagés par la Réussite éducative sont massifs même s'ils n'en restent pas moins marqués quant à leurs orientations.

Nous commencerons par étudier un des effets les plus directs de la Réussite éducative : la réforme des pratiques professionnelles. Cette réforme consiste à augmenter la place des collectivités territoriales et des associations dans la politique éducative. Elle n'est pas seulement portée comme un programme par la Réussite éducative. En effet, cette réforme est incarnée dans la Réussite éducative puisque les collectivités territoriales et les associations y occupent une place importante.

Ainsi, nous pourrions observer les conséquences de l'accroissement de la place de ces acteurs dans la politique éducative à travers la Réussite éducative. Pour le dire autrement, nous pourrions observer les implications des réformes portées par la Réussite éducative dans son fonctionnement.

L'augmentation de la place d'acteurs autonomes vis-à-vis de l'État dans la politique éducative implique une augmentation des mécanismes de gouvernement à distance, des financements privés et de profonds changements concernant l'emploi dans la politique éducative.

Les trois chapitres composant cette partie ne recourent pas le découpage des différentes réformes. Ainsi, le premier chapitre s'intéresse à différentes réformes portant sur les pratiques professionnelles, le gouvernement à distance, les financements privés. Nous y trouverons aussi une première réflexion sur l'invisibilisation de l'emploi et des travailleurs dans la Réussite éducative. Le deuxième chapitre s'intéresse à la question de l'employeur et de l'emploi dans la Réussite éducative en étudiant le champ des PRE à travers leur politique d'emploi et leur recours à des prestataires. Le troisième poursuit l'analyse de l'invisibilisation des travailleurs et de l'emploi dans la Réussite éducative en se focalisant sur les personnes bénévoles et en service civique dans deux associations majeures financées par le PRE d'Exter.



# Chapitre 3 – Des nouvelles pratiques professionnelles à la nouvelle figure de l’employeur

Les différents acteurs ayant participé à la genèse de la Réussite éducative en attendaient différentes réformes. C’est le cas d’une partie de la réforme des pratiques professionnelles que nous observerons dans un premier temps. D’autres réformes, au contraire, n’ont pas été mises en avant. C’est le cas du développement des agences et du gouvernement à distance dans la politique éducative que nous observerons dans un deuxième temps. Dans le troisième mouvement de ce chapitre, nous présenterons les justifications des Ministres Jean-Louis Borloo et Marc-Philippe Daubresse de l’autonomie des institutions au niveau local. Ensuite, nous analyserons les effets de cette autonomie sur les financements privés dans la politique éducative. Enfin, dans le cinquième et dernier temps de ce chapitre, nous commencerons à étudier les effets de l’autonomie des PRE sur l’emploi et l’employeur.

## 1. Réformes des pratiques professionnelles

Ce chapitre se veut être une première contribution à l’appréhension des réformes portées par la Réussite éducative. Cette première contribution est partielle car ne seront évoquées ici que les réformes mises en avant par les acteurs des PRE eux-mêmes. L’expression couramment utilisée par ces derniers est la « réforme des pratiques professionnelles ».

Précisons ces termes : Jacky Beillerot (2003) distingue un sens courant à cette expression et un sens lié aux pratiques telles que développées par Bourdieu dans *Le sens pratique* (1989) et *Raisons pratiques. Sur la théorie de l’action* (2014). Selon Beillerot, dans le premier sens, « est alors pratique toute application de règles, de principes qui permet d’effectuer concrètement une activité, qui permet donc d’exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions ». Dans le second, « la pratique ne renvoie pas immédiatement au faire et aux

gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués ».

Lorsque les acteurs du monde social de la Réussite éducative invoquent la réforme des pratiques professionnelles, ils se réfèrent au deuxième sens car ils s'attachent tout à la fois à un changement de manière de faire et à une modification des règles de l'action. Ce propos peut s'illustrer en mobilisant le traitement des exclusions des élèves des collèges sur la ville d'Inter.

Au tournant des années 2000, les collégiens exclus posent des problèmes à la mairie d'Inter. Alors qu'il y avait en 2009 environ trois cents exclusions temporaires, la ville d'Inter formule l'objectif qu'il n'y ait plus de collégien non pris en charge en journée. Dans ce but, à travers le PRE, elle met en place le module intégration pour les élèves de 6<sup>ème</sup> exclus pour la première fois et la Maison d'Ariane pour les autres élèves exclus. De fait, en formulant des objectifs (même si elle ne peut les imposer aux collègues) et en assurant la continuité de la prise en charge éducative à la suite des exclusions des collèges, elle incite à une modification des mises en œuvre des exclusions et à une évolution des stratégies et des idéologies menant à ces exclusions. Dans ce cas, comme dans le cas de nombreuses « réformes des pratiques professionnelles » portées par le PRE, c'est tout autant les manières de faire que souhaite réformer le PRE que les idéologies.

Conformément aux desseins des réformateurs éducatifs proches de la DIV, les acteurs de l'Éducation nationale font partie des professionnels à réformer. Toutefois, ce ne sont pas les seuls. La Réussite éducative est aussi utilisée comme support de changements pour les assistants de service social.

Afin d'appréhender la Réussite éducative comme un outil de réforme des pratiques professionnelles pour les travailleurs sociaux, il est nécessaire de reconsidérer dans notre analyse la position du segment professionnel des travailleurs sociaux scolaires.

Jusqu'à présent, nous avons insisté sur leur appartenance aux établissements scolaires. Ce choix se justifiait par le fait que cette appartenance était un des principaux fondements de leur attitude vis-à-vis des PRE.

En effet, si la majorité des travailleurs sociaux se sont montrés distants vis-à-vis des PRE, les travailleurs sociaux scolaires ont eu la volonté et le pouvoir de freiner les PRE car ils ont pour mission d'assurer le lien entre l'intérieur des établissements scolaires et la prise en charge sociale à l'extérieur de ceux-ci. C'est donc leur appartenance à l'institution scolaire qui détermine en large partie leur attitude.

Nous considérons les travailleurs sociaux scolaires avant tout comme des travailleurs sociaux. Ce choix se justifie par le fait que les réformes dont ils sont l'objet les concernent moins comme acteurs des établissements scolaires que comme travailleurs sociaux.

Nous observerons dans un premier temps que la Réussite éducative est un instrument de réforme des pratiques professionnelles des travailleurs sociaux puis, dans un second temps, qu'elle est aussi un instrument de réforme des pratiques professionnelles de l'Éducation nationale.

### 1.1. Le PRE, instrument de réforme des pratiques professionnelles du travail social

La notion d'éducation partagée défendue par les réformateurs éducatifs actifs lors de la genèse de la Réussite éducative sous-tend une réforme des pratiques de tous les professionnels concernés par l'éducation. De ce fait, les pratiques des travailleurs sociaux sont à réformer à l'instar des autres professionnels concernés par l'éducation.

Néanmoins, les travailleurs sociaux n'ont pas été pensés comme les destinataires de la Réussite éducative en tant que dispositif de réformes. La preuve en est que les débats parlementaires, les circulaires, le guide méthodologique, et les traces laissées lors de la genèse du dispositif permettent de conclure que l'enjeu était d'éviter les conflits avec les travailleurs sociaux et non de les réformer.

Nous montrerons que la Réussite éducative est aussi un instrument de réforme pour les travailleurs sociaux. Tout au moins, est-elle appréhendée comme tel par certains cadres des

services sociaux. Ce mode d'appréhension ne se retrouve pas dans toutes les villes : s'il observe à Exter, il ne s'observe pas à Inter. Expliquons ce décalage.

Outre le fait que le service social scolaire d'Inter n'a jamais participé à la genèse du PRE alors qu'il y était invité, la structure porteuse du PRE d'Inter est une Caisse des écoles qui est gérée de la même manière qu'un service interne à la mairie indépendamment de la caisse communale d'action sociale à laquelle appartiennent les travailleurs sociaux. De ce fait, les travailleurs sociaux ne sont pas représentés dans le PRE. Sans regard sur les activités et les manières de faire du PRE, les cadres du service social ne peuvent donc pas se saisir du PRE comme un outil de réformes professionnelles.

Un Groupement d'Intérêt Public porte le PRE d'Exter. Les différents services sociaux y sont beaucoup présents. Ce groupement est dirigé par un Conseil d'Administration où siègent le préfet pour l'État (hors Éducation nationale), le Directeur académique pour l'Éducation nationale, le maire pour la mairie et un représentant de la CAF. Avant que l'association Poser n'assure la référence de parcours, six assistantes sociales de la CAF et une cadre assuraient au sein du PRE d'Exter la référence de parcours. Une cadre du service social scolaire de la mairie d'Exter est aussi présente à chaque Comité Technique (réunion mensuelle visant à suivre le fonctionnement du PRE et à préparer les Conseils d'Administration). Enfin, les cadres de terrain des services de polyvalence de secteur (services sociaux généralistes du département) et du service social scolaire ont pour mission de se rendre régulièrement en EPRE.

Ainsi, à Inter, aucun cadre du service social scolaire ne participe au PRE de cette ville donc aucun ne l'appréhende comme un outil de réformes. À l'inverse, à Exter, plusieurs cadres de différents services sociaux participent à l'administration du PRE. Cette participation favorise leur appréhension de ce dernier comme un instrument de réforme.

Au sein du groupe professionnel des travailleurs sociaux, tous les agents ne s'approprient pas la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme. Les agents de terrain résistent avant tout à ce dispositif. Seuls les cadres s'approprient la Réussite éducative comme telle. Toutefois cette appropriation n'est pas homogène.

En s'appuyant sur le PRE d'Exter, nous observerons successivement que les cadres supérieurs perçoivent la Réussite éducative comme un instrument utile pour baliser et augmenter leur regard sur le travail de leurs agents, c'est-à-dire, réduire leur autonomie professionnelle,

tandis que les cadres de terrain la perçoivent comme un outil favorisant le travail avec les associations.

### 1.1.1. La remise en cause de l'autonomie professionnelle pour les cadres supérieurs

Les nouvelles règles du social (Astier, 2007) impliquent des recompositions dans l'activité des professionnels du social. Les dynamiques dues aux évolutions de l'État-providence vers l'État social actif se retrouvent dans la Réussite éducative en même temps qu'elles la dépassent très largement. Toutefois, il ne s'agit pas de s'intéresser aux nouveaux modes d'activation des personnes qui se pratiquent dans la Réussite éducative comme dans d'autres actions publiques telles que le Revenu minimum d'activité dont la création est contemporaine à la Réussite éducative. Il s'agit de s'intéresser aux « parcours », dans notre cas, de Réussite éducative, en tant qu'outil de réduction de l'autonomie des travailleurs sociaux.

Dans ce but, nous allons nous appuyer sur l'entretien réalisé avec Alain Taus, sous-directeur Action sociale de la CAF d'Exter puis sur celui de Lisa Midi, cadre (N+2) des services sociaux scolaires de la ville d'Exter.

Jusqu'en 2012, la CAF a participé au PRE d'Exter par la mise à disposition d'une cadre et six assistantes sociales pour assurer la référence de parcours. Revenir sur la genèse de la décision de la CAF d'Exter de s'engager dans ce PRE permet de démontrer qu'un PRE peut être uniquement considéré comme un support de réforme des pratiques professionnelles.

Lors de la mise en place en 2006 du PRE d'Exter, celui-ci, par l'entremise de sa directrice, s'est rapproché des différents services sociaux d'Exter dans le but de leur faire assurer la référence de parcours. Suite à leurs refus, le PRE s'est tourné vers la CAF d'Exter.

Ci-dessous, Alain Taus, sous-directeur Action sociale à la CAF d'Exter, resitue les différents déterminants qui ont contribué à ce que la CAF d'Exter assure la référence de parcours pour le PRE sur une période de dix mois.

[Alain Taus, Sous-directeur Action social, CAF, Exter] : Il y a une espèce de concordance des temps et des formes qui apparaissent en 2008-2009. La réussite éducative et son principe du parcours. Le RSA qui sort du chapeau avec aussi le principe du parcours et du cadrage plus précis, du coup, par la loi. Et nous on s'inscrit...

[Question] : Et le besoin pour les travailleurs sociaux de mettre en exergue leur activité ?

- : Absolument. C'est-à-dire que...

- : On fait une pause. Entre la création de la Réussite éducative à Exter et le besoin pour les travailleurs sociaux de se reconstruire, il y avait une temporalité proche ?

- : C'est ça. C'est ce que je vous dis. **On est dans une convergence des temps qui... Et des pratiques qui vont se faire dans les années 2008-2009. Et nous, on saisit l'occasion, si vous voulez, d'avoir des professionnels engagés dans le principe du travail autour du parcours**, qui met, encore une fois, le bénéficiaire au centre, dans le principe qui est en train de se construire et qui va sortir très vite avec la loi RSA majoré -enfin, RSA dont le RSA majoré dont nous en prenons 1000- dans un accompagnement qui est aussi sur une logique de parcours, nous saisissons cette opportunité, en tous les cas la C.A.F. d'Exter, pour se dire : **c'est la voie de passage par laquelle il faut passer pour réorganiser le service avec des étapes : premier contact, pré-parcours, parcours, qui va nous permettre de rendre compte et de valoriser collectivement ce qui est fait par les travailleurs sociaux de la C.A.F. d'Exter.**

- : Auprès de la C.N.A.F. [Caisse Nationale des Allocations Familiales] ?

- : Auprès de la C.N.A.F. et donc de nos organismes de tutelle. Et donc la légitimité se trouve par le public. Deux, par la méthodologie et la maîtrise, non seulement du contenu mais de la méthode de l'offre qu'on va faire. Et Trois, par l'évaluation. C'est-à-dire l'obligation d'évaluer quantitativement ce qu'on a fait : c'est-à-dire : qu'est-ce que font les travailleurs sociaux ? Quantitativement, on peut déjà vous le dire. Il y eut tant de milliers de parcours, tant de rencontres, tant de etc. et puis, ça nous oblige à sortir... Enfin, **à conjuguer dans la contractualisation, ça, c'est un peu subtil mais... à conjuguer la personnalisation de la contractualisation avec la nécessité de traduire dans un langage institutionnel pour pouvoir l'agréger et en rendre compte collectivement.**

D'après notre interlocuteur, pour comprendre les éléments qui poussent la CAF à participer au PRE d'Exter, il est nécessaire de revenir sur le contexte de l'époque où deux mouvements se conjuguent.

D'une part, au tournant des années 2005, la CNAF s'interroge sur ses travailleurs sociaux. Les CAF ont pour fonction première de redistribuer les allocations familiales. Ce sont les départements qui ont, en premier lieu, la charge des services sociaux. Selon Alain Taus, à cette époque, l'organisme de tutelles des CAF remet en cause la légitimité de ses travailleurs sociaux. Les CAF ont donc tout intérêt à défendre la légitimité de leurs agents.

D'autre part, approximativement à la même époque, deux dispositifs apparaissent : la Réussite éducative et le Revenu de Solidarité Active (RSA). Ces dispositifs portent des logiques de parcours avec un début, des actions, une fin. Ils portent donc des étapes qui sont affirmées et dont on peut facilement rendre compte.

La CAF d'Exter doit donc légitimer auprès de la CNAF ses travailleurs sociaux. Le principe du parcours permet à la CAF de facilement donner à voir son activité : nombre de parcours ouverts, nombre de parcours fermés, quelles étapes, etc. La Réussite éducative et le RSA sont deux dispositifs structurés sur la logique de parcours. La CAF d'Exter va s'inscrire dans la Réussite éducative et dans le RSA dans le but de contribuer à inscrire ses travailleurs sociaux dans la logique de parcours afin de mieux rendre compte de leur activité.

Cette logique de réforme des pratiques professionnelles s'incarne dans le vocable utilisé par la CAF pour désigner son engagement dans le PRE d'Exter « expérimentation » et par la durée de cet engagement : dix-huit mois, comme initialement prévue.

Comme pour justifier qu'il n'a jamais été question que la CAF d'Exter assure sur le long terme l'accompagnement social dans le cadre du PRE, Alain Taus explique à plusieurs reprises que les principes de la Réussite éducative (et de la Politique de la Ville) s'oppose à ceux de la CAF et de la sécurité sociale. À la différence de la Réussite éducative, la CAF ne s'adresse pas à des publics spécifiques en fonction de leur lieu d'habitation ou de scolarisation.

La CAF d'Exter s'est engagée dans le PRE (et accessoirement dans le RSA) dans le but de réformer les pratiques professionnelles vers une logique de parcours. Cet engagement démontre que la Réussite éducative peut être uniquement appréhendée comme un outil de réformes des pratiques professionnelles.

Lisa Midi est cadre (N+2) dans le service social scolaire de la mairie d'Exter. À la différence d'Alain Taus, elle ne perçoit par le PRE uniquement comme un instrument de réforme du travail de ses agents mais aussi comme un outil d'accompagnement des enfants et des familles en difficulté. Il n'en reste pas moins qu'elle perçoit aussi la Réussite éducative comme un instrument permettant de répondre aux critiques faites à l'attention du travail social. Notre interlocutrice l'appréhende donc aussi comme un instrument de réforme des pratiques professionnelles.

[Question] : On évoquait le fait que le volet référence de parcours en français à Exter était tenu par les travailleurs sociaux. Quelles sont ou quelles seraient les différences entre la référence de parcours et le travail du travailleur social ?

[Lisa Midi, cadre N+2, Service social polyvalent, Exter] : **La référence de parcours, on voit bien qu'on est dans un temps assez contraint. Normalement... c'est court. C'est vraiment dans un travail où il y a certes l'individualisation de la relation mais avec un regard collectif et un accompagnement, qui quand même, se positionne aussi sur l'instance équipe pluridisciplinaire. C'est peut-être ce lien qu'il faut retrouver entre l'individuel et le collectif. Une dynamique qui diffère un petit peu. C'est de l'ordre de la dynamique. Dans le parcours un peu classique des services sociaux, c'est vraiment une relation très singulière, dans une relation face à face où on avance dans une relation, dans un accompagnement. On ne sait pas donner forcément un point de départ. On est censé faire un projet d'aide, formaliser un petit peu les objectifs qu'on se donne avec les familles. Sans doute la réussite éducative pose-t-elle un cadre d'intervention plus bordé où d'entrée de jeu on se donne un point final. Quand on commence, on sait qu'on en a pour six mois. On sait qu'on est dans un temps déterminé.**

- : Les Assistantes sociales ?

- : Elles ne se donnent pas ce temps-là d'entrée de jeu quand elles commencent une relation. Elles commencent avec l'objectif de travail. Et puis au fur et à mesure de la relation... Soit, effectivement, des objectifs très déterminés, identifiés d'entrée de jeu : ça va être un accès dans les cantines scolaires avec des réductions. Ça peut être très matériel. Ça part d'une difficulté identifiée dès le départ. Mais au détour de cette relation, elles observent d'autres petits points de fragilité qui

ne leur étaient pas signalés mais qu'elles découvrent en plus de leur intervention dont elles s'emparent pour effectivement accompagner ce niveau-là jusqu'à un passage de relais quand elles voient bien que la situation ne peut être gérée que par elles, mais dans un travail moins calé dans le temps. La particularité du travailleur social, c'est se donner des objectifs de travail, qu'on revisite régulièrement, qu'on réajuste régulièrement mais dans un temps qu'on ne s'est pas donné. On ne s'est pas spécialement sur lequel... Je crois que c'est intéressant, justement, la réussite éducative qui se donne quand même un temps où l'on fait le point, précisément, et pas que l'assistante sociale... Mais en gros, c'est le travail social, qui est d'ailleurs questionné aujourd'hui. Donc beaucoup d'autonomie dans le travail, dans l'appréciation de ce que le professionnel met en œuvre, fait ou ne fait pas, c'est quand même ce qu'on questionne beaucoup aujourd'hui dans le travail social... Ce manque de visibilité de... Bah oui, l'assistante sociale nous dit qu'elle suit la famille, qu'elle avance, qu'elle va peut-être passer le relais en protection de l'enfance qu'elle va peut-être réorienter ... Mais on n'a pas finalement trop... Le regard extérieur, il existe peu. **En Réussite éducative, on est positionné dans un travail d'accompagnement qui se parle, qui se réfléchit aussi sur une instance collective où on est un à certain moment donné à des échéances assez régulières, dans un certain court terme, on fait le point : où en est-on ? Est-ce que cela a évolué ? Est-ce qu'on poursuit ? Pour combien de temps ? Sur quelle problématique ? On a formalisé des choses qui n'existent pas dans le service social classique.**

Selon Lisa Midi, le travail social classique est une relation individuelle, voire exclusive de tout regard collectif, avec une personne. Cette relation, non limitée dans le temps, s'engage le plus souvent à partir d'un souci matériel qui permet à un travailleur social de nouer des liens avec la famille et d'identifier d'autres fragilités. Ce process implique que les objectifs d'un travailleur social évoluent au point qu'ils ne permettent pas ou peu l'évaluation de l'évolution de la famille et de l'activité du travailleur social.

La référence de parcours se dessine différemment. Un parcours individualisé de Réussite éducative implique un temps contraint avec un début, des objectifs à atteindre et un délai pour y parvenir. Le parcours permettrait d'évaluer le degré d'atteinte des objectifs par le bénéficiaire, et, dans le même mouvement, le degré d'atteinte des objectifs du travailleur social. Cette évaluation du travail social serait facilitée par le contrôle des parcours individuels par un regard collectif lors des EPRE où se décident les entrées en parcours et se dressent les bilans. Les EPRE sont des instances collectives qui limitent la relation individualisée entre le travailleur social et la personne bénéficiaire.

Selon Lisa Midi, les modes de travail de la Réussite éducative, en donnant à voir l'activité des référents de parcours, est une réponse aux critiques faites à l'encontre des travailleurs sociaux qui bénéficient d'une importante autonomie professionnelle. Dans cette perspective, la Réussite éducative est un dispositif cadrant l'activité des travailleurs sociaux y prenant part.

Alain Taus et Lisa Midi considèrent ensemble qu'à travers la mise en place de « parcours », la Réussite éducative accroît la visibilité de l'activité des travailleurs sociaux. Le



premier s'est d'ailleurs rapproché du PRE dans le but précis de réformer les pratiques professionnelles de ses agents. La seconde voit dans la logique du parcours une réponse aux critiques faites au travail social.

Ces deux cadres appréhendent donc la Réussite éducative comme un instrument de réforme des pratiques professionnelles permettant un contrôle accru et un recul de l'autonomie professionnelle des travailleurs sociaux.

Cette réforme ne vient-elle pas expliquer le conflit opposant le segment professionnel des travailleurs sociaux scolaires aux PRE, en plus de la concurrence sur la juridiction de la prise en charge des enfants en fragilité que nous avons précédemment développée ?

Deux motifs nous incitent à répondre négativement à cette hypothèse.

- Seuls les cadres supérieurs tiennent ce discours sur le contrôle de l'activité. Ce discours est absent des entretiens avec les cadres de terrain. Tandis que d'autres critiques du PRE rythment les entretiens avec les travailleurs sociaux scolaires, l'augmentation du contrôle et la perte d'autonomie de l'activité n'y apparaissent pas.
- Il apparaît que le caractère collectif de la démarche, le diagnostic, les objectifs et le bilan relèvent plus d'une démarche incantatoire que d'un travail effectif.

Pour étayer ce propos, souvenons-nous qu'à Exter, très peu d'enfants sont orientés vers le PRE ce qui implique qu'à l'exception des enfants orientés vers l'aide sociale à l'enfance, tous sont acceptés dans le PRE : le diagnostic se résume à une présentation de l'enfant en quelques mots. Les objectifs sont des items tels que « aider à la parentalité » ne permettant pas de mesurer leur degré d'atteinte. Le bilan, lorsqu'il a lieu, est tout aussi sommaire que le diagnostic. Enfin, les actions proposées aux enfants sont effectivement individuelles mais stéréotypées. Ce sont celles ayant été préalablement choisies par le PRE à la suite d'appels à projet : les enfants en parcours sur les quartiers Méditerranée et Atlantique peuvent bénéficier de quatre types d'actions portées par autant d'associations.

Ainsi les travailleurs sociaux scolaires ne dénoncent pas la Réussite éducative en tant que dispositif impliquant la réduction de l'autonomie de ce segment professionnel car cette dimension ne leur apparaît pas.

### 1.1.2. La connaissance du monde associatif pour les cadres de terrain

Nous montrerons ici que les cadres de terrain des services sociaux rencontrés perçoivent la Réussite éducative aussi comme un instrument de réforme des pratiques professionnelles mais, selon ces derniers, la réforme des pratiques professionnelles induite par la Réussite éducative tient du « décloisonnement » entre travailleurs sociaux et associations.

Le discours sur le « décloisonnement » des acteurs doit être pris avec précaution car celui-ci est alimenté par la doctrine de la Politique de la Ville en général et celle de la Réussite éducative en particulier qui a été, entre autres, pensée comme outil de réforme vers une « éducation partagée ».

De plus, le discours de décloisonnement des acteurs est encouragé par les doutes régulièrement émis à propos des effets de la Réussite éducative sur les enfants. Moins évaluable que l'évolution des enfants en fragilité (sur le plan scolaire par exemple), la mise en avant du décloisonnement des acteurs permet à ceux de la Réussite éducative d'arguer une réussite de la Réussite éducative moins contestable.

Toutefois les précautions à prendre avec ce type de discours n'autorisent pas non plus l'économie d'une réflexion sur le PRE comme support d'interactions entre différents acteurs s'intéressant à la politique éducative.

Nous nous attacherons donc ici à montrer que les cadres de terrain d'Exter perçoivent la Réussite éducative avant tout comme un outil de connaissance du monde associatif. Ensuite, nous fournirons quelques pistes visant à expliquer pourquoi ce discours est propre à cette catégorie d'acteur.

Notre première interlocutrice est cadre de terrain de la polyvalence de secteur (service social départemental généraliste).

[Question] : Et finalement, qu'est-ce que ça change pour vous la Réussite éducative ?

[Cadre AS, Service social polyvalent, Exter, quartier Méditerranée] : C'est avoir une meilleure connaissance du partenariat. Par contre, ça, on le relaie. Au-delà de la Réussite éducative, il n'y a pas que la Réussite éducative dans un quartier Politique de la Ville, il y a d'autres aspects. **Et ça, ça nous sert parce que du coup, la Réussite éducative, permet de connaître d'autres partenaires du quartier qui peuvent être mis en lien avec les travailleurs sociaux. C'est ce qui se passe... Les collègues de [l'association 1], les collègues de [l'association 2], les collègues de [l'association 3]... Voilà, il y a des choses qui se passent entre les travailleurs sociaux et leurs partenaires.** Donc ça, ça sert aussi à ça.

- Aller à la réussite éducative permet de mieux connaître le quartier...

- Et puis d'être intégré et que l'on soit connu nous aussi, et intégré au tissu du quartier. Puisque les partenaires peuvent aussi... C'est plus facile quand on se connaît de faire appel à nous. Quand un partenaire a une situation, on peut être aussi un relais, c'est partagé.
- Vous avez des exemples comme ça où c'est plutôt à côté de la réunion où cela a été fructueux ou utile ?
- Oui parce que du coup, on a... Par exemple, j'ai eu un contact avec [l'association 3], [l'association 2]
- Ils sont à Réussite éducative [l'association 2] ?
- Non, ils ne sont pas la Réussite éducative mais du coup, c'est par la Réussite éducative qu'on a connu ces partenaires-là. Et du coup, là, il y a un partenariat qui se met en place... Ils mettent en place des actions... Alors là, dernièrement, c'était sur le budget, les impôts. Et donc il y a des collègues, des conseillères en économie sociale et familiale qui sont un petit peu plus concernées qui sont allées voir effectivement ce qui était fait à ce niveau-là. **Donc moi, la connaissance, je l'ai eue par la Réussite éducative.** [L'association 3], pareil, la responsable de [l'association 3] qui elle, est en Réussite éducative, elle va venir ici en réunion d'équipe - puisque je fais des réunions d'équipe tous les mois- elle va venir en réunion d'équipe présenter sa structure et ça donnera peut-être lieu à un partenariat plus actif service social-[association 3]. On saura que si une famille nous parle d'un de ses enfants, jeunes ou ados, on saura où l'orienter et peut-être appeler directement en disant : « est-ce que je peux vous orienter des jeunes ? » C'est faciliter les échanges.

Pour notre interlocutrice, la Réussite éducative favorise la connaissance du monde associatif. Cette connaissance s'étend au-delà des associations présentes en EPRE puisque de proches en proches, notre interlocutrice fit connaissance d'associations ne participant pas à la Réussite éducative. Le PRE favorise donc la connaissance du tissu associatif par les services sociaux de la polyvalence de secteur et inversement.

Ce discours de la connaissance du territoire et des acteurs associatifs est partagé par d'autres cadres de terrain. L'extrait suivant est issu de l'entretien réalisé avec une des cadres des assistants de service social scolaires (1<sup>er</sup> degré) de la ville d'Exter.

[Question] : Pour vous, quels sont les effets de la Réussite éducative ?

[Cadre AS, Service social scolaire 1<sup>er</sup> degré, Exter, quartier Méditerranée] : **La Réussite éducative, c'est que ça nous permet d'avoir une visibilité de tous les partenaires associatifs qui existent sur les quartiers. On se rend compte d'une multitude de partenaires et de possibilités qu'on ne connaît pas forcément.** Pour moi, c'est un plus. Je ne sais pas, quoi d'autres ? Non... Je ne sais pas. Je ne sais pas quoi dire d'autres. Toutes ces réunions qu'on a, cela nous permet d'avoir des échanges qui sont toujours extrêmement constructifs et puis de se connaître. De se connaître en tant qu'acteurs sociaux, associatifs sur le territoire.

[Cadre AS scolaire du 1<sup>er</sup> degré, quartier Méditerranée, Exter]

Observons que la question sur les « effets de la Réussite éducative » est posée en des termes très généraux ne précisant pas si la réponse attendue devait se situer sur le plan de l'aide aux enfants en fragilité ou sur celui de la réforme. La réponse pouvait donc aussi bien concerner les effets sur les enfants en fragilité que ceux sur les professionnels. Le fait que notre interlocutrice positionne son propos sur le plan du partenariat et non sur les effets sur les enfants en fragilité tend à montrer que la Réussite éducative est appropriée par notre

interlocutrice moins comme un outil d'aide aux enfants en fragilité que comme un outil ayant des effets sur les professionnels.

Selon notre interlocutrice, plus que tout autre chose, plus que l'aide aux enfants en fragilité donc, la Réussite éducative permet aux associations de se faire connaître des services sociaux. La Réussite éducative apparaît à nouveau comme un outil visant à favoriser les liens entre services sociaux et associations. En ce sens et pour ces agents participant au PRE d'Exter, la Réussite éducative favorise ce que les réformateurs éducatifs nomment « l'éducation partagée ».

Que ce soit pour la cadre de terrain de la polyvalence de secteur ou pour son homologue du service social scolaire, le PRE constitue avant tout une vitrine sur le monde associatif et réciproquement une vitrine pour les associations.

Ce discours de connaissance du monde associatif grâce au PRE ne serait être celui des travailleurs sociaux eux-mêmes. Il convient alors de s'interroger sur les éléments incitant ces cadres de terrain à s'approprier le PRE comme outil de connaissance du monde associatif.

Certes, ces cadres ont l'injonction de se rendre aux EPRE et de favoriser la participation de leur équipe au PRE. C'est vrai pour la cadre de la polyvalence de secteur et ça l'est d'autant plus pour la cadre du service social scolaire. Cette dernière nous confie que son employeur lui « demande d'être très mobilisée, d'aller aux réunions, d'être active » et estime que les travailleurs sociaux de son équipe sont « frileux », « réservés », « pas extrêmement réceptifs » et ont « peur qu'on leur prenne de leurs prérogatives ». Ce positionnement institutionnel les oblige assurément à trouver des vertus aux PRE.

Il n'en reste pas moins que le premier effet que ces cadres mettent en avant est celui de la connaissance du monde associatif. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce mode d'appropriation du PRE s'explique par la trajectoire de ces cadres. D'une part, en tant que cadres, elles sont moins en contact avec le terrain. D'autre part, elles semblent changer régulièrement de poste (à la différence des travailleurs sociaux qui sont plus stables). Ces deux faits impliquent donc qu'elles ont une plus faible connaissance du tissu associatif et sont plus à même de percevoir la Réussite éducative en tant que dispositif favorisant les liens entre services sociaux et associations.

À partir du cas du PRE d'Exter, nous avons démontré que la Réussite peut être appréhendée comme un instrument de réforme des pratiques professionnelles des travailleurs sociaux.

Cette appropriation de la Réussite éducative comme telle n'est toutefois pas homogène au sein des services sociaux. Dans les entretiens, les travailleurs sociaux de terrain ne mentionnent pas la Réussite éducative comme un instrument de réforme. En revanche, cadres de terrains et cadres supérieurs, même si cette perception diffère, considèrent la Réussite éducative comme un outil de réformes. Pour les premières, elle favorise, même si ce n'est pas leurs mots, « l'éducation partagée ». Pour les seconds, elle favorise la réduction de l'autonomie professionnelle des travailleurs sociaux.

## 1.2. Le PRE, instrument de réforme des pratiques professionnelles de l'Éducation nationale

Dans diverses mesures, les PRE d'Exter et d'Inter sont tous les deux en lien avec des établissements scolaires. De ce fait, tous deux constituent un dispositif de réformes des pratiques professionnelles à l'adresse des établissements scolaires et donc de l'Éducation nationale. Il ne s'agit ni de réformes radicales, ni de grandes ampleurs. Toutefois, par petites touches, elles incitent l'Éducation nationale à se questionner et donc à se réformer. C'est du moins la thèse que nous développons à présent.

D'après le discours des acteurs des PRE, le mode de réforme des pratiques professionnelles au sein de l'Éducation nationale est double. Dans un premier temps, nous mettons en évidence le fait que les PRE agissent comme des révélateurs d'enjeux, de problèmes et de tensions propres aux établissements scolaires. Ensuite, nous déplaçons la focale pour observer comment la Réussite éducative et les PRE favorisent « l'éducation partagée » avec l'Éducation nationale.

### 1.2.1. Le PRE, caisse de résonance d'enjeux internes à l'Éducation nationale

Un des effets du PRE que je n'avais pas imaginé est celui de la publicisation de difficultés internes aux établissements scolaires et à l'Éducation nationale. En effet, lors des entretiens et des différentes observations, il est apparu que les PRE agissaient aussi comme des caisses de résonance des problèmes internes aux établissements scolaires.

Pour appuyer ces propos, nous observons dans un premier temps les PRE comme révélateurs de problèmes à l'échelle des quartiers, des établissements scolaires et des EPRE. Ensuite, en s'appuyant sur le PRE d'Exter, nous démontrons qu'un PRE peut aussi être support d'une critique à une plus grande échelle de l'Éducation nationale.

Plusieurs situations, tant à Exter qu'à Inter, permettent de saisir que le PRE peut être le support de la mise en relief de problèmes internes aux établissements scolaires à l'échelle d'un quartier ou d'une ville.

Dans l'extrait ci-dessous, Marc Madeloc, coordonnateur du PRE sur le quartier Méditerranée à Exter se remémore une EPRE :

[Marc Madeloc, Coordonnateur PRE, Exter, quartiers Méditerranée-Atlantique] : **La réussite éducative a quand même révélé quelques dysfonctionnements au sein de l'Éducation nationale. Par exemple une césure complète entre la sphère éducative : principal de collège, enseignants ; et de l'autre côté, l'assistante sociale dans les collèges.** [...] Donc, le clash, ici, assez violent. Donc [la référente de parcours de la CAF] avait invité l'assistante sociale [scolaire] à venir compléter sa présentation et la principale est montée sur ses grands chevaux en ne comprenant pas pourquoi cette personne était là. Elle était extrêmement en colère.

Dans cet extrait, ce n'est pas tant le conflit entre la principale du collège et l'assistante sociale scolaire ni la « colère » de la principale qui nous intéressent. L'élément intéressant est la capacité du PRE à publiciser des problèmes internes aux établissements scolaires.

En effet, la scène se tient dans une EPRE. À Exter, une EPRE est une réunion avec entre dix et vingt acteurs, tous partie prenante de la politique éducative sur un quartier (cadres des services sociaux du département, cadre du service social scolaire du premier degré, médecin ou infirmier scolaire, agents de la ville pour les services médiation, éducation, ou jeunesse, les associations de prévention ou de quartier, coordonnateurs de l'Éducation nationale, proviseurs, etc.). De fait, les EPRE sont des espaces où les interactions conflictuelles sont

immédiatement données à voir à tous les membres présents, et donc à une importante partie des acteurs éducatifs d'un quartier.

Dans la situation suivante, Régine Planes, principale d'un collège à Exter, trouve une source de satisfaction dans l'exposition des problèmes des autres collèges.

[Régine Planes, Principale de collège, Exter, quartier Atlantique] : **Entendre les autres chercher des solutions. Entendre les uns, entendre les autres, ça nous permet de réfléchir sur nos fonctionnements à nous.** [...] Ça me donne des pistes. [...]. La dernière fois, quand j'ai entendu une élève absentéiste depuis plus de trois mois et que personne n'avait rien fait, **cela me rassure un peu quelque part sur des fonctionnements comme ça car je me dis que je suis un peu plus dans les clous** : on ne laisse pas un gamin tout seul absent trois mois sans que le médecin scolaire ne le sache pas. Il y a ce côté-là que j'aime bien.

Dans l'EPRE à laquelle Régine Planes fait référence et que j'ai observé, Philippe André, coordonnateur Réseau Réussite Scolaire a présenté une situation d'une élève absente de manière discontinue pendant approximativement trois mois. Lorsqu'un élève est trop absent, les établissements scolaires doivent informer divers acteurs (tels que l'inspection académique ou le médecin scolaire) pour qu'ils se saisissent du problème. L'établissement scolaire n'a entrepris aucune de ces démarches car, d'après les explications fournies en EPRE, lorsque l'élève était présente, elle prenait soin de supprimer ses absences de l'ordinateur du bureau de la vie scolaire (des surveillants).

La présentation en EPRE de cette situation, orientée par l'accueil Tatihou, a obligé les représentants de l'établissement scolaire dans lequel est scolarisée la collégienne en question à expliquer le fait qu'ils ont eu une élève absente plusieurs semaines sans s'en apercevoir et donc sans intervenir devant les différents acteurs éducatifs du quartier.

La satisfaction de notre interlocutrice indique que les EPRE sont donc des lieux où les protagonistes se retrouvent exposés aux regards, voire aux jugements, des autres participants.

Le PRE d'Inter agit aussi comme un révélateur de problèmes.

Quotidiennement les élèves exclus sont pris en charge par le PRE. Dans le cas où les collégiens sont en sixième et s'il s'agit d'une première exclusion, ils sont pris en charge au sein même des collèges par une référente de parcours du PRE pendant la première partie du « module intégration ». Les autres élèves exclus sont pris en charge au sein de la Maison d'Ariane.

Lors du module intégration comme à la Maison d'Ariane, les collégiens commencent par formuler leur récit de leur exclusion. Cela place les membres du PRE dans une position d'observateurs. En effet, ils expliquent repérer, les noms des membres des équipes éducatives qui reviennent régulièrement dans les origines des exclusions. Ils constatent aussi que certains noms d'acteurs des collèges ne reviennent que très rarement. De fait, le PRE identifie par exemple les enseignants tenant leur classe et ceux plus régulièrement mis en difficulté.

La prise en charge des élèves exclus par la ville produit donc de multiples effets dont celui de diffuser dans quelles classes et avec quels acteurs les problèmes sont les plus réguliers.

Comme le montre le cas du PRE d'Exter, un PRE peut aussi amener à une critique à une plus grande échelle du fonctionnement de l'Éducation nationale dans les différents comités de pilotage.

Écoutons, Alain Taus, sous-directeur Action sociale de la CAF d'Exter et représentant de cette dernière au Conseil d'Administration du PRE d'Exter dans lequel siègent aussi le maire, le Directeur académique et le préfet de département.

[Alain Taus, Sous-directeur Action social, CAF, Exter] : Je ne sais pas si je peux vous dire mais c'était public donc je peux vous le dire. Mais vous ne direz pas que c'est moi qui vous l'ai dit. : **On est en Conseil d'Administration présidé par le préfet. L'annonce du retrait [des référents de parcours] de la CAF est faite. Le préfet dit et demande à ce qu'on se tourne dans le droit commun : il dit, logique de bon sens, peut-être bien, pas peut-être bien : « les travailleurs sociaux CAF se retirent de la fonction référents de parcours. Tout naturellement, on va se tourner vers le droit commun et donc on va demander aux assistantes sociales de l'Éducation nationale qui travaillent dans le secondaire de prendre le relais de ce qu'a initié la CAF ».**

**Réponse du directeur d'académie, pas le balayeur des toilettes, du directeur d'académie et je n'ai rien contre le balayeur des toilettes, mais enfin quelqu'un dont la parole doit compter : « Non », « non » dit-il, « je ne le demanderai pas ». Le préfet, il tique et ouvre des yeux comme ça et le préfet dit : « Mais pourquoi ? » Réponse du directeur d'académie, vous ne direz pas que c'est moi qui vous l'ai dit : « Je ne le ferai pas parce qu'elles ne voudront pas le faire ».** Pour moi, tout est dit. Tout est dit. [...]

**Je ne renvoie pas la responsabilité à la personne. Mais on a compris le système quand on dit ça. Quand celui qui exerce la fonction de directeur ne va pas demander parce qu'il sait parce qu'il n'aura pas une réponse positive. Mais où est-ce qu'on est ? Où est-ce qu'on est ? On est en Union soviétique ? Même pas. Peut-être en Corée du Nord et encore. C'est invraisemblable.**

**C'est simplement de poser un acte d'autorité** qui n'est quand même pas, qui, à mon avis est lié à la fonction. **Soit on porte la démarche et on se met en ordre de marche. Ce qu'on a fait nous.** Alors, on n'est pas un exemple, mais ce qu'on a essayé de faire parce que chez nous c'était compliqué aussi. C'était pas simple. C'est probablement plus compliqué encore l'Éducation nationale.

Mais quand on exerce une fonction de responsabilité. Enfin, je veux dire, on peut pas répondre... Mais moi, je me serais foutu sous la moquette ou j'aurais démissionné. C'est pas possible quand on a une fonction de responsabilité de répondre qu'on ne va pas demander à ses troupes de faire quelque chose parce qu'ils ne voudront pas le faire mais où est-ce qu'on est ? Qu'est-ce que c'est qu'une fonction de directeur. Enfin ! Voyez ? Il ne faut pas le prendre ce cas. Vous ne direz pas que c'est moi. Et encore, je n'ai rien contre le personnage lui-même. Il est plutôt sympathique [le Directeur académique] C'est pas ça. **Mais je me dis : comment, comment on peut,**



**publiquement, comment un système s'est structuré pour pouvoir répondre publiquement un truc pareil alors qu'on est là pour porter l'adhésion à un dispositif...** Ça dépasse un peu mon entendement vous voyez.

Je vous le donne parce que vous vouliez un exemple. Ce monsieur représente un système. Il représente un système. En fonction... C'est terrible d'être le patron d'un système comme ça. **Quel pouvoir il a d'une certaine manière ? Et sur ses troupes et sur qui ?** Je ne sais pas. Quel pouvoir de décision ? De responsabilité. Parce que derrière, il y a la décision, il y a la responsabilité. Il y a toute une chaîne, il me semble, de conséquences qui sont étonnantes. Est-ce qu'il y a un pilote dans l'avion ? Je me questionne tout haut. **Qu'est-ce que ça donne à voir ?**

Gageons que l'anonymat des villes et des noms respectent la volonté de notre interlocuteur. Cette séquence dans le conseil d'administration m'a été plusieurs fois évoquée par Diane Lanoux, directrice du PRE d'Exter. Selon elle, le Directeur académique aurait expliqué : « Si je leur demande ça, elles se mettent en grève ».

Cette scène s'est déroulée avant mon arrivée sur le terrain et dans un contexte sur lequel il est nécessaire de revenir. Peu après la mise en place du PRE d'Exter, la CAF a accepté de fournir six travailleuses sociales pour remplir les fonctions de référentes de parcours et une responsable dans le cadre d'une « expérimentation » limitée. À l'issue de cette « expérimentation », la CAF a décidé de retirer ses travailleuses sociales. S'est donc posée la question des remplaçants des agents de la CAF. C'est dans ce contexte que le préfet, président du Conseil d'Administration, se serait tourné vers le Directeur académique pour savoir si les travailleuses sociales de l'Éducation nationale pourraient être référentes de parcours pour la Réussite éducative.

Cette séquence est intéressante car elle nous illustre l'un des effets de la Réussite éducative sur l'Éducation nationale.

Le PRE d'Exter est un partenariat entre plusieurs institutions (Préfecture, CAF, Éducation nationale et ville) dont l'objet est de monter des actions communes. Cet objet nécessite d'une part, que le Préfet, le Directeur académique, le maire et le représentant de la CAF s'accordent sur un certain nombre d'orientations. D'autre part, cela nécessite que les agents de ces institutions suivent les orientations actées par les « têtes de réseau », pour reprendre l'expression du préfet. La Réussite éducative incite donc à une subordination accrue des agents des institutions participantes, dont l'Éducation nationale.

Par la bande, en s'intéressant à la subordination des agents de l'Éducation nationale, la Réussite éducative s'attaque, peut-être malgré elle, à un chantier sur lequel les gouvernements successifs avancent avec précautions.

Certes dans le cas présent, il ne s'agit pas de subordonner les professeurs mais d'obliger les travailleurs sociaux de l'Éducation nationale à être référents de parcours. Ces derniers, s'ils ne bénéficient pas de la liberté pédagogique, ont toutefois acquis une grande indépendance professionnelle qui leur permet de résister à ce type d'injonction.

Ainsi, dans cette interaction et de manière aussi feutrée que ce type de réunions le permet, le préfet, le maire et le responsable de la CAF enjoignent le Directeur académique de mieux contrôler ses agents.

La Réussite éducative est un support de réformes des pratiques professionnelles car elle agit comme une caisse de résonance des problèmes ou plus généralement d'enjeux propres à l'Éducation nationale. En effet, au niveau des quartiers comme au niveau des comités de directions, les institutions partenaires des PRE et les agents des PRE eux-mêmes bénéficient d'une fenêtre d'observation de l'Éducation nationale qui se donne ainsi à voir, à critiquer et donc à réformer.

### 1.2.2. Le PRE, un outil vers « l'éducation partagée »

Le discours du « décroisement », « d'ouverture de l'école » pour reprendre Alain Savary, et « d'éducation partagée » pour mobiliser le vocable des réformateurs éducatifs revient maintes fois dans les entretiens lorsque je m'intéresse aux effets de la Réussite éducative.

Comme pour les travailleurs sociaux, ce discours est alimenté par la doctrine de la Politique de la Ville en générale, de la Réussite éducative en particulier et par les doutes à propos de l'efficacité de la Réussite éducative sur les enfants. Pour autant, comme pour les travailleurs sociaux, nous ne pouvons faire l'économie d'une réflexion sur le PRE comme support d'interactions entre différents acteurs s'intéressant à la politique éducative et l'Éducation nationale.

Pour démontrer le fait que les PRE sont aussi les supports du développement d'une « éducation partagée », nous nous appuyons dans un premier temps sur le « Forum éducatif local » du PRE d'Inter puis sur les effets plus modestes du PRE d'Exter en matière de partenariat.

À Inter, certes quelques écoles résistent aux PRE et les assistants de service social sont particulièrement critiques. Toutefois, les référents de parcours circulent très bien dans la

plupart des établissements scolaires : les interactions avec l'Éducation nationale sont quotidiennes. C'est à travers le « Forum éducatif local » que l'on perçoit le mieux comment le partenariat entre institutions est favorisé par le PRE. Laissons Sandra Albert, directrice du PRE d'Inter, nous présenter ce Forum.

[Sandra Albert, Directrice, PRE, Inter] : Les collègues et le lycée disent à ce moment-là : « On échange peu sur ce qu'on arrive à mettre en place, sur des choses intéressantes... enfin, qui pourraient nous servir en termes d'échanges d'expériences, qui pourraient se faire au collège ou au lycée. »

On dit : « Pourquoi on ne créerait pas un espace où on pourrait échanger sur l'idée des ruptures éducatives ». Là, l'Éducation nationale est OK. Dis « OK mais, en tout cas dans un premier temps, on ne veut pas que la mairie y soit. On veut, nous, réfléchir en interne à l'Éducation nationale » mais il n'y a personne qui va venir animer ce groupe-là. C'est-à-dire qu'un chef d'établissement, ou le proviseur, ou inspecteur... Aucun dit : « moi, je peux l'animer »... « Moi, je ne vois pas pourquoi je l'animerai plus que d'autres... ». Ils n'ont pas de pouvoir hiérarchique. Tout le monde dit à ce moment-là : « Ce n'est pas moi qui vais l'animer ». Et donc à ce moment-là, on propose... En plus, avec Ève Py, qui vient de l'Éducation nationale, qui connaît extrêmement bien l'Éducation nationale, qui a lié des liens avec les principaux de collège avec la Maison d'Ariane qui dit : « Pourquoi nous, on ne pourrait pas avoir la légitimité d'animer ce temps-là? » [...] On a eu l'opportunité par le biais d'Ève de dire : « Nous, on a les compétences en interne pour animer ce groupe-là. » Et là, on n'a eu aucun souci... Moi je pensais qu'on allait nous dire, qu'on allait rigoler quand on a fait cette proposition-là. Et pas du tout. C'était « OK, on y va. » Et tout le monde y a été du collège au lycée. [...] Le Forum éducatif local, on a eu tout un temps. Il y avait des gens comme un inspecteur du premier degré, des principaux de collège, des enseignants et petit à petit le proviseur du lycée aussi qui est venu mais de manière très disparate. Des fois, on pouvait avoir un Forum éducatif local où on était quatre ou cinq. On s'est d'abord mis d'accord sur les problématiques qu'on souhaitait travailler. Et trois problématiques ont été retenues. Je vais t'en sortir deux, c'est sur : autour du langage, l'apprentissage du langage de la lecture ; autour de la question du mieux vivre ensemble ; une troisième mais j'en doute. En tout cas, il y a eu trois axes de travail qui avaient été décidés. Dans le cadre de ce travail, je me demande s'il n'y avait pas la question des passages mais je ne suis plus très sûre. Passés ces axes de travail, on arrive à mettre en place le passeport troisième-seconde. Et donc, l'autre problématique était liée au mieux être ensemble, c'était autour des enjeux de territoires.

Le Forum éducatif local est un objet particulièrement intéressant pour penser le partage de l'éducation à Inter car il souligne les enjeux de partenariat à la fois entre les établissements scolaires et la ville mais aussi entre les établissements scolaires eux-mêmes.

Le Forum éducatif local trouve son origine dans la volonté, d'une part, du PRE de s'intéresser aux ruptures éducatives et d'autre part, des principaux de collèges et du proviseur du lycée d'Inter de mettre en commun leurs expériences sur leurs dispositifs d'aide au sein de leur établissement.

Dans un premier temps, les établissements scolaires refusent l'intervention de la ville et du PRE. Ce refus peut s'interpréter comme un refus de l'ingérence de la commune dans les affaires internes de l'Éducation nationale et souligne les difficultés de partenariat entre ville et établissements scolaires. C'est l'analyse que livre Sandra Albert. Et en effet, pour partie au

moins, le Forum éducatif local s'intéresse à des problématiques propres aux établissements scolaires : la transition troisième-seconde, les mesures de soutien réalisées dans les collèges et le lycée, etc.

Finalement aucun responsable des collèges et du lycée n'accepte d'animer ce Forum éducatif local. Quelle que soit la raison de ce blocage, il illustre la difficulté du partenariat entre les établissements scolaires.

Ce n'est que dans un deuxième temps, et en raison du refus des établissements scolaires d'animer ce Forum éducatif local qu'ils acceptent la proposition du PRE.

Le choix de l'animateur du Forum éducatif local permet donc à la fois de saisir les enjeux du partenariat entre la ville et les établissements scolaires et entre ces derniers. C'est parce que les établissements scolaires ont refusé de l'animer eux-mêmes que le PRE a pu occuper la place laissée vacante d'animateur du Forum éducatif local.

Le Forum éducatif local est un objet d'autant plus intéressant qu'il a été concrètement suivi d'effets. D'une part, une « recherche-action » sur les enjeux de territoires a été menée. Elle a donné lieu à des restitutions au sein de l'Éducation nationale et les enjeux de territoires sont devenus un des thèmes de travail de la Maison d'Ariane. D'autre part, le « Passeport troisième-seconde » qui désigne un stage de pré-rentrée réalisé avec des enseignants du collège et du lycée à l'attention des nouveaux élèves de seconde, était en préparation. Lors de mon observation à Inter, la préparation de ce « passeport » a été l'objet de plusieurs rencontres entre le PRE, des principaux et des enseignants des trois collèges et du lycée.

Le Forum éducatif local démontre la capacité du PRE d'Inter à enrôler les établissements scolaires dans ses projets qui seront donc concrètement réalisés.

Le Forum éducatif local nous a donc permis, d'une part, de souligner les enjeux de partenariat entre la ville et les établissements scolaires et entre ces derniers, d'autre part, de démontrer la capacité de ce PRE à animer les différents établissements scolaires dans le but de proposer des actions dont une partie s'inscrit résolument dans le champ scolaire. Sans doute rien d'autre que le Forum éducatif local n'illustre mieux comment le PRE d'Inter promeut ce que les réformateurs éducatifs désignent sous le concept « d'éducation partagée ».

Le PRE d'Exter et le système de coopération qui lui est lié est bien différent de celui d'Inter. Toutes proportions gardées, les interactions entre le PRE d'Exter et l'Éducation

nationale y sont plus rares et peut-être plus superficielles. Toutefois ce PRE favorise aussi le partenariat entre différentes institutions aussi bien à l'échelle de la ville que des quartiers.

L'extrait suivant provient de l'entretien réalisé avec la maire adjointe au PRE d'Exter.

[Question] : On va revenir un peu sur le partenariat. Est-ce que vous pouvez me donner votre avis ou votre regard sur le partenariat, les avantages, les enjeux ?

[Maire adjoint en charge du PRE, Exter] : Moi, le partenariat, je n'y vois que des avantages. Ça me paraît... **On n'avait pas tant d'occasions que ça de se rencontrer régulièrement** en regardant de manière assez fine ce qui se passait pour les enfants en difficulté dans les groupes scolaires, aussi bien dans le premier que dans le second degré.

L'intérêt de cet extrait n'est pas de révéler que la maire adjointe ne voit que des avantages au partenariat : dans le monde social de la Réussite éducative et de la Politique de la Ville, critiquer le partenariat entre institutions relèverait presque du parjure.

L'intérêt de son propos réside dans le fait qu'il nous informe qu'avant la mise en place du PRE, la ville, l'Éducation nationale et la préfecture (toutes les trois désignées par le pronom personnel « On ») se rencontraient peu pour discuter de la politique éducative. La Réussite éducative permet donc à ces trois institutions de se rencontrer sur les questions éducatives et de discuter des questions qui étaient auparavant du champ propre de l'Éducation nationale. Au niveau de la ville d'Exter, le PRE apparaît donc comme un pas supplémentaire vers un partage accru de la politique éducative au détriment de l'Éducation nationale et au profit de la ville et de la préfecture.

À l'échelle des quartiers, nous avons précédemment observé que les cadres de terrain du service social scolaire et de la polyvalence de secteur s'approprient le PRE en tant qu'outil de connaissance du monde associatif. Ce type de discours sur la connaissance des acteurs associatifs d'un quartier n'est pas le propre des cadres de services sociaux. En effet, le même discours est tenu par les principaux des collèges d'Exter que nous avons qualifiés d'*apathiques*. Nous remobilisons donc ici certains extraits d'entretiens déjà mobilisés.

[Hubert Dessot, Principal, Exter, quartier Méditerranée] : **Ça ouvre le collège vers l'extérieur, c'est très bien.** Par l'association... Par exemple, **ça permet d'avoir connu l'association Psy, le centre social, Mouvement Collégiens. Ça nous permet de les connaître.** On a des élèves qui y vont sans nous le dire. On a des élèves qui vont à Mouvement Collégiens. C'est une association de quartiers qui fait du soutien scolaire. On a des élèves qui y vont parce que leurs parents ont décidé qu'ils iraient. On ne le sait pas. Grâce à la Réussite éducative, on le sait. On peut avoir un retour. Dans les deux sens, ça fonctionne. C'est un exemple c'est intéressant. On propose à des élèves... Pour des questions soit d'horaire soit parce qu'ils n'ont pas envie... Ils aimeraient bien avoir du

soutien scolaire mais pas au collège. Ça nous permet-nous de leur dire : vous pourriez aller voir [association 2].

\*\*\*

[Question] : Qu'est-ce qui vous motive à venir ? Il y a des établissements qui ne viennent pas à la Réussite éducative. Vous, vous venez. Qu'est-ce qui explique cette démarche ?

[Régine Planes, Principale de collège, Exter, quartier Atlantique] : Déjà pour moi aussi de connaître le fonctionnement... **Les associations, je ne les connais pas. C'était ma démarche puisque j'ai été invitée et puis après, je suis restée.** C'est assez drôle, car on ne se retrouve qu'à deux cas [principaux] -les autres ne viennent pas- avec le principal [Charles Vic]. Moi je trouve ça intéressant. **Je trouve ça intéressant de voir un petit peu quelles solutions peuvent être proposées. En allant à l'EPRE et en découvrant des associations.**

Ces principaux n'ont pas pour point commun de fréquenter la même EPRE : ils appartiennent à deux quartiers bien distincts et ne se fréquentent pas. En revanche, ils ont en commun d'avoir été récemment nommés à leur poste et donc d'avoir une faible connaissance des associations entourant leur établissement.

À l'instar des cadres de terrain des services sociaux, pour certains principaux de collèges, la Réussite éducative répond aussi à un besoin de connaissance des associations. Pour ces derniers, le PRE apparaît comme un trait d'union entre leur collège et les associations.

Le PRE d'Inter ne recouvre pas ce rôle de trait d'union entre les collèges et les associations car cette ville est relativement dépourvue d'associations. Cela implique d'une part que le PRE ne dispose pas ou peu d'associations et d'autre part que les principaux de collèges ne se rapprochent pas du PRE pour connaître les associations.

Les PRE contribuent donc à réformer les pratiques de l'Éducation nationale en produisant deux effets :

- le premier est qu'à travers les PRE, la Réussite éducative agit comme un outil de publicisation de problèmes ou plus généralement d'enjeux internes aux établissements scolaires. Cette publicisation s'opère, par exemple, lorsque des tensions entre des agents de l'Éducation nationale se révèlent en réunion, lorsque ce sont les mêmes noms d'enseignants que mentionnent les élèves lorsqu'ils font dans le PRE le récit de leurs exclusions, ou encore lorsqu'un directeur d'académie explique ses difficultés à prescrire des missions aux travailleurs sociaux du Service Social en Faveur des Élèves. Pour l'Éducation nationale, les PRE sont donc aussi des lieux où se révèlent des enjeux, des problèmes et des tensions la concernant ;

- le second effet est que la Réussite éducative favorise « l'éducation partagée ». D'une part, cette éducation est partagée au profit des villes. La forme la plus modeste de ce partage de l'éducation est observée à Exter où les multiples rencontres organisées par le PRE sont autant d'occasions pour les villes et la préfecture de s'intéresser aux questions éducatives. Une forme plus aboutie de ce partage de l'éducation est observée à Inter à travers le Forum éducatif local. D'autre part, cette éducation est partagée au profit des associations, dans la mesure où elles sont présentes sur le territoire du PRE.

Notre ambition a été de nous intéresser aux réformes mises en avant par les acteurs des PRE.

Dans le champ de travail social, la Réussite éducative est diversement perçue. Les travailleurs sociaux ne la perçoivent pas comme un outil de réforme des pratiques professionnelles. En revanche, leurs cadres de terrain perçoivent la Réussite éducative comme un outil de réforme des pratiques professionnelles dans le sens où elle faciliterait les liens avec les associations. L'encadrement supérieur voit dans ce dispositif un moyen de réformer les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux dans le but d'augmenter la visibilité de leur activité, ce qui a pour corollaire la réduction de leur autonomie professionnelle.

Dans le champ de l'Éducation nationale, la Réussite éducative est un outil de réforme des pratiques professionnelles car elle favorise le partage de l'éducation au profit des mairies et des associations en même temps qu'elle publicise les problèmes et les enjeux internes à l'Éducation nationale.

## **2. La promotion des agences et gouvernement à distance**

La Réussite éducative augmente la place des associations et des collectivités territoriales dans la politique éducative. Cette réforme s'accompagne dans le cas de la Réussite éducative de deux autres allant de pair : le gouvernement à distance et l'augmentation de la place des agences dans la politique éducative.

L'objectif ici est d'observer comment fonctionne la Réussite éducative puisqu'outre le fait qu'elle favorise le gouvernement à distance et l'augmentation de la place des agences dans la politique éducative, elle incarne, par son fonctionnement, une action publique éducative gouvernée à distance et organisée selon le principe d'une cascade d'agence.

Avant d'aller plus en avant, définissons les termes.

La Réussite éducative est mentionnée par Renaud Epstein dès 2005 dans son article *Gouverner à distance, quand l'État se retire*. Cette référence s'explique par les proximités entre la politique de Rénovation urbaine, au centre du propos d'Epstein, et la Réussite éducative. D'une part, ces deux actions publiques relèvent de la Politique de la Ville. D'autre part, elles sont mises en place par le même Ministre, Jean-Louis Borloo, à la même période (2003 pour la Rénovation urbaine et 2005 pour la Réussite éducative) et disposeront rapidement d'une organisation similaire. En effet, la Rénovation urbaine est portée par l'Agence nationale de rénovation urbaine (Anru) et la Réussite éducative, par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acse).

En analysant les modes d'intervention de l'État sur le bâti dans les quartiers en Politique de la Ville, Epstein développe la notion de gouvernement à distance. Celui-ci « se caractériserait par des transferts des moyens d'intervention du pouvoir central, de l'appareil administratif de l'État vers des agences ad-hoc ». L'État se retirerait des territoires pour gouverner à distance. L'autorité de l'État s'appuierait sur « de nouvelles technologies de gouvernement, organisant à distance les stratégies librement développées par les acteurs locaux » (Epstein, 2005).

Prolongeant l'analyse en termes de gouvernement à distance au sujet de l'assurance maladie en France et en Allemagne, Patrick Hassenteufel (2008, 2011) insiste sur le renforcement du rôle de l'État fixant des « règles du jeu », disposant de moyens de surveillance, de contrôle, d'évaluation, de sanction, etc.

Si l'idée de liberté paraît moins présente dans l'analyse du gouvernement à distance de l'assurance maladie et des agences sanitaires (Benamouzig, Besançon, 2007), les agences restent centrales dans le processus décrit. La présence d'agences peut donc être considérée comme le marqueur d'un processus de gouvernement à distance.



Un rapport intitulé *L'État et ses agences* (Inspection Générale des Finances, 2011) précise que le terme « agence » est flou et ne correspond à aucune définition légale. Par « convention », les auteurs désignent comme agences des entités hétérogènes du point de vue de l'activité, des statuts, de la taille et des relations entretenues avec l'État pour peu qu'elles satisfassent deux critères. Le premier est l'exercice d'une mission de service public non marchand. Le second est l'existence d'un « faisceau d'indices [indiquant] qu'elles sont contrôlées par l'État » (Inspection Générale des Finances, 2011).

Des exemples d'agences sont fournis dans les actes du colloque : « Les agences, une nouvelle gestion publique ? » organisé un an après la remise du rapport de l'Inspection Générale des Finances à l'École Nationale d'Administration.

En effet, à côté des traditionnels établissements publics communaux que sont les centres communaux d'action sociale ou encore les caisses des écoles, sont apparues de nombreuses associations qui ont eu vocation à répondre de manière adaptée aux besoins exprimés par des collectivités territoriales.

[Acte du colloque « Les agences : une nouvelle gestion publique ?, École Nationale d'Administration, 19 octobre 2012.]

Les agences structurant la Réussite éducative sont donc les associations, les centres communaux d'action sociale, les caisses des écoles, les groupements d'intérêt public et l'Acse.

« L'agencification », pour reprendre le vocable de la Conseil d'État (Conseil d'État, 2012, p.71), de la politique éducative dépasse très largement la Réussite éducative. En témoignent d'une part, la création du statut d'établissement public local d'enseignement en 1983, le renforcement de l'autonomie de ces établissements par la loi Jospin en 1989 puis Fillon en 2005 et d'autre part, la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007 (dite loi d'autonomie des universités), confirmée en grande partie par la Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche de 2013. De plus, il est régulièrement question d'accroître l'autonomie des écoles primaires et de renforcer les prérogatives de leur directeur.

La Réussite éducative, en confortant la place des collectivités territoriales et des associations dans la politique éducative, renforce la place des agences dans la politique éducative.

Étant elle-même structurée sur le principe d'une cascade d'agences, elle permet d'observer comment fonctionne une politique éducative structurée à partir de multiples agences et quels sont les enjeux de ce mode de structuration.

À présent, nous utilisons donc l'objet Réussite éducative pour observer le fonctionnement et les enjeux d'une action publique mobilisant de multiples agences.

Nous abordons la structure de la Réussite éducative dans une perspective verticale, de l'agence la plus en amont aux agences les plus en aval en accordant une attention particulière au contrôle entre agences.

Adopter la perspective du contrôle revêt un double intérêt. D'une part, la notion de contrôle est l'un des deux critères retenus par l'Inspection Générale des Finances pour considérer qu'une entité est une agence. D'autre part, cette notion permet ensuite de s'intéresser à la question de la hiérarchie et à la reconstitution d'une chaîne de subordination.

Penser le contrôle d'une entité n'est pas chose aisée puisque dans toutes les situations de travail, y compris celle où la hiérarchie et la subordination est explicite, il y a toujours des écarts entre le travail prescrit et le travail réel, entre l'organisation formelle et l'organisation informelle.

De l'amont à l'aval de la Réussite éducative, du Ministère en charge de la Ville aux associations en passant par l'Acse et les PRE, nous avons donc fait le choix de présenter pour chacun des différents échelons de cette action publique son rôle, son pouvoir et ses limites.

Dans ce chapitre, il est donc fortement question de « gouvernement à distance » (Epstein, 2005). Nous employons les termes de « hiérarchie invisible », de « chaîne hiérarchique invisible » ou encore le terme « échelle », non pas pour nier les importantes marges d'autonomie des acteurs et les multiples formes de régulation par le bas (Reynaud, 1997 et De Terssac, 2003) mais afin d'insister sur les mécanismes globaux dans lesquels chaque « maillon » de la chaîne ou « échelon » de l'échelle hiérarchique du système de coopération de la Réussite éducative joue un rôle, notamment transmettre les consignes provenant des agences en amont.

## 2.1. À la tête de la Réussite éducative : le Ministère en charge de la Ville

La Politique de la Ville est souvent présentée comme une politique décentralisée. Elle est d'ailleurs contemporaine des premiers actes de décentralisation. Dans un contexte où le vocable « modernisation » rime le plus souvent avec « décentralisation », la Politique de la Ville est souvent mise en avant. Sans doute car la « Politique de la Ville » s'intéresse aux villes et que le « partenariat », « le territoire » ou « l'action publique localisée » sont des éléments de langage constamment mobilisés.

Au contraire, tranchant avec cette présentation de la Politique de la Ville, Luc Bouillouse, conseiller du Ministre François Lamy lors de notre enquête, présente la Politique de la Ville comme une des « dernières politiques d'État ».

Nous préférons nous éloigner d'une lecture dichotomique de l'action publique autour des concepts centralisation et décentralisation/déconcentration pour en mobiliser d'autres tels que la notion de « gouvernement à distance » (Epstein, 2005) laissant plus de place aux différentes configurations pouvant être observées.

L'ambition de cette sous-partie est de présenter les technologies de pouvoir dont dispose le Ministère en charge de la Ville.

Trois ont particulièrement attiré notre attention : le Programme 147, la carte de la Politique de la Ville et l'Acse. L'Acse est à la fois un dispositif de pouvoir en partie aux mains du Ministère en charge de la Ville et une agence en soit. Nous l'évoquerons ultérieurement.

Nous nous intéressons donc ici successivement au Programme 147 et à la carte de la Politique de la Ville car ces deux instruments permettent à ce Ministère de gouverner à distance la Réussite éducative.

### 2.1.1. Le Programme 147

La Réussite éducative étant incarnée sur le terrain par des agences portant les PRE, chacune d'elles n'a de vision que sur son budget. Pour comprendre le rôle du Ministère en charge de la Ville à travers le Programme 147, il est convenant de considérer les évolutions des financements des PRE à l'aune des évolutions du Programme 147. C'est ce que nous

entreprenons ici en considérant tout d'abord le financement des PRE puis afin de prendre, de la hauteur, l'évolution du Programme 147.

Le PRE d'Exter était doté par l'Acse sur les fonds du Programme 147 de 1 100 000 € de 2007 à 2009. Sa dotation a diminué à 928 000 € en 2010 puis 888 000 € en 2013 et enfin 840 000 € en 2014. Depuis 2007, le PRE d'Exter a perdu plus du quart de son budget.

La subvention du PRE d'Inter a diminué de 60% en passant de 876 000 € en 2005 à 411 640 € puis 357 950 € en 2015. Une partie de cette baisse s'explique par le fait que ce PRE a été l'un des premiers bénéficiaires des subventions de la Réussite éducative. Les fonds du Programme 147 étant répartis un faible nombre de PRE en 2005, chacun d'eux a obtenu d'importants subsides.

Pour prendre un peu de distance sur ces deux PRE, lors de mon enquête systématique sur les PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon et auprès de quelques PRE d'Île de France, j'ai essayé de renseigner l'évolution de la subvention obtenue annuellement au titre du Programme 147. Le caractère éphémère de la Réussite éducative semble entraîner une faible mémoire institutionnelle puisque seules vingt-trois PRE sur cinquante-huit ont été en mesure de me renseigner.

En moyenne, chaque PRE a vu sa subvention au titre du Programme 147 diminuer d'un tiers entre la subvention la plus importante connue et la subvention de l'année 2014. Six villes sur vingt-trois, soit un peu moins d'un quart ont perdu plus de la moitié de leur subvention, dont une, les deux tiers et une autre, les quatre cinquième.

Ces évolutions sont à rapporter à l'évolution générale de la hauteur des fonds du Programme 147. La baisse des subventions des PRE se joue au niveau de la répartition du budget de l'État : entre 2007 et 2015, le budget alloué dans le Programme 147 à la Réussite éducative a diminué d'environ 35% en passant de 112 millions d'euros à 75 millions d'euros.

La baisse des subventions des PRE est donc directement corrélée à celle du Programme 147. Pourtant le rôle du Ministère en charge de la Ville est peu mentionné dans le monde social de la Réussite éducative. Cela nous amène alors à nous interroger sur les dispositifs voilant l'intervention de ce dernier.

### 2.1.2. La carte de la Politique de la Ville

Tout comme l'Acse, à laquelle nous nous intéresserons dans la sous-partie suivante, la carte de la Politique de la Ville est à la fois un instrument du pouvoir et un instrument voilant son implication.

La carte de la Politique de la Ville est un instrument au moins aussi important que l'Acse car elle désigne les zones éligibles aux subsides du Programme 147. En s'appuyant sur une formule mathématique, elle semble être un instrument neutre, objectif et seulement technique. Au contraire, l'étude détaillée de l'élaboration de la nouvelle carte de la politique de la Ville (2014) révèle la place prééminente mais néanmoins voilée du Ministère en charge de la Ville dans son élaboration.

Il nous faut tout d'abord déconstruire la communication du Ministère en charge de la Ville sur la réduction du nombre de quartiers en Politique de la Ville et observer en détail ce que signifie un « recentrage ». Ensuite, nous nous attacherons à rendre compte du rôle du Ministère en charge de la Ville dans l'élaboration de la carte de la Politique de la Ville à travers le choix des modalités d'établissement de la carte.

La réforme de l'ancien Ministre de la Politique de la Ville, François Lamy, amorcée en 2014 est présentée comme un « recentrage » vers les quartiers les plus en difficulté. Il est annoncé que le nombre de territoires en Politique de la Ville diminue de 2500 à 1300. Mais plus que le nombre de territoires, c'est le nombre d'habitants qui est à considérer. En effet, une ville peut garder le même nombre de territoires en Politique de la Ville mais ces derniers peuvent être drastiquement réduits. Par exemple, dans le département dans lequel est située la ville d'Inter, une ville avait 12 000 habitants avec l'ancienne géographie prioritaire (carte de 2006), elle n'en a que 5 000 avec la nouvelle géographie prioritaire.

Le tableau réalisé par nos soins présente l'évolution entre la carte de la Politique de la Ville de 2006, quel que soit le niveau de priorité des quartiers<sup>36</sup>, et celle de 2014 pour les régions Champagne-Ardenne, Lorraine, Languedoc-Roussillon ainsi que sur les départements de Paris et des Hauts-de-Seine. L'unité de comparaison n'est pas le nombre de territoires en Politique de la Ville mais le nombre d'habitants.

---

<sup>36</sup> Dans la géographie prioritaire de 2006, les quartiers en Politique de la Ville étaient classés en trois niveaux de priorité.

**Tableau 15 : Évolution du nombre d'habitants dans les territoires en Politique de la Ville de notre enquête par département, de 2006 à 2015**

Nombre d'habitants	En Politique de la Ville (carte 2006)	En Politique de la Ville (carte 2015)	Évolution du nombre d'habitants
<b>Région Lorraine</b>			
Meurthe-et-Moselle	62 741	48 605	<b>-22,53%</b>
Meuse	5 662	5 647	<b>-0,26%</b>
Moselle	104 883	65 815	<b>-37,25%</b>
Vosges	19 238	12 913	<b>-32,88%</b>
<b>Région Champagne-Ardenne</b>			
Ardenne	41 745	22 520	<b>-46,05%</b>
Aube	35 178	24 240	<b>-31,09%</b>
Marne	70 013	45 780	<b>-34,61%</b>
Haute-Marne	24 469	11 228	<b>-54,11%</b>
<b>Région Languedoc-Roussillon</b>			
Aude	19 395	24 390	<b>25,75%</b>
Gard	70 413	75 871	<b>7,75%</b>
Hérault	111 455	103 225	<b>-7,38%</b>
Lozère	1 226	0	<b>-100,00%</b>
Pyrénées-orientales	30 194	29 680	<b>-1,70%</b>
<b>Région Île-de-France</b>			
Paris	346 482	150 460	<b>-56,57%</b>
Hauts de seine	228 061	108 120	<b>-52,59%</b>
<b>Moyenne</b>	<b>1 171 155</b>	<b>728 494</b>	<b>-37,80%</b>

Sources : Atlas des Contrats Urbains de Cohésion Sociale, 2009 (population en 2006 ; Atlas des Quartiers Prioritaires, 2015 (population en 2011)

À l'exception de l'Aude et du Gard qui voient leur population en Politique de la Ville augmenter, les autres territoires ont une géographie prioritaire, en termes de nombre d'habitants, en stagnation ou en régression. En effet, les populations en Politique de la Ville de la Meuse, de l'Hérault et des Pyrénées orientales évoluent peu. En revanche, les autres départements subissent de fortes baisses de 30% à plus de 50%. C'est notamment le cas pour Paris, les Hauts de Seine et la Haute Marne. En moyenne, sur ces départements, 37% des habitants des territoires les plus favorisés des anciens quartiers prioritaires quittent la Politique de la Ville à la suite de la réforme Lamy.

La réforme de François Lamy procède donc à une double réduction : d'une part, le nombre de quartiers est réduit et d'autre part, la taille des quartiers restant en Politique de la Ville est

elle-aussi réduite. Cette double réduction est synthétisée dans l'évolution du nombre d'habitants en Politique de la Ville.

L'établissement de la nouvelle carte de la Politique de la Ville repose sur un découpage de la France en carreaux de 200 mètres de côté.

Pour comprendre comment le Ministère en charge de la Ville gouverne à distance la Réussite éducative (et plus généralement la Politique de la Ville) il est indispensable de comprendre comment un carreau de 200 mètres de côté est inclus ou exclu de la Politique de la Ville. Et avant de s'intéresser aux modalités légales d'établissement de la carte de la Politique de la Ville, il est nécessaire de dévoiler les modalités techniques d'établissement de la carte pour rendre compte des choix politiques floutés derrière les choix techniques.

Dans l'encadré ci-dessous, nous remobilisons le dossier fourni conjointement par le CGET et l'INSEE concernant la nouvelle carte de la Politique de la Ville.

#### **Encadré 7 : Critères d'établissement de la nouvelle carte de la Politique de la Ville**

La méthode retenue fixe dans un premier temps un seuil de bas revenus, qui est calculé à partir du revenu médian métropolitain et du revenu médian de l'unité urbaine dans laquelle se situe le quartier. Il s'agit ainsi de combiner une approche de « pauvreté » à une approche de « ségrégation ».

Ce seuil de bas revenus est défini selon la formule suivante :

1. Pour les unités urbaines de 10 000 à moins de 5 millions d'habitants :

$$S = 0,6 \times ((0,7 \times \text{RMUC-nat}) + (0,3 \times \text{RMUC-UU}))$$

2. Pour les unités urbaines de 5 millions d'habitants ou plus :

$$S = 0,6 \times ((0,3 \times \text{RMUC-nat}) + (0,7 \times \text{RMUC-UU}))$$

S est le seuil de revenu médian par unité de consommation. RMUC-nat est le revenu médian par unité de consommation<sup>37</sup> de la France métropolitaine et RMUC-UU est le revenu médian par unité de consommation de l'unité urbaine au sein de laquelle est situé le quartier. La méthode recherche ensuite, par un balayage du territoire métropolitain préalablement découpé en carreaux de 200 m de côté, les carreaux, situés dans des unités urbaines de 10 000 habitants ou plus, dont plus de la moitié de la population est en dessous de ce seuil de bas revenus. Une fois détectés, ceux-ci sont agglomérés entre eux, et lorsque cet agglomérat dépasse les 1 000 habitants, la zone est identifiée comme étant une zone de concentration urbaine de population à bas revenus. Le carroyage offre ainsi une souplesse dans l'analyse du territoire : il permet, d'une part, de s'affranchir de toute limite administrative et offre, d'autre part, une finesse géographique particulièrement adaptée à l'analyse des milieux urbains où les phénomènes sont infra communaux.

([http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/FPORSOC14k\\_D3\\_ville.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/FPORSOC14k_D3_ville.pdf))

Source : Insee

<sup>37</sup> C'est un système de pondération attribuant un coefficient à chaque membre du ménage et permettant de comparer les niveaux de vie des ménages de tailles ou de compositions différentes. Avec cette pondération, le nombre de personnes est ramené à un nombre d'unités de consommation.

Derrière la formule mathématique qui établira objectivement la carte de la Politique de la Ville se cachent de nombreux choix unilatéraux du Ministère en charge de la Ville.

En effet, seul le critère de bas revenus est le fruit d'une concertation menée par le Ministère en charge de la Ville en 2012. Ce critère ne prête d'ailleurs pas vraiment à débat puisque la Politique de la Ville a vocation à s'attaquer aux territoires dont les populations sont les plus pauvres et que ce critère est corrélé à de nombreux autres indicateurs sociaux (concentration de logements sociaux, familles monoparentales, chômage, etc.).

Les autres critères sont le résultat de décisions unilatérales du Ministère en charge de la Ville alors même qu'ils déterminent considérablement cette politique. Ainsi, le choix d'établir un maillage de carrés de 200 mètres sur 200 mètres offre la possibilité de construire une carte extrêmement précise. Dans le même temps, sa finesse participe à construire une action publique devant se concentrer uniquement sur certains immeubles au sein des villes. La formule utilisée ignore les aires urbaines de moins de 10 000 habitants et ne traite que les carrés de plus de 1 000 habitants. La Politique de la Ville ne prendra en considération que les territoires dont la population est suffisamment dense. Enfin, le seuil des 60% n'a jamais été discuté tout comme le choix de deux formules de calcul selon la taille de l'aire urbaine.

La formule engendrant la carte de la Politique de la Ville est donc avant tout le résultat de choix politiques du Ministère en charge de la Ville.

Le rôle déterminant du Ministère en charge de la Ville apparaît avec plus de clarté encore en considérant les dernières étapes de l'établissement de la carte de la Politique de la Ville.

Une fois que l'Insee a rendu la première carte de la Politique de la Ville, les maires ont négocié avec les préfetures des départements pour adapter les territoires issus des carrés Insee aux « quartiers vécus » par les habitants. Ces ajustements ne pouvaient concerner qu'approximativement 10% de la population des premiers territoires édités par l'Insee. Cette latitude de 10% résulte d'une décision du Ministère en charge de la Ville et illustre le fait que les ajustements à partir de la carte fournie par l'Insee n'étaient possibles qu'à la marge.

Enfin, une fois les ajustements faits, la carte fut établie par décret. En entretien, Luc Bouillouse, conseiller auprès du Ministre Lamy a très largement insisté sur les recours aux décrets qui, relevant du champ réglementaire, auraient l'avantage de ne pas être débattus devant le Parlement et donc négociés par les élus locaux. Le recours au décret illustrerait la volonté de garder le monopole sur un des instruments les plus déterminants de la Politique de



la Ville : la carte de la Politique de la Ville, qui désigne les territoires éligibles aux subsides du Programme 147.

Se concentrer sur l'élaboration de cette carte a permis de rendre compte que cet instrument est l'outil politique du Ministère en charge de la Ville. En effet, derrière la neutralité apparente du calcul se cachent les choix hautement politiques des modalités de calcul. La carte de la Politique de la Ville est donc tout à la fois un instrument de pouvoir du Ministère en charge de la Ville et un dispositif voilant son pouvoir.

Cette politique peut passer pour décentralisée sans doute car l'action du Ministère en charge de la Ville paraît peu visible puisque voilée par des instruments tels que l'Acse ou la carte de la Politique de la Ville.

## 2.2. L'agence intermédiaire : l'Acse

Nous avons laissé de côté l'Acse comme dispositif de pouvoir aux mains du Ministère en charge de la Ville ce qui ne fait guère de doute lorsque l'on observe son conseil d'administration. Dans la version de la loi du 31 mars 2006 instituant l'Acse, son conseil d'administration est composé pour moitié de représentants de l'État. La loi dispose aussi que le délégué général de l'agence et son président sont aussi nommés par l'État.

Partant de là, notre but est autant de montrer que l'État, et donc le Ministère en charge de la Ville, exerce une influence considérable sur l'agence mais aussi de démontrer comment elle constitue un échelon de l'échelle ou un maillon de la chaîne entre le Ministère en charge de la Ville et les agences en aval.

Dans ce but, nous placerons au centre de notre attention les liens entre le Ministère en charge de la Ville et l'Acse puis entre cette dernière et les préfets de département.

### 2.2.1. Finances et devenir de l'Acse, éléments du lien de dépendance de l'Acse au Ministère en charge de la Ville

Pour démontrer les liens de dépendance entre le Ministère en charge de la Ville et l'Acse, nous nous appuyerons sur deux éléments factuels. Le premier concerne les financements de cette agence et le second son devenir.

L'intégralité du budget de l'Acse provient du Programme 147 dont l'Acse a la gestion pour le Ministère en charge de la Ville. Cette situation amène Luc Bouillouse à formuler à son égard le propos suivant :

[Luc Bouillouse, Conseiller, Cabinet du Ministre de la ville, 2013-2014] : **C'est une agence qui ne gère que des crédits d'États pour les faire gérer ensuite par l'État au niveau local, c'est absurde. Tout ça va être transformé, rassemblé avec les autres bouts d'administration qu'on a la chance de contrôler dans une direction de la Politique de la Ville qui va redevenir une direction de l'administration centrale à l'ancienne.** Ça fait un peu vieille France mais c'est quand même beaucoup moins cher et c'est quand même beaucoup mieux. Et le tout englobé dans une future structure qui va être le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires.

Ce que Luc Bouillouse qualifie « d'absurde » est le circuit financier du Programme 147. Ce programme relève du Ministère en charge de la Ville. Lors de la création de l'Acse, il fut prévu qu'il reviendrait à l'Acse de le gérer. De ce fait, le Programme 147 transite de l'enveloppe du Ministère en charge de la Ville au compte de l'Acse. Une fois sur le compte de l'Acse, il est reversé aux PRE, c'est-à-dire à des agences (Caisses des écoles, CCAS, etc.). Luc Bouillouse considère donc comme « absurde » de faire transiter de l'argent à une agence extérieure à l'État pour le reverser à des institutions accolées aux mairies.

L'évolution de l'Acse amène aussi à penser que l'indépendance de cette agence vis-à-vis de l'État devait être toute relative.

L'une des grandes évolutions de la Politique de la Ville portée par la réforme de François Lamy est la dissolution de l'Acse au 1<sup>er</sup> janvier 2015 et la création d'un Commissariat Général à l'Égalité des Territoires (CGET) dépendant des services du premier Ministre. Finalement l'Acse cède place à une administration centrale au cœur de l'État. Plutôt que de percevoir ce changement comme une réforme d'envergure, il nous semble plutôt qu'il s'agit plus modestement de transformer une situation de fait en situation de droit et acter le fait que l'Acse était directement contrôlée par l'État.

### 2.2.2. Les préfets de département

L'organisation interne de l'agence repose sur une structure territoriale. En application du décret constitutif de l'agence du 28 juillet 2006, les préfets de département sont les délégués territoriaux de l'agence et ses ordonnateurs secondaires pour les crédits délégués à l'Acse.

Par le truchement des préfets de département, l'Acse oriente les PRE. Pour comprendre cette articulation, il faut se pencher sur les rapports entre cette agence et les préfets de département. Nous nous intéressons donc successivement au pouvoir de l'Acse sur les préfets de département et aux limites de ce pouvoir.

Voici comment Edmond Alba, directeur éducation à l'Acse considère les rapports avec les préfets de département.

[Edmond Alba, Directeur Éducation, Acse, CGET] : **Vous avez les préfets qui appliquent des circulaires et nous on est un organisme qui est un peu à la marge, aux contours, puisqu'on gère des enveloppes de crédits et on gère des programmes.** Et donc il est programmé que les crédits passent par nous.

**Le préfet, il est soumis à la fois aux directives du Ministre et aux enveloppes qu'on lui octroie et donc il obéit aux directives qu'on lui envoie. [...] Il est quand même responsable de ce qu'il dit. Si on lui dit : « Les PRE, il faut faire de l'individualisation ». Il ne dit pas : « Non, moi je fais ce que je veux, il faut faire du collectif ». Parce que sur le coup, il va se faire sucrer les crédits.** Et il le sait. Et nous, on lui donne les outils à la fois conceptuels, informatiques et en terme d'animations qui vont lui permettre **d'atteindre les objectifs sur les PRE** et sur les autres programmes de l'Acse. [...]

**Il n'y a pas de lien hiérarchique vis-à-vis de moi. Moi, je n'ai pas l'autorité sur un Chargé de mission, un chef de service en Essonne.** On est dans un système complètement différent. Par contre, **la directrice générale de l'Acse, elle, sans être dans un lien de subordination, quand elle signe une circulaire, quand elle signe les programmes d'intervention, elle a tout à fait le droit, et le devoir, de dire à un préfet qui ferait n'importe quoi : « fait n'importe quoi » et de faire les courriers afférents.**

Les préfets, en tant que délégués territoriaux de l'Acse attribuent les subventions aux PRE. À ce titre, ils gèrent au niveau des départements les subventions de l'agence. Ces dernières sont en partie déterminées par le degré d'atteinte des objectifs fixés par l'Acse. Dans ce système, les préfets ont donc tout intérêt à respecter les préconisations de l'agence.

Dans la préfecture dont dépend la ville d'Inter, c'est Jacques Mantet, Chargé de mission « cohésion sociale » qui suit les PRE pour le préfet. Voici comment il perçoit, pour ce qui concerne la Réussite éducative, la subordination de la préfecture à l'Acse. Nous évoquons le développement de l'individualisation dans la Réussite éducative. Cela consiste à obliger les PRE à ne financer que des actions à destination d'enfants en parcours de Réussite éducative.

[Question] : Si on reprend le cas de la lutte pour l'individualisation. Qui a imposé cette lutte-là ?

[Jacques Mantet, Chargé de mission cohésion sociale en préfecture, Inter] : **Nous, on l'impose au local. C'est l'Acse qui me demande de le faire.** Pourquoi ? En fait, **le levier de l'Acse c'est de dire : c'est moi qui décide combien d'argent je vous donne, au niveau du département.[...] Si vous êtes bon, je vous donne des sous. Si vous n'êtes pas bon, on vous en donne moins ».** **Comme on veut de l'argent, on essaie de mettre en place des consignes.**

Et puis aussi car l'Acse, au nom du Ministre édite chaque année un plan d'intervention, ses priorités... **Une circulaire de la directrice de l'Acse, c'est équivalent pour nous à une circulaire du Ministre.**

L'Acse n'attribue pas de l'argent aux préfectures mais un droit de tirage. Ce qui signifie qu'aucune somme ne transite par les préfectures. L'instance où se négocie ce droit de tirage, est le « dialogue de gestion ». Cette rencontre, organisée au niveau régional, regroupe les préfets des départements d'une région et l'Acse.

- : Il y a un discours sur les grandes consignes, les tendances qui sont demandées, à venir. Ce qui va être demandé même si ce n'est pas encore écrit et puis, **après, département par département, sur chaque thématique, on s'exprime. On défend notre morceau. L'Acse nous dit qu'on a bien fait, mal fait.** Je ne sais pas, qu'on est bon en individualisation, qu'on est mauvais... qu'il y a un problème sur telle commune parce qu'ils regardent commune par commune aussi. **Le taux d'individualisation par exemple, ils regardent ville par ville avec leurs enquêtes et ils nous demandent des comptes sur certains projets. [...]**

- : Mais le droit de tirage est bien sur le département ?

- : Oui

- : Et c'est à l'issue de la réunion qu'est fixé le droit de tirage ?

- : Oui. **Ce n'est pas à l'issue même mais ils prennent en compte... L'année dernière. Typiquement, on nous avait fait -7,5%. On a pas mal ralé. On a expliqué, motivé... pendant cette réunion. Trois jours après, on est remonté à simplement -3%.**

Ce qui est appelé « dialogue de gestion » se déroule donc en trois temps. Le premier consiste à informer des tendances en cours avant qu'elles ne soient transcrites sous forme de circulaires pour laisser le temps aux préfectures de transmettre les consignes aux PRE. Le second consiste à indiquer, pour le dire à gros traits, les bons et les mauvais élèves. Enfin, les préfectures peuvent expliquer l'évolution de leurs PRE dans un troisième temps. L'Acse observe le résultat des préfectures commune par commune. Les préfets ont donc tout intérêt à ce que tous les PRE de leur département entrent dans les cadres fixés par l'agence.

Dans les cas où une préfecture défend efficacement son bilan ou obtient de bons résultats aux yeux de l'Acse, elle peut espérer que cette dernière module le droit de tirage initialement prévu. Dans le cas du dialogue de gestion ci-dessus, la baisse est diminuée. Il n'en reste pas moins que la valeur absolue du droit de tirage de la préfecture reste plus faible que l'année antérieure.

Une des limites du pouvoir de l'Acse réside dans sa dépendance aux choix du passé (Pierson, 2000). En effet, si dans une citation précédente, Edmond Alba, directeur « éducation » à l'Acse laissait entendre qu'il était en mesure de supprimer les crédits à un préfet ne suivant pas les orientations préconisées, la réalité est plus nuancée :

[Jacques Mantet, Chargé de mission cohésion sociale en préfecture]: L'Acse ne peut pas supprimer 50% des financements d'un département.

Dépendante des choix du passé, l'Acse, politiquement, ne peut appliquer des sanctions financières trop fortes à un département, et par effet de cascade, à ses PRE. Dans le contexte de baisse des financements dans lequel s'est déroulée notre enquête, le principal levier de l'Acse consiste à moduler de quelques points le pourcentage de la baisse de sa subvention aux départements.

En aval, l'Acse contraint les préfets à suivre la politique qu'elle préconise en modulant les subventions par département. En amont, l'Acse, avant sa disparition au profit du CGET, est contrainte par le Ministère en charge de la Ville.

Au final, même si l'Acse, en tant qu'agence, est indépendante en droit du Ministère en charge de la Ville et des préfectures, sa place et sa fonction dans le système de coopération de la Réussite éducative ne font d'elle un rouage, un échelon intermédiaire entre les préfectures et le Ministère en charge de la Ville.

### 2.3. Les agences communales : les structures porteuses des PRE

Au niveau des communes, les PRE sont essentiellement portés par trois types d'agences ou structures porteuses, pour reprendre le vocabulaire de l'Acse : les Caisses communales d'actions sociales (58%), les Caisses des écoles (35%) et, dans une moindre mesure, les Groupements d'Intérêts publics. Le nombre de PRE portés par des Établissements publics locaux d'enseignement (les collèges) est infime. Le nombre de régie personnalisée portant un PRE est encore plus dérisoire.

Nous avons précédemment observé que le pouvoir s'exerce du Ministère en charge de la Ville à l'Acse puis de l'Acse aux préfetures. Nous nous concentrons à présent sur le pouvoir des préfetures sur les structures porteuses des PRE.

Afin de présenter une image nuancée sur la manière dont le pouvoir des préfetures est exercé sur les structures porteuses des PRE nous commencerons par observer le pouvoir des premières sur les secondes puis nous illustrerons les limites de ce pouvoir.

### 2.3.1. Les PRE et les préfetures : entre dialogue et contraintes

Dans le but de saisir le pouvoir exercé nous donnerons la parole aux acteurs participant aux « dialogues de gestion » entre la préfecture et le PRE d'Inter puis nous porterons notre attention sur une orientation décidée par l'Acse et imposée par le truchement des préfetures aux PRE.

À la différence de nombreuses autres préfetures, celle dont dépend la ville d'Inter a fait le choix de confier à un Chargé de mission, Jacques Mantet, l'animation de la Réussite éducative sur le département. Toutes les préfetures n'ont pas fait ce choix ce qui implique qu'elles ne suivent pas toutes aussi précisément les PRE de leur département. Il n'en reste pas moins que l'entretien avec Jacques Mantet offre un miroir grossissant pour observer les interactions entre la préfecture dont dépendent la ville Inter et le PRE. Il permet d'observer à la fois les ambitions et les moyens de cette préfecture.

[Jacques Mantet, Chargé de mission cohésion sociale en préfecture, Inter] : On essaie de structurer ce que les communes proposent, dans leur programmation. Nous, on n'est pas trop sûr : on donne de l'argent qui est donné et qui est redistribué. **On a un vrai travail de cohérence avec les villes et on discute avec les communes de la ventilation des financements action par action en fonction de si le projet nous plaît ou s'il ne nous plaît pas.** Ça, c'est le côté un peu bling-bling du truc. C'est ce qu'on affiche, c'est ce qu'on met en place : un accompagnement pédagogique, on surveille, on vérifie le taux d'individualisation, on demande des notes stratégiques.

En aval, Jacques Mantet s'intéresse aux PRE à une échelle très fine puisqu'il donne son avis action par action. En amont, il reçoit des consignes de l'Acse *via* le préfet. En conclusion, c'est l'un des maillons de la chaîne hiérarchique entre les PRE et l'Acse.

Pour appuyer son avis et le rendre performatif, la préfecture, c'est-à-dire Jacques Mantet et le sous-préfet en charge de la ville, gouverne par les finances, pour reprendre l'expression de Philippe Bezes et Alexandre Siné (2011).

[Jacques Mantet, Chargé de mission cohésion sociale en préfecture, Inter] : Moi, quand je reçois un dossier de subvention du PRE, je demande une note qui m'explique : le contexte, le diagnostic, les difficultés rencontrées et comment l'équipe veut remédier à ces difficultés à partir du panel d'actions qu'elle présente. Et après, là-dedans, **on choisit ce qu'on paye ou ce qu'on ne paye pas.** [...] **Notre levier, c'est les finances.**

Du coup, pour pouvoir enclencher une dynamique et imposer ces nouvelles consignes, il a fallu se rencontrer régulièrement. C'est-à-dire tous les ans et leur dire : « Ça, cela ne va pas. Il faut le faire évoluer » [...] Sauf que nous **on est toujours là derrière : on croise les infos, on est présent sur les conseils consultatifs. On les rencontre régulièrement. On arrive à savoir ce qui fonctionne. Ce qui ne fonctionne pas. Ce qui a été respecté ou ce qui n'a pas été respecté.**

L'activité de Jacques Mantet consiste d'une part à fréquenter les PRE, se rendre dans les différents Comités de direction, et d'autre part, à analyser les différentes informations pour saisir les actions qui ont bien fonctionné et celles qui ont moins bien fonctionné selon ses critères. Son activité revêt une part de contrôle puisqu'il indique qu'il veille à vérifier si les engagements pris par le PRE auprès de la préfecture ont effectivement été tenus.

Le principal moyen dont notre interlocuteur (et plus généralement la préfecture) dispose pour orienter les actions des PRE est la modulation des subventions. En d'autres termes, si un PRE ne poursuit pas les orientations préconisées par la préfecture ou s'écarte sans justification de ses engagements, la préfecture réduit le montant de la prochaine subvention.

Une préfecture et un PRE se rencontrent lors des « dialogues de gestion ». Ceux-ci se déroulent sur le même modèle que les « dialogues de gestion » menés entre l'Acse et les préfectures. Pour prendre de la distance avec les propos de Jacques Mantet, nous mobilisons ci-dessous l'entretien réalisé avec Sandra Albert. En tant que directrice du PRE d'Inter, elle est donc, pour le dialogue de gestion du PRE d'Inter l'une des interlocutrices de Jacques Mantet.

[Sandra Albert, Directrice, PRE, Inter] : Ils [le préfet et le Chargé de mission] nous disent : « **Pour coordonner le projet de réussite éducative : vous avez demandé 60 000 €. On vous propose 35 000€** ». « **Coordonner les équipes pluridisciplinaires, vous avez demandé 142 000 €. On vous donne 105 000 €.** » Ils te déclinent comme ça, chaque fiche action qu'on a présentée : ils te le mettent comme ça [montre un document] et te disent combien ils vont te financer. Suite à ça, ils te disent : « **la subvention totale, vous aviez demandé 410 000 € et vous aurez 393 500 €.** » « **Vous êtes d'accord ou pas ?** » Et après, ce qu'ils te disent : « **Bon, vous n'êtes pas d'accord. On l'a entendu. La subvention reste la même. Sur quoi vous voudriez qu'on baisse et sur quoi vous voudriez qu'on augmente?** »

Pour moi, je trouve que c'est un moment formel qui est important parce que c'est le moment où les deux financeurs se rencontrent. [la ville et l'Acse] C'est un moment où les deux financeurs peuvent échanger sur le PRE, en tout cas, d'Inter.

Je trouve qu'après, en termes de dialogue. Je pense que jamais ils ont revu de subventions à la hausse lors d'un dialogue de gestion. On est sur des réécritures en fonction des endroits.

Il apparaît ici que même si la préfecture mène une négociation action par action, c'est le PRE qui fixe la subvention de chaque action. En revanche, c'est bien la préfecture qui fixe l'enveloppe budgétaire globale que le PRE ventilera selon ses choix sur les différentes actions.

Les modulations de l'enveloppe globale s'effectuant quasi systématiquement à la baisse et dépendant de la propension des PRE à suivre les inclinaisons de la préfecture, les PRE sont donc fortement incités à suivre les orientations proposées par les préfectures.

Comme nous l'avons précédemment observé lorsque nous avons étudié la carrière de la Réussite éducative de 2005 à 2015, en 2008, l'Acse a demandé aux PRE d'augmenter leur « taux d'individualisation », c'est-à-dire le ratio entre le nombre d'enfants inscrits dans le PRE et le nombre d'enfants bénéficiaires des actions du PRE, qui ne sont pas nécessairement inscrits dans le PRE. S'intéresser à la transmission de cette consigne permet de matérialiser la hiérarchie invisible entre l'Acse, les préfectures et les PRE.

À Inter, ville communiste, l'analyse des problèmes sociaux s'opère plus souvent en termes de lutte des classes qu'en termes de pathologies individuelles. Le PRE construit dans ce paradigme a donc bénéficié à tout le territoire et pas uniquement à ceux classés en Politique de la Ville. L'orientation vers une aide individualisée comme le sous-tend l'augmentation du taux d'individualisation, voulue par l'Acse, se heurte donc à la doctrine de la ville.

Comprendre l'adoption de l'orientation individualisée de la Réussite éducative est donc particulièrement intéressante à Inter car cette orientation ne rencontre aucun terreau favorable au sein de cette ville.

C'est en rencontrant le maire adjoint d'Inter en charge de la Réussite éducative que nous avons entrepris de comprendre comment la préfecture a réorienté le fonctionnement du PRE d'Inter vers plus d'individualisation.

[Maire adjoint Enseignement, Inter] : Et on y est venu en plusieurs années. On y est venu parce que l'Acse nous disait : « cette action-là ne rentre pas dans les clous, il va falloir la corriger ou il va falloir la retirer car elle ne doit pas être financée par le PRE ». Et donc la mutation s'est faite dans le dialogue constant, chaque année, à l'occasion de la négociation des budgets. C'est à cette occasion là qu'on repartait vers plus d'individualisation.

Aujourd'hui, évidemment, il y a de moins en moins d'argent et on est de plus en plus nombreux donc, à chaque fois que l'on va négocier en préfecture, le préfet dit: « On a une diminution du budget de tant. On a fait une fourchette. On a fait une fourchette en diminuant plus ou moins selon



la qualité du projet. Et à chaque fois il nous rassure en nous disant : Vous, vous êtes dans la bonne fourchette, vous êtes ceux à qui on diminue le moins » [...]

[Question]: Ce qui est censé vous satisfaire ?

[Maire adjoint enseignement Inter] : Ce qui est censé nous satisfaire. Alors la fourchette, elle est entre... En fait, ils ont une diminution moyenne et puis un point haut et un point bas et puis voilà. Et ils disent : « Telle ville qui n'a pas bossé ; on va alors diminuer plus ». Et on négocie action par action. Donc on arrive avec notre liste d'actions et on passe une matinée à discuter action par action. On est au marché et on discute action par action. On discute... Pas de la validité de l'action car tout le monde dit : « C'est extraordinaire » mais : « Est-ce que ce sont nos missions ? ». L'Acse dit : « Cette action est très intéressante mais est-ce que cela rentre dans nos missions ? » Est-ce qu'on doit, nous, la financer? Vraiment, on travaille action par action et là, on discute à fond. C'est-à-dire qu'il y a des actions qui ne font pas problèmes. Il y en a qui posent problème et on discute. **On est même des fois à nous demander d'arbitrer nous-mêmes. C'est-à-dire qu'on fait la somme et le préfet nous dit : « Il y a encore tant d'euros à trouver, qu'est-ce que vous nous proposez? » Et c'est nous qui faisons hara-kiri à quelques actions.**

Le PRE d'Inter a pris le pli de l'individualisation alors cela ne correspond pas au paradigme dominant dans cette ville car les responsables du PRE ont eu à cœur de continuer de percevoir les plus hauts financements possibles.

La technique qu'utilisent les préfetures sur les PRE est la même que celle qui leur est appliquée par l'Acse : la variation des financements. Les PRE actant les orientations des préfetures (et de l'Acse) voient leur subventions moins diminuées que les plus réfractaires. Une modulation à la baisse supérieure à la moyenne est donc une sanction financière.

Si ces sanctions ne sont que de quelques points de pourcentage de financement de moins annuellement, les années passant, elles peuvent se révéler particulièrement redoutables. Lors de notre enquête sur les PRE dans trois régions de France, un responsable de PRE nous a expliqué que son PRE avait toujours refusé de suivre la consigne de l'Acse vers plus d'individualisation. En cinq ans, sa subvention a baissé de plus de 80%. Sans aucun doute, les préfetures et l'Acse gouvernent les PRE par les finances.

### 2.3.2. Des limites au pouvoir des préfets

Afin de saisir au mieux les rapports de force entre le Ministère en charge de la Ville, l'Acse, les préfets relayant cette dernière et les PRE, il convient de s'intéresser aux limites du pouvoir des préfetures sur ces derniers. Nous avons retenu celles qui tenaient des limites inhérentes aux modalités de financement et celles dues au rayonnement politique des maires.

En dehors du fait qu'une préfeture ne peut pas politiquement supprimer brusquement la subvention d'un PRE, il convient de discerner ce qui relève de la communication d'une part

ou de son pouvoir effectif d'autre part. Une importante partie des limites du pouvoir des préfets réside dans les modalités techniques des financements.

Par exemple, une sanction financière en cas de non-respect des engagements d'une commune ne peut s'exercer que l'année suivante, à l'issue du dialogue de gestion suivant. Ensuite, le contrôle exercé par les préfectures ne repose que sur les déclarations des PRE.

La limite sur laquelle nous désirons insister tient au flou entretenu par Jacques Mantet entre le financement de l'enveloppe globale d'un PRE et le financement des actions d'un PRE.

[Jacques Mantet, Chargé de mission cohésion sociale en préfecture, Inter] : Oui, on pilote, on dirige machin et tout. On fait une grosse enveloppe avec tout ça. Beaucoup de com' autour de tout ça parce qu'en fait on n'a pas le choix, c'est creux. En fait, notre seul vrai levier c'est justement de communiquer tellement... Qu'en fait "les villes se disent : on ne peut pas..." En fait, c'est de l'intox. On ne peut pas faire autrement. On est obligé de travailler avec.

Prosaiquement, Jacques Mantet nous explique que l'intérêt que la préfecture porte aux financements d'actions est une stratégie de communication car, en réalité, elle ne dispose d'aucun instrument -en dehors de la modulation de l'enveloppe globale du PRE l'année N+1-, pour orienter les actions d'un PRE.

Si l'on rapporte cet extrait d'entretien aux propos précédemment tenus par Sandra Albert, directrice du PRE et le maire adjoint du PRE d'Inter, il apparaît que ces derniers ont, semble-t-il, intégré que le financement de la préfecture s'effectuait par action.

Pour appuyer ses propos sur les limites techniques du gouvernement par les subventions, Jacques Mantet prend l'exemple d'une commune non loin de celle d'Inter. D'après lui, cette ville fait « n'importe quoi ». Selon son analyse, elle peut être en « dehors des clous » pour deux raisons.

- La première est qu'elle a justement compris que l'enveloppe attribuée par la préfecture n'était que globale et les sanctions ne pouvaient être que de quelques points de financement en moins l'année suivante.
- La deuxième raison qui explique la résistance de cette ville aux consignes de la préfecture est ce que nous allons à présent développer en s'intéressant aux pouvoirs de ce que nous nommons les « châtelains ».

Par châtelain, nous désignons les maires disposant d'un rayonnement politique suffisant pour limiter l'influence de la préfecture.

Jacques Mantet, Chargé de mission à la préfecture d'Inter et Luc Bouillouse, interrogé en tant que conseiller de François Lamy et en tant que sous-préfet à la ville nous ont fait part de leur réticence à aller à l'encontre de ces maires.

Revenons à la commune non loin d'Inter qui ferait « n'importe quoi ». Selon Jacques Mantet, sa force tient en partie du fait que cette ville est la dernière ville socialiste de ce département. Le gouvernement de l'époque étant aussi socialiste, la préfecture ne sanctionne pas cette ville car elle (c'est-à-dire Jacques Mantet et le sous-préfet en charge de la ville) est convaincue que le gouvernement interviendra dans le cas contraire.

Toujours d'après Jacques Mantet, d'autres villes du département bénéficient du rayonnement de leur maire.

[Jacques Mantet, Chargé de mission cohésion sociale en préfecture, Inter] : Après, la marge pour rectifier, elle est mince parce que notre levier, c'est les finances et ce levier financier, il est politique plus que qualitatif. Enfin, plus que qualitatif sur le projet. On ne peut pas dire à [Ville communiste 1] : vous faites de la merde. Si on divise par deux, si on affiche -50% sur [Ville communiste1], on va se faire taper sur les doigts : la maire écrit au Ministre et ça redescend ici. Ça se veut être ce qu'on appelle l'Etat-stratège. [...]

On est sur un département avec des élus d'envergure nationale. On ne fait pas n'importe quoi. Moi, je ne fais pas n'importe quoi avec [Maire UMP1], ancien Ministre, même si c'est [Ville UMP1], que ce n'était plus prioritaire et que cela se passait plutôt bien, il n'était pas question de diviser par deux. [Maire UMP1], est un ancien Ministre et jusqu'aux élections présidentielles de 2012 si je ne me trompe pas, il était Ministre. On ne fait pas n'importe quoi avec des crédits. On ne fait pas n'importe quoi derrière [Ville UMP2] car derrière [Ville UMP2], il y a [ancien Maire UMP 2]. Et c'est le président du conseil général, entre autres. [...]

Pour comprendre cette politique publique. Il faut bien comprendre que derrière les CCAS et les caisses des écoles, c'est les maires et les maires, parce qu'on est dans [ce département], se diffusent politiquement un peu partout. Et ça, ça permet de comprendre pourquoi [Ville UMP1] est restée aussi longtemps en Politique de la Ville. [...]

Ici, quand un maire n'est pas content, il écrit au Ministre. La maire de [Ville communiste 1] par exemple. Elle va déposer ses dossiers au Ministère et les dossiers redescendent chez nous.

Sans approfondir en particulier les pouvoirs des châtelains pour limiter leur baisse de subvention, il est intéressant de mettre en parallèle les propos de Jacques Mantet avec ceux de Luc Bouillouse qui s'appuie ici sur son expérience de préfet délégué à la Politique de la Ville.

[Luc Bouillouse, Conseiller, Cabinet du Ministre de la ville, 2013-2014] : Si vous avez le temps, allez voir le PRE de [Ville UMP3]. Vous verrez ce que c'est la caricature d'un PRE qui coûte très cher. **Je le sais d'autant plus que je n'ai jamais osé couper les crédits quand j'étais leur sous-préfet. On ne s'attaque pas à [ancien Ministre 3] comme ça.** C'est une association qui avait été fondée par une magistrate sur l'accompagnement global de l'enfant etc., des parcours individuels qui coûtent une fortune, qui marchent très bien mais qui coûtent une fortune, qui sont insupportables financièrement. On n'y arrivait plus.

Jacques Mantet et Luc Bouillouse ont été acteur de la Politique de la Ville dans deux préfectures différentes. Ensemble, ils indiquent que ce que nous avons appelé le pouvoir des châtelains est une vraie limite à l'exercice du pouvoir des préfectures.

À cette limite s'ajoutent celles induites dans les techniques de financement comme le versement d'une enveloppe globale aux PRE et non un financement action par action comme tend à le faire penser la communication de la préfecture dont relève Jacques Mantet.

Néanmoins, ces limites, si elles trouvent des développements concrets, ne doivent pas voiler le fait qu'à travers les dialogues de gestion et une sorte de gouvernement par les finances, les préfectures sont les relais de l'Acse vers les PRE au sein d'une hiérarchie invisible, ou du moins, peu visible, comme nous l'avons matérialisé en s'appuyant sur la transmission de la consigne « d'augmenter le taux d'individualisation ».

## 2.4. Les agences en bout de chaîne : les associations

En tant que personnes morales, les structures porteuses des PRE peuvent être employeur pour proposer un accompagnement individualisé aux enfants en « fragilité ». Autrement, les structures porteuses des PRE recourent à des prestataires extérieurs par le truchement d'appels à projets ou de marchés publics. Dans la grande majorité des cas, ce sont des associations qui sont « partenaires » des PRE et, plus rarement, des entreprises. Nous mettons donc l'accent sur le recours aux associations.

Sans doute, bon nombre d'acteurs associatifs dénonceraient toute présentation de leur structure associative comme une agence de l'État. Toutefois ce point de vue n'est pas nécessairement celui de l'administration. Les actes déjà mobilisés du colloque sur les agences dans la nouvelle gestion publique organisé en 2012 à l'École nationale d'administration précisent que certaines associations sont assimilables à des agences.

Cela étant, si des associations peuvent être des agences de collectivités territoriales, et donc l'être dans le cadre de la Réussite éducative, elles ne le sont pas nécessairement toutes. Pour mémoire, le rapport intitulé L'État et ses agences (Inspection Générale des Finances, 2011) désigne comme agence des structures hétérogènes du point de vue de l'activité, des statuts, de

la taille et des relations entretenues avec l'État dont des associations pour peu qu'elles satisfassent deux critères :

- Le premier est l'exercice d'une mission de service public non marchand. Concernant les associations impliquées dans la Réussite éducative, nous pouvons considérer que ce critère est systématiquement satisfait. D'une part, les associations dites de « loi 1901 » sont réputées être à but non lucratif et donc non marchand, d'autre part, la Réussite éducative participe à la politique éducative, l'éducation étant considérée comme un service public.
- Le second critère est précisément le contrôle des associations par l'État. Dans le champ associatif, où s'arrête et où commence le contrôle de l'État ? C'est en s'intéressant à ce deuxième critère, c'est-à-dire au contrôle des associations par les pouvoirs publics, que nous les penserons en tant qu'agences. Nous mobilisons ici le terrain réalisé dans le PRE d'Exter. Nous ne retenons pas dans l'analyse le PRE d'Inter pour la simple raison que ce dernier ne mobilise que très peu d'associations.

Pour penser les associations comme des possibles agences pour les PRE d'Exter, nous commencerons par développer le fait que toutes les associations ne peuvent être considérées comme des agences. Ensuite, nous déplacerons notre regard sur celles que l'on peut considérer comme des agences.

#### 2.4.1. Les associations indépendantes

Plus de deux cents associations apparaissent dans l'annuaire des associations de la ville d'Exter sur le quartier Méditerranée et plus de quatre cents sur le quartier Atlantique. Quatre associations sont financées dans chaque quartier.

Ainsi plusieurs centaines d'associations ignorent le PRE autant que ce dernier les ignore. Elles sont complètement indépendantes du PRE et ne peuvent être considérées comme étant des agences dans la Réussite éducative.

Certaines associations intéressent le PRE d'Exter au point qu'il aimerait bien travailler avec, voire, orienter leur travail. C'est notamment le cas de deux d'entre elles.

La première a toujours refusé de travailler en partenariat avec le PRE. La seconde, Zup de Co, a arrêté de travailler avec le PRE lorsque ce dernier a tenté de lui imposer un mode particulier de prise en charge des enfants (augmenter le taux d'individualisation).

Ces résistances n'ont été possibles que dans la mesure où ces deux structures sont indépendantes financièrement du PRE. D'une part, la première n'a jamais été subventionnée par ce dernier et la seconde bénéficiait d'une subvention du PRE dérisoire au regard de son budget. D'autre part, nombreux sont les organismes finançant des associations dès lors qu'elles prennent en charge des enfants. Or, ces deux associations se font orienter des enfants par d'autres voies que le PRE ce qui leur permet ensuite d'obtenir des subventions auprès d'organismes tiers.

À travers le cas de ces deux associations, il apparaît qu'un PRE n'est pas forcément en mesure de contrôler, ne serait-ce qu'en partie, certaines associations. De ce fait, ces dernières ne peuvent être considérées comme des agences et ne s'inscrivent pas dans un processus le gouvernement à distance de la Réussite éducative.

#### 2.4.2. Les associations contrôlées

La majorité des associations en lien avec le PRE d'Exter ne sont pas des associations complètement assujetties : elles bénéficient donc d'un degré certain d'indépendance. Dans le même temps, ces associations sont l'objet d'un « certain degré de contrôle » de la part du PRE. C'est précisément ce « certain degré de contrôle » que nous allons à présent mettre en exergue en suivant le cheminement d'une consigne donnée par l'Acse.

En 2008, l'Acse impose aux PRE « d'augmenter le taux d'individualisation » qui est, rappelons-le, le ratio entre le nombre d'enfants inscrits dans le PRE et le nombre d'enfants bénéficiaires des actions du PRE, qui ne sont pas nécessairement inscrits dans le PRE.

Nous avons précédemment observé que cette consigne de l'Acse a été transmise aux préfectures puis de celles-ci aux PRE. Nous observerons ici comment elle est transmise du PRE d'Exter aux associations.

Si les membres du PRE d'Exter rencontrent régulièrement les associations de façon informelle, chaque année, sur chaque quartier en Politique de la Ville, le PRE d'Exter organise avec elles une réunion se déroulant en deux parties. La première consiste en une

rencontre formelle entre les associations et les membres du PRE. Dans la seconde partie, les membres du PRE se retrouvent sans les associations et fixent le montant des subventions attribuées à ces dernières.

Voici les observations faites lors d'une rencontre de ce type sur le quartier Atlantique.

C'est Philippe, directeur de Bouger Jeunesse qui représente cette association. Il affirme que l'association sert de lien entre l'école et la famille. Elle serait composée de cinq salariés et de trois personnes en service-civique. C'est une association plutôt jeune, très connue du PRE sur le quartier Atlantique. Il explique se passer de plus en plus de la RE car il dispose de plus de réseau et affirme que l'association s'enrichit par sa présence en EPRE en pouvant, par exemple, faire des parallélismes entre les enfants présentés.

Alice Arago, référente de parcours du PRE d'Exter sur le quartier Atlantique, demande s'ils ont une capacité d'accueil en loisir rapidement.

**Marc Madeloc, coordonnateur du PRE d'Exter sur le quartier Atlantique, demande combien l'association a de jeunes en Parcours de Réussite éducative. L'association répond : « 7, 8, 9 parcours, peut-être 10 ». Ce responsable rappelle l'objectif de 25-30 enfants. Il précise qu'il porte la voix du Groupement d'Intérêt Public et qu'« il faut que 60% du groupe soit en RE ». Le directeur de l'association affirme finalement le chiffre de 20 enfants. Marc Madeloc demande si ces enfants sont orientés par l'association en Parcours de Réussite éducative ou envoyé par la Réussite éducative à l'association. Il ajoute : « À partir du moment où ça a été évoqué en équipe pluri[disciplinaire de Réussite éducative], c'est bon », puis, en s'adressant au directeur de l'association: « on prendra le temps de voir ça ». Ce dernier répond : « C'est compliqué de compter les parcours. »**

Alice Arago reprend la parole pour relater les difficultés à suivre les parcours puis Marc Madeloc précise comment définir un parcours. J'ai moi-même du mal à suivre. Le directeur de l'association reprend la parole afin de demander une confirmation : « Si Bouger jeunesse repère un parcours ça fait un parcours pour action jeune ? » La confirmation lui est faite que pour le PRE, ça fait bien un parcours pris en charge par Bouger jeunesse. Quelqu'un dans la salle remarque que si cet enfant est orienté vers l'association d'art, cela fait aussi un enfant de plus en parcours de Réussite éducative pour cette dernière.

L'association Bouger Jeunesse quitte la réunion pour laisser place à l'association d'art.

Lorsque la responsable de cette association entre dans la salle, je note qu'elle connaît bien une grande partie des membres de la réunion : tutoiements, rires, blagues et autres signes de convivialité marquent son arrivée.

Elle présente l'atelier d'art et montre une petite statue réalisée par un enfant en parcours de Réussite éducative. Elle précise qu'elle travaille en lien avec la référente de parcours qui confirme ses propos : « On s'appelle très souvent » affirme Alice Arago. **Philippe Andrée, Coordonnateur Réseau Réussite Scolaire pour l'Éducation nationale demande combien d'enfants sont concernés. La réponse est fournie par Marc Madeloc qui précise qu'il y a 10 enfants pris en charge dont six en parcours de Réussite éducative.**

[Départ de l'association d'art puis arrivée et débat avec l'association Zup de Co sur divers points hors de notre propos]

« [Marc Madeloc, Coordonnateur, s'adressant à l'un des responsables de Zup de Co] : **Qu'est-ce que vous comptez faire pour les parcours individuels ? Comment faire pour augmenter le nombre de parcours ?**

[Responsable de Zup de Co] : **Nous, on compte sur vous.**

[Alice Arago, référente de parcours,] **oui, mais vous repérez des situations ?**

[Responsable de Zup de Co] : **Nous, on ne demande pas à nos étudiants de faire cela.**

[...] **Jamais on ne pourra identifier 60% d'enfants** [à orienter vers le PRE]. »

(Observation, Rencontre Associations-PRE, Inter, quartier Méditerranée, 25/03/2013)

Lors de cette réunion, deux autres associations ont été auditionnées. La première est un centre social très bien installé sur le quartier, la seconde est l'association Delagarde.

Certaines associations sont félicitées pour leur nombre d'enfants en parcours.

C'est le cas de l'association Delagarde dont tous les enfants (14) inscrits dans l'action financée par le PRE sont aussi inscrits en parcours de Réussite éducative. Certains membres de la réunion ont fait preuve de réserve vis-à-vis de cette structure car ses liens avec le PRE sont faibles. Ainsi, en un an sur le terrain, je ne l'avais jamais rencontrée. Toutefois, le taux d'individualisation de cette association (100%) contribuant à augmenter le taux d'individualisation du PRE d'Exter sur le quartier Atlantique a facilité l'attribution de sa subvention.

C'est aussi le cas pour l'association d'art pour laquelle le coordonnateur rappelle son taux satisfaisant d'individualisation.

D'autres associations sont invitées à augmenter leur taux d'individualisation. C'est le cas pour Bouger Jeunesse et Zup de Co. Pour Bouger Jeunesse, le coordonnateur rappelle l'objectif fixé par le PRE aux associations : 60% des enfants doivent être en parcours de Réussite éducative. Pour Zup de Co, les membres du PRE interrogent les représentants de l'association sur la manière dont ils comptent augmenter leur taux d'individualisation.

S'il ne s'agit pas d'injonctions fermes, les demandes n'en restent pas moins pressantes et le sont d'autant plus que le taux d'individualisation (l'atteinte de l'objectif ou la volonté affichée de l'atteindre) est l'un des critères participant à fixer la subvention du PRE aux associations. Zup de co refusera d'essayer d'augmenter son taux d'individualisation et s'éloignera du PRE.

Le PRE d'Exter a réussi à ce que certaines associations augmentent leur taux d'individualisation. Ces dernières se révèlent donc en partie contrôlées par ce PRE. Ainsi, sous l'angle du contrôle, elles apparaissent comme des agences s'inscrivant dans un processus de gouvernement à distance.



Par-delà des actes forts tels que la sélection des territoires bénéficiaires de subsides, c'est sans doute la prescription d'augmenter le taux d'individualisation qui permet d'illustrer succinctement la chaîne décisionnelle descendant du Ministère en charge de la Ville aux associations.

Ainsi, en 2008, l'Acse décide d'augmenter le taux d'individualisation. Pour obliger les préfetures à augmenter le taux des PRE, l'Acse module les financements des PRE attribués à chaque préfeture. Les préfets modulent à leur tour les subventions de chaque PRE en fonction de leur propre taux d'individualisation. Le PRE d'Exter indique que certains PRE modulent eux-aussi les subventions des associations à partir de leur taux d'individualisation.

Ainsi, au sein du système de coopération de la Réussite éducative, l'Acse, les structures porteuses des PRE et les associations sont donc des personnes morales remplissant une mission de « service public non marchand » et disposant d'un « faisceau d'indices [indiquant] qu'elles sont contrôlées par l'État » (Inspection Générale des Finances, 2011).

Si le critère de la mission de service public non marchand faisait peu de doute, celui de faisceau d'indices indiquant qu'elles sont contrôlées par l'État a nécessité un développement détaillé.

« L'agencification » de la politique éducative encouragée par la Réussite éducative n'est ni neutre ni dépourvue de conséquences. Ces dernières doivent aussi être étudiées afin de saisir pleinement les réformes portées par la Réussite éducative. Mais avant cela, nous restituons les justifications politiques du recours à des entités autonomes à l'échelon local dans le cas de la Réussite éducative.

### **3. Justifications politiques du gouvernement à distance**

Les déterminants à la structuration en strates d'agences de la Réussite éducative ne sont pas propres à cette action publique puisqu'ils s'inscrivent dans le puzzle doctrinal du Nouveau management public (Bezes et Demazière, 2011, Hood, 1991).

Pour autant, le recours à des agences pour porter localement la Réussite éducative est aussi le résultat de choix politiques propres à la Réussite éducative. Les ambitions initiales étaient d'ailleurs d'aller plus en avant encore car la création d'un nouveau type d'Établissement public, les Établissements publics de coopération éducative, et le renforcement de l'autonomie des Caisses des écoles étaient initialement au programme.

Cette structure en strates d'agences s'explique donc par des dynamiques dépassant largement la Réussite éducative, mais aussi par deux enjeux propres à cette action publique que nous présentons ci-dessous.

Le premier est que les réformateurs éducatifs, ancrés à gauche de l'échiquier politique et portés sur les questions pédagogiques, tels qu'Arnaud Central et Romain Davant, voyaient dans les agences portant les PRE un moyen de rassembler des acteurs d'horizons divers dont l'Éducation nationale. En d'autres termes, en obligeant l'Éducation nationale à participer à ces agences, ils espéraient contribuer à « ouvrir l'école », pour reprendre le vocabulaire d'Alain Savary. Le recours à des agences s'explique pour ces derniers par un souci de réformes pédagogiques.

Le deuxième enjeu à prendre en compte la dynamique à l'encontre de l'école en cours au sein du gouvernement Raffarin de l'époque et notamment au sein du Ministère en charge de la Ville. Ainsi, la Réussite éducative est désignée comme une « révolution culturelle » par le Ministre Daubresse et l'Éducation nationale comme « une forteresse » avec son « histoire », « ses tuyaux d'orgues » et ses « comportements ». Plus généralement, Arnaud Central rappelle que lors de la création de la Réussite éducative, sa hiérarchie voulait « taper de manière obsessionnelle [...] régler les comptes avec l'école »,

Notre démarche consiste à mettre en avant les justifications des Ministres Daubresse et Borloo en ce qui concerne le recours aux agences puis les mettre en perspective avec l'enquête de terrain. Le but est d'observer comment les données de terrain soutiennent ou non les justifications apportées par les deux Ministres.

### 3.1. L'argumentaire politique : l'adaptation locale

D'un côté, Arnaud Central et Romain Davant, nous présentent les PRE comme des lieux de dialogue, de confrontation et de réforme de l'Éducation nationale. De ce point de vue, nous avons précédemment mis en exergue que les PRE étaient effectivement des lieux de dialogue, de confrontation et même si cela reste tout-à-fait marginal, de réforme de l'Éducation nationale dans le mode de prise en charge des enfants.

Ces réformateurs éducatifs aux ambitions pédagogiques affirmées ont assurément tenu une place importante dans la genèse de la Veille éducative et de la Réussite éducative mais ce ne sont pas les seuls acteurs ayant contribué à ce dispositif.

Les Ministre Borloo et Daubresse ont leurs propres justifications. Remobiliser les débats parlementaires permet de retrouver ces justifications.

Jean Louis Borloo, Ministre : **Ce projet de loi a un défaut, un énorme défaut : il fait confiance au terrain ! On peut qualifier ce texte de « flou », car nous n'imposons pas** ce que doit être la maison de l'emploi, pas plus que nous n'imposons ce que doit être l'équipe de réussite éducative dans nos zones en difficulté. **Non, nous disons : « Voilà les moyens ; nous vous les donnons ; mettez en place, en fonction des réalités locales, la maison de l'emploi qu'il vous faut, les contrats aidés qu'il vous faut, les équipes de réussite éducative qu'il vous faut ».**  
(Sénat, séance du 27 octobre 2004)

\*\*\*

M. Marc-Philippe Daubresse, Ministre délégué : Les établissements publics locaux de coopération éducative ne me posent aucun problème ! Il en faudra peut-être selon la nature du terrain, ainsi qu'une caisse des écoles renforcée ! **Faisons confiance aux acteurs de terrain, qui savent bien à qui ils s'adressent, qui savent sur quoi il faut mettre l'accent** et quelles sont les structures les plus adaptées ! Ne rigidifions pas !  
(Sénat, séance du jeudi 4 novembre 2004)

\*\*\*

M. Marc-Philippe Daubresse, Ministre délégué : **Nous avons deux principes : confiance aux acteurs locaux et souplesse. Il ne sert à rien d'ajouter les contraintes aux contraintes et de mettre tout le monde sous la même toise. Le problème n'est pas là : il est de donner des moyens aux acteurs locaux, sur le terrain.**  
(Sénat, séance du jeudi 6 décembre 2004)

Dans ces propos, le recours à des structures juridiquement indépendantes pour porter les PRE est justifié, dans les débats parlementaires, par le fait que les « acteurs de terrain » sont

détenteurs de la connaissance des « réalités locales ». Ainsi, le recours à des agences pour porter les PRE viserait à favoriser l'adaptation de l'action publique aux problèmes locaux rencontrés. Autrement dit, l'indépendance des PRE doit leur permettre de mettre en place de multiples actions afin de répondre aux multiples problèmes.

Partant de là, pour vérifier si le recours à de multiples structures porteuses s'explique bien par l'adaptation aux problèmes locaux, nous pouvons poser l'hypothèse zéro (Becker, 2002) qu'il existe au sein des PRE une grande diversité d'actions.

Si cette hypothèse est vérifiée, qu'il existe effectivement un grand nombre d'actions, nous pouvons tout à la fois considérer que les structures porteuses ont su s'adapter aux problèmes, et que ces derniers sont singuliers et localisés.

À l'inverse, si cette hypothèse n'est pas vérifiée, cela peut signifier deux faits. D'une part, il n'y a pas de problèmes locaux : les problèmes étant communs, les actions proposées par les PRE sont donc communes. D'autre part, les PRE ne s'adaptent pas aux particularités locales. Dans les deux cas, si l'hypothèse de la diversité d'actions ne se vérifie pas, cela signifie que le recours à des structures porteuses ne se comprend pas par une adaptation locale de l'action publique. D'autres hypothèses seront alors ensuite formulées pour expliquer le recours à ces agences.

### 3.2. Une grande diversité d'actions

Pour tester l'hypothèse zéro que le recours à des agences, à des structures locales des PRE, permettent de proposer de multiples actions répondant à une diversité de problèmes locaux, nous avons, lors de notre enquête auprès de cinquante-huit PRE, recensé les différentes actions. Nous les listons ci-dessous puis nous présentons les limites de cette liste.

**Tableau 16 : Liste des actions réalisées par les PRE enquêtés, 2014**

1	Référence de parcours	30	Cuisine
2	Accompagnement à la scolarité	31	Jeux de société
3	Activités temps méridien	32	Photographies
4	Lieux d'accueils	33	Vidéos
5	Accueil exclusion	34	Graph
6	Busing <sup>38</sup>	35	Football
7	Forum d'orientation	36	Badminton
8	Stages en entreprise	37	Equitation
9	Café des parents	38	Séjours de vacances
10	Financements des besoins de la scolarité <sup>39</sup>	39	Révision estivale
11	Semi internat <sup>40</sup>	40	Week-ends familiaux
12	Psychologie	41	Sorties ponctuelles (acrobranches, laser game, etc.)
13	Orthophonie	42	Accès aux soins
14	Sophrologie	43	Dépistage bucco-dentaires
15	Communication parents-enfants	44	Lutte contre la pédiculose <sup>41</sup>
16	Relaxation	45	Hygiène de vie
17	Ethnopsychologie	46	Prévention addictions, risques sexuels, écrans, etc.
18	Musicothérapie	47	Financement d'urgence pour les courses des familles
19	Diététique	48	Distribution de fruits et légumes
20	Equithérapie	49	Cours d'alphabétisation adulte
21	Coaching	50	Droit des femmes et des familles
22	Jardinage	51	Traduction
23	Cirque	52	Aide aux transports
24	Bricolage	53	Prévention petite enfance
25	Marionnette	54	Mesures de responsabilisation <sup>42</sup>
26	Art plastique		
27	Théâtre		
28	Poterie		
29	Céramique		

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

Cette liste, issue d'une enquête auprès de cinquante-huit PRE, contient cinquante-quatre items différents. En soi, cette liste témoigne d'une grande diversité d'actions. Ainsi, elle alimente la thèse que les structures porteuses des PRE permettent de s'adapter aux problèmes locaux. Toutefois, elle se heurte à au moins deux écueils que nous présentons ci-dessous.

Le premier écueil de cette liste est que les actions n'y sont pas pondérées en fonction de leur poids dans la Réussite éducative. Cela conduit donc à considérer autant une activité réalisée auprès de nombreux enfants dans un très grand nombre de PRE, qu'une activité touchant un faible nombre d'enfants dans peu de PRE. En d'autres termes, cet inventaire accorde par

<sup>38</sup> Transport des enfants en bus afin de favoriser la mixité sociale

<sup>39</sup> Financement d'accessoires scolaires tels que le cartable

<sup>40</sup> Prise en charge des jeunes après l'école incluant le dîner

<sup>41</sup> Lutte contre les poux

<sup>42</sup> Travail de prise de conscience avec un enfant suite à une action la nécessitant (ex. après le déclenchement d'une alarme incendie, visite de la caserne des pompiers et réflexion sur la notion de mise en danger)

exemple le même traitement à l'accompagnement à la scolarité qu'à équithérapie. Ces deux actions n'ont évidemment pas le même poids dans la Réussite éducative.

Il aurait été bien trop compliqué d'essayer de pondérer chaque action. Cela aurait sans doute nécessité de connaître, par action, le nombre d'enfants pris et la durée de cette prise en charge. Obtenir ces informations à l'échelle de tout un PRE aurait donc été très coûteux en temps. Cela l'aurait été *a fortiori* pour cinquante-huit PRE.

À cela s'ajoute, comme le montre l'entretien suivant, que les intitulés des actions ne présagent pas de leur finalité. L'activité jardinage réalisée dans les locaux d'une école maternelle par une référente de parcours d'Inter en est une bonne illustration.

[Morgane Ouillat, Référente de parcours, PRE, Inter] : Je travaille le projet jardin dans **l'idée de vivre ensemble, de travailler sur le langage**. [...] J'ai travaillé avec le psychologue qui travaille auprès de nous pour monter le projet autour de **l'apprentissage du vivre ensemble, se préparer à l'entrée en CP grâce au jardin, responsabiliser les enfants sur leur travail, sur leur groupe, sur le petit collectif**.

L'activité jardinage pourrait relever de l'occupationnel. Mais notre interlocutrice mène cette activité dans le but de préparer « l'entrée en CP » et l'enfant au « travail ». En d'autres termes, cette activité apparemment éloignée de la question scolaire, relève éminemment de cette question puisqu'elle vise à préparer l'enfant à sa scolarité.

Ainsi, dans la liste que nous venons de dresser, l'intitulé des actions ne permet pas nécessairement d'identifier leur finalité des actions.

De prime abord, le nombre d'actions différentes portées par les PRE corrobore l'hypothèse d'une adaptation des PRE aux problèmes locaux. Mais du fait de l'absence de pondération des actions menées et de l'impossibilité de connaître cette finalité, cette volumineuse liste d'actions ne permet donc pas de conclure à une adaptation locale des PRE.

### 3.3. La prépondérance de la question scolaire

Partir des PRE comme ci-dessus est intéressant pour saisir la diversité des actions proposées mais ne permet pas d'interroger l'adaptation locale des PRE qui est l'hypothèse que nous désirons tester pour savoir si, comme l'affirment les Ministres Daubresse et Borloo dans les

débats parlementaires, le recours à des agences s'explique par le souci de permettre à l'action publique de s'adapter localement.

Deux enquêtes commandées par l'Acse nous permettent de changer de perspective et d'interroger l'homogénéité des actions proposées par le PRE. La première enquête mobilisée est celle réalisée par le cabinet Geste sur les métiers de la Réussite éducative. La seconde est l'enquête annuelle réalisée par le cabinet Trajectoire.

Nous allons à présent mobiliser l'enquête réalisée par le cabinet Geste en 2010. Cette étude avait pour but d'informer l'Acse sur les métiers de la Réussite éducative. Dans la perspective qui est la nôtre, nous la mobilisons pour connaître la diversité des actions proposées dans les PRE.

Une des limites de cette enquête est qu'elle s'intéresse aux personnels salariés des PRE. Or une importante partie des actions menées par les PRE est le fait d'une relation de prestation, et donc exclue de l'enquête. Autrement dit, cette enquête ne rend compte que d'une partie seulement des activités de la Réussite éducative.

Au sein des salariés des PRE, l'enquête distingue les coordonnateurs, les référents de parcours et les « intervenants ressources » qui y sont définis comme « l'ensemble des professionnels qui interviennent en appui à la mise en œuvre des parcours individuels ». En dehors de la « référence de parcours » assurée par les référents de parcours, les autres actions à destination des enfants sont le fait des « intervenants ressources ». Nous nous concentrons donc sur ces derniers. Dans le rapport du cabinet Geste, trois types d'intervenants ressources sont mis en avant : les animateurs, les accompagnateurs à la scolarité et, dans une proportion bien moindre, les professionnels de santé.

L'étude des activités et des difficultés traitées par les animateurs et les accompagnateurs à la scolarité démontre la prépondérance de la question scolaire chez ces intervenants.

Les premiers réalisent avant tout « des activités de soutien éducatif et scolaire ». Les premières « difficultés traitées » par les animateurs sont scolaires. Ils interviennent à 60% dans les établissements scolaires.

Les « accompagnateurs à la scolarité » s'intéressent sans surprise à la scolarité sous la forme d'un « accompagnement éducatif et scolaire individualisé ».

Au final, la différence entre ces deux catégories d'intervenants ressources réside dans le fait que les animateurs réalisent un accompagnement à la scolarité de groupe tandis que les accompagnateurs à la scolarité accomplissent un accompagnement individuel.

Ainsi, le personnel salarié des PRE semble avant tout s'intéresser aux questions scolaires.

Pour dépasser les limites de l'enquête du cabinet Geste, nous mobilisons aussi l'enquête annuelle du cabinet Trajectoire.

Nous avons précédemment présenté l'un des travaux du cabinet Trajectoire. Il s'agissait de son évaluation de la Réussite éducative sur laquelle nous avons quelques réserves. À la différence de cette évaluation, l'enquête annuelle à laquelle répondent les PRE est un matériel plus utilisable. Non pas qu'elle soit dépourvue de biais (pour obtenir les subventions de l'Acse, les PRE sont d'une part largement incités à répondre à cette enquête et d'autre part, à répondre en fonction des attentes de l'Acse), mais plutôt que les biais de cette enquête perturbent moins nos propres analyses.

En effet, l'Acse incite les PRE à se décentrer de la question scolaire (par exemple, en insistant sur la thématique « santé »). De ce fait, la dimension scolaire de la Réussite éducative y est peut-être minorée. L'enquête que nous mobilisons repose sur un questionnaire à remplir sur Internet en 2013.

Les PRE doivent indiquer quelles sont les thématiques qu'ils investissent. La question scolaire est la première préoccupation des PRE (43%), la seconde, le soutien aux parents (22%), la troisième, la santé (11%), puis arrive la « veille éducative et décrochage » (8%). Se trouvent ensuite des actions concernant le sport, les loisirs et la culture. La question scolaire est donc la première thématique selon le classement de l'Acse. Cet item est d'autant plus prépondérant si l'on accepte que la thématique « veille éducative et décrochage » rejoint, *in fine*, les questions scolaires. D'une part, le dispositif de Veille éducative est intimement lié à la question du décrochage scolaire, d'autre part, la notion de « décrochage » mobilisé dans cet item, renvoie elle aussi au décrochage scolaire.

Le travail de Stanislas Morel (2014) incite à se pencher sur la thématique « santé ». Les principales modalités d'intervention dans ce registre sont les suivantes : accès aux soins (15%), santé mentale (14%), renfort de l'estime de soi et bien-être (12%) et orthophonie



(11%). Il est probable que ces trois dernières catégories soient en partie liées aux questions scolaires.

Empiriquement, nous avons observé que le PRE d'Exter, sur le quartier Méditerranée, propose régulièrement comme parcours de Réussite éducative des rendez-vous chez un psychologue suite à des difficultés dans les établissements scolaires<sup>43</sup>. Cette observation est corroborée par les travaux de Stéphanie Goirand, auteure d'une thèse sur le PRE de la ville de Toulouse. Nous pouvons y lire que « la scolarité est un des objectifs implicites du dispositif, il est aussi le plus souvent le champ d'intervention souhaité » (Goirand, 2012).

Selon l'enquête du cabinet Trajectoire mise en relief par différents travaux de sociologie dont mes observations, il apparaît que la Réussite éducative vise avant tout à s'intéresser à des questions scolaires.

Par-delà la diversité des actions à destination des enfants que proposent les PRE, on observe une nette prépondérance de la question scolaire impliquant, qu'*in fine*, les PRE s'adaptent peu aux problèmes locaux. Ainsi, l'enquête de terrain n'appuie donc pas les justifications politiques de l'autonomie des PRE en termes d'adaptation aux difficultés locales.

En revanche, le recours à des agences locales ont d'autres effets, non énoncés, mais en adéquation à la configuration néo-libérale et susceptibles de donner un sens à la « révolution culturelle » attendue de la Réussite éducative par le Ministre Marc-Philippe Daubresse.

## **4. Les financements privés favorisés**

La Réussite éducative, en tant qu'instrument de réforme de la politique éducative visant une place accrue des collectivités territoriales et des associations, accroit la place des agences dans

---

<sup>43</sup> L'aide psychologique est peu mobilisée dans le PRE d'Inter et dans le PRE d'Exter sur le quartier Atlantique. Cette différence de traitement s'explique par le fait que le PRE d'Exter sur le quartier Méditerrané finance plusieurs associations assurant un suivi psychologique des enfants.

la politique éducative. Ces dernières sont autant de voies permettant aux financements privés d'abonder la politique éducative.

La Réussite éducative en tant que dispositif incarnant l'agencification de la politique éducative permet d'observer comment chaque agence favorise la place des financements privés dans la politique éducative.

Ce chapitre ne vise pas à s'interroger sur la participation dans la politique éducative d'entreprises (telles que Mc Donald, Areva, la Société Générale *via* sa Fondation 29 Haussmann, Arcelor Mittal, Total, la fondation Bettancourt ou la fondation Kronembourg), ou encore s'interroger sur la pertinence d'une action à caractère scientifique financée par l'Agence nationale pour la gestion des déchets radioactifs dans le PRE d'une ville située à une quinzaine de kilomètres de celle de Bure (Meuse).

Il s'agit ici seulement d'illustrer comment l'organisation verticale en cascade d'agences favorise le recours aux financements privés.

Pour ce faire, nous adopterons à nouveau une vision verticale de la Réussite éducative. Nous observerons d'amont en aval comment chaque agence de la Réussite éducative est une voie permettant aux financements privés d'apporter des subsides à ce système de coopération.

L'agence la plus en amont, l'Acse, est une voie restée théorique à notre connaissance. Les structures porteuses des PRE sont peu abondées par les financements privés. En revanche, les structures les plus en aval, les associations, sont une voie effective et complexe de financements de la Réussite éducative par des fonds privés.

Ces différences entre agences expliquent que le traitement que nous réservons à chacune d'elles diffère. Autrement dit, nous analyserons plus longuement les financements privés effectifs et complexes des associations participant à la Réussite éducative que les financements privés restés théoriques de l'Acse.

#### 4.1. L'Acse

Conseiller auprès du Ministre Lamy, Luc Bouillouse est de lui-même revenu sur la genèse de l'Acse qu'il avait à cœur de réformer.

[Luc Bouillouse, Conseiller, Cabinet du Ministre de la ville, 2013-2014] : Aujourd'hui, on a une agence, l'Acse qui avait été créée en 2003 par Borloo dont le but à la base était de servir d'agence, **c'est-à-dire de pouvoir à la fois obtenir des fonds publics et des fonds privés**. Si on a créé une agence, c'est que ça permettait de créer une caisse sauf qu'on a... il n'y a jamais eu ni la volonté ni la possibilité de développer la partie récolte de fonds privés.

Sans refaire la sociogenèse de l'Acse et analyser les débats parlementaires de l'époque pour savoir si la création de l'Acse s'explique en partie au moins par la volonté d'accroître les financements privés dans la Politique de la Ville, nous pouvons constater, pour corroborer les propos de notre interlocuteur, que la loi du 31 mars 2006 pour l'Égalité des chances, qui crée l'Acse, précise qu'elle est apte à recevoir des legs et des dons.

Donc bien que l'Acse n'ait jamais utilisé la possibilité d'obtenir des fonds privés, les dispositions légales ont été prises afin que ces derniers l'abondent. De ce fait, même si cette possibilité est restée théorique, l'Acse constitue la voie d'entrée pour les financements privés la plus en amont du système de coopération de la Réussite éducative.

## 4.2. Les structures porteuses des PRE

La deuxième voie d'entrée des financements privés dans le système de coopération de la Réussite éducative réside dans les structures porteuses des PRE.

Au cours de notre enquête, trois PRE expliquent faire diversement appel à des financements privés.

Comme évoqué précédemment, un des PRE de l'est de la France se fait financer une action scientifique par l'Association nationale pour la gestion des déchets radioactifs. Un autre se fait financer des actions par la fondation Nestlé et Harmonie Mutuelle. Enfin, le troisième PRE essaie, sans pour l'instant y parvenir, de se faire financer par des partenaires privés. L'entretien semi-directif réalisé avec le coordonnateur de ce PRE permet de saisir les déterminants de sa démarche.

[Coordonnateur, PRE, Ville 19<sup>44</sup>] : Le maire avait été très très intéressé par la propension des acteurs québécois à trouver des financements privés.[...] **Même si je sais que cela crée du débat d'aller chercher de l'argent dans le privé, il y a aussi un côté pragmatique de ma part, de**

---

<sup>44</sup> Les numéros renvoient au numéro de rang des villes classées par ordre croissant. « 1 » étant la plus petite et « 58 » la plus grande en nombre d'habitants

**notre part, de dire que si on peut intéresser des entreprises qui ne dévoieront pas nos actions mais qui sont prêtes à nous accompagner car elles ont un gain d'image, pourquoi pas. Voilà l'idée du [Groupement d'intérêt public] en très rapide. [...] À ce jour, pas de financements privés mais il y a la volonté. [...]**

Il y a un an, j'ai fait ce qu'on appelle un speed-meeting organisé par le forum des communes. On était là avec nos projets. Les entreprises viennent nous voir, il fallait essayer de les convaincre de me donner de l'argent. J'avais mes projets et SNCF, Bouygues etc. viennent vous voir si votre affiche les intéresse. En 5 mn, puisque c'est un speed meeting, vous devez les convaincre de financer votre projet. [...] Je n'ai pas eu un kopeck. [...] La première chose qu'on va faire, c'est faire une liste d'entreprises susceptibles de nous aider. La deuxième chose qu'on va faire, c'est utiliser le VRP de la ville. Il s'est nommé comme ça donc je peux le dire, le répéter, c'est le Maire.

Au cours de cet entretien, ce coordonnateur nous explique que ce PRE qui emploie six agents contractuels rompra les contrats en cas de baisse trop forte du financement. Pour mémoire, les agences porteuses des PRE doivent faire face à une baisse constante des financements, de l'ordre de 30% entre 2007 et 2014. C'est dans ce contexte que s'inscrit la démarche que le coordonnateur qualifie de « pragmatique ». Les propos de notre interlocuteur semblent attester une volonté politique de faire financer ce PRE par des fonds privés puisqu'à la suite d'un premier échec, le maire semble prêt à s'investir personnellement.

Cet entretien révèle aussi un frein politique au financement privé dans les PRE. Ce frein a une double dimension. D'une part, le financement privé d'un PRE fait débat, notamment auprès de ceux qui pensent que la politique éducative doit rester une politique éminemment publique et que, par exemple le financement d'action scientifique ou d'éducation à la nutrition par l'industrie du nucléaire ou l'industrie agro-alimentaire présente des risques.

D'autre part, même si certains PRE ont réussi à se faire subventionner des actions, les réticences que rencontre notre interlocuteur témoignent du fait que l'on peut faire l'hypothèse que de nombreux financeurs privés hésitent à participer directement au financement d'un PRE, c'est-à-dire une action éducative menée le plus souvent directement par les mairies.

Quoi qu'il en soit, même si l'échantillon est faible puisque trois PRE sur cinquante-huit interrogés se tournent vers les financements privés et que seuls deux se sont faits effectivement financer des actions, ces cas témoignent que les agences porteuses des PRE permettent aux financements privés d'abonder la Réussite éducative.

### 4.3. Les associations

Autant le financement des agences porteuses des PRE se heurte à des résistances politiques du côté des PRE eux-mêmes et des financeurs, autant le financement des associations par des fonds privés est libéré de ces freins. Il est d'ailleurs vivement encouragé notamment par la loi Aillagon (2003).

Avant de s'intéresser au cas de Zup de Co, proche du type idéal de l'association tournée vers les financements privés puis à celui de l'Afev, initialement financièrement très dépendante des pouvoirs publics et se tournant de plus en plus vers les financements privés, je présente quelques écueils à l'appréhension des financements privés des actions du PRE *via* les associations.

Connaître la part des financements privés dans le budget des associations prenant en charge les enfants inscrits en parcours de Réussite éducative est une tâche complexe.

D'une part, cela nécessite de connaître la structure des financements de chaque association et des actions relevant de la Réussite éducative.

D'autre part, au cours de l'enquête, il s'est avéré que plusieurs associations se sont apposées à la communication de leur budget, bien que cela soit une obligation légale dans le cas où elles bénéficient de subventions publiques, ce qui est très souvent le cas. Les PRE eux-mêmes n'ont d'informations sur les différents financements des associations que dans le cas où ils subventionnent les associations *via* des appels à projet. Ce procédé est rare puisque la majorité des PRE achètent des prestations à des associations, ce qui n'offre aucun droit de regard aux PRE. Dans les rares cas où les associations répondent à des appels à projet et précisent leur budget à l'administration, la démarche n'est que déclarative et ne permet donc qu'un contrôle limité.

Illustrons ce propos en s'appuyant sur une observation réalisée lors d'une réunion de direction (un Comité Technique) du PRE d'Exter. Dans le cadre de l'étude des appels à projet au PRE d'Exter, la responsable de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) (présente du fait que la CAF est partenaire financier de ce PRE), s'interroge sur la déclaration de l'association nationale Delagarde. Les appels à projet rédigés par Exter demandent de renseigner le budget de l'action mise en place par l'association et son budget global. Selon la cadre de la CAF présente au comité de direction du PRE d'Exter, 40 000 € de subventions attribuées par

ailleurs par la CAF n'apparaissaient pas dans le budget global présenté par l'association. D'après cette cadre, le document fournit au PRE d'Exter n'était pas conforme à la réalité.

Le fonds d'expérimentation pour la jeunesse porté en 2014 par le Ministère en charge de la Ville de la Jeunesse et des Sports complexifie encore l'appréhension des financements privés dans les associations menant des actions à l'attention des jeunes.

Ce fonds fut créé par Martin Hirsch alors haut-commissaire aux solidarités actives contre la pauvreté sous l'égide de Nicolas Sarkozy, président de la République, dans la loi généralisant le Revenu de Solidarité Active du 1<sup>er</sup> décembre 2008. Ce fonds finance des actions pour les jeunes portées par des associations mais est abondé par le public et le privé. Se trouvent parmi les principaux financeurs privés l'Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie (UIMM)<sup>45</sup> et la fondation Total. Cette dernière signait avec l'État en 2009 une convention de 50 millions d'euros de dons sur six ans<sup>46</sup>.

En raison de ces différentes difficultés, nous avons préféré réduire le champ de la recherche sur les financements privés des actions de la Réussite éducative à deux associations d'accompagnement à la scolarité : Zup de Co et l'Afev.

Ces associations ont été choisies car elles sont proches de par le service produit. L'une réalise de l'accompagnement à la scolarité à domicile avec des étudiants à l'université bénévoles, l'autre de l'accompagnement à la scolarité dans le cadre de collèges avec, le plus souvent, des étudiants en école de commerce ou d'ingénieur.

Toutes les deux ont déjà été évoquées : Zup de Co et l'Afev. Ces deux associations nous intéressent à nouveau car elles présentent des modes de financement différents : Zup de Co est proche du type idéal de l'association tournée vers des financements privés. L'Afev fut au contraire longtemps proche du type idéal de l'association tournée vers les financements publics.

Zup de co est une association accompagnant à la scolarité environ 1500 enfants sur une quarantaine de collèges. Selon les informations fournies par sa Directrice déléguée, Zup de Co est subventionnée entre 30 et 35% par les pouvoirs publics et autour de 60% par des entreprises privées. Environ 5% des dons proviennent de personnes physiques.

---

<sup>45</sup> <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/1105-qui-sommes-nous.html>

<sup>46</sup> <http://www.total.com/fr/medias/actualite/actualites/total-sengage-pour-la-jeunesse>

Le modèle de Zup de Co est intéressant car il renverse les modalités d'organisation du système de coopération de la Réussite éducative. Généralement, les PRE se rapprochent des associations pour organiser la prise en charge des enfants et en contrepartie, acheter la prestation ou verser une subvention.

L'extrait ci-dessous intervient à la suite d'une question sur la concurrence entre associations. L'intérêt de son propos est qu'il met en avant des modalités de coopération différentes de celles généralement constatées (donnant aux PRE une place centrale).

[Directrice déléguée, Zup de Co] : Ce qui transparait dans ces fameux dossiers de subventions c'est que plus vous humanisez, plus vous travaillez localement, mieux c'est. Donc après, **quand vous tenez un discours à un susceptible financeur d'un accompagnement, que vous proposez à un certain nombre d'enfants dans un collège donné avec un principal** qui est d'accord et qui a signé une convention acceptée par son conseil d'administration. Vous n'êtes pas, je dirais, en concurrence.

Dans le schéma de fonctionnement de Zup de Co, l'obtention d'enfants précède celle des financements car c'est l'accompagnement d'enfants qui ouvre la possibilité de convaincre un financeur privé. Le schéma présenté par Zup de Co n'est pas le plus courant mais il est néanmoins intéressant car nombre d'associations rencontrées essaient d'augmenter leur financement privé car les financements publics se tarissent.

C'est notamment le cas de l'Afev qui est historiquement très dépendante des financements publics, notamment de ceux attribués au titre de la Politique de la Ville et par l'Éducation nationale.

Afin de comprendre les ressorts de ce déplacement des financements publics aux financements privés, nous donnons la parole à un acteur de l'Afev au niveau local puis à Théo Dagde, Secrétaire général de l'Afev.

L'Afev est organisée en antennes ou pôles. Chacun d'eux est organisé de façon indépendante et doit équilibrer son budget. Sonia, est une Chargée de développement local, c'est-à-dire une salariée d'une de ces antennes.

[Question] : Comment obtenez-vous de l'argent? Ça m'intéresse.

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremet] : On s'inscrit dans tous les appels à projet. C'est-à-dire qu'on demande à la Politique de la Ville. C'est des demandes de subventions classiques avec des dossiers qu'on remplit avec la Politique de la Ville, la Réussite éducative, la direction de la vie associative dont le droit commun, on a aussi des financements qui viennent du privé dont moi, notamment sur mes projets : Manpower. Et on essaie de trouver d'autres fonds. **L'objectif du pôle, et donc ça vient aussi de notre déléguée territoriale, [Daphnée] c'est de se**

**tourner vers les fonds privés parce qu'ils nous financent... Ce n'est pas les mêmes échelles de financement.**

- C'est-à-dire ?

- **C'est-à-dire que pour, je ne sais pas, au Contrat Urbain de Cohésion Sociale de [Ville], on va demander 1500 € à la ville, 1500 € au département et 1500 € à l'État. Donc ça fait 4500 € alors que Manpower va nous donner 10 000 €. Et que nous, à un moment, on est dans des situations ultra précaires** parce que la situation des collectivités l'est, et donc ça a un impact sur nous. Nous aussi, on a des situations financières ultra précaires et en se tournant vers le privé, ça nous permettrait de moins l'être. Parce que nous c'est le salaire... Enfin, nos salaires, on est une association nationale donc on est sûrs de les avoir. Voilà, **c'est la pérennité d'un poste qui est en jeu.** Donc forcément, on a une pression financière tout le temps quand on est association, je pense.

Sonia explique le fait que l'association se tourne vers des financements privés car les financements publics, du point de vue de l'association, se tarissent. Le fait que l'emploi dans l'association soit dépendant des subsides qu'elle obtient, l'incite, pour pérenniser les postes, à accroître son recours aux fonds privés.

Pour prendre un peu de hauteur sur le discours de Sonia, Chargée de développement local, nous donnons la parole à Théo Dagde, Secrétaire général de l'association. Son discours permet de saisir les enjeux et les stratégies à long termes de l'Afev.

[Question] : Vous faites appel aux financements privés ?

[Théo Dagde, Secrétaire Général, Afev, depuis 2011] : **Aujourd'hui, c'est à peu près 20% de financements privés.**

- Et demain ?

- **De plus en plus. D'abord parce que les financements publics sont difficiles. Qu'on a besoin d'être libre. Et pour être libre, les financements privés, c'est utile.** L'Afev, c'est près de 700 lignes de financements différents. 700 lignes différentes de financement. Donc, le Ministère de l'Éducation nationale, c'est une ligne.

- Le plus gros ?

- Le plus gros. Après tu as la Politique de la Ville... C'est près de 700 lignes différentes. **Et à l'évidence, on a besoin d'équilibre. On a besoin de souffler et pour ça on a besoin de financements privés.** Donc on a de très gros partenaires depuis très longtemps. Fondation BNP Paribas. Et on a des nouveaux qui arrivent comme MAIF par exemple.

L'Afev est proche de l'idéal type de l'association-agence puisqu'elle est très largement dépendante des financements publics : les financements privés sont minoritaires, de l'ordre de 20%. Elle est particulièrement liée à l'Éducation nationale et au Ministère en charge de la Ville qui sont ses financeurs les plus importants.

D'après le discours du Secrétaire général de l'Afev deux enjeux incitent l'association à s'intéresser aux financements privés.

Le premier est purement comptable. L'association est dépendante des financements publics. Or les financements publics seraient de plus en plus difficiles à obtenir. Diversifier ses financeurs permet d'être moins impacté par la variation d'une subvention. Sur ce point, il



rejoint le discours de Sonia qui, au niveau local, mobilisait des financements d'entreprises pour assurer la pérennisation des emplois des Chargés de développement local.

Le deuxième enjeu relève du souci d'accroître sa liberté politique vis-à-vis de l'État. Théo Dagde emploie lui-même l'expression « être libre ». Développer les financements privés permet de l'éloigner du type idéal de l'association agence de l'État pour se rapprocher du type idéal de l'association indépendante des pouvoirs publics, à l'instar de Zup de Co, qui s'est affranchi des contraintes du PRE d'Exter lorsqu'elles devenaient trop pesantes.

L'enjeu au centre de notre attention était les financements privés de la politique éducative.

Les agences sont autant d'entités favorisant les financements privés. Leur empilement au sein de la Réussite éducative induit qu'à chaque niveau de l'organisation en cascade de la Réussite éducative » des fonds privés abondent ou sont susceptibles d'abonder le fonctionnement de la Réussite éducative. Cette possibilité, très théorique en amont de la Réussite éducative, est de plus en plus mise en pratique au fur et à mesure que l'on descend vers l'aval de ce système de coopération. En effet, à notre connaissance, l'Acse n'a pas été abondée par des financements privés. En revanche, plusieurs structures porteuses de PRE en ont bénéficiés. Enfin, le recours à ce type de financement pour les associations participant à la Réussite éducative est établi.

Alors que l'Éducation nationale est une organisation où les financements privés sont gardés à distance, la structure de la Réussite éducative favorise ce type de financement, d'une part car les agences le permettent et d'autre part parce les acteurs y sont incités pour pérenniser leur emploi. Cela nous amène donc à poser la question de l'employeur dans la Réussite éducative.

## 5. Dilution de la figure de l'employeur et invisibilisation de l'employé

Jusqu'à présent, nous avons décrit un système en cascade d'agences dans lequel la mise en œuvre de la Réussite éducative est déléguée à des agences en aval et le pouvoir de décision concentré en amont.

En suivant le fil de la subordination, nous pouvons observer la complexité de la figure de l'employeur dans la Réussite éducative. C'est entre autre Alain Supiot (2000) que nous mobiliserons afin d'appréhender cette complexité.

En s'intéressant aux transformations importantes du lien de subordination et aux nouvelles formes juridiques de l'entreprise, ce juriste explique qu'il s'opère « une dilution du pôle patronal » et une complexification du lien de subordination conçu comme un lien entre deux sujets de droit. L'un des sujets, le pôle patronal est de plus en plus dilué au sein de groupes ou de réseaux d'entreprise.

Au sein de ce pôle patronal, Supiot distingue l'employeur *de jure*, partenaire contractuel du salarié, ne détenant qu'une partie du pouvoir tandis que « les décisions les plus importantes dépendent d'un autre pôle patronal (la société mère, ou le donneur d'ordres), qui exerce un pouvoir *de facto* sur la gestion du personnel sans avoir à en assumer la responsabilité juridique. »

À partir de la description du contrôle exercé par les agences en amont sur celles en aval précédemment réalisée, il est aisé de distinguer les employeurs *de facto*, ceux en amont de la Réussite éducative prenant les décisions les plus importantes notamment en termes financiers et les employeurs *de jure* contractualisant avec les salariés, assumant la responsabilité juridique de l'employeur mais sans pouvoir réel concernant la gestion du personnel : les actions des employeurs *de jure* en aval sont déterminées par les décisions des employeurs *de facto* en amont.

Ce développement est une première pierre pour penser la figure complexe de l'employeur et de l'employé dans une action publique éducative organisée en strates d'agences.

Il s'agit ici de présenter l'invisibilisation des employés des PRE et les ressorts de cette invisibilisation.

Précisons que par invisibilisation des employés des PRE, nous effectuons un double pas de côté par rapport à la notion d'invisibilisation du travail telle que la présente John Krinsky et Maud Simonet.

Ces derniers s'intéressent à l'invisibilisation et à la visibilisation du travail en tant que processus s'appuyant sur les valeurs, le talent, le génie, ou la générosité des acteurs notamment à propos des personnes hors de l'emploi salarié.

Notre premier pas de côté consiste à nous centrer sur les employés des PRE et non sur le travail dans la Réussite éducative. Le deuxième consiste à s'intéresser uniquement aux agences en tant qu'outil d'invisibilisation des employés des PRE et non à la mobilisation des caractères propres des travailleurs (le talent, le génie, les valeurs, etc.).

Pour le présent chapitre, pour penser à la fois l'invisibilisation des employés des PRE et une partie de ses conséquences, nous redescendrons à nouveau la chaîne de la Réussite éducative du Ministère en charge de la Ville aux PRE.

Pour l'instant, nous laissons donc de côté l'échelon associatif. La raison à cela est que l'invisibilisation du travail gagnant en raffinement lorsque l'on descend la chaîne de la Réussite éducative, nous préférons traiter les rapports entre PRE et associations et le travail dans ces dernières spécifiquement par ailleurs.

C'est donc en mobilisant les notions d'employeurs *de jure* et d'employeurs *de facto* d'Alain Supiot ainsi que celle d'employeur masqué de Gérard Lyon-Caen que nous commençons à penser l'invisibilisation du travail dans la Réussite éducative.

## 5.1. Le Ministère en charge de la Ville

Comme développé en introduction, les comptes publics permettent de saisir rapidement la structure d'une politique publique. Ainsi, pour démontrer l'invisibilité au niveau national des employés de la Réussite éducative, nous nous appuyons sur les documents en annexe des lois de finances puis sur les informations issues de l'Insee.

Les dépenses de personnel relève du Titre 2 des documents en annexe de la Loi de Finances.

Une dépense relève du titre 2 dès lors qu'elle correspond à une rémunération due à une personne physique par la personne morale État ou est induite par celle-ci **à condition qu'il existe un lien juridique direct de type « contrat de travail » entre le bénéficiaire et l'État.**

(Portail de la fonction publique, faits et chiffres, 2013)

Les dépenses de personnel correspondent au volume de rémunérations versées aux personnes liées par un lien juridique de type « contrat de travail ». Les dépenses de personnel désignent le traitement, les cotisations des fonctionnaires et le salaire des personnes contractuelles. Le volume des dépenses de personnel indique donc le volume d'agents reconnus comme travaillant par l'État.

En mettant en perspective la Réussite éducative et sa structure reposant sur de multiples agences formellement indépendantes à un autre pan de la politique éducative, nous pouvons saisir comment la structure de la Réussite éducative invisibilise ses travailleurs.

Considérons l'Action (au sens de la Lolf) incluant la Réussite éducative au sein du Programme 147 et l'Action « enseignement scolaire » du Programme 140 « enseignement scolaire public du premier degré » (voir les documents en annexe).

Ces deux actions ont été retenues car elles relèvent ensemble de la politique éducative et s'opposent quant à leur structure. Le Programme 147 repose sur de multiples agences à l'inverse du Programme 140. En effet, les écoles élémentaires n'ont pas le statut d'agence.

L'Action « Enseignement scolaire » du Programme 140 « Enseignement scolaire public du premier degré » est composée de 99,8% de dépenses de personnels. À 0,2% près, l'intégralité des dépenses de cette action s'explique par les traitements des fonctionnaires, des salaires des travailleurs contractuels et des cotisations sociales. Cela signifie que cette action n'est composée que de dépenses de personnel reconnue par l'État.

À l'inverse, l'Action « Actions territorialisées et Dispositifs spécifiques de la Politique de la Ville » englobant la Réussite éducative au sein du Programme 147 est composée exclusivement de dépenses d'intervention. Ces dernières sont constituées des transferts vers les ménages, les entreprises, les collectivités territoriales et les autres collectivités. L'État n'a, pour la Réussite éducative, aucune dépense inscrite au titre de dépenses de personnel.

À l'exact opposé de l'Action « enseignement scolaire » contenue dans le Programme 140, l'État, pour la Réussite éducative, ne reconnaît aucun contrat de « type contrat de travail ».

Sur un plan moins juridique que symbolique, l'invisibilité des travailleurs de la Réussite éducative et plus généralement de ceux de la Politique de la Ville, s'observe aussi par le prisme de l'Insee.

Comparons à nouveau le Programme 147 et le Programme 140. Pour le premier dont relève la Réussite éducative, nous n'avons pas été en mesure sur le site de l'Insee (ni dans la thèse d'ailleurs) de connaître le nombre d'agent lié à la Réussite éducative. Pour le second, il suffit de quelques secondes pour connaître le nombre exact de travailleurs de l'Action « Enseignement scolaire » du Programme 140 « Enseignement scolaire public du premier degré » : il existe en France, en 2015, 330 496 enseignants fonctionnaires dans le premier degré public.

Certes, les volumes d'agents concernés sont bien plus faibles dans le cadre de la Réussite éducative que dans le cadre de l'enseignement scolaire public du premier degré mais il ne nous semble pas que ce faible volume soit un écueil au dénombrement de l'Insee. Cette absence de dénombrement s'explique par la structure de la Réussite éducative en strates d'agences masquant les employés.

La comparaison des programmes 140 et 147 n'est pas anecdotique. Loin de là, c'est plutôt deux conceptions de l'État qui s'opposent. Dans le premier cas, il s'agit de l'État-employeur. Pour mieux essayer de qualifier l'État tel que nous l'observons à travers la Réussite éducative, nous proposons de déplacer le regard sur la visibilisation de la Réussite éducative en aval du Ministère en charge de la Ville.

## 5.2. L'Acse

Le budget de l'Action « Actions territorialisées et Dispositifs spécifiques de la Politique de la Ville » comprenant donc celui de la Réussite éducative est dépensé sous forme de dépense de transfert à l'Acse.

Il convient donc de déplacer le regard pour observer comment l'Acse méconnaît les travailleurs de la Réussite éducative.

L'Acse créée en 2006, commande en 2010 au cabinet Geste une enquête consistant en la réalisation d'une cartographie des travailleurs salariés de la Réussite éducative. Cette commande est significative du fait que l'Acse méconnaît les travailleurs de la Réussite éducative. Conformément à la commande de l'Acse, la cartographie des salariés de la Réussite éducative est centrée sur les travailleurs salariés, cela signifie que même après la remise de ce rapport, l'Acse reste ignorante des travailleurs de la Réussite éducative qui ne sont pas salariés.

L'Acse alloue des crédits d'intervention par le biais des préfetures aux PRE (ou plus précisément aux agences porteuses des PRE) et ne réalise aucune dépense type « contrat de travail ». Elle ne reconnaît donc aucun salarié.

Pour aller plus loin, nous observons ici comment l'Acse s'attache à reconnaître les projets pour mieux se masquer des travailleurs des PRE.

Pour ce faire, nous mobilisons ici l'observation de la Journée régionale des acteurs de la Réussite éducative d'Ile de France organisée par l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative le 14 mai 2014.

Pour saisir les échanges entre le représentant de l'Acse, Edmond Alba à la tribune, et les acteurs des PRE, il faut au préalable se remettre dans le contexte de l'époque.

D'un point de vue général, tous les membres de la réunion voient le budget de leur PRE baisser année après année. En moyenne, chaque PRE a perdu 30% de budget en moyenne.

Plus d'un an avant cette rencontre, François Lamy annonce la réforme de la Politique de la Ville. Cette réforme est présentée comme un « recentrage ». Cela signifie qu'un certain nombre de quartier devront sortir de la Politique de la Ville. Dans de nombreux cas, l'emploi des coordonnateurs de PRE est corrélé aux versements des subventions de l'Acse.

Six semaines avant la réunion, le Ministère délégué à la Réussite éducative a été supprimé à la suite d'un remaniement ministériel. Même si quelques mois après la création de ce Ministère, il était devenu plus ou moins évident pour tous les acteurs du monde social de la Réussite éducative que le Ministère délégué à la Réussite éducative avait peu de prises sur la Réussite éducative, la suppression de ce Ministère fut tout de même perçue comme un signal négatif dans les PRE.

Enfin, les nouvelles cartes de la Politique de la Ville, celles décidant des territoires éligibles aux subsides de la Réussite éducative et donc de la reconduction des contrats de travail des coordonnateurs de PRE, devaient être publiées en juin, soit quelques semaines après ladite réunion.

Pour ces raisons, l'anxiété est palpable.

Cette session de la rencontre des acteurs de la Réussite éducative est ouverte par des anticipations sur la réforme de la Politique de la Ville et se termine par des échanges avec Edmond Alba, directeur éducation à l'Acse, présent à la tribune.

**Dès les premières minutes de la réunion, on comprend que bon nombre de professionnels sont anxieux. J'entends que certains professionnels ne savent toujours pas quel sera le montant de leur subvention pour 2014. Et personne ne connaît la carte de la Politique de la Ville pour l'année prochaine.** Elle doit sortir fin mai -début juin. La géographie de la Politique de la Ville va passer de 2500 quartiers à 1300. Les nouveaux contrats de ville doivent renforcer et mobiliser le droit commun et se structurer sur l'agglomération.

[...] **Les PRE prévoient** -ils n'en savent rien, ce sont des supputations à partir de leurs propres calculs, les cartes seront disponibles quelques semaines après cette journée- **que 7 [PRE] restent en géographie prioritaire, 12 sortent, 11 ne savent pas.** 20 PRE couvrent l'ensemble du territoire alors que, selon l'Acse, ils ne devraient couvrir que les territoires en Politique de la Ville. [...]

**Diverses questions sont posées avec souvent des remarques telles que : « on sait bien qu'on va disparaître. » « Comment on fait pour assurer les obligations des employeurs ? »**

Le Chargé de mission PRE de la ville de Tune, trésorier de l'Association et animateur de la journée, explique que « la grande force du PRE, c'est modifier les relations avec l'Éducation nationale. » puis se demande : « **À quelle sauce on va être mangé ?** » [...]

Diverses questions des participants dont : « **quelle est mon issue de secours dans la RE ?** » ou des **questions plus larges sur les « recyclages » des professionnels.** Le Chargé de mission PRE de Tune, demande à ce que les acteurs de la RE deviennent des fonctionnaires.

**À la fin de la journée, Edmond Alba affirme à la tribune : « la Politique de la Ville finance des projets. Elle ne finance pas des personnes ».**

(Observation, Journée Régionale des acteurs de la Réussite éducative en Ile de France, Paris, 14/05/2014)

Ces anticipations, qu'elles soient proches de la réalité ou pas, expriment le fait que ces coordonnateurs considèrent sérieusement la menace de ne plus obtenir des subsides de la Réussite éducative. En effet, seuls sept des PRE parisiens (soit 23%) affirment être certains de continuer à percevoir des subventions de l'Acse, même si elles pourraient être diminuées du fait que les PRE n'ont pas à couvrir l'ensemble des villes. Les autres disent ignorer s'ils continueront de percevoir des financements et douze d'entre eux sont convaincus de quitter la Politique de la Ville.

En d'autres termes, tous les acteurs de cette rencontre sont persuadés de voir leurs subventions diminuer de manière plus conséquente encore. La connaissance du passé, de la baisse de 30% de leur budget, ne peut qu'encourager le pessimisme ambiant.

Dans ce contexte, les acteurs des PRE s'adressent à la tribune et spécifiquement à Edmond Alba, Chargé de mission Éducation à l'Acse et à ce titre représentant de l'Agence et de l'État.

Deux types de demandes émergent de la salle :

- Le premier concerne les PRE en tant qu'employeurs d'agents. Cela s'entend notamment lorsqu'un interlocuteur interroge Edmond Alba sur les « obligations d'employeur » qu'ont les PRE.
- Le deuxième concerne plus directement les agents dont l'emploi est mis en péril par cette réforme. Elle provient des agents se demandant par exemple « à quelle sauce on va être mangé ? » ou s'interrogeant sur leur « recyclage ».

Que les coordonnateurs s'adressent à l'Acse en tant que représentant de l'employeur qu'est le PRE ou en tant qu'employé du PRE, ces deux types de question posés par les acteurs des PRE à l'Acse révèlent ensemble que les coordonnateurs reconnaissent l'Acse comme détentrice du pouvoir quant à la politique d'emploi des PRE.

Les acteurs des PRE perçoivent l'Acse comme l'employeur *de facto* et s'adressent à elle comme tel.

À la fin de la journée, Edmond Alba sans avoir donné de réponses jusqu'à présent concernant les obligations d'employeur des PRE et le devenir des professionnels dont l'emploi est remis en question, affirme : « La Politique de la Ville finance des projets. Elle ne finance pas des personnes ».

Par ces mots, il rappelle que l'Acse réalise des dépenses de transfert et ne contractualise pas avec des agents. Le seul sujet de droit que reconnaît l'Acse, c'est l'agence porteuse du PRE. L'agent est lui invisible aux yeux de l'Acse.

En rappelant ainsi que l'Acse finance des projets et non des personnes, l'Acse rappelle qu'elle n'est pas engagée dans une relation type « contrat de travail » et qu'elle refuse d'y être.

Il apparaît donc que l'intérêt pour l'Acse de recourir à des dépenses de transfert, est au moins, de ne pas être engagé dans le cadre d'une relation type « contrat de travail » et de ne pas avoir des responsabilités liées à la qualité d'employeur en droit.

Nous avons précédemment mis en exergue une invisibilisation de la chaîne hiérarchique allant du Ministère en charge de la Ville aux associations. Au moins pour les



échelons du Ministère en charge de la Ville et de l'Acse, il apparaît qu'une chaîne d'invisibilisation du travail va de pair avec l'invisibilisation de la chaîne hiérarchique.

Les agences porteuses des PRE sont employeurs *de jure* car elles assument la relation salariale. L'Acse, et en amont le Ministère en charge de la Ville, finançant la Réussite éducative par le truchement des dépenses de transfert et actant les décisions les plus importantes pour ce dispositif, sont employeurs *de facto*. Ils ne sont pas engagés dans une relation type « contrat de travail ». C'est précisément le recours à des strates d'agences qui masque leur qualité d'employeur.

Au regard de la réponse formulée par Edmond Alba, le représentant de l'Acse, aux acteurs des PRE inquiets pour leur avenir, il apparaît que cette structure en strates d'agences permet au moins aux agences en amont de ne pas avoir les responsabilités d'employeurs.

### 5.3. Les agences porteuses des PRE

Les agences porteuses des PRE apparaissent comme les agences devant supporter les décisions prises en amont par le Ministère en charge de la Ville et l'Acse.

Deux axes de réflexion s'ouvrent alors à nous.

- Le premier consiste à s'intéresser aux PRE lorsqu'ils sont l'employeur le plus en aval, celui en bas de la chaîne de l'invisibilisation : l'employeur visible, l'employeur *de jure*.
- Le deuxième axe consiste à comprendre les déterminants à l'emploi ou à l'externalisation. Autrement dit, quels déterminants impliquent qu'un PRE est proche du modèle d'Inter, type idéal du PRE internalisé dans notre analyse ou proche du modèle d'Exter, type idéal du PRE externalisé, recourant à des prestataires.

Bien que ces deux axes doivent être considérés ensemble pour saisir les mécanismes de délégations en cascade et de dilution de la figure de l'employeur dans le système de coopération de la Réussite éducative, nous nous concentrons ici seulement sur le premier axe, lorsque les PRE sont eux-mêmes l'employeur le plus en aval de la chaîne d'invisibilisation du travail. Pour l'instant, nous excluons donc les associations de notre propos.

L'ambition ici est de dresser un portrait des PRE en tant qu'employeur *de jure* les plus en aval de la chaîne d'invisibilisation du travail.

Autrement dit, alors que les PRE ne sont que des employeurs partiels, employeurs *de jure*, n'ayant pas de prise sur les décisions les plus importantes actées par des entités employeurs *de facto*, en amont, comment ceux-ci gèrent-ils les relations de travail établies sur la base d'un « contrat de travail » ?

Après avoir présenté plus en détails les enquêtes mobilisées, nous dressons un portrait de l'emploi dans les PRE en s'intéressant successivement aux coordonnateurs, aux référents de parcours puis aux intervenants ressources. Ensuite, dans un troisième temps, nous montons en généralité en mobilisant un indicateur synthétique de l'emploi dans les PRE.

### 5.3.1. Retour sur deux enquêtes

Pour dresser le portrait de l'emploi au sein des PRE, nous nous appuyons sur deux enquêtes déjà partiellement mobilisées. La première est celle du cabinet Geste commandée en 2010 par l'Acse, la seconde est ma propre enquête. Nous les présentons ici successivement.

Le titre complet de l'enquête commandée par l'Acse est : « Étude sur les personnels salariés du Programme de Réussite éducative – Cartographie et analyse de l'emploi et des métiers du PRE ».

Pour la partie nous intéressant, cette enquête s'appuie sur un questionnaire auquel 979 enquêtés ont répondu sur internet entre le 20 mars et le 20 avril 2010.

La commande de l'Acse ne portant que sur les personnels salariés et l'emploi dans les PRE, l'enquête en question ne considère pas ou très peu le travail réalisé par les associations.

Une de ses importantes limites tient aux catégories de personnel utilisées. Trois font l'objet d'une attention particulière : les coordonnateurs, les référents de parcours et les intervenants ressources. Selon les PRE, un certain flou peut entourer ces catégories. Par exemple, dans certains PRE de petite taille dans l'incapacité de financer deux agents, le coordonnateur peut aussi être référent de parcours. Autre exemple, dans certains PRE, des actions peuvent être mises en place par un référent de parcours ; dans d'autres PRE, elles le seront par des intervenants ressources. Pour être plus clair, certains référents de parcours peuvent être éducateur ou psychologue et assurer une prise en charge relevant de ces champs. Dans

d'autres cas, les éducateurs et les psychologues réalisent la même prise en charge mais en tant qu'intervenants ressources.

Pour mémoire, mon enquête auprès des PRE de trois régions de France a été menée entre mai et juin 2014. Ces trois (anciennes) régions sont le Languedoc-Roussillon, la Lorraine et la Champagne-Ardenne. Nous nous sommes entretenus avec les coordonnateurs ou les responsables de service encadrant les PRE. Tous les interlocuteurs ont répondu à nos sollicitations sauf un en Lorraine. De plus, nous avons remobilisé des entretiens réalisés en région parisienne. Ils représentent 13% des PRE enquêtés. À l'échelle de la France, notre échantillon de 58 PRE représente 11,7% des 497 PRE actifs (Acse, 2012-2013).

Lors de cette enquête, nous nous sommes heurtés à plusieurs difficultés. Nous en développons ici deux.

La première tient à sa période de réalisation. Cette enquête a été réalisée entre mai et juin 2014. Les acteurs des PRE étaient dans l'attente d'obtenir les nouvelles cartes de la Politique de la Ville. Autrement dit, ils attendaient de savoir si les financements qui pour la plupart conditionnent leur emploi, allaient être prorogés. Régulièrement, nos interlocuteurs attendaient anxieusement des informations sur leur avenir ou témoignaient d'une certaine « lassitude » pour reprendre le vocable d'un de nos interlocuteurs. De plus, l'enquête empirique démontre qu'un rendez-vous téléphonique s'omet plus souvent qu'un rendez-vous physique.

La deuxième difficulté tient de la structure de la Réussite éducative. Les PRE peuvent être rattachés fonctionnellement à de multiples services (jeunesse, éducation, Politique de la Ville, etc.) et à de multiples institutions (GIP, CCAS, Caisse des écoles) à un niveau communal ou inter communal. Ces éléments et le turn-over dans le PRE peuvent être un frein à l'identification de l'interlocuteur par les accueils téléphoniques des communes. Mener ces entretiens a donc requis une pugnacité certaine.

Malgré les limites de chacune de ces enquêtes, elles offrent un portrait de l'emploi dans les PRE. De plus, même si leur méthode n'est pas exactement similaire (par exemple, échantillon différent), le fait qu'elles aient été réalisées à quatre années d'intervalle permet de saisir quelques évolutions de l'emploi dans les PRE.

### 5.3.2. Emploi des coordonnateurs, des référents de parcours et des intervenants ressources.

Les grands trois types d'employés dans les PRE sont les coordonnateurs, les référents de parcours et les intervenants ressources. Nous en dressons leur portrait pour saisir une partie des stratégies mises en place par les PRE lorsqu'ils sont l'employeur *de jure*.

Une des limites à notre propos tient du fait que nous ignorons les employés dans les fonctions supports des PRE (secrétariat, comptabilité, etc.) et les professionnels de la santé. La raison à cela est qu'ils ne représentent qu'une part très minoritaire des acteurs des PRE.

- ***Les coordonnateurs***

Les coordonnateurs constituent la population la plus stable de la Réussite éducative : aucun n'est vacataire<sup>47</sup> et les mises à dispositions de coordonnateurs d'autres structures auprès des PRE sont rares (4% en 2010 et 2% en 2014).

En 2010, schématiquement, ils sont fonctionnaires pour un tiers et contractuels pour deux tiers d'entre eux. En 2014, 45% sont en contrat à durée déterminée et 12% en contrat à durée indéterminée. 41% sont fonctionnaires. L'augmentation du nombre de fonctionnaires s'explique par le fait que nombreux sont les coordonnateurs ayant obtenu un concours de la fonction publique pour assurer leur stabilité professionnelle.

L'ancienneté des travailleurs contractuels et les échéances de leur contrat de travail indiquent les temporalités de leur emploi. En 2010, il apparaît que les coordonnateurs restent en moyenne 30 mois à leur postes et un quart ont moins de six mois d'ancienneté. En 2014, alors que l'enquête est réalisée entre mai et juin, il est apparu que près d'un coordonnateur sur deux disposait d'un contrat s'arrêtant avant la fin juin 2015 dont un bon tiers avant la fin de l'année 2014.

Ces quelques chiffres amènent à penser que l'emploi des coordonnateurs des PRE se constitue en deux pôles. D'un côté, ceux qui sont fonctionnaires, protégés des variations des décisions des employeurs *de facto*. De l'autre, les coordonnateurs dont le contrat est l'instrument pour

---

<sup>47</sup> Aucun texte ne définit le statut de vacataire. Le terme est « souvent utilisé pour désigner un contractuel rémunéré sur la base de vacations, c'est-à-dire généralement à l'heure, à la demi-journée ou à la journée, mais qui travaille de manière régulière pour l'administration (service-publics.fr).

permettre à l'agence porteuse du PRE, employeur *de jure*, d'absorber sans encombre les décisions des employeurs *de facto*. Ce pôle est celui des coordonnateurs dont une majorité doit être titulaire d'un contrat à durée déterminée. Ils sont dépourvus d'ancienneté dans la fonction comme de perspectives sur le moyen terme.

- ***Les référents de parcours***

Selon l'enquête Geste, en 2010, l'ancienneté moyenne des référents de parcours<sup>48</sup> est de 15 mois. Un sur deux a moins d'un an d'ancienneté, dont un tiers moins de six mois, un quart entre un an et deux ans. Un dernier quart a plus de deux ans d'ancienneté. Seul un référent de parcours sur dix est en poste depuis plus de trois ans. Par ailleurs, 16% des référents de parcours sont fonctionnaires, 71% sont contractuels de droit public ou privé auprès des PRE et 13% sont mis à disposition des PRE par une autre structure.

Notre propre enquête montre qu'en 2014, un petit quart des référents de parcours sont fonctionnaires, 42% disposent d'un contrat à durée déterminée et un bon tiers est mis à disposition par une association. Par ailleurs, nous avons aussi recensé 176 vacataires référents de parcours, souvent quelques heures par semaine, et un autoentrepreneur.

À propos des référents de parcours, ces deux enquêtes attirent l'attention sur trois faits.

- Le premier est que les référents de parcours titulaires de la fonction publique sont deux fois plus importants en 2014 qu'en 2010. Comme pour les coordonnateurs, il semble que cela s'explique par des stratégies individuelles d'obtention d'un concours pour être titulaire de la fonction publique et ainsi assurer son emploi. Cela ne peut pas s'expliquer par une entreprise de pérennisation des postes par les PRE eux-mêmes comme en témoigne l'augmentation du nombre de référents de parcours mis à disposition par des associations.
- Le second est l'augmentation du nombre de référents de parcours entre 2010 et 2014 mis à disposition par des associations auprès des PRE. Cette augmentation montre une montée en puissance de l'externalisation des PRE. La part de référents de parcours agissant dans le cadre d'une « dépense de transfert » et non d'une relation du type

---

<sup>48</sup> Nous ignorons si les 13% de référents de parcours (2010) mis à disposition des PRE par d'autres structures sont intégrés dans ces calculs.

« contrat de travail » augmente dans la Réussite éducative entre 2010 et 2014. Pour les référents de parcours et au cours de cette période, il apparaît qu'une partie des PRE a opté pour être un des employeurs *de facto* au sein système de coopération de la Réussite éducative plutôt qu'employeur *de jure*.

- Le troisième fait réside dans la difficulté à manipuler les données sur les vacataires et les mises à disposition des référents de parcours par des associations. En effet, il est difficile de considérer ensemble la part du travail effectué par des fonctionnaires, des acteurs mis à disposition par des associations et des vacataires. De plus, rien n'indique le statut des référents de parcours mis à disposition ou la durée de cette mise à disposition. Ces acteurs peuvent être aussi bien des contractuels à temps plein ou bénévoles quelques heures par semaine.

Au sujet des référents de parcours, nous pouvons donc affirmer deux traits forts.

- Le premier est que la diminution de la part des travailleurs contractuels entre 2010 et 2014 et l'augmentation de la part des fonctionnaires s'expliquent avant tout par les stratégies mises en place par les agents eux-mêmes afin de pérenniser leur emploi.
- Le second est que les PRE, loin de chercher à pérenniser dans l'emploi les référents de parcours -en témoigne leur faible ancienneté-, ont au contraire développé des conditions d'emploi afin qu'ils puissent transférer sur les référents de parcours les décisions prises par l'employeur *de facto*.

En effet, pour les référents de parcours vacataires payés l'heure et dont les contrats de travail s'étendent sur des courtes durées, les PRE employeurs *de jure* sont en mesure de rompre la relation de travail dès que les subventions viennent à manquer. Avec les référents de parcours mis à disposition, les PRE rejoignent eux-aussi le pôle des employeurs *de jure*. Ils ne sont donc pas engagés dans une relation de « type contrat de travail » et peuvent cesser de verser la « dépense de transfert » lorsque eux-mêmes ne sont plus bénéficiaires de la « dépense de transfert » de l'agence en amont, en l'occurrence, l'Acse.

L'enquête Geste de 2010 est plus complète que la nôtre en ce qui concerne les intervenants ressources. Le cabinet Geste a été en mesure à la fois de renseigner leur statut, leur volume de travail et leur ancienneté.

Nous nous concentrons sur les animateurs et les accompagnateurs à la scolarité qui représentent la majorité des intervenants ressources.

Les animateurs sont ce qu'on appelle communément des « vacataires » à 95%. 5% sont mis à disposition auprès du PRE par des associations. Le temps partiel est la règle : seul 2% ont un temps plein et un quart travaille moins de quatre heures par semaine. L'ancienneté est faible : 82% sont en poste depuis moins de deux ans. 49% sont en poste depuis moins de six mois.

Les accompagnateurs à la scolarité sont aussi le plus souvent « vacataires ». 95% travaillent à temps partiel, 80% moins de 16 heures par semaine et un tiers moins de 5 heures. Près de 80% des accompagnateurs ont moins de deux ans d'ancienneté et 41% moins de six mois.

Outre la forme éminemment précaire, fractionnée (Cingolani, 2011, 2012), de l'emploi de ces intervenants ressources, l'enquête Geste met en avant que la forme du lien entre l'employé intervenant ressource et l'employeur PRE est prévue pour s'arrêter dès lors que ce dernier ne bénéficie plus des subsides des employeurs en amont, les employeurs *de facto*.

Ainsi, pour chacune des trois catégories d'employés auxquelles nous nous sommes intéressés, il apparaît que les temporalités souvent annuelles des contrats de travail sont en adéquation avec les temporalités des subventions de l'Acse.

### 5.3.3. Les échéances des contrats de travail : un indicateur synthétique de l'emploi dans les PRE

L'indicateur synthétique concernant les échéances des contrats de travail dans les PRE souffre d'un défaut commun à tous les indicateurs synthétiques : ils conduisent à considérer ensemble tous les agents des PRE ayant répondu, qu'ils soient intervenant exceptionnels, fonctionnaires à temps plein pour le PRE ou pour une faible quotité de travail.

Toutefois, cet indicateur permet de prendre de la hauteur et de considérer l'emploi dans les PRE en général.

Dans le rapport du cabinet Geste, le tableau ci-dessous fait référence à la date de « fin de contrat des répondants ». Titulaire de la fonction publique (donc signataire d'un arrêté) et non d'un contrat de travail, l'intitulé du tableau indiquerait que les fonctionnaires sont exclus de ces données. Mais sans précision par ailleurs, nous pouvons faire l'hypothèse que les fonctionnaires sont inclus dans la catégorie « Fin de contrat inconnue ».

**Tableau 17 : Échéances des contrats de travail dans les PRE, 2010**

Fin de contrat des répondants*	%
Fin Juin 2010	14%
Entre juillet et décembre 2010	32%
2011	8%
Plus tard	3%
Fin de contrat inconnue	43%

Source : Étude sur les personnels salariés du programme de réussite éducative, Geste, 2010

\*Pour rappel, 979 personnes ont répondu à l'enquête sur internet entre le 20 mars et 20 avril 2010.

La première information observable est la part des contrats dont l'échéance est inconnue (43%). Cette part ne correspond ni aux titulaires de contrat à durée indéterminée ni, s'ils sont inclus, aux fonctionnaires qui ignorent leur échéance. En effet, les fonctionnaires et les titulaires d'un contrat à durée indéterminée ne représentent pas 43% des répondants. Les acteurs ignorant la date de la fin de leur contrat sont bien plus souvent des vacataires que des agents en contrats à durée indéterminée ou des fonctionnaires.

Pour aider à penser l'adéquation des temporalités des contrats de travail dans les PRE à celles des subventions de l'Acse, nous reconstruisons ci-dessous le tableau ci-dessus en faisant abstraction de la catégorie « Fin de contrat inconnue ».

**Tableau 18 : Échéances connues des contrats de travail dans les PRE, 2010**

Fin de contrat des répondants	%
Fin Juin 2010	24,6%
Entre juillet et décembre 2010	56,1%
2011	14,0%
Plus tard	5,3%

Source : Exploitation secondaire personnelle de l'étude sur les personnels salariés du programme de réussite éducative, Geste, 2010

Plus de 94% des agents titulaires d'un contrat de travail dont l'échéance est connue terminent leur contrat dix-huit mois après la passation du questionnaire.

Plus de 80% des agents titulaires d'un contrat de travail dont l'échéance est connue terminent leur contrat avant la fin de l'année 2010, alors que l'enquête du cabinet Geste a été réalisée entre mai et juin 2010.

Ces échéances s'expliquent par le rythme annuel des subventions. En effet, chaque année civile, l'Acse verse une subvention. Ainsi, pour la majorité des acteurs dont la date de fin de



contrat est connue, les échéances des contrats de travail sont en adéquation avec celles des subventions de l'Acse.

Notre propre enquête et celle du cabinet Geste nous permettent de souligner que le temps partiel, la faible ancienneté dans le poste et les contrats à durée déterminée courts sont la règle. L'échéance des contrats s'expliquent par le fait que les PRE sont ici employeurs *de jure*, qu'ils sont engagés dans une relation contractuelle type « contrat de travail » mais les décisions les plus importantes sont prises par des employeurs *de facto* en amont.

Pour éviter de souffrir financièrement des décisions de ces derniers, les PRE nouent des relations contractuelles type « contrat de travail » sur de courtes échéances. Ces temporalités permettent aux PRE employeurs *de jure* d'arrêter ces relations contractuelles peu ou prou lorsque les subventions des employeurs *de facto* en amont se tarissent.

Ainsi, les courtes échéances des contrats de travail permettent aux PRE de transférer sur l'employé les variations des décisions des employeurs *de facto* et de ne pas souffrir financièrement de ces dernières.

## Conclusion – Chapitre 3

Outre ce qui concerne la réduction de l'autonomie des assistants de service social que l'on peut qualifier d'appropriation opportuniste de la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme, la Réussite éducative tend à modifier les pratiques professionnelles au sein de l'Éducation nationale. D'une part, elle agit comme une caisse de résonance d'enjeux ou de problèmes propres à cette institution. D'autre part, elle favorise la place des collectivités territoriales et des associations dans la politique éducative

En favorisant la place des collectivités territoriales et des associations dans la politique éducative, la Réussite éducative est un instrument de réforme donnant une part accrue à des entités relativement autonomes, des agences, dans la politique éducative.

Par ailleurs, la Réussite éducative est une action publique dans laquelle les collectivités territoriales et les associations ont la part belle. De ce fait, nous pouvons observer dans la Réussite éducative, les effets de celle-ci.

Contrairement aux justifications portées par les Ministres Marc-Phillipe Daubresse et Jean-Louis Borloo, le recours à des agences au niveau local ne permet pas, au moins dans le cas de la Réussite éducative, une adaptation de l'action publique aux problèmes locaux. Autrement-dit, l'autonomie laissée aux acteurs locaux ne s'expliquent pas en termes d'efficacité de l'action publique, d'autant plus que l'étude des mécanismes de gouvernement à distance montre une autonomie relative.

En revanche, nous avons documenté deux autres effets des agences dans la politique éducative.

- Le premier est que chaque agence constitue une voie pour que des financements privés abondent la politique éducative. Cette voie est restée à notre connaissance théorique pour l'un des échelons en amont de la chaîne de la Réussite éducative : l'Acse. À l'échelon inférieur, certains PRE sont financés par des entreprises. Enfin, en aval de cette chaîne hiérarchique, le financement privé des associations apparaît autant comme usuel qu'en développement.

- Le second effet des agences est l’invisibilisation des employés des PRE. Pour reprendre les concepts forgés par Alain Supiot et Gérard Lyon-Caen, le recours à des strates d’agences dilue le pôle des employeurs *de facto* et l’éloigne de l’employeur *de jure*. Chaque agence a pour effet de masquer l’employé de l’employeur *de facto* et réciproquement. Dans ce contexte, les PRE employeurs *de jure* privilégient les contrats de travail courts.

Une des limites de notre propos est que nous l’avons circonscrit aux PRE en tant qu’employeur *de jure* c’est-à-dire en tant qu’employeur le plus en aval de la chaîne de la Réussite éducative.

Malgré cette limite, cette première analyse de l’emploi dans la Réussite éducative et dans sa structuration en cascade d’agences nous amène à mobiliser les notions de « flexibilité » (Boltanski et Chiapello, 2011, p.302) et de « liquidité » selon le sens qu’en donnent les économistes :

Comprise comme possibilité de sortir à tout instant d’un marché d’actifs, possibilité permise par la certitude de trouver une contrepartie (un acheteur) et par des volumes d’activité tels que la transaction de sortie (la vente des titres) sera absorbée par le marché sans variation de prix significative, la liquidité est une promesse de réversibilité parfaite offerte à l’investissement financier. Elle représente la forme minimale de l’engagement puisque, à l’inverse de l’investissement en capital industriel qui immobilise durablement le capital-argent, la prise de participation sous la forme de la détention de titres financiers de propriété (actions) peut instantanément être annulée par un simple ordre de vente faisant retour au cash. [...] La parfaite flexibilité comme affirmation unilatérale du désir qui s’engage en sachant pouvoir se désengager, qui investit sous la garantie de pouvoir désinvestir, ou qui embauche avec à l’idée de pouvoir débaucher [...].  
Capitalisme, désir et servitude, P65.

Des différences distinguent évidemment les marchés financiers et la Réussite éducative. Pour ce qui nous concerne, il n’est pas question (ou pas directement) de marchés d’actifs, de contreparties, de transactions ou de capital industriel et il est aussi certain qu’une dépense d’intervention exécutée une année N ne sera jamais récupérée par l’État.

Pourtant les notions de réversibilité et de liquidité apparaissent adéquates pour qualifier la Réussite éducative. Pour nous expliquer, reprenons la comparaison des Programmes 147 et 140 (Enseignement scolaire public du premier degré).

Le programme 140 est composé en grande partie de dépenses de personnels et, plus précisément du traitement des fonctionnaires. Même si un certain nombre d’enseignants sont

contractuels, prendre des mesures sur les ressources humaines de ce programme (augmenter le nombre d'enseignants, augmenter le point d'indice) engage l'État sur une longue période puisque ces engagements courent sur la vie des fonctionnaires (carrière et retraite). Sauf à changer profondément les règles du jeu, l'État ne peut pas revenir sur sa décision.

Tout comme il n'est pas facile, pour un investisseur, de revenir sur un lourd investissement en capital industriel et de récupérer sa mise, il n'est pas facile pour l'État de revenir sur des décisions concernant les fonctionnaires de l'Éducation nationale. Pour ainsi dire, la liquidité de cette action publique est donc nulle.

Il en est tout autrement à propos de la Réussite éducative et du Programme 147.

La Réussite éducative est une action publique hautement liquide puisque l'État ne s'engage pas dans le temps, y compris lorsqu'il programme des budgets dans des lois de programmation<sup>49</sup>. Il peut décider l'année N de financer moult projets et travailleurs *via* des subventions et le cas échéant, des associations. L'année N+1, du point de vue du droit, il peut supprimer le programme. Il ne recouvrera pas les dépenses de l'année N mais arrêtera de dépenser l'année N+1 et les suivantes.

C'est en ce sens que nous proposons l'idée que la Réussite éducative est une action publique dont la liquidité est forte : elle permet à l'État de se désengager rapidement.

Comparer le Programme 140 et le Programme 147 a permis de démontrer que le premier programme était d'une faible liquidité et peu réversible tandis que le deuxième (la Réussite éducative) était au contraire liquide et réversible.

Si en observant la figure de l'État à travers le Programme 140, nous apercevons un État-employeur, en observant la figure de l'État par le prisme du Programme 147, c'est un État-liquide ou un État-réversible qui nous est donné à voir.

---

<sup>49</sup> Nous avons observé en amont que les crédits du Programme 147 inscrits dans une loi de programmation du 18 janvier 2005 n'étaient pas contraignants.

## Chapitre 4 - Une politique d'emploi des PRE déterminée par des logiques externes

Notre analyse de l'emploi dans la Réussite éducative s'est arrêtée à l'échelon des PRE. En effet, nous avons considéré le Ministère en charge de la Ville, l'Acse et les agences porteuses des PRE. Cette première analyse nous a donné à voir une action publique liquide et réversible dans laquelle la figure de l'employeur est diluée en trois entités : les Ministères en charge de la Ville et l'Acse employeurs *de facto* en amont, et en aval, les PRE employeur *de jure*. Ces derniers privilégient une main d'œuvre précaire dont les formes de contrat s'adaptent à la flexibilité de la Réussite éducative.

Les deux enquêtes ethnographiques menées ont révélé que certains PRE emploient très largement des salariés en interne (tels que le PRE d'Inter), tandis que d'autres mobilisent des associations et des bénévoles (tels que le PRE d'Exter).

Deux questions se posent alors. D'une part comment expliquer ce recours différencié aux salariés, aux associations et aux bénévoles entre PRE ? D'autre part, si les PRE employant des salariés peuvent être qualifiés d'employeur *de jure*, comment qualifier ceux recourant à des bénévoles qui ne sont pas employés au sens du droit ?

Le présent chapitre s'intéresse à la première des deux questions. Il s'agit donc de comprendre les logiques déterminant l'emploi de salariés en interne et du recours aux associations et aux bénévoles.

Notre analyse se fera en deux temps et à l'aide de méthodes complémentaires.

Dans un premier temps, la structure du champ des PRE sera présentée à travers une approche quantitative nous permettant de construire un espace social des PRE puis de dresser une typologie des PRE.

Dans un second temps, l'approche qualitative nous permettra d'éclairer les logiques de ce champ et donc, celle de l'emploi dans les PRE.

# 1. L'espace social des PRE

Afin de présenter l'espace social des PRE, nous articulerons notre propos en trois parties : la méthodologie sera d'abord présentée, puis, nous rendrons compte des résultats d'une analyse des correspondances multiples (ACM) enfin, la typologie des PRE issue d'une classification ascendante hiérarchique (CAH) sera exposée.

## 1.1. Méthodologie

Dans cette partie, les méthodes employées seront justifiées. L'échantillon des PRE interrogés, le mode de recueil, les données récoltées ainsi que les variables et modalités retenues pour l'analyse seront ensuite détaillés.

### 1.1.1. Justification des méthodes

Pour appréhender l'espace social des PRE et par-delà leur politique d'emploi, nous avons construit notre propre base de données. Nous avons ensuite procédé à une ACM puis à une CAH. L'objectif ici est de justifier ces choix.

- ***La nécessité de construire sa propre base de donnée***

La nécessité de construire sa propre base de données s'est imposée d'elle-même en raison du manque de données disponibles.

« Les *data* les plus riches ne sauraient jamais répondre complètement et adéquatement à des questions pour lesquelles ils n'ont pas été construits » (Bourdieu *et al.*, 2005). Néanmoins, nous nous serions accommodés d'une base de données assez riche et relativement adéquate pour répondre à nos questions si celle-ci existait. Or ce n'est pas le cas.

En effet, il n'existe que deux types d'enquêtes, en partie au moins, relatives à l'emploi dans les PRE.

Comme son nom l'indique, l'Étude sur les personnels salariés de la Réussite éducative réalisée par le cabinet Geste en 2010 ne traite ni du bénévolat ni de l'emploi parmi les prestataires de la Réussite éducative.

Le deuxième résulte des enquêtes annuelles du cabinet Trajectoire. D'une part, elles ne s'intéressent pas à la question du bénévolat. D'autre part, nous avons observé à travers nos terrains à Inter et Exter combien les données concernant l'emploi sont sujettes à caution (voir *supra*).

Faute de données sur l'emploi, le bénévolat et l'externalisation des PRE, nous avons construit notre propre base de données.

- ***L'ACM et la CAH, deux méthodes pratiques et heuristiques***

Le choix de réaliser une ACM puis une CAH pour analyser nos données s'est imposé pour deux raisons.

La première raison est que « les champs donnent aussi à voir, avec beaucoup d'économie, des relations entre des propriétés ou des groupes longues et compliquées à énoncer par des phrases » (Gollac, 2005). Il s'agit donc d'une méthode pratique pour restituer les analyses d'un espace social complexe.

La deuxième raison est que ces méthodes sont heuristiques.

Notre hypothèse de départ est que le fait qu'un PRE soit externalisé ou internalisé dépend de la taille de la ville en nombre d'habitants dans laquelle il s'inscrit. L'idée, conçue à partir des enquêtes dans les PRE d'Inter et d'Exter, est que les plus petites villes emploient des salariés en interne tandis que les plus grandes externalisent leurs activités à des associations et à leurs bénévoles.

Or, sans révéler maintenant les résultats, l'analyse géométrique des données s'est imposée car elle a permis d'appréhender un espace social plus subtile que notre hypothèse de départ n'envisageait. En effet, la typologie résultante de cette analyse nous permettra de mieux appréhender et restituer nos données.

Enfin, ces méthodes nous ont permis d'être fidèle à une démarche profondément inductive et de poursuivre l'idée que le modèle doit suivre les données (Lebaron, Leroux *et al.*, 2015).

### 1.1.2. L'échantillon

À l'origine de toute enquête, les questions de recherche conduisent notamment à définir les individus enquêtés et les limites de l'espace étudié.

Dans notre enquête, les individus étudiés sont des PRE. L'objectif initial de recherche est de vérifier la relation entre d'une part, le type de PRE (ceux employant en interne des salariés et ceux externalisant leurs actions à des bénévoles) et la taille des villes en termes de nombre d'habitants.

Cet objectif suppose donc de retenir des PRE de villes dont le nombre d'habitant est différent afin de tester notre hypothèse. Nous avons choisi d'enquêter tous les PRE de trois régions<sup>50</sup>. L'approche régionale assure le recueil de données de PRE de grandes villes (métropoles) mais aussi de villes plus petites.

En moyenne, chaque région dispose de 17,7 PRE si l'on fait abstraction de la région Île-de-France et de ses 108 PRE. Nous avons choisi de retenir pour notre analyse les régions du Languedoc-Roussillon, de la Lorraine et de la Champagne-Ardenne car elles ont chacune un nombre de PRE proche de la moyenne nationale (voir le tableau ci-dessous). Tous les PRE ont répondu à nos sollicitations à l'exception d'un en Lorraine. Par ailleurs, puisque nous disposons de l'information suite à nos enquêtes dans les PRE d'Exter et d'inter par notre fréquentation de différents événements concernant la Réussite éducative, nous avons intégré à notre analyse les données de huit PRE d'Île-de-France.

En tout, notre effectif s'élève à 58 PRE, soit 11,7% des 497 PRE actifs en 2012-2013 (base de données interne à l'Acse, 2013).

---

<sup>50</sup> Régions avant la réforme du 1<sup>er</sup> janvier 2016



La répartition des PRE enquêtés par région est la suivante :

**Tableau 19 : Nombre de PRE enquêtés par région, 2014**

<b>PRE enquêtés</b>	<b>Effectif</b>	<b>%</b>
Région Champagne-Ardenne	14	24,1%
Région Île-de-France	8	13,8%
Région Languedoc-Roussillon	15	25,9%
Région Lorraine	21	36,2%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100,0%</b>

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

Ces trois régions sont donc représentatives du point de vue du nombre de PRE. De plus, elles disposent toutes d'un PRE dans leur métropole ce qui permet de tester l'hypothèse d'une relation entre le type de PRE et le nombre d'habitants des villes. Elles ne disposent ni d'un nombre de PRE trop faible ne permettant pas de tester notre hypothèse ni d'un nombre de PRE trop important empêchant une enquête systématique auprès de tous les PRE de ces régions.

En outre, du point de vue de la nature des agences porteuses, les PRE de notre effectif présentent le même profil que l'ensemble des PRE de France. En effet, selon l'Acse, 58% des PRE au niveau national relève des CCAS et 33% des caisses des écoles contre respectivement 57% et 33% dans notre enquête (base de données interne à l'Acse, 2013).

Dans la Réussite éducative, la question de l'espace étudié revêt une acuité particulière puisque les limites des PRE sont particulièrement floues. Il nous faut préciser les limites des PRE pour fixer les limites de notre enquête.

Dans cette enquête quantitative, nous reproduisons les choix faits au début de notre enquête qualitative : nous nous intéressons au système de coopération des PRE. Ces derniers ayant pour mission affichée d'aider les enfants en difficulté, nous nous sommes attachés à observer les actions à destination des enfants qu'elles soient réalisées par un employé du PRE ou par un prestataire financé par le PRE.

### 1.1.3. Le mode de recueil

Nous développons ici le mode de recueil utilisé ainsi que les difficultés rencontrées.

Pour recueillir les données, nous avons dressé une liste des PRE des trois régions sélectionnées à partir de la base de données interne à l'Acse. Nous avons ensuite contacté les différents responsables ce qui a demandé un travail certain puisque les PRE ne sont pas des services historiques et sont donc souvent mal identifiés par les accueils téléphoniques des communes, ou, pour rajouter une difficulté, des intercommunalités. Ensuite, les PRE sont juridiquement portés par des agences (CCAS, Caisse des écoles, etc.), ce qui ne signifie pas qu'ils soient hébergés dans leurs locaux ni qu'ils soient joignables à leurs adresses.

Une fois les responsables identifiés, nous avons fixé des rendez-vous téléphoniques (à l'exception de quelques rares cas où nous avons procédé à des entretiens physiques). La réalisation d'entretiens téléphoniques demande une pugnacité certaine de la part de l'enquêteur : ceux-ci semblent plus souvent s'oublier que les rendez-vous physiques.

Enfin, la majorité des entretiens ont été réalisés entre mai et juillet 2014, c'est-à-dire juste avant ou juste après l'annonce par le gouvernement de la réduction du nombre de territoires en Politique de la Ville et des financements (Réforme Lamy). Cette annonce a impliqué une surcharge de travail pour les services et apporté une coloration particulière aux entretiens, d'autant plus lorsque nos interlocuteurs voyaient leur contrat de travail s'arrêter à la fin de l'année scolaire 2014.

Pour saisir la diversité des situations des PRE et en même temps permettre de l'appréhender à travers une analyse quantitative, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs partiellement retranscrits que nous avons ensuite recodés.

Dans le monde social de la Réussite éducative, il est plus souvent question des enfants et leur fragilité que du statut de celui qui les aide. Au final, le risque de confusion et d'oubli dans l'esprit de nos interlocuteurs lors de nos entretiens était trop réel pour ne pas prendre de mesures pour s'en prémunir.

Par PRE, nous souhaitons connaître le type d'acteurs (bénévoles, salariés, vacataires, embauchés en interne, participant à une association, etc.).

Afin de recueillir l'information la plus exhaustive et la plus précise possible concernant le type d'acteurs évoluant dans chaque PRE, notre stratégie a consisté à interroger de deux manières différentes cette même interrogation. Dans un premier temps, nous avons demandé à nos interlocuteurs d'énoncer les types d'acteurs et leur effectif participant directement ou indirectement au PRE. Dans un deuxième temps, nous leur avons demandé de lister les actions portées par le PRE (y compris par le truchement d'associations) puis de renseigner les types d'acteurs menant ces actions.

#### 1.1.4. Les données recueillies

Les actions ont été retenues en fonction de trois contraintes que nous présentons dans un premier temps. Ensuite, nous détaillerons successivement les deux actions retenues pour l'analyse.

D'une part, il faut que ces actions à destination des enfants soient suffisamment répandues pour pouvoir comparer les modes d'organisation des PRE. Cela exclue donc les actions trop rares. D'autre part, il faut qu'elles soient mises en place différemment selon les PRE. Pour donner un contre-exemple, la coordination d'un PRE est au moins en partie toujours réalisée en interne, cette action ne permet donc pas de comparer la structure internalisée ou externalisée des PRE. Enfin, une partie des questions doit concerner des actions susceptibles d'être portées par des bénévoles afin d'interroger ce recours.

Nous avons sélectionné les actions les plus pratiquées répondant à nos critères: il s'agit de la « référence de parcours » (100% de PRE enquêtés) et « l'accompagnement à la scolarité » (90% des PRE enquêtés).

Le référent de parcours, c'est-à-dire la personne qui assure la référence de parcours, « est le garant du bon déroulement du parcours de réussite éducative » nous affirme le *Guide méthodologique : Mettre en œuvre un Projet de Réussite éducative* (Sapoval, 2007). « Le référent doit s'assurer que les actions qui sont proposées dans le cadre du parcours de réussite éducative soient effectivement mises en œuvre ». « À ce jour, la notion de référent de

parcours de réussite éducative n'est pas encore stabilisée et correspond à un éventail très large de possibilités ». « Tout adulte qui a déjà établi un tel lien avec l'enfant et la famille, ou qui est en mesure de le faire peut donc devenir référent de parcours ». La référence de parcours est assurément un métier flou de l'action publique (Jeannot, 2005).

Au sein du système de coopération des PRE, certains agents sont employés au titre de « référent de parcours ». Les référents de parcours, ou la référence de parcours, ne désignent donc pas un travail concret mais des catégories d'acteurs identifiées par les membres des PRE. Nous avons repris ces catégories pour identifier les référents de parcours.

L'accompagnement à la scolarité désigne « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École » (Charte de l'accompagnement à la scolarité, 2001) ou « l'aide apportée gratuitement en dehors de l'école, aux écoliers, aux collégiens et parfois aux lycéens, par un prestataire qui n'est pas membre de la famille. Ce prestataire est souvent membre d'une association dans laquelle il (ou elle) exerce cette activité soit en recevant une rétribution financière (modeste), soit à titre bénévole » (Fuster et Jeanne, 2003).

L'accompagnement à la scolarité recouvre une grande variété d'actions aux dénominations différentes. Nous y avons donc regroupé les actions régulières présentées spécifiquement comme un accompagnement « scolaire » ou « à la scolarité ». Le critère de régularité exclu, par exemple, les stages intensifs de remise à niveau. Celui de spécificité écarte, par exemple, les accompagnements que peuvent faire les référents de parcours et les assistants sociaux. Si le travail de ces derniers contribue à accompagner les enfants y compris dans leur scolarité, ces acteurs ne réalisent pas uniquement de l'accompagnement à la scolarité.

#### 1.1.5. Présentation des variables et des modalités

Nous exposons dans un premier temps les variables actives participant à la structuration de l'espace des PRE. Dans un deuxième temps, nous présentons les variables illustratives. Ces dernières ne participent pas à la construction de l'espace des PRE. En revanche, elles nous permettront de vérifier l'existence de certaines homologies entre l'espace des PRE et d'autres espaces.

- **Variables actives**

Six variables actives relatives à la référence de parcours et à l'accompagnement à la scolarité ont été sélectionnées comme indiqué dans le tableau ci-dessous. Elles permettent à la fois de saisir l'externalisation des actions et le recours au bénévolat par le PRE.

**Tableau 20 : Présentation des variables actives, 2014**

<b>Variables actives</b>	<b>Modalités</b>
<b>Référence de parcours</b>	
1. Référence de parcours	Interne Externe
<b>Accompagnement à la scolarité</b>	
2. Action pratiquée	Oui Non
3. Nombre de vacataires au sein des PRE	0 1 à 8 + de 9
4. Bénévoles au sein des prestataires	Oui Non Non Concerné (NC)
5. Bénévoles au sein du PRE	Oui Non
<b>Afev</b>	
6. Présence	Oui Non

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

La variable « référence de parcours » se décompose en deux modalités : « interne », lorsque tous les référents de parcours sont embauchés en interne, et « externe » lorsqu'une partie au moins de la référence de parcours est réalisée par un prestataire.

Au sujet de l'accompagnement à la scolarité, la variable « action pratiquée » prend deux modalités : « oui » ou « non » : « oui » signifie que des acteurs sont spécifiquement dévolus à l'accompagnement à la scolarité, « non » indique que ce n'est pas le cas.

La variable « nombre de vacataires » indique le nombre de personnes vacataires assurant l'accompagnement à la scolarité. Dans les PRE enquêtés, toutes les personnes employées réalisant spécifiquement de l'accompagnement à la scolarité ont le statut de vacataire (à l'exception d'un agent).

Le terme vacataire est utilisé dans les PRE selon le sens suivant : « le terme vacataire est souvent utilisé pour désigner un contractuel rémunéré sur la base de vacances, c'est-à-dire

généralement à l'heure, à la demi-journée ou à la journée, mais qui travaille de manière régulière pour l'administration » (service-public.fr).

Le nombre de vacataires étant souvent assez variable, raisonner en termes de tranches est donc plus adéquat. En moyenne, les PRE disposent de huit vacataires. Nous avons donc retenu trois tranches de vacataires : « 0 », « 1 à 8 » et « + de 9 ».

La variable « bénévoles au sein des prestataires » prend trois modalités : « oui » dans le cas où les prestataires de l'accompagnement à la scolarité recourent à des bénévoles, « non » dans le cas inverse où ces prestataires recourent uniquement à des employés et « NC » (Non Concerné) dans le cas où l'accompagnement à la scolarité n'est pas pris en charge par un prestataire.

La variable « bénévoles au sein du PRE » (c'est-à-dire les bénévoles mobilisés sans le truchement d'un prestataire) prend deux modalités : « oui » lorsqu'au moins un bénévole est recruté directement par le PRE pour assurer de l'accompagnement à la scolarité, et « non » dans le cas inverse.

Enfin, la dernière variable s'intéresse à la présence de l'Afev dans les villes enquêtées car il s'agit d'un prestataire majeur dans les PRE.

L'Afev participe aux PRE des villes enquêtées dans lesquelles elle est implantée, à l'exception de deux. Cette absence de participation dans ces deux villes s'explique par les éléments suivants. Dans la première ville, l'implantation de l'association était récente lors de notre enquête. Dans la seconde, l'Afev étant « ostracisée » (pour reprendre le vocable du coordonnateur du PRE) par les autres acteurs éducatifs, le PRE a privilégié les partenaires en position de force.

- ***Variables illustratives***

Nous avons fait l'hypothèse que les structures des PRE pouvaient être en relation avec la taille des villes en nombre d'habitants, les types d'agence portant les PRE ou la couleur politique des villes. Intégrer ces éléments sous formes de variables illustratives permet d'étudier leurs relations avec les structures des PRE.

Nous présentons ci-dessous ces trois variables illustratives.

**Tableau 21 : Présentation des variables illustratives, 2014**

<b>Variables illustratives</b>	<b>Modalités</b>
Type d'agence porteuse	CCAS Caisses des écoles GIP EPLÉ
Orientation politique	Gauche Droite
Taille des villes	Quartiles Déciles

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

Les modalités de la variable « Type d'agence porteuse » des PRE sont : CCAS, Caisse des écoles, GIP et EPLÉ. Précisons que seuls quatre PRE sont portés par des GIP et seuls deux par des collèges (sur cinquante-huit PRE).

Les modalités de la variable illustrative s'intéressant à l'orientation politique des mairies sont « gauche » et « droite ». Par « gauche », nous entendons le Parti socialiste et tous les partis à sa gauche dans l'hémicycle. Par « droite », nous entendons tous les partis politiques à droite du Parti socialiste.

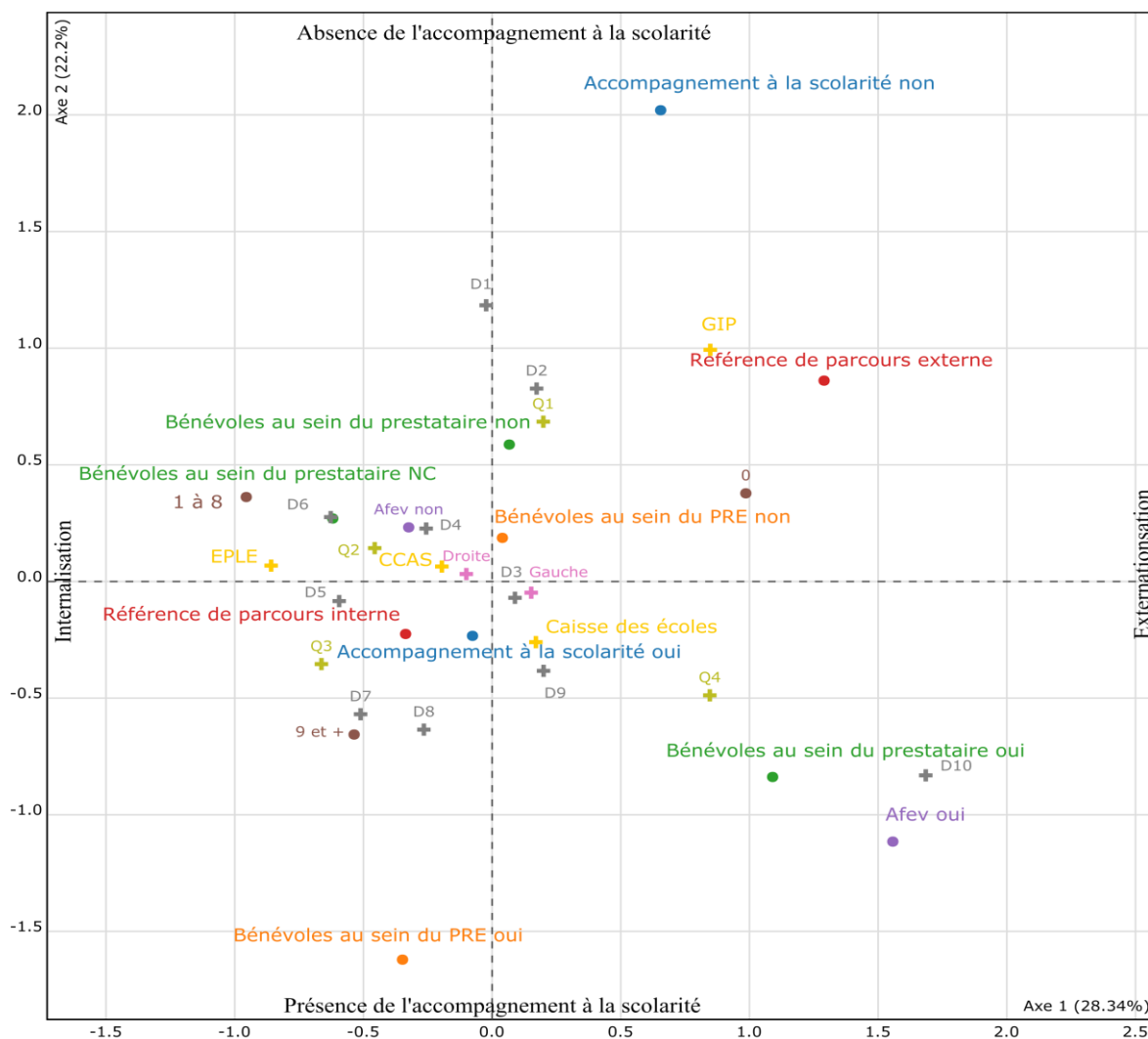
L'année de référence est 2007 puisqu'il s'agit d'une année sans élection municipale et au cours de laquelle de nombreux PRE ont été structurés. Les mairies ont donc fait de nombreux choix politiques en 2007 à propos des PRE.

Enfin, deux variables illustratives représentent la taille des villes en nombre d'habitants. Les villes sont classées par quartile (Q1 représentant les villes les moins peuplées et Q10, les plus peuplées) et par décile (D1 représentant les villes les moins peuplées et D10 les plus peuplées).

## 1.2. Une ACM : deux grandes oppositions

Nous avons réalisé une ACM dont nous présentons les variables sur le plan factoriel ci-après. Ensuite, nous interpréterons successivement les axes 1 et 2 résumant à eux deux 50,54% des données.

**Graphique 1 : Variables de l'ACM sur le plan factoriel**



**Variables**

- Actives
- Accompagnement à la scolarité
- Bénévoles au sein du PRE
- Bénévoles au sein du prestataire
- Externalisation de la référence de parcours
- Afev
- Nombre de vacataires
- +
- Illustratives
- Orientation politique de la mairie
- Déciles
- Quartiles
- Type d'agence porteuse

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014



### 1.2.1. Interprétation de l'axe 1

L'axe 1 synthétise 28,34% des variables. Les modalités les plus déterminantes sont :

- à l'Est du plan factoriel : la présence de l'association Afev, l'absence de vacataires<sup>51</sup>, la présence de bénévoles au sein des prestataires et l'externalisation de la référence de parcours ;
- à l'Ouest : la modalité « bénévole au sein des prestataires NC » (révélant l'absence de prestataire pour l'accompagnement à la scolarité) et la présence de vacataires réalisant de l'accompagnement à la scolarité.

L'axe 1 structure ainsi l'espace des PRE avec à l'Est, les PRE externalisés (externalisation de la référence de parcours et de l'accompagnement à la scolarité) et à l'Ouest les PRE internalisés (internalisation de la référence de parcours et accompagnement à la scolarité assuré par des vacataires employés par les PRE).

Pour clarifier au mieux l'espace social des PRE, nous pouvons présenter un premier principe d'opposition. Ce principe oppose donc les PRE internalisés et les PRE externalisés.

### 1.2.2. Interprétation de l'axe 2

L'axe 2 résume 22,2% des variables. Les modalités contribuant le plus à cet axe sont :

- au Nord : l'absence de l'accompagnement à la scolarité ;
- au Sud : la présence de bénévoles au sein des PRE, de l'Afev, de bénévoles au sein des prestataires, de plus de neuf vacataires pour l'accompagnement à la scolarité au sein du PRE et l'externalisation de la référence de parcours.

L'axe 2 structure l'espace des PRE avec au Nord, les PRE ne mettant pas en place de l'accompagnement à la scolarité et au Sud les PRE mettant en place celui-ci par de multiples moyens : bénévoles au sein des PRE, Afev et autres associations prestataires et enfin un nombre de vacataires supérieur à la moyenne.

---

<sup>51</sup> La contribution d'une modalité tient compte de ses coordonnées et de son effectif. Une modalité peut être plus centrale sur le plan factoriel et contribuer plus fortement à l'axe qu'une autre si son effectif est suffisamment important.

Un second principe d'opposition structure donc l'espace des PRE : les PRE ne mettant pas en place l'accompagnement à la scolarité s'opposent aux PRE le mettant en place, en mobilisant aussi bien des vacataires que des associations prestataires recourant à des bénévoles.

Les deux axes séparent le plan factoriel en quatre sous-espaces se résumant de la manière suivante :

- au Nord-Est : les PRE ne réalisent pas d'accompagnement à la scolarité et externalisent la référence de parcours ;
- au Nord-Ouest, les PRE recourent à entre un et huit vacataires pour l'accompagnement à la scolarité ;
- au Sud-Ouest se concentrent les PRE proposant de l'accompagnement à la scolarité avec plus de neuf vacataires et des bénévoles mobilisés en interne ;
- au Sud-Est, les PRE recourent à des bénévoles pour l'accompagnement à la scolarité *via* des associations et notamment l'Afev.

### 1.3. Une CAH : cinq classes de PRE

Nous allons maintenant affiner nos résultats en étudiant l'espace des PRE, et plus précisément, en recherchant des sous-groupes de PRE ayant des structures similaires. Pour cela, nous effectuons une CAH. Cette méthode nous permet de regrouper les PRE les plus proches en différentes classes.

Pour construire notre CAH, nous avons repris toutes les variables de l'ACM. Les cinq classes de PRE à l'issue de la CAH synthétisent 75% de la variabilité totale.

Après avoir exposé les PRE et les cinq classes sur le plan factoriel, nous caractérisons ces dernières. Ensuite, nous étudions la relation entre la taille des villes et les classes de PRE.

#### 1.3.1. Les classes et les PRE sur le plan factoriel

Les différents PRE regroupés par classe sont situés sur le plan factoriel ci-après. Dans le détail, nous pouvons y lire les informations suivantes.

Les ellipses circonscrivent les cinq classes de PRE. Elles caractérisent leur homogénéité. Leur taille est sans lien avec les effectifs des classes.

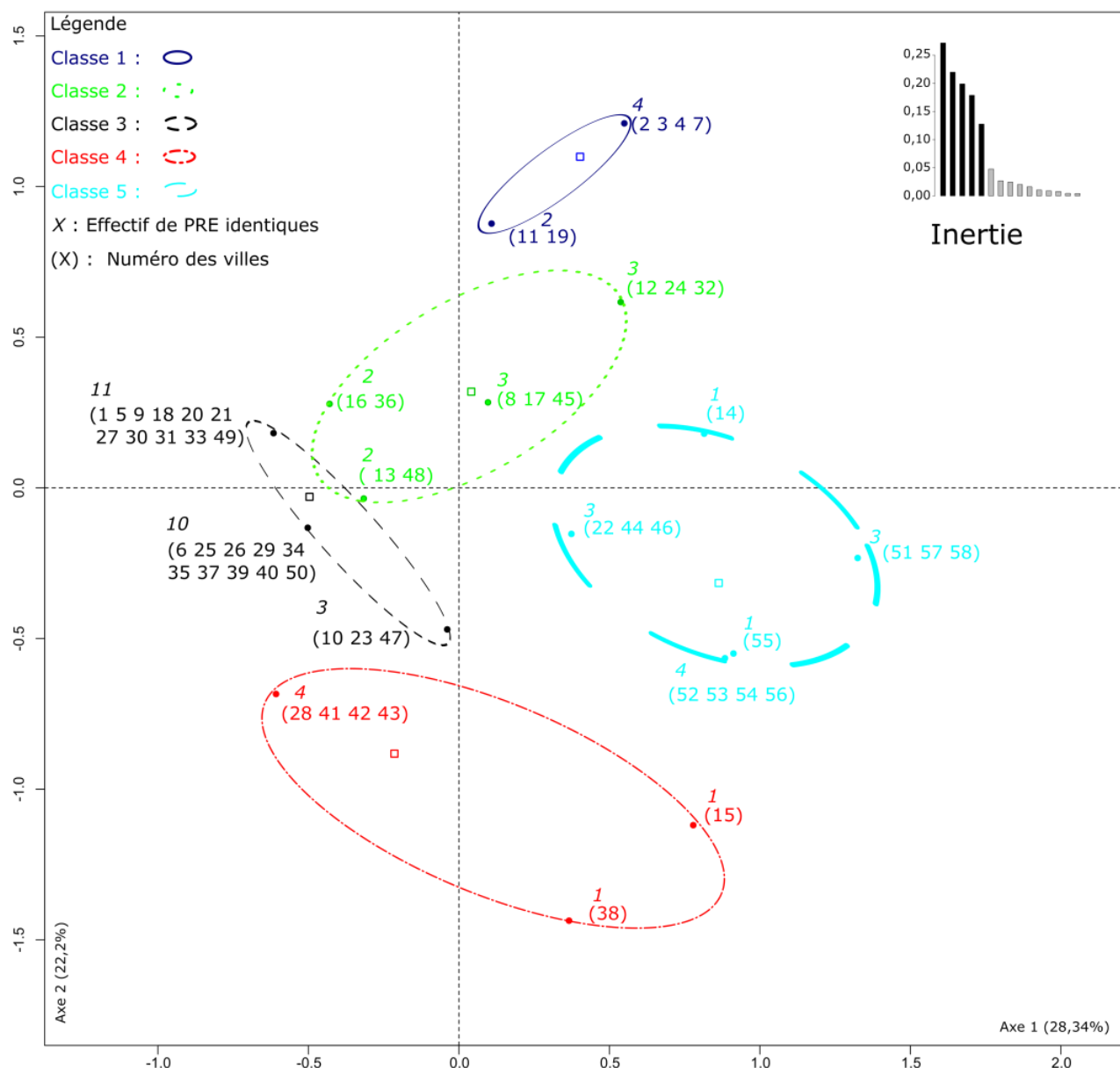
Chaque point indique un profil précis et unique de PRE.

Les nombres en italique surplombant les parenthèses renseignent pour chaque point le nombre de PRE aux profils strictement identiques. Ces nombres nous permettent aussi de désigner ces profils précis de PRE.

Les nombres à l'intérieur des parenthèses précisent pour chaque point les villes concernées. Ils renvoient au numéro de rang des villes classées par ordre croissant. « 1 » étant la plus petite et « 58 » la plus grande en nombre d'habitants. Les villes d'Inter, d'Exter et d'Entremer sont respectivement les villes 42, 58 et 51.

Par exemple, la classe 3 est composée de 24 PRE (*11+10+3*). Cette classe comprend trois points représentant chacun un type précis de PRE. La petite surface de l'ellipse de cette classe indique son homogénéité.

**Graphique 2 : Cinq classes de PRE**



Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

### 1.3.2. Caractérisation des cinq classes de PRE

L'effectif moyen des cinq classes est de 11,6 PRE mais de fortes disparités existent. Les classes 1 et 4 regroupent chacun 6 PRE tandis que la classe 3 en rassemble 24, soit un rapport de 1 à 4.

**Tableau 22 : Caractérisation des classes de PRE, 2014**

Caractérisation	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Moyenne
Nombre de PRE par classe	6	10	24	6	12	11,6
Accompagnement à la scolarité	<u>0,0%</u>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	89,7%
Externalisation de la référence de parcours	<u>66,7%</u>	<u>30,0%</u>	0,0%	0,0%	<u>41,7%</u>	20,7%
0 vacataires au sein des PRE	100,0%	<u>60,0%</u>	0,0%	16,7%	<u>91,7%</u>	41,4%
1 à 8 vacataires au sein des PRE	0,0%	20,0%	<u>45,8%</u>	0,0%	0,0%	22,4%
Plus de 9 vacataires au sein des PRE	0,0%	20,0%	<u>54,2%</u>	<u>83,3%</u>	8,3%	36,2%
Bénévoles au sein des prestataires	NC <sup>52</sup>	0,0% <sup>53</sup>	12,5%	<u>33,3%</u>	<u>100,0%</u>	29,3%
Bénévoles au sein du PRE	0,0%	0,0%	0,0%	<u>100,0%</u>	0,0%	10,3%
Afev	0,0%	0,0%	0,0%	<u>33,3%</u>	<u>66,7%</u>	17,2%

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

*Les éléments caractérisant les classes sont soulignés.*

L'ACM suivi de la CAH nous ont permis de dresser une typologie de cinq classes.

La première classe se caractérise par l'absence de l'accompagnement à la scolarité. Cela distingue les PRE de cette classe des autres PRE. Par ailleurs, deux tiers des PRE de cette classe externalisent la référence de parcours.

Tous les PRE de la deuxième classe recourent à des prestataires employant des vacataires pour l'accompagnement à la scolarité. L'externalisation de la référence de parcours est moindre que dans la première classe mais néanmoins notable puisqu'elle concerne un tiers des PRE. Enfin, 60% de ces PRE n'emploient aucun vacataire en interne.

La troisième classe se caractérise par un recours systématique aux vacataires en interne pour l'accompagnement à la scolarité. La moitié des PRE mobilisent entre un et huit vacataires et l'autre moitié recourent à plus de neuf. Nous observons aussi que peu de PRE de cette classe mobilisent des bénévoles. Enfin, avec 24 PRE, cette classe dispose de l'effectif le plus important. Elle représente 41,4% de l'échantillon.

La quatrième classe a pour spécificité de recourir à des bénévoles au sein même des PRE concernant l'accompagnement à la scolarité. Par ailleurs, 83% des PRE de cette classe emploient plus de neuf vacataires. Le PRE d'Inter appartient à cette classe.

Les PRE de la cinquième classe se caractérisent par une quasi absence de vacataire, un recours systématique à des bénévoles *via* des prestataires dont l'Afev. Nous observons aussi

<sup>52</sup> Non concerné puisqu'il n'y a pas de prestataires pour l'accompagnement à la scolarité

<sup>53</sup> Cette classe se caractérise par un recours à des employés au sein des prestataires.

que les PRE de cette classe externalisent plus souvent que la moyenne la référence de parcours (41,7%). Le PRE d'Exter appartient à cette classe.

Au final, les PRE externalisés sont ceux des classes 1, 2 et 5 et les PRE internalisés sont ceux des classes 3 et 4. Les PRE ne recourant pas directement à des bénévoles composent les classes 1, 2 et 3 alors que les PRE recourant à des bénévoles sont regroupés dans les classes 4 et 5.

### 1.3.3. Relation entre les classes des PRE et la taille des villes

Les variables illustratives sur l'ACM permettent de saisir des homologies (ou au contraire une absence de relation) entre l'espace des PRE et l'espace construit par les variables illustratives. Celles-ci visent à interroger une relation entre, d'une part, l'espace des PRE, et d'autre part, la couleur politique des mairies, la nature des agences porteuses et avec la taille des villes concernées en nombre d'habitants.

En premier lieu, il apparaît que les modalités de la variable « orientation politique de la mairie » sont centrées et proches sur le plan factoriel. Il n'y a donc pas de relation entre la structure des PRE et le fait que les villes soient classées à « gauche » ou à « droite ».

De même, les modalités « CCAS » et « Caisse des écoles » apparaissent relativement proches et centrées sur le plan factoriel. Il n'y a donc que peu de relations entre le type d'agences porteuses des PRE et leur organisation. Certes, les modalités « GIP » et « EPLE » sont très excentrées mais la faiblesse de leurs effectifs nous invite à ne pas les considérer.

En revanche, nous pouvons observer une homologie entre l'espace des villes par taille et l'espace des PRE. Dans cette sous-partie, nous interrogeons donc la relation entre la taille des villes et l'espace des PRE.

Q1 se situe dans le quart Nord-Est du plan factoriel, Q2 dans le quart Nord-Ouest, Q3, dans le quart Sud-Ouest et Q4 dans le quart Sud-Est. Autrement dit, les PRE des plus petites villes sont positionnés au Nord et les PRE des villes les plus importantes au Sud.

Dans le tableau et l'histogramme ci-dessous, nous présentons comment se répartissent les classes dans les déciles de villes enquêtées.

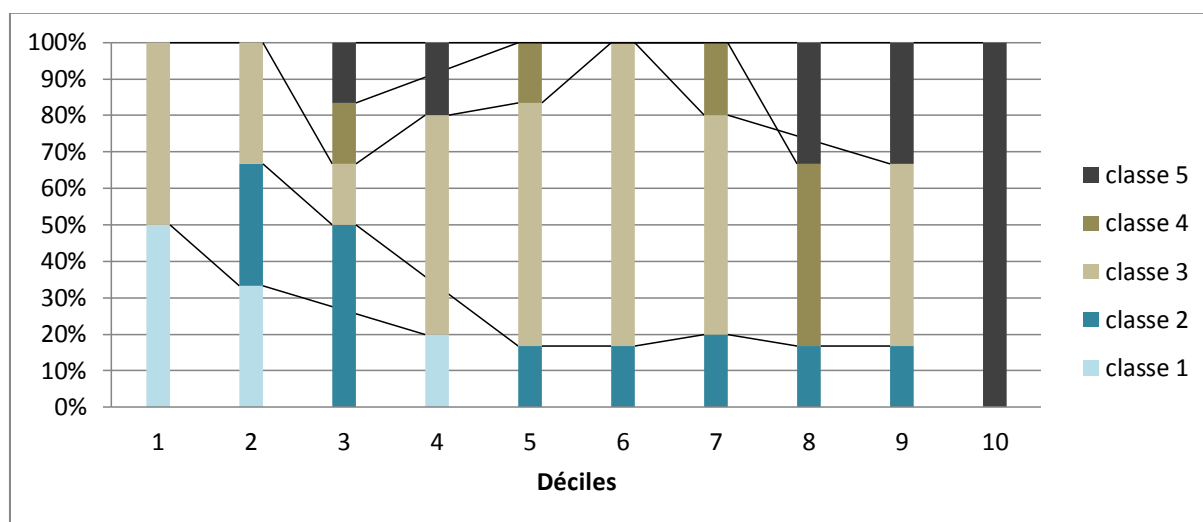
**Tableau 23 : Répartition des classes par décile de villes enquêtées\*, 2014**

Décile	Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4		Classe 5		Ensemble des villes	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
D1	3	50,0%	0	0,0%	3	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	100,0%
D2	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	6	100,0%
D3	0	0,0%	3	50,0%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	6	100,0%
D4	1	20,0%	0	0,0%	3	60,0%	0	0,0%	1	20,0%	5	100,0%
D5	0	0,0%	1	16,7%	4	66,7%	1	16,7%	0	0,0%	6	100,0%
D6	0	0,0%	1	16,7%	5	83,3%	0	0,0%	0	0,0%	6	100,0%
D7	0	0,0%	1	20,0%	3	60,0%	1	20,0%	0	0,0%	5	100,0%
D8	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	2	33,3%	6	100,0%
D9	0	0,0%	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	2	33,3%	6	100,0%
D10	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	100,0%	6	100,0%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>10,3%</b>	<b>10</b>	<b>17,2%</b>	<b>24</b>	<b>41,4%</b>	<b>6</b>	<b>10,3%</b>	<b>12</b>	<b>20,7%</b>	<b>58</b>	<b>100,0%</b>

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

\* Les villes sont classées par décile, avec D1 représentant les villes les moins peuplées et D10 les plus peuplées.

**Graphique 3 : Répartition des classes par décile de villes enquêtées\*, 2014**



Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

\*Les villes sont classées par décile, avec D1 représentant les villes les moins peuplées et D10 les plus peuplées.

Ces données permettent de faire les observations suivantes.

La moitié des PRE du premier décile sont de la première classe.

Les PRE du deuxième décile se répartissent en trois tiers dans les trois premières classes.

La moitié des PRE du troisième décile appartiennent à la deuxième classe ;

Approximativement deux-tiers des PRE des déciles 4, 5 et 7 appartiennent à la troisième classe. C'est aussi le cas pour 83% du sixième décile.

83% des PRE du huitième décile appartiennent aux classes 4 et 5.

Les PRE neuvième décile relèvent pour moitié de la classe 3 et pour un tiers de la classe 5.

La totalité des PRE du dixième décile sont de la cinquième classe.

Nous pouvons donc résumer les relations entre les classes de PRE (et donc les types de PRE) et la taille des villes à travers le tableau ci-après.

**Tableau 24 : Lien entre les classes de PRE et la taille des villes, 2014**

Classe	1	2	3	4	5
Taille des villes (population)	--	-	+/-	+	++

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

Un gradient de la taille des villes est observé de la classe 1 à la classe 5 : la taille des villes augmente de la classe 1 à la classe 5. Par ailleurs, les PRE de la classe 3, donc des villes moyennes, sont les plus nombreux dans notre enquête car ils représentent 41,3% des PRE de notre échantillon.

En résumé, l'ACM puis la CAH nous ont permis de constituer cinq classes de PRE fondées empiriquement.

Du point de vue de leur internalisation ou de leur externalisation, il apparaît que les PRE des classes 1, 2 et 5 sont externalisés. À l'inverse, ceux des classes 3 et 4 sont internalisés.

Concernant le recours aux bénévoles ou aux vacataires, il apparaît que les PRE des classes 2, 3 recourent quasi exclusivement à des vacataires et très peu à des bénévoles tandis que ceux des classes 4 et 5 mobilisent tous des bénévoles.

Les PRE de la classe 1 sont dépourvus de bénévoles mais le positionnement de cette classe est particulier puisque les PRE qui la composent ne proposent pas d'accompagnement à la scolarité.

Ensuite, nous avons mis au jour le lien entre les classes de PRE et la taille des villes en nombre d'habitants.



Ainsi, il ressort de ce chapitre que les PRE externalisés se situent dans les villes les plus petites et les plus grandes. Ceux étant internalisés concernent les villes moyennes. De plus, les PRE recourant à des vacataires se retrouvent dans les petites et moyennes villes alors qu'à l'inverse, les PRE mobilisant des bénévoles s'inscrivent dans les plus grandes villes.

## **2. Les déterminants de l'espace des PRE**

Nous avons explicité le fait que l'espace des PRE est structuré selon deux principes d'opposition.

Le premier oppose les PRE externalisés des classes 1, 2 et 5 (dans lesquelles se situent les villes aux marges de notre échantillon) aux PRE internalisés des classes 3 et 4 (où se trouvent les villes en termes de nombre d'habitants).

Le second oppose les PRE des classes 1, 2 et 3 (c'est-à-dire les classes des petites et moyennes villes) recourant à des vacataires (et non à des bénévoles) à ceux de la classe 5 (classe des plus grandes villes) recourant, à l'inverse, à des bénévoles et non à des vacataires. Dans cette opposition, les PRE de la classe 4 apparaissent comme un stade intermédiaire puisqu'ils recourent à la fois à des bénévoles (en interne) et à des vacataires (en grand nombre).

L'espace des PRE est un espace construit dont nous pouvons analyser les déterminants.

Autrement dit, après avoir explicité l'espace des PRE et son homologie avec l'espace des villes en termes d'habitants, l'objectif ici est de comprendre comment s'est construit cet espace des PRE.

Les questions qui nous guideront sont donc les suivantes : comment expliquer que certains PRE soit internalisés et d'autres externalisés ? Comment expliquer que les PRE des villes moyennes soient internalisés et ceux des villes aux marges de notre échantillon externalisés ? Comment expliquer que, pour la même action d'accompagnement à la scolarité, les PRE des plus petites villes recourent à des vacataires et ceux des grandes villes mobilisent des bénévoles ?

Notre démarche est à présent essentiellement qualitative et repose sur les entretiens réalisés auprès des coordonnateurs des PRE des trois régions formant notre échantillon ainsi que ceux menés au sein des PRE d'Inter et d'Exter.

Notre propos s'articule en deux temps correspondant chacun aux deux grandes oppositions structurant l'espace des PRE. Dans le premier, nous donnerons à voir les déterminants de l'externalisation, ou au contraire, de l'internalisation des PRE. Dans le second, nous nous attachons à comprendre le recours à des vacataires plutôt qu'à des bénévoles.

## 2.1. Les incertitudes financières des PRE, un déterminant de l'externalisation de l'emploi des PRE

Le recours aux associations s'inscrit dans un mode de gouvernement à distance de la Réussite éducative. Néanmoins, analyser ce recours sous cet angle ne permet pas d'expliquer le fait que celui-ci est plus marqué dans les plus petites et les plus grandes villes de notre échantillon.

Pour comprendre l'externalisation de la Réussite éducative, nous distinguerons les notions d'emploi et de travail. Le travail désigne une activité productive tandis que l'emploi le statut lié à l'activité et non l'activité elle-même (Vatin, 2014).

Après avoir analysé le travail puis l'emploi au sein des PRE externalisés et de leurs associations partenaires, nous chercherons à comprendre les logiques qui font que ces externalisation concernent en premier lieu les PRE des plus petites et des plus grandes villes.

### 2.1.1. L'internalisation du travail dans les PRE externalisés

Toutes les interactions entre les PRE et les associations ne sont pas aussi ténues que celles que nous allons à présent décrire dans les grandes villes (classe 5) puis dans les plus petites (classes 1 et 2).

Pour s'en convaincre, il suffit de se remémorer comment le PRE d'Exter augmente le taux d'individualisation des associations partenaires. Il fixe des objectifs, contrôle leur réalisation

et module ses subventions aux associations, entre autres, en fonction du degré d'atteinte des objectifs par les associations.

Parallèlement à ce mode de gouvernement à distance constituant la routine de fonctionnement du PRE d'Exter, des interactions plus proches apparaissent aussi entre le PRE d'Exter et certaines associations.

[Directrice PRE, Exter, 2007-2011] : À l'accueil Tatihou, elle est super la fille [la directrice] mais elle était super mal payée. Et moi je voyais son salaire... J'avais dit, en tant que directrice du G.I.P : « Bon, voilà, si vous voulez cette augmentation, sous condition d'augmenter le salaire de la responsable. » J'allais me mêler de trucs comme ça.

L'accueil Tatihou prend en charge les collégiens exclus et est porté par une association prestataire du PRE d'Exter. Ce dernier finance l'intégralité du budget de cet accueil. Par son incitation à augmenter le salaire de la directrice de cet accueil, celle du PRE nous indique sa volonté de s'intéresser à la politique salariale de l'association, pourtant formellement indépendante du PRE.

Quelques mois plus tard, une nouvelle directrice du PRE remplace la précédente. Lors d'un échange, elle nous affirme avoir « fait virer une référente » de parcours embauchée par l'association prestataire Poser. La directrice du PRE explique par la suite qu'elle a exposé les motifs, pour lesquels elle ne souhaitait pas que cette référente de parcours continue d'agir au titre du PRE, à la directrice de l'association employant la référente de parcours.

L'entretien réalisé avec la directrice de l'association Poser permet d'éclairer sous un angle différent la nature des relations entre cette dernière et le PRE d'Exter.

[Directrice, Association Poser, Exter] : Ce n'est pas moi qui ait le dernier mot, c'est [la directrice du PRE]. Mais on est quand même sur une co construction. On essaye ensemble d'améliorer les choses.

Le fonctionnement routinier entre le PRE et l'association portant la référence de parcours est présenté comme relevant de la « co construction » et d'un travail commun. Lorsque des divergences apparaissent entre ces deux directrices, la décision revient à celle du PRE.

Cette hiérarchie que l'on peut observer à l'échelle de la ville d'Exter entre la directrice du PRE et celle de l'association Poser s'observe aussi à l'échelle des quartiers d'Exter. En effet,

les coordonnateurs à la fois plus âgés et plus anciens dans le PRE orientent le travail des référentes de parcours plus que ces dernières orientent le travail des premiers.

Ainsi, dans le cadre des relations routinières entre le PRE d'Exter et l'association Poser portant la référence de parcours comme en cas de divergences, le mode de fonctionnement de ces deux institutions implique une forte proximité voire des formes d'interventions directes. Pour décrire ces relations, la notion de gouvernement à distance paraît peu adéquate.

Exter est une métropole de région. La grande taille de la ville, des associations et du PRE distendent les liens entre les associations et le PRE, ce qui limite une analyse en termes de gouvernement à distance. Déplacer le regard sur la Réussite éducative des plus petites villes de l'échantillon permet d'interroger pleinement la distance séparant le PRE des associations.

[Coordonnatrice, PRE, ville 12, C2] : Une animatrice « coup de pouce » était à temps partiel, salariée du PRE, en contrat à durée déterminée, qui se terminait en juin 2014. Au 1<sup>er</sup> juillet : son poste est passé sur les prestations de l'association Union. Elle garde les mêmes missions. Elle sera sous la responsabilité et employée par Union.

L'animatrice était embauchée par le PRE. Au 1<sup>er</sup> juillet de l'année 2014, son contrat n'est pas reconduit par le PRE. À partir de cette date, elle est employée par l'association Union. Le PRE ne paye plus de salaire à l'animatrice mais une prestation à l'association. Cette dernière verse un salaire à l'agent.

Si l'employeur change, notre interlocutrice indique que les missions restent les mêmes, ce qui amène à faire l'hypothèse que d'un point de vue fonctionnel, la hiérarchie sera le PRE plutôt que l'association.

Cette hypothèse est appuyée par la suite de l'entretien lorsque notre interlocutrice évoque les termes de sa propre externalisation :

[Coordonnatrice, PRE, ville 12, C2] : À chaque fin de CDD, les contrats ne sont pas renouvelés à la mairie. Mon poste de coordinatrice du PRE passe aussi à l'association Union. Je garde les mêmes missions. Je serai sous la responsabilité de l'Union. [...] La ville met à disposition le bureau, le poste informatique. Je continue mon travail normalement.

Comme le contrat de l'animatrice, celui de la coordinatrice du PRE touche à sa fin et n'est pas renouvelé avec le PRE. Elle en signera un nouveau avec l'association Union. Le travail concret, le bureau et l'outil de travail restent identiques par-delà le changement d'employeur.

Précisément parce qu'il n'y a aucune distance entre la mairie et les agents du PRE externalisés de la ville « 12 », le recours à l'association Union ne semble pas s'inscrire dans un processus de gouvernement à distance dont la justification se trouverait dans une efficacité accrue de l'action publique.

[Coordonnatrice, PRE, ville 24, C2] : Deux personnels sont mis à disposition pour le PRE par l'association Lambda. [...] Le lieu de travail est le PRE. L'outil de travail est fourni par le PRE. [...] J'ai une autorité directe sur ces deux personnels. Le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) paye l'association sous forme de subvention.

Dans la ville « 24 », l'existence d'une dépense de transfert du PRE (porté par le CCAS) à l'association assurant la référence de parcours n'implique pas une mise à distance physique. À nouveau, l'autorité fonctionnelle, le lieu de travail et l'outil de travail sont fournis par le PRE.

Sans doute, le PRE de la ville « 3 » est l'un des PRE où la distance entre un PRE et une association prestataire est la plus faible :

[Coordonnatrice, PRE, ville 3, C1] : Par subvention, le centre social met en place l'accompagnement des familles. Il équivaut 0,5 équivalent temps plein. Je suis en même temps coordonnatrice du CCAS et accompagnatrice des familles pour le centre social.

Notre interlocutrice est coordonnatrice du PRE et employée de l'association prestataire du PRE pour la référence de parcours. La distance de gouvernement entre les deux entités est donc nulle.

Dans les villes ci-dessus, l'organisation de la Réussite éducative est apparue en première analyse comme relevant d'une forme particulièrement aboutie de gouvernement à distance puisqu'elle s'y organise sur la base d'une cascade d'agences : l'Acse, les PRE et les associations.

L'analyse de la distance entre les PRE et les associations à travers l'orientation du travail dans les associations par les PRE indique que, dans certaines situations, le travail *a priori* réalisé au sein des associations peut *in fine*, être internalisé au sein des PRE. Ces situations relèvent donc au moins d'une forme particulière de gouvernement à distance, puisque le travail réalisé dans le cadre de ces associations apparaît étroitement contrôlé par les PRE, voir exercé directement en leur sein.

### 2.1.2. Un emploi à distance

L'internalisation du travail, l'enchaînement des contrats et la permanence des acteurs changeant seulement d'employeurs incitent à nous concentrer sur ces derniers et l'emploi pour comprendre le recours aux associations et leurs rôles dans la mise en œuvre de la Réussite éducative dans les petites puis les grandes villes.

- ***L'emploi à distance dans les PRE des petites villes***

La question de l'employeur n'est pas directement évoquée dans les entretiens réalisés auprès des coordonnateurs des PRE des plus petites communes de l'échantillon. Néanmoins, certains entretiens permettent de l'approcher.

[Coordonnatrice, PRE, ville 4, C1] : La référente de parcours est embauchée en CDI par l'association Union. [...] La mairie est en situation de surendettement et ne voulait pas ouvrir un poste et a préféré faire appel à un prestataire externe pour recruter.

La situation de surendettement est désignée comme étant à l'origine de la décision de la mairie de privilégier un contrat de prestation à un contrat de travail. Pour cette raison, la mairie n'a pas voulu employer un agent et a préféré payer une prestation à une association. Le fait que par maints aspects il soit plus facile d'arrêter l'achat d'une prestation plutôt qu'un contrat de travail semble être au cœur de la décision de la mairie en question.

Si l'on transfère la distinction que fait Alain Supiot (2000) entre employeur *de jure* et employeur *de facto* du monde de l'entreprise à ceux des collectivités territoriales et des entreprises associatives (Hély, 2009), il apparaît que le PRE est ici employeur *de facto* et l'association employeur *de jure*.

[Coordonnatrice, PRE, ville 14, C5] : Les deux référentes familles sont embauchées par une association et mises à disposition pour le dispositif. Elles sont embauchées une année sur deux entre le centre social et l'association Oméga pour ne pas être obligées... parce qu'on ne sait pas le devenir du dispositif. [...] J'ai une autorité directe sur les référentes. Il y a une convention de mise à disposition entre les associations et le CCAS. Le CCAS verse l'équivalent du salaire sur présentation de la facture de l'association avec copie des bulletins de paye.

Une autorité directe est mise en avant par ce PRE sur les référentes de parcours. À nouveau la distance entre le PRE (porté par le CCAS) et les associations employeuses des référentes de parcours est réduite.

Par ailleurs, notre interlocutrice donne à voir une organisation où les référentes de parcours sont embauchées une année sur deux par deux associations (car le centre social est une association). Même si notre interlocutrice ne termine pas son propos, cette organisation semble être faite pour éviter que les contrats à durée déterminée des référentes soient requalifiés en contrats à durée indéterminée.

Dans cette organisation, la figure de l'employeur apparaît -au moins- diluée en trois parties (les deux associations et le CCAS) sans qu'aucune ne semble vouloir assumer les « responsabilités » (Didry et Brouté, 2006) de l'employeur dans un contexte où le soutien financier de l'État à la Réussite éducative est incertain.

- *L'emploi à distance dans les PRE des grandes villes*

Dans les entretiens réalisés avec des responsables des PRE des plus grandes villes de notre effectif, la question de l'emploi est aussi centrale pour comprendre le recours aux associations.

[Question?]: La PRE a combien de salariés ou combien de travailleurs vacataires, contractuels?  
[Coordonnateur, PRE, ville 57, C5] : Officiellement, on a deux salariés. On a un agent qui est mis à disposition, Mme [...], qui est mis à disposition par la ville. Et moi qui suis contractuel sur la caisse des écoles, donc je ne suis rien mais payé par l'Acse. Et le choix... Comme on est vraiment... On a un budget indépendant. On est une structure indépendante comme toutes les caisses des écoles mais c'est vrai qu'on est fortement lié à la ville. On est dans ses murs. On partage le couloir avec les gens du service éducation. Le choix a été de ne pas faire grossir la caisse des écoles donc de ne pas recruter directement des personnes sur la caisse des écoles. Donc en fait, tous les référents de parcours, tous les gens qui interviennent pour nous, ils ne sont même pas vacataires de la caisse des écoles. En fait, ce sont des salariés de structures associatives ou institutionnelles qu'il y a autour. On paye des prestations de service à ces structures pour utiliser leurs services. Donc tous nos référents, et on a une quarantaine de personnes physiques qui interviennent pour nous, ça fait une dizaine d'équivalents temps plein, ces personnes-là sont payées sous forme de prestations de service.

Dans le PRE de la ville « 57 », la caisse des écoles emploie notre interlocuteur qui est coordonnateur et une personne en charge du suivi administratif est mise à disposition, et donc employée, par la ville. Le reste des acteurs (c'est-à-dire la quarantaine de référents de parcours et les personnes menant des actions diverses pour le compte du PRE) travaillant dans le cadre du PRE de la ville « 57 » est employé par des associations.

Dans la suite de l'entretien, notre interlocuteur explique les circonstances ayant déterminé ce recours aux associations.

[Coordonnateur, PRE, ville 57, C5] : La ville ne souhaitait pas que la caisse des écoles soit quelque chose... créer des emplois précaires.... Il y a toujours cet esprit sur la ville de [ville « 57 »], ne créons pas des emplois précaires qu'on va abandonner dans trois ou quatre-cinq ans. Toutes les politiques de la ville, enfin, toutes les politiques contractuelles qui ont été mise en place depuis les emplois jeunes jusqu'aux contrats d'avenir actuellement, ça a permis d'embaucher plein de gens et qui finalement n'ont pas forcément pu être absorbé par la ville ou par les institutions. Donc l'idée c'était de dire : si vous créez un dispositif parce qu'il y a beaucoup de fonds... L'État à l'époque nous disait : Allez-y, [ville « 57 »], si vous partez sur le PRE, on vous lâche 800 000€, sans problème, tout de suite. Donc on s'est dit : « C'est super mais si on finance tout un tas de postes et si dans deux ans on est obligé de les licencier, ça ne le fait pas donc on ne va pas partir comme ça ».

Notre interlocuteur explique le recours aux associations par le caractère contractuel de la Réussite éducative entraînant une incertitude quant à l'avenir.

La ville n'étant pas disposée à assumer les emplois impulsés par les financements liés à la Réussite éducative en cas d'arrêt de ces derniers, elle a privilégié le recours à des contrats de prestations avec des associations qui elles-mêmes deviendront employeurs *de jure* plutôt que de signer un contrat de travail avec des agents.

Le PRE de la ville d'Exter est porté par un GIP dirigé par un conseil d'administration dans lequel siègent le maire, le préfet du département et le Directeur académique. Avec ce dernier, nous revenons en entretien sur le fait que le GIP ne dispose d'aucun salarié.

[Question] : La référence de parcours est prise en charge en partie par la structure associative Poser. Le G.I.P. en tant que tel n'a pas de personnel qui travaille auprès des enfants mais fait appel à des associations qui, elles-mêmes, travaillent auprès des enfants. Donc, d'après vous quels sont les éléments... Qu'est-ce qui a poussé à la prise de cette décision ?

[Directeur académique, Exter] : Je pense que déjà, il y avait une position de principe : c'est que le G.I.P. ne voulait pas être employeur. Il ne voulait pas avoir de responsabilités. J'allais dire compte tenu de la fragilité, du côté contractuel et renouvellement, de la fragilité de l'assise financière du G.I.P. lui-même qui est tributaire de politiques qui étaient susceptibles d'évoluer, et on le voit, dans leur périmètre, dans la hauteur des crédits, sur des décisions qui ne lui appartenaient pas, à lui, G.I.P. Donc tributaire de fonds extérieurs, de subventions extérieures. [...] Enfin, essentiellement ça d'ailleurs : contractualiser avec les associations pour un cahier des charges donné. Ça a quand même pas mal d'avantages d'ailleurs. C'est-à-dire : ne pas s'embarquer dans des dépenses de personnel dont on sait qu'il est difficile après de revenir en arrière et puis, mobiliser les crédits frais de l'État sur l'action.

- Donc pour vous, c'est pour s'affranchir de la responsabilité de l'employeur ?

- Je ne vais pas le dire comme ça. Oui. Enfin si. Si vous voulez. C'est parce qu'il n'était pas dans la vocation du G.I.P. de devenir un employeur supplémentaire.

L'absence d'employé et le recours systématique aux associations par ce PRE apparaissent, pour notre interlocuteur, déterminés par deux éléments.

Le premier tient à nouveau à l'organisation de la Réussite éducative en tant que politique contractuelle impliquant que les PRE n'ont pas de visibilité quant à leur avenir.



Le deuxième tient aux propriétés du recours à l'emploi et aux associations. Dans les deux cas, le PRE obtient la production d'un service. Mais alors qu'il est engagé dans le temps dans une relation d'emploi qu'il ne peut facilement rompre, le recours à une association *via* des dépenses de transfert permet d'obtenir la production d'un service sans être engagé dans le temps, sans avoir de responsabilités d'employeur.

Dans les entretiens réalisés avec les responsables des PRE recourant fortement aux associations, ces dernières sont présentées comme des moyens dont disposent les PRE pour éviter d'être employeur *de jure*. Elles permettent d'avoir le travail sans l'emploi.

### 2.1.3. L'internalisation des PRE, une norme rognée aux marges de l'espace des PRE

L'analyse du travail et de l'emploi dans les PRE des petites et des grandes villes nous indique que le recours aux associations s'explique moins par un souci d'efficacité et d'autonomie, comme dans le gouvernement à distance, que par celui de diluer la figure de l'employeur et d'éviter le statut d'employeur *de jure* au sein d'une action publique que l'on peut qualifier de flexible (Boltanski et Chiapello, 2011, p.302 ; Lordon, 2010, p.65).

Dans ce contexte, comment expliquer alors l'existence de PRE internalisés ? Ces derniers représentent d'ailleurs la moitié de notre échantillon puisque trente sont internalisés (52%) et vingt-huit externalisés (48%).

De plus, comment expliquer la place des PRE internalisés et externalisés dans l'espace des PRE ?

Pour comprendre l'existence des PRE internalisés (et les déterminants à l'externalisation de certains PRE), il est utile de saisir l'internalisation comme une norme au sein de l'espace des PRE.

Deux éléments nous incitent à percevoir l'internalisation des PRE comme la norme.

D'une part, lorsque les acteurs évoquent l'externalisation des PRE, ils accompagnent leur discours d'un ensemble de précisions ou de justifications. Par exemple, ils rappellent le contexte économique (la situation de surendettement des mairies, l'incertitude de l'avenir) ou

apportent des précisions sur le travail (continuité des missions, de la hiérarchie, etc.). À l'inverse, lorsque les PRE sont internalisés, ils ne ressentent pas le besoin de fournir d'explications.

Cette volonté de se justifier uniquement lorsque les PRE externalisent leur activité nous incite à percevoir l'internalisation, qui ne suscite aucune justification, comme une situation normale aux yeux des acteurs.

D'autre part, la structure de l'espace des PRE renforce l'idée que l'internalisation est la norme des PRE. Outre le fait que les PRE internalisés restent les plus nombreux dans notre effectif - la différence est minime-, ils occupent une place centrale dans l'espace des PRE.

D'une part, les classes des PRE internalisées (classe 3 et 4) appartiennent aux villes moyennes.

D'autre part, la classe 3, classe typique des villes moyennes et des PRE internalisés est particulièrement homogène. En effet, avec 24 PRE, elle représente 41,3% de l'ensemble des PRE. Ensuite, 21 des 24 PRE de cette classe (soit près de 90%) se caractérisent d'une part, par une internalisation de la référence de parcours, de l'accompagnement à la scolarité et d'autre part, par une absence de prestataires.

Poser l'internalisation comme norme, nous permet de penser l'externalisation en termes d'écart à la norme.

Tout apparaît donc comme si les PRE des plus petites et des plus grandes villes ont été les plus sensibles aux incertitudes des financements de la Réussite éducative, raison pour laquelle les PRE de ces villes sont les plus externalisés.

## 2.2. Les bénévoles privilégiés aux vacataires pour réaliser l'accompagnement à la scolarité

À présent, l'objectif est de saisir la dynamique, structurant l'espace des PRE, relative au recours aux bénévoles ou aux vacataires concernant l'accompagnement à la scolarité. Notre analyse sera portée sur les PRE des classes 2, 3, 4 et 5. En effet, les PRE de la classe 1 ne peuvent pas être pris en compte du fait qu'ils ne proposent pas cette activité.

Pour étudier les différences de recours au bénévolat et aux vacataires dans l'accompagnement à la scolarité, nous procéderons en deux temps. Celles-ci seront d'abord décrites. Nous mobiliserons ensuite des entretiens réalisés avec les acteurs des différents PRE afin de mieux comprendre les logiques concourant aux différences observées.

### 2.2.1. Présentation du recrutement des bénévoles et des vacataires

Après avoir présenté le fait que les PRE recourent généralement à un type d'accompagnateur plutôt qu'à un autre, nous étudierons les recours mixtes, c'est-à-dire, à des bénévoles et des vacataires.

- *Des vacataires ou des bénévoles*

Le tableau ci-dessous synthétise la répartition entre vacataires et bénévoles dans l'espace des PRE.

**Tableau 25 : Vacataires et bénévoles pour l'accompagnement à la scolarité dans les PRE des classes 2, 3, 4 et 5, 2014**

Classe	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
<b>Nombre de PRE par classe</b>	10	24	6	12
<b>Taille des villes</b>	-	+/-	+	++
<b>Vacataires au sein des PRE</b>				
0	60%	0%	17%	<u>92%</u>
1 à 8	<u>20%</u>	<u>46%</u>	0%	0%
9 et +	<u>20%</u>	<u>54%</u>	<u>83%</u>	8%
<b>Vacataires au sein des prestataires</b>	<u>Oui</u>	Non	Non	Non
<b>Bénévoles au sein des PRE</b>	Non	Non	<u>Oui</u>	Non
<b>Bénévoles au sein des prestataires</b>	<u>Non</u>	<u>Non (88%)</u>	<u>Oui (33%)</u>	<u>Oui</u>
<b>Recrutement dominant</b>	Vacataire	Vacataire	Mixte Vacataire-Bénévole	Bénévole

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

*Les marqueurs d'un recours aux vacataires sont soulignés en marron, ceux d'un recours aux bénévoles en bleu.*

Les PRE de la classe 2 ne font appel à aucun bénévole et exclusivement des vacataires. 20% de ces PRE utilisent entre 1 et 8 vacataires et autant emploient plus de 9 vacataires. Par

ailleurs, les PRE de cette classe emploient aussi des vacataires par le truchement des prestataires.

Tous les PRE de la classe 3 embauchent des vacataires. La moitié environ mobilise entre 1 et 8 vacataires et l'autre moitié plus de 9 vacataires. Le recours aux bénévoles est rare. Les PRE de cette classe font donc appel très majoritairement à des vacataires.

Les PRE de la classe 4 mobilisent dans leur grande majorité plus de 9 vacataires. Tous utilisent des bénévoles au sein des PRE et un tiers aussi par le truchement des prestataires. Ces PRE ont donc un recours mixte à des bénévoles et des vacataires.

Seulement 8% des PRE de la classe 5 emploient des vacataires mais tous mobilisent des bénévoles par le truchement des prestataires. Ces PRE recourent donc essentiellement à des bénévoles.

Dans le tableau ci-dessus, il apparaît que les PRE font appel majoritairement à un type d'accompagnateur à la scolarité. Les PRE (y compris les prestataires) des classes 2 et 3 recrutent des vacataires et s'opposent à ceux de la classe 5 mobilisant des bénévoles.

Seuls les PRE de la classe 4 ont un recours « mixte » puisqu'ils disposent d'un nombre important de vacataires et mobilisent systématiquement des bénévoles.

Pour approfondir l'analyse, nous observons dans le tableau ci-dessous la part du recrutement « mixte » dans l'ensemble des PRE.

**Tableau 26 : Part du recrutement mixte bénévoles-vacataires dans les PRE et leurs associations pour l'accompagnement à la scolarité (Classes 2, 3, 4 et 5), 2014**

<b>Vacataires et bénévoles <i>versus</i> Vacataires ou bénévoles</b>	<b>Effectif</b>	<b>%</b>
Vacataires et bénévoles	9	17,3%
Uniquement des vacataires ou uniquement des bénévoles	43	82,7%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

Il apparaît que 82,7% des PRE recourent à des vacataires ou à des bénévoles. Seuls 17,3% des PRE recourent aux deux types d'accompagnateurs à la scolarité. Ainsi, le recrutement d'un type d'accompagnateur à la scolarité se fait le plus souvent à l'exclusion de l'autre.

Dans le tableau ci-dessous, nous nous concentrons sur les 43 PRE recourant à un type d'accompagnateur en particulier.

**Tableau 27 : Part des recrutements spécifiques de bénévoles et de vacataires dans les PRE et leurs associations pour l'accompagnement à la scolarité, (Classes 2, 3, 4 et 5), 2014**

<b>Uniquement des vacataires <i>versus</i> uniquement des bénévoles</b>	<b>Effectif</b>	<b>%</b>
Uniquement des vacataires	31	72,1%
Uniquement des bénévoles	12	27,9%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

Il apparaît que les PRE (dont leurs associations) n'ayant pas un recrutement mixte pour les accompagnateurs à la scolarité recourent le plus souvent aux vacataires. L'utilisation spécifique de bénévoles concerne moins d'un tiers des PRE (y compris par le truchement d'associations) ne recrutant qu'un seul type d'accompagnateur à la scolarité.

- ***Focus sur le recrutement « mixte » bénévole – vacataire***

En raison du fait que les PRE de la classe 4 se caractérisent par un recours à plus de neuf vacataires, soit un effectif supérieur à la moyenne, nous posons l'hypothèse qu'il existe une relation entre le nombre de vacataire et la présence de bénévoles.

Cette hypothèse ne peut être étudiée que dans les PRE où le nombre de vacataires est connu. Les dix PRE de la classe 2 ainsi qu'un PRE de la classe 3 et un de la classe 5 sont exclus de notre analyse car ils recourent à des vacataires, dont nous ignorons le nombre, par le truchement de prestataires.

**Tableau 28 : Relation entre la présence de bénévoles et le nombre de vacataires dans les PRE et leurs associations pour l'accompagnement à la scolarité, 2014**

Nombre de vacataires	Présence de bénévoles				Ensemble	
	Oui		Non		Total	%
	Effectif	%	Effectif	%		
0	11	100,0%	-	-	11	<b>100,0%</b>
1 à 8	-	0,0%	11	100,0%	11	<b>100,0%</b>
9 et +	8	44,4%	10	55,6%	18	<b>100,0%</b>
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>48,8%</b>	<b>21</b>	<b>51,2%</b>	<b>40</b>	<b>100,0%</b>

Source : Enquête auprès des PRE des régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon, Olivier Leproux, 2014

Ce tableau rappelle une relation déjà observée : lorsque les PRE ne recourent à aucun vacataires, ils recourent tous à des bénévoles.

De plus, il permet d'observer que le recours aux bénévoles existe lorsque les PRE recourent à un nombre de vacataire important, supérieur à la moyenne de ce recours. À l'inverse, lorsque le recours aux vacataires est faible, de 1 à 8 vacataires, les PRE mobilisent aucun bénévole.

Ainsi, lorsque les PRE recourent à des vacataires, la présence de bénévoles augmente avec le nombre de vacataires.

L'étude de cette relation est limitée par le fait que 12 PRE n'ont pas pu être intégrés à l'analyse du fait que nous ignorons le nombre de vacataires recrutés *via* les prestataires.

On observe néanmoins que 10 des 12 PRE non retenus s'inscrivent dans la classe 2 qui est une classe de PRE de petites villes ne recourant pas au bénévolat. Or les petites villes dont nous connaissons l'effectif de vacataires recrutés recourent généralement à un nombre faible de vacataires (1 à 8). Sans formellement la vérifier, nous pouvons faire l'hypothèse que l'intégration des PRE de la classe 2 à l'analyse de la relation entre le nombre de vacataires et la présence de bénévoles viendrait appuyer notre conclusion.

### 2.2.2. Des salariés en l'absence de bénévoles

L'analyse quantitative nous a permis de situer les bénévoles dans l'espace des PRE. Les vacataires sont employés par les PRE des petites et moyennes villes tandis que les bénévoles le sont dans les plus grandes. L'enquête quantitative nous a aussi montré que les PRE (y compris leurs associations) recrutaient des bénévoles ou des vacataires. Le recours mixte est

essentiellement le fait de la classe 4 et concerne les PRE des villes de taille relativement importante.

Les structures porteuses des PRE (CCAS, Caisse des écoles, GIP, Etc.) étant des agences financièrement autonomes, il est aisé de comprendre les avantages que représente le bénévolat. Celui-ci est moins coûteux pour les PRE que l'emploi de vacataires.

Dans ce schéma, il est moins aisé de comprendre le recours aux vacataires. C'est donc en comprenant le recours aux vacataires que nous comprendrons également celui aux bénévoles.

À cette fin, nous mobiliserons les entretiens réalisés avec des acteurs de PRE n'employant pas ou peu de bénévoles.

La première partie de notre propos est centrée sur le PRE d'Inter, PRE incarnant les PRE internalisés recourant à un grand nombre de salariés et peu au bénévolat.

Nous élargirons ensuite la focale aux PRE des classes ne recrutant pas de bénévoles (classes 1, 2 et 3). Puis, pour affiner notre analyse sur la place des bénévoles dans l'espace des PRE, nous nous centrerons sur une association : l'Afev. Enfin, nous questionnerons l'accompagnement à la scolarité dans la Réussite éducative comme un marché interne.

### • *Le PRE d'Inter*

Le PRE d'Inter recourt à très peu de bénévoles. Lors du déménagement d'une entreprise de presse sur le territoire de la ville d'Inter, une dizaine d'employés se sont rapprochés de son PRE pour poursuivre une activité d'accompagnement à la scolarité qu'ils exerçaient sur une autre commune. En dehors de ces quelques bénévoles, ce PRE en est dépourvu.

Les entretiens réalisés avec la directrice de la jeunesse et de la Réussite éducative puis avec la directrice du PRE permettent de préciser la relation entre vacataires et bénévoles à Inter.

Le premier extrait d'entretien est réalisé avec Sophie Duquay, Directrice de la jeunesse et de la Réussite éducative, à la ville d'Inter. J'ouvre le dialogue en notant que le PRE d'Inter emploie onze coordonnateurs salariés et donc qu'il emploie plus de personnel que le PRE d'Exter, pourtant bien plus important au regard de multiples autres indicateurs.

[Question] : Vous avez onze coordonnateurs contractuels à [Inter] : Vous avez quand même plus de personnel qu'à [Exter]...

[Sophie Duquay, Directrice Réussite éducative et Jeunesse, Inter, depuis 2012] : On aurait eu l'Afev, je ne pense pas qu'on en aurait eu onze.

Dans sa réponse, la directrice du service de la jeunesse et de la Réussite éducative fait référence à l'Afev. Cette association nous intéresse particulièrement puisqu'elle recoure à de très nombreux bénévoles.

Notre interlocutrice nous indique qu'il n'y aurait probablement pas eu onze coordonnateurs contractuels au sein du PRE d'Inter dans le cas où l'Afev aurait travaillé avec lui. Par cet échange, Sophie Duquay suggère un phénomène de substitution entre salariés et bénévoles mis en avant lors de l'analyse quantitative.

En outre, l'utilisation dans le propos de notre interlocutrice de la forme conditionnelle au passé, temps souvent utilisé pour exprimer un regret vis-à-vis d'une action passée, induit la question de l'intentionnalité.

L'utilisation de ce temps nous amène à penser que Sophie Duquay aurait préféré travailler avec l'Afev et ses bénévoles plutôt qu'avec des contractuels. Cette préférence permet de faire l'hypothèse que le phénomène de substitution entre employés vacataires et employés bénévoles est plus précisément un phénomène de concurrence, et, pour être plus précis encore, de subsidiarité : les premiers ont été embauchés en l'absence des seconds.

La volonté de travailler avec l'Afev et la préférence faite aux travailleurs bénévoles est confirmée par Sandra Albert, directrice du PRE d'Inter.

[Sandra Albert, Directrice, PRE, Inter] : Oui. Nous, on avait essayé de bosser avec l'Afev et on a dû renoncer. [...] On aurait pu peut-être le faire avec l'Afev si elle avait été là. Il y aurait peut-être eu concurrence, entre guillemets, entre bénévoles et vacataires.

L'entretien réalisé avec Sandra Albert permet de confirmer deux faits. D'une part, dans, ce PRE, la préférence est faite aux bénévoles. D'autre part, il existe une concurrence entre bénévoles et vacataires.

Plusieurs années après la tentative de travailler avec l'Afev mentionnée par Sandra Albert et Sophie Duquay, une autre coordonnatrice a essayé en vain de nouer un partenariat avec cette association.

Il apparaît donc que le PRE d'Inter a fermement essayé de travailler avec l'Afev et ses bénévoles. En outre, nos deux interlocutrices confirment que dans le cas où ce PRE aurait travaillé avec l'Afev, il aurait procédé à moins d'embauches.



À l'échelle du PRE d'Inter, il apparaît que les vacataires sont bien en concurrence avec les bénévoles. Les seconds étant moins coûteux que les premiers pour les PRE, ils sont privilégiés. À Inter, l'absence de bénévoles est le déterminant à la présence de vacataires.

- ***Les PRE des petites villes***

Les entretiens directifs menés avec les responsables de tous les PRE des régions Languedoc-Roussillon, Lorraine et Champagne-Ardenne permettent de se décentrer du seul cas du PRE d'Inter.

Les PRE, dont nous relatons ci-dessous les propos des coordonnateurs, ont pour caractéristiques communes de recruter des vacataires pour l'accompagnement à la scolarité en direct ou par l'entremise des associations et de ne pas travailler avec des bénévoles.

[Coordonnateur, PRE, ville 18 », C3] : Malheureusement, à [ville 18], on n'a pas d'associations étudiantes.

[Coordonnateur, PRE, ville 8, C2] : On a essayé d'avoir [une association], comme sur [la métropole de région] avec des bénévoles. Mais sur [ville 8], on n'y est pas arrivé.

[Coordonnateur, PRE, ville 20, C3] : Il n'y a pas d'associations étudiantes, donc pas d'étudiant, à notre grand désespoir.

[Coordonnateur, PRE, ville 2, C1] : Pour le [bourg], il y a beaucoup d'associations, de centres sociaux, d'associations d'éducation populaire. Il y a des communes sur lesquelles on rame car il n'y a pas d'association. On a ou on n'a pas ces ressources-là, donc on fait ce qu'on peut.

« Malheureusement », « essayé », « on y est pas arrivé », « à notre grand désespoir » et « On a ou on n'a pas ces ressources-là, donc on fait ce qu'on peut » sont autant d'éléments de langage signifiant que ces PRE privilégient le recours aux bénévoles plutôt qu'aux vacataires pour l'accompagnement à la scolarité. En l'absence de bénévoles, ces PRE recourent à des vacataires.

Ainsi, comme à Inter, le déterminant au recours à des vacataires dans ces PRE est l'absence de bénévoles.

La réponse ci-dessous du coordonnateur du PRE de la plus petite ville de notre effectif de PRE à une question sur l'absence de bénévoles pose une continuité entre le recrutement des bénévoles et celui des vacataires.

[Coordonnateur, PRE, ville 1, C3] : J'ai déjà des difficultés pour trouver des vacataires ayant les capacités de faire de l'aide aux devoirs.

Le PRE produit un service, l'aide aux devoirs. Pour produire ce service, il doit employer des agents. Ces derniers doivent être dotés de compétences : « les capacités de faire de l'aide aux devoirs ».

Dans le propos de notre interlocuteur, nous comprenons que ce dernier éprouve des difficultés à acheter de la force de travail en échange d'une contrepartie monétaire, dans un cadre salarié. Aussi, il sous-entend qu'il aurait eu davantage de difficultés à recruter des agents ayant les compétences requises en l'absence d'une contrepartie monétaire.

D'une part, cet interlocuteur nous invite à observer l'emploi bénévole à l'aune de ses contreparties. D'autre part, il nous incite, non plus seulement à comprendre les déterminants du recours à des vacataires ou à des bénévoles (nous savons que les premiers sont recrutés en l'absence des seconds), mais à comprendre pourquoi les bénévoles dans les PRE se situent dans les grandes villes.

- ***Le recours au bénévolat plus en fonction de la main d'œuvre disponible que de la taille des villes***

Comme nous l'avons précédemment développé, tous les PRE privilégient les bénévoles aux vacataires pour l'accompagnement à la scolarité. C'est donc la présence des bénévoles dans les villes qui détermine leur recrutement au détriment de celui des vacataires.

Finalement, pour saisir les déterminants du recours aux bénévoles et aux vacataires dans l'espace des PRE, il convient aussi d'y étudier la place des bénévoles.

Pour l'essentiel, le recours aux bénévoles est concentré dans les PRE des classes 4 et 5. Ces classes regroupant les grandes villes, les bénévoles seraient présents uniquement dans les grandes villes.

La CAH, en regroupant en classes des PRE assez semblables conduit à ignorer certaines dissemblances et donc à simplifier le propos (ce qui est nécessaire pour rendre intelligible un

espace social). La présence d'individus singuliers sur le plan factoriel précédemment présenté doit nous conduire à affiner nos analyses. C'est ce que nous entreprenons ici à propos du recours aux bénévoles.

Notre but est ici d'étudier plus en finesse la place des bénévoles dans l'espace des PRE. Avant de présenter nos résultats et deux développements, il nous faut présenter les détours nécessaires pour les obtenir.

Pour étudier plus en finesse le recours aux bénévoles dans les PRE par le truchement ou non d'associations, il aurait été heuristique de dénombrer les bénévoles, ce que nous n'avons pas été en mesure de faire. Une manière de contourner ce problème a été de considérer que la présence d'associations est révélatrice d'un important recours à des bénévoles.

Ce choix comporte des limites comme nous le rappelle les PRE de la classe 2, qui recourent à des vacataires par l'entremise d'associations, et ceux de la classe 4, qui emploient en interne des bénévoles.

Néanmoins, plusieurs indicateurs révèlent que la présence d'associations et un important recours au bénévolat sont liés. D'une part, les trois quarts des PRE recourant à des bénévoles le font par le truchement d'associations. D'autre part, les entretiens indiquent que, lorsque des associations interviennent, le nombre de bénévoles dans les PRE est bien supérieur qu'en leur absence. Pour ces deux raisons, nous estimons que la présence d'associations peut être considérée comme le révélateur d'une présence importante de bénévoles.

Un autre écueil tient à la diversité et à la taille du monde associatif (Hély, 2009), nous limiterons donc notre propos à l'Afev.

Plusieurs faits justifient ce choix. Tout d'abord, l'accompagnement à la scolarité par des bénévoles est la base de son activité et elle s'est largement développée à la faveur de la Réussite éducative (et du Plan 100 000). Ensuite, elle est citée par de très nombreux acteurs des PRE (qu'ils en disposent ou non) ou d'associations, qualifiant parfois l'Afev de « requin à bénévoles ». Enfin, elle a inspiré d'autres associations nationales comme Zup de Co ou plus locales. Elle est aussi mentionnée comme source d'inspiration par certains PRE recrutant eux-mêmes des bénévoles.

L'Afev est présente dans les huit villes les plus importantes de notre échantillon. En première analyse, la présence de l'Afev confirme que celle de bénévoles est directement liée à la taille des villes.

Toutefois, les PRE des villes « 15 » et « 38 » nous incitent à affiner notre analyse pour trois raisons. D'une part, ils disposent de l'Afev. D'autre part, leurs positions sur le plan factoriel indiquent qu'ils sont singuliers. Enfin, comme l'indique le numéro de rang de ces villes, ils n'appartiennent pas aux grandes villes de l'échantillon.

Les villes « 15 » et « 38 » partagent avec les grandes villes une autre propriété : la présence d'étudiants en grand nombre. En effet, la ville « 15 » est limitrophe d'une université tandis que des bâtiments universitaires sont installés sur la ville « 38 ».

Plus que la taille des villes, c'est donc la présence en leur sein d'une catégorie de population aux caractéristiques sociodémographiques la rendant disponible pour le bénévolat qui détermine, d'une part, la présence de l'Afev et, d'autre part, la possibilité pour un PRE de bénéficier de bénévoles.

Deux autres structures semblent confirmer que la présence d'associations et donc le recours au bénévolat par un PRE est lié à la présence de certaines catégories de population.

La première est Zup de Co, association déjà évoquée. Celle-ci s'est spécialisée dans la population étudiant dans les établissements d'enseignement privés supérieurs.

La seconde est Lire et faire lire, portée notamment par la Ligue de l'enseignement et l'Union nationale des associations familiales. Cette association propose des temps de lecture à de jeunes enfants en recrutant des lecteurs aux caractéristiques sociodémographiques particulières. Ainsi, elle affiche sur son site le message suivant: « Vous êtes retraité(e) ou avez plus de 50 ans ? Vous souhaitez bénévolement offrir de votre temps libre pour lire des histoires aux enfants ? ». Cette association vise donc le recrutement de personnes à la retraite ou au moins à la fin de leur carrière professionnelle.

Notre analyse sur la relation entre la présence dans les villes d'une population aux caractéristiques sociodémographiques la rendant particulièrement disponible, la présence d'associations et le recours aux bénévolats dans les PRE appellent deux courts développements.

Le premier est centré sur les associations.

Pour reprendre le cas de l'Afev, cette association indique qu'elle a pour but de « réduire les inégalités », pour l'essentiel, en proposant de l'accompagnement à la scolarité.

Sauf à considérer que les inégalités se situent à proximité des universités, il faut constater que l'Afev se développe en fonction des ressources bénévoles et pas uniquement en fonction des besoins. Daphnée, cadre d'un pôle local de l'Afev, et Matthieu Pinateil, co-fondateur et ancien co-dirigeant de l'association, confirment que la présence d'étudiants sur un territoire est centrale dans le déploiement de l'association. Ainsi, la première explique « la mobilisation d'étudiants bénévoles, c'est notre cœur de métier » et le second précise : « C'est aussi un moment donné, comment on se sert des ressources des étudiants sur un territoire ».

Le second développement est centré sur les PRE.

L'effet Matthieu en économie désigne le fait que des individus avantageés gagnent encore en avantage et inversement pour les moins avantageés. Nous pouvons constater un effet Matthieu entre PRE.

Les grandes villes disposent de ressources bien souvent supérieures aux petites et réalisent des économies d'échelle. Ainsi, avant d'intégrer à l'analyse le bénévolat, les grandes villes sont avantagées pour proposer de l'accompagnement à la scolarité.

En plus de disposer d'un budget supérieur aux petites et de réaliser des économies d'échelles, elles mettent en place un accompagnement à la scolarité moins coûteux du fait de la présence de bénévoles.

En résumé, l'espace des PRE est structuré autour d'une dynamique d'externalisation et d'une dynamique de recours au bénévolat.

L'externalisation des PRE a pour moteur la fragilité financière de la Réussite éducative. En effet, les responsables des PRE externalisés, qu'ils se situent dans les petites ou les grandes villes de notre effectif, évoquent la précarité des financements pour justifier l'externalisation des actions des PRE. Ce discours apparaît moins dans les PRE le plus souvent internalisés des villes moyennes apparemment moins sensibles aux variations de financement de l'Acse.

Le recours au bénévolat dépend de la présence de bénévoles. En effet, les bénévoles sont privilégiés par tous les PRE mais seuls ceux qui en disposent dans leur environnement

peuvent y recourir. Ainsi, c'est la présence ou l'absence de bénévoles qui déterminent le recours par un PRE aux bénévoles ou aux vacataires.

## Conclusion – Chapitre 4

Avant de revenir sur l'apport de ce chapitre sur la compréhension du fonctionnement de la Réussite éducative, nous souhaitons revenir sur la méthode employée.

L'ACM et la CAH sont surtout mobilisées pour étudier les individus et beaucoup moins pour l'étude des différentes modalités que revêt une action publique organisée à partir d'entités autonomes.

Le fait que ces méthodes aient pu être mobilisées est en soit le signe d'une mutation dans la forme de l'État et de l'action publique. En effet, lorsqu'une action publique prend les mêmes modalités sur l'ensemble du territoire, l'analyse géométrique des données est inadéquate. Quel intérêt y aurait-il à construire un espace social de l'emploi dans l'enseignement primaire et secondaire où exercent des enseignants fonctionnaires ? Nous avons pu réaliser une ACM puis une CAH pour analyser l'emploi dans la Réussite éducative car il prend différentes formes selon les villes. Le changement de méthode d'enquête est dans ce cas un révélateur des mutations de l'objet.

Ce chapitre avait pour ambition d'expliquer le recours différencié aux salariés, aux associations et aux bénévoles par les PRE.

L'ACM nous a permis de mettre au jour un espace social où les PRE internalisés s'opposent aux PRE externalisés (Axe 1) et où les PRE ne proposant pas d'accompagnement à la scolarité ou avec de faibles moyens (Axe 2) s'opposent à ceux en proposant avec de nombreux moyens.

Nous avons ensuite réalisé une CAH et identifié cinq classes de PRE. Le recours à cette méthode nous a permis de dépasser le modèle initialement conçu en prenant en compte dans notre analyse le cas de PRE recourant à des vacataires par le truchement de prestataires (Classe 2) et les PRE recourant à des bénévoles en interne, sans le truchement d'associations (Classe 4).

L'enquête qualitative, en mobilisant les entretiens, a permis d'approfondir les résultats de l'enquête quantitative et de comprendre les mécanismes poussant les PRE à internaliser ou

externaliser leurs actions et à recourir ou non à des bénévoles. Le comportement des PRE dépend de leurs ressources, ou, pour le dire autrement, de leurs capitaux. Ainsi, l'externalisation des PRE dépend alors de la capacité de ces derniers à assumer les variations de financement de l'Acse. Le recours au bénévolat dépend de la présence de bénévoles.

Ainsi, les modalités de la Réussite éducative au niveau local sont liées aux capitaux dont disposent les PRE. Loin de s'adapter seulement aux problèmes locaux, ils s'adaptent aussi à leurs ressources.

Enfin, l'intégration des associations à l'analyse du fonctionnement de la Réussite éducative amène également à reconsidérer la figure de l'employeur dans la Réussite éducative. En effet, lorsque les PRE recourent à des associations, la figure de l'employeur n'est plus diluée entre trois entités mais entre quatre entités. Le Ministère en charge de la Ville, l'Acse et les PRE sont employeurs *de facto*. Dans ce schéma, les associations sont employeurs *de jure* lorsqu'elles recourent à des employés.

En revanche qualifier les associations et les PRE recourant à des bénévoles d'employeurs *de jure* devient particulièrement inadéquat puisqu'ils n'y recourent pas *de droit*, sous-entendu, *de droit du travail*.



## Chapitre 5 - En aval de la Réussite éducative : produire de l'accompagnement à la scolarité sans travail ni emploi ?

Cette complexité croissante peut également s'observer dans le champ du travail et dans celui de la protection sociale, qui lui est intimement lié. Comme le montre Robert Castel, on assiste en effet depuis les années 1970 à un effritement du modèle de la société salariale qui prévalait depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Ces métamorphoses impliquent dès lors une prise en compte différente des champs du travail et de la protection sociale.

De la fin du XIX<sup>e</sup> siècle au début des années 1970 se développe la société salariale, c'est-à-dire « non seulement une société dans laquelle la majorité de la population active est salariée », mais aussi « une société dans laquelle l'immense majorité de la population accède à la citoyenneté sociale à partir d'abord de la consolidation du statut du travail ». [...] Or ce sont précisément « ces deux piliers sur lesquels se sont édifiés les systèmes de protections collectives – l'État-nation et les catégories socio-professionnelles homogènes – qui s'effritent à partir des années 1970 ». Et, dès lors, « on commence à réaliser ce qui se joue à travers la mutation du capitalisme qui a commencé à produire ses effets au début des années 1970 : c'est fondamentalement une mise en mobilité généralisée des relations de travail, des carrières professionnelles et des protections attachées au statut de l'emploi ».

[Bavoux, P. et Pugin V., 2006, p.15]

L'exergue est un extrait d'un chapitre rédigé par deux acteurs du cabinet Trajectoire au sein d'un livre dirigé par (et pour) l'Afev et publié par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. Les citations reprises au sein de cet exergue proviennent de l'ouvrage de Robert Castel : *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?* (Castel 2003, p.31, p.40, p.40).

Dans cet extrait, les auteurs du cabinet Trajectoire et l'Afev décrivent une société de plus en plus complexe dans laquelle la mutation du capitalisme implique des mutations dans les relations de travail, des protections sociales attachées au statut de l'emploi, dans l'accès à une citoyenneté sociale. Plus généralement, ils font référence à l'effritement de la société salariale. Plus loin, les auteurs précisent qu'ils vont « analyser en quoi cette association [l'Afev], pétrie de complexité, expérimente des réponses, ouvre des voies qui pourraient peut-être constituer de nouveaux guides de l'action » [Bavoux et Pugin, 2006, p. 20]

Dans ce chapitre, notre propos n'aspire pas à étudier en quoi l'Afev contribue à apporter des réponses à l'effritement de la société salariale mais plutôt à observer l'effritement de la société salariale à partir de l'exemple de deux associations majeures (l'Afev et Zup de Co) au sein de la Réussite éducative.

En effet, la Réussite éducative se caractérise par une structure en cascade : le Ministère en charge de la Ville, l'Acse, les PRE et selon les cas, les associations. La figure de l'employeur est diluée en trois voire quatre entités : celles en amont étant employeurs *de facto* et celles en aval, dans le cas où elles recourent à des salariés, étant employeurs *de jure*.

Peut-on parler d'employeur lorsqu'il n'y a pas de salarié comme lorsque les associations et les PRE recourent à des bénévoles ? Si c'est le cas, comment qualifier cette figure de l'employeur ?

Parmi les multiples traits que partage la Réussite éducative avec le secteur privé se trouve son organisation réticulaire (Boltanski et Chiapello, 1999 ; Durand, 2004), que l'on pourrait presque qualifier de firme (Baudry, 2006) si l'on accorde une attention particulière au contrôle qu'exercent les entités en amont sur celles en aval.

Concernant le secteur privé, sans être exhaustif, de nombreux auteurs ont évoqué les effets de ces modes d'organisation sur l'emploi (par exemple, Gorgeu et Mathieu, 1995 ; Supiot, 1997 ; Lyon-Caen et Jeammaud, 1986 ; Jacques Magaud, 1975). Ces analyses constatent toutes la précarisation de la main-d'œuvre au sein des sous-traitants. Il n'en reste pas moins que cette main-d'œuvre se situe dans l'emploi au sens du droit, même si des situations extrêmes en matière de dérogation au droit du travail peuvent se rencontrer, notamment dans les travaux publics et le bâtiment (Dejours, 1998).

Dans le secteur public, la précarisation de la main d'œuvre est l'objet de plusieurs recherches (par exemple : Magaud, 1974 ; Peyrin, 2007, 2017 ; Guillement *et al.*, 2009). Toutefois, l'étude des associations comme un « monde du travail » est finalement assez récent (Hély, 2009 ; Simonet, 2010) et le recours aux associations comme prestataire de l'État reste largement impensé.

Les personnes bénévoles ou en service civique ne travaillent pas au regard du droit. Pour autant, en participant à la production de l'accompagnement à la scolarité dans les institutions les plus en aval d'une organisation réticulaire comme la Réussite éducative, des questions relatives au travail et à l'emploi des personnes bénévoles ou en service civique se posent.

Dans quelle mesure, les bénévoles et les personnes en service civique assurant l'accompagnement à la scolarité relèvent-ils du travail et de l'emploi ?

Pour répondre à ce questionnement, nous remobilisons les notions de travail et d'emploi telles que développées par Vatin (2014).

Ce petit ouvrage entend d'abord mettre de l'ordre dans les acceptions multiples de la notion de travail [...] Pour ce faire, l'ensemble du propos a été guidé par une définition du travail comme « activité à vocation productive » [...] Il s'agira en effet de penser ce que l'on peut entendre par « productif », lesquelles des activités humaines peuvent être considérées comme telles, quelles sont les instances sociales à-même de légitimer le caractère productif d'une activité. [...] Ce qui distingue le travail d'autres formes sociales d'activité, c'est qu'il est défini par sa finalité. Le travail se distingue en ce sens du « loisir » ou du « jeu » qui trouvent leur finalité en eux-mêmes. (P. 9)

Ainsi, le travail est une activité productive qui n'a pas de finalité en elle-même. La finalité de l'activité travail n'intervient que manière différé (par exemple, le salaire à la fin du mois). C'est la distance entre l'activité et ses intérêts qui fait de l'activité un travail. C'est ce qui le distingue du jeu par exemple, qui est une activité qui trouve sa finalité en elle-même. C'est encore ce qui le distingue du fait de se nourrir qui répond à un besoin immédiat.

L'un des enjeux que souligne Vatin est de définir ce que l'on entend par « productif ».

L'accompagnement à la scolarité des bénévoles et des personnes en service civique est-elle une activité productive ? Autrement dit, est-ce du travail ? Il nous semble que la réponse soit positive pour quatre raisons au moins.

La première, pour reprendre Vatin, est que les activités éducatives sont guidées par une finalité dont les intérêts interviennent parfois bien longtemps après le début de l'activité. À ce titre, elles relèvent donc au moins en partie du travail.

La deuxième tient au fait que sortir l'accompagnement à la scolarité de la sphère du travail au prétexte qu'il s'agit d'une activité éducative conduit à sortir du travail le travail domestique et celui réalisé par l'éducation nationale.

Ensuite, nous avons observé que l'accompagnement à la scolarité est produit par des vacataires et des bénévoles. Selon les PRE, cette activité est reconnue par le droit comme du travail. Cette distinction juridique découle, pour adopter les schémas de l'économie classique, de la loi de l'offre et de la demande. Dans les PRE où une main d'œuvre hautement qualifiée est disponible en quantité, celle-ci est moins rémunérée que dans les PRE où elle est rare. L'activité est la même qu'elle soit réalisée par des vacataires ou par des bénévoles.

Enfin, quatrième raison, les associations proposent à la puissance publique de l'accompagnement à la scolarité en échange d'une somme d'argent pouvant prendre la forme du paiement de prestations ou de subventions. Au sein des associations recourant à des

personnes bénévoles ou en service civique, ce sont ces dernières qui assurent *in fine* l'accompagnement à la scolarité. Ainsi, l'activité des personnes bénévoles ou en service civique est payée aux associations, ce qui amène à lui attribuer une certaine valeur marchande et à la considérer comme du travail.

La notion de travail ne recouvre pas celle d'emploi au sens du droit. Par-delà le droit, les bénévoles et les personnes en service civique travaillant au sein de la Réussite éducative sont-ils employés ?

Pour répondre à cette question, nous mobilisons la notion d'emploi telle que Vatin (2014, p. 88) la développe. Cette dernière, au niveau microsocial, désigne le statut social lié à l'activité productive et non, l'activité productive elle-même, qui est le travail. Elle a un sens plus large que la notion d'emploi au sens commun renvoyant à l'emploi salarié. Dès la première édition du dictionnaire de l'académie française, on trouve « employer » (quelqu'un) pour « donner de l'occupation, de la fonction à un homme ». Dans les dictionnaires aujourd'hui, à l'entrée « employer », nous trouvons, par exemple « Faire travailler quelqu'un, un animal, l'utiliser pour remplir telle tâche, telle fonction : On l'emploie à de menus travaux » (Larousse). Dans le même dictionnaire, l'« emploi » désigne, entre autres, le « fait d'employer quelqu'un ». Ainsi, la notion d'emploi ne renvoie pas nécessairement à l'emploi au sens juridique du terme. Par exemple, un animal de cirque est employé pour un spectacle sans pour autant être titulaire d'un contrat de travail. Ou encore, on peut s'employer à divers travaux sans être dans l'emploi au sens juridique.

Revenons à la Réussite éducative et à l'accompagnement à la scolarité. L'emploi des vacataires dans les PRE ne fait aucun doute. Ils sont juridiquement employés par les PRE pour faire de l'accompagnement à la scolarité. De leur côté, les bénévoles, qu'ils réalisent de l'accompagnement à la scolarité directement en interne (comme ceux de la classe 4), ou qu'ils soient externalisés (et réalisent leur travail au sein d'associations), sont utilisés par les instances en amont pour remplir une fonction. Ainsi, ces agents ne sont pas employés au sens juridique mais ils le sont objectivement.

Étudier le travail et l'emploi dans la Réussite éducative en tant que système de production de l'accompagnement à la scolarité nous invite à observer une figure de l'emploi complexifiée où l'on se propose de distinguer l'emploi *juridique* (salarié, fonctionnaire, artisan, commerçant, etc.) de l'emploi *objectif* désignant le fait d'être utilisé pour remplir une tâche ou

une fonction indépendamment du fait d'être inscrit ou non dans le cadre légal lié à l'emploi *juridique*.

Objectivement, les bénévoles et les personnes en service civique travaillent et sont employés au sein de la Réussite éducative. Mais par-delà la question du travail et de l'emploi, François Vatin souligne la nécessité d'identifier quelles sont les instances sociales à même de légitimer le caractère productif d'une activité. De leur côté, Maud Simonet et John Krinsky (2012) invitent à se pencher sur les processus d'invisibilisation et de visibilité du travail. Ces processus étant portés par des instances sociales, d'une certaine manière, Maud Simonet, John Krinsky et François Vatin semblent se rejoindre.

Plus que le travail des bénévoles et des personnes en service civique ou leur emploi, ce sont précisément les processus d'invisibilisation et de reconnaissance du travail des bénévoles et des personnes en service civique qui seront au centre de notre propos.

Ce dernier chapitre s'inscrit donc dans une double continuité par rapport aux précédents. D'une part, en se focalisant sur les bénévoles et les personnes en service civique au sein des associations, nous descendons, pour ainsi dire, encore un étage de l'organisation en cascade de la Réussite éducative. D'autre part, si dans les parties précédentes, notre propos interrogeait la dilution de la figure de l'employeur, la présente partie s'intéresse donc à l'invisibilisation du travail productif et de l'emploi dans les instances les plus en aval de la Réussite éducative.

Le travail est un préalable à l'emploi au sens où s'il n'y a pas de travailleurs, l'emploi de ces derniers est impossible. Ainsi, notre propos se concentrera donc essentiellement sur le travail. Ce chapitre vise à donner à voir par quels processus l'activité des bénévoles et des personnes en service civique est reconnue (ou invisibilisée) comme productive, et donc comme du travail.

Ce dernier chapitre s'articule en quatre temps. Dans le premier, nous proposons un développement introductif nécessaire à la suite de l'analyse. Ensuite, dans le deuxième et troisième temps, nous nous focaliserons successivement sur le processus d'invisibilisation du travail et de l'emploi des personnes en service civique puis de celles bénévoles. Enfin, dans le quatrième mouvement de ce chapitre, à travers quelques jalons, nous interrogerons le statut

des salariés des associations étudiées en s'appuyant sur les analyses faites à propos des personnes bénévoles ou en service civique.

## **1. Introduction à l'étude du bénévolat et du service civique dans la Réussite éducative**

Nous analysons la Réussite éducative de ses institutions les plus en amont vers celles les plus en aval. Certaines institutions jouant un rôle en amont de la Réussite éducative jouent aussi un rôle en aval. C'est le cas des grandes associations et notamment de l'Afev. Ainsi, si nous avons pris soin de la présenter une première fois en privilégiant les informations nécessaires pour comprendre son rôle en amont de la Réussite éducative, nous la représentons ici en insistant sur les données permettant de saisir son rôle en aval de la Réussite éducative. Nous présenterons aussi l'association Zup de Co.

Ensuite, dans un deuxième temps, nous expliquerons le choix, pour étudier les processus d'invisibilisation et de reconnaissance du travail des personnes bénévoles ou en service civique, de prendre comme point de comparaison le travail salarié. Cette comparaison sera effectuée autour de trois faits importants dans la relation salariale : le recrutement, la rétribution du travail et la subordination. Nous préciserons aussi les concepts de rétribution et de subordination.

### **1.1. Présentation succincte de l'Afev et de Zup de co**

Les PRE étant particulièrement hétérogènes et le monde associatif très divers, nous avons préféré nous focaliser sur l'Afev et Zup de co que nous avons rencontrées à Exter et dans la ville d'Entremer, ville assez grande au regard de notre échantillon, puisqu'elle est de rang 51 sur 58.

L'Afev et Zup de Co sont des associations déjà évoquées et présentées. Il convient donc d'expliquer ce retour à ces entités et la nouvelle présentation que nous entreprenons. Cette

double place de ces associations dans notre propos s'explique par leur double place dans la Réussite éducative. En amont l'Afev et dans une moindre mesure Zup de Co agissent en tant que groupe d'intérêt visant à influencer les politiques éducatives. En aval, elles assurent, entre autres, l'accompagnement à la scolarité. La présentation de l'Afev et de Zup de Co que nous entreprenons à présent se focalise sur la production de leur accompagnement à la scolarité.

Ces deux entités sont très similaires : toutes deux proposent de l'accompagnement à la scolarité par le truchement d'étudiants bénévoles et de personnes en service civique. Dans un premier temps, nous nous attacherons donc à présenter leurs différences. Ensuite, nous nous pencherons sur une similitude, leur direction et leur organisation, car cette similitude est au cœur des relations que ces associations entretiennent avec les personnes en service civique et les bénévoles.

### 1.1.1. Différences : ancienneté, taille et type

C'est à travers des critères tels que leur taille, leur ancienneté et les modalités de leur accompagnement à la scolarité que nous commencerons par présenter les différences entre Zup de Co et l'Afev. Ensuite, nous mobiliserons la typologie de Matthieu Hély (2009) sur les associations pour penser leurs différences.

Pour ce qui concerne spécifiquement le travail d'accompagnement à la scolarité, nous pouvons observer plusieurs différences entre l'Afev et Zup de Co. D'une part, les bassins de recrutement des bénévoles sont légèrement différents : en général, alors que l'Afev recrute ses bénévoles dans les universités, Zup de Co privilégie les grandes écoles.

Ensuite, les classes d'âge d'enfants à accompagner ne sont pas identiques. L'Afev prend en charge les enfants de l'école élémentaire jusqu'au collège, Zup de Co se concentre sur les collégiens.

Enfin, l'activité en elle-même est différente. À l'Afev, les deux heures d'accompagnement à la scolarité par semaine se partagent entre l'aide aux devoirs et des activités d'ouverture ou ludiques. Ainsi, les bénévoles de l'Afev rencontrés (année 2012-2013) nous déclarent respectivement avoir fait de « l'aide aux devoirs » mais aussi « joué à la Playstation », être « allés au cinéma et à la Tour Eiffel » (Romane) ; « combler les lacunes de l'enfant en mathématiques et aller vers ce qu'elle [la collégienne] aime : le dessin » (Isaac) et « aider aux

devoirs et à la concentration par le jeu » (Clara). À Zup de Co, nous avons observé que le travail des bénévoles consistait spécifiquement à deux heures d'aide aux devoirs hebdomadaires.

Cette différence de travail fait écho à la différence de lieu de travail : l'accompagnement à la scolarité de l'Afev est réalisé, le plus souvent, dans les familles et celui de Zup de Co au sein même des collèges.

Au regard des informations disponibles sur leur site internet respectif, ces deux associations se distinguent aussi par leur ancienneté et leur taille.

Zup de Co est créée en 2005, annonce avoir accompagné 1245 collégiens répartis dans 46 collèges pour l'année scolaire 2013/2014.

L'Afev, fondée en 1991, avance avoir accompagné 7000 collégiens répartis dans 900 établissements scolaires en 2014.

Le nombre d'enfants accompagnés et donc le nombre de bénévoles accompagnateurs de Zup de Co est donc bien inférieur à celui de l'Afev. Il est fort probable que le nombre de personnes en service civique et de salariés (y compris les auto-entrepreneurs) de Zup de Co soit bien inférieur à celui de l'Afev, fort de 400 personnes en service civique et 120 salariés.

En outre, en situant ces deux associations dans la typologie des entreprises associatives de Matthieu Hély (2009), nous montrons que ces associations se distinguent au sujet de leur rapport à l'État et au pouvoir politique.

L'Afev travaille résolument en concertation avec les pouvoirs publics. Matthieu Pinateil (fondateur et ancien cadre de l'association) et Théo Dagde (Secrétaire général) nous affirment en entretien que l'Afev répond « à une demande » des pouvoirs publics.

Le fait qu'elle soit fortement soutenue par les pouvoirs publics s'observe notamment à travers ses financements. En 2011, l'Afev est encore la troisième association la plus subventionnée directement par le Ministère en charge de la Ville (source : Le Monde 05/07/2013). En 2005, lors de la création de la Réussite éducative et du Plan 100 000, l'activité de l'Afev a augmenté de 59% et lors de mon enquête, les financements « PRE » représentaient environ 15% du budget de cette association.



En dehors du fait que cette association est soutenue par les pouvoirs publics, elle participe à l'élaboration d'actions publiques, comme nous avons pu l'observer à travers le cas de la Réussite éducative, de l'accompagnement à la scolarité et le Plan 100 000.

Ces différents éléments nous incitent à percevoir l'Afev comme un partenaire de l'État. Dans la typologie de Matthieu Hély, elle serait proche de l'*entreprise associative partenaire*.

Toutefois, l'attachement au projet fondateur participant à caractériser ce type d'association paraît faible dans le cas de l'Afev. En effet, le renouvellement annuel des bénévoles indique leur faible attachement à l'association et son projet fondateur. Du côté des personnes en service civique, si le caractère annuel et non renouvelable de leur contrat explique leur turnover, le fait que nombre d'entre eux ignorent le projet fondateur de l'association avant de s'en rapprocher traduit là aussi un faible intérêt pour le projet de l'association.

La faiblesse de l'attachement au projet fondateur, le fait que les dirigeants de l'association nous rappellent que cette dernière répond à la demande des collectivités, nous incitent à percevoir cette association comme un type particulier d'*entreprise associative partenaire* que nous nommerons *entreprise associative prestataire*. Cette dénomination rend aussi compte que l'Afev est le plus souvent payée sous forme de prestations par les PRE.

Zup de Co se caractérise par d'importantes ressources privées. En effet, en entretien, une des dirigeantes de l'association nous indique que 60% de ses fonds proviennent de fondations d'entreprises et 5% de dons de particuliers récoltés lors d'évènements tels que des dîners de Gala. Les financements publics ne représenteraient que 35% du financement de l'association. De part ces ressources, cette association relève plutôt de l'*entreprise associative mécénale*.

Ces types ne sont pas figés : les profils de ces associations tendent à se rapprocher.

D'une part, comme nous l'avons précédemment évoqué, l'Afev s'oriente activement vers les financements privés.

D'autre part, même si cela ne relève pas de la Réussite éducative, Zup de Co commence à influencer la politique éducative. Cela s'observe particulièrement dans le champ du numérique puisqu'elle a fondé la « Web@académie » en partenariat avec des groupes privés spécialisés dans l'enseignement supérieur. Cette école est une des premières à avoir obtenu du gouvernement le label « grande école du numérique ». Elle fut inaugurée en grande pompe par Najat Vallaud-Belkacem, Ministre de l'Éducation nationale, Myriam El-Khomri, Ministre

du Travail, Patrick Kanner, Ministre en charge de la Ville et François Hollande, Président de la République, en novembre 2016.

Pour synthétiser, si Zup de Co est bien plus récente, moins développée, et qu'elle se différencie de l'Afev dans les modalités de l'accompagnement à la scolarité, ces deux structures sont néanmoins très similaires, et elles se rapprochent encore.

### 1.1.2. Similitudes : direction et organisation

L'un des points communs entre l'Afev et Zup de Co tient aux instances de direction et à l'organisation du travail entre salariés, personnes en service civique et bénévoles. Nous anticipons donc sur la suite de notre propos portant, entre autres, sur la subordination des personnes en service civique et des bénévoles.

Ce choix a été fait car il nous a semblé utile de présenter à très gros traits l'organisation du travail dans ces associations pour offrir une perspective générale et rendre plus intelligible notre propos.

Ainsi, si le premier développement sur la direction des associations s'appuie sur un matériel de terrain, la seconde partie, sur l'organisation du travail entre bénévoles, personnes en service civique et salariés n'est que déclarative. Le matériel de terrain sera mobilisé lorsque nous nous focaliserons sur la subordination des bénévoles et des personnes en service civique.

Nous reviendrons ultérieurement sur les questions de subordination au sein des associations. Néanmoins, il nous semble que cette question se pose différemment si la gouvernance de ces institutions est partagée, ou, au contraire, réunie en une petite minorité d'individus. D'ailleurs, le statut d'adhérent ou non est aussi considéré par les tribunaux pour requalifier la relation bénévole en relation salariale (Simonet, 2010, p.184).

C'est à travers l'entretien réalisé avec Théo Dagde que nous interrogeons les modalités de direction de l'Afev.

[Question] : Il faut que je revienne sur l'organigramme de l'Afev.

[Théo Dagde, Secrétaire Général, Afev, depuis 2011] : Là, ça va être compliqué mais cela fonctionne encore un peu comme ça. Tu as une direction à deux têtes.

Une première tête, c'est la direction opérationnelle politique qui regroupe six personnes : ton serviteur, le directeur général qui est là, le directeur général adjoint qui est un peu plus loin, deux directrices déléguées sur des questions thématiques, des questions de jeunesse et des questions d'éducation, le directeur général adjoint, la directrice financière et moi, Secrétaire général. Donc ça, c'est une partie de la direction.

Puis après, tu as l'autre direction, qui est un peu le conseil d'administration de l'Afev, qui fait office de... Qui regroupe l'ensemble des cadres de la structure, l'ensemble des cadres au siège. [...]

- : Et la participation des adhérents à l'Afev ?

- : Il n'y en a pas. C'est une structure qui a un statut associatif, qui n'a pas vécu pendant 20 ans globalement. On a un conseil d'administration. On a quelques adhérents. Mais l'Afev est une structure pilotée, gérée, par ses salariés. La double direction dont je t'ai parlé tout à l'heure, c'est là, l'instance de pouvoir.

L'Afev est décrite comme une association sans adhérent. Notre interlocuteur nous la présente comme une structure ayant un « statut associatif » tout en précisant que celui-ci ne vit pas.

L'association serait dirigée par deux entités. L'une est le conseil d'administration présenté comme une instance où siègent les cadres de l'association. L'autre est la « direction opérationnelle ». Le qualificatif « opérationnelle » souligne le caractère actif de cette direction. Cette dernière est composée d'un groupe restreint de six cadres dirigeants de l'association.

Théo Dagde résume la situation en expliquant que l'Afev est dirigée par ses salariés. Au regard du critère de la participation des adhérents à la gouvernance de l'association, cette entreprise associative ne se caractérise pas par sa dimension associative.

Déplaçons notre regard sur Zup de co en mobilisant l'entretien réalisé avec Édith, responsable locale de l'association :

[Question] : Quand on parle de Zup de co, j'ai l'impression qu'il y a vraiment une tête de pont et que finalement, il n'y a pas de corps associatif par derrière ?

[Édith, Responsable local, Zup de Co, Entremet] : Ah non, c'est fini maintenant. C'est Emmanuel qui est à la tête de tout ça et c'est la même direction.

- : Et au niveau des élections, au C.A.... Qui sont les adhérents de Zup de Co ?

- : Les adhérents ? On ne nous en a pas parlé. Vous êtes sûr qu'il y a des adhérents ? On a des partenaires. On n'a pas d'adhérents.

- : OK. C'était juste comme ça...

- : Euh, si, si il doit voir à la base... Excusez-moi, je dis des bêtises mais ils sont 4-5. Ce sont des amis d'Emmanuel. C'est tout, on ne nous en a pas énormément parlé. J'ai vu les noms à un moment donné mais je ne me souviens plus.

Dans sa première réponse, Édith affirme que l'association n'a pas d'adhérent. Dans la deuxième, il serait quatre ou cinq, tous amis d'Emmanuel, directeur et un des deux fondateurs de l'association.

La perception de notre interlocutrice des adhérents et de la gouvernance de l'association indique que cette dernière est peu partagée.

À l'instar de l'Afev, Zup de co apparait du point de vue de la vie démocratique et du nombre d'adhérents bien plus une entreprise qu'une association.

Par ailleurs, même si nous y reviendrons puisque la subordination des bénévoles et des personnes en service civique sera longuement traitée, il nous semble important de dessiner à gros traits les hiérarchies présentes dans ces structures pour faciliter la suite de la lecture.

Chacune d'elles est dotée d'un siège national qui oriente l'action des pôles locaux des associations et mène des négociations au niveau des ministères et avec d'importants partenaires.

Toutes les deux sont organisées en pôles présentant eux-mêmes une organisation assez similaire.

À leur tête se trouve un responsable. À Entremet, l'Afev dispose d'une cadre salariée (Daphnée) accompagnée de Chargés de développement local, eux-mêmes salariés (Sonia, Élodie et Rémy). La responsabilité du pôle de Zup de Co à Entremet revient à Édith qui a le statut d'autoentrepreneur<sup>54</sup>.

Ces salariés subordonnent les personnes en service civique qui elles eux-mêmes subordonnent les bénévoles.

## 1.2. Étudier le service civique et le bénévolat au prisme du salariat ?

L'enjeu de ce dernier chapitre est d'étudier les processus d'invisibilisation et de reconnaissance du travail des personnes bénévoles et en service civique. Pour ce faire, nous comparerons le bénévolat et le service civique au salariat. Toutefois, il ne s'agit pas de rapprocher le bénévolat et le service civique du salariat. La raison de cette comparaison est méthodologique : il s'agit de comparer différentes formes d'encadrement du travail, le salariat étant la forme dominante d'encadrement du travail.

Précisément, nous comptons comparer les processus d'invisibilisation du travail à travers trois faits de la relation de travail salariale : le recrutement, la rétribution et la subordination.

---

<sup>54</sup> Pour rendre le propos plus intelligible, nous considérons qu'Édith est salariée de Zup de Co, qui est d'ailleurs sa seule « cliente ».

Comme nous mobilisons la même méthode de comparaison pour les personnes en service civique puis les bénévoles, il nous semble adéquat de préciser dès à présent ce que nous entendons par rétribution et subordination.

### 1.2.1. Observer la subordination de statut

Depuis une trentaine d'années, les rapports de subordination ont profondément évolué au fur et à mesure des restructurations du tissu industriel (Supiot, 2000 ; Baudry, 2006 ; Hardy-Dubernet, 2003 ; Didry et Brouté, 2006). Reprenant Anne-Chantal Hardy-Dubernet (2003) invitant les sociologues à étudier « les rapports de domination et de pouvoir dans les relations de travail, *quelle qu'en soit la forme juridique* », Maud Simonet (2010) se propose de qualifier la subordination du travail des bénévoles et des personnes en service civique. La sociologue distingue une « *subordination juridique*, celle qui est définie par la loi, une *subordination de statut*, telle qu'elle s'analyse dans les pratiques et les règles des organisations qui peuvent être bien loin de l'esprit des lois, et une *subordination de condition*, qui renvoie aux modes d'occupation d'un statut et donc aux conditions sociales et économiques de ceux qui l'occupent ».

Notre analyse de la subordination des bénévoles et des personnes en service civique vise à comprendre comment le travail productif et l'emploi sont reconnus et/ou invisibilisés. La subordination au centre de notre analyse sera donc la subordination de statut telle que la définit Maud Simonet. Notre démarche consiste donc à étudier comment les règles et les pratiques de subordination traduisent une forme de reconnaissance ou non du travail productif et participe à la visibilisation (ou à l'invisibilisation) du travail productif ou de l'emploi.

### 1.2.2. Analyser les rétributions : le prix du travail gratuit

Analyser le bénévolat et le dispositif de service civique dans un système de production de services amène à s'écarter de l'idée que le travail des bénévoles et des personnes en service civique serait gratuit.

Un premier prix du travail gratuit serait celui payé par la collectivité<sup>55</sup> puisque l'Afev et Zup de Co vendent par divers moyens de l'accompagnement à la scolarité.

Un deuxième prix du travail gratuit serait le coût que représentent le recrutement, le suivi et la formation des bénévoles. Ainsi, Matthieu Pinateil, ancien dirigeant et fondateur de l'Afev chiffre le coût d'une heure d'accompagnement à la scolarité réalisée par des bénévoles à 6 €. Théo Dagde, actuel Secrétaire général, annonce 8 € de l'heure.

Enfin, une partie du prix du travail gratuit tient aux rétributions perçues par les bénévoles et les personnes en service civique. Cela nous invite à se pencher sur les rétributions au travail.

Outre l'article de Daniel Gaxie (1977) sur les rétributions symboliques du militantisme, notre analyse des rétributions des bénévoles et des personnes en service civique s'appuie sur le numéro spécial de la revue *Sociétés Contemporaines* portant sur les rétributions (Bense Ferreira Alves et Leblanc, 2013). L'introduction de ce numéro spécial rappelle que la présence des différents types de rétribution est évoquée dès les premières analyses du travail. Ainsi, Adam Smith considérait les rémunérations financières mais aussi les avantages ou désavantages non pécuniaires comme la facilité ou la difficulté des tâches, la propreté ou la saleté du travail, son caractère honorable ou déshonorable. Marx classe les différentes rétributions en trois ordres : monétaire pour les revenus directs et indirects, matériel pour désigner le cadre, les conditions de travail, le logement, etc. et social (relation de travail par exemple). Enfin, Max Weber distingue plusieurs types de rétributions. Outre les rémunérations matérielles, financières et en nature, il ajoute les gratifications symboliques ou morales. Plus récemment, Pierre-Michel Menger (2005) mentionne la complexité de l'articulation monétaire avec un ensemble de rétributions non financières dans les emplois artistiques et culturels.

Le numéro de la revue *Sociétés contemporaines* est centré sur les rétributions dans les emplois artistiques et du point de vue du travailleur lui-même. Ainsi, Jérémy Sinigaglia (2013) note que le bonheur au travail compenserait une précarité de l'emploi. L'accès à des représentations ou à des comédiens peut, selon le métier visé, constituer des rétributions pour les placeurs dans les théâtres (Bense Ferreira Alves, 2013). Flora Bajard et Marc Perrenoud développent le fait que l'opportunité du travail

---

<sup>55</sup> Y compris Zup do Co dont le financement provient en majorité de financements privés. Or ces derniers sont supportés au deux-tiers par l'État puisqu'ils ouvrent droit à des déductions fiscales.

de belle facture ou la « qualité de vie », etc. constituent, pour les acteurs, des rétributions du travail.

Si notre propos sur les rétributions des personnes en service civique et des bénévoles s'appuie sur le numéro spécial sur les rétributions de la revue Sociétés contemporaines au sens où l'on considère tout un ensemble de rétributions, il s'en distingue par au moins trois aspects. Tout d'abord, ce numéro est centré sur les métiers de l'art (acteurs, placeurs au théâtre, artisans d'art, etc.). Notre objet, la Réussite éducative, est sans lien avec l'art. Ensuite, la conception de métier est problématique. Peut-on parler de métier lorsque les bénévoles de l'Afev et de Zup de Co proposent de l'accompagnement à la scolarité ? Peut-on parler de métier pour une personne sous le statut de service civique ?

Enfin, et c'est peut-être là la différence majeure entre notre perspective et celle du dossier en question : pour nous, il s'agit moins d'étudier les rétributions faisant sens pour les acteurs que les rétributions mises en place par l'association.

## **2. Le service civique**

Le service civique est régulièrement présenté comme un dispositif ayant pour finalité annoncée le renforcement de la cohésion sociale. En effet, les personnes sous contrat de service civique participent à la réalisation de « missions d'intérêt général » dans les domaines de l'éducation, la solidarité, la santé, l'environnement, etc.<sup>56</sup>

De notre côté, nous avons développé le fait que les personnes en service civique travaillaient et étaient objectivement employées au sein du système de production que forme la Réussite éducative.

Le « contrat d'engagement de service civique » est réservé aux personnes entre 16 et 25 ans. En échange d'une rétribution pouvant être en partie versée en nature et dont le montant se

---

<sup>56</sup> <http://www.service-civique.gouv.fr>

situe entre 573 € et 679 €, les personnes en service civique travaillent entre 24 et 48 heures par semaines dans une association ou une institution publique (collectivités territoriales, hôpitaux, universités, etc.). En moyenne, les contrats de service civique durent huit mois et sauf cas exceptionnel, ils ne sont pas prolongés.

Les personnes en service civique travaillent, perçoivent une indemnité et ont un temps de travail maximum dont la limite (48 heures) semble être fixée par la directive européenne sur le temps de travail (Directive 2003/88/CE). Aucun doute que du point de vue de la rétribution financière, de la protection sociale et de leur statut précaire, ce contrat se situe en deçà de l'emploi salarié ou des statuts des fonctions publiques. Mais là n'est pas notre propos.

Notre propos consiste à observer les processus de reconnaissance et d'invisibilisation du travail des personnes en service civique. Comme nous l'avons précisé en amont, pour étudier ce processus, nous nous concentrerons sur leur recrutement, leur rétribution et leur subordination.

## 2.1. Recrutement

La phase de recrutement des personnes en service civique implique divers intervenants. Par exemple, l'Agence de service civique communique sur ce dispositif, regroupe et diffuse les offres de « missions ». Le siège de l'Afev conseille ses pôles locaux en matière de recrutement à travers différents documents. Les salariés des pôles locaux sélectionnent les candidats et mènent les entretiens de recrutement. Bien sûr, les candidats eux-mêmes participent au processus.

Que nous apprend le processus de recrutement des personnes en service civique de la reconnaissance (ou d'invisibilisation) de celles-ci comme travailleurs productifs employés au sein d'un système de production ?

Pour étudier ce processus de recrutement, nous partirons d'une perspective large. En effet, notre première intention est d'analyser le cadre général du recrutement des personnes en service civique posé par l'Agence du même nom et l'Afev. Ensuite, nous nous focaliserons



sur les entretiens de recrutement où se rencontrent les Chargés de développement local de l'Afev et les candidats. Enfin, nous nous intéresserons aux motifs des candidatures.

### 2.1.1. Le cadre du recrutement : des valeurs aux compétences

Le recrutement des personnes en service civique au sein des pôles locaux de l'Afev s'inscrit dans un cadre fixé par de multiples acteurs. Deux d'entre eux seront au centre de notre attention : l'Agence du service civique et le siège de l'Afev. Quelles images renvoient ces institutions du contrat et des personnes en service civique ?

- ***Le service civique selon son agence : entre valeurs et apprentissage***

Pour saisir les catégories utilisées par l'Agence du service civique, nous nous appuyons sur ses slogans puis sur l'argumentaire présenté sur le site internet de l'Agence.

Les deux slogans successifs de l'Agence du service civique sont : « Des valeurs, un engagement » puis « Une mission pour chacun au service de tous ». Par le recours aux vocables « mission », « engagement », et « valeurs », l'Agence du service civique indique qu'elle place le service civique avant tout sur le registre des valeurs.

Les argumentaires présents sur le site de l'Agence du service civique à l'attention des candidats potentiels permettent de souligner une autre dimension du contrat de service civique. Les passages en gras sont surlignés par l'Agence du service civique.

Le Service Civique permet de s'engager, pour une période de 6 à 12 mois dans une mission en faveur de la collectivité.

Le Service Civique, c'est la possibilité de vivre de **nouvelles expériences** et vous ouvrir à d'autres horizons en effectuant une **mission au service de la collectivité**.

En accomplissant une mission de Service Civique, vous aurez la possibilité de **recevoir et de transmettre le sens des valeurs républicaines** et de contribuer au **renforcement du lien social**.

C'est également une opportunité de développer ou d'acquérir de **nouvelles compétences**. Ainsi, toute mission de Service Civique est accompagnée d'un **tutorat individualisé** et d'un accompagnement à la définition de votre **projet d'avenir**.

(Agence du service civique - Pourquoi m'engager ?)

Cet argumentaire inscrit le service civique dans deux dimensions.

La première concerne les valeurs « républicaines ». Il s'agit de « contribuer au renforcement du lien social ». Cette dimension est toutefois moins présente que la seconde qui apparaît lorsque le service civique est présenté comme un lieu d'expériences, comme un temps permettant d'acquérir de « nouvelles compétences », et de se préparer à un « projet d'avenir », référence euphémisée à la « professionnalisation ».

Ainsi, le discours de l'Agence du service civique mobilise deux voiles connues de la relation de travail productif : les valeurs et l'apprentissage.

Du point de vue du discours de cette agence, la personne en service civique n'est pas une personne réalisant un travail productif. En mobilisant le registre de la « mission », elle le fait apparaître comme un missionnaire s'engageant pour des valeurs. En situant le service civique sur le plan de l'apprentissage, elle renvoie le travail productif du service civique dans la sphère du travail d'apprentissage ou de la formation.

La mission de l'Agence du service civique est de permettre la rencontre et la contractualisation entre associations et candidats. Son travail diffère donc de celui de l'Afev qui est tenue de réaliser la production d'un service pour lequel l'association s'est engagée en échange du paiement d'une prestation par les collectivités territoriales. Placer la politique de recrutement de l'Afev au centre de notre attention permet de saisir un autre discours à propos des personnes en service civique.

- ***Le guide de l'Afev : des compétences euphémisées aux compétences nécessaires***

Pour analyser le cadre de recrutement des personnes en service civique de l'Afev, nous nous reposons sur un document interne intitulé le « Guide de la mobilisation des volontaires ».

Le recours au vocable de « mobilisation » renvoie plus à une cause et des valeurs (mobilisation générale dans le cadre militaire, mobilisation contre une réforme dans un cadre militant, etc.) qu'à du travail. Le recours à ce vocable participe au processus d'invisibilisation du travail productif des personnes en service civique.

Néanmoins, l'analyse d'un document ne se limite pas à son titre. Après l'étude des compétences définies dans ce document, nous les penserons en relation avec le travail concret des personnes en service civique.

Nous reproduisons ici la page introduisant le thème de la compétence des candidats. Les passages en gras le sont sur le document original.

Préalable : On ne parle pas ici de compétences qui renverraient à des « savoir-faire » techniques mais à des compétences **personnelles ou sociales** qui renvoient aux « savoir-être » qui sont requis pour accomplir une mission de volontariat.

**Ce n'est pas un recrutement sur CV** et lettre de motivation : ces outils peuvent éventuellement donner des éléments au recruteur et permettre un premier tri (candidatures irrecevables ou en cas de grande abondance de candidatures !)

Dans la démarche, on s'intéresse d'abord à la **personnalité du candidat**, à sa motivation, avant de savoir s'il correspond à une mission déterminée.

Attention à bien se poser les **questions de ses attentes** par rapport à un volontaire : où place-t-on le curseur entre ce qui est **requis préalablement et ce qui pourra être acquis au cours** du volontariat, entre ce qui relève de l'accompagnement par le Chargé de développement local et ce qui relève de l'initiative du volontaire.

Quand on parle de « compétences », de qualités attendues, il est important d'envisager non **pas la maîtrise complète** de cette compétence par le candidat, mais bien de chercher **les indices qui montrent sa capacité** à l'assimiler et à s'en servir sur le terrain.

Prendre en compte le **point de vue du candidat** et sa position vis-à-vis du Service Civique :  
A-t-il bien compris le cadre ?  
Est-ce que la mission que vous lui proposez répond à ses attentes, à son projet ?  
(Guide de la mobilisation volontaire, Afev, mai 2011)

Sur cette fiche, les compétences sont mises en tension.

Au début de la fiche, les compétences sont écartées. Les seules compétences intéressant l'Afev peuvent être considérées comme minimales puisqu'elles concernent le « savoir-être ». Celles portant sur un savoir-faire particulier sont explicitement exclues.

En revanche, quelques lignes plus bas, le guide invite les salariés à identifier les attentes qu'ils auront vis-à-vis de la personne en service civique. Or ces attentes définissent des compétences acquises ou que le candidat pourra rapidement acquérir.

L'étude de la suite du guide permet d'illustrer les compétences attendues par l'association.

Présentation générale : sourire et bonne humeur, positive attitude, expression orale/capacité à communiquer = le candidat pourra porter une image de l'Afev ;

Motivation/engagement : adhésion aux valeurs du volontariat/solidarité, adhésion aux valeurs de l'Afev, empathie/public = le candidat n'est pas là par hasard ;

Fiabilité : ponctualité, honnêteté, disponibilité, capacité à aller au bout de sa mission = on peut compter sur le candidat ;

Esprit d'équipe : esprit d'entraide, de solidarité, écoute, respect des autres, capacité à gérer des conflits/diplomatie, capacité à se remettre en question/ à prendre du recul = le candidat pourra aussi bien s'entendre et travailler avec les autres volontaires qu'avec l'équipe de salariés ;

Autonomie : Prise d'initiative, sait poser des questions, sait s'organiser, curiosité/ouverture d'esprit, imaginatif et créatif, capacité d'adaptation = débrouillard.  
(Guide de la mobilisation volontaire, Afev, mai 2011)

Bien qu'affirmant ne pas s'intéresser aux compétences des candidats au service civique, l'Afev formule un certain nombre d'attentes et de critères vis-à-vis de ces derniers.

Preuve de l'intérêt de l'association pour les compétences des candidats, le guide sur le recrutement des volontaires propose des situations comme le « jeu de la Nasa » (détaillé dans des manuels de management) devant permettre au recruteur d'avoir « une image du comportement du candidat dans un groupe, son leadership, son charisme ou sa réserve, son intelligence relationnelle, son empathie, autant de traits de caractères qui sont plus difficiles à distinguer lors d'un entretien individuel ».

Pour prendre la mesure de l'attention que porte l'Afev aux compétences des candidats au service civique, il est heuristique de les observer au regard du travail attendu de ces derniers.

Nous pouvons le diviser en trois parties. D'une part, ils réalisent eux-mêmes deux heures par semaine d'accompagnement à la scolarité d'un jeune, d'autre part, ils mènent différents projets pour l'Afev. Enfin, et surtout, puisque cette activité occupe une grande partie de leur contrat de service civique, ils recrutent et présentent les bénévoles aux familles d'enfants accompagnés.

Le recrutement des bénévoles consiste le plus souvent à se rendre en groupe autonome de personnes en service civique sur les universités pour rencontrer des étudiants. Ce travail est réputé être « dur », « ingrat » et « difficile » pour reprendre les mots des salariés de l'association. Il demande des capacités à se présenter et à s'exprimer, un esprit d'équipe, de l'autonomie et de la persévérance.

L'introduction des bénévoles dans les familles demande aussi à la fois de l'autonomie, de la fiabilité et une bonne présentation de soi.

*In fine*, les compétences que pointe l'Afev dans son guide sont les compétences nécessaires à la bonne réalisation du travail demandé aux personnes en service civique.

Par sa focalisation sur le « savoir-être », l'Afev, dans son guide de recrutement des personnes en service civique, tend à éliminer le souci des compétences des candidats de son discours. De ce point de vue, ils ne seraient pas recrutés pour leurs compétences, et donc, ils ne le seraient pas pour un travail.

Néanmoins, l'adéquation entre les compétences recherchées et le travail concret des personnes en service civique indique que l'Afev considère bien les personnes en service civique comme travailleurs productifs.

Le discours général de l'Afev sur les compétences lors de la phase de recrutement des personnes en service civique amène donc à penser qu'elles sont reconnues comme travailleurs productifs par l'association mais cette reconnaissance est voilée par un discours insistant sur un recrutement s'intéressant peu à leurs compétences.

Ainsi, pour l'Agence du service civique, la personne en service civique n'est pas employée au sein d'un système de production. L'Agence du service civique situe le travail des personnes en service civique, non pas dans la sphère productive, mais dans celle de la vocation ou de l'apprentissage.

Le siège de l'Afev, plus proche des contraintes de production que l'Agence du service civique, porte une attention particulière aux compétences des candidats, même si d'une certaine manière, elle s'en défend. Cette position ambiguë sur les compétences des candidats peut être lue d'une part, comme une manière d'invisibiliser le statut d'employé, de travailleur au sein d'un système de production, des personnes en service civique mais d'autre part, comme une forme de reconnaissance de leur travail au sein de ce système de production

### 2.1.2. L'entretien de recrutement : à la marge du salariat

Plusieurs éléments (agencement de la pièce, vocabulaire utilisé, *hexis* des candidats, etc.) rapprochent les entretiens de recrutement des personnes en service civique des entretiens d'embauche en vue d'un emploi salarié. D'autres au contraire, éloignent le contrat de service civique du contrat de travail.

Les entretiens de recrutements sont donc un lieu où la dimension productive du travail et l'emploi *objectif* des personnes en service civique sont susceptibles d'être reconnus ou invisibilisés. Ainsi, nous observerons ici comment les protagonistes des entretiens (Chargés

de développement local de l'Afev et candidats au service civique) inscrivent ou non le contrat de service civique dans la sphère du travail productif.

Notre matériel repose sur l'observation de deux entretiens de recrutement. Les motifs de recrutement seront analysés dans la sous-partie suivante. Dans cette sous-partie, nous porterons notre attention sur les discours des recruteurs (les salariés du pôle local de l'Afev à Entremers), les postures, l'organisation de la pièce, etc.

En premier lieu, l'Afev diffuse des « fiches missions » présentant la « mission » du contrat de service civique.

Certaines peuvent indiquer un niveau de formation attendu. Ainsi l'une des « fiches missions » analysée et intitulée « accompagner le développement de projets d'action recherche en lien avec les universités et les quartiers (universités sans frontières) » précise que le profil attendu est : « Etudiant en fin de parcours universitaire (M1-M2-Doctorants) ». Cette fiche n'est pas représentative. Néanmoins, elle révèle que l'association peut être amenée à expliciter le niveau de qualification attendu si les contraintes de production l'imposent.

Les candidats répondent à ces fiches avec une lettre de motivation et un *Curriculum vitae*. Après une première sélection, les salariés de l'Afev en reçoivent en entretien de recrutement. Dans l'entretien de recrutement ci-dessous, Sonia et Élodie sont deux salariées « Chargées de développement local » et Marguerite est une candidate.

Ce sont deux Chargées de développement local de l'Afev, Sonia et Élodie, qui organisent les entretiens de la journée. Avant le premier, elles me signifient qu'elles sont pressées par les délais puisque cinq jours plus tard est organisée la journée d'accueil des volontaires.

La disposition de la pièce est la suivante : les salariées sont installées face à la candidate, Marguerite. Sur le bureau séparant les salariées de la candidate sont posés son CV et sa lettre de motivation. Par ailleurs, le vouvoiement est utilisé.

Sonia commence par interroger Marguerite sur ses motivations à devenir volontaire. Cette dernière répond en commençant par restituer son parcours : bac +5, école des beaux-arts puis explique qu'elle cherche un autre cadre que celui des beaux-arts pour s'exprimer en expliquant que cette expérience ne s'est pas bien déroulée. Elle se dit très intéressée par les liens entre l'université et le collège et précise qu'elle a déjà été dans cette position de médiateur sur des projets similaires à celui de de l'Afev. Elle dit être à la recherche d'endroits pour implanter sa pratique artistique.

Sonia reprend la parole et lui demande ce qu'elle va faire de l'année. La candidate explique travailler trois heures par semaine dans une école à Paris et affirme : « C'est trop peu, il me fallait un autre boulot ». Elle répète plusieurs fois le vocable « boulot ». [...]

Sonia la reprend : « ce n'est pas considéré comme un emploi » puis elle développe à la suite les « heures de travail » et « le fait que les heures du soir et du week-end ne sont pas comptées dans le temps de travail. » Elle développe : « le volontaire est encadré par un salarié sur des missions

spécifiques. Puis sont présentées les différentes missions, avec entre autres : « intervention dans les écoles autour du livre », « recrutement des bénévoles pour d'autres associations », « mobilisation des étudiants pour l'Afev et l'organisation ».

Élodie explique les différentes missions : travail sur l'orientation, « c'est la mission des deux volontaires qui travaillent là-dessus ». « Atelier citoyenneté pour des collégiens exclus » et la mission consistant à « recruter 200 bénévoles ». [...] Ensuite, elle en vient aux missions des salariés. Ces dernières consistent entre autres à « valoriser le volontariat » et « valoriser leur compétences » en référence aux compétences des personnes en service civique.

(Observation, entretien de recrutement de Marguerite, Afev, Entremer, 12/09/2013)

Dans ce compte rendu d'observation, nous pouvons identifier de nombreuses similitudes entre l'entretien que passe Marguerite pour un contrat de service civique et un entretien en vue de l'obtention d'un contrat de travail.

Elles s'observent dans la disposition de la pièce, le vouvoiement, le CV et la lettre de motivation dont dispose l'Afev, l'expérience que met en avant la candidate, le recours au vocable « travail » des salariées de l'Afev, le recours à celui de « boulot » par la candidate, ainsi que dans les précisions sur les heures non comptées comme du temps de travail, etc.

Dans le même temps, plusieurs éléments de cette interaction éloignent le service civique de l'emploi salarié typique. Ainsi, le terme « boulot » est refusé à la candidate et cette dernière n'est pas à la recherche d'un emploi typique. Elle se présente comme étant à la recherche de lieux « pour s'exprimer » et « d'endroits pour implanter sa pratique artistique ».

Ainsi, à travers le discours des protagonistes, cet entretien de recrutement apparaît sur le fil de l'emploi salarié car ni la candidate ni les salariées de l'Afev ne situent le service civique résolument du côté de l'emploi salarié ou hors de l'emploi salarié.

Quelques heures plus tard, Élodie et Sonia me convient à un deuxième entretien de recrutement :

La candidate, Anne, se présente bien habillée. Ses petites chaussures, boucles d'oreilles et son tailleur détonneraient probablement s'ils étaient portés à l'université d'Entremer mais ils apparaissent adaptés à un entretien de recrutement en vue d'un travail salarié.

Après avoir présenté le projet de l'association, Élodie questionne la candidate sur ce qui lui a plu dans le projet de l'Afev.

La candidate répond sur le terrain de son projet professionnel, les ONG, et précise qu'elle a déjà travaillé en Mauritanie dans une association, qu'elle « désire mieux connaître le monde associatif, avoir de l'expérience ».

Au passage, Élodie étudiant le CV de la candidate lui fait remarquer qu'il y est inscrit : « candidature pour un poste de bénévole », en vient au détail des projets et précise « Les salariés ont tout un travail avec vous sur votre accompagnement professionnel » et elle précise que la mission de « la mobilisation [des bénévoles] nous prend beaucoup de temps ».

Un échange se noue sur les expériences de vente de la candidate :

[Élodie, Chargée de développement local, Afev, Entremer] : Pourquoi la vente ?

[Anne, candidate au service civique, Afev, Entremer] : J'aime être aux contacts des autres.

- : Qu'est-ce que vous n'aimez pas ?

- : Les gens désagréables

- : Comment vous réagissez ?

- : On reste zen. J'ai été hôtesse d'accueil, toujours sourire. Si on ne nous répond pas, on continue de sourire.

La discussion se prolonge sur les motivations d'Anne. Cette dernière précise : « Au lieu d'aller dans la restauration, autant aller vers quelque chose que j'aime ». Puis Élodie lui demande si elle connaît le service civique. La candidate apporte une réponse négative.

À la fin de l'entretien, Élodie précise que « ce qui prime pour nous [les salariés] », c'est la motivation, l'engagement » et « ce que ça peut vous apporter en retour, le projet professionnel... ». (Observation, entretien de recrutement d'Anne, Afev, Entremer, 12/09/2013)

L'entête du CV de la candidate « candidature pour un poste de bénévole » révèle à la fois la méconnaissance de la candidate du contrat de service civique, l'ambiguïté de la posture de la candidate et l'ambiguïté de l'entretien de recrutement en général.

La candidate explique être à la recherche d'un revenu. Sa présentation vestimentaire est plus proche de celle portée lors d'un entretien de recrutement que de celle d'une étudiante en début de cursus universitaire, du moins à l'université d'Entremer. En même temps, elle ne s'inscrit pas seulement dans une perspective financière et voit son engagement à l'Afev comme une anticipation de sa future carrière dans les ONG.

De leur côté, les salariées cherchent à plusieurs reprises à vérifier l'adéquation entre l'emploi et le profil de la candidate. Cela apparaît lorsqu'elles s'intéressent à ses expériences et ses compétences comme, par exemple, sa capacité à gérer les personnes désagréables. Ce faisant, elles resituent l'interaction du côté de l'emploi.

Dans le même temps, la mise en avant de ce que peut apporter le service civique au candidat et à son projet professionnel peut resituer ce contrat hors du travail productif.

L'observation des entretiens de recrutement amène à deux conclusions pour ce qui concerne la reconnaissance des personnes en service civique comme travailleurs productifs et comme employés *objectifs* au sein d'un système de production.

D'une part, plusieurs éléments indiquent que le travail des personnes en service civique est reconnu comme productif et qu'ils sont employés au sein d'un système de production.

L'agencement de la salle, le rapport entre les acteurs, le contenu de leurs échanges impliquent que les entretiens d'Anne et de Marguerite ressemblent en de nombreux points à celui d'un entretien de recrutement en vue de signer un contrat de travail salarié. De plus, le fait que les salariées mobilisent le mot « travail » à plusieurs reprises peut être considéré, à nouveau,



comme une marque de reconnaissance du contrat de service civique comme un contrat de travail, ou du moins, un contrat amenant à travailler, au sens productif du terme.

D'autre part, d'autres éléments tendent à invisibiliser cette relation de travail productif. Par exemple, les salariées de l'association refusent qu'Anne emploie le terme « boulot ». Plus généralement, les discours d'Anne et de Marguerite indiquent qu'elles n'appréhendent pas le contrat de service civique seulement comme un travail ou une forme de sous-emploi salarié et invitent à se pencher sur les motifs de leur candidature.

### 2.1.3. Les motifs des candidatures

Pour quels motifs les candidats ont-ils postulé pour être en service civique ? Que disent-ils de leur candidature ? Évoquent-ils les valeurs ou un engagement au service d'une cause comme le fait l'Agence du service civique ? Perçoivent-ils le contrat de service civique comme un temps d'apprentissage ? Parlent-ils de travail, comme les salariés de l'Afev lors des entretiens de recrutement ?

Pour répondre à ces questions, nous remobiliserons les observations des entretiens de recrutement et nous enrichirons l'analyse des entretiens réalisés avec cinq personnes en service civique.

Ces entretiens seront mis en perspective en s'appuyant sur les catégories forgées par Vanessa Pinto à partir de son enquête sur les « petits boulots » étudiants (2014). Deux motifs nous amènent à analyser les entretiens au prisme de ces catégories.

Le premier tient au fait que les populations étudiées sont extrêmement proches. Certes, les personnes en service civique ne sont pas nécessairement étudiantes. Néanmoins, plusieurs d'entre elles sont en cours d'étude et tous (du fait de leur âge inférieur à 25 ans) se situent dans leur discours par rapport à leurs études. Par ailleurs, Vanessa Pinto montre bien que les limites du temps d'étude peuvent devenir troubles au fur et à mesure que les « petits boulots » « s'éternisent ».

Le deuxième motif tient au fait que les catégories issues de l'étude de l'emploi étudiant ne se limitent pas à l'emploi salarié mais couvrent des situations de travail n'ayant pas donné lieu à la signature d'un contrat de travail : stage, baby-sitting, etc.

Vanessa Pinto résume les usages sociaux des « petits boulots » étudiants en trois pôles : un pôle provisoire, un pôle d'anticipation et un pôle d'éternisation.

Le premier incarne le « travail à côté » (Weber, 2009), le petit boulot alimentaire, souvent éloigné des études. Il est provisoire, de passage, circonscrit dans le temps à l'image des « jobs d'été ».

Le pôle d'anticipation se comprend avant tout comme une voie d'accès à un emploi à l'issue du cursus. Il est en lien avec les études.

Enfin, le pôle d'éternisation est un pôle où les aspirations des étudiants-travailleurs sont de plus en plus floues au fur et à mesure des échecs universitaires.

Nous nous intéresserons successivement aux discours des candidats se rapportant au pôle de « l'anticipation » puis au pôle « provisoire ».

- ***Candidater pour anticiper sa carrière professionnelle ?***

Vanessa Pinto démontre que les « petits boulots » peuvent être une manière d'anticiper sa carrière professionnelle. Qu'en est-il du contrat de service civique ?

Lors des entretiens de recrutement, divers passages sous-tendent que les actes de candidature s'inscrivent dans la préparation d'une carrière professionnelle.

Dans un premier temps, nous confirmerons cet aspect du service civique, puis, dans un deuxième temps, nous affinerons le propos puisque nous illustrerons en quoi le service civique peut aussi être un dispositif servant à reculer l'entrée dans le « monde du travail ».

Anne est étudiante à l'université d'Entremer et redouble sa première année.

Lors de son recrutement, elle explique qu'elle désirait « mieux connaître le monde associatif, avoir de l'expérience ». Elle confirme cette motivation lors de l'entretien sociologique que nous réalisons.

[Anne, Service civique, Afev, Entremer] : Ça tombe bien parce que moi, plus tard, j'aimerais bien avoir ma propre association. Ça fait partie de mes petits projets vu que j'ai fait parfois des collectes. Je trouvais ça intéressant de voir comment ça fonctionnait une association.

Pour Anne, son activité au sein de l'Afev se comprend en tenant compte de ses projets futurs.

Il s'agit là d'une manière d'anticiper l'avenir.

C'est en des termes assez similaires que l'on peut lire l'entretien réalisé avec Cissé, lui aussi étudiant, en deuxième année de la filière Administration économique et social à l'Université d'Entremer et en service civique à l'Afev :

[Cissé, Service civique, Afev, Entremer] : Et je pense que la principale motivation qui m'a poussé à faire ce volontariat en service civique, c'est que je me projetais un peu dans mes études parce que je voulais faire de la gestion de projet. Après, à l'Afev, tout ce qu'on fait, cela s'approche quasiment un peu de ça. J'ai voulu mettre la pratique avant la théorie. Donc du coup, on fait pas mal de gestion de projet. On nous apprend les techniques, les modalités à suivre et ça. Donc je me suis dit que cela serait une manière de nous former dans le monde professionnel avant de continuer les études.

Cissé se présente comme guidé par son projet professionnel. Les deux institutions sur lesquelles il compte pour atteindre son projet sont l'université et l'Afev. La première est présentée comme un lieu d'acquisition de la théorie et la seconde comme un lieu de mise en pratique. Dans son discours, toutes deux apparaissent à égalité dans la construction de son projet.

Ainsi, Cissé et Anne illustrent l'ajustement possible entre les études, le projet professionnel à long terme et le contrat de service civique. Ce dernier est présenté comme une passerelle entre les études et l'emploi.

Ils n'appréhendent pas le service civique seulement dans le but d'obtenir une rémunération monétaire mais aussi comme un lieu d'apprentissage leur permettant d'anticiper leur carrière professionnelle.

Plusieurs entretiens avec les personnes en service civique attirent notre attention sur le fait que le recours au contrat de service civique peut s'inscrire moins comme un outil d'anticipation de l'entrée dans le « monde du travail » qu'une manœuvre dilatoire pour la différer. Avant de rentrer dans le cœur du propos, il nous faut définir ce que nous entendons dans l'expression « monde du travail ».

Comme le sous-tend Norbert Alter (2006), cette expression est peu utilisée dans le champ sociologique à la différence de « travail », « organisations », « professions » ou de « marchés du travail » par exemples renvoyant à différentes analyses sociologiques. Nous ne l'utilisons pas non plus en référence à la notion de « monde social » (Strauss, 1992).

Nous utilisons l'expression « monde du travail » au sens que lui donne Anne qui indique, plus loin, qu'elle « ne se sent pas très à l'aise dans le monde du travail ». À travers le service civique, Anne se sent donc en dehors du monde du travail, ou au moins à la marge. Ainsi, dans son propos comme dans le nôtre, l'expression « monde du travail », désigne le monde du travail salarié typique.

Ainsi, Marguerite, alors qu'elle a terminé ses études, ne cherche pas un emploi typique, salarié à temps plein, mais un endroit où continuer sa pratique artistique. Aussi, elle indique que sa précédente « expérience ne s'est pas bien déroulée ». Le récit d'une expérience négative ressort de plusieurs entretiens.

Pauline est étudiante en Master géographie option enseignement en même temps qu'elle réalise son contrat de service civique. L'entretien a été marqué par l'importante timidité de l'interlocutrice et sa personnalité extrêmement discrète.

[Question ?] : Comment t'est venue l'idée de faire un service civique ?

[Pauline, Service civique, Afev, Entremeur] : **À la base, je cherchais un travail. Et donc j'ai vu que c'était rémunéré. [...] Parmi les projets proposés, il y avait de l'accompagnement vers la lecture. Enfin, pour les volontaires. Et du coup, comme moi je veux devenir enseignante, je me suis dite que c'était intéressant de s'intéresser à ce que font les enfants en dehors de l'école.** Comme il n'y a pas de stages dans les écoles, je me suis dite que c'était intéressant de voir ce que font les enfants autour de l'école. Et comme **je ne voulais pas faire de l'animation** quelque chose comme ça...

- : Quand tu as été à l'Afev. .. Tu voulais travailler en premier et après, éventuellement aider les enfants... Qu'est-ce qui t'a motivé le plus ?

- : **D'abord les enfants parce que le fait que ce soit rémunéré, c'était juste un plus. Ce n'était pas quelque chose de prioritaire.**

- : Tout à l'heure, tu m'as dit qu'en deuxième année tu cherchais un travail ?

- : En même temps, **je ne suis pas très à l'aise dans le monde du travail. Je ne cherchais pas forcément à vraiment avoir un job très prenant. Au pire, je me serais rabattue sur une activité ponctuelle comme garder des enfants**, quelque chose comme ça.

Dans cet entretien, Pauline nous explique attendre du service civique une rémunération monétaire. Toutefois, cette attente est subordonnée à une autre, la préparation au monde du travail. Pauline vit donc le service civique comme une manière d'obtenir des revenus et comme une voie d'accès à un emploi stable futur.

Toutefois, son service civique ne peut être saisi seulement comme un temps d'anticipation pour accéder plus rapidement à un emploi futur d'autant plus, qu'en Master enseignement, la réalisation d'une année en service civique conditionne moins l'accès à l'emploi que la réussite du concours nécessaire pour devenir enseignant.

Outre l'importante timidité dont elle a fait preuve, qui paraît difficilement compatible avec le travail d'enseignant, elle évite les emplois touchant à l'animation et explique ne pas être à l'aise avec le monde du travail. Dans ce contexte, le contrat de service civique de Pauline apparaît aussi comme une stratégie pour ne pas entrer de plein pied dans le monde du travail.

Laurence a obtenu un BTS « Économie sociale et familiale » puis s'est lancée dans le diplôme d'État de Conseillère en économie sociale et familiale.

[Question] : Donc après des études, tu fais quoi ?

[Laurence, Service civique, Afev, Entremet] : **Comme mon stage dernière année ne s'est pas super bien passé, je ne voulais pas me lancer tout de suite en tant que travailleur social. Donc du coup j'ai voulu me lancer dans le service civique pour avoir de l'expérience en plus. [...]**

- : Est-ce qu'à aller à l'Afev a été la première démarche après ton BTS ?

- : De faire un service civique oui... Après l'Afev, pas forcément. J'ai regardé les missions qu'ils proposaient sur le service civique, les différentes missions... Et celles de l'Afev m'ont intéressées, c'est pour ça que je me suis inscrite à l'Afev.

- : Et donc qu'elles étaient tes attentes de faire un service civique ?

- : **De pouvoir être un peu plus professionnelle. D'acquérir de la maturité professionnelle on va dire.**

- : Est-ce que tu connaissais le projet de l'Afev ?

- : Avant de m'inscrire, non. J'ai un ami qui était bénévole mais il ne m'en a pas plus parlé que ça en fait. [...] **Donc j'ai vu qu'il y avait de l'accompagnement vers la lecture. Et comme de ma formation professionnelle je n'ai pas trop de compétences, de connaissance sur les enfants, je me suis dite que cela pouvait être un plus en fait.**

À nouveau, Laurence vit le service civique comme une manière de se préparer à la vie professionnelle. Il lui permet de gagner en « maturité professionnelle » et en compétences « sur les enfants ».

Surtout, Laurence n'est plus en étude et nous ne pouvons lire son année à l'Afev uniquement en termes d'anticipation de sa vie professionnelle puisqu'elle indique avoir refusé, suite à l'échec de son stage, de rentrer pleinement dans la profession de travailleur social.

Dans le cas de Laurence particulièrement, moins qu'une anticipation, le service civique paraît surtout être un sursis.

Les discours de ces heureux candidats sur leurs motifs de candidature indiquent qu'on ne peut comprendre leur année en tant que service civique seulement comme une forme dégradée d'un emploi salarié visant uniquement une rémunération monétaire. Ils ne perçoivent pas uniquement leur année en service civique comme un temps de travail mais aussi comme un temps d'apprentissage ou un temps de maturation.

Comme nous le montrerons dès à présent, cela n'empêche pas les candidats de postuler en tant que service civique à l'Afev aussi pour des raisons monétaires.

- ***Candidater pour un emploi rétribué ?***

Par la suite, nous analyserons spécifiquement les rétributions du contrat de service civique. Dans l'immédiat, nous limitons notre propos aux motifs de candidature.

Pour Anne, Marguerite, Cissé, Laurence et Pauline, les motifs de candidature indiquent que le contrat de service civique se comprend en relation avec la carrière professionnelle, qu'il soit une manière de la repousser ou, au contraire, de l'anticiper.

Si ces dimensions sont présentes, les entretiens d'Anne puis de Marguerite indiquent que la rémunération monétaire est aussi un motif de candidature.

[Anne, Service civique, Afev, Entremet] : Là, je refais une première année et en même temps je travaille à l'Afev.

[Question] : Comment es-tu venu à travailler à l'Afev ?

- : **À la base, je cherche du boulot et tout.** Eux, ils faisaient du tractage pour du volontariat. Et puis c'est comme ça, j'ai vu, ça m'a intéressée. C'est une association... Je me suis dite, pourquoi pas. **Je ne savais pas que c'était du service civique.** C'est après que quand on a continué à discuter...

- : C'est-à-dire : tu ne savais pas que c'était du service civique ?

- : **Je pensais que c'était juste une association qui recrutait des gens pour travailler**

- : Tu t'attendais à avoir un contrat de travail ?

- : Là vu que c'est par rapport à l'État... Je ne savais pas que c'était... Bon bref... Service civique, c'est par rapport à l'État. Je suis rémunérée par l'État... J'ai découvert ce que c'était le service civique. Je ne savais pas vraiment ce que c'était. C'est là que j'ai su que c'était des travaux d'intérêt général en gros. **Pour moi, c'était juste de travailler dans une association.**

- : Pourquoi tu voulais travailler ?

- : **Il me fallait un petit boulot vu que je n'ai pas de bourse. Ça me fatigue un peu tout temps d'être là derrière ma mère.** Je me suis dite : si je travaillais à côté... Sachant que j'ai déjà fait mon année et que je sais comment ça se passe etc.

- : Tu as été vers l'Afev pour travailler et avoir de l'argent ?

- : **À la base, je cherchais juste du boulot comme ça et après.**

Anne s'est rapprochée de l'Afev car cette dernière est une association ce qui lui permet d'anticiper son avenir. Néanmoins, à l'origine de sa démarche se trouve la volonté d'obtenir un premier revenu afin de s'émanciper de la sphère familiale.

En conséquence, si Anne vit son activité à l'Afev comme une manière d'anticiper l'avenir, un quasi travail d'apprentissage, elle vit aussi son contrat de service civique comme un emploi salarié lui permettant d'obtenir une rétribution monétaire.

Marguerite, soucieuse de développer son art, présente aussi un discours sur le service civique en tant que contrat rémunérateur :

[Question] : Donc tu as cherché dans quoi en juin ?

[Marguerite, Service civique, Afev, Entremet] : Je ne me souviens plus mais j'ai quand même commencé par regarder les interventions en arts plastiques, ce qui pouvait se proposer. Je ne suis pas une technicienne mais je connais un petit peu la vidéo. La vidéo, je peux faire. J'ai regardé... Pareil, je n'ai pas cherché des cours d'art plastique où on me disait : spécialité aquarelle ou je ne sais pas quoi. Cela ne m'intéresse pas. J'ai d'abord cherché ça.

Ensuite, une fois que ça, ça été fait... En fait, qu'est-ce que je me suis dite. **Je me suis dite : il faut que j'atteigne tant d'euros. Il faut que je puisse gagner tant d'euros cette année parce que je veux avoir un appart'. Je veux ceci. Je veux cela.**

- : Avant le service civique, tu connaissais le projet de l'afev ?

- : Non.

- : Donc ce n'est pas le projet de l'Afev...

- : Oui, je me suis mal exprimée. Quand j'ai vu l'annonce, effectivement, **je cherchais d'abord un boulot qui était rémunéré mais en même temps je sais que je ne suis pas trop capable de faire un truc alimentaire qui ne m'intéresse pas.** Quand j'ai lu un petit peu plus entre les lignes, et à quelques jours de l'entretien, Élodie m'a envoyé des documents de machins, de trucs... Cela m'a encore plus intéressée.

Marguerite décrit par ailleurs le salariat à temps plein comme une forme de « suicide » artistique. Néanmoins, ses pratiques de consommation évoluant, elle utilise le service civique comme un moyen d'obtenir une rétribution monétaire tout en conciliant d'autres aspirations comme celles liées l'art.

Anne et Marguerite indiquent qu'elles n'ont pas seulement candidaté au contrat de service civique pour anticiper leur vie professionnelle : la rétribution monétaire est un des motifs forts de leur candidature. Pour elles, le service civique apparaît être un « petit boulot » étudiant (Pinto, 2014) permettant à la fois de gagner en autonomie et de préparer l'avenir. Finalement, qu'il soit avant tout perçu comme un moyen de préparer la vie professionnelle (quitte à la reculer dans certains cas) ou un moyen de s'enrichir, nos interlocutrices le vivent avant tout sur le thème du « petit boulot » et donc, plus généralement, comme un travail, presque, comme un travail salarié.

Avant de conclure la reconnaissance ou l'invisibilisation du service civique à travers le processus de recrutement, nous souhaitons interroger la relation entre le service civique et le pôle de l'éternisation décrit par Vanessa Pinto. Ce dernier est incarné par les étudiants occupant un « petit boulot » glissant de leur statut d'étudiant suite à des échecs dans les études à celui d'employé peu qualifié.

Dans notre enquête, de prime abord, ce pôle ne semble pas concerner les personnes en service civique car il n'apparaît pas. La raison de cette absence est que celui-ci n'est pas accessible par la seule fenêtre du service civique. En effet, ce contrat est limité dans le temps (8 mois en moyenne et généralement non renouvelable). Une personne en service civique ne peut donc pas s'éterniser dans un contrat de service civique. En revanche, cela ne signifie pas que le contrat de service civique ne puisse pas trouver sa place dans un enchaînement de « petits boulots » pour des personnes de moins en moins étudiantes et de plus en plus salariées peu qualifiées.

En outre, en s'appuyant sur plusieurs travaux d'économétrie, le travail de Vanessa Pinto rappelle que l'emploi en cours d'étude peut nuire à la réussite universitaire (notamment au-delà d'une quinzaine d'heures par semaine). La durée hebdomadaire de travail d'une personne en service civique est au minimum de 24 heures et jusqu'à 48 heures au maximum.

Aussi serait-il intéressant de questionner l'impact du contrat de service civique sur ceux qui sont encore en étude. N'y aurait-il pas une pointe de paradoxe à ce que la Réussite éducative participe à l'échec scolaire ?

Pour revenir au cœur de notre propos, nous avons analysé différents aspects du recrutement des personnes en service civique pour observer comment, lors du recrutement, le travail productif des personnes en service civique est invisibilisé ou, au contraire, reconnu. À l'exception de l'Agence du service civique situant le contrat de service civique sur le plan des valeurs ou de l'apprentissage, l'Afev et les candidats reconnaissent au moins en partie le travail des personnes en service civique comme un travail productif.

Cette reconnaissance peut être explicite, comme lorsque les salariés du pôle local de l'Afev emploient le vocable « travail » et lorsque les candidats à l'Afev postulent à un contrat de service civique pour obtenir une rétribution monétaire. Cette reconnaissance peut aussi être implicite, par exemple, lorsque l'association porte attention aux compétences des candidats tout en s'en défendant.

Dans le même temps, l'étude du processus de recrutement indique que le service civique n'est pas nécessairement reconnu ni utilisé comme un emploi salarié. Cela apparaît notamment lorsque les candidats postulent pour un contrat de service civique et affirment éviter de postuler à un emploi salarié.



Pour continuer d'observer comment le travail productif et l'emploi des personnes en service civique peuvent être reconnus ou au contraire invisibilisés, nous proposons à présent d'analyser leur rétribution.

## 2.2. Rétribution

Nous analysons la rétribution des personnes en service civique dans la même optique que l'analyse que nous venons de mener à propos de leur recrutement. Il s'agit d'observer, à travers la rétribution des personnes en service civique, comment celle-ci peut révéler des processus de reconnaissance, ou au contraire, d'invisibilisation des personnes en service civique en tant que travailleurs productifs et employés *objectifs* au sein d'un système de production.

Trois modes de rétribution ont particulièrement attiré notre attention lors de notre enquête : la rétribution financière, l'ambiance et l'appartenance au groupe et enfin la professionnalisation.

### 2.2.1. La rétribution financière : support d'invisibilisation du travail et 1<sup>er</sup> salaire

Résumer la rétribution financière des personnes en service civique à une indemnité versée par l'administration à un salaire déguisé ne permet pas de rendre compte du fait que cette rétribution financière est à la fois le support d'une reconnaissance des personnes en service civique comme travailleurs productifs et le support de l'invisibilisation de ce statut.

Pour rendre compte de ces différentes dimensions de la rétribution financière perçue par les personnes en service civique, nous mobilisons le discours de l'administration puis celui des personnes en service civique elles-mêmes.

- ***Selon l'administration***

Par opposition à une analyse de la manière dont est perçue la rétribution monétaire par les personnes en service civique (objet de la prochaine sous-partie), nous plaçons au centre de notre attention le point de vue de l'administration. Que nous disent l'histoire, les modalités et

les justifications d'attribution des rétributions financières dans la reconnaissance ou l'invisibilisation du travail ?

En s'appuyant sur les informations fournies par le site internet de l'Agence du service civique et son guide *Volontaire en service civique : guide à destination des organismes d'accueil* (2014), nous nous intéresserons successivement aux rétributions versées mensuellement et celles liées à la protection sociale.

Mensuellement, toutes les personnes en service civique perçoivent une rétribution s'élevant à 513,31 € (au 01/02/2017) versée par l'Agence de services et de paiement sur le compte des personnes en service civique.

Le recours au vocable de « l'indemnité » pour désigner cette rétribution souligne le fait qu'il ne s'agit ni d'un salaire pour un salarié, ni d'un traitement pour un fonctionnaire. Ainsi, le recours au vocable de « l'indemnité » invisibilise les personnes en service civique comme des travailleurs productifs. De plus, l'Agence versant les indemnités est une institution ayant pour mission de verser des « aides » notamment en matière agricole, et non pas des salaires.

En revanche, le mode de calcul de cette indemnité tend à ramener cette rétribution dans le giron du salaire et des traitements puisque son calcul est, d'après le guide de l'Agence du service civique, fondé sur les traitements de la fonction publique. En effet, « le montant de l'indemnité correspond à 35,35% de la rémunération mensuelle afférente à l'indice 244 de la fonction publique » (p.9).

À cette première rétribution s'en ajoute une deuxième. Les personnes en service civique perçoivent en nature ou en espèce l'équivalent de 107,58 € (au 01/02/2017) des associations. Selon le guide de l'Agence du service civique, l'objectif de cette rémunération est d'assurer la « subsistance » des personnes en service civique. Il ne s'agit donc pas de rétribuer financièrement une personne pour son travail.

Enfin une troisième rétribution s'élevant aussi à 116,85 € (au 01/02/2017) est versée sous conditions. Ces conditions sont des conditions de ressources. En effet, seuls les élèves boursiers des échelons 5, 6 et 7, les bénéficiaires du RSA ou les jeunes appartenant à un foyer bénéficiaire du RSA y ont droit. Sous ces conditions, cette rétribution se rapproche plus de l'action sociale que du salaire.

Que nous disent les rétributions mensuelles de la reconnaissance du travail des personnes en service civique ? Le vocable de l' « indemnité » éloigne cette rétribution du salaire, et donc, de la reconnaissance du travail productif. Les modes de calcul, d'attribution et de justification rapprochent cette rétribution du traitement des fonctionnaires pour sa partie principale, en même temps qu'elle l'en éloigne, pour sa deuxième et troisième tranche. Enfin, si l'attribution d'une rétribution financière permettrait de reconnaître un employeur, celui-ci serait dilué entre l'Agence du service civique, l'Agence de services et de paiement et l'association en lien avec la personne en service civique.

Si l'on considère d'une part, que la socialisation du salaire est la caractéristique essentielle de l'emploi et de la protection sociale à la française et d'autre part, que le salaire (y compris sous sa forme redistribué) définit l'appartenance au salariat (Friot, 2012), observer la protection sociale des personnes en service civique peut aider à les situer par rapport au salariat et donc à l'emploi.

À l'exception notable du chômage, le contrat de service civique ouvre droit à une protection sociale complète. Les personnes en service civique sont couvertes pour les risques : maladie, « maternité », invalidité et accident du travail. L'ensemble des trimestres est pris en compte dans le calcul de la retraite. Ainsi, les personnes en service civique s'inscrivent dans le système redistributif lié au salariat français. Ils y contribuent en même temps qu'ils peuvent en bénéficier. Sous sa forme redistribuée, les personnes en service civique perçoivent donc un salaire.

Une attention particulière à cette protection sociale permet de se rendre compte de la complexité de la figure de l'employeur pour les personnes en service civique. Cela apparaît nettement dans le cas des accidents du travail. Ainsi, la protection sociale est financée par l'État. En cas d'accident du travail, les organismes d'accueil remplissent le CERFA « déclaration d'accident du travail » mais la partie « employeur » est réservée à l'Agence du service civique. La place assignée dans le document aux organismes d'accueil est celle d' « établissement d'attache permanent ».

En s'intéressant à la rétribution financière que perçoivent les personnes en service civique du point de vue de l'administration, il apparaît que cette indemnité n'est ni présentée

ni justifiée comme un salaire. Néanmoins, une partie de ses modes de calcul et son inscription dans le système redistributif la relie au traitement de la fonction publique et l'inscrivent dans le salariat.

Enfin, la multiplicité des parties prenantes (Agence du service civique, Agence de services et de paiement, État, associations) participe à illustrer la dilution de la figure de l'employeur.

Une autre manière d'interroger la rétribution monétaire comme support du couple visibilité/invisibilité du travail et de l'emploi *objectif* est, non plus de considérer le point de vue de l'administration, mais celui des personnes en service civique elles-mêmes.

- ***Selon les personnes en service civique***

Par-delà les discours tenus à propos de leur candidature, quel est le sens que donnent les personnes en service civique à leur rétribution financière ?

S'agit-il d'une externalité positive s'ajoutant aux bénéfices d'une formation ou un des éléments principaux d'une relation de travail à l'instar d'une relation de travail salarié ?

Pour identifier la place et le sens que donnent les personnes en service civique à la rétribution financière, nous avons orienté une partie de nos entretiens sur cette thématique. Les discours ne sont pas univoques.

Cédric, dont nous rapportons l'entretien ci-dessous, étudiant en L3 de science politique à l'université d'Entremer, est arrivé récemment de Mauritanie. Il est aidé financièrement par l'un de ses frères travaillant en Allemagne.

[Cédric, Service civique, Afev, Entremer] : On touche à peu près de 400 € à 470 €. C'est une rémunération de l'État. L'Afev nous donne 150 € je crois. Moi, ça... mais dans le quotidien... J'ai déjà eu à travailler quand j'étais bénévole. Là, actuellement aussi je continue à travailler. Les week-ends, souvent, je fais de l'animation commerciale. L'indemnité, c'est vrai que ça... Et moi personnellement, ça je le dis. C'est subjectif, Quelqu'un d'autre peut avoir un point de vue différent, c'est pas une somme d'argent qui... On ne fait pas du volontariat pour l'avoir. Quand on nous le donne, tant mieux. Moi, si on me disait : tu es là pour neuf mois, on va te former, et que tu n'auras pas d'indemnités, cela ne me posera pas de problème. Moi je vois la question de l'indemnité de cette manière. Il y en a d'autres qui ne pourront pas s'en passer. Moi, aussi, il m'arrive d'avoir des fins de mois difficiles. Je me dis: si je n'avais pas d'indemnités du service civique, cela serait difficile mais quand même, c'est secondaire pour moi.

Animateur commercial et aidé par son grand frère, il explique n'accorder qu'une attention limitée à la rétribution financière de son service civique et investir le service civique comme un temps de formation.

Malgré sa propre situation d'évidente précarité, l'intérêt pour la rétribution financière ne semble être l'affaire que de certains de ses collègues.

Lorsque Cédric parle des autres, est-ce une manière de parler de soi ?

Sans parler à la place de Cédric, cette hypothèse mérite d'autant plus d'être soulevée que la rétribution des personnes en service civique est l'objet d'enjeux.

Lors de notre terrain à l'Afev, nous avons observé que les salariés du pôle de l'Afev à Entremers étaient attentifs au sens que donnent les personnes en service civique à leur rétribution financière. Ainsi, lors d'une de nos observations dans les locaux d'Entremers, plusieurs personnes en service civique évoquaient sur un ton assez fort, ostentatoire, leur premier « salaire ». Daphnée, cadre de ce pôle, est sortie de son bureau pour leur rappeler qu'il ne s'agissait pas d'un « salaire » pour un « emploi » mais d'une « indemnité » pour un « engagement ».

Les collègues de Cédric, même s'ils ne font pas tous de la rétribution monétaire le seul motif de leur contractualisation, y accordent souvent une attention particulière. Par exemple, Marguerite explique lors de son entretien de recrutement avoir besoin de « tant par mois ». Anne explique lors de l'entretien semi directif que le service civique : « c'était travailler pour gagner de l'argent ». Cissé, en deuxième année de la filière d'Administration économique et sociale à Entremers se montre prolix sur la question de la rétribution monétaire.

[Cissé, Service civique, Afev, Entremers] : **Objectivement, c'est une très bonne initiative et s'il n'y a pas une motivation qui va avec c'est-à-dire la rémunération des avantages que tu perçois... Tu ne le fais pas. Quand il n'y a pas une réelle motivation. Je peux dire moi que 99% ou 95% des volontaires qui travaillent à l'Afev. Aujourd'hui... Je dirais que la rémunération compte beaucoup. Exemple : tous les jours, ils parlent de salaire. « Le salaire et combien ? Pourquoi on n'a pas ça ? Pourquoi on n'a pas ci ? Pourquoi on n'a pas ça ? » Jamais tu n'entends des discours sur le projet, les enfants : « comment est-ce qu'ils sont ? Etc. » donc objectivement parlant, la rémunération va de pair avec... S'il n'y avait pas de rémunération, je pense qu'il n'y aurait pas beaucoup de volontaires en fait à part les stagiaires ou des gens qui sont dans des filières humanitaires etc. Mais quelqu'un qui fait administration économique et sociale, ou en éco-gestion, ou bien en sciences politiques, c'est clair que s'il a d'autres offres beaucoup plus intéressantes dans le domaine dans lequel il étudie, c'est clair qu'il va aller là-bas au lieu de venir à l'Afev.**

[Question] : Toi, s'il n'y avait pas la rémunération ?

- : **S'il n'y avait pas la rémunération je réfléchirais beaucoup. Il y aurait beaucoup de réflexion.[...]**

- : **Maintenant imagine que l'activité de l'Afev ne te fournisse aucune plus-value par rapport à ton projet. Est-ce que tu resterais ?**

- : **Oui, je resterais à l'Afev parce que c'est le seul moyen que j'ai trouvé de travailler, en même temps d'étudier.**

- : **C'est-à-dire ?**

- : **Les 24 heures que je trouvais à l'Afev, c'est en fonction de notre emploi du temps. Donc ça me permet en même temps de travailler et de faire le boulot. Ces vingt-quatre heures sont rémunérées donc moi ça me permet de payer mes factures etc., de subvenir à mes besoins. J'ai eu d'autres propositions et ces propositions ne m'intéressent pas.**

- : C'était quoi comme propositions ?

- : Travailler comme extra petit-déjeuner à l'hôtel Novotel.

- : Extra quoi ?

- : Extra petit-déjeuner. J'ai travaillé là-bas pendant trois mois, pas à temps plein et à temps partiel. J'ai bossé 30 heures par semaine. C'était de 6 heures du matin à midi. Avec les études, ça n'allait pas. Par contre, c'était bien rémunéré mais j'ai préféré ne pas y aller.

- : Maintenant je refais la même question : si ta participation associative te permettait d'être rémunéré et d'aller vers ton projet mais n'avait aucun lien avec le projet de l'Afev.

- : **J'irais dans le cadre où la rémunération permettrait de subvenir à mes besoins même si ça n'avait aucun lien avec les inégalités etc. Cela me donnerait de l'expérience en plus concernant d'autres domaines.**

Dans cet entretien, Cissé évoque la place de la rétribution financière pour le groupe des personnes en service civique et pour lui-même.

Pour lui-même, il explique vivre son contrat de service civique à l'instar d'un emploi salarié. Son travail à l'Afev vise à subvenir à ses besoins. Il a été préféré à d'autres car il lui permet de concilier études et emploi.

Au niveau du groupe, Cissé nous relate l'importance et le sens de la rétribution monétaire au sein du groupe des personnes en service civique. D'une part, l'importance de la rétribution financière pour les personnes concernées apparaît lorsqu'il relate la quotidienneté des conversations à son sujet. D'autre part, le vocable utilisé pour désigner cette rétribution « salaire » (Cédric, nous dit par ailleurs que ses collègues emploient le mot « paye »), indique que les personnes en service civique lient plus leur rétribution à un salaire pour un emploi salarié qu'à une indemnité dans le cadre d'un engagement altruiste.

La rétribution financière est donc à la fois le support de l'invisibilisation et de la reconnaissance du travail productif des personnes en service civique. Cela est net dans le vocable utilisé « indemnité », lorsque cette rétribution est présentée comme visant à la « subsistance » ou attribuée sur des critères sociaux. Dans le même temps, la rétribution monétaire des personnes en service civique est perçue comme un salaire et liée au traitement des fonctionnaires. Par ailleurs, les personnes en service civique bénéficient de la protection sociale, y compris de la retraite, qui est un salaire redistribué.

## 2.2.2. Ambiance et appartenance au groupe

L'ambiance et le sentiment d'appartenance peuvent être analysés comme des rétributions au même titre que le bonheur (Sinigaglia, 2013) ou la qualité de vie (Bajard et Perrenoud, 2013). Le propos que nous développons consiste à montrer comment l'ambiance et l'appartenance au groupe sont conceptualisées et utilisées par l'Afev comme des incitations et des rétributions du travail. En montrant que l'Afev rétribue et incite au travail, nous montrons qu'elle reconnaît les personnes en service civique comme travailleurs productifs. Dans le même temps, le détail de ce mode de rétribution peut contribuer à les invisibiliser comme tels. Nous aborderons ce mode de rétribution à travers son objectif, les dispositifs concrets mis en place et ses effets.

- ***Objectif : la production***

L'intérêt pour l'Afev d'Entremer pour la cohésion d'équipe s'inscrit dans une histoire du pôle local et répond à des objectifs. Les entretiens réalisés avec Sonia et Rémy, tous deux Chargés de développement local, nous permettent de nous éclairer sur la question.

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremer] : Tu vois, l'année dernière, ils ont eu, en gros, en janvier, les volontaires... Et ça a été un peu la mutinerie : ils ne voulaient plus faire de mob[mobilisation<sup>57</sup>]. Ils en avaient marre. Ils avaient leurs partiels etc. Et nous, on a géré ça en collectif. On a un peu frôlé la catastrophe je pense. Je pense que le côté : on vous tape encore plus sur les doigts parce que vous faites la gueule. C'est un peu les traiter comme des gamins. Ou de leur dire : allez, vous allez tous au coin. Vous allez copier 100 fois : je ne dois pas faire la gueule à l'Afev. Maintenant, je fais de la mob, j'ai signé pour ça. Et du coup, de prendre le temps de cibler ceux qui sont les éléments perturbateurs et de leur parler directement...

[Question] : Et perturbateurs au regard de quoi ?

- : De la cohésion d'équipe. C'est très important la cohésion d'équipe.

- : Pourquoi c'est important la cohésion d'équipe ?

- : Parce que dans notre travail, il suffit que deux ou trois tirent les autres vers le bas pour que tout le monde s'engouffre dedans, surtout en termes de mob. Par exemple, bah machin qui dit : « ça nous soûle la mob, j'en ai marre. » « Bah ouais, c'est vrai, tu as raison en fait » « est-ce qu'il a dit : il en a marre ? etc. » ils n'ont plus envie de faire de mob.

L'Afev étant, entre autres, une association proposant de l'accompagnement à la scolarité réalisé par des bénévoles, le recrutement des bénévoles est une activité cruciale. Celui-ci est essentiellement le travail des personnes en service civique. De septembre à janvier, ces

---

<sup>57</sup> L'Afev utilise le terme de « mobilisation » des bénévoles pour signifier : recruter des bénévoles.

personnes ont recruté des bénévoles. Au mois de janvier précédant l'entretien, des résistances se sont faites sentir de la part des personnes en service civique.

Pour dépasser ces résistances, deux options ont été envisagées : la première est collective et s'approche de la sanction sur un fond de méthode infantilisante, la seconde est individuelle puisqu'il s'agit de « cibler [...] les éléments perturbateurs ». Cette seconde solution amène notre interlocutrice à évoquer l'importance de la « cohésion d'équipe » à l'Afev et sa relation avec le travail qui fait l'objet d'une vraie politique sur le pôle local d'Entremer.

Rémy est un collègue de Sonia à l'Afev, il aborde aussi le thème de la cohésion d'équipe.

[Rémy, Chargé de développement local, Afev, Entremer] : Mais, on a envie de créer un vrai groupe parce qu'on pense que pour la cohésion d'équipe et tout ça, c'est important. Ça joue sur le bien-être à l'Afev. On fait beaucoup de ça, même avec les bénévoles, on en [apéritif, soirée, débat, etc.] organise hyper souvent car on envie de créer une cohésion, un sentiment d'appartenance au groupe, un truc qui renforce encore la conviction militante. Si tu es convaincu du projet et qu'en plus tu t'éclates avec tes collègues, eh bien c'est gagné.

« Vrai groupe », « cohésion d'équipe », « sentiment d'appartenance », « conviction militante », « s'éclates », etc. autant d'éléments de langage signalant une attention particulière à une bonne ambiance et à la culture d'un sentiment d'appartenance des personnes en service civique à l'Afev.

Rémy explique que le sentiment d'appartenance et la conviction permettent de « gagner ». Ce qui est « gagné » à travers l'adhésion des personnes en service civique à l'Afev, c'est le travail de ces derniers. Ainsi, l'objectif du travail de l'association sur la cohésion d'équipe est le travail des personnes en service civique.

- ***Dispositifs : « apéros », jeux et décoration***

La cohésion d'équipe est l'objet d'une attention à l'Afev Entremer se révélant à travers des traces matérielles et différents moments. Ainsi, trois types de dispositifs pour créer une bonne ambiance ont été observés : les « apéros », les jeux et la décoration.

C'est avec Aude, en service civique, que nous évoquons une des soirées de l'association.

[Question] : Tu as déjà fait des petites soirées à l'Afev ?

[Aude, service civique, Afev, Entremer] : On en a fait une.



- : C'était quand ?
- : C'était il y a trois semaines à peu après.
- : C'était bien ?
- : Oui
- : C'était quoi ?
- : C'est l'accueil des bénévoles. Des premiers bénévoles qui sont... On présentait rapidement l'Afev. Les bénévoles émettaient leur questionnement et après, c'était un petit jeu entre les bénévoles et les volontaires sur : « comment arriver à faire un accompagnement individualisé » et après on a fait un buffet, des boissons, des trucs à manger. Et après, on s'est mis à danser.

Plusieurs « soirées », « apéro-débats » et « pots » sont organisés pendant l'année à l'Afev Entremer. Nous en avons observé une à l'automne 2012. À l'initiative des salariés de l'Afev, elle est organisée autour d'un buffet, avec des boissons sans alcool et des gâteaux apéritifs. Une des personnes en service civique était chargée d'assurer l'animation musicale. Sous l'impulsion des salariés, les personnes présentes se sont mises à danser.

Outre le fait que cette soirée s'intègre dans la politique favorisant le sentiment d'appartenance au groupe des personnes en service civique, elle rappelle que partiellement une soirée que l'on peut chacun organiser dans un cercle amical. En effet, le travail d'animation des salariés visant à assurer l'ambiance et l'absence d'alcool font surtout penser aux soirées pour colons dans les centres de vacances avec hébergement.

Aude nous a précédemment fait une référence aux jeux dans le cadre de la formation des bénévoles. Pour mieux rendre compte de la place des jeux à l'Afev Entremer, nous mobilisons une de nos observations.

Le jeu est aussi utilisé directement en réunion entre salariés et volontaires en service civique. Ainsi, lors d'une réunion observée, les salariés ont proposé deux jeux.

La consigne du premier est de faire un tour de table où chaque acteur doit énoncer une bonne nouvelle. Si la dimension ludique peut apparaître faible, c'est bien sous la forme de « jeu » qu'il a été présenté.

Le second jeu consiste pour chacune des personnes en service civique à inscrire sur un papier ce qu'est « une bonne mobilisation ». Puis chaque volontaire tire au sort un signe désignant son équipe de travail. Autour de la table, il y a six volontaires mais il n'y a que trois types de signes différents. Par conséquent, le jeu a incité les volontaires à s'auto-assigner des objectifs et des critères de qualité. Ensuite, le jeu a produit une constitution aléatoire de binômes de travail. Pour l'association, cela favorise la création d'un groupe soudé de volontaires plutôt que la multiplication de sous-groupes. Grâce à ce jeu, les salariés n'ont pas eu besoin d'utiliser un registre coercitif rarement porteur lorsqu'on est soucieux de favoriser un sentiment d'appartenance au groupe, une bonne ambiance... La technique apparemment neutre du tirage au sort permet d'invisibiliser une décision : le fait de limiter la constitution de sous-groupes au sein des volontaires en service civique.

(Observation, Réunion d'équipe, Afev, Entremer, 15/11/2012)

Les jeux à l'Afev sont autant des dispositifs ludiques que de subordination. Ils sont d'ailleurs enseignés lors des formations des salariés sur le management des personnes en service civique. Dans l'immédiat, nous ne nous y intéressons que comme dispositif visant à assurer une bonne ambiance. Dans ce but, nous restituons ci-dessous un extrait d'entretien réalisé avec Sonia nous évoquant les jeux qu'elle a mis en place. Elle évoque notamment le premier des deux jeux ci-dessus.

Même la petite méthode que j'avais faite, toi, tu étais là, sur le jeu d'ouverture à la journée d'intégration des bénévoles. C'est dire son humeur du jour ou je ne sais pas quoi. Je ne sais plus quand est-ce qu'on avait fait ça. C'était peut-être une réunion d'équipe. Tu vois, ça c'est un petit jeu je m'en suis resservie, en tout cas pour la dynamique.

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremer]

Lorsque Sonia nous dit qu'elle s'est servie du jeu pour assurer une « dynamique », elle fait autant référence au dynamisme qu'à la bonne ambiance. En effet, comme nous le détaillerons en analysant ces jeux sous l'angle de la subordination, ils s'inscrivent autant dans les cadres de la prescription et du contrôle que dans un cadre ludique. Néanmoins, même si le caractère ludique de ces jeux est modeste, il n'en reste pas moins que le recours à ces dispositifs (les jeux) pour évaluer et contrôler s'inscrit dans une politique de « bien-être » de l'association.

La politique de la bonne ambiance et du sentiment d'appartenance s'observe aussi sur les murs de l'association. Les locaux de l'Afev à Entremer sont divisés en trois parties : une salle principale, une salle annexe et deux bureaux pour les salariés de l'association.

L'analyse des deux photos ci-après nous permet de montrer que le souci de la bonne ambiance apparaît et est entretenue par la décoration.

Photographie 1 : Salle principale et salle annexe, Afev, Entremers, 2012



Source : Olivier Leproux, 2012

Sur cette photo, nous pouvons observer l'un des murs de la salle principale en premier plan et la salle annexe en deuxième plan.

Dans la principale sont affichés entre autres :

- un paperboard sur lequel sont inscrits les indicateurs de performance relatifs au recrutement des bénévoles : « 78 » correspond au nombre de coupons remplis par des étudiants souhaitant être recontactés pour, éventuellement, réaliser de l'accompagnement à la scolarité et « 5 » correspond au nombre d'étudiants s'engageant effectivement comme bénévole ;
- des photos retraçant l'histoire de l'université d'Entremers ;
- des inscriptions faites à la bombe de peinture ;
- deux guirlandes.

Concentrons-nous sur ces deux guirlandes : toutes les deux sont le fruit d'un travail manuel et ont donc, *a priori*, été réalisées par des personnes en service civique.

La plus proche de l'objectif, à proximité des néons, correspond à une succession de tracts de l'association sur les inégalités. Celle en second plan accrochée au mur symbolise une succession de visages avec une bouche grande ouverte, comme pour crier, dans lesquelles il est inscrit des mots tels que : « lecture », « solidarité », « jeunesse », « mobilisation ». Ces éléments de langage rappellent les actions et les valeurs défendues par l'Afev.

Ces guirlandes s'inscrivent pleinement dans les dispositifs de bien-être et de cohésion pour deux motifs. D'une part, par les messages qu'elles diffusent, elles procèdent à un travail de conviction sur les personnes en service civique d'autre part, elles participent à une décoration qui n'est pas sans rappeler celle d'un centre d'accueil et de loisirs pour personnes mineures.

C'est sous cet angle que l'on peut observer à nouveau l'agencement de la salle annexe, au deuxième plan de la photo ci-dessus. Dans celle-ci se trouvent un canapé, plusieurs fauteuils confortables et de la lecture. Elle a été prévue comme point d'information pour le grand public mais elle est très largement utilisée par les personnes en service civique comme lieu de convivialité.

À partir de la photo ci-dessous, nous pouvons observer le travail sur le bien-être et la cohésion de groupe de l'association sur un autre mur.

## Photographie 2 : Mur de la salle principale, Afev, Entremers, 2012



Source : Olivier Leproux, 2012

Ce mur est réservé à l'affichage de phrases. À titre illustratif, nous en reproduisons deux ci-dessous.

« Je pensais que le 1<sup>er</sup> mai était férié car c'est le premier jour de l'année où il fait vraiment beau ! »

« Ma devise c'est : jamais de sport à part pour prendre le bus ou le train. »

Lorsqu'un acteur de l'association (salarié ou en service civique) énonce des phrases amusantes à ses collègues, celles-ci sont affichées. Elles témoignent d'un moment perçu comme drôle et participent donc à entretenir une bonne ambiance. De plus, elles inscrivent la trace de personnes en service civique sur les murs. Elles participent donc à une appropriation des locaux par ceux-ci et favorisent le sentiment d'appartenance à l'association.

La phrase (en haut à droite sur la photo) reproduite ci-après est inscrite sur un papier glacé format A3 avec le sigle et le symbole de l'Afev. Cette affiche est la réalisation d'un salarié.

Par son auteur, sa taille, la qualité du papier et l'inscription des symboles de l'association, elle est mise en avant par rapport aux autres. Nous pouvons lire sur cette affiche la phrase suivante :

« Je salue la jeune génération et la supplie de ne pas se départir de ce qu'elle a de plus précieux : le rire [en rouge dans le texte]. Ensemble peut-être arriverons nous à atteindre ce que nous cherchons : le rire, la beauté, l'amour et la possibilité de créer. Saul Alinsky. »

Saul Alinsky est un sociologue ayant participé au début de l'école de Chicago. Ses recherches se concentrent sur ce que l'on appellera plus tard l'*empowerment* et la démocratie participative. Toutefois, il est probable que cette phrase soit lue et comprise par les personnes en service civique sans lien avec les recherches et les positions politiques (à gauche) de son auteur. Elle constitue donc avant tout une incitation à rire.

L'association mène une politique de bonne ambiance, de conviction, de bien-être, etc. se traduisant dans des dispositifs concrets ambivalents par rapport au couple reconnaissance/invisibilisation du travail productif des personnes en service civique.

Cette politique et les dispositifs qui lui sont liés indiquent que l'association reconnaît le travail productif des personnes en service civique et leur statut d'employé. En effet, ces dispositifs ne s'expliquent que par l'importance pour l'association du travail produit par les personnes en service civique. Ils ont pour fonction d'encourager cette production.

Dans le même temps, ces modes de rétributions participent à l'invisibilisation des personnes en service civique en tant que travailleurs productifs et employés puisque leur travail est aussi situé par l'association dans la sphère du jeu par exemple. Cette invisibilisation est d'autant plus forte que plusieurs dispositifs (soirées animées par les salariés, apéro sans alcool, décoration type « colonie de vacances ») renvoient implicitement les personnes en service civique au rang de mineures, dont elles ne sont, au regard de leur âge, à peine sorties.

- *Effet : l'Afev, c'est « cool »*

Après avoir décrit les objectifs de la politique de la « bonne ambiance » et ses modalités concrètes, nous allons à présent nous intéresser à sa réception puis à ses effets sur les personnes en service civique.

Pour cela, nous nous appuyerons sur les propos de Laurence, Anne, Cissé et Cédric, tous en service civique.

Laurence, Anne et Cédric nous relatent leur regard sur l'association.

**[Question] : Alors toi, tu les ressens comment ces soirées ?**

**[Laurence, Service civique, Afev, Entremet] : Je trouvais que c'était cool d'avoir un travail comme ça. Je me dis que d'avoir un travail comme ça, c'est plutôt cool** car je ne suis pas sûre que ça arrive souvent dans beaucoup d'endroits. Et puis après ça permet de créer de la confiance entre les salariés, les volontaires et les bénévoles.

- : Ça fait mieux travailler à ton avis ?

- : Oui. Ça permet d'avoir des temps de pause où l'on peut se dire qu'à l'Afev, **on travaille mais qu'aussi on peut faire la fête.**

Pour Laurence, être à l'Afev est un travail mais ce travail est considéré comme « cool » et parfois festif. En ça, l'Afev se distingue des autres lieux de travail.

L'avis de Laurence est aussi partagé par Anne :

Quand je suis arrivée, j'ai vu qu'il y avait plein d'autres volontaires. J'ai trouvé ça **cool**. Ça m'a rassuré. Je me suis dit « tiens des gens, en plus des gens presque **de mon âge. C'est cool** ».

[Anne, Service civique, Afev, Entremet]

Pour Anne, l'Afev n'est pas seulement un lieu de travail. C'est aussi un lieu « cool » avec des personnes de son âge.

Dans l'entretien ci-dessous réalisé avec Cédric, arrivé récemment de Mauritanie, la présence de personnes de son âge est aussi une caractéristique forte de cette association.

**[Question] : Tes motivations de rester à l'Afev, ce seraient lesquelles ? Si tu devais les classer de un à trois.**

**[Cédric, service civique, Afev, Entremet] : La première serait sans doute l'envie d'aider, d'apporter quelque chose aux autres, par exemple, bénévoles. La deuxième, ce serait sûrement la formation dont je t'ai parlé tout à l'heure, tout ce que je reçois. La troisième, je peux dire, ça a l'air un peu bizarre mais au début j'ai eu du mal à connaître des gens, à me créer un tissu d'étudiants, d'amis et tout ça.**

Cédric nous relate ici plusieurs motivations à travailler à l'Afev. La première serait l'altruisme. Les deux autres seraient plutôt des rétributions puisqu'elles tiennent à la formation et le fait d'augmenter son réseau amical. Ainsi, par-delà le fait que l'Afev soit considérée par les personnes en service civique comme « cool », la socialisation juvénile est l'un des modes de rétribution de l'association.

L'objectif des dispositifs mis en place par l'Afev est d'encourager le travail des personnes en service civique.

Sans formuler une réponse en des termes généraux, l'entretien ci-dessous réalisé avec Cissé, en service civique, nous permet de saisir, à son échelle, les effets des dispositifs visant à favoriser le sentiment d'appartenance.

[Question] : Il y a des aspects divertissants d'aller à l'Afev ?

[Cissé, Service civique, Afev, Entremet] : Je ne dirais pas divertissants dans le cadre où on est là pour s'amuser mais je dirais qu'on ne s'ennuie pas à l'Afev. Par exemple, là, je ne travaille pas aujourd'hui mais je peux aller au local ou bien rester là-bas, ou bien aller à la Maison des Etudiants, ou bien rester, avec eux et faire mes devoirs etc., discuter avec eux. S'il y a des bénévoles et des réunions d'information, tu dois bouger. Mais moi, je peux venir. Tout à l'heure, j'étais en train d'imprimer des papiers, ils m'ont demandé ce que c'était OLP ?

- Pardon ?

- Ouvrir Les Possibles. [...]

- Je me dis que tu y allais en dehors de tes heures de volontariat. Logiquement, à l'hôtel où tu travaillais, tu ne devais pas y aller beaucoup en dehors de tes heures de travail ?

- Non. Parce qu'après les autres travaux, tu n'as plus envie de rester là pas parce que tu es fatigué. Et là, vu que c'est dans l'université même. Si je n'ai rien à faire, après les cours, je peux rester là-bas, travailler tranquille. Hier, par exemple, c'est ce que j'ai fait. Je suis resté, j'ai fait mes devoirs d'anglais, après je suis allé en cours après, je suis revenu une heure de plus, je suis resté là-bas, j'ai monté un meuble. Après, je suis reparti en cours. Je pense que c'est un vrai travail pour étudiants.

Cissé considère son travail à l'Afev comme un travail en adéquation avec ses contraintes d'étudiant. Sans pour autant le considérer comme « divertissant », son lien avec l'association est suffisamment fort pour qu'il s'y rende en dehors de ses heures de travail.

Lors de sa présence en plus des vingt-quatre heures par semaine liées au contrat de service civique, Cissé travaille, d'une part, pour ses études, c'est-à-dire pour son propre compte et, d'autre part, pour l'association. Cela apparaît lorsqu'il donne un renseignement et monte meuble.

Le cas de Cissé amène deux considérations par rapport à la politique de bien-être menée par l'association.

La première concerne les personnes en service civique, qui, comme Cissé, se rendent à l'Afev en plus de leur obligation contractuelle. Pour ces personnes, nous pouvons observer que la politique de bien-être les amène à réaliser un surtravail, en plus de leur obligation contractuelle.

La seconde concerne l'ensemble des personnes en service civique à l'Afev. Si la politique de bien-être amène certaines personnes en service civique à produire un surtravail, nous pouvons estimer qu'à minima, cette politique, comme en attendent les salariés, incite les personnes en service civique à travailler tout au long de leur contrat de service civique



### 2.2.3. La professionnalisation

Après la rétribution financière, l'ambiance et le sentiment d'appartenance, l'Afev met en place un troisième mode de rétribution : « la professionnalisation ».

Dans les entretiens réalisés avec les personnes en service civique comme avec les salariés, la « professionnalisation » revient à plusieurs reprises. Par exemple, Daphnée, responsable du pôle local de l'Afev à Entremers, nous déclare à propos des personnes en service civique : « On est vraiment sur un aspect professionnalisant, d'engagement mais professionnalisant ». Le service civique est un contrat « professionnalisant ».

Avant de rentrer dans le détail de l'analyse, observons que la « professionnalisation » est une rétribution particulière.

Si ce vocable désigne le fait de rapprocher une personne de la figure du professionnel, une rétribution en professionnalisation est une manière de reconnaître le rôle de travailleur productif de la personne professionnalisée, puisque cette dernière est rétribuée. Dans le même temps, cette rétribution souligne le fait que la personne concernée est éloignée de la figure du professionnel, et *in fine*, méconnue comme travailleur.

En outre, si l'on garde l'idée que la professionnalisation consiste à rapprocher une personne de la figure du professionnel, l'issue du processus est l'obtention d'un emploi salarié générant un revenu conséquent. En ce sens, la professionnalisation est une rétribution particulière puisqu'il s'agit d'une promesse (d'un emploi futur), qui, pour prendre l'adage populaire, n'engage que ceux qui y croient.

À l'instar de la bonne ambiance, la professionnalisation est l'objet d'une politique de l'association se traduisant dans des dispositifs que nous donnerons à voir puis dont nous observerons les effets chez les personnes en service civique.

- ***La professionnalisation : un travail régulier sur l'année***

La professionnalisation, ou au moins, le sentiment de professionnalisation est le fruit d'un travail de l'association tout au long du contrat de service civique.

Nous donnerons donc à voir plusieurs étapes clés de ce travail : le recrutement, les entretiens formels en cours d'année, les remarques faites aux personnes en service civique lors des situations de travail et les bilans de fin d'année.

Le recrutement des personnes en service civique est la première étape du dispositif visant à rétribuer les personnes en service civique en professionnalisation.

Ainsi, les différents documents rédigés par l'association dans le but de guider le recrutement des personnes en service civique accordent une attention particulière au projet professionnel du candidat.

Sur le pôle d'Entremer, dans le photocopié servant de trame pour les entretiens de recrutement, la dernière des cinq thématiques sur le profil du candidat est le « projet professionnel ».

Sur le « Guide de mobilisation des volontaires » rédigé par l'association, nous pouvons lire : « Est-ce que la mission que vous proposez répond à ses attentes, son projet ? » et plus loin : « Dans quelle mesure cette expérience associative va-t-elle contribuer à votre projet professionnel ».

L'Afev préfère donc les candidats ayant un projet professionnel en adéquation avec ce que peut leur apporter l'association. Ainsi, sont préférés les candidats plus sensibles à la rétribution en professionnalisation.

De plus, les interrogations des salariés lors des entretiens de recrutement sur le projet professionnel favorisent la formulation de ce projet et donc, la sensibilité des personnes en service civique à la rétribution en professionnalisation.

Peu après le recrutement des personnes en service civique, l'association s'attache à décomposer les projets professionnels en compétences. Sonia, salariée de l'association, nous permet de développer cet aspect.

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremer] : En début d'année, je leur ai demandé deux semaines après leur arrivée, je les ai pris individuellement et je leur ai demandé ce qu'ils faisaient là, ce qu'ils venaient chercher. Moi, je le notais parce que pour moi, ça voulait dire, qu'est-ce que tu as cherché et qu'est-ce que tu veux apprendre. J'ai développé trois compétences clés, on va dire, chacun, de ce qu'il devait acquérir.

Les personnes que recrute l'Afev au titre de service civique disposent d'un projet professionnel. Un des premiers actes de l'association consiste à décomposer ce projet professionnel en compétences que les personnes en service civique auront pour objectif d'acquérir. Cet objectif d'acquisition de compétences légitimera les remarques des salariés faites aux personnes en service civique.

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremet] : Les remarques qu'on peut leur faire ou les objectifs qu'on se fixe avec eux, c'est pour les faire évoluer, eux, sur des compétences professionnelles.

Par-delà les remarques informelles, les compétences à atteindre font l'objet d'entretiens formels tout au long de l'année comme l'explique Rémy, Chargé de développement local, ci-dessous.

[Rémy, Chargé de développement local, Afev, Entremet] : Et au bout de deux mois. Là, maintenant, on fait les entretiens individuels pour savoir quelles compétences tu avais en arrivant, quelles compétences tu as aujourd'hui, quelles compétences tu auras demain... [...] Et à la fin de l'année. Tu fais le bilan : « et alors qu'est-ce que tu as appris » ?

À l'Afev, la politique de professionnalisation des personnes en service civique s'incarne donc dans des entretiens rythmant l'année des personnes en service civique.

Après les premiers visant à formuler des compétences, s'en suivent d'autres : à quatre mois puis à la moitié du contrat. Enfin, avant la fin du contrat, des entretiens visent à faire le bilan des compétences acquises par les personnes en service civique.

- *Effet : la satisfaction*

Étudier la réception des dispositifs de professionnalisation implique de donner la parole aux personnes en service civique puis d'attirer notre attention sur le fait que les dispositifs de professionnalisation de l'Afev incitent les personnes concernées à se sentir rétribuées.

Cissé a un projet professionnel consistant à développer le transport ferroviaire dans son pays d'origine. C'est dans cet objectif qu'il prépare son avenir et qu'il pense sa « professionnalisation ».

[Cissé, Service civique, Afev, Entremet] : L'école de commerce, je l'ai décidée après que je me sois engagé. Je me suis engagé au mois de septembre. L'école de commerce m'est venue mi-octobre je dirais.

- : Donc l'école de commerce comme c'est venu après l'Afev, je le mets de côté puisque ça n'a pas participé au fait que tu sois allé à l'Afev. Ce n'était pas explicite manifestement ?

- : Ce n'était explicite mais on va parler... Pour aller en école de commerce aujourd'hui, par exemple, si tu trouves l'entreprise, l'entreprise peut payer l'école et toi tu t'engages en alternance. Pour moi, cette possibilité ne m'était pas accessible. On a parlé, on m'a dit que c'était possible etc. Parce que, mon projet, pour pouvoir le présenter, pour pouvoir gagner le marché du transport ferroviaire etc. **Il faut avoir un très bon CV. Il faut avoir de l'expérience dans le social, avoir de l'expérience côté négociations etc. et je peux te dire que l'Afev me donne cette possibilité, d'avoir cette expérience. Je côtoie beaucoup de monde. Je côtoie des gens que je dirais importants. On va à des conférences etc. On participe à beaucoup de choses. Je dirais que l'Afev m'aide à concrétiser le projet petit à petit parce que c'est un projet à long terme. C'est**

un projet que je dois présenter dans sept ans. C'est-à-dire après mes études. Pour cela, il faut avoir un très bon CV pour pouvoir être beaucoup plus persuasif à l'égard des autres. [...] J'espère en tirer beaucoup de connaissances, c'est-à-dire apprendre beaucoup de choses de là, du travail de là, surtout dans le domaine associatif.

« L'Afev m'aide à concrétiser [mon] projet ». À travers cet extrait d'entretien, nous saisissons que Cissé est sensible à la professionnalisation que lui apporte l'Afev, aux rencontres qu'il peut faire etc. Le cas de Cissé nous indique que certaines personnes en service civique se sentent professionnalisées par l'Afev.

Cédric, dont nous retranscrivons un extrait d'entretien ci-dessous permet à la fois de confirmer l'existence du sentiment de professionnalisation et d'interroger le rôle que joue l'association dans la construction de ce sentiment.

[Cédric, Service civique, Afev, Entremet] : Moi, je pense que dès le mois de janvier, on va vraiment rentrer dans le cœur de ce que moi je voyais comme une formation à savoir : la gestion de projets, les porter, aller voir des associations, travailler avec elles, etc.

[Question] : Pour l'instant, tu as eu l'impression d'être formé ou tu attends la formation ?

- : Mardi passé, on a fait l'entretien de mi-parcours en quelque sorte avec le référent qui est chargé de t'accompagner. Vous faites le bilan de tout ce que tu as pu apprendre. On fait un tableau avec, par exemple, « la gestion du temps. Est-ce que c'est quelque chose que tu as ? Ou qui est en cours d'acquisition ? » Quand on a fait ce bilan de mi-parcours, je me suis rendu compte que j'ai appris pas mal de choses.

[Question] : C'est le bilan qui t'a aidé à te rendre compte que tu as acquis pas mal de choses ?

- : Oui, cela m'a tout à fait réconforté. Visiblement, ces choses que je peux utiliser dans le CV.

- : Et indépendamment du bilan, toi, par rapport à des objectifs, ce que tu es venu apprendre ?

- : Vraiment par rapport à moi. Je sais que j'ai appris pas mal de choses. Ça, c'est sûr. Dans le domaine du travail en équipe... Être, en quelque sorte, référent sur la mobilisation, gérer la dynamique de groupe. Donner des ordres, en quelque sorte, subtilement, pour que les autres volontaires, comprennent qu'il est temps de faire ceci, qui est en retard sur cela, c'est des choses que peut-être que je n'avais pas. [...] Moi, je t'ai dit tout à l'heure, je le vois comme formation en fait. Je me prépare à tout ce qui est monde associatif. Tout ce qui est O.N.G. Tout ce qui est organisation. Tout ce qui est travail. Je suis là pour prendre quelque chose et partir après, me servir de ça.

J'ai rencontré Cédric le 12 décembre 2013. Cela fait quatre mois qu'il est en service civique à l'Afev et l'essentiel de son travail consiste à aller recruter des bénévoles sur le campus de l'université d'Entremet. Lors de notre rencontre, il estime qu'il n'est pas « vraiment rentré dans le cœur [de la] formation ». En d'autres termes, il ne se sent pas encore professionnalisé (ou rétribué) à la hauteur de ses attentes.

Néanmoins, l'entretien de mi-parcours l'a « réconforté ». Lors de cet entretien, « il s'est rendu compte qu'il avait appris pas mal de choses ». Cet entretien a été un moment de prise de conscience des compétences acquises. En dehors de l'existence réelle ou non de ces

apprentissages, les entretiens avec les personnes en service civique jouent donc un rôle important dans le sentiment de rétribution en professionnalisation de ces dernières.

En ouverture, observons que les personnes se sentant insuffisamment rétribuées en professionnalisation sont absentes de notre propos. Si nous n'en n'avons pas rencontrées, il faut voir là un biais méthodologique lié au calendrier de la recherche et à celui de l'Afev.

En effet, les contrats de service civique à l'Afev s'étirent sur huit à dix mois, de septembre à juin. Nos entretiens et nos observations ont été réalisés à chaque fois avant la fin de l'année civile, soit globalement trois mois après le début des contrats. Or, si des mécontentements naissent suite à des attentes déçues en matière de professionnalisation, ces mécontentements n'apparaissent qu'après un laps de temps dans lequel la professionnalisation a pu être jugée par les personnes concernées. Mener, comme nous l'avons fait, des entretiens et observations trois mois après le début des contrats de service civique permet peu d'observer ces mécontentements.

Néanmoins, Daphnée et Sonia, respectivement Responsable de pôle et Chargée de développement local, nous ont à plusieurs reprises fait part de difficultés avec les personnes en service civique au mois de janvier précédent notre enquête. Ainsi, une enquête auprès des personnes en service civique tout au long de l'année et non, comme nous l'avons fait, seulement quelques semaines après le début des contrats de service civique, donnerait peut-être à voir des insatisfactions en matière de professionnalisation.

Comme lors de l'analyse de la phase du recrutement des personnes en service civique, nous avons donné à voir et analysé les modalités de rétribution des personnes en service civique pour saisir la reconnaissance de leur travail.

Nous avons insisté sur trois modalités de rétribution : la rétribution financière, l'appartenance et l'ambiance et la professionnalisation.

Ces différentes rétributions semblent gouvernées par un principe général reconnaissant les travailleurs en service civique comme des travailleurs productifs et des employés *objectifs* au sein d'un système de production, et, dans le même temps, s'attellant à invisibiliser ces qualités. Ce principe général se vérifie dans les détails de rétribution. Par exemple, si une partie de la rétribution financière est calculée à partir des traitements de la fonction publique, une autre partie de cette rétribution relève de la « subsistance » et une autre encore, de l'action sociale. Par exemple, si l'Afev mène une véritable politique de l'ambiance au travail pour inciter les

personnes en service civique à travailler, cette politique, tout en reconnaissant ces dernières comme travailleurs productifs et employés *objectifs*, les situe aussi dans la sphère du jeu et de la fête plus que du travail. Nous pourrions multiplier les exemples sur les effets ambivalents de la rétribution du travail des personnes en service civique.

Ce principe général dans la rétribution du travail des personnes en service civique s'observe aussi dans la subjectivité de ces derniers : l'indemnité financière est le support d'une identification au monde du travail, au « salaire », à la « paye » et dans le même temps, la fête, le côté « cool » et la professionnalisation rappellent qu'ils ne s'inscrivent eux-mêmes pas complètement dans le monde du travail.

### 2.3. Subordination

Nous nous sommes intéressés aux processus de recrutement et de rétribution des personnes en service civique pour observer comment celles-ci étaient reconnues (ou invisibilisées) comme travailleurs productifs et employés *objectifs* au sein d'un système de production.

C'est dans cette même perspective que nous nous intéressons aux processus de subordination des personnes en service civique.

Avant d'aller de l'avant, nous pouvons observer dans le « Guide du volontaire en service civique » rédigé par l'agence du même nom une preuve de l'actualité et de l'acuité de la question de la subordination des personnes en service civique.

La relation qui vous lie à votre organisme d'accueil est une relation de coopération et non de subordination, contrairement à celle unissant un employeur et un salarié.  
(Guide du volontaire en service civique, 2012)

L'association Zup de Co n'a pas été mobilisée à propos de la reconnaissance ou de l'invisibilisation des personnes en service civique comme travailleurs productifs et employés *objectifs*. Cela s'explique à la fois par le fait que Zup de co a constitué un terrain secondaire et que ses dispositifs de recrutement et de rétribution sont moins élaborés que ceux de l'Afev. En revanche, en matière de subordination, l'Afev et Zup de co font presque jeu égal.

Nous observerons donc la reconnaissance des personnes en service civique comme travailleurs productifs et employés *objectifs* à travers les processus de subordination à l'Afev dans un premier temps, puis, dans un second temps, à Zup de co.

### 2.3.1. La subordination à l'Afev : entre force et dissimulation

Souvent voilée, parfois dévoilée, c'est ainsi que l'on pourrait succinctement qualifier la subordination à l'Afev. C'est à ces deux aspects de la subordination que nous nous intéresserons successivement.

- ***La subordination voilée***

Lors de notre enquête à l'Afev, nous avons observé quatre dispositifs consistant à prescrire ou évaluer du travail sans l'affirmer. Ces quatre dispositifs sont : les formations, la professionnalisation, les jeux et la suggestion. Nous les développons successivement.

La première manière de prescrire du travail sur laquelle nous portons notre attention est la formation des personnes en service civique.

Nous mobilisons ci-dessous un entretien réalisé avec Daphnée, responsable du pôle de l'Afev à Entremers. Elle fait référence aux personnes en service civique.

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremers] : Ils font aussi les mises en place avec les assistantes sociales et tout. On peut lui déléguer des mises en place donc il faut qu'ils comprennent bien comment faire passer le projet associatif à la famille et puis aussi comment introduire le bénévole. Encore une fois, les former etc. il est formé à quoi d'autres ? Au suivi. C'est-à-dire appeler un bénévole pour leur demander comment se passe son accompagnement. Comme nous on rend des comptes aussi à la Réussite éducative. On a des bilans à fournir etc. Et qu'il faut qu'on évalue notre action. On a des questions très précises à poser à l'étudiant bénévole : « vous faites quoi pendant vos séances ? Est-ce que tu vois les évolutions dans le comportement ou dans les compétences du gamin ? Est-ce que... Alors j'utilise le terme compétences volontairement puisqu'on est complémentaire de l'enseignement public puisqu'aujourd'hui l'enseignement public, c'est le socle commun de compétences. Forcément, il en développe. C'est-à-dire que ça lui permet de renforcer les compétences déjà initiées dans le cadre scolaire. Donc on évalue tout ça. Et pour ça, il faut poser les bonnes questions aux étudiants. Donc le volontaire, il doit être formé aussi à ça. Et donc après, il est formé aussi, tout comme les bénévoles finalement, à prendre du recul sur son action, à la mettre en perspective. Et voilà, je dirais que globalement, c'est ça le cycle de formation de volontaires.

En plus du recrutement des bénévoles, les personnes en service civique ont pour tâche d'organiser la première rencontre entre les familles et les bénévoles, éventuellement conseiller

ces derniers et les appeler régulièrement afin que l'Afev puisse rendre compte de ses activités à ses financeurs, dont la Réussite éducative.

Ainsi, une partie de la formation des personnes en service civique consiste à leur apprendre à mettre en relation les bénévoles et les familles. Une autre, consiste à les former au « suivi » des bénévoles, à leur apprendre à « poser les bonnes questions ».

La formation des personnes en service civique à l'Afev apparaît donc moins comme une formation généraliste qu'à la formulation d'un ensemble de prescriptions.

Par ailleurs, la professionnalisation constitue l'un des volets de la formation des personnes en service civique. Si nous l'avons déjà observée comme modalité de rétribution du travail, il apparaît qu'elle peut aussi être mobilisée comme outil de subordination.

L'entretien réalisé avec Sonia permet d'appréhender la professionnalisation aussi comme dispositif de subordination.

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremet] : Donc voilà, les facteurs de motivation. Choisir trois facteurs de motivation, encore une fois, pour voir ce qu'il faisait là et tout. Et après, juste avant, à ce moment-là, je leur ai dit : tes objectifs pour la fin de semestre. C'est ça ça ça. Il faudrait que tu progresses sur ça ça, par rapport à tes facteurs de motivation. Tu vois, tu dis que tu es là pour ça. Par exemple, Amina, elle mettait vachement en avant le fait qu'elle voulait être au contact des gens, sauf qu'en public elle ne parle jamais jamais jamais. Et ça, je lui dis : « tu viens là pour ça mais tu ne fais pas et ça pour moi c'est une marge de progression sur laquelle tu dois travailler ». Donc du coup, elle a fait des efforts et je leur ai dit : « on s'en reparle juste avant que vous partiez en vacances ».

Le cas d'Amina est éclairant pour saisir le fait que la professionnalisation peut aussi servir la subordination.

Au début du processus de professionnalisation, lors des entretiens au début du contrat de service civique, Amina a affirmé qu'elle souhaitait être « au contact des gens ».

Objectivement, l'objectif d'Amina rencontre les besoins de l'Afev puisqu'une importante partie du travail des personnes en service civique consiste à aller à la rencontre de différents publics, et en premier lieu, des étudiants, afin de les recruter comme bénévoles.

Dans son discours, Sonia, Chargée de développement local, n'énonce pas une prescription justifiée en raison des contraintes productives de l'Afev. Elle impose (Sonia emploie le verbe « devoir ») la prise de parole en public à Amina en raison des objectifs formulés au début du processus de professionnalisation.

Ainsi, la professionnalisation à l'Afev répond à deux usages, la rétribution d'une part et d'autre part, à la subordination.



Comme la professionnalisation, les jeux ont aussi deux usages : celui d'outil au service de l'ambiance et celui d'outil de subordination. Relisons les deux « jeux » observés en amont sans l'angle de la subordination des personnes en service civique.

Dans le premier « jeu », Sonia, Chargée de développement local, demande aux personnes en service civique d'énoncer une « bonne nouvelle ». Sachant que ce « jeu » ouvre une réunion d'équipe et que chaque personne en service civique porte un certain nombre de projets pour l'association, la « bonne nouvelle » répondue par ces personnes concerne le plus souvent l'avancement de leur projet. Ce « jeu » permet de contrôler l'avancée du travail des personnes en service civique.

Le deuxième « jeu » consiste à élaborer ce qu'est « une bonne mobilisation » par équipe de personnes en service civique. Autrement dit, ce jeu consiste à définir ce qu'est une bonne session de recrutement de bénévoles.

D'une part, les équipes de personnes en service civique sont constituées à l'aide d'un tirage au sort. En imposant cette méthode, Sonia impose le fait que les équipes ne sont pas formées par affinité.

D'autre part, à l'issue de ce jeu, les participants disposent d'une liste d'actions à réaliser lorsqu'ils auront pour consigne d'organiser une session de recrutement de bénévoles et une liste de critères de réussite.

Le jeu est donc aussi utilisé à l'Afev comme modalité de subordination voilée.

La troisième modalité d'euphémisation de la subordination est la suggestion.

Pour en rendre compte, nous mobilisons les extraits d'entretiens réalisés avec les personnes en service civique.

Marguerite, dont nous avons observé le recrutement et que nous avons rencontrée pour un entretien, évoque dans l'extrait ci-dessous, sa vision de la hiérarchie à l'Afev.

[Marguerite, Service civique, Afev, Entremeur] : **Typique exemple où il n'y a pas de hiérarchie.**  
Élodie [Chargée de développement local] me dit : « Il a dit ça. Qu'est-ce que tu en penses ? ». Moi, c'est un truc qui m'étonne, dans d'autres boulots, je m'attendrais à ce qu'on me dise : « tu fais ça ou tu fais ça. » Et donc là, elle m'a demandé qu'est-ce que j'en pense.

Que la situation sur laquelle se fonde Marguerite pour illustrer une absence de lien de subordination soit adaptée ou non importe peu. L'important dans cet extrait est que notre interlocutrice donne à voir qu'elle est convaincue que le travail à l'Afev se caractérise par une absence de lien de subordination.

Successivement, Cédric puis Laurence, tous deux en contrat de service civique, expliquent observer à l'Afev une discrète forme de subordination.

Avec Cédric, nous faisons le choix de poser explicitement la question de la subordination.

[Question] : Les ordres, les salariés, ils vous les donnent comment ?

[Cédric, Service civique, Afev, Entremet] : Subtilement, subtilement, très subtilement...

La subordination des personnes en service civique aux salariés n'est pas faite d'ordres et de consignes. La suggestion semble être en revanche au cœur du processus où il s'agit de donner des ordres sans avoir l'air d'en donner.

Avec Laurence, nous évoquons les rapports qu'elle entretient avec les salariés : Élodie, Rémy, Léa et leur responsable, Daphnée.

[Question] : Et comment tu qualifies tes rapports avec Élodie, Daphnée, Rémy et Léa ?

[Laurence, Service civique, Afev, Entremet] : En fait, on est censé ne pas avoir de rapports de supériorité mais [rire], je dois dire que comme c'est les salariés qui sont là depuis un certain temps, qui sont professionnels. Il existe quand même un peu ce pouvoir [rire].

- : Développe ...

- : Par exemple, pour faire certaines choses, on va avoir besoin de leur consentement. Ils vont nous dire : « vous faites ça à telle heure mais pas ça ».

Après avoir rappelé le principe d'une absence de lien de supériorité des salariés sur les personnes en service civique, elle nous relate la réalité. Cette réalité se traduit par le besoin de leur consentement. De plus, certaines prescriptions peuvent être parfois explicites.

Au final, la subordination apparaît régulièrement voilée à travers des dispositifs tels que la formation, la professionnalisation, l'euphémisation des consignes ou les jeux.

L'existence même de cette subordination doit être lue comme une forme de reconnaissance par l'association du travail des personnes en service civique.

Néanmoins, la reconnaissance du travail apparaît de manière fuyante car le simple fait que cette subordination soit voilée tend dans le même mouvement à voiler la relation de travail elle-même. Par ailleurs, à nouveau, certains modes de subordination comme la formation ou

le jeu éloignent la personne en service civique de la sphère du travail pour la situer sur celle de l'apprentissage par exemple.

- ***La subordination dévoilée***

À l'Afev, la subordination n'est pas toujours voilée. Ce dévoilement s'opère dans certains contextes et selon certaines modalités que les entretiens réalisés avec des salariés de l'Afev Entremet nous aideront à saisir.

L'entretien réalisé avec Sonia nous permet d'introduire les premiers motifs de dévoilement de la subordination.

[Question] : Quels sont les enjeux du management de volontaires ?

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremet] : C'est une question ça, les enjeux ?

- : Oui, les enjeux ou les écueils à éviter. Puisque si tu manages, c'est bien que tu as un objectif, un but... A priori, tu ne brasses pas de l'air...

- : C'est marrant, **la première chose qui me vient l'idée, je pense, c'est l'affectif.** Dans le sens où les volontaires en service civique, principalement... **On les recrute sur motivation. Donc du coup, eux, ils sont là sur un côté plus personnel. Genre, c'est un engagement personnel ou de conviction,** etc.

**Alors que nous on est dans un cadre bien professionnel.** Alors ça c'est des choses, avec l'expérience, que j'ai comprises. **Au départ, tu es beaucoup sur des choses très personnelles. Tu as l'impression de les connaître personnellement puisqu'eux se livrent personnellement** et ça crée un écart parce que toi tu ne te montres pas comme tu es dans la vie. Alors que eux ils sont comme ça, brut de décoffrage. C'est d'arriver... **C'est ça, le premier enjeu c'est d'arriver à ce qu'ils comprennent qu'on est bien que sous un cadre professionnel.**

Une première situation où la subordination peut éclater au grand jour survient lorsque les personnes en service civique échouent à adopter les évolutions des discours institutionnels à propos du service civique.

En effet, le premier discours que ces personnes perçoivent est souvent celui situant le service civique sur le plan des valeurs et des convictions. Pour mémoire, d'une part, les deux slogans successifs de l'Agence du service civique portent sur les valeurs et d'autre part, les recrutements à l'Afev se font aussi à partir des « convictions » des candidats, qui sont l'objet d'un travail de la part de l'association tout au long de l'année.

Toutefois, comme l'explique Sonia ci-dessus, l'Afev attend des personnes en service civique qu'elles aient un comportement « professionnel ».

À l'Afev, l'un des premiers enjeux vis-à-vis des personnes en service civique est donc de les amener à ne plus se situer à l'Afev sur un plan personnel mais à se comporter en « professionnel ».

Ce déplacement qu'attend l'Afev des personnes en service civique à propos de leur présence dans l'association amène à nous interroger sur les conséquences d'une absence de déplacement. Dans ce but, j'interroge Sonia sur le départ de Laura, dont le contrat en service civique a été rompu prématurément.

[Question] : C'est l'expérience de Laura ?

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremet] : Même pas. Non mais par contre, Laura, c'est un cas très intéressant. C'est une personne qu'on a recrutée sur des qualités professionnelles. Dans le sens où pour nous on a eu un véritable coup de cœur quand on l'a eue en entretien parce qu'elle nous a dit : « voilà, moi je veux être éducatrice spécialisée, je veux me faire une expérience à l'Afev parce que ça peut vraiment... Au niveau de... Faire des activités avec des enfants etc. » et nous on s'est dit : « OK, super et tout. On était super emballé ». Elle était emballée par mes projets. Et, en fait, **il se trouve que Laura n'a jamais réussi à se mettre dans une attitude professionnelle** c'est-à-dire que tout ce que je pouvais lui dire, moi, car c'était moi sa référente, mais même ce que Daphnée a pu lui dire, Rémy ou Élodie, **elle a toujours pris pour elle, personnellement, en fait en se disant qu'on l'attaquait elle, à chaque fois.**

Quand je la voyais en entretien, elle pleurait, et **elle me disait : « non, mais dans la vie je suis très sensible ».** Et je lui disais : **« tu sais Laura, je ne sais pas comment tu es dans la vie en fait et je ne veux pas le savoir ».** Et moi je te vois telle que tu es. Et là, **professionnellement, on travaille ensemble etc. Il y en a qui n'arrivent pas à passer là-dessus, à se dire qu'ils sont là pour ça.** Donc voilà.

Laura a été recrutée en raison de son projet professionnel, c'est ce qui fait dire à Sonia que le cas de Laura n'illustre qu'imparfaitement son propos. Néanmoins, Sonia estime que Laura ne s'est jamais située à l'Afev sur un plan professionnel. Autrement dit, elle n'a jamais dissocié sa vie professionnelle et sa vie personnelle comme lui demandait l'association. Toujours selon les explications de Sonia, la situation était devenue problématique au point qu'il était difficile de faire des remarques à Laura sans qu'elle ne les ressente très fortement.

Aussi, la situation entre Laura et Sonia qui était en charge de l'encadrer est devenue compliquée.

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremet] : Laura, je n'ai pas du tout d'affinité particulière avec elle. Il y a plein de fois où j'avais vraiment envie de l'envoyer bouler. Et je pense qu'à un moment donné elle l'a ressenti aussi, ce qui était tout à fait normal parce que je n'avais pas à montrer ce genre de choses. Après, on a recadré et aujourd'hui je suis sûre que ce n'est pas pour ça qu'elle est partie. C'est une personnalité très complexe de toute manière.

Laura a donc fait l'objet de plusieurs rendez-vous avec Sonia et avec Daphnée, responsable du pôle à l'Afev Entremet. Finalement, le contrat de service civique de Laura s'est arrêté. Nous ne connaissons pas les détails de la fin du contrat ni qui, de Laura ou de l'association, en a été à l'origine.

Il reste néanmoins certain que l'inadaptation de Laura au cadre posé par l'Afev a, d'une part, généré plusieurs remarques, points et réunions afin que Laura s'adapte. D'autre part, il est aussi certain que cette inadaptation a contribué à précipiter son départ.

Au départ de Laura, Pauline, aussi en service civique, s'est mise à pleurer. Sonia revient en entretien sur cette réaction :

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremet] : Et je lui dis : « Pauline, j'aimerais que tu distingues deux choses. Laura, c'était peut-être une personne que tu aimais bien personnellement et peut-être avec qui tu travaillais bien et tant mieux. Parce qu'effectivement, je n'avais rien à dire sur l'équipe projet. Vous étiez bien tous les quatre etc. **Mais j'aimerais que tu distingues deux choses : c'est le côté affectif et personnel que tu peux avoir avec Laura et le côté professionnel. Et le côté professionnel, c'est qu'aujourd'hui vous allez être trois pour bosser ensemble** ».

Outre le fait que le propos que Sonia nous rapporte se termine par une injonction nette, l'intérêt de cet extrait est qu'il illustre la réaction de Sonia face à celle personnelle et affective d'une personne en service civique. Face à ce type de réaction, Sonia positionne la relation à nouveau sur la relation professionnelle nouée dans le contrat de service civique.

Ainsi, les cas de Pauline et de Laura nous indiquent qu'à rebours des présentations du service civique comme un engagement personnel, c'est une posture professionnelle qui est attendue. En cas où de décalage entre la posture professionnelle attendue et celle personnelle présentée par la personne en service civique, cette dernière fait l'objet de recadrages par l'association. De plus, ce décalage peut participer à la rupture du contrat de service civique.

Un deuxième type de décalage peut donner lieu à une explicitation de la subordination. Il apparaît lorsque je relance Rémy, Chargé de développement local, à propos du management des personnes en service civique.

[Rémy, Chargé de développement local, Afev, Entremet] : **Sonia se démerde hyper bien pour le management des volontaires. Elle sait pousser des coups de gueule**, ce que je ne sais pas faire. Il faut que j'apprenne, c'est un peu contre ma nature. Je n'aime pas trop le conflit. Et du coup, il

faut s'y mettre parce que des fois c'est nécessaire et que ça leur fait apprendre, et que tu as le droit de pousser un coup de gueule plutôt que de dire : « Ah, c'est grave machin et tout ».

[Question] : **Qu'est-ce qui vous motive des fois à pousser des coups de gueule ?**

- : **Quand il ne respecte pas le deal.** [...] « Il faut que tu fasses ça pour les prochaines... » Et je l'ai fait cette semaine pour la première fois. **On s'était dit : « Pour l'organisation du Volontaire-tour [journée exceptionnelle de recrutement des bénévoles], on fait une réunion mardi » et que : « Mardi, j'aurais tous les projets finis devant moi, qu'on me restituerait tous les projets ». Et puis que nous, on ne ferait plus que les plannings. Mardi, je fais la réunion. On avait six projets entamés.** Je dis « concernant les quiz sur Entremer, on en est où ? » « J'ai pas vraiment fini parce que machin, parce que trucs... » « Concernant le bref -on a un petit bref [mini film]-, on en est où ? » « Et bien, il faut qu'on filme parce qu'on n'a pas pu, on a le souci de caméra ». « Concernant la Pinata [un jeu]... ». **Il y avait six projets et les six, ils étaient toujours au même stade que la semaine d'avant. À savoir, au stade premier où il n'y avait rien de fait. Du coup, j'ai repris le truc et assez calmement j'ai dit : « Est-ce que vous pensez que c'est normal ? »** Et là, effectivement elles disent « non ». Il n'y a même pas de conflit. Et ça, je n'aurais pas été capable de le faire avant. Tu vois, j'aurais dit : « ah ouais, merde, on est à la bourre, il faut qu'on se magne ». « Tant pis, toi, tu vas faire ça toi, tu vas faire ça, ça, je vais le faire. » Là, je leur ai dit : « c'est pas normal. On est très en retard maintenant, comment vous faites pour que cela se passe mieux. » **Je leur ai dit que j'ai proposé une réunion le jeudi soir et que le jeudi soir soit, j'avais tout fini dans les mains, soit, ça n'existerait pas.** Et du coup, c'est ce qui s'est passé. On a fait la réunion hier. Elles m'ont tout rendu et c'était nickel donc j'étais hyper content.

**Mais il a fallu que je sois un peu plus directif. Même pas méchant en fait. Je les ai un peu agressées en disant : « Est-ce que c'est normal que ce ne soit pas fait ». Avant, je n'étais pas forcément capable.**

**Et tu te rends compte que ça leur rend service et ça les met dans une relation un peu de travail. Même s'ils ne sont pas là pour travailler, il faut qu'ils fassent des trucs. Ils sont là pour travailler mais ce n'est pas du salariat. Ce n'est pas à mes employés ni rien. Je ne suis pas leur chef mais par contre, je suis là pour faire en sorte que ça tourne aussi.**

Rémy est peu à l'aise avec le lien de subordination qui le lie aux personnes en service civique<sup>58</sup>.

Ainsi, il n'affirme n'être là que pour que « ça tourne » et ne se vit pas comme un « chef ». Il mobilise le vocable « deal » renvoyant à l'idée de marché et donc à l'égalité des parties. Il utilise aussi le pronom personnel indéfini « on » marquant une forme d'égalité avec les personnes en service civique. Malgré l'usage de ce pronom personnel, c'est l'association qui fixe la date des sessions exceptionnelles de recrutement, donc le travail à faire et ses échéances aux personnes en service civique. On reconnaîtra ici une forme de subordination euphémisée.

Par-delà, la figure de Sonia qui « sait pousser des coups de gueule » et qui est présentée comme un exemple à suivre, cet extrait nous permet de saisir le contexte incitant Rémy à devenir plus « directif ».

Ainsi, le fait que le degré d'achèvement des projets réalisés par les personnes en service civique ne correspond pas aux attentes de Rémy a incité ce dernier à être « directif ».

---

<sup>58</sup> C'est l'une des raisons pour laquelle le contrat à durée déterminée de Rémy n'a pas été renouvelé et que l'association a préféré employer un autre agent à sa place.

La subordination peut aussi être explicitée lorsque les personnes en service civique travaillent pour l'association mais pas sur l'objet désigné par cette dernière.

[Rémy, Chargé de développement local, Afev, Entremers] : Il y en a une qui faisait la gueule là. Elle était à Entremers toute la journée et elle aurait voulu faire des trucs là-bas, [dans une autre ville], dans le même temps. [...] Et du coup, **on l'a chopé en lui disant** : « c'est très bien, tu es très motivée sur des projets mais en même temps, aujourd'hui, tu appartiens à une équipe et **tu vas leur filer un coup de main** puisqu'un jour ils viendront te filer un coup de main et que c'est important qu'on participe tous à l'effort commun de l'Afev.

Dans le cas relaté ci-dessus, la personne en service civique aspirait à travailler sur un des projets qui lui était dévolu par l'association et non sur un travail collectif sur la ville d'Entremers. L'élément de langage « choper », plutôt péjoratif et caractérisant un mouvement brusque, et la consigne donnée « tu vas leur filer un coup de main », souligne le fait que la subordination devient explicite y compris lorsque les personnes en service civique travaillent, mais pas dans le sens désiré par l'association. Pour reprendre les éléments de langage du guide de subordination des personnes en service civique, cette relation est moins une relation de « coopération » que de subordination.

En outre, comme le suggérait le cas de Laura, lorsque le décalage entre les attentes de l'association et le travail des personnes en service civique est trop grand, des sanctions peuvent être prises à l'égard de ces dernières.

Cédric, une personne en service civique, nous relate un épisode éclairant de ce point de vue :

[Cédric, Service civique, Afev, Entremers] : Il y a pas plus de deux semaines, on a eu un petit conflit entre référents et volontaires. Il y avait une volontaire qui était inscrite dans une fac, elle a un contrat de 24 heures. Son emploi du temps ne correspondait pas tellement. Et du coup, les salariés de l'association ont voulu lui demander de partir parce qu'elle ne remplissait pas toutes les conditions. [...]

- : La volontaire, finalement, elle est partie ou elle est restée ?

- : Elle est restée parce que finalement ils avaient vraiment compris qu'on n'était pas d'accord et que cela risquait vraiment d'envenimer la situation en quelque sorte entre eux et nous. [rire] Je dis ça de manière un peu plus, genre syndicalisme de combat, mais cela n'a rien à voir. Pour nous, c'est une pièce maîtresse de l'équipe des volontaires.

Selon Cédric, l'emploi du temps de cette étudiante s'est révélé difficilement compatible avec les attentes de l'association. Même si Cédric nous décrit par la suite cette personne comme « une pièce maîtresse de l'équipe des volontaires » et affirme qu'elle a « beaucoup travaillé », les salariés lui auraient demandé de rompre son engagement en service civique.

D'après notre interlocuteur, c'est grâce au rapport de force construit par les personnes en service civique qu'elle a pu rester à l'Afev.

Il n'en reste pas moins que la demande de départ, même si elle n'a pas abouti, signale le fait que dans certains cas, les sanctions peuvent être importantes.

La figure du travailleur productif apparaît moins fuyante dans le processus de subordination à l'Afev. Certes, la subordination voilée par l'usage de jeux, de formations, d'euphémismes, etc. est à la fois la marque de la reconnaissance des personnes en service civique comme travailleurs productifs et un mode d'invisibilisation de ce statut. Mais la subordination n'est voilée que lorsqu'elle est intériorisée par les subordonnés, c'est-à-dire, les personnes en service civique. Dans le cas inverse, lorsqu'il y a un décalage entre le travail productif des personnes en service civique et les attentes des salariés, la subordination se dévoile sous la forme de consignes, de mises au point ou d'incitations au départ. À l'Afev au moins, c'est à travers le processus de subordination que la qualité de travailleurs productifs apparaît le plus nettement reconnue par l'association.

### 2.3.2. À Zup de Co : entre rapport hiérarchique et reporting

Pour étudier la reconnaissance du travail produit par les personnes en service civique à Zup de Co à travers leur subordination, nous mobiliserons le discours de l'une d'entre elles, Léa, puis nous nous intéresserons aux traces matérielles de cette subordination.

Léa est une personne en service civique à Zup de co que je rencontre au sein d'un des collèges d'Entremer où elle est affectée. Dans l'extrait ci-dessous, elle fait référence à Édith, responsable des activités de Zup de Co sur toute la ville d'Entremer.

[Question] : As-tu un tuteur pour le service civique ?

[Léa, Service civique, Zup de co, Entremer] : Un tuteur Zup de co ?

- : Ou un tuteur dans l'établissement ?

- : Eh bien, en fait, une responsable qui est dans l'association qui s'occupe d'Entremer, donc a trois jeunes en service civique, dont moi. Donc oui, **elle m'appelle régulièrement**. Elle vient des fois au collègue. **Elle est venue parfois à des séances de tutorat pour me donner des papiers, pour me dire des trucs**, si, si... **On s'appelle au moins deux fois par semaine**.

- : Elle, elle est chargée de mission ?

- : Elle, elle est coordinatrice... Elle s'occupe de la région, enfin, des collèges qui sont sur Entremer. En tout, il y a à-peu-près trente-cinq personnes qui font ça, enfin, à-peu-près trente-cinq jeunes en service civique dans des collèges. [...]

- : Quel rapport avez-vous, entre vous ?



- : **Ça se passe bien. On n'a pas trop de rapport hiérarchique. On n'a pas vraiment de rapport hiérarchique.**

- : Donc c'est la coordinatrice de Zup de Co. C'est un peu la référente qui vous coache un peu ?

- : Oui et **c'est elle qui nous rappelle les dates quand on doit faire telle chose et telle chose. Là par exemple, je dois remplir des questionnaires et savoir comment ça s'est passé. Je dois donner des questionnaires aux étudiants et il faut qu'ils le remplissent.** C'est un questionnaire qui fait douze pages mais ils doivent quand même le remplir. Il faut absolument que je les récupère tous donc **elle me relance chaque fois pour savoir combien j'en ai**, qui ne me l'a pas rendu... Et, elle aussi de son côté, elle est en contact, elle envoie des mails aux étudiants enfin, c'est nous deux qui le faisons, soit moi, soit elle.

- : Donc par exemple : si il y a des étudiants qui n'ont pas rempli le portail [internet] Zup de Co. C'est toi qui va les rappeler ou c'est elle qui va les rappeler ou c'est elle qui va te rappeler de les rappeler ?

- : Moi, je leur dis, une ou deux fois. Mais elle de son côté, elle va aussi... [Interruption d'une élève] [...] Mais après, c'est différent chaque semaine. **Il y a des semaines où je dois remplir des choses, où la coordinatrice me dit de faire telle chose etc.**

Ainsi, pour Léa, il n'y a pas « trop de rapport hiérarchique », pas « vraiment de rapport hiérarchique ». Dans le même temps, elle précise qu'Édith, sa responsable à Zup de co, lui prescrit le travail à réaliser, les échéances à respecter et lui rend visite pour vérifier les situations d'accompagnement dans les collèges.

La raison qui fait que Léa ne perçoit pas ou peu de rapport de subordination est qu'elle l'a parfaitement intériorisé. Comme à l'Afev, lorsqu'il est intériorisé par les subordonnés, il peut paraître absent alors qu'il n'est que voilé et objectivement présent. Dans l'hypothèse où une personne en service civique à Zup de co n'a pas intériorisé sa subordination, nous pouvons supposer que celle-ci serait immédiatement dévoilée.

La subordination à Zup de co s'observe aussi à travers des traces matérielles et particulièrement à travers l'intranet de l'association.

En effet, les personnes en service civique donnent à voir leur activité à travers des comptes rendus quotidiens et hebdomadaires.

Nous reproduisons ci-dessous un compte-rendu hebdomadaire de Léa (un exemple de compte rendu quotidien est en annexe).

## Document 1 : Compte rendu hebdomadaire, Zup de co, 2012

[Retour](#) **CR Service civique hebdomadaire** [Feuille d'émargement](#)

**INFORMATIONS SUR CE COMPTE RENDU**

Collège [REDACTED]  
Service Civique [REDACTED]  
Semaine du 05 décembre 2011

**DESCRIPTION**

Nombre de jours de présence 22  
Nombre d'heures présence 4

Action menées sur la semaine

-J'ai préparé certaines fiches de français pour une élève que je pense que je vais aider en français car elle a de grosses difficultés, je pense que je vais travailler avec elle tous les lundi car elle a une ou deux heures de permanence ce jour là! Je me demande si il ne vaut pas mieux qu'elle arrête avec son étudiant car cela ne fonctionne pas entre eux ! Je lui ai aussi préparé des fiches pour apprendre ses multiplications en essayant de trouver des astuces pour en apprendre certaines.

-J'ai réfléchi à ce que j'allais dire à certains élèves par rapport à leur carnet de notes pour les motiver!! Je suis donc passée dans tous les groupes durant les séances de tutorat pour en parler aussi bien à l'étudiant et à l'élève!

-J'ai revu [REDACTED] pour lui dire d'avoir un meilleur comportement cette fois-ci durant la séance, c'était un peu mieux mais il a beaucoup de mal à se concentrer et à travailler durant les deux heures avec son étudiante.

[Valider](#) [Supprimer](#)

Source : Intranet, Zup de co, 2012

Le champ principal est surplombé par le message « Action[s] menées sur la semaine ». Il oblige donc les personnes en service civique à rendre compte de leur travail.

Ainsi, Léa expose son travail de la semaine : préparer des fiches, rencontrer les bénévoles et les collégiens. Elle se justifie : les fiches sont réalisées car une élève a des lacunes en français et en mathématiques. Enfin, elle indique le travail qu'elle envisage de réaliser : motiver les élèves suite à leur carnet de notes.

Ainsi, le siège de l'association demande aux personnes en service civique de rendre compte de leur activité. Cela n'est pas sans rappeler le *reporting* en entreprise consistant à faire remonter les données dans une entreprise pour mieux contrôler les activités en son sein.

Zup de co conceptualise moins les rapports de subordination que l'Afev. Ces deux associations permettent donc de mettre l'accent sur différentes dimensions du processus de subordination.

À l'Afev où les stratégies de subordination sont complexes, elles permettent de saisir à la fois comment les personnes en service civique sont reconnues comme travailleurs productifs et

employés *objectifs* au sein d'un système de production mais aussi comment ces qualités sont invisibilisées.

À Zup de co, parce que cette association ne recourt pas à des dispositifs de subordination voilés, il est plus aisé de saisir le fait que les personnes en service civique sont subordonnées à l'association.

En résumé, pour analyser le processus d'invisibilisation et de reconnaissance du travail productif des personnes en service civique, nous nous sommes intéressés à leur recrutement, leur rétribution et leur subordination. Trois catégories d'acteurs ont retenu notre attention : l'État (y compris l'Agence de services et de paiement et l'Agence du service civique), les associations et les personnes en service civique.

Dans le tableau ci-après, nous présentons comment, lors du recrutement, de la rétribution et de la subordination des personnes en service civique, chaque acteur reconnaît ou invisibilise le travail productif des personnes en service civique.

**Tableau 29 : Synthèse des processus de reconnaissance et d'invisibilisation du travail productif des personnes en service civique**

Processus	Reconnaissance du travail productif	Invisibilisation du travail productif
<b>État*</b>		
Recrutement		• Discours sur les valeurs et l'apprentissage
Rétributions	• Indemnités calculées en fonction des barèmes de la fonction publique • Protection sociale (sauf chômage)	• Indemnités sur critères sociaux et pour la « subsistance »
Subordination		• Nombreuses mentions : « en dehors du droit de travail » et « absence de lien de subordination »
<b>Associations</b>		
Recrutement	• Objectivement sur compétences	• Discours sur l'absence de recrutement sur compétences
Rétributions	• Afev : diverses et élaborées pour encourager le travail	• Afev : apprentissage jeux, ambiance, fête, etc.
Subordination	• Afev : présente, élaborée et parfois dévoilée	• Afev : souvent voilée : jeux, apprentissage, acquisition de compétences
<b>Personnes en service civique</b>		
Recrutement	• "Petit boulot étudiant"	• Parfois présenté comme permettant de repousser l'entrée dans le « vrai monde du travail », lieu d'apprentissage
Rétributions	• Usage des vocables « salaire » et « paye » • Revenu : motivations majeures	• Afev : lieu d'apprentissage et festif
Subordination		• Afev et Zup de Co : intériorisée et souvent peu reconnue

\* Dont l'Agence de services et de paiement et l'Agence du service civique

À la lecture de ce tableau, il apparaît que les personnes en service civique sont, à un moment ou un autre, toujours reconnues comme travailleur productif que ce soit par l'État, les associations ou elles-mêmes. Dans le même temps, leur qualité de travailleur productif est régulièrement invisibilisée.

Dans les trois moments étudiés de la relation de travail, les processus de reconnaissance et d'invisibilisation du travail productif apparaissent étroitement liés : par exemple, certaines modalités de rétribution ou de subordination mises en place par l'Afev indiquent que cette dernière reconnaît les personnes en service civique comme des travailleurs productifs (puisqu'elle les rétribue et subordonne), tout en renvoyant leur travail productif dans la sphère du travail d'apprentissage.

Observons enfin que les modes d'encadrement du travail entre l'Afev et Zup de Co diffèrent. La première association utilise divers modes de subordination voilée et dévoilée et divers

modes de rétribution. La seconde a opté pour une subordination plus simple et moins voilée. Les modes d'invisibilisation du travail ne sont donc pas en tout point similaires d'un contexte à un autre. Certains dispositifs observés et certains discours sont probablement accentués par les associations qui les façonnent, par exemple, par leur communication. De plus, tout comme la recherche sociologique a montré que le bonheur au travail est socialement situé (Baudelot et Gollac, 2003) et que les différentes catégories de main d'œuvre sont diversement sensibles aux politiques managériales (Leroux, 2015), nous pouvons faire l'hypothèse qu'un savoir empirique incite les associations à préférer les candidats les plus sensibles aux modes de rétribution qu'elles mettent en place.

Néanmoins, malgré des différences entre associations, les processus d'invisibilisation du travail dépassent les contextes locaux. Ainsi, que ce soit au niveau de l'État, des associations et des personnes en service civique et lors de leur recrutement, de leur subordination ou de leur rétribution, les mêmes registres (valeurs, apprentissage, jeux par exemple) participent à invisibiliser le travail productif de la personne en service civique.

### **3. Les bénévoles**

Tout comme nous avons analysé les processus d'invisibilisation et de reconnaissance du travail des personnes en service civique, nous analyserons ces processus à propos des bénévoles de l'Afëv et de Zup de Co. Nous nous focaliserons donc successivement sur le recrutement, la rétribution et la subordination des bénévoles.

Ne réalisant pas une enquête sur le travail bénévole en tant que tel, nous avons limité notre recherche à l'observation du travail des bénévoles de Zup de Co et rencontré trois bénévoles de l'Afëv. Ainsi, notre propos se concentre sur les dispositifs de recrutement, de rétribution et de subordination mis en place par les associations. La réception de ces dispositifs par les bénévoles eux-mêmes et la perception du bénévolat comme du travail productif seront abordées en ouverture dans la dernière partie.

### 3.1. Recrutement

Dans les grandes lignes, Zup de Co et l'Afev recrutent les bénévoles selon deux moyens principaux.

D'une part, ces associations vont à la rencontre des étudiants. Ainsi, Romane et Clara, toutes deux bénévoles à l'Afev, ont respectivement été recrutées lors de la réunion de rentrée organisée par le CROUS pour les habitants de la cité universitaire d'Entremer et lors d'une rencontre en bas des bâtiments de l'université.

D'autre part, le bouche à oreille semble aussi jouer un rôle important dans les recrutements. Une fois bénévole, Clara a fait venir plusieurs de ses amis à l'Afev, Isaac, lui aussi bénévole à l'Afev, est entré en contact avec l'association suite aux incitations d'un de ses amis.

Cette présentation succincte du recrutement des bénévoles ne rend pas compte du haut degré d'élaboration du recrutement des bénévoles par les associations. Ce haut degré d'élaboration s'explique en partie parce que l'offre de travail bénévole est inférieure à la demande.

Néanmoins, la faiblesse de l'offre de travail bénévole n'explique qu'en partie l'élaboration du processus de recrutement. En effet, celui-ci répond aussi à d'autres contraintes. L'un des enjeux du recrutement des bénévoles est la réalisation d'un travail productif et, dans le même temps, l'inscription de ce recrutement dans un processus d'invisibilisation de ce travail productif.

Dans cette sous-partie, il s'agit donc de souligner les enjeux du recrutement des bénévoles. Comment ce recrutement témoigne de la reconnaissance par les associations du caractère productif du travail bénévole ? Comment ce recrutement participe à invisibiliser les bénévoles comme travailleurs productifs ?

Après avoir explicité le fait que dans une espèce de *storytelling* l'Afev nie le recrutement des bénévoles tout en formulant des objectifs chiffrés, nous déplacerons notre regard sur les procédures concrètes de recrutement.

#### 3.1.1. Le recrutement : entre invisibilisation et ambition

S'intéresser au recrutement des bénévoles à l'Afev implique de saisir une situation qui, en première analyse, peut sembler paradoxale.

Lors des entretiens, plusieurs responsables associatifs récusent dans un premier temps l'idée d'un processus de recrutement des bénévoles. L'idée présentée est que ce sont les bénévoles qui vont à la rencontre des associations et non l'inverse. Dans un deuxième temps, au fur et à mesure que les entretiens progressent, ces mêmes responsables énoncent des objectifs chiffrés de recrutement de bénévoles et soulignent la difficulté à les atteindre.

S'intéresser à la négation du recrutement puis à ses difficultés permet de saisir la réalité du recrutement et sa place dans le processus d'invisibilisation des bénévoles comme travailleurs productifs.

- **« Être au service des étudiants » ou l'invisibilisation du recrutement**

Le premier discours que m'ont tenu des responsables de l'Afev s'est retrouvé rapidement et largement nuancé au fil des entretiens et par les faits.

Néanmoins, ces discours restent au centre de notre analyse car ils prennent part au processus d'invisibilisation du travail productif et de l'emploi *objectif* dans la Réussite éducative.

Daphnée, responsable local de l'Afev à Entremers puis Matthieu Pinateil, cofondateur et ancien codirigeant de l'association, nous livrent ci-après des discours assez similaires sur la rencontre entre les bénévoles potentiels et l'association.

[Daphnée, Responsable local, Afev, Entremers] : Moi **je me dis, chaque année** : « **c'est juste extraordinaire d'avoir quelqu'un qui, en plus de tout ce qu'il fait, est capable de donner deux heures de son temps** ». Et puis quand on les entend parler de leur engagement, c'est fou l'investissement que ces gens mettent là-dedans. **Ils ont tous le désir d'être utiles. Ils ont tous l'envie** que concrètement ce jeune s'en sorte. C'est assez beau à voir. C'est un truc que nous, il faut qu'on valorise, qu'on valorise en fin d'année.

Dans cet extrait, Daphnée nous explique que « l'envie », le « désir » est à la base de la réalisation du travail d'accompagnement à la scolarité par les bénévoles. Cette envie, ce désir apparaissent ici comme antérieurs à la rencontre avec l'Afev.

[Matthieu Pinateil, Secrétaire général, Afev, 2003-2012]: La particularité de toutes ces associations, elle tient en quelques mots : **ce sont des structures qui sont au service de l'engagement des jeunes. Ce sont des structures qui sont au service des bénévoles**. À l'inverse du milieu associatif traditionnel où le bénévoles est au service de l'association.

Ça a l'air bête ce que je dis là mais c'est qu'à un moment donné, **on est des structures ou l'alpha et l'oméga de notre structuration sont pour faire de l'action, pour permettre à un jeune de s'engager**. Nous, un étudiant qui dit : « voilà, je réponds à un tract, un mail, un Facebook. Je vais être bénévole... Il est pris en charge complètement par l'Afev pour pouvoir être bénévole face à sa

famille, son jeune. Les structures associatives, même si elles ont évolué depuis dizaine d'années, traditionnelles... Au moment où on lance l'Afev, c'est quand même : il faut adhérer à l'association, il faut adhérer au projet associatif, il faut faire partie du conseil d'administration et ainsi de suite. Voilà, la grande différence est là.

Comme Daphnée ci-dessus, Matthieu Pinateil nous indique que l'envie d'être bénévole précède la rencontre avec l'Afev.

Dans le schéma que nos deux interlocuteurs présentent, l'Afev est au « service » des bénévoles. Elle leur « permet de s'engager ».

Ce discours doit être replacé dans le contexte de la production d'un service par l'Afev et la Réussite éducative.

Dans une analyse classique de la production d'un bien ou d'un service, celui qui travaille est reconnu comme celui qui vend sa force de travail.

Matthieu Pinateil et Daphnée présentent l'association comme étant au service des étudiants-bénévoles. Dans leurs discours, le bénévole n'est plus celui qui est au service de l'association, qui travaille et produit un service. À l'inverse, leurs discours indiquent que l'association est au service des bénévoles : l'Afev recruterait moins les bénévoles qu'elle ne les accueillerait.

Un bénévole peut être accueilli dans une association et être un travailleur productif. En soi, les discours invisibilisant le recrutement des bénévoles n'apparaissent pas comme une invisibilisation du caractère productif du travail bénévole.

En revanche, le fait que l'invisibilisation du recrutement des bénévoles s'accompagnent de multiples dispositifs invisibilisant le travail productif des bénévoles amène à penser que ces discours invisibilisant le recrutement des bénévoles sont une des modalités du processus d'invisibilisation de leur travail productif.

- ***Objectifs chiffrés et difficultés ou les réalités du recrutement***

Au fur et à mesure du déroulement des entretiens avec Daphnée et Matthieu Pinateil, le discours sur le recrutement des bénévoles s'est infléchi. C'est donc en partant de ces mêmes entretiens que nous donnons ici à voir le décalage entre ce que nous appelons le *storytelling* associatif et la réalité du recrutement des bénévoles.



[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremers]: Ce qui ne veut pas dire que ce n'est pas difficile. C'est difficile. Il n'y a que nous qui le faisons de cette façon-là.

Rapidement après son discours sur l'envie de s'engager des étudiants, Daphnée tempère son propos. Les étudiants n'ont pas *ex ante* envie de s'engager. L'association ne répond donc pas à leurs besoins.

Sur un autre registre, Matthieu Pinateil nous aide à comprendre à quels besoins répond l'association.

[Matthieu Pinateil, Secrétaire général, Afev, 2003-2012] : On n'a fait que de l'accompagnement scolaire. On n'a fait que répondre à la demande des communes. [...] Nous, on répondait à la demande. Notre axe de développement, nous, à l'époque, toujours, c'est la réponse à la demande des collectivités locales.

La première demande à laquelle répond l'Afev est celle des collectivités territoriales. Contrairement au premier discours fourni par Matthieu Pinateil, l'Afev ne répond pas à une demande des étudiants-bénévoles. L'enjeu principal de l'association est donc de recruter des bénévoles, éventuellement, en suscitant l'envie de s'engager.

Édith, Responsable de Zup de Co sur la ville d'Entremers, nous offre ci-dessous un discours explicite sur les relations entre la demande publique (collectivités, collèges, etc.), les associations et les étudiants.

[Édith, Responsable local, Zup de co, Entremers] : Notre objectif est de trouver le plus d'étudiants, évidemment, possible dans la mesure où, en parallèle, on a pléthore de collégiens... Donc plus on a d'étudiants, on sait qu'en face on trouvera facilement des collégiens.

Dans les propos d'Édith, tout apparaît comme si l'action de son association tenait à deux ressources. L'une est illimitée : il s'agit des collégiens à accompagner. L'autre, les bénévoles, est rare. Il s'agit de la ressource limitant le déploiement de l'association.

Zup de Co et l'Afev doivent donc maximiser le nombre d'étudiants bénévoles pour honorer et développer leur engagement auprès des établissements scolaires et des financeurs.

Ainsi, le recrutement des bénévoles est le fondement de leur activité.

Édith pour Zup de co et Cédric pour l'Afev ont tous deux une grande part de leur activité dévolue au recrutement des bénévoles. Leurs entretiens permettent de prendre la mesure de la difficulté de la tâche.

[Édith, Responsable locale, Zup de co, Entremet] : **Mon action, au départ, ça consistait**, dans un premier temps, à présenter l'action auprès des écoles supérieures, dans des amphithéâtres et essayer d'avoir **le plus d'adhésions possibles**. La première était une présentation générale. À la suite de ça, **il y avait un certain nombre d'étudiants qui s'inscrivaient. La préinscription. Là, on avait une déperdition énorme par rapport au nombre d'étudiants au départ. On réussissait à en récolter une vingtaine, une trentaine, une quarantaine d'étudiants sur 200 ou 300. C'était relativement faible malgré tout**. Et là, on rentrait plus dans le détail par rapport à ces étudiants. Et ils s'inscrivaient en tout début d'année.

Nous détaillerons par la suite le processus de recrutement. À ce stade de l'analyse, l'intérêt de l'entretien réalisé avec Édith est qu'il permet d'illustrer quantitativement les difficultés des associations à recruter des bénévoles.

Ce sont les personnes en service civique qui assurent l'essentiel du recrutement des bénévoles à l'Afev. Cédric est l'un deux. Le temps de recrutement sur les universités est nommé à l'Afev la « mobilisation » ou, sous sa forme abrégée, la « mob ».

Plusieurs éléments de l'entretien ci-dessous concernent le travail concret de recrutement. Toutefois, nous le mobilisons dans le but de donner à voir les objectifs et les tensions autour du recrutement des bénévoles.

[Cédric, Service civique, Afev, Entremet] : **Et la mobilisation, c'est un exercice difficile**. Il y en a certains qui le maîtrisent mieux que d'autres. Et du coup, quand c'est le jour de faire de la mobilisation, il y a des volontaires qui sont moins motivés, qui font exprès de venir en retard parce que ce n'est pas trop plaisant. **Quand on est tout le temps sur la fac, quand on est avec nos T-shirts rouges, quand on est à la rencontre des étudiants pour leur parler... On nous met des vents. Des gens : « non, cela ne m'intéresse pas »**. Et ça, c'est pas tout le monde qui l'accepte. **Avec les référents... Ils sont arrivés à un point, ils ne pouvaient pas comprendre pourquoi nous volontaires... Il y avait souvent des difficultés pour aller en mob...** Alors que les trois dernières années, ils ont eu beaucoup plus de mal à mobiliser autant de bénévoles que cette année. Donc cette année, au niveau visibilité, au niveau nombre de bénévoles mobilisés, au niveau de l'activité sur la fac et tout ça, cette équipe de volontaires, cette année, quand même, par rapport aux autres années, c'était le top. **Là, nous, on est censé mobiliser 200 étudiants sur la fac d'Entremet. On a commencé depuis mi-septembre je crois, et là, nous en sommes à peu près à 140. C'est un peu plus que la moitié mais notre objectif, quand on va revenir des vacances de Noël... C'est vraiment de mettre les bouchées doubles pour avoir une cinquantaine de bénévoles.**

Les principales difficultés qu'on a avec les référents, c'est au niveau de l'organisation, quand il faut aller en mob. Nous, en tant que volontaires, on s'inscrit dans le cadre... Quelle idée... Ce n'est pas de faire du chiffre mais d'avoir des bénévoles qui veulent s'engager. Alors qu'au niveau des référents, eux, **ils sont en contact avec la Réussite éducative de la mairie d'Entremet... Pour eux, ils y décident de faire du chiffre**. Il y a cette contradiction qui crée souvent des tensions quand on leur dit : **« nous, on fait de notre mieux. On a déjà mobilisé dans ce bâtiment. Les étudiants ne sont pas très réceptifs par certaines périodes »**.

À l'Afev, au moins sur le pôle d'Entremer, le recrutement des bénévoles doit répondre au nombre d'accompagnements fixés en relation avec les financeurs (dont la Réussite éducative). Ces besoins sont traduits en objectifs chiffrés que l'association doit atteindre.

Cet entretien nous permet aussi de saisir la difficulté du travail de recrutement puisque les refus des étudiants engendrent une lassitude générale des personnes en service civique qui elle-même engendre des tensions entre ces dernières et les salariés ainsi que des stratégies d'évitement.

Ainsi, les premiers discours de l'Afev ont été de se présenter comme au service des étudiants. Ce retournement doit prendre toute sa place dans notre analyse car il a pour effet d'invisibiliser le fait que l'activité bénévole est une activité productive.

Au-delà de ces discours, la suite de l'analyse a montré que le recrutement des bénévoles était à la fois un enjeu et une source de difficultés.

### 3.1.2. Une procédure de recrutement élaborée voilant le travail et l'emploi

En proposant une analyse fine des procédures de recrutement, nous donnerons à voir son haut degré d'élaboration. Outre le fait de souligner encore la mesure de l'enjeu du recrutement bénévole, cette analyse nous permettra de saisir plusieurs registres d'invisibilisation du travail productif des bénévoles.

Dans ce but, nous commencerons par nous intéresser aux dispositions prises par l'Afev et Zup de Co pour favoriser le recrutement bien en amont de la rencontre avec les étudiants. Ensuite, nous déplacerons le regard vers les interactions quotidiennes visant à recruter des bénévoles. Enfin, les sessions exceptionnelles de recrutement organisées par l'Afev seront au centre de notre attention.

- ***En amont de l'interaction : les conventions avec la CPU et les universités***

À Zup de Co comme à l'Afev, le travail de recrutement commence bien avant la rencontre avec les bénévoles potentiels dans les établissements d'enseignement supérieur.

Pour illustrer ce travail en amont, et, dans le même temps, analyser comment le travail des bénévoles y est reconnu, nous nous concentrerons sur les conventions signées entre ces deux associations et la Conférence des Président des Universités (CPU). Ces conventions ayant pour but de faciliter l'établissement d'autres conventions avec les établissements d'enseignement supérieur, elles se situent particulièrement en amont des rencontres avec les étudiants bénévoles.

Pour alimenter notre propos, nous placerons au centre de notre analyse les conventions signées avec la CPU par Zup de Co puis l'Afev. Enfin, pour saisir le haut degré d'élaboration et d'anticipation du recrutement des bénévoles, nous nous focaliserons sur la « Responsabilité sociétale des Universités » (selon le vocable de l'Afev) et sur la « Responsabilité sociale des Universités » (selon le vocable de Zup de co).

En 2015, lors de la signature de la convention avec la CPU, la directrice déléguée de Zup de co déclare :

**L'accord signé aujourd'hui avec la CPU est pour nous une véritable clé d'entrée dans les universités. Nous avons déjà un certain nombre de conventions signées. Et cet accord va nous permettre d'accroître nos partenariats avec les universités**

(Directrice déléguée de Zup de co, 6 mai 2015)

En mobilisant l'expression « clé d'entrée », la directrice déléguée illustre bien que cette convention entre la CPU et l'association vise à lui ouvrir les portes des universités pour y recruter des bénévoles

Cette lecture est confirmée par l'étude de la suite du document.

Zup de co fonde ainsi sa démarche sur l'accompagnement des démarches publiques dans la lutte contre l'échec et le décrochage scolaire par la valorisation de la ressource que constitue, sur un territoire, l'université. [...]

Le présent accord-cadre a pour objectif de mettre en place le partenariat entre la CPU et Zup de co pour favoriser l'engagement des étudiants dans les actions citoyennes promues par Zup de co.

Le présent accord pourra, dans le respect de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, être décliné opérationnellement au niveau local en associant les universités, les antennes locales de Zup de co, les collectivités territoriales pertinentes, les CROUS, et tout autre acteur pouvant contribuer à la réussite du bénévolat étudiant de solidarité. [...]

La CPU encourage les universités à favoriser le développement de l'engagement étudiant de solidarité à travers les différentes actions citoyennes promues par Zup de co, comme par exemple l'implication d'étudiants bénévoles et en service civique auprès de collégiens en difficulté scolaires dans les quartiers prioritaires.

La CPU reconnaît l'engagement étudiant comme un dispositif complémentaire d'enrichissement de la formation. Elle encourage les universités à engager, à leur niveau, une réflexion sur les modalités de reconnaissances des apports pédagogiques et compétences liés à l'engagement étudiant, en partenariat avec les équipes locales de Zup de co. [...]

Zup de co contribue à la demande de la CPU aux réflexions menées sur l'apport de l'université pour le développement des territoires. Zup de co est une ressource pour les universités souhaitant mettre en œuvre une démarche de Responsabilité Sociale.  
(Convention CPU-Zup de co, 2015)

Ainsi, la convention de 2015 entre Zup de co et la CPU incite les établissements d'enseignement supérieur à nouer des partenariats avec l'association.

De plus, ce document est intéressant par deux aspects que nous placerons successivement au centre de notre attention. D'une part, il apparaît que Zup de Co joue un triple rôle dans la politique éducative, d'autre part, nous pouvons y observer deux modalités de reconnaissance du bénévolat dans cette association.

Les trois rôles de l'association dans la politique éducative sont les suivants.

En premier lieu, Zup de co lutte contre l'échec scolaire des collégiens que l'association accompagne. Elle est donc reconnue complémentaire de l'enseignement public, au niveau des collèges.

Ensuite, cette association est présentée comme une ressource pour les établissements d'enseignement supérieur. Zup de co s'engage à être une ressource afin de mettre en œuvre une démarche de « Responsabilité Sociale ».

Enfin, en reconnaissant « l'engagement étudiant comme un dispositif complémentaire d'enrichissement de la formation », la CPU reconnaît que Zup de co est complémentaire aux enseignements des établissements d'enseignement supérieur.

La reconnaissance par la CPU nous invite à s'intéresser aux modes de reconnaissance du travail bénévole.

En situant le bénévolat en complément de la formation prodiguée par les établissements d'enseignement supérieur, la convention de 2015 situe le bénévolat, non pas du côté du travail productif mais du côté du travail d'apprentissage. La mobilisation du registre de la formation éloigne le bénévole du statut de travailleur et voile celui d'employé au sein d'un système de production de service (l'accompagnement à la scolarité dans la Réussite éducative).

Dans cette convention, le bénévolat n'est pas reconnu comme un travail productif.

Du statut de producteur de valeur, le bénévole redevient étudiant. La mobilisation du registre de la formation est le socle de ce déplacement.

Le deuxième registre de justification du travail à Zup de Co se situe sur le plan de la citoyenneté et de l'engagement. En effet, la convention ci-dessus évoque avant tout des « actions citoyennes ».

Les liens entre le monde académique et l'Afev sont aussi anciens que l'association elle-même puisque cette dernière a été fondée par trois anciens dirigeants de l'Unef. L'un d'eux, Matthieu Pinateil, explique en entretien que l'association disposait dès sa création d'« un comité de parrainage de la moitié des présidents d'université de France ».

C'est, semble-t-il, en 2004 que la première convention entre la CPU et l'Afev est signée. Depuis, elle est régulièrement renouvelée comme en témoignent les conventions disponibles sur le site de la CPU. La dernière convention remonte au début de l'année 2016.

Nous reproduisons ici un extrait de celle de 2013 :

#### ACCORD-CADRE

[...]

#### PREAMBULE [...]

Depuis 1991, l'Afev mobilise des étudiants bénévoles pour mener des actions de solidarité auprès d'enfants et d'adolescents issus des quartiers prioritaires de la Politique de la Ville.

L'Afev fonde ainsi sa démarche sur l'accompagnement des politiques publiques de lutte contre les exclusions, par l'exploitation de la ressource que constitue, sur un territoire, l'université.

La CPU est convaincue de l'intérêt et de la légitimité du projet formateur de l'Afev. La construction d'une identité citoyenne étudiante, à laquelle participe l'Afev, contribue en effet à poser l'université comme acteur et ressource des problématiques socio-urbaines du territoire qui l'environne, et, par là-même, à construire une identité collective des universités. [...]

#### OBJECTIF

Le présent accord-cadre a pour ambition d'établir un partenariat entre la CPU et l'Afev pour favoriser le volontariat étudiant de solidarité.

Le présent accord pourra, dans le respect de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, être décliné opérationnellement au niveau local en accords associant les universités, les antennes locales de l'Afev, les collectivités territoriales pertinentes, les CROUS, et tout autre acteur pouvant contribuer à la réussite du volontariat étudiant de solidarité.

#### ENGAGEMENTS RECIPROQUES

Engagements de la CPU :

La CPU reconnaît l'engagement étudiant comme un moyen complémentaire d'enrichissement de la formation. Elle encourage les universités à engager, à leur niveau, une réflexion sur les modalités de reconnaissance des apports pédagogiques de l'engagement étudiant, en partenariat avec les équipes locales de l'Afev. [...]

Engagements de l'Afev :

L'AFEV, en tant que mouvement de jeunesse, contribuera à la demande de la CPU à toute réflexion sur l'engagement étudiant.

(Projet de convention CPU-Afev, 2013)

L'Afev ayant servi de modèle à Zup de Co. Les conventions que signent ces associations avec la CPU présentent de fortes ressemblances. D'une part, les conventions entre l'Afev et la CPU visent à favoriser le travail bénévole étudiant, d'autre part, des modes proches de reconnaissances du travail y sont développés.

Le projet « formateur » de l'Afev est au centre du propos. Ce projet se situe sur deux plans. Le premier s'inscrit sur le registre des valeurs et de la citoyenneté. L'Afev participe à la construction d'une identité citoyenne étudiante. Cette convention rabote le statut de citoyen de l'étudiant et l'Afev est érigé en bâtisseur de cette citoyenneté. Outre le fait que situer le travail bénévole sur le plan de la citoyenneté contribue à voiler ce travail comme productif, minorer le statut de citoyen des étudiants constitue une incitation à acquérir une pleine citoyenneté, et donc, une incitation au travail bénévole.

Le second plan du projet formateur de l'Afev se situe sur le plan pédagogique. L'argument de mise au travail porte sur l'apprentissage. Le travail étudiant est présenté comme un complément et un enrichissement de la formation. L'Afev est présentée comme complémentaire de l'enseignement supérieur (et, en creux et en introduction, de l'École en générale). Le travail d'accompagnement à la scolarité n'est pas présenté comme un travail productif mais comme un travail d'apprentissage. À nouveau, le statut d'étudiant prend le pas sur celui de producteur.

Les conventions signées avec la CPU présentent l'Afev et Zup de Co comme des acteurs participant aux politiques éducatives, et particulièrement aux actions publiques s'intéressant aux quartiers prioritaires, à la Politique de la Ville, au décrochage scolaire, etc.

Dans ces conventions, le travail bénévole ne se situe pas dans le registre d'un travail productif au service d'une action publique mais sur le registre de l'apprentissage complémentaire au savoir universitaire et celui de la citoyenneté. Ainsi, travail d'apprentissage et valeur sont les deux registres invisibilisant le travail productif des bénévoles

Observer le niveau d'anticipation du recrutement des bénévoles permet de prendre la mesure de l'importance de l'enjeu. Les conventions signées entre, d'un côté la CPU et de l'autre l'Afev et Zup de Co, nous indiquent un important degré d'anticipations, puisqu'elles se situent en amont des conventions signées entre ces associations et les universités.

C'est à travers l'analyse de la Responsabilité Sociétale des Universités (RSU) -pour les éléments de langage de l'Afev- que nous donnerons ci-dessous à voir le très haut degré d'anticipation et de stratégies visant à favoriser le recrutement des bénévoles.

Zup de Co développe aussi ce type de stratégies à travers la Responsabilité Sociale des Universités. Nous privilégions l'analyse des stratégies et des anticipations de l'Afev car cette association plus ancienne met souvent en place des stratégies plus élaborées que Zup de Co.

Mobiliser la convention de 2012 entre la CPU et l'Afev permet d'apporter quelques éléments sur la genèse du concept de Responsabilité Sociétale des universités :

Cette collaboration est déterminante pour reconnaître et développer le rôle des universités comme actrices et ressource de leur territoire. Convaincues des compétences qu'apporte l'engagement étudiant promu par l'Afev, la CPU et l'Afev souhaitent aujourd'hui poursuivre et consolider leurs liens afin de favoriser l'ancrage territorial des universités ainsi que l'engagement solidaire de la jeunesse de notre pays. [...]

La Responsabilité Sociétale des Universités (RSU), concept porté depuis 2006 par l'Afev, engage les établissements d'enseignement supérieur à prendre en compte les enjeux sociaux, culturels et économiques dans leurs activités et leurs relations avec les acteurs des territoires. L'Afev est à l'initiative, en partenariat avec l'Unicef, d'un Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités (ORSU), porté en lien avec la CPU [...] Dans un contexte de profondes mutations du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche, la CPU a également un rôle de soutien aux présidents dans leurs nouvelles missions et de promotion de l'Université française et de ses valeurs.

(Convention CPU-Afev, 2012)

Dans cet extrait de convention, nous pouvons à la fois saisir le contenu de la RSU de l'Afev et son histoire.

La RSU est présentée comme une des « nouvelles missions » des universités. Cette nouvelle mission consiste, entre autres, à favoriser l'accompagnement à la scolarité bénévole mis en place par l'Afev désigné de manière euphémisée sous la forme de « l'engagement étudiant » ou de « l'engagement solidaire de la jeunesse de notre pays ».

Cette convention nous indique aussi que le concept de RSU est porté depuis 2006 par l'Afev. En d'autres termes, depuis 2006, l'Afev agit comme un groupe de pression visant à ce que les universités s'engagent sur les territoires les environnant. L'engagement des universités consiste à inciter les étudiants par divers dispositifs à faire du bénévolat dont l'Afev a besoin pour s'inscrire comme agence dans la politique publique éducative.



Pour porter la RSU, l'Afev a créé en partenariat avec l'Unicef un observatoire : l'Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Université (ORSU). À ce jour, le siège de celui-ci se situe à l'adresse de celui de l'Afev. Cet observatoire est animé par une chargée de mission employée par l'Afev au titre d'un contrat en CIFRE dont le sujet de thèse est « La responsabilité sociétale des universités : émergence et mise en place d'un concept ».

L'ORSU est donc un outil créé par et pour l'Afev. Le but de l'ORSU est de porter la RSU visant elle-même à favoriser le bénévolat étudiant.

Ainsi, la création de l'ORSU s'inscrit dans une stratégie à plusieurs bandes visant à favoriser le recrutement des étudiants bénévoles. Cette création témoigne de l'importance et du degré d'anticipation des stratégies mises en place par l'Afev afin de faciliter le recrutement des bénévoles. *In fine*, cette création souligne, s'il en était besoin, l'importance de l'enjeu du travail bénévole dans le développement de l'association.

En ouverture, nous pouvons souligner que les stratégies concernant le recrutement des bénévoles de l'Afev et de Zup de Co ne se limitent pas aux relations entre ces dernières et le monde de l'enseignement supérieur. Par exemple, la première a investi dans une campagne publicitaire visible dans une quarantaine de stations du métro parisien en septembre 2014 incitant les étudiants à « agir contre les inégalités » et la seconde distribue des gommes sur lesquelles est inscrit le slogan : « gommons les inégalités ».

Concernant les conventions entre la CPU et ces associations, le focus sur ces documents a permis de saisir le niveau d'anticipation du recrutement des bénévoles et les stratégies complexes mises en place, particulièrement nettes en s'intéressant à la RSU. De plus, le focus sur ces conventions a aussi permis d'appréhender deux voiles d'invisibilisation du travail bénévole comme travail productif. Le premier consiste à éloigner le travail bénévole de l'emploi au sein des associations et des politiques publiques au profit du travail citoyen. Le second déplacement consiste à situer le bénévolat sur le registre du travail d'apprentissage.

- ***Le recrutement quotidien : ampleur et détails***

Par recrutement quotidien, nous désignons le travail de recrutement quotidien réalisé par les associations.

Analyser le travail quotidien de recrutement permet de rendre compte de l'ampleur de la tâche.

Concernant l'Afev, nous mobiliserons les entretiens réalisés avec Daphnée et les documents internes de l'association.

Après avoir présenté l'ampleur du travail, nous donnerons à voir son haut degré de conceptualisation par l'association qui se révèle à la fois dans les préconisations faites aux recruteurs (les personnes en service civique) et dans la chronologie du recrutement.

L'entretien réalisé avec Daphnée, responsable local de l'Afev à Entremers, nous permet de saisir l'ampleur du travail de recrutement des bénévoles à l'Afev.

[Question] : Alors que font ces étudiants sur le terrain ? Essayez de me décrire l'action de l'étudiant dans son quotidien des heures qu'il a avec l'enfant ?

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremers] : D'accord. Je peux même vous dire le cycle à l'Afev, comment ça se passe.

- : Très bien.

- : **Un étudiant, très concrètement, généralement, il est approché par une équipe de l'Afev donc ça veut dire qu'il est approché par des salariés de l'Afev, des Chargés de développement local, mais aussi des volontaires en service civique puisque nous, ici, on a onze volontaires en service civique.**

- : Sur Entremers ?

- : Sur Entremers, mais aussi sur [Ville X, Y et Z], sur le pôle. Il y en a quatre cents à l'Afev depuis que ça a été développé, avec l'agence de service civique par Martin Hirsh. C'est vrai que ça a été un déploiement assez énorme à l'Afev. **On est passé en trois ans de trois à onze volontaires sur le pôle. Donc c'est des ressources humaines assez importantes pour aller mobiliser des étudiants. Donc ils viennent, en face-à-face généralement, ça peut être en amphi, un collectif, mais ils vont dans les universités puisqu'on intervient beaucoup dans les pôles universitaires, quand même plus que dans les écoles, ou on peut mobiliser aussi en logements étudiants, résidences, CROUS notamment... Mais c'est beaucoup l'université d'Entremers notre gros pôle de mobilisation sachant que c'est 30 000 étudiants. C'est juste énorme. Voilà donc, généralement, c'est du face-à-face, donc ils se font approcher par un membre de l'Afev qui vient pour lui donner l'envie, l'envie de s'engager.**

[...]

Allez leur proposer l'engagement, puisque c'est propre à des **techniques qui relèvent du commercial... Même si nous on vend un beau projet, il faut donner l'envie.** Il ne faut pas avoir peur de se faire recaler. Donc en fait, c'est des formations à la mobilisation. On leur donne des **trames de discours.** On essaie un peu de leur dire les profils étudiants qu'ils vont avoir en face d'eux. On fait **des jeux de rôle. La mobilisation, comme c'est de septembre jusqu'à décembre voire janvier-février, il y a un énorme travail de mob qui s'installe, il faut qu'ils soient formés aux discours, aux procédures...**

Daphnée qualifie le travail de recrutement des bénévoles d' « énorme ». Les ressources humaines dédiées et la période de recrutement indiquent l'ampleur de la tâche.

Ainsi, ce sont les trois salariés et surtout les onze personnes en service civique, à la fois plus nombreuses et plus souvent affectées à cette tâche qui assurent le recrutement.

La période de recrutement s'étend de septembre à janvier ou février. Le recrutement est quasi quotidien. Rapportée aux dix mois que durent les contrats de service civique à l'Afev, il apparaît qu'une importante partie du travail consiste à recruter des étudiants bénévoles.

Dans l'entretien ci-dessus, Daphnée nous explique que le travail de recrutement consiste à « donner envie ». Nous sommes à présent très loin du discours affirmant que l'Afev répond aux demandes d'engagement des étudiants. Pour « vendre un beau projet », comme l'indique Daphnée, il faut que les personnes en service civique soient formées « aux discours », aux « techniques qui relèvent du commercial », « aux procédures », à travers des « jeux de rôles » et reçoivent des « trames de discours » fournies par l'Afev.

Notre intérêt pour les « trames de discours » réside dans le fait qu'elles permettent de révéler le souci du détail qu'a l'Afev dans les procédures de recrutement, et donc, d'en souligner l'importance.

Le document intitulé « Trame d'intervention en amphi » cadre la présentation de l'Afev par les personnes en service civique dans les amphithéâtres. Ainsi, nous pouvons y lire par exemple les préconisations suivantes :

- le temps de l'intervention : cinq minutes ;
- le nombre de personnes nécessaires : « deux intervenants et deux ou trois qui tractent en même temps » ;
- la trame du discours : (dans l'ordre défini) présentation de l'association nationale, du pôle local, puis de l'accompagnement individualisé et des autres formes d'engagements, l'apport pour les jeunes et les étudiants, la phase de questions/réponses, les contacts, le projet politique et éléments importants ;
- les postures et les gestes : par exemple : pour créer une dynamique, il est conseillé qu'un volontaire joue le rôle d'un étudiant en posant des questions.

Dans cette trame de discours, l'Afev, par exemple, propose des stratégies pour donner la parole aux étudiants en amphithéâtre.

La fin du document « Trame d'intervention en amphi » est une rubrique intitulée « important ». Nous la reproduisons ci-dessous.

- L'intervention doit être rapide, dynamique, précise dans le contenu par **l'utilisation de mots clés indispensables**. (Ex. : 2h/sem, au domicile des parents, partage, échange culturel, scolaire, lutter contre les inégalités) afin de marquer l'auditoire et de lui donner envie de nous contacter.
- Interpeller l'auditoire sans l'agresser. Avoir une posture dynamique, active, souriante en délivrant un message positif. Ex. dans le message, être soi-même convaincu, pour convaincre les autres.

- **S'adapter à son public (au code de l'auditoire)**, la forme de l'intervention en amphi de droit, économie doit être différente de celle d'une intervention en amphi de socio ou d'histoire même si le fond du message est identique.

(« Trame d'intervention en amphi », Afev, non daté)

Ces préconisations nous montrent que l'Afev prépare la présentation de l'association par les personnes en service civique aux étudiants à un niveau très fin : éléments de langage à mobiliser, gestes, postures, etc.

Enfin, la procédure de recrutement s'inscrit aussi dans un tempo pensé et réglé en amont comme l'indique Daphnée :

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremet] : **On a un tract. On ne leur donne pas tout de suite. On leur parle déjà du projet associatif. [...]**

Puis une fois qu'on a contacté un bénévole sur le campus, l'important, c'est de « transformer le coupon » comme on dit. Ce n'est pas qu'il le remplisse. C'est qu'il s'engage. Ça veut dire qu'il faut que **derrière il y ait un suivi automatique et direct. Il ne faut pas qu'on oublie de rappeler le bénévole au bout de deux jours**. Lui dire : « tu te souviens de moi ? On s'est vu sur le campus. Tu étais intéressé. Quand est-ce qu'on peut se voir pour une **réunion d'info** ».

La chronologie du recrutement quotidien se déroule donc en quatre étapes. La première consiste à présenter l'association à des bénévoles potentiels, la seconde à leur distribuer le tract, la troisième à rappeler l'étudiant, la quatrième à faire une réunion d'information.

Ainsi, des actes pouvant apparaître anodins et laissés à la libre initiative des recruteurs (généralement les personnes en service-civique), comme le fait de remettre un tract de l'association à un étudiant, s'inscrivent dans une chronologie précise mise en place par l'association.

Ainsi, c'est sans doute à travers l'analyse du recrutement au quotidien que l'on peut le mieux en saisir l'importance pour l'Afev et donc la reconnaissance du caractère productif du travail bénévole.

Ce travail quotidien de recrutement des bénévoles permet d'en saisir l'importance de ce recrutement à travers le volume du travail qu'il implique. Celui-ci mobilise les onze personnes en service civique environ cinq mois (soit de septembre à janvier-février). De plus, l'importance du recrutement des bénévoles apparaît aussi dans le détail des prescriptions de l'association (discours, postures, chronologie, etc.).

- *Les « Volontaires Tours » : le recrutement en jeu*

Les « Volontaires Tours » désignent des journées exceptionnelles de recrutement. Lors de ces journées, toutes les personnes en service civique d'une région se rendent dans une seule université afin de proposer des situations de rencontres plus élaborées avec les étudiants que les rencontres quotidiennes.

En plus du recours à la citoyenneté et du discours sur la formation des étudiants, l'analyse de ces journées nous permet d'observer un troisième volet du travail productif.

Notre matériel est constitué de documents techniques visant à aider la préparation de ces journées.

Les documents techniques mobilisés incitent à mettre en place des jeux. Nous en présentons ci-dessous trois d'entre eux : « la balle aux inégalités », « le défouloir » et « les incollables ».

« La balle aux inégalités » est une « animation inspirée du jeu de la balle au prisonnier. La prison est remplacée par le carré de l'exclusion. La balle est frappée du mot Inégalités. L'animation symbolise ainsi l'exclusion dont sont victimes les personnes touchées par les inégalités. »

« Le défouloir » consiste à taper sur un ballon à l'effigie de l'association. Le but affiché est de se « défouler contre les inégalités et voir où tape le ballon ». Une échelle graduée « contre les inégalités est affichée derrière la balle afin de situer le niveau de frappe ». Pour la personne qui atteint le premier niveau de frappe, il lui est indiqué : « peu concerné par les inégalités : doit s'informer auprès de l'Afev », pour celle qui atteint le deuxième niveau : « Interpellé par les inégalités : doit amorcer un engagement à l'Afev », et au troisième niveau : « Révolté contre les inégalités : doit intégrer l'Afev. »

« Les incollables » consistent à faire jouer les étudiants et potentiels bénévoles au jeu de l'oie dans lequel ils doivent répondre à des questions pour avancer. Ces questions sont regroupées en trois catégories: « la scolarité », « les inégalités », « la vie associative ». Plus généralement, soit les questions informent de ce qui est présenté comme un problème par l'association : « Quel est le pourcentage de redoublement à l'âge de 15 ans en France ? », « Les inégalités sociales sont-elles un facteur d'échec scolaire ? », soit elles mettent en avant l'association :

« À votre avis, combien y a-t-il eu de journées du refus de l'échec scolaire jusqu'en 2010 ? »<sup>59</sup>,  
« Que signifie les sigles PRE ? Programme de Renouvellement des Enseignants, Programme de Réussite Éducative, Permettre un Retour à l'École ? ».

L'apport de l'analyse de ces journées exceptionnelles tient moins aux contenus du message explicite qu'elles diffusent (faire du bénévolat à l'Afev est une manière de lutter contre les inégalités) que dans la forme du message. En effet, loin de suggérer que l'Afev est un lieu où l'on travaille, ces dispositifs de recrutement suggèrent implicitement que l'Afev est un lieu où l'on s'amuse et où l'on joue.

Ainsi, l'analyse de ces journées indique que le jeu est un troisième voile (avec ceux liés aux valeurs et au travail d'apprentissage) du travail productif au sein de cette association.

En résumé, que nous dit l'étude du recrutement des bénévoles sur leur reconnaissance par les associations comme travailleurs productifs et employés *objectifs* au sein du système de production de la Réussite éducative ?

Les bénévoles sont reconnus comme travailleurs productifs. Cette reconnaissance apparaît dans l'ampleur et l'élaboration des dispositifs de recrutement. Mais, bien qu'elles les reconnaissent comme travailleurs productifs, les associations déploient des stratégies les dépouillant de cette qualité. D'une part, le travail productif est présenté comme un travail d'apprentissage ou sous-couvert de citoyenneté. D'autre part, l'Afev se présente comme structure ludique au moins dans les sessions de recrutement exceptionnelles.

Il convient de s'intéresser un instant à la question des compétences des bénévoles qui paraît absente. Le bénévolat à l'Afev est-il un travail ne demandant aucune compétence ? Cette absence de la question des compétences tendrait-elle à montrer que les bénévoles ne travaillent pas d'un point de vue productif ?

La question des compétences des bénévoles est peu évoquée par les associations. Néanmoins, elle est au cœur du processus de recrutement. En effet, l'Afev et Zup de co investissent (en général) respectivement les universités et les écoles d'enseignement supérieur pour recruter des bénévoles. Dans ces lieux, les personnes rencontrées sont, dans une extrême majorité, toutes dotées du bac et inscrites dans une formation supérieure.

---

<sup>59</sup> L'Afev organise annuellement des « journées de refus de l'échec scolaire » afin de sensibiliser l'opinion publique et les politiques à ce problème. Ces journées s'inscrivent dans le projet de l'association en tant que groupe d'intérêt dans la politique éducative

## 3.2. Rétribution

Après avoir étudié le recrutement des bénévoles pour y observer l'invisibilisation ou la reconnaissance de ces derniers comme travailleurs productifs, nous déplaçons notre attention sur leurs rétributions.

Il s'agit ici moins de s'intéresser aux sentiments de rétribution ou aux rétributions perçues par les bénévoles qu'à celles mises en place par les associations. Ainsi, nous placerons au centre de notre attention deux modalités de rétribution.

La première est nommée à l'Afev « la valorisation des compétences ». Nous retrouvons le même dispositif à Zup de CO. La deuxième concerne plus spécifiquement l'Afev et porte sur le sentiment d'appartenance.

### 3.2.1. « La valorisation des compétences » : une incitation au bénévolat comme travail d'apprentissage

En amont de la procédure de recrutement, les conventions signées avec la CPU incitaient les universités à reconnaître les compétences acquises grâce au bénévolat. Ce faisant, ces conventions situaient le travail bénévole non pas dans le champ du travail productif mais dans celui du travail d'apprentissage.

Notre objectif à présent est de dépasser la vision théorique que nous apportait la lecture des conventions entre l'Afev et la CPU pour observer les modalités concrètes de la valorisation académique du bénévolat et leurs effets.

- ***Dispositifs de reconnaissance***

Julie Testi, à la fois chargée de mission à l'Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités et en thèse (CIFRE) à l'université d'Entremer, nous relate dans un article de 2016, les modalités de reconnaissance dont est l'objet le bénévolat des étudiants à l'Afev. Ces modalités de reconnaissance se situent dans le champ académique et hors de ce champ.

Dans le champ académique, cette reconnaissance s'opère sous la forme de certification, de bonification, d'attribution d'une unité d'enseignement (UE), d'un diplôme universitaire ou d'une inscription à l'annexe du diplôme.

Pour l'année universitaire 2012-2013, elle concerne cinquante établissements. Trente-trois attribuent une UE et sept une bonification de la moyenne générale. C'est le cas de l'université d'Entremer où l'engagement bénévole à l'Afev ouvre droit à une majoration d'un demi-point sur la moyenne générale annuelle.

Le bénévolat à Zup de Co peut aussi faire l'objet d'une reconnaissance académique. Ainsi, plusieurs écoles de commerce à proximité d'Entremer attribuent trois European Credits Transfer System (ECTS). Une en attribue quatre. Dans cette dernière, le bénévolat à Zup de Co occupe la même place dans le diplôme de licence que l'enseignement de statistiques.

Hors du champ académique, l'Afev s'attache à valoriser le bénévolat dans le monde économique. Pour cela, elle finance et diffuse des études. L'une d'elle vise à « identifier les compétences acquises par des bénévoles et les relier aux attentes du milieu économique ». L'Afev se dote des moyens de valoriser les compétences issues du bénévolat dans le monde économique. Ainsi, si les compétences issues du bénévolat sont davantage reconnues par le monde de l'entreprise et offre un accès facilité à un emploi, le bénévolat lui-même gagne en intérêt.

- ***Effet de ces reconnaissances : une incitation au travail***

Il est difficile d'estimer en quoi la reconnaissance du bénévolat dans le monde économique constitue une incitation au bénévolat. En revanche, Julie Testi et Daphnée, nous apportent des éléments permettant de développer les effets de la reconnaissance académique du bénévolat.

Ainsi, Julie Testi explique que par la reconnaissance académique du bénévolat, l'Afev souhaite « démocratiser l'accès à l'engagement pour les étudiants, notamment l'engagement de solidarité sur son territoire » et « construire un cadre favorisant l'engagement des étudiants ».

En d'autres termes, l'un des buts de ce dispositif consiste à favoriser le bénévolat au sein de l'Afev.

L'entretien avec Daphnée, Cadre au pôle local de l'Afev et la suite de l'article de Julie Testi permettant de saisir les effets de ces dispositifs sur le recrutement des étudiants.



Ainsi, Daphnée nous explique :

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremet] : Bon, par exemple, on a aussi la bonification. Par exemple, s'ils s'engagent à l'Afev. Ils ont 0,5 point de moyenne en plus, si ils s'engagent dans l'année.

[Question] : Les étudiants ?

- : Les étudiants. Ça pour certains, c'est hyper important.

Ce propos fait directement écho à l'article de Julie Testi.

Pour l'Afev, la reconnaissance de l'engagement dans les cursus permet à des étudiants qui ne seraient pas engagés de le faire. [...]

La chercheuse reprend plus loin une idée développée par l'association :

Pour l'association, les différentes formes d'incitation au bénévolat, en favorisant l'engagement d'un nombre croissant d'étudiants, permettraient un recrutement plus large au sein des associations, en touchant des étudiants n'ayant pas, *a priori*, de dispositions à l'engagement

Ainsi, la valorisation du bénévolat dans le champ académique permet à l'Afev, mais sans doute aussi à Zup de Co, d'élargir leur base de recrutement des bénévoles.

Tout se passe comme si la valorisation académique du bénévolat augmentait les intérêts au bénévolat tout en continuant de situer le travail bénévole dans le champ de l'apprentissage.

### 3.2.2. Le sentiment d'appartenance

Notre propos sur le sentiment d'appartenance comme rétribution s'articule en deux temps. Nous nous intéresserons d'abord aux dispositifs. Puis, nous observerons leurs effets sur les bénévoles.

- ***Dispositifs : « apéros », réseau, etc.***

C'est en mobilisant les entretiens réalisés avec Rémy, Chargé de développement local, puis avec sa cadre, que l'on donnera à voir le rôle des rétributions en sentiment d'appartenance à l'Afev.

[Question] : Est-ce qu'il y a des écueils que vous cherchez à éviter avec les volontaires ou les bénévoles ?

[Rémy, Chargé de développement local, Afev, Entremet] : Eh bien, on a peur de l'abandon. J'ai un peu peur de ça. Ça me ferait chier qu'ils s'en aillent. Il y a une bénévole qui s'en va déjà, elle m'a téléphoné ce matin en disant : « j'arrête machin... ». C'est souvent des raisons complètement

extérieures à nous. Surtout là, elle était allée deux fois dans la famille et elle s'en va parce qu'elle ne peut plus mais oui, on essaie de l'éviter au maximum justement en favorisant le sentiment d'appartenance.

Dans cet extrait de l'entretien réalisé avec Rémy, nous pouvons saisir que le travail de l'association sur le sentiment d'appartenance vise avant tout à éviter les défections des bénévoles en cours d'année. Celles-ci sont très coûteuses pour l'association puisqu'elles nécessitent de recruter un autre bénévole et nuisent à son image.

En plus des rétributions en fraction de diplôme, l'Afev met en place un système de rétribution consistant à inscrire les bénévoles dans un réseau relationnel afin qu'ils ne renoncent pas à leur engagement.

Ainsi, la situation la plus éclairante de ce point de vue tient au fait que l'Afev à Entremers a pensé à mettre en place un « speed-dating bénévole ».

Le dictionnaire Larousse définit le « speed-dating » comme un rendez-vous organisé et minuté avec des personnes différentes dans le but de trouver un partenaire (amoureux ou professionnel, par exemple). La date choisie par le pôle de l'Afev à Entremers, le jour de la Saint-Valentin, incite à plus situer ce « speed-dating » sur le plan relationnel que professionnel.

Bien que celui-ci ait été finalement remplacé par un « apéro-débat », cette idée de speed-dating illustre la volonté de créer entre bénévoles un réseau relationnel.

Plus généralement, Rémy, Chargé de développement local, nous indique que « les concerts, les pots, les machins, les coups de fil tous les mois et demi, les invitations, l'aide à la recherche de stage, les trucs... » servent à développer et entretenir ce sentiment d'appartenance. Daphnée, dans l'entretien ci-dessous, nous confirme cette perspective.

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremers] : Nous, on est là, pour les informer aussi là-dessus. **Pour leur dire : « vous appartenez à un réseau d'étudiants ». Et en gros, on organise des pots, des soirées, des temps d'échanges... Plein de choses qui font qu'à un moment donné, ils ont ce sentiment d'appartenir à un collectif.** Ils ne sont pas que dans l'individuel juste les deux heures par semaine à domicile, si on n'a pas un sentiment d'appartenance à l'asso et bien à un moment donné, on se sent un peu seul. **Voilà, donc on leur propose tout ça. Et, si la personne est intéressée, on remplit un coupon.** Ce tract, il est en deux parties, il y a la partie « information » qu'ils remplissent eux-mêmes et sur cette partie-là, ils donnent toutes les infos pour qu'on puisse les appeler pour une réunion d'information.

Pots, soirées et temps d'échanges ne sont pas, comme le montre l'entretien suivant, uniquement pensés comme des rétributions du travail.

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremet] : Le fait de venir à l'Afev au début, ce n'est pas logique, ce n'est pas forcément un souhait. Et puis, on va les capter sur un truc, ils vont venir à une formation. Ils vont apprendre à nous connaître. Hop, ça va faire tilt pour revenir une fois sur un pot bénévole. Voilà, c'est un peu, il faut qu'on arrive à les capter un moment pour créer ce relationnel-là. [...]

Et donc tout ça, c'est un enjeu d'animation du réseau qui est assez important. Voilà, donc c'est comme ça que se déroule le cycle de l'Afev pour un étudiant bénévole.

Dans l'entretien ci-dessus, nous pouvons saisir que les pots, les soirées, les temps d'échanges, etc., en plus d'être une forme de rétribution du travail, participent à un phénomène que les psychosociologues nomment « le pied dans la porte ». Cette technique de manipulation consiste à formuler une demande peu coûteuse, qui sera vraisemblablement acceptée suivie d'une demande plus coûteuse, qui aura plus de chances d'être acceptée.

- ***Effet : la continuité du travail***

Romane, Clara et Isaac ont tous été bénévoles à l'Afev lors de l'année scolaire 2012-2013. À travers leurs discours, nous observerons quels ont été les effets des dispositifs de rétribution en « bonne ambiance » et « sentiment d'appartenance ».

Concernant la rétribution, aucun de nos interlocuteurs n'a fait référence aux ECTS ou à la bonification de la moyenne universitaire. La motivation de leur engagement apparaît comme étant avant tout altruiste.

En revanche, l'ambiance et le sentiment d'appartenance sont davantage présents lors des entretiens réalisés avec les bénévoles.

Certes, Clara ne s'est jamais rendue à aucune soirée car son domicile est trop éloigné du local de l'Afev. Toutefois, son sentiment d'appartenance à l'association et sa sensibilité à la bonne ambiance apparaissent lorsque nous évoquons sa fréquentation des locaux de l'association. D'une part, elle explique avoir perçu une session de formation comme « très drôle » et « franchement sympa ». D'autre part, elle a fréquenté des locaux de l'association en début d'année « pour ramener des potes » afin de les inciter à faire du bénévolat et « pour poser des questions sur comment ça allait se passer ou quand [elle avait] des difficultés ». Enfin, elle n'y « faisai[t] pas grand-chose dans les bureaux » après ses cours à l'université. Ce dernier type de fréquentation montre particulièrement qu'elle a développé un sentiment d'appartenance et de bien-être vis-à-vis de l'association.

De son côté, Romane qualifie l'Afev de lieu « chouette », « relax » avec une « bonne ambiance ». Elle déjeune régulièrement dans les locaux de l'association le midi et se rend aux soirées que l'Afev organise. Elle explique que cette bonne ambiance a aussi contribué à l'inciter à faire du bénévolat tout au long de l'année.

À l'inverse de Romane et Clara, Isaac n'a pas fréquenté l'Afev lorsqu'il était bénévole. Il n'a fait qu'une seule des trois formations prévues, ne s'est jamais rendu à aucune soirée ni dans les locaux de l'association lors des pauses méridiennes ou après les cours.

Alors que Romane et Clara ont assuré leur accompagnement à la scolarité sur toute l'année scolaire, Isaac l'a arrêté pour privilégier ses études au bout de six mois.

Ainsi, les cas de Romane et d'Isaac nous incitent à conclure à une certaine efficacité de la rétribution/subordination sous forme de bonne ambiance et d'appartenance au groupe. En effet, les premières, proches de l'association, ont continué leur accompagnement sur l'année. Le second, éloigné de la structure, l'a arrêté prématurément.

Ainsi la valorisation des compétences et le sentiment d'appartenance sont deux types de rétribution mobilisés par l'association pour recruter les bénévoles et s'assurer que leur travail perdure tout au long de l'année.

Ces rétributions témoignent donc du fait que les bénévoles sont reconnus par l'Afev comme des travailleurs productifs. Dans le même temps, ces rétributions, en situant les bénévoles du côté du loisir et de l'apprentissage, les invisibilisent comme travailleurs productifs.

### 3.3. Subordination

Historiquement, la rémunération est le pendant de la subordination. Il est donc peu étonnant que plusieurs dispositifs de rétribution du travail bénévole participent aussi à la subordination de ces acteurs.

Suivant la même démarche, nous entreprenons d'étudier à travers les dispositifs de subordination des bénévoles comment ceux-ci sont reconnus ou invisibilisés comme travailleurs productifs et donc comme employés *objectifs*.

Si Zup de co a été plutôt en retrait concernant les dispositifs de recrutement et de rétribution du travail bénévole, les dispositifs de subordination que cette association met en place méritent une attention égale à ceux de l'Afev. C'est la raison pour laquelle nous étudierons successivement la subordination des bénévoles dans les deux associations.

### 3.3.1. À l'Afev : une subordination voilée ?

Relativement à Zup de Co, dont nous qualifierons le contrôle d'explicite et la surveillance de rapprochée, la subordination à l'Afev paraît voilée.

Cette subordination est faible, à l'image des prescriptions sur lesquelles nous porterons en premier notre attention. Toutefois, les dispositifs de suivi voire de sanctions, qui seront l'objet de notre deuxième et troisième partie, témoignent du fait que la subordination, si elle est faible et voilée, ne peut être complètement écartée.

- *Des formations sans prescription ?*

Nous avons précédemment observé que lors des formations, les personnes en service civique recevaient un ensemble de prescriptions assez précises : le discours à tenir, la posture à adopter, le moment pour recontacter les étudiants, etc. De ce fait, ces formations participent à la subordination des personnes en service civique.

Il semble donc pertinent d'analyser en quoi les formations des bénévoles peuvent revêtir une forme de subordination.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur l'entretien réalisé avec Daphnée, Responsable de l'Afev à Entremers puis sur ce que l'Afev nomme « l'accompagnathèque ».

Daphnée nous présente ici les formations dont bénéficient les bénévoles.

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremers] : Et généralement une semaine deux semaines plus tard l'accompagnement commence. **Donc l'étudiant, l'idée, c'est qu'il se lance comme ça une première fois mais il y a toujours quelqu'un pour l'appuyer. Donc à l'Afev, on est là pour répondre à ses questions. On lui donne les références, l'accompagnathèque, par exemple, et il a des billes sur « comment organiser la première séance ».** Généralement, la première séance, c'est une approche. C'est : on passe une heure à discuter avec le jeune, à savoir un peu quelles sont ses difficultés. Mais c'est vrai qu'il y a une marge de manœuvre qui est quand même assez importante. **On pourrait se dire : « oh là là, faut faire gaffe, on va les former juste avant de venir, mais en même temps, c'est du relationnel, c'est du bénévolat. On n'est pas là non**

plus... Ce n'est pas des éducateurs spécialisés. Il y a un moment donné où il faut que la relation se tisse où il faut qu'il se lance. Et souvent, on a des étudiants qui vont nous appeler au bout de la première séance et qui vont nous dire : « j'espère que j'ai bien fait. Il ne m'a pas beaucoup parlé. Ou alors j'ai eu du mal à le canaliser » et là on lui dit : « bah voilà, dans quelques temps, tu auras ta première formation [...] »

Donc il a trois modules de formation sur une année et le premier module, c'est l'accompagnement individualisé. C'est lui dire... C'est un peu revenir sur comment a été orienté le gamin. Qu'est-ce qu'il peut faire lors des séances avec lui. Comment on peut répondre à certaines problématiques en fonction du profil du gosse qu'on a en face de soi. Quels sont les liens avec la famille. Comment améliorer les liens avec la famille. Comment on peut améliorer les liens avec l'école... Voilà c'est un peu le premier module qu'il y a autour de tout ça. Et puis après, on le laisse de nouveau aller dans la famille, tester par lui-même, tester ses compétences pédagogiques. En même temps, c'est ça qu'est super intéressant, nous on ne formalise rien en amont. Donc l'étudiant, il se heurte à des difficultés, il se heurte à un gamin qui n'est pas concentré donc forcément qui a envie de faire autre chose mais là c'est tout l'intérêt de l'éducation populaire, c'est qu'il n'a pas d'obligation de rester dans le scolaire à proprement parler. Donc il peut dire : « écoute, là, tu n'as pas envie de bosser. Je me rends bien compte. Et bien si tu veux, on sort, on va visiter le quartier et là, on peut apprendre autrement. On se repère sur un plan. On découvre un lieu ressource. » On peut aller au cinéma mais nous on dit souvent : « aller au cinéma, oui, mais discutez en après, ou avant ». Ça peut être un dessin animé... Même Disneyland... Enfin on ne le fait pas parce qu'à rembourser ça serait affreux... deux cent cinquante bénévoles qui vont à Disneyland... Mais on leur dit : « du moment qu'il y a un intérêt pédagogique... On peut le tirer de n'importe quoi ». Donc voilà, ça c'est leur premier module formation.

Le second, celui contre les inégalités et là, c'est très intéressant puisqu'on s'aperçoit qu'en fait les étudiants bénévoles dans leur grande majorité n'ont absolument pas conscience de mener une action politique. Déjà, « politique », fait peur à beaucoup puisqu'ils s'imaginent que c'est partisan, qu'on va les embrigader dans le socialisme « afévien » puisqu'en fait, l'A.F.E.V, parce qu'on a des T-shirts rouges associés au parti socialiste alors que l'A.F.E.V ne cesse de répéter qu'on n'a pas d'appartenance partisane mais qu'on mène des actions politiques. [...] Donc il y a tout un débat politique qui s'engage et à la fin de la formation, c'est intéressant puisqu'on a des formateurs qui sont assez provocateurs et donc ça déclenche vraiment un débat et où on se met d'accord sur le fait, à la fin, oui, c'est une action politique engagée mais qui respecte les appartenances partisans de chacun. Mais, c'est important pour nous cette dimension citoyenne.

Et le troisième module, c'est « échange de pratiques ».

[Question] : Ils interviennent quand ces modules ?

- : Dans l'idéal, le premier module intervient deux-trois semaines après le commencement. Le deuxième module, généralement en janvier, plutôt mi-année. Et puis le troisième, il faut que ce soit avant la fin des accompagnements, généralement mars. Généralement en mars, on est dans l'échange de pratiques. Donc là, ça se confie sur ce qu'il s'est passé, les difficultés rencontrées, les satisfactions...

L'Afev organise donc trois formations de deux heures à l'attention des étudiants bénévoles.

La première intervient deux ou trois semaines après le début de l'accompagnement. Elle est donc postérieure aux premières séances de ce dernier.

Cette formation s'intéresse à des thématiques telles que : comment réaliser un accompagnement à la scolarité ? Comment est orienté un enfant ? Comment améliorer les liens entre la famille et l'école ? Etc.

Ainsi, cette première formation se situe sur les champs éducatifs et pédagogiques.

La deuxième formation intervient à mi-année, en janvier. Elle vise à faire prendre conscience aux bénévoles que leur action consiste à « lutter contre les inégalités », qu'elle est politique « sans être partisane ».

Cette formation ne vise donc pas à apporter aux bénévoles des conseils ou des prescriptions concernant leur travail d'accompagnement à la scolarité.

La troisième formation se déroule en mars. La limite temporelle est « avant la fin des accompagnements ». Située au début du troisième trimestre de l'année scolaire au plus tôt, elle intervient donc plutôt à la fin de l'année de bénévolat. Elle a pour objectif que les bénévoles se confient « sur ce qu'il s'est passé ».

Ainsi, la date de cette formation et ses objectifs impliquent que cette session est finalement moins une formation qu'un débriefing.

Finalement, des trois sessions de deux heures de formation, seule la première est axée sur l'accompagnement à la scolarité. Ces formations n'apparaissent donc pas comme un lieu où les bénévoles seraient particulièrement subordonnés en recevant un ensemble de prescriptions.

À côté de ces formations, Daphnée nous indique que les bénévoles peuvent contacter l'Afev et se référer à « l'accompagnothèque ». Nous présentons ci-dessous « l'accompagnothèque » pour y observer d'éventuelles traces de la subordination des bénévoles.

Il s'agit d'un site internet composé d'une quinzaine de fiches thématiques : les premières séances, jouer ensemble, lien avec la famille, organiser une sortie, lire-écrire pour le plaisir, cuisiner ensemble, travail personnel, rencontrer un professionnel, estime de soi, préparer son cartable, parents et scolarité, ouverture, rapport à l'école, la fin de l'accompagnement et une fiche pour les enfants « du voyage » et une pour les enfants « nouvellement arrivés ».

Ces fiches sont généralement détaillées autour d'items tels que « Pourquoi », « Comment », « Warning » et « ressources ». Ci-dessous est reproduit un extrait de la fiche « préparer son cartable ».

### **Comment ?**

Evoquer avec le jeune à quel moment il fait son cartable (la veille ou le matin, au dernier moment dans la précipitation ?), comment, si ça lui arrive d'oublier des affaires.... ?

Avec l'accord du jeune, jeter un coup d'œil dans le cartable et détailler avec lui ce qui s'y trouve, ce qui manque....

Lister quel est le matériel nécessaire pour tous les jours : la trousse, le cahier de texte ou agenda, la règle, le cahier de liaison....

Se poser les questions suivantes avec le jeune : Quel est le moment le plus approprié à son avis et selon ses habitudes pour faire le cartable ? Quels cours j'ai aujourd'hui ? Prendre les livres et cahiers nécessaires, éventuellement le matériel (si il/elle a un cours de géométrie, il faut un compas, une équerre...).

L'aider à se faire des « pense-bêtes » classiques (notes, Post-it...) ou autres ex : fonction organisateur/à faire sur les téléphones portables.

Par la suite, au fil de l'accompagnement, discuter avec le jeune pour voir si vos échanges ont amélioré son organisation, s'il oublie moins ses affaires.

En parler également avec la famille afin qu'après l'accompagnement, elle puisse aussi aider le jeune si c'est nécessaire.

### **Warning :**

N'impose pas un ordre qui n'est pas celui de l'enfant : ce n'est pas parce que le cartable du jeune te semble « fouilli » qu'il n'est pas organisé. L'important c'est que cela lui convienne et qu'il s'y retrouve.

### **Ressources :**

Ton référent afev

L'enseignant de l'enfant

(Plutôt) pour le collégien : tous les outils qu'on peut trouver sur le net ex : Google docs... Et qui peuvent paraître attractifs.

### **Finalité :**

Rapport à l'école, Rapport au travail personnel, Estime de soi

Mais aussi... :

Toutes les autres activités qui exigent une méthodologie, une organisation : tenir un cahier de texte, organiser un espace de travail, rédiger des fiches, anticiper le travail à faire, faire des recherches pour un exposé...

(Source : site internet de l'Afev)

Ces fiches se caractérisent par l'emploi de verbes d'action : « évoquer », « lister », « poser des questions », « discuter » et par un certain nombre de précautions à prendre « avec l'accord du jeune », « ne pas imposer », etc. pouvant indiquer une forme avancée de subordination.

Il n'en reste pas moins qu'il ne s'agit là que d'une quinzaine de fiches sur autant de thématiques dont la consultation est à l'initiative des bénévoles.

Au final, la formation des bénévoles à l'accompagnement à la scolarité se limite à la première session de formation de deux heures et à la consultation à l'initiative des bénévoles de « l'accompagnothèque ».



Ainsi, à partir de l'étude des sessions de formation et de « l'accompagnotherapie » à la disposition des bénévoles, il apparaît que, contrairement à celle des personnes en service civique, les formations des bénévoles ne donnent pas lieu à l'exercice d'un pouvoir particulier de subordination.

Daphnée dans l'entretien en amont nous présente des éléments pour comprendre le caractère succinct de ces formations : les bénévoles n'ont pas à être des « éducateurs spécialisés » et leur travail consiste en du « relationnel ». Ce travail ne nécessiterait qu'une formation très succincte et un ensemble limité de prescriptions.

Si l'absence de prescriptions dans les formations des bénévoles témoigne, de ce point de vue, de la faiblesse des liens de subordination, il n'en reste pas moins que, l'Afev s'attache à évaluer leur travail.

- *Le suivi des bénévoles*

Après avoir recruté un bénévole et après avoir fait les présentations avec la famille, l'enjeu pour l'Afev est de garder le lien avec lui, pour, comme nous l'observerons, connaître au moins en partie ses activités.

Pour ce faire, l'Afev a mis en place deux dispositifs que nous présentons ci-dessous.

Daphnée, dans l'entretien ci-dessous, nous indique que le sentiment d'appartenance ne relève pas que de la politique de rétribution des bénévoles et s'inscrit aussi dans des processus de contrôle.

[Question] : Comment se passe le management des étudiants bénévoles ?

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremet] : Déjà, cela passe par le maximum de **communication de proximité**. De toute façon, le premier contact, il est clé, surtout en réunion d'informations. Où là, il s'agit de bien préparer l'étudiant à l'accompagnement et lui dire qu'on est toujours disponible pour répondre à ses questions. Donc je pense qu'ils ne peuvent pas se plaindre du manque de disponibilité. C'est plutôt eux qui sont dans une logique quand ils font de l'accompagnement individualisé : ils sont très individuels. Donc là, il y a tout un enjeu à l'Afev Entremet pour créer le sentiment d'appartenance à l'équipe de bénévoles à l'Afev Entremet. Sinon, on est très vite isolé dans le cadre de son accompagnement individualisé. On pourrait ne jamais prendre contact avec son référent à l'Afev. On pourrait faire son truc dans son coin. Alors nous on leur dit dès les débuts : « on est disponible. Vous allez avoir des formations. Donc un module de six heures, trois fois deux heures dans l'année. **Vous allez avoir des pots et des soirées bénévoles. Vous allez être intégrés à des événements régionaux pour rencontrer les bénévoles. Vous pouvez aussi assister à des événements nationaux de l'Afev comme la journée de refus de l'échec scolaire, l'université européenne de l'engagement, enfin voilà.** » **On essaie toujours de garder contact avec eux.**

Les différents événements organisés à l'attention des bénévoles permettent de les rétribuer mais aussi de garder le contact avec eux. Le but est d'éviter que les bénévoles n'agissent sans que l'Afev n'ait aucun contrôle sur eux.

Néanmoins, la participation à ces événements reste au bon vouloir des bénévoles et un travail plus systématique de suivi est aussi effectué.

Pour donner à voir ce que l'Afev appelle « le suivi » des bénévoles, nous mobilisons à nouveau un extrait d'entretien réalisé avec Daphnée dans lequel elle évoque la formation des personnes en service civique.

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremer] : Au suivi. C'est-à-dire appeler un bénévole pour leur demander comment se passe son accompagnement. Comme nous on rend des comptes aussi à la Réussite éducative. On a des bilans à fournir etc. Et qu'il faut qu'on évalue notre action. On a des questions très précises à poser à l'étudiant bénévole : « vous faites quoi pendant vos séances ? Est-ce que tu vois les évolutions dans le comportement ou dans les compétences du gamin ? [...] Donc on évalue tout ça. Et pour ça, il faut poser les bonnes questions aux étudiants.

Dans le cadre de ce que l'association nomme « le suivi », les personnes en service civique appellent toutes les six semaines les bénévoles pour se renseigner sur l'accompagnement à la scolarité qu'ils assurent.

Même si ce dispositif de contrôle peut paraître lâche et distant, il n'en reste pas moins qu'il vise à évaluer, ou au moins vérifier, le travail des bénévoles.

- ***La valorisation des compétences, un outil de sanction***

Au sujet des rétributions du bénévolat, Daphnée nous expliquait que les étudiants bénévoles inscrits à l'université d'Entremer pouvaient voir leur moyenne générale gratifiée d'un demi-point : « s'ils s'engagent pour l'année ».

En creux, nous pouvons donc saisir qu'un étudiant n'ayant pas assuré son engagement bénévole tout au long de l'année ne pourrait y prétendre. La valorisation académique des compétences est à l'Afev à la fois un moyen de rétribution et un outil potentiel de sanction.

Pour dépasser le cas de l'université d'Entremer, nous mobilisons à nouveau l'article de Julie Testi (2016).

La chercheuse nous décrit le cas de l'université de Lille 3 qui a construit avec l'Afev une grille d'évaluation des compétences issues du bénévolat.

Dans l'extrait de son article, Julie Testi évoque un premier mode d'évaluation appliqué un semestre.

**L'évaluation a porté sur l'assiduité de l'engagement, mais également sur les retours généraux qui ont été faits par l'association. Pour le second semestre, l'université a choisi de faire évoluer son mode de notation. L'évaluation s'effectue à l'oral à partir d'une grille d'évaluation coconstruite entre l'Afev et Lille 3. [...] Cette grille porte sur des critères scolaires d'assiduité : régularité dans le bénévolat, participation aux temps de formation et aux temps collectifs. La qualité de la présentation et l'aisance à l'oral sont appréciées, même si elles ne représentent pas le point central de l'évaluation. Elle porte aussi sur la connaissance du projet de la structure, ainsi que sur la compréhension des valeurs de l'association.** Le restant de l'évaluation porte sur l'acquisition de compétences en lien avec l'action bénévole. Réparties en 27 items, elles correspondent aux compétences liées au travail sur la posture (par exemple « développer son sens de l'écoute », « Relativiser et savoir prendre du recul »), à la relation avec l'enfant ou l'adolescent (« Être sensibilisé à l'interculturel et ses enjeux ») et celles liées aux activités réalisées.  
(Testi, 2016)

La première version de l'évaluation centrée sur l'assiduité du bénévole et les retours généraux de l'association a laissé place à une seconde version amendée. Cette dernière intègre des critères plus larges mais le premier critère cité n'en reste pas moins l'assiduité du bénévole.

La rétribution du bénévolat dans le champ académique offre donc la possibilité à l'Afev de sanctionner négativement le travail lorsque celui-ci est imparfaitement accompli.

Ainsi, la valorisation des compétences académiques des bénévoles participent aussi à la subordination des bénévoles.

### 3.3.2. À Zup de Co : un contrôle explicite

À propos du recrutement des bénévoles comme de leurs rétributions, l'Afev présente des dispositifs plus complexes que ceux mis en œuvre par Zup de Co. La tendance s'inverse au sujet de la subordination des bénévoles. En effet, nous observerons que Zup de Co met en place des modalités de subordination laissant peu de marge de manœuvre aux bénévoles.

Pour appréhender la subordination des bénévoles de Zup de Co, nous nous intéresserons dans un premier temps aux dispositifs de surveillance puis à ceux liés aux sanctions.

- *La surveillance*

Nous développerons successivement deux modalités de surveillance des bénévoles. La première relève de l'action des personnes en service civique présentes dans les collèges. La

seconde tient au dispositif de *reporting* du travail des bénévoles mis en place par l'association.

– *Des séances d'accompagnement surveillées*

Une partie importante de la surveillance des bénévoles à Zup de Co est réalisée par les personnes en service civique. Pour saisir cette surveillance, il est donc nécessaire de s'intéresser au travail de ces dernières.

L'entretien réalisé avec Édith, Responsable de Zup de Co sur le pôle d'Entremer, permet d'appréhender le travail des personnes en service civique.

[Édith, Responsable locale, Zup de Co, Entremer] : Idéalement, **il nous faut un jeune en service civique par collège qui est le pivot de notre action au sein même du collège**, qui est présent en permanence, qui a un contact direct avec les collégiens, qui est là pour nous remplacer. Nous, de toute façon, on les soutient en permanence. On est en lien direct avec eux. Mais au moins, sachant qu'on a chacune plusieurs collèges, on a une aide en direct et au quotidien. [...]

[Question] : Comment et par qui le travail des bénévoles est-il contrôlé ?

- : Quand vous dites bénévoles, ce sont les étudiants ?

- : Oui

- : **Il est très contrôlé parce que le job...** Je n'ai pas été suffisamment dans le détail... Mais **le job des coordinatrices, c'est justement le contrôle du travail de ces bénévoles entre guillemets puisqu'en fait d'une part, on doit contrôler qu'ils sont bien présents aux séances.**

- : On parle de qui ?

- : Des coordinateurs.

- : Ce que vous étiez ?

- : Oui. Moi par exemple, j'étais responsable de 70 binômes [un bénévole et un collégien] en totalité. Donc j'étais... **Je vérifiais leur présence. Je vérifiais leur ponctualité. Je vérifiais la tenue des cours. Tout ça, c'est pas très important, mais à la suite de ça, chaque étudiant était obligé de nous faire un compte rendu de sa séance pour nous expliquer, dans un premier temps, la façon dont il avait structuré sa séance et dans un deuxième temps, quelle avait été l'attitude du collégien et ce qu'il en avait retiré et la façon dont s'était passée la séance.** Donc ça, si vous voulez, c'était un travail extrêmement précis qui était à faire par toutes les coordinatrices. **Ce qui faisait déterminer très très rapidement si l'étudiant en question remplissait ou non son contrat.**

- : Et donc vous rencontriez quotidiennement les bénévoles ?

- : Non non, c'était sur informatique. On incite et **ils m'envoyaient leur compte rendu toutes les semaines. Et s'ils ne me le renvoyaient pas, ils étaient relancés. S'ils ne me le renvoyaient pas pendant plusieurs séances, ils étaient convoqués. Et en fait leur note... Parce qu'ils ont une note quand même qui prenait aussi en partie ces éléments qui étaient la ponctualité, la présence mais aussi la tenue des séances et puis le sérieux et le rendu des compte rendus etc. etc.**

- : Et le service civique, il interagit comment ?

- : Eh bien le service civique, il est au courant de tout.

- : Dans l'ordre l'organigramme, il est comment ?

- : Ah bah eux, ils viennent après les coordinatrices puisque moi j'étais responsable de trois [collèges]... Ce sont des filles qui sont très jeunes comme je vous l'ai dit qui en fait, ils sont responsables d'un seul collège. Parce que les coordinatrices, nous étions responsables des étudiants et des collégiens.

- : Je ne sais pas si vous avez des éléments en plus ? Des choses qui pourraient m'intéresser ?

- : [...] S'il n'y a pas de service civique au moment du tutorat. **C'est vraiment la panique parce que les collégiens sont quand même pas très sérieux et partent sous un prétexte quelconque. Et puis les étudiants, ils savent que la fille n'est pas là donc ils viennent plus ou moins à l'heure donc il faut vraiment faire un travail de gendarme de part et d'autre et s'il n'y a personne, c'est la panique.**

- : Et le travail de gendarme, c'est un peu le service civique qui le fait ?

- : Oui et ça, ce n'est pas drôle. Les étudiants sont de plus en plus cools et de moins en moins sérieux.

Édith est responsable de trois collèges. Au quotidien, dans les collèges, ce sont les personnes en service civique qui représentent l'association auprès des bénévoles.

Le fait que les personnes en service civique soient décrites comme le « pivot » de l'action de l'association et que leur absence génère de « la panique » souligne le caractère crucial du travail de ces acteurs pour l'association. Le cœur du travail des personnes en service civique réside dans la surveillance du travail des bénévoles (présence, ponctualité et qualité de l'accompagnement). Édith résume l'activité des personnes en service civique à un rôle de « gendarme » des bénévoles.

Les personnes en service civique jouent donc un rôle majeur dans la subordination des bénévoles.

#### – *Le reporting au sein de Zup de Co*

Nous analyserons le *reporting* au sein de Zup de Co à travers deux entrées. La première consiste à s'intéresser aux différents documents que doivent remplir les bénévoles. La seconde porte sur le « tableau de bord » synthétisant l'activité de l'association sur un collègue en particulier.

Les bénévoles ont l'obligation de remplir plusieurs documents sur l'intranet de l'association afin de donner à voir leur activité.

Sur l'intranet de l'association, après chaque séance d'accompagnement à la scolarité, les personnes en service civique rapportent les absences des étudiants et ces derniers rédigent un compte rendu de séance détaillant leur activité.

## Document 2 : Compte rendu d'une séance, Zup de Co, 2012

<b>Fermer</b>		<b>Edition séance</b>	
<b>INFORMATIONS SUR LA SEANCE</b>			
Etudiant	[REDACTED]		
Elève	[REDACTED]		
	[SUIVI DES OBJECTIFS]		
Date	6	mars	2012 16 h. 00 m.
	( Mardi )		
Etat	Validée		
<b>PRESENCE / ABSENCE</b>			
	Etudiant présent / Elève présent		
	Première relance par mail le 28 mars 2012		
	Deuxième relance par mail le 28 mars 2012		
<b>DESCRIPTION</b>			
	Contenu (apprentissages scolaires, projet d'orientation)		
	Durant cette séance de tutorat, [REDACTED] m'a annoncé qu'elle allait avoir un contrôle de Mathématiques sur les proportionnalité dans 2 semaines. Nous avons donc travaillé cette leçon. Elle n'a pas de difficulté pour cette leçon mais nous nous sommes entraînée. A la fin de la séance [REDACTED] à fait une dictée. J'avais ramené un texte tiré de Notre-Dame. Elle fait encore énormément de fautes sur des mots du quotidien, ce qui peut être effrayant. J'ai donc décidé de lui faire faire une dictée à chaque fin de séance afin de l'aider.		
	Appréciation de la séance		
	Cette séance s'est très bien déroulée. J'espère que [REDACTED] aura une bonne note à son devoir de mathématiques, sachant que nous l'avons travaillé cette semaine et que nous le travaillerons la semaine prochaine.		
	Questions / Problèmes / Demandes		
	.		

Source : Intranet, Zup de co, 2012

En haut du compte rendu de séance d'accompagnement à la scolarité en annexe, nous pouvons observer qu'il doit être validé. Cette validation est faite par la personne en service civique représentant Zup de Co dans le collège.

Dans la case « présence/absence », nous pouvons voir si les deux parties étaient présentes et si des relances ont été nécessaires pour obtenir ce compte rendu de séance. Dans l'exemple ci-dessus, deux relances ont ainsi été réalisées.

Dans l'encadré « contenu de la séance », l'étudiant doit indiquer les axes de travail de la séance. Dans l'exemple en annexe, elle s'est déroulée en deux parties. La première concernait les mathématiques et la seconde le français.

Dans l'encadré « appréciation de la séance », l'étudiant doit donner une appréciation de la séance.

Le troisième encadré vise à ouvrir la possibilité de poser des questions, faire part de problèmes etc.

La fiche « objectif »<sup>60</sup> se décompose en trois colonnes : « objectif », « comment l'atteindre » et « comment savoir s'il est atteint ». Les étudiants doivent la mettre à jour régulièrement. Elle incite les étudiants à se fixer des objectifs de progression à atteindre avec l'élève, à réfléchir aux moyens pour les atteindre et élaborer des critères de réussite afin de mesurer leur degré d'atteinte.

La fiche « navette »<sup>61</sup> est présentée comme permettant aux étudiants de communiquer avec l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire. Dans la mesure où pour les bénévoles remplir cette fiche est obligatoire, cela implique qu'ils ont l'obligation de rendre des comptes de leur travail à l'équipe pédagogique du collège, donc à une autorité.

Sur l'intranet de l'association, la fiche « tableau de bord », dont un exemple est présenté ci-après, permet à ses lecteurs d'appréhender l'activité globale du site et l'activité particulière de chaque étudiant.

Dans la partie supérieure du tableau de bord, à droite de la case « CR Service Civique » se situent les liens pour accéder aux comptes rendus journaliers et hebdomadaires rédigés par les personnes en service civique.

En dessous, à droite des cases dans lesquelles figurent les noms et les prénoms noircis des bénévoles, nous pouvons voir une case « obj » renvoyant aux fiches « objectifs » puis une case « navettes » renvoyant aux fiches du même nom. Enfin, les cases à droite de la case « navette » et renvoyant à un jour particulier de l'année sont des liens vers les comptes rendus de séances qu'ont l'obligation de renseigner les étudiants.

---

<sup>60</sup> Un exemple est fourni en annexe.

<sup>61</sup> Idem

Le code couleur permet de savoir si ces documents ont été saisis par les étudiants (en jaune lorsque ce n'est pas le cas) ou saisis mais non validés (en bleu) dans les cas où le responsable de l'étudiant ne l'a pas encore validé ou lorsque celui-ci ne convient pas.

Par ailleurs, lorsque l'élève est absent, la case est violette et, lorsque l'étudiant (c'est-à-dire le bénévole) est absent, elle est rouge. Dans l'exemple, à travers le code couleur, nous pouvons rapidement remarquer qu'un étudiant cumule six absences sur onze séances.

Enfin, tout à droite du « tableau de bord », des statistiques générales résument l'activité de chaque étudiant avec notamment son taux de retard et son taux d'absence.

Ainsi, ce document « tableau de bord » permet d'une part d'appréhender l'activité des bénévoles sur l'année à travers le code de couleur et les statistiques et d'autre part, de rentrer dans le détail de leur activité à travers les comptes rendus de séances et les fiches « objectifs » auxquels ils mènent *via* des liens hypertextes.

L'activité des bénévoles de Zup de co est d'autant plus contrôlée que les fiches à propos de leur travail sont accessibles à la fois à la hiérarchie du Zup de Co (personne en service civique représentant Zup de Co au sein du collège, responsables de pôle et cadres du siège de l'association) et à l'équipe pédagogique du collège.

De facto, cela tend à placer les bénévoles de Zup de Co dans une double subordination : celle de l'association et celle de l'équipe du collège.





- *La valorisation des compétences, un outil de sanction*

Le contrôle et la surveillance des bénévoles ont des effets plus limités lorsqu'aucun dispositif de sanction n'existe. Dans certains cas (cela dépend des conventions signées entre Zup de Co et les établissements d'enseignement supérieur), les bénévoles se voient attribuer une note à l'issue de leur année de bénévolat.

Une note est par définition une sanction. Celle-ci peut être positive ou négative et normalement établie selon des critères prédéfinis.

Lors de l'entretien avec Léa, qui, en tant que service-civique à Zup de Co surveille les bénévoles, nous approfondissons le thème des notes attribuées aux étudiants.

[Léa, Service civique, Zup de co, Entremet] : Donc du coup, eux, ils avaient quand même intérêt à bien faire parce que je leur disais qu'ils allaient avoir une note. Donc j'ai eu les notes.

[Question] : Et ils ont eu des bonnes notes ?

- : Oui, ça va. À part un qui a eu 11, ils ont tous eu des bonnes notes.

Léa nous explique que les bénévoles ont généralement des « bonnes » notes et présente implicitement le 11/20 comme une note qui n'est pas « bonne ». Cette note confirme donc l'existence de note sanction.

Léa met en avant ci-dessus que les étudiants ont intérêt à « bien faire » pour avoir une « bonne » note. Elle attire donc notre attention sur les critères de la note.

Bien que cette note permette l'attribution d'une Unité d'Enseignement (comme celle d'un partiel sanctionne un cours à l'université), les logiques pour fixer la note du bénévolat et celle d'un partiel diffèrent. En effet, à l'université et dans le système scolaire en général, les notes sanctionnent les connaissances et les compétences acquises. Ce n'est pas le cas de celles attribuées aux étudiants bénévoles de Zup de Co, comme l'expliquent ci-dessous, Léa, en service civique puis Édith, responsable local de Zup de Co.

[Question] : Et qui est-ce qui les note ?

[Léa, Service civique, Zup de co, Entremet] : Sur 20, moi j'ai noté que sur six. On va dire, sur **l'implication, la ponctualité, les comptes rendus, les objectifs**. Et le reste, et bien c'était, ils ont dû faire un dossier et le présenter à l'oral. Mais moi, je n'ai pas assisté à ça. C'est un de leurs profs plus ma responsable.

- : Et le système de crédit, il marche pour toutes les écoles ?

- : Non, pour [l'établissement 1], Ça compte beaucoup pour eux. C'est trois crédits. [l'établissement 2], eux, ils ont juste eu un bilan à faire sur l'année. Il ne passe pas l'oral. Je pense **que ça compte un seul crédit [ECTS]. Ces notes sont facultatives. Pour [l'établissement 3], je**

**ne sais pas. Donc du coup, eux, ils avaient quand même intérêt à bien faire parce que je leur disais qu'ils allaient avoir une note. Donc, j'ai eu les notes.**

**- : Et ils ont eu des bonnes notes ?**

**- : Oui, ça va. À part un qui a eu 11, ils ont tous eu des bonnes notes.**

**- : Pourquoi a-t-il eu 11 ?**

**- : Parce qu'en février, il n'est plus venu pendant deux mois. Il ne me prévenait pas. Il a lâché l'affaire un petit peu.**

La note des bénévoles se décompose en deux parties.

La première partie est une note sur six points fixée par Léa. Elle tient compte de l'implication du bénévole, de sa ponctualité, des comptes rendus et des objectifs.

La note de 11 qui est relativement aux autres une mauvaise note est justifiée par le fait que l'étudiant n'assurait plus son travail d'accompagnement. Il ne s'agit donc pas de sanctionner des compétences ou des connaissances, comme dans le monde académique, mais la réalisation d'un service et de sa qualité.

La deuxième partie de la note est composée de quatorze points. Ce sont Édith, responsable locale de Zup de Co, et une enseignante de l'étudiant bénévole qui attribuent ces points après l'évaluation d'un dossier rédigé par l'étudiant et d'une présentation orale.

Par-delà les apparences d'une évaluation sur dossier et après un oral, les propos d'Édith amène à penser, pour le moins, que l'essentiel de la notation ne tient pas compte des connaissances et des compétences acquises par l'étudiant bénévole.

Ainsi, en amont, Édith nous explique:

[Édith, Responsable locale, Zup de Co, Entremet] : Parce qu'ils ont une note quand même qui prenait aussi en partie ces éléments qui étaient la ponctualité, la présence mais aussi la tenue des séances et puis le sérieux et le rendu des comptes rendus etc. etc.

Au cours de l'entretien réalisé avec Édith, elle n'évoque pas d'autres dimensions dans la note des bénévoles que celles de la présence, de la ponctualité et la qualité de l'accompagnement.

Par ailleurs, Édith fait référence au « contrat » que l'étudiant bénévole s'engage à honorer en référence à son travail à Zup de Co.

À travers les propos d'Édith, comme à travers ceux de Léa, nous pouvons observer que la note des bénévoles sanctionnent la réalisation de ce « contrat », la production d'un service (l'accompagnement à la scolarité) et non l'acquisition de connaissances ou de compétences. Ainsi, à Zup de Co, le travail productif des bénévoles est l'objet de dispositif de surveillance et de sanction.

L'Afev et Zup de Co inscrivent toutes deux leurs bénévoles dans des processus de subordination mais ces processus diffèrent selon l'association.

À l'Afev, les prescriptions sont faibles comme en témoignent les formations. Certes, il existe pour certains bénévoles la possibilité de noter leur bénévolat. Néanmoins, le contrôle de leur travail se résume à des bilans téléphoniques réalisés par les personnes en service civique. Par ailleurs, l'Afev tente de garder le contact avec ses bénévoles à travers des rencontres plus ou moins festives. Ainsi, à l'Afev les processus de subordination sont distants et peu contraignants.

À Zup de Co, les bénévoles sont surveillés au quotidien dans leur activité par les personnes en service civique qui ont le rôle de « gendarme » veillant à leur présence, leur ponctualité et la qualité de leur travail. En plus de cette surveillance, les bénévoles donnent à voir leur travail (compte rendu de séance, objectifs, moyens pour atteindre les objectifs, etc.) à une double hiérarchie : celle de l'équipe pédagogique du collège et celle de l'association. Enfin, le fait que l'équipe de Zup de Co attribue une note très moyenne à un étudiant-bénévole n'ayant pas rempli son « contrat » montre l'existence effective de notes sanctions.

### 3.4. Du travail vécu comme tel ?

Une partie des entretiens réalisés avec les bénévoles a consisté à appréhender la manière dont leur travail au sein de la Réussite éducative est subjectivement vécu. La question sous-jacente est la suivante : puisque le travail au sein de la Réussite éducative s'inscrit au sein d'un processus de reconnaissance et d'invisibilisation, dans quelle mesure est-il encore reconnu ou est-il invisibilisé au sein de l'instance sociale la plus en aval de la Réussite éducative, c'est-à-dire le bénévole lui-même ?

Voici ce que nous dit Romane :

[Romane, Bénévole, Afev, Entremeur] : Ce n'était pas un travail, j'y allais avec plaisir. En même temps, j'y vais toujours avec plaisir mais... Je me sentais pas obligée. Si j'avais un quart d'heure de retard, je le prenais. Ce n'était pas grave et je prenais un quart d'heure de plus. Je leur expliquais juste la veille que je ne pouvais pas venir, etc. Enfin, ce n'est pas comme ça un travail. On est plus astreint à des règles et là non. C'était plus libre. On prenait le café. On discutait avec la maman. Ce n'est pas un travail.

Romane explique peu les raisons induisant qu'elle ne perçoit pas l'accompagnement à la scolarité comme un travail. Dans un premier temps, elle avance que ce n'est pas un travail car elle se rend avec plaisir aux séances d'accompagnement à la scolarité. Cette conception suppose qu'un lieu de travail ne peut pas être un lieu de plaisir. À la phrase suivante, elle revient sur son propos et insiste sur le fait qu'elle se rend toujours avec plaisir à son travail. Finalement, elle mobilise le critère de la liberté pour différencier l'accompagnement à la scolarité du travail.

L'accompagnement à la scolarité, qui est objectivement du travail, n'est donc pas vécu par Romane comme tel.

À présent, voici comment Clara nous évoque son travail d'accompagnement à la scolarité

[Question]: Pour toi, c'était un travail d'aller à l'Afev?

[Clara, Bénévole, Afev, Entremeur] : Non. C'était plutôt une goutte d'eau dans ce grand fleuve de l'accompagnement social. Ce n'était pas un travail. Je faisais partie d'un mouvement, d'une dynamique.

- : C'était quoi ce mouvement ou cette dynamique

- : C'est d'aller vers des personnes qui ont besoin... Voilà, une fois dans la semaine. J'ai du temps libre et bien voilà. Plusieurs coups de main ça fait un projet qui se met en place. Ce n'était pas vraiment un travail pour moi avec des contraintes... pas du tout.

Clara est titulaire d'un BPJEPS Loisir Tout Public (diplôme d'animation professionnelle). De par sa formation entre autres, elle est sensible à la thématique de l'accompagnement social. Pour autant, si elle est consciente de s'inscrire dans une action publique plus vaste dépassant largement le seul cadre de l'Afev, elle ne vit pas l'accompagnement à la scolarité qu'elle mène comme du travail.

Voici l'extrait d'entretien réalisé avec Isaac :

[Question] : Ton activité à l'Afev, tu la qualifierais comment ?

[Isaac, Bénévole, Afev, Entremeur] : C'était de l'aide aux devoirs notamment par rapport à ses lacunes en mathématiques.

- : Tu voyais ça comme un loisir? Comme un travail? Comment tu qualifies ça?

- : Plutôt comme un devoir, tout simplement.

- : C'est-à-dire ?

- : un devoir vis-à-vis d'un jeune qui est en difficulté.

Isaac vit l'accompagnement à la scolarité comme un devoir. Se présentant lui aussi comme un jeune issu d'un quartier difficile, il vit son engagement sur le registre du retour à la communauté. À nouveau, il ne le vit pas comme un travail.

En aval de la Réussite éducative, le travail n'a pas disparu. Ainsi, objectivement, Isaac, Romane et Clara ainsi que tous les bénévoles de l'Afev et de Zup de Co travaillent au sens productif. Le travail des bénévoles n'est pas non plus complètement invisible puisqu'il est reconnu par l'État et les associations, comme nous le rappellerons dans le tableau de synthèse ci-après. Pour autant le travail n'est pas vécu comme tel par les bénévoles de l'Afev. Il devient invisible à leurs yeux.

Cette invisibilisation du travail aux yeux des bénévoles enquêtés incite à percevoir l'Afev au moins<sup>62</sup>, et éventuellement d'autres entités recourant à des bénévoles, comme des institutions parachevant le processus de dilution de la figure de l'employeur, de l'emploi et de l'invisibilisation du travail puisqu'au final, les acteurs les plus en aval de la Réussite éducative, c'est-à-dire les bénévoles, n'ont ni le sentiment d'être employés *objectifs* au sein de cette action publique, ni le sentiment de travailler au sens productif.

Nous proposons une synthèse des processus de reconnaissance et de l'invisibilisation du travail productif et de l'emploi *objectif* des bénévoles.

À gros traits, nous pouvons considérer que trois instances sociales participent à la production de l'accompagnement à la scolarité au sein de la Réussite éducative et prennent part au processus d'invisibilisation et de reconnaissance du travail des bénévoles. L'instance la plus en amont est l'État que nous considérons de façon élargie puisque nous y intégrons par exemple l'Acse et les universités. Ensuite, nous trouvons les associations et enfin, les bénévoles eux-mêmes.

---

62 Nous n'avons pas interrogé les bénévoles de Zup de Co.

Le tableau de synthèse ci-après résume comment ces trois acteurs participent à la reconnaissance et à l'invisibilisation du travail productif.

En tant que résumé, il n'a ni la prétention de l'exhaustivité ni celle du détail. Il ne s'agit que d'une réduction schématique entraînant quelques simplifications. Par exemple, les ECTS attribués aux bénévoles sont donnés par les universités (que nous assimilons à l'État). Mais, comme nous l'avons observé en s'intéressant aux conventions nouées entre, d'une part, la CPU et les universités et d'autre part l'Afêv et Zup de Co, ces associations ont très largement participé à la mise en place de ce système de rétribution.

Ce tableau présente un double intérêt. Le premier est qu'il résume le rôle de chacun des acteurs dans le processus de reconnaissance et d'invisibilisation du travail productif. Le second est qu'il souligne l'ambivalence du processus : la plupart des aspects de la relation de travail (recrutement, subordination, rétribution) contient à la fois des éléments participant à la reconnaissance du travail productif des activités bénévoles et des éléments participant à son invisibilisation.

**Tableau 30 : Synthèse des processus de reconnaissance et d'invisibilisation du travail productif des bénévoles**

Processus	Reconnaissance du travail productif	Invisibilisation du travail productif
<b>État*</b>		
Recrutement		
Rétributions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ECTS, bonification de la moyenne, attribution d'une Unité d'Enseignement, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisition de connaissances, de compétences, de la citoyenneté</li> </ul>
Subordination		
<b>Associations</b>		
Recrutement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enjeu majeur révélé par l'élaboration du processus</li> <li>• Très grand nombre d'heures de travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afev : négation du recrutement dans les discours, rhétorique sur les valeurs, usage de jeux</li> </ul>
Rétributions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afev : diverses et élaborées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afev : soirées, pots, débats, etc. renvoyant l'idée que l'Afev n'est pas un lieu de travail</li> </ul>
Subordination	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afev : Divers dont suivi téléphonique</li> <li>• Zup de Co : Surveillance des séances par la personne en service civique, <i>reporting</i>, double hiérarchie (équipe pédagogique du collègue et hiérarchie de l'association)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afev : suivi distant et superficiel</li> <li>• Afev : usage des soirées pour essayer de garder le contact</li> </ul>
<b>Bénévoles</b>		
Recrutement		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider, rendre à la communauté</li> </ul>
Rétributions		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bonne ambiance</li> </ul>
Subordination		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas de sentiment de subordination</li> </ul>

Dans le tableau ci-dessus, nous observons que le processus d'invisibilisation est intimement lié à celui de reconnaissance : les modalités de reconnaissance du travail productif des bénévoles contiennent souvent les modalités de son invisibilisation.

Par exemple, l'importance de la phase de recrutement des bénévoles est une marque de leur reconnaissance en tant que travailleurs productifs. Dans le même temps, la négation du recrutement lors de certains entretiens participe au processus d'invisibilisation du travail bénévole. Il en va de même lorsque l'Afev recrute en s'aidant de jeux lors des journées exceptionnelles de recrutement. C'est aussi le cas de la gratification en ECTS, de la bonification de la moyenne universitaire ou de l'attribution d'une Unité d'Enseignement. L'existence de ces rétributions constitue une forme de reconnaissance du travail productif des bénévoles et dans le même temps, ce mode de rétribution renvoie le bénévolat dans la sphère du travail d'apprentissage.



À la lecture du tableau ci-dessus, il apparaît que les bénévoles rencontrés ne se reconnaissent comme étant au travail lorsqu'ils réalisent de l'accompagnement à la scolarité. Pour ainsi dire, tout en aval de cette organisation, le travail productif semble avoir disparu. Néanmoins, à travers l'étude du recrutement, de la subordination et de la rétribution des bénévoles par l'État et les associations, il apparaît que ces institutions reconnaissent implicitement les bénévoles comme travailleur productif.

Puisque les associations et l'État emploient objectivement les bénévoles alors que ces derniers ne se reconnaissent pas dans le travail productif, le processus d'invisibilisation du travail productif et de l'emploi *objectif* apparaît particulièrement abouti.

## **4. Retour sur le travail salarié**

Nous proposons d'observer ici comment nos analyses de l'emploi des personnes bénévoles et en service civique peuvent aider à saisir celui de leurs responsables à l'Afev et à Zup de Co.

Entre bénévolat, service civique et salariat à l'Afev, nous avons repéré un certain nombre de continuités que nous développerons afin d'observer comment les salariés des pôles de l'Afev se situent aussi à la marge du salariat et du monde professionnel.

Pour mener cette analyse, nous observerons la continuité des modes de subordination puis de rétribution entre les personnes en service civique et leurs responsables. Ensuite, nous penserons les continuités entre ces statuts en termes d'accès à l'âge adulte.

## 4.1. Continuités des relations de travail

Ci-dessous, nous présentons, dans un premier temps, plusieurs méthodes de subordination appliquées indistinctement aux personnes en service civique et aux salariés. Dans un deuxième temps, nous placerons au centre de notre attention les rétributions des salariés.

### 4.1.1. Des méthodes de subordination identiques à celles des personnes en service civique

Rémy, Chargé de développement local à l'Afev à Entremers, nous évoque les rapports de subordination dans lesquels il s'inscrit :

[Question] : Les décisions, elles sont plutôt descendantes ou collégiales ?

[Rémy, Chargé de développement local, Afev, Entremers] : Elles sont collégialodescendantes. Je ne sais pas. Souvent, Daphnée [sa responsable] a une idée derrière la tête quand elle entreprend quelque chose. Elle est à l'initiative des trucs. Après, elle nous les soumet et moi je fais en fonction de la faisabilité. Sachant qu'elle donne des pistes et qu'elle a envie de voir se réaliser en la soumettant comme si c'était une idée collective. Tu vois, c'est la soumission librement consentie. C'est ces mécanismes-là. Du coup, on dit... Et moi un peu pareil, c'est un peu moche, pour plus bas. [...]

- Daphnée utilise la soumission librement consentie vis-à-vis de vous les salariés...

- Et moi vis-à-vis des volontaires

Rémy nous explique que vis-à-vis de lui, Daphnée, sa responsable, se situe plus dans la suggestion que dans l'injonction. Rémy applique le même procédé aux personnes en service civique. Ainsi, les Chargés de développement local et les personnes en service civique sont l'objet de la même subordination voilée.

Dans l'entretien ci-dessous (déjà mobilisé), Sonia nous donne aussi à voir la continuité des méthodes de management entre les salariés et les personnes en service civique.

[Question] : Comment tu t'y prends pour leur apprendre à valoriser leurs compétences ?

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremers] : Déjà, pour valoriser des compétences, il faut les déterminer. Donc en fait, en début d'année, je leur ai demandé deux semaines après leur arrivée, je les ai pris individuellement et je leur ai demandé ce qu'il faisait là. Ce qu'il venait chercher. Moi, je le notais parce que pour moi, ça voulait dire, qu'est-ce que tu as cherché et qu'est-ce que tu veux apprendre. J'ai développé trois compétences clés, on va dire, chacun, de ce qu'il devait acquérir. Au bout d'un mois et demi, je leur ai demandé leur facteurs de motivation au travail. Daphnée a dû te montrer ça : la liste des vingt facteurs de motivation au travail qu'elle a faite aussi avec nous, les salariés.

Dans cet extrait, Sonia nous explique qu'une des méthodes de management qu'elle emploie à l'égard des personnes en service civique est la même méthode que celle qu'emploie Daphnée à son égard. Cette dernière a d'ailleurs directement inspirée Sonia.

À nouveau, nous observons une continuité des méthodes de management entre les salariés de l'Afev et les personnes en service civique.

#### 4.1.2. Les rétributions des salariés : salaire faible mais bonne ambiance et professionnalisation

La question des compétences que peut apporter l'Afev aux salariés nous ramène à celle de la rétribution.

Pour mémoire, le service civique se caractérise par une rétribution monétaire faible.

Voici comment Sonia, Chargée de développement local puis Daphnée, sa responsable, perçoivent leur rétribution monétaire.

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremet] : Tu sais qu'en rentrant à l'Afev, tu vas être mal payée et voilà. Et on te le dit dès le départ.

\*\*\*

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremet] : Mais, même moi, qui ne suis pas payée forcément à la hauteur de mon diplôme [...]. Bien sûr mais à un moment, à un moment... Il y a des perspectives d'augmentation à l'Afev, annuelle. Après, il ne faut pas se leurrer cela ne sera pas des augmentations faramineuses et de toute façon, par rapport au coût de la vie, ce n'est pas suffisant. Ça je le dit clairement : ce n'est pas suffisant. Mais, même moi, qui ne suis pas payée forcément à la hauteur de mon diplôme, si je reste, c'est pour d'autres raisons.

L'une comme l'autre considèrent que leur salaire est largement insuffisant. En ça, elles ne se différencient ni des personnes en service civique, ni d'un bon nombre de salariés.

Mais les continuités entre la rétribution des personnes en service civique et celles des salariés du pôle de l'Afev à Entremet dépassent la rétribution monétaire.

En effet, Sonia travaille à l'Afev car « il y a un côté un peu jeune ». Ce discours rejoint celui des personnes en service civique contentes de retrouver d'autres jeunes de leur âge dans une ambiance « cool » et « sympa ».

Daphnée nous donne à voir d'autres rétributions qu'elle trouve dans son emploi à l'Afev :

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremet] : Et je pense que ce qui fait la différence à un moment donné c'est le sentiment d'appartenance à cette équipe et surtout les compétences acquises [...].

[Question] : Et à un moment la valorisation passe par le salaire aussi ?

- : Mais je ne dis pas que cela n'a pas été difficile au début. Mais aussi aujourd'hui, je reste parce que j'ai aussi vécu autre chose ailleurs. Et je sais la chance que je peux avoir sur certains aspects. L'autonomie et la responsabilité qu'on a, elle est énorme ici. Elle est énorme. On peut construire quelque chose en équipe. Et on peut avoir la liberté de proposer des projets, de les mener à bien. On va me dire : « d'accord, essayez, si ça marche tant mieux, si vous vous plantez tant pis. Mais je vous fais confiance pour le faire ». L'Afev nous fait confiance pour les monter en équipe. Ça, j'en profite maintenant parce que je ne crois pas que je pourrais le faire toujours.

Comme pour les bénévoles et les personnes en service civique, le sentiment d'appartenance incite les salariés à continuer de travailler à l'Afev.

Par ailleurs, Daphnée fait référence à l'autonomie, à la liberté et à la responsabilité. Ces modes de rétribution non monétaire semblent participer à l'acquisition de compétences. Ce discours sur l'acquisition de compétences rejoint celui sur la professionnalisation des personnes en service civique, que l'on retrouve également chez Sonia.

[Sonia, Chargée de développement local, Afev, Entremet] : Mais je pense que l'Afev aujourd'hui, malgré tout ce qu'elle veut dire, en fait, assume le fait qu'il y ait un turn-over. En fait, je pense qu'ils aiment bien qu'il y ait un turn-over ! [...] Parce qu'on assume le fait qu'à l'Afev, ce soit une première expérience professionnelle et on ne pense pas au plan de carrière.

Cet extrait souligne particulièrement le fait que les personnes en service civique à l'Afev comme celles Chargées de développement local s'inscrivent dans un processus de professionnalisation et se situent aux marges de l'emploi salarié.

En effet, la personne en service civique est en cours de professionnalisation et donc ni professionnelle ni salariée. La personne Chargée de développement local apparaît être, pour ainsi dire, à peine professionnelle et à peine salariée.

En outre, comme le service civique, être Chargé de développement local apparaît comme une étape au début de la carrière professionnelle.

## 4.2. Continuités biographiques

Les continuités à l'Afev entre personnes en service civique et salariés s'observent aussi dans les trajectoires professionnelles mais aussi dans la sortie de l'âge juvénile.

Le bénévolat peut s'inscrire dans les carrières professionnelles (Simonet, 2010). C'est *a fortiori* le cas pour le service civique qui est présenté comme facilitant l'accès à un emploi salarié. Cela se vérifie tout particulièrement à l'Afev. En effet, Daphnée, cadre de l'Afev à Entremers, nous informe qu'une grande partie des salariés de l'association ont tout d'abord été employés en tant que service civique. Ainsi, dans cette association, l'emploi salarié semble être un prolongement de l'emploi en tant que service civique.

Par-delà la continuité professionnelle entre le statut de service civique et le statut de Chargé de développement local, nous observons une continuité biographique au sens où le statut de salarié de pôle semble être une dernière séquence avant la sortie de l'âge juvénile. Gérard Mauger définit l'âge juvénile comme « l'âge de la vie où s'opère le double passage de l'école à la vie professionnelle et de la famille d'origine à la famille de procréation. » (Mauger, 1995).

Les salariés des pôles de l'Afev ne sont pas encore pleinement dans leur vie professionnelle puisque cette association est un lieu de première expérience, d'acquisition de compétences etc.

De plus, nous avons observé que les salariés des pôles locaux de l'Afev à Entremers et Exter avaient tous approximativement 25 ans et aucun plus de 30 ans. 25 ans est la limite d'âge pour être service civique mais aussi la limite supérieure de la classe d'âge « jeunesse » selon la définition de l'Insee. D'après les critères de l'Insee, ils sont donc à peine sortis de la jeunesse.

D'un point de vue plus sociologique, le départ de l'Afev pour les salariés peut être corrélé à la fin de l'âge juvénile en tant que passage de la famille d'origine à celle de procréation.

Cette dimension apparaît nettement lorsque Daphnée évoque le départ d'une des précédentes Chargées de développement local.

[Question] : Et la Chargée de développement local qui a un peu *drivé* l'Afev avant votre arrivée, elle encore là ?

[Daphnée, Responsable locale, Afev, Entremers] : Non elle est en congé maternité et là elle va arrêter. Ce n'est pas compatible la maternité et l'Afev.

- : Pourquoi ce n'est pas compatible la maternité et l'Afev ?

- : Puisque de septembre à décembre quand on a un gamin ou une gamine, on ne peut pas rentrer à 18h00. Les étudiants sortent à 18h00 de leurs cours. Nous, si on veut mobiliser les étudiants, c'est à partir de 18h00. C'est soit à la pause déjeuner, soit à partir de 18h00. C'est de septembre à décembre, c'est pour ça qu'on a deux semaines obligatoires de congé à Noël, parce que de septembre à décembre, c'est du non-stop.

- : Elle n'a pas pu rester à l'Afev ?

- : Je pense qu'elle aurait aimé, qu'elle aurait pu mais pas... Les postes sont limités quand même [...]. Même si il y a du turn-over, c'est compliqué.

L'Afev est décrit comme incompatible avec la fondation d'une famille. Il apparaît donc que l'employé salarié à l'Afev désirant pleinement sortir de l'âge juvénile en fondant une famille est obligé de quitter l'association.

La sortie de l'âge juvénile et le fait de quitter l'Afev peuvent donc être étroitement corrélés, y compris pour les salariés de l'association.

Ainsi, du point de vue de la sortie de l'âge juvénile et de l'entrée à l'âge adulte, le statut de Chargé de développement local est en continuité avec celui du service civique.

Par plusieurs aspects, la personne en service civique est considérée comme un mineur ou au moins, pas tout à fait comme une personne majeure. Cela apparaît d'une part lorsque certains modes de management sont analogues à ceux qui s'observent dans les centres de vacances pour mineurs, et d'autre part, lorsque les discours sur la citoyenneté font des personnes bénévoles et en service civique des citoyens inaboutis.

Les personnes Chargées de développement local à l'Afev s'inscrivent dans la continuité des personnes en service civique du point de vue de leur rapport à l'âge juvénile puisque, dans une certaine mesure, il apparaît qu'elles n'ont pas tout à fait quitté l'âge juvénile pour la vie adulte.

En résumé, les continuités entre le bénévolat, le statut de service civique et celui d'employé dans les pôles de l'Afev sont multiples. La réflexion sur les parcours professionnels, les parcours biographiques, les modes de subordination et de rétributions indiquent que de nombreux traits sont partagés par les employés *objectifs* de l'Afev, qu'ils soient dans l'emploi salarié ou en dehors.

Si les personnes en service civique ne sont pas des salariés alors que les salariés des pôles de l'Afev le sont, il n'en reste pas moins que ces deux groupes se situent proches de la frontière de l'emploi salarié, par leurs similitudes telles que décrites ci-avant.

Dans notre propos sur les salariés des associations, nous nous sommes concentrés sur les salariés de l'Afev et nous n'avons pas évoqué ceux de Zup de Co. Cela s'explique par le fait

que Zup de Co a été un terrain secondaire. Néanmoins, le fait que plusieurs responsables de pôle de cette association aient le statut d'auto-entrepreneur (dont Édith) indique que la question de la place des responsables par rapport aux marges de l'emploi salarié se pose aussi avec une acuité particulière à Zup de Co.

## Conclusion – Chapitre 5

Notre conclusion s'articule autour de deux points. Dans un premier temps, nous proposerons une synthèse des processus d'invisibilisation du travail, qu'ils concernent les personnes bénévoles ou en service civique. Dans le second temps, nous poserons les limites de notre analyse et nous dégagerons les espaces sociaux où cette synthèse pourrait s'avérer pertinente pour comprendre les relations de travail.

- *L'invisibilisation plutôt que l'absence de travail*

Pour analyser le travail et l'emploi dans les associations en aval du système de production de la Réussite éducative, il a été nécessaire de rompre avec les définitions communes de l'emploi et du travail renvoyant implicitement au salariat.

Pour ainsi dire, il a été nécessaire d'affiner les concepts de travail et d'emploi. Par exemple, nous avons été amenés à distinguer dans le travail, le travail d'apprentissage et le travail productif (ce qui ne signifie pas qu'un même travail ne puisse pas à la fois être un travail productif et un travail d'apprentissage). Nous nous sommes affranchis d'une définition juridique de l'emploi pour nous concentrer sur une définition sociologique s'attachant au fait d'être objectivement employé comme peut l'être un outil ou un animal.

À partir de ces concepts revisités et à travers l'analyse de trois aspects des relations de travail (le recrutement, la rétribution et la subordination), nous avons présenté deux faits caractérisant l'invisibilisation du travail productif et de l'emploi *objectif* des personnes bénévoles et en service civique.

Il s'avère d'une part, les processus de reconnaissance et d'invisibilisation sont particulièrement liés. En effet, bien souvent, l'invisibilisation du travail productif réside au sein même des modalités de sa reconnaissance. D'autre part, l'invisibilisation du travail n'est jamais totale.

Certes, travaillant objectivement mais ne se reconnaissant pas subjectivement dans le travail, les bénévoles de l'Afev nous amènent à penser que l'Afev parachève le processus



d'invisibilisation du travail en l'invisibilisant de ceux qui le font. Mais à l'exception de cette population, les autres instances sociales participant à la relation de travail et d'emploi reconnaissent toutes implicitement au moins le travail productif et l'emploi *objectif* des personnes bénévoles et en service civique.

Que ce soit à propos des personnes bénévoles ou celles en service civique et que ce soit lors des phases de recrutement, de subordination et de rétribution, les ressorts de l'invisibilisation du travail semblent être d'un nombre limité.

Ainsi, la mobilisation du registre des valeurs, la négation du recrutement sur un critère de compétences et du recrutement tout court pour les bénévoles, les modalités de rétributions diverses (à l'exception notable du « salaire »), les rhétoriques de l'apprentissage et de la professionnalisation, une subordination voilée pour l'Afev, etc., apparaissent comme les principaux ressorts de l'invisibilisation du statut de travailleurs *productifs* et d'employés *objectifs* des personnes bénévoles ou en service civique.

- ***Limites et généralisation du propos***

Pour terminer cette conclusion sur les processus de reconnaissance et d'invisibilisation du travail productif et de l'emploi *objectif*, nous souhaitons souligner les limites de notre analyse mais aussi des espaces sociaux où nos observations pourraient se retrouver.

Afin d'interroger le travail et l'emploi dans les institutions les plus en aval de la Réussite éducative, c'est-à-dire les associations, nous nous sommes concentrés sur le bénévolat et les personnes en service civique au sein de l'Afev et de Zup de Co. Notre propos ne s'applique donc pas aux associations participant aux PRE de la Classe 2 employant des salariés vacataires pour l'accompagnement à la scolarité.

L'Afev et Zup de Co ont été choisies pour leur rôle important dans le domaine de l'accompagnement à la scolarité. Elles sont surreprésentées dans les PRE des grandes villes (Classe 5) et le plus souvent absentes des autres classes.

En revanche, dans diverses mesures, il est possible que notre analyse ouvre des pistes pour penser le travail et l'emploi des bénévoles des PRE de la classe 3 qui en emploient directement en leur sein, sans le truchement d'associations.

Par ailleurs, les PRE étant des entités portées par des CCAS, des Caisses des écoles et des GIP, il est possible qu'une partie des observations que nous venons de formuler puisse aussi s'observer lorsque ces structures recourent à des personnes bénévoles ou en service civique en dehors de la Réussite éducative.

Plus généralement, le service civique semble être en pleine essor<sup>63</sup>. Plusieurs types d'institutions publiques recourent aux personnes en service civique : Assistance publique des hôpitaux de Paris<sup>64</sup>, ville de Paris<sup>65</sup>, Universités<sup>66</sup>, etc. Le dispositif « Devoirs faits » annoncé par Jean-Michel Blanquer devrait en partie être assuré par les personnes en service civique<sup>67</sup>. Enfin, une tribune du journal Libération (23 août 2017) défend l'idée d'un « service civique senior en appui aux politiques éducatives » car « les politiques de soutiens aux plus âgés [sont menées] sans prendre conscience des attentes des seniors en termes de participation sociale ». Là encore, une partie de nos analyses sont susceptibles d'être à nouveau observées.

Notre propos ne peut être généralisé au monde associatif que l'on peut pour le moins définir comme polymorphe ?

L'Afev et Zup de Co, qui pourtant partagent de nombreuses similarités, ne permettent pas d'observer les mêmes relations d'emploi. Ainsi, l'Afev mise plus sur les rétributions tandis que Zup de Co investit particulièrement la subordination.

Néanmoins, avec les adaptations nécessaires, notre propos pourrait s'appliquer à d'autres structures associatives. Par exemple, l'association « lire et faire lire » (qui repose en partie sur le réseau de la Ligue de l'enseignement) recrute des « mamies lecture » afin de proposer de la lecture dans les écoles primaires. Il est probable que l'on puisse y observer des rétributions non monétaires mais que celles-ci ne soient pas, par exemple, une rétribution en apprentissage ou en professionnalisation.

Ainsi la sociologie de la Réussite éducative, et particulièrement dans cette deuxième grande partie de la thèse, la sociologie de l'emploi et du travail dans la Réussite éducative n'est pas une sociologie cantonnée à son objet.

---

<sup>63</sup> En 2015, François Hollande envisageait le chiffre de 350 000 puis un service civique « universel ». Emmanuel Macron se prononçait lors de sa campagne présidentielle pour un élargissement du dispositif.

<sup>64</sup> <http://www.aphp.fr/le-service-civique>

<sup>65</sup> <https://www.paris.fr/servicecivique>

<sup>66</sup> Guide pratique pour le développement du service civique dans les établissements d'enseignement supérieur, juin 2015, CPU-CNOUS-Agence du service civique

<sup>67</sup> <https://www.humanite.fr/education-devoirs-faits-blانquer-na-pas-compris-la-lecon-639898>

C'est une sociologie visant à donner une partie des clés pour comprendre les processus d'invisibilisation et de reconnaissance du travail productif et d'emploi *objectif* dans des espaces le plus souvent présentés comme en dehors du monde du travail. C'est une sociologie visant à donner à voir le travail productif et l'emploi *objectif* d'agents sociaux qu'un discours dominant renvoie au rang de dominés en prolongeant leur statut de mineur ou renvoyant leur travail dans la sphère de l'apprentissage ou du jeu par exemple. C'est enfin une sociologie visant à souligner les modifications majeures de l'emploi et du travail dans la politique éducative.

## *Conclusion – Partie 2*

---

Après une première partie consacrée à une présentation de la Réussite éducative en tant qu'instrument de réforme et à son déploiement, la seconde partie que nous concluons à présent a visé à éclairer les réformes portées par la Réussite éducative.

Cela ne signifie nullement que la Réussite éducative porte seule ces réformes. Au contraire, elles s'inscrivent toutes dans un mouvement plus large s'inscrivant dans la Nouvelle Gestion Publique et une logique néo-libérale (Merrien, 1999). Cela ne signifie pas non plus que les réformes portées par la Réussite éducative sont nécessairement attendues par les différents acteurs la considérant comme un instrument de réforme.

Notre première démarche a été de s'intéresser aux réformes verbalisées par les différents acteurs. Nous avons observé que la Réussite éducative a pu être l'objet d'une utilisation opportuniste de la part de cadres de services sociaux afin de modifier les pratiques professionnelles des assistants sociaux, un lieu de publicisation d'enjeux ou de problèmes internes à l'Éducation nationale et un outil vers une « éducation partagée » entre l'Éducation nationale, les collectivités territoriales et les associations, comme en attendent les réformateurs éducatifs proches du think-tank Prisme et de Ligue de l'enseignement dont nous reprenons les éléments de langage.

Dans son fonctionnement, la Réussite éducative fait la part belle aux associations et aux collectivités territoriales de sorte que nous pouvons observer dans cette action publique les divers effets possibles de l'accroissement de la place des associations et des collectivités territoriales dans la politique éducative.

Telle que mise en place dans la Réussite éducative, « l'éducation partagée » implique une cascade d'agences facilitant la participation de financements privés dans la politique éducative et des dispositifs locaux s'adaptant moins aux problèmes qu'aux ressources locales. Ce mécanisme se vérifie nettement dans les PRE de la classe 1, classe des plus petites villes n'ayant pas les ressources pour proposer de l'accompagnement à la scolarité, et dans les PRE de la classe 5 en mesure d'en proposer en mobilisant de nombreux bénévoles.

La cascade d'agences implique une certaine liquidité de la Réussite éducative au sens où l'État n'est pas durablement engagé dans cette action publique puisqu'il ne réalise aucune « dépense de personnel » mais des « dépenses d'intervention » vers l'Acse qui elle-même finance les agences porteuses des PRE.

Lorsque ces dernières sont employeuses, elles privilégient le plus souvent des contrats courts permettant d'externaliser les variabilités de la production (Jounin, 2008) décidé en amont et d'externaliser le risque de gestion de l'emploi (Dupuy et Larré, 1998, p.12).

Dans ce schéma, la figure de l'employeur est diluée entre deux entités en amont, le Ministère en charge de la Ville et l'Acse, employeurs *de facto* et les PRE, employeurs *de jure* en aval.

Ce schéma se complexifie une première fois lorsque les PRE externalisent leurs actions à des prestataires employant des salariés. Dans ce cas, la figure de l'employeur n'est plus divisée en trois mais en quatre entités.

La figure de l'employeur se complexifie à nouveau lorsque les PRE ou les associations recourent à des travailleurs bénévoles ou en service civique. Ni employeur *de jure*, ni employeur *de facto*, la figure de l'employeur devient, pour ainsi dire, *inqualifiable* pour reprendre l'expression d'Anne-Chantal Hardy-Dubernet (2003) à propos de la subordination empruntée par Maud Simonet (2010).

Dans ce cas, l'emploi *objectif* et le travail *productif* des personnes bénévoles ou en service civique sont invisibilisés sous couvert, par exemple, de travail d'apprentissage, d'acquisition de la citoyenneté ou de valeurs. Dans le même temps, leur emploi *objectif* et leur travail *productif* sont implicitement reconnus par l'État et les associations lors de leur recrutement, rétribution ou subordination.

Lorsque les bénévoles rencontrés ne se reconnaissant pas dans le travail, le processus d'invisibilisation du travail *productif* et de l'emploi *objectif* apparaît particulièrement abouti. Dans le même temps, la figure de l'employeur apparaît à nouveau particulièrement sous tension car il y a un emploi *objectif* de travailleurs *productifs* ne se reconnaissant pas dans le travail.

Si nous laissons de côté les effets sur les enfants de « l'éducation partagée » que nous n'avons pas étudiés, son premier effet tel que nous l'avons observé à travers la Réussite éducative

consiste à une transformation de la figure de l'employeur et de l'emploi dans leurs composantes les plus diverses et les plus profondes.



## *Conclusion générale*

---



Cette recherche vise l'analyse de l'importation des principes de la Nouvelle Gestion Publique dans la politique éducative. Dans ce but, nous avons pris comme objet d'étude la Réussite éducative car cette action publique éducative présente plusieurs atouts pour notre analyse. Tout d'abord, elle est extérieure à l'Éducation nationale et récente (2005). Elle est donc relativement affranchie de toute « dépendance au passé » (Palier et Bonelli, 1999). De plus, la Réussite éducative est issue de la Politique de la Ville, politique « modernisatrice » de l'État et des services publics (Tissot, 2007, p.187). Enfin, la Réussite éducative est elle-même à la fois un instrument d'aide éducative et une réforme de la politique éducative.

Ainsi, la Réussite éducative est un vecteur de recomposition de la politique éducative et une action publique dans laquelle peuvent s'analyser les principes de la Nouvelle Gestion Publique.

Notre enquête sur l'importation de la Nouvelle Gestion Publique à travers la Réussite éducative fournit trois résultats.

En premier lieu, il apparaît que cette importation peut se faire à travers des dispositifs visant à aider les enfants qui sont dans le même temps des instruments discrets de réforme éducative. Ensuite, la territorialisation de l'éducation peut impliquer une territorialisation des contraintes pesant sur les politiques éducatives locales et un accroissement des inégalités entre villes. Enfin, les politiques éducatives sont un espace dans lequel le néolibéralisme implique une mutation profonde des figures de l'employeur, de l'emploi et de la reconnaissance du processus de travail.

Nous articulerons notre conclusion autour de ces trois résultats.

- ***L'instrument de réforme « Réussite éducative » : ambiguïté, discrétion, carrière(s) et efficacité***

La Réussite éducative est un instrument d'action publique éminemment ambigu (Butzbach et Grossman, 2005) car elle est à la fois un instrument d'aide éducative et un instrument de réforme de la politique éducative. L'instrument de réforme est voilé derrière celui de l'aide éducative car elle a été votée et le plus souvent appréhendée comme un dispositif d'aide. En ce sens, la Réussite éducative est un instrument de réforme discret (Bezes, 2005).

De plus, l'ambiguïté de cet instrument est d'autant plus grande qu'il n'existe pas de consensus parmi les agents appréhendant la Réussite éducative comme un instrument de réforme. En

effet, certains acteurs attendent de la Réussite éducative qu'elle contribue à l' « ouverture de l'École » sans pour autant la considérer comme « un attentat », et une « déclaration de guerre vis-à-vis du monde enseignant » (Luc Bouillouse, ancien sous-préfet puis conseiller du Ministre en charge de la Politique de la Ville).

Ainsi l'ambiguïté de la Réussite éducative est double. En effet, elle réside dans le fait qu'elle est à la fois un instrument éducatif et un instrument de réforme de la politique éducative. De plus, il y a peu de consensus concernant les réformes attendues de la Réussite éducative.

La distance entre les attentes vis-à-vis de cette action publique lors de sa préparation et les manières dont les différents acteurs y participant l'appréhendent incite à s'intéresser à la carrière de cet instrument (Halpern et *al.*, 2014).

En effet, cet instrument est déterminé par les contextes, les interactions et les rapports de force dans lequel il s'inscrit. De sa genèse à 2008, la Réussite éducative apparaît avant tout être un instrument de réforme car elle est portée comme tel par une élite programmatique de réformateurs proche du think-tank Prisme et de la Ligue de l'enseignement disposant à la DIV des moyens de diffuser cette conception de la Réussite éducative. La mise en retrait de cette conception de 2008 à 2012 va de pair avec la perte de prise de ces réformateurs sur la Réussite éducative et le développement de doutes à propos de son efficacité en termes d'aide éducative (termes dans lesquels la Réussite éducative a été votée). De 2012 en 2015, la réactualisation de la Réussite éducative comme un instrument de réforme s'explique notamment par le fait que le Ministère délégué à la Réussite éducative qui, n'ayant ni administration, ni moyen, ni attribution précise, a tenté sans succès de s'approprier la Réussite éducative et les PRE (relevant du Ministère en charge de la Ville), puis a fini par développer et encourager un discours de réforme de l'Éducation nationale.

Ainsi, l'instrument Réussite éducative a une carrière dont on a pu rendre compte en considérant son évolution contextualisée.

Le fait que la Réussite éducative soit incarnée localement dans les PRE et que ceux-ci s'inscrivent dans des contextes propres à chacun d'eux, nous a amené à développer l'idée que cet instrument d'action publique suivait des carrières plurielles.

Ainsi, du fait de l'investissement de la ville dans le PRE d'Inter, celui-ci est perçu, par-delà les conflits avec les assistants sociaux, comme un outil adéquat d'aide aux enfants en fragilité.

En effet, cela s'observe notamment à travers la qualité des relations entre les membres des établissements scolaires et ceux des PRE.

À l'inverse, le cas du PRE d'Exter nous montre un PRE ayant des difficultés à se déployer aussi bien auprès des travailleurs sociaux que des établissements scolaires. En effet, la plupart des personnels de direction des écoles et des collèges l'ignorent simplement. Dans les quelques cas où ils s'y intéressent, ils n'appréhendent pas le PRE comme un dispositif d'aide éducative mais comme un outil d'ouverture de leur établissement.

À travers les études des PRE d'Inter et d'Exter, nous montrons ainsi qu'un même instrument peut suivre au même moment des évolutions différentes. Cela nous amène à développer le fait qu'un instrument d'action publique est susceptible d'avoir des carrières plurielles et différentes selon les contextes dans lesquels il se décline.

Le fait qu'à Exter, certains principaux investissent le PRE pour ouvrir leur établissement et le fait que le PRE d'Inter soit leader dans plusieurs projets regroupant les collèges, voire le lycée, de la ville indique que la Réussite éducative est effectivement un pas vers une « éducation partagée » et une « territorialisation de l'éducation ».

Même si elle ne porte pas seule cette réforme de la politique éducative et qu'elle s'inscrit dans un vaste ensemble de dispositifs (les ZEP, la Veille éducative, le Projet éducatif local, le Contrat éducatif local, le Contrat local d'accompagnement à la scolarité, le Contrat enfance et jeunesse, le Projet éducatif de territoire, la réforme des rythmes scolaires, etc.), cela montre qu'elle est dotée d'une certaine efficacité au regard de ce qu'en attendent les réformateurs éducatifs prônant une ouverture de l'École.

- ***Territorialiser la politique éducative : territorialiser les contraintes et les injustices ?***

Selon le think-tank Prisme et l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR, 2017), l'enjeu de la territorialisation de l'éducation est la « réussite de tous ». Par ailleurs, nous avons présenté le fait que les Ministres Marc-Philippe Daubresse et Jean-Louis Borloo défendent l'idée que la Réussite éducative est conçue pour s'adapter aux « réalités locales ».

La Réussite éducative étant une action publique territorialisée au sens où les PRE l'incarnant localement s'adaptent aux différents contextes, nous avons pu en étudiant les PRE soulever plusieurs enjeux liés à la territorialisation de la politique éducative.

Dans le cas de la Réussite éducative, cette territorialisation implique le recours à une cascade d'agences en aval du Ministère en charge de la Ville : l'Acse (jusqu'en 2015), les structures porteuses des PRE et, selon les situations, des associations.

Nous montrons que cette cascade d'entités autonomes dotées de la personnalité juridique favorise les financements privés dans la politique éducative. Dans le même temps, ce mouvement est aussi favorisé par la raréfaction constante des financements publics de la Réussite éducative sur la période étudiée.

La création d'une base de données sur les PRE attentive aux questions d'emploi et son traitement statistique permettent de questionner l'adaptation des PRE aux « réalités locales ». Grâce à une Analyse des correspondances multiples, nous montrons l'homologie entre l'espace social des PRE et celui des villes en termes de nombre d'habitants. Ensuite, une Classification ascendante hiérarchique met en évidence cinq classes de PRE se caractérisant schématiquement de la façon suivante.

- Classe 1 : les PRE ne proposent pas d'accompagnement à la scolarité et la référence de parcours est externalisée à des associations. Il s'agit des PRE des plus petites villes<sup>68</sup>.
- Classe 2 : les PRE sont externalisés à des associations. L'accompagnement à la scolarité est assuré par des vacataires employés par des associations. Il s'agit de petites villes.
- Classe 3 : les PRE emploient en interne les référents de parcours et les accompagnateurs à la scolarité qui sont vacataires. Cette classe concerne les PRE des villes moyennes.
- Classe 4 : les PRE emploient en interne les référents de parcours. Pour l'accompagnement à la scolarité, ces PRE emploient aussi en interne un nombre de vacataires supérieur à la moyenne et recourent à des bénévoles sans le truchement d'associations. Ce type de PRE se situe dans les grandes villes.
- Classe 5 : les PRE sont externalisés à des associations. Dans ces dernières, ce sont les bénévoles qui assurent l'accompagnement à la scolarité. Cette classe concerne les PRE des plus grandes villes.

Pour compléter cette analyse quantitative, nous avons mobilisé des entretiens réalisés avec les acteurs des PRE de quatre régions de France. L'usage conjoint de méthodes

---

<sup>68</sup> Pour plus de détails sur les termes « petites », « moyennes » et « grandes » villes, nous renvoyons au chapitre 4.

quantitatives et qualitatives a mis en exergue le fait que le profil des PRE dépend d'une part des ressources financières des villes et de la manière dont elles envisagent les variations des financements et d'autre part de la disponibilité d'un volant de main d'œuvre bénévole.

Ainsi, si les PRE ont été conçus pour s'adapter aux difficultés des enfants et aux problèmes locaux des différents territoires dans lesquels ils s'inscrivent, force est de constater qu'ils s'adaptent aussi aux ressources dont ils disposent.

Outre la question des financements privés, la « territorialisation de la politique éducative » telle qu'elle se donne à voir à travers la Réussite éducative implique aussi une territorialisation des contraintes pesant sur l'action publique éducative. En effet, un effet Matthieu semble s'appliquer dans la Réussite éducative. Cet effet désigne le mécanisme par lequel les plus favorisés tendent à accroître leurs avantages tandis que les plus désavantagés voient accroître leurs désavantages. Concernant la Réussite éducative, les petites villes, dont leur budget est le plus modeste, ne peuvent réaliser des économies d'échelle. Elles sont aussi les plus susceptibles de payer un prestataire pour qu'il assure les risques liés à l'emploi et aux variations des financements. Enfin, elles doivent employer des salariés pour assurer l'accompagnement à la scolarité. Au contraire, les villes les plus grandes, donc les villes qui ont les budgets les plus importants, sont plus susceptibles de réaliser des économies d'échelle, peuvent employer directement des salariés et, de préférence, recourir à des bénévoles dont le coût du travail est inférieur à celui des salariés.

Ainsi, la territorialisation de la Réussite éducative implique un accroissement des injustices entre villes et donc, un accroissement des différences dans leur capacité à prendre en charge un enfant en fragilité.

- ***L'employeur, l'emploi et le travail dans le modèle d'action publique éducative porté par la Réussite éducative***

Reprenant Alain Supiot, nous avons qualifié le Ministère en charge de la Ville, l'Acse d'employeurs *de facto* car ils prennent les décisions les plus importantes en matière d'emploi sans être employeurs en droit. En effet, le Ministère en charge de la Ville ne réalise aucune « dépense de personnel » et ne procède qu'à des « dépenses d'intervention ». Pour reprendre les deux acceptions du mot travail, le Ministère en charge de la Ville ne reconnaît que le travail en tant que produit fini et méconnaît à la fois le travail en cours et le travailleur. À son

tour, l'Acse finance des « projets » et non « des personnes » pour reprendre les mots de son représentant devant l'association professionnelle des acteurs des PRE.

Selon que les PRE emploient des salariés ou recourent à des prestataires, nous les avons qualifiés d'employeurs *de jure* ou d'employeurs *de facto*. Enfin, lorsque les associations emploient des salariés, elles sont employeurs *de jure*.

Les concepts forgés par Alain Supiot semblent atteindre leurs limites pour étudier les modes de reconnaissance du travail lorsque les PRE et les associations recourent à des personnes bénévoles ou en service civique. Dans ces cas, ces structures ne sont pas employeurs *de facto* puisqu'elles ne prennent pas les décisions les plus importantes en matière d'emploi. Dans le même temps, les qualifier d'employeurs *de jure*, c'est-à-dire « de droit », semble parfaitement inadéquat. En effet, par définition, les bénévoles et les personnes en service civique ne sont pas employés au sens du droit.

Pourtant, notre enquête montre que ces personnes sont recrutées, rétribuées et subordonnées au sein du système de coopération de la Réussite éducative. Ni employeur *de facto*, ni employeur *de jure*, nous qualifions (faute de mieux) les PRE et les associations recourant à ces types de statut d'employeur *objectif* au sens où ils utilisent objectivement des personnes bénévoles ou en service civique pour produire un service.

La Réussite éducative est une action publique éducative marginale incarnant un modèle de gestion du personnel aux antipodes de celui qui s'observe dans le centre de la politique éducative : l'Éducation nationale. En son sein, les agents sont titulaires de leur grade obtenu grâce à un concours. Les fonctionnaires de l'Éducation nationale perçoivent un traitement en fonction de leur grade. Ils ne sont pas sur le marché du travail et incarnent une sorte d'au-delà de l'emploi (Castel, 2007).

La structuration de la Réussite éducative propose un modèle d'emploi peu protecteur pour les employés mais protecteur pour les institutions sur lesquelles s'applique une contrainte en cascade : la variation des financements.

Ainsi, le Ministère en charge de la Ville et l'Acse reconnaissent un travail fini, ils n'achètent pas le travail en échange d'un salaire et de la protection sociale qui lui est liée. En aval, lorsque les PRE sont employeurs, les emplois sont le plus souvent des contrats à durée déterminée et notamment des vacations. Les temporalités de ces contrats sont conçues pour

permettre aux PRE, employeurs *de jure*, de transférer sur les employés en aval les variations des financements décidées par les institutions en amont sans avoir à les supporter.

La figure de l'emploi dans la Réussite éducative se complexifie à nouveau car les bénévoles et les personnes en service civique apparaissent *employés* au sein de ce système de coopération. Notre analyse quantitative et les entretiens la complétant mettent en évidence le fait que les bénévoles et les vacataires sont en concurrence pour réaliser l'accompagnement à la scolarité. Pour ce travail, les PRE privilégient toujours le recours aux bénévoles. La structuration de la Réussite éducative amène les institutions en aval de la Réussite éducative à privilégier le recours à des agents hors du contrat de travail et des protections qui lui sont liées.

Ainsi, l'opposition forte entre la Réussite éducative et l'Éducation nationale est une opposition entre un espace « au-delà de l'emploi » et un espace « en-deçà de l'emploi ». L'un des enjeux relatif à l'emploi dans la politique éducative est que la Réussite éducative entend diffuser son modèle de fonctionnement dans la politique éducative.

Enfin, cette thèse entend être une contribution à une sociologie du travail attentive aux modes de reconnaissance du travail.

En amont de la Réussite éducative, la reconnaissance du travail dans les comptes publics à travers des « dépenses d'intervention » et non des « dépenses de personnel » implique que l'État ne reconnaisse le travail qu'en tant que résultat et non en tant que processus mené par des agents identifiés. Dans la cascade de la Réussite éducative, chaque agence agit comme un masque invisibilisant à la fois l'employé et l'employeur (qu'ils le soient ou non au sens du droit).

Lorsque les agents en aval de la Réussite éducative sont employés au titre de bénévole ou de service civique, l'invisibilisation du travail s'opère à partir d'un ensemble de dispositifs et de discours mobilisant par exemple les valeurs, les compétences, la citoyenneté, les jeux, la professionnalisation, etc. Le processus de travail pour une production devient alors un processus de travail d'apprentissage, un jeu, un moment d'engagement, un temps de professionnalisation, une éducation à la citoyenneté, etc.

Dans nos entretiens, les personnes en service civique se situent toutes par rapport au salariat. En revanche, les bénévoles rencontrés n'identifient pas leur activité à du travail. La question de l'emploi à travers ces bénévoles se pose avec une acuité particulière. En effet, si l'étude du

recrutement, de la rétribution et de la subordination des bénévoles révèle que l'État et les associations reconnaissent implicitement leur emploi dans la politique éducative, les bénévoles rencontrés ne se reconnaissent pas dans le « travail ». Pour ainsi dire, il y a là un emploi sans le sentiment de travail.

Ainsi, le modèle de fonctionnement de la Réussite éducative traduit une remise en cause profonde de la figure de l'employeur, de l'emploi, des modalités de reconnaissance du processus de travail et des protections sociales qui lui sont liées.

Une piste de prolongement de cette recherche pourrait consister à observer dans quelle mesure nos observations sur la Réussite éducative concernent d'autres dispositifs en marge de l'École.

Plus généralement, pour continuer à étudier les effets de l'importation des principes de la Nouvelle Gestion Publique dans la politique éducative, une piste de recherche pourrait consister à analyser leur importation au centre de cette politique (c'est-à-dire au sein de l'Éducation nationale) et en périphérie (c'est-à-dire dans des dispositifs extérieurs à l'Éducation nationale) mais aussi les places respectives qu'occupent les marges vis-à-vis du centre.

Enfin, pour terminer cette recherche, nous souhaitons souligner que, sans doute, les modes d'organisation augmentant la précarité ne favorisent pas la réussite éducative.



# Bibliographie

---

- Abbott, A., 1988, *The system of professions: an essay on the division of expert labor*, The University of Chicago press, London.
- Abbott, A., 1995, « Things of Boundaries », *Social Research*, n°62, p. 858-882.
- Aebischer, S., 2012, « Réinventer l'école, réinventer l'administration. Une loi pédagogique et managériale au prisme de ses producteurs », *Politix*, n°98, p. 57-83.
- Aebischer, S., 2014, « Une réforme sans expert ? L'exemple du Ministère Jospin (1988-1989) », *Carrefours de l'éducation*, n°37, p. 47-61.
- Agamben, G., 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Payot & Rivage, Paris.
- Alter, N., 2006, *Sociologie du monde du travail*, PUF, Paris.
- Amiot, M., 1986, *Contre l'État, les sociologues : éléments pour une histoire de la sociologie urbaine en France, 1900-1980*, EHESS, Paris.
- Anderson, A., 1998, *Politiques de la ville : de la zone au territoire*, Syros, Paris.
- Anderson, A., Veillard-Baron, H., 2003, *La Politique de la Ville : histoire et organisation*, ASH, Paris.
- Astier, I., 2007, *Les nouvelles règles du social*, PUF, Paris.
- Autès, M., 2004, *Les paradoxes du travail social*, Dunod, Paris.
- Bajard, F., Perrenoud, M., 2013, « "Ça n'a pas de prix ". Diversité des modes de rétribution du travail des artisans d'arts », *Sociétés contemporaines*, n°91, p. 93-116.
- Bajoit, G., 1988, « Exit, voice... and apathy. Les réactions individuelle au mécontentement », *Revue française de sociologie*, 2002, 29-2, p. 325-345.
- Barrault-Stella, L., 2016, « Produire un retrait de l'État acceptable. Les politiques de fermetures scolaires dans les mondes ruraux contemporains », *Gouvernement et action publique*, n°3, p. 33-58.
- Barrault-Stella, L., Goastellec, G., 2015, « L'éducation, un objet désormais commun à la sociologie et à la science politique », *Éducation et Sociétés*, n°36.
- Barrère, A. (dir.), 2013, « Les établissements scolaires à l'heure des dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, n°36, p. 9-13.

Baudelot, C., Gollac, M., 2003, *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Fayard, Paris.

Baudry, B., 2006, « L'impact des nouvelles relations de quasi-intégration sur la gestion de l'emploi des fournisseurs : la question des frontières de la firme », in Petit, H., Thèvenot, N. (dir.), *Les nouvelles frontières du travail subordonné*, La Découverte, Paris.

Baunay, Y., Cussó, R., Dreux, G., Weber, L., Laval, C. (dir.), 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Syllepse, Nouveaux Regards, Paris.

Beaujoint-Bellet, R., 2004, « Aux sources de la flexibilité : quelles transformations ? » in Beaujoint-Bellet, R. (dir.), *Flexibilités et performances. Stratégies d'entreprises, régulation, transformation du travail*, Paris, La découverte.

Becker, H.S., 1995, *Outsiders, Étude de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris.

Becker, H. S., 2002, *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La Découverte, Paris.

Becker, H. S., 2010, *Les Mondes de l'art*, Flammarion, Paris.

Beillerot, J., 2003, « L'analyse des pratiques professionnelles, pourquoi cette question ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 416, [en ligne].

Beillerot, J., Collette, S., 2003, « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). Première partie », *Carrefours de l'éducation*, n°15, p. 160-202.

Beillero, J., Collette, S., 2003, « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). Deuxième partie », *Carrefours de l'éducation*, n°16, p. 138-181.

Bellot, C., Bresson, M., Jette C., 2013, *Le travail social et la nouvelle gestion publique*, Québec, Presse Universitaire du Québec.

Belorgey, N., 2010, *L'hôpital sous pression, enquête sur le « nouveau management public*, La Découverte, Paris.

Benamouzig, D., Besançon, J., 2007, « Les agences, alternatives administratives ou nouvelles bureaucraties techniques ? Le cas des agences sanitaires », *Horizons stratégiques*, Vol.1, n°3, p. 10-24.

Ben Ayed, C., 2009, *Le nouvel ordre éducatif local : mixité, disparités, luttes locales*, PUF, Paris.

Ben Ayed, C. 2013, « Rénovation urbaine, rénovation scolaire ? Les impensés du volet éducatif de la Politique de la Ville », *Agora débats/jeunesse*, n°64, p. 19-29.

Bense Ferreira Alves, C., 2013, « Des placeurs sachant se placer ? Rétributions indirectes et implication dans un petit boulot du théâtre », *Sociétés contemporaines*, n°91, p. 67-91.

- Bense Ferreira Alves, C., Leblanc F., 2013, « Les rétributions : un incessant travail d'articulation. Introduction », *Sociétés contemporaines*, n°91, p. 5-15.
- Berrebi-Hoffmann, I., Grémion, P., 2009, « Élités intellectuelles et réformes de l'État. Esquisse en trois temps d'un déplacement d'expertise », *Cahiers internationaux de sociologie*, n°126, p. 39-60.
- Beuscart J.-S., Peebaye A., 2006, « Histoires de dispositifs », *Terrains et travaux*, n°11, p. 3-15.
- Bezes, P., 2005, « Rationalisation salariale dans l'administration française. Un instrument indiscret », in Lascoumes, P., Le Galès, P., *Gouverner par les instruments*, Sciences Po, Paris.
- Bezes, P., 2005, « l'État et les savoirs managériaux : essor et développement de la gestion publique en France », in Lacasse, P., Verrier, P.-É., *Trente ans de réforme de l'État*, Dunod, Paris.
- Bezes, P., 2009, *Réinventer l'État : les réformes de l'administration française, 1962-2008*, PUF, Paris.
- Bezes, P., Demazière, D., 2011, « Introduction. New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recomposition ? » *Sociologie du travail*, 53(3), p. 293-305.
- Bezes P., Siné A. (dir.), 2011, *Gouverner (par) les finances publiques*, Sciences po, Paris.
- Bidet, A., 2011, *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?*, PUF, Paris.
- Bier, B., 2006, *Vers l'éducation partagée : des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*, INJEP, Marly-le-Roi.
- Bier, B., 2010, *Politiques de jeunesse et politiques éducatives*, L'Harmattan, Paris.
- Bier, B., Chambon, A., Queiroz, J.-M., 2010, *Mutations territoriales et éducation : de la forme scolaire vers la forme éducative*, ESF, Issy-les-Moulineaux.
- Boitier, M., Chatelain-Ponroy, S., Riviere, A., Mignot-Gérard, S., Musselin, C., et al., 2015, *Le Nouveau Management Public dans les universités françaises, un puzzle doctrinal encore mal articulé en pratiques ?* Comptabilité, Contrôle et Audit des invisibles, de l'informel et de l'imprévisible, Toulouse, 36<sup>ème</sup> congrès de l'AFC.
- Boltanski, L., Chiapello, È., 2011, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.
- Bourdieu, P., 1980, *Le sens pratique*, Broché, Paris.
- Bourdieu, P., 1993, « La démission de l'État », in Bourdieu, P. (dir.), *La Misère du Monde*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P., 1998, *La domination masculine*, Seuil, Paris.

- Bourdieu, P., 1999, « Une révolution conservatrice dans l'édition », *Actes de la recherches en sciences sociales*, Vol. 126, p. 3-28.
- Bourdieu, P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, Paris.
- Bourdieu, P., 2014, *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Seuil, Paris.
- Bourdieu, P., 2015, *Sur l'État : cours au Collèges de France, 1989-1992*, Points, Paris.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., Passeron, J.-C., 2005, *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*, EHESS, Paris.
- Bouveau B., Rochex J.-Y., 1997, *Les ZEP, entre école et société*, CNDP, Paris.
- Bouvier, A., 2012, *La gouvernance des systèmes éducatifs*, PUF, Paris.
- Boyer, R., 2003, « L'anthropologie économique de Pierre Bourdieu », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 150, p. 65-78.
- Bresson, M., 2016, « Le travailleur non titulaire dans la fonction publique : une figure emblématique des marges de l'emploi », *Revue Française de Socio-Économie*, n°17, p. 65-83.
- Bruno, I, Pierre, C. et Laval, C., 2010, *La grande mutation : néolibéralisme et éducation en Europe*, Syllepse, Paris.
- Buisson-Fenet, H., 2008, « L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? » *Revue internationale de politique comparée*, n°14, p. 385-397.
- Buisson-Fenet, H., 2008, *L'administration de l'Éducation nationale*, PUF, Paris.
- Butzbach, O., Grossman, E., 2005, « Une instrumentation ambiguë. La réforme de la politique bancaire en France et en Italie. », in Lascoumes, P. (dir.), *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Buisson-Fenet, H., Van Zanten, A., 2014, « Sciences politiques et éducation », in Beillerot, J., Mosconi, N. (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, Paris.
- Buisson-Fenet, H., Dutercq, Y., 2015, « Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question », *Recherche & Formation*, n°78, p. 9-18.
- Callon, M., 1986, « Élément pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'année sociologique*, Vol. 36, p. 169-208.
- Careil, Y., 1998, *De l'école publique à l'école libérale : sociologie d'un changement*, PUR, Rennes.
- Castel, R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Fayard, Paris.

- Castel, R., 2003, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Seuil, Paris.
- Castel, R., 2007, « Au-delà du salariat ou en deçà de l'emploi, l'institutionnalisation du précarariat » in Paugam, S., *Repenser la solidarité*, PUF, Paris.
- Chaline, C., 2010, *Les politiques de la ville*, PUF, Paris.
- Chambon, A., 2004, *Villes et développement éducatif local. Les cas d'Évry, d'Amiens et de Calais*, L'Harmattan.
- Charlot, B. (dir.), 1994, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, Paris.
- Chaubet, F., 2014, *Réformer la société française*, les Belles lettres, Paris.
- Chauvière, M., 2007, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, La Découverte, Paris.
- Chauvière, M., 2009, « La réforme de la protection de l'enfance, un analyseur du social et de la formation », *Empan*, vol. 3, n° 75, p. 61-66.
- Chiapello, È., Gilbert, P., 2013, *Sociologie des outils des gestions : introduction à l'analyse sociale de l'instrument de gestion*, La Découverte, Paris.
- Cingolani, P., 2011, *La précarité*, PUF, Paris.
- Cingolani, P., 2012, *Le temps fractionné*, Armand Colin, Paris.
- Cingolani, P., 2012, *Un travail sans limites ? Subordination, tensions, résistances*, Érès, Toulouse.
- Commaille, J., Jobert, B., 1999, *Les métamorphoses de la régulation politique*, LGDJ, Paris.
- Corty, G., 2006, *Les groupes d'intérêts*, PUF, Paris.
- Crozier, M., 1963, *Le phénomène bureaucratique : essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Seuil, Paris.
- Crozier, M., 1970, *La société bloquée*, Seuil, Paris.
- Dehousse, R., 2005, « La méthode ouverte de coordination. Quand l'instrument tient lieu de politique », in Lascombes, P., Le Galès, P.(dir.), *Gouverner par les instruments*, Sciences Po, Paris.
- Demailly, L., Dembinski, O., 2000, « La réorganisation managériale à l'École et à l'hôpital », *Éducation et société*, n°6, p.43-64.

Demazière, D., 2004, « Médiation et médiateurs sociaux : entre nomination et professionnalisation », *Formation Emploi*, Vol. 86, p. 11-23.

Demazière, D., Jouvenet, M. (dir.), 2016, *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago. Volume 1*, EHESS, Paris.

Demazière, D., Jouvenet, M. (dir.), 2016, *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago. Volume 2*, EHESS, Paris.

Desrosières, A., 2005, « Décrire l'État ou explorer la société : les deux sources de la statistique publique », *Genèses*, vol. 58, n°1, p.4-27

Demeuse, M. (Dir.), 2008, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*, INRP, Lyon.

Derouet-Besson M.-C., 2004, « Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école », *Éducation et Sociétés*, Vol. 13, p. 141-159.

Derouet J.-L. Dutercq Y., 1997, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, ESF, Paris.

Derouet, J.-L., Normand, R. (dir.), 2007, *L'Europe de l'éducation, entre management et politique*, ENSA-INRP, Poitiers, Lyon.

De Singly, F., Thelot, C., 1989, *Gens du privé, gens du public. La grande différence*, Dunod, Paris.

De Terssac, G. (dir.), 2003, *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud – Débat et prolongements*, La Découverte, Paris.

De Terssac, G., 2012, « La théorie de la régulation sociale : repères introductifs », *Revue Interventions économiques*, n°45, [en ligne].

Didry, C., Brouté, R., 2006, « L'employeur en question, les enjeux de la subordination pour les rapports de travail dans une société capitaliste », in Petit, H., Thèvenot, N. (dir.), *Les nouvelles frontières du travail subordonné*, La Découverte, Paris.

Donzelot, J., 1994, *L'État animateur : essai sur la Politique de la Ville*, Esprit, Seuil.

Dubois, V., 2013, « Le rôle des street-level bureaucrats dans la conduite de l'action publique en France », in Eymeri-Douzans J.-M., Bouckaert G. (dir.), *La France et ses administrations. Un état des savoirs*, Bruylant-De Boeck, Bruxelles.

Dujarier, M.-A., 2015, *Le management désincarné : enquête sur les nouveaux cadres du travail*, La Découverte, Paris.

Dupuy, Y., Larré, F., 1998, « Entre salariat et travail indépendant : les formes hybrides de mobilisation du travail », *Travail et emploi*, n°77, p. 1-14.

Duran, P., 2010, *Penser l'action publique*, LGDJ, 2010.

- Duran, P., Thoenig, J.-C., 1996, « L'état et la gestion publique territoriale », *Revue française de science politique*, Vol. 46, n°4, p. 580-623.
- Durand, J.-P., 2004, *La chaîne invisible : travailler aujourd'hui : flux tendu et servitude volontaire*, Seuil, Paris.
- Duru-Bellat, M., 2007, « 24, Quelle marge de manœuvre pour l'école, dans un environnement d'inégalités ? » in Paugam., S., *Repenser la solidarité*. PUF, Paris.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A., 2016, *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*, PUF, Paris.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A., 2012, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris.
- Dutercq Y., 2000, *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, PUF, Paris.
- Dutercq Y., 2000, « Administration de l'éducation : nouveaux contextes, nouvelles perspectives », *Revue française de pédagogie*, Vol. 130, n°1, p. 143-170.
- Dutercq, Y. (dir.), 2005, *Les régulation des politiques d'éducation*, PUR, Rennes.
- Dutercq, Y. 2009, « Chapitre 5. L'influence des collectivités territoriales sur la politique d'éducation en France » in Pelletier, G., *La gouvernance en éducation*, Deboeck, Bruxelles.
- Dutercq, Y., Lang, V., 2001, « l'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés*, n°8, p. 49-64.
- Dutercq, Y., Van Zanten, A., 2001, « Présentation : l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation », *Éducation et sociétés*, n°8, p. 5-10.
- Duval, J., 2013, « L'analyse des correspondances et la construction des champs », *Actes de la recherche en science sociales*, Vol. 200, n°5, p. 110-123.
- El Akremi A., Igalens J., Vicens C., 2004, « Flexibilité organisationnelle. Complexité et profusion conceptuelles », in Beaujoint-Bellet, R. (dir.), *Flexibilités et performances. Stratégies d'entreprises, régulation, transformation du travail*, La Découverte, Paris.
- Elias, N., 1991, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, L'Aube, La Tour-d'Aigues.
- Engels, X., Hély, M., Peyrin, A. (dir.), 2006, *De l'intérêt général à l'utilité sociale : la reconfiguration de l'action publique entre État, associations et participation citoyenne*, L'Harmattan, Paris.
- Epstein, R., 2005, « Gouverner à distance. Quand l'État se retire des territoires », *Esprit*, Numéro spécial « Des sociétés ingouvernables ? », p. 91-111.
- Epstein, R., 2015, « La gouvernance territoriale : une affaire d'État. La dimension verticale de la construction de l'action collective dans les territoires », *L'année sociologique*, Vol. 65, p. 457-484.

- Estèbe, P., « Les quartiers, une affaire d'État. Un instrument territorial », in Lascoumes, P., Le Galès, P. (dir.), *Gouverner par les instruments*, Sciences Po, Paris.
- Eyraud, C., 2011, « Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur », *Revue Française de Socio-Économie*, n°7, p. 147-168.
- Eyraud, C., 2013, *Le capitalisme au cœur de l'État. Comptabilité privée et action publique*, Édition du croquant, Bellecombe-en-Bouges.
- Eyraud, C., 2015, « Comptabilité privée et action publique. Les transformations de l'état et du capitalisme », *Revue Française de Socio-Économie*, Hors-série, p. 201-212.
- Fablet, D., 2014, « Travail social et action éducative », in Beillerot, J., Mosconi, N. (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, Paris.
- Felouzis G., Maroy C., Van Zanten A., 2013, *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*, PUF, Paris.
- Fons, J.-P., Meyer, J.-L., 2005, *La flexibilité dans les fonctions publique en Angleterre, en Allemagne et en France. Débats, enjeux, perspectives*, La Documentation Française, Paris.
- Friot, B., 2012, *Puissance du salariat*, La Dispute, Paris.
- Fuster, P., Jeanne, P., 2003, *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Bordas, Paris.
- Garant, M., Letor, C. (dir.), 2014, *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*, De Boeck, Bruxelles.
- Garcia, S., 2009, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, n°33, p. 157-172.
- Garcia, S., 2010, « 14. " L'efficacité " de l'École comme enjeu politique et pédagogique » in Pelletier, W., Bonelli L., *L'État démantelé. Enquête sur une révolution silencieuse*, La Découverte, Paris.
- Garcia, S., Poupeau, F., 2006, « Pour une approche systémique de la crise de l'école », *Revue du MAUSS*, n°28, p. 116-127.
- Gaxie, D., 1977, « Économie des partis et rétributions du militantisme », *Revue française de science politique*, n°1, p. 123-154.
- Geay, B., 2013, « L'enseignement supérieur au péril au social-libéralisme », *Savoir/Agir*, n°25, p. 101-107.
- Génération précaire, 2006, *Sois stage et tais-toi : la scandaleuse exploitation des stagiaires*, La Découverte, Paris.
- Genieys, W., Hassenteufel, P., 2012, « Qui gouverne les politiques publiques ? Par-delà la sociologie des élites », *Gouvernement et action publique*, n°2, p. 89-115.



Glasman, D., 2004, « Projet et contrat : des moyens pour agir. À quelles conditions ? » in *Acte des Rencontres Éducatives et territoire*, Ligue de l'enseignement, villes des Rennes.

Glasman, D., 2007, « Il n'y a pas que la réussite scolaire. Le sens du programme de "Réussite éducative" », *Informations sociales*, n°141, p. 74-85.

Glasman, D., 2010, « Sens et enjeux du développement des cours particuliers et du soutien scolaire privé », in Ben Ayed, C., *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Armand Colin, Paris.

Glasman, D., 2010, « La Réussite éducative dans son contexte sociopolitique », *Cahiers de l'action*, n°27, p. 9-20.

Glasman, D., 2014, « En marge de l'école : para-scolaire, cours particulier et accompagnement scolaire », in Beillerot, J., Mosconi, N. (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, Paris.

Goirand, S., 2012, « La production d'une adhésion "relative" à une nouvelle politique sociale. Le cas du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009 », Thèse de sociologie, Université Toulouse Le Mirail, Paris.

Goirand, S., 2014, « De la construction à la légitimation d'une nouvelle fonction du social : Les coordonnateurs de Réussite éducative à Toulouse », *Formation emploi*, n°125, p. 69-88.

Gollac, M., 2005, « La rigueur et la rigolade. À propos de l'usage des méthodes quantitatives par Pierre Bourdieu », in Mauger, G. (dir.), *Rencontres avec Pierre Bourdieu*, Édition du Croquant, Bellecombe-en-Bauges.

Gorgeu, A., Matieu, R., 1996, « Les ambiguïtés de la proximité. Les nouveaux établissements d'équipement automobile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 114, n°1, p. 44-53.

Gousseau, J.-L., 2006, *Les collectivités territoriales et l'éducation, Élus locaux, établissements d'enseignement et territoires*, Édition du Moniteur, Paris.

Grossman, E., Saurugger, S., 2012, *Les groupes d'intérêts : action collective et stratégie de représentation*, Armand Colin, Paris.

Guillement, D., Jeannot, G., Peyrin, A., 2009, « Travail du public, travail du privé : similitudes et différences », *Revue française d'administration publique*, n°132, p. 789-803.

Gunter, h., 2012, « Le leadership scolaire, restructuration managériale de l'organisation de l'établissement scolaire », *Éducation et Sociétés*, n°30, p. 59-74.

Halpern, C. et al., 2014, « Introduction : L'instrumentation et ses effets débats et mises en perspective théoriques », in Halpern, C., et al., *l'instrumentation de l'action publique*, Presse de Sciences Po, Paris.

Hassenteufel P., 2008, « La mise en place du gouvernement à distance de l'assurance maladie », *Regards sur l'économie allemande*, n° 89, CIRAC.

Hassenteufel P., 2011, « Les transformations du mode de gouvernement de l'assurance maladie : une comparaison France/Allemagne », *La Revue de l'Ires*, n° 70, p. 3-32.

Hassenteufel, P., 2011, *Sociologie politique : l'action publique*, Armand Colin, Paris.

Hély, M., 2008, « À travail égal, salaire inégal : ce que travailler dans le secteur associatif veut dire. », *Sociétés contemporaines*, n°69, p. 125-147.

Hély, M., 2009, *Les métamorphoses du monde associatif*, PUF, Paris.

Hély, M., 2012, « Le travail salarié associatif est-il une variable d'ajustement des politiques publiques ? », *Informations sociales*, n°172, p. 34-42.

Hély, M., Simonet, M. (dir.), 2013, *Le travail associatif*, Presses universitaires de Paris Ouest, Nanterre.

Hély, M., 2017, « Les associations participent aux mutations de l'emploi », *Plein droit*, n°112, p. 25-27.

Henriot-Van Zanten, A., 2012, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris.

Heurdier, L., 2011, « La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage éducatif (1981-2001) ? », *Revue française de pédagogie*, n°177, p. 25-36.

Heurdier, L., 2014, « La politique d'éducation prioritaire. Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°124, p. 155-168.

Heurdier, L., Prost, A., 2014, *Les politiques de l'éducation en France*, La Documentation française, Paris.

Hood, C., 1991, « A public management for all seasons », *Public administration*, vol.69, n°1, p. 3-19.

Hughes, E., 1996, *Le regard sociologique : essais choisis*, EHESS, Paris.

Ion, J., 2005, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Dunod, Paris.

Ion, J., 2005, « Brève chronique des rapports entre travail social et bénévolat », *Pensée plurielle*, n°10, p. 149-157.

Ion, J., 2006, *Le travail social au singulier : la fin du travail social*, Dunod, Paris.

Ion, J., Ravon, B., 2000, *Les travailleurs sociaux*, La Découverte, Paris.

Isambert-Jamati, V., 2004, Compte rendu de l'ouvrage de Franck Poupeau « Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France », *Revue française de pédagogie*, p. 137-140.

- Jeannot, G., 2005, *Les métiers flous : travail et action publique*, Octarès, Toulouse.
- Joly-Rissoan, O., Berthet, J.-M., Glasman, D., 2006, *Le programme Réussite éducative : mise en place et perspectives*, Rapport pour la Délégation interministérielle à la ville.
- Jounin, N., 2008, *Chantier interdit au public – enquête sur les travailleurs du bâtiment*, La Découverte, Paris.
- Kherroubi, M., Rochex, J.-Y., 2002, « Note de Synthèse : la recherche en éducation et les ZEP en France 1 », *Revue Française de Pédagogie*, n°140, p. 103-132.
- Kherroubi, M., Rochex, J.-Y., 2004, « Note de Synthèse : la recherche en éducation et les ZEP en France 2 », *Revue Française de Pédagogie*, n°146, p. 115-190.
- Krinsky, J., Simonet, M., 2012, « Dénier de travail. L'invisibilisation du travail aujourd'hui. Introduction », *Sociétés Contemporaines*, n°87, p. 5-23.
- Krinsky, J., Simonet, M., 2012, « La servitude et le volontaire : les usages politiques du travail invisible dans les parcs de la ville de New York », *Sociétés contemporaines*, n°87, p. 49-74.
- Laforets, V., 2006, *Projets éducatifs locaux. L'enjeu de la coordination*, INJEP, Marly-le-Roy.
- Laforets, V., 2010, « La Réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience », INJEP, Marly-le-Roy.
- Lascoumes, P., Le Galès, P., 2005, « Conclusion : De l'innovation instrumentale à la recomposition de l'État » in Lascoumes, P., Le Galès, P.(dir.), *Gouverner par les instruments*, Sciences Po, Paris.
- Lascoumes, P., Halpern (dir.), C., 2014, *L'instrumentation de l'action publique*, Sciences Po, Paris.
- Lascoumes, P., Le Galès, P., 2014, « Instrument », in Boussaguet, L., et al.(dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Laval, C., 2004, *L'école n'est pas une entreprise : le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, Paris.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., 2011, *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, Paris.
- Lebaron, F., 2016, « Les élites européennes comme champ(s). Réflexions sur les usages de la prosopographie et de l'analyse géométrique des données à partir de trois expériences de recherche collective sur des objets transnationaux », *Cultures & Conflits*, n°102.
- Lebaron, F., Le Roux, B., 2013, « Géométrie du champ », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°200, p.107-109.

Lebaron, F., Le Roux, B., 2015, *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action : espace culturel, espace social et analyse des données*, Dunod, Paris.

Le Galès, P., 1995, « Politique de la Ville en France et en Grande-Bretagne : volontarisme et ambiguïté de l'État », *Sociologie du travail*, Vol. 37, n°2, p. 249-275.

Le Galès, p., 2005, « Contrôle et surveillance. La restructuration de l'État en Grande-Bretagne » in Lascoumes, P., Le Galès, P.(dir.), *Gouverner par les instruments*, Sciences Po, Paris.

Le Galès, P., Vezinat, N., 2014, *L'État recomposé*, PUF, Paris.

Lessard, C., Carpentier, A., 2015, *Politiques éducatives : la mise en œuvre*, PUF, Paris.

Leroux, N., 2015, « De la passion du sport à la raison d'entreprise », in Loriol, M., Leroux N. (dir.), *Le travail passionné. L'engagement artistique, sportif ou politique*, Érès, Toulouse.

Le Saout, R., 2005, « Intercommunalité et action éducative – un débat d'actualité », in Dutercq, Y., *Les régulations des politiques d'éducation*, PUR, Rennes.

Lipsky, M., 2010, *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services*, Russell Sage Foundation, New York.

Lordon, F., 2010, *Capitalisme, désir et servitude*, La Fabrique, Paris.

Lyon-Caen, G., 1980, « Plasticité du capital et nouvelles formes d'emploi », *Droit social* n° 9-10, p. 265-290.

Lyon-Caen, A., Jeammaud, A., 1986, « France », in Lyon-Caen, A., Jeammaud, A., (dir.), *Droit du travail, démocratie et crise*, Arles, Actes Sud.

Magaud, J., 1974, « vrais et faux salariés », *Sociologie du travail*, n°1.

Magaud, J., 1975, « L'éclatement juridique de la collectivité de travail », *Droit social*, n°12, p. 322-338.

Maroy, C. (dir.), 2006, *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, PUF, Paris.

Maroy, C., Dupriez, V., 2000, « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », *Revue française de pédagogie*, Vol. 130, p. 73-87.

Mauger, G., 1995, « Jeunesse : l'âge des classements. Essai de définition sociologique d'un âge de la vie », *Recherches et Prévisions*, Vol. 40, n°1, p. 19-36.

Merrien, F.-X., 1999, « La nouvelle gestion publique : un concept mythique », *Lien social et Politique*, n°41, p. 95-103.

Merrien, F.-X., 2007, *L'État providence*, PUF, Paris.

Mignan, A., 2007, *Comprendre et mettre en œuvre la Lof dans les académies et les établissements scolaires*, Hachette, Paris.

Moignard, B., Rubi, S., 2013, « Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? », *Carrefours de l'éducation*, n°36, p. 47-60.

Mons, N., 2007, *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix*, PUF, Paris.

Morel, S., 2014, *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, Paris.

Moulier Boutang, Y., 1998, *De l'esclavage au salariat : économie historique du salariat bridé*, PUF, Paris.

Musselin, C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, PUF, Paris.

Noiriel, G., 2008, *Introduction à la socio-histoire*, La Découverte, Paris.

Palier, B., 2005, « Les instruments, traceurs du changement. La politique des retraites en France » in Lascoumes, P., Le Galès, P., *Gouverner par les instruments*, Sciences Po, Paris.

Palier, B., Bonoli, G., 1999, « Phénomènes de Path Dependence et réformes des systèmes de protection sociale, *Revue française de science politique*, Vol. 39, n°3, p. 399-420.

Payre, R., Pollet, G., 2013, *Socio-histoire de l'action publique*, La Découverte, Paris.

Pelletier, G. 2009, *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. De Boeck, Bruxelles.

Peyrin, 2007, « Les usages sociaux des emplois précaires dans les institutions culturelles, Le cas des médiateurs de musées », *Sociétés contemporaines*, n°67, p. 7-25.

Peyrin, A., 2017, « Fonctionnaires en CDD », *la vie des idées*, [en ligne].

Pillon, J.-M., 2014, *Les rendements du chômage. Mesures du travail et travail de mesure à Pôle emploi*, Thèse de sociologie, Université Paris Ouest Nanterre.

Pinto, V., 2014, *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots »*, PUF, Paris.

Poupeau, F., 2003, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Raisons d'agir, Paris.

Prost, A., 2004, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, l'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*, Perrin, Paris.

Prost, A., 2013, *Du changement dans l'école : les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Seuil, Paris.

Revel, J., 2002, *Le vocabulaire de Foucault*, Ellipses, Paris.

Reynaud, J.-D., 1997, *Les Règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, Paris.

Robert, B., 2009, *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*, PUF, Paris.

Rochex, J.-Y., 2006, « Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel bilan ? », *Les Temps Modernes*, n°3, p. 219-257.

Rochex, J.-Y., 2010, « Les « trois âges » des politiques d'éducation prioritaire : un convergence européenne ? in Ben Ayed, C., *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Armand Colin, Paris.

Rochex, J.-Y., 2011, « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? », *Revue française de pédagogie*, n°177, p. 5-10.

Rochex, J.-Y., 2016, « Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyse et controverses sur une politique incertaine », *Revue française de pédagogie*, n°194, p. 91-108.

Rousseau, T., Ruffier, C., 2016, « Les effets de la sous-traitance sur les salariés du donneur d'ordre », *Revue française de Socio-Économie*, n°17, p. 85-101.

Schütz, G., 2012, « Mobiliser par les affects : contraintes et ressources de l'encadrement intermédiaire de prestations de service peu qualifiés », *Sociologie du travail*, n°54, p. 70-91.

Sinigaglia, J., 2013, « Le bonheur comme rétribution du travail artistique. De l'injonction à l'incorporation d'une norme », *Sociétés contemporaines*, n°91, p. 17-42.

Strauss, A., L., 1992, *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, Paris.

Supiot, A., 1999, *Au-delà de l'emploi. Transformation du travail et devenir du droit du travail en Europe*, Flammarion, Paris.

Supiot, A., 2000, « Les nouveaux visages de la subordination », *Revue Droit Social*, n°2, p. 131-145.

Supiot, A., 2002, *Critique du droit du travail*, PUF, Paris.

Testi, J., 2016, « La reconnaissance académique de l'engagement bénévole des étudiants », *Éducation et socialisation*, n°41.

Tissot, S., 2007, *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Seuil, Paris.

Topalov, C. (dir.), 1999, *Laboratoire du nouveau siècle : la nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, EHESS, Paris.

- Vandenbergh, V., 2001, « Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origine, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité », *Éducation et Sociétés*, n°8, p. 111-123.
- Van Haecht, A., 1998, « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », *Éducation et Sociétés*, n°1, p. 21-47.
- Van Zanten, A., 1990, *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, PUL, Lyon.
- Van Zanten, A. (dir.), 2000, *L'école : l'état des savoirs*, La Découverte, Paris.
- Van Zanten, A., 2004, « Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne », *Recherches Sociologiques*, Vol. 35, n°2, p. 47-64.
- Van Zanten, A., 2011, *Les politiques d'éducation*, PUF, Paris.
- Vasconcellos, M., Bongrand, P., 2013, *Le système éducatif*, La Découverte, Paris.
- Vatin, F. (dir.), 2007, *Le salariat : histoire, théorie et formes*, La Dispute, Paris.
- Vatin, F., 2014, *Le travail : activité productive et ordre social*, Presses universitaires de Paris Ouest, Nanterre.
- Weber, F., 2009, *Le travail à-côté*, EHESS, Paris.
- Weill, P.É., 2013, « Quand les associations font office de *street-level bureaucracy*. Le travail quotidien en faveur de l'accès au droit au logement opposable », n°54, p. 298-319.

# *Annexes*

---

## Annexe 1 : Documents

- ***Réussite éducative***

- *Loi*

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

- *Ministères*

Conseil des ministres, Compte rendu, 15 septembre 2004.

Ministère du travail, de l'emploi et de la cohésion sociale. *Plan de cohésion sociale*, 30 juin 2004.

Ministère du travail, de l'emploi et de la cohésion sociale, *Lettre rectificative au projet de loi de programmation pour la cohésion sociale*, n°31 (2004-2006), le 20 octobre 2004.

- *Parlement*

### Assemblée Nationale

Audition ouverte à la presse, Commission des affaires culturelles, familiales et sociales. 1<sup>ère</sup> lecture, Compte rendu N°11, mardi 9 novembre 2004.

Examen du projet de loi, Commission des affaires culturelles, familiales et sociales. 1<sup>ère</sup> lecture, Compte rendu N°17, jeudi 18 novembre 2004.

Compte rendu intégral de la séance du 23 novembre 2004, 2<sup>ème</sup> séance.

Compte rendu intégral de la séance du 23 novembre 2004, 3<sup>ème</sup> séance, exception d'irrecevabilité, question préalable, discussion générale.

Compte rendu intégral de la séance du 24 novembre 2004, 1<sup>ère</sup> séance, discussion générale (suite)

Compte rendu intégral de la séance du 24 novembre 2004, 2<sup>ème</sup> séance, motion de renvoi en commission.

Compte rendu intégral de la séance du 6 décembre 2004, discussions des articles 54, 55 et 56.



Compte rendu intégral des séances du 20 décembre 2004, Discussion générale, texte élaboré par la commission mixte paritaire, explications de vote, vote sur l'ensemble.

Rapport d'information par la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur la mise en application de la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, Françoise de PANAFIEU et Dominique Dord, députés, Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 13 décembre 2005.

#### Sénat

Avis n°37 (2004-2005), Paul Girod, fait au nom de la commission des finances, déposé le 20 octobre 2004.

Rapport n°32 (2004-2005), Louis Souvet et Valérie Létard, fait au nom de la commission des affaires sociales, déposé le 20 octobre 2004.

Compte rendu intégral de la séance du 27 octobre 2004, discussion générale.

Compte rendu intégral de la séance du 3 novembre 2004, discussion des articles 54, 55 et 56.

Compte rendu intégral de la séance du 16 décembre 2004, adoption des conclusions modifiées du rapport d'une commission mixte paritaire.

#### Commission mixte paritaire

Rapport fait au nom de la commission mixte paritaire chargée de proposer un texte sur les dispositions restant en discussion du projet de loi de programmation pour la cohésion sociale, Françoise de Panafieu et Louis Souvet, 8 Décembre 2004.

#### Circulaires, Décrets, Lettres, etc.

Délégation interministérielle à la Ville, Document provisoire, *Note de cadrage pour la mise en œuvre du programme « Réussite éducative »*, février 2005.

Délégation interministérielle à la Ville, Document provisoire, *Note de cadrage pour la mise en œuvre du programme « Réussite éducative »*, avril 2005.

Délégation interministérielle à la Ville, *Le Programme de Réussite éducative : donner toutes ses chances à chaque enfant*, avril 2005.

Déléguée Interministérielle à la ville à Madame Messieurs aux Préfets de régions et de département, *Mise en œuvre du programme de réussite éducative*, 14 février 2006.

Ministère de l'emploi, du travail et de la Cohésion sociale, *Décret n°2005-637 du 30 mai 2005 relatif aux caisses des écoles et modifiant le code de l'éducation*.

Ministère de l'emploi, du travail et de la Cohésion sociale, *Décret n°2005-907 du 2 août 2005 relatif aux groupements d'intérêt public constitués pour l'accompagnement éducatif, culturel, social et sanitaire des enfants.*

Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement et Ministère délégué à la cohésion sociale et à la parité, *Lettre à l'attention des Préfets de régions et de département. Loi de programmation pour la cohésion sociale - (dispositifs de réussite éducative)*, 14 février 2006.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative, Ministère délégué à la cohésion sociale et à la parité et Ministère délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille aux Préfets de régions et de département, *Définition et mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale*, 11 décembre 2006.

Sapoval, Y.-L. (dir.), 2007, *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative*, Délégation interministérielle à la ville, Repères.

#### Documents annexes des lois de finances

**Tableau 31 : Projets annuels de performances**

<b>Nom de la mission</b>	<b>Année</b>
Ville et rénovation urbaine	2005
Ville et Logement	2006
Ville et Logement	2007
Ville et Logement	2008
Ville et Logement	2009
Ville et Logement	2010
Ville et Logement	2011
Ville et Logement	2012
Egalité des territoires, logement et villes	2013
Egalité des territoires, logement et villes	2014
Politiques des territoires	2015

**Tableau 32 : Rapports annuels de performances**

Nom de la mission	Année
Ville et logement	2006
Ville et logement	2007
Ville et logement	2008
Ville et logement	2009
Ville et logement	2010
Ville et logement	2011
Ville et logement	2012
Egalité des territoires, logement et Ville	2013

– *Études commandées par la DIV, l'Acse et le CGET*

**Tableau 33 : Rapports de l'Acse**

Nature	Année
Rapport d'activité	2008
Rapport d'activité	2009
Rapport financier	2009
Rapport d'activité	2010
Rapport d'activité	2011
Rapport d'activité	2012
Programme des interventions	2014

CGET, 2016, *Enquête annuelle de suivi du programme de réussite éducative, Année scolaire 2015-2016*, Rapport national.

Geste (Cabinet d'étude), 2010, *Étude sur les personnels salariés du programme de réussite éducative, cartographie et analyse de l'emploi et des métiers du PRE*, Acse.

Trajectoire (Cabinet d'étude), 2013, *Enquête annuelle de suivi du programme de réussite éducative*, Acse.

Trajectoires, 2015, *Enquête qualitative du programme de réussite éducative*, CGET.

Institut des Politiques Publiques, 2016, *Évaluation des Programmes de Réussite éducative*, étude réalisé en partenariat avec la DEPP et le CGET.

- *Afev*

Afev, 2006, *Être utile. Quartiers défavorisés, jeunes en difficultés : des étudiants s'engagent*, INJEP, Marly-le-Roy.

**Tableau 34 : Questions au gouvernement sur l'Afev au Sénat**

<b>Référence de la question</b>	<b>Nom du député (parti) - Département</b>	<b>Date de publication au JO</b>
03923	M. Marcel Debarge (socialiste) - Seine-Saint-Denis	30/10/1997
06646	M. Marc Daunis (socialiste) - Seine-Saint-Denis	11/12/2008
06543	M. Jean-Noël Guérini (socialiste) - Bouches-du-Rhône	11/12/2008
06595	Mme Samia Ghali (socialiste) - Bouches-du-Rhône	11/12/2008
011211	M. Marcel Rainaud (socialiste) - Aude	11/12/2008
1211	M. Marcel Rainaud (socialiste) - Aude	02/08/2007
14771	Mme Michèle André (socialiste) - Puy-de-Dôme	05/08/2010
14862	M. Roland Couteau (socialiste) - Aude	19/08/2010
04403	M. François Grosdidier (Les républicains) - Moselle	07/02/2013

**Tableau 35 : Questions au gouvernement sur l'Afev à l'assemblée nationale**

<b>Référence de la question</b>	<b>Nom du député (parti) - Département</b>	<b>Date de publication au JO</b>
QE 87433	Mme Véronique Louwagie (Les Républicains) - Orne	25/08/2015
QE 86327	M. Denis Jacquat (Les Républicains) - Moselle	04/08/2015
QE 85813	M. Éric Ciotti (Les Républicains) - Alpes-Maritimes	28/07/2015
QE 76542	M. Paul Salen (Les Républicains) - Loire	24/03/2015
QE 51036	M. Michel Ménard (Socialiste, écologiste et républicain) - Loire-Atlantique	04/03/2014
QE 32683	M. Marc Le Fur (Les Républicains) - Côtes-d'Armor	16/07/2013
QE 29055	Mme Colette Langlade (Socialiste, écologiste et républicain) - Dordogne	11/06/2013
QE 14539	M. Jacques Alain Bénisti (Les Républicains) - Val-de-Marne	25/12/2012
QE 14538	Mme Marianne Dubois (Les Républicains) - Loiret	25/12/2012
QE 14537	M. Jean-Luc Moudenc (Union pour un Mouvement Populaire) - Haute-Garonne	25/12/2012
QE 5190	M. Hervé Féron (Socialiste, écologiste et républicain) - Meurthe-et-Moselle	25/09/2012
QE 113963	M. Guy Delcourt (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Pas-de-Calais	12/07/2011
QE 112141	M. Richard Mallié (Union pour un Mouvement Populaire) - Bouches-du-Rhône	28/06/2011
QE 107944	M. Frédéric Cuvillier (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Pas-de-Calais	10/05/2011
QE 104301	M. Michel Pajon (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Seine-Saint-Denis	05/04/2011
QE 91985	M. Michel Liebgott (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Moselle	26/10/2010
QE 90542	M. Philippe Meunier (Union pour un Mouvement Populaire) - Rhône	12/10/2010
QE 88066	M. Éric Raoult (Union pour un Mouvement Populaire) - Seine-Saint-Denis	14/09/2010
QE 79480	M. Francis Saint-Léger (Union pour un Mouvement Populaire) - Lozère	01/06/2010
QE 76782	M. Michel Liebgott (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Moselle	20/04/2010
QE 50981	Mme Muriel Marland-Militello (Union pour un Mouvement Populaire) - Alpes-Maritimes	02/06/2009
QE 41933	M. François Sauvadet (Nouveau Centre) - Côte-d'Or	17/02/2009
QE 37554	Mme Marie-Françoise Clergeau (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Loire-Atlantique	16/12/2008
QE 36951	M. Bruno Le Roux (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Seine-Saint-Denis	09/12/2008
QE 36461	Mme Odile Saugues (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Puy-de-Dôme	02/12/2008
QE 35847	M. William Dumas (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Gard	25/11/2008
QE 34118	M. Jean-Luc Pérat (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Nord	04/11/2008
QE 34117	Mme Marie-Josée Roig (Union pour un Mouvement Populaire) - Vaucluse	04/11/2008
QE 34113	M. Jean-Pierre Grand (Union pour un Mouvement Populaire) - Hérault	04/11/2008
QE 33659	M. André Gerin (Gauche démocrate et républicaine) - Rhône	28/10/2008
QE 14252	M. Dino Cinieri (Union pour un Mouvement Populaire) - Loire	15/01/2008

QE 14186	M. Jean-Louis Christ (Union pour un Mouvement Populaire) - Haut-Rhin	08/01/2008
QE 13889	M. Éric Ciotti (Union pour un Mouvement Populaire) - Alpes-Maritimes	25/12/2007
QE 10841	M. Marc Le Fur (Union pour un Mouvement Populaire) - Côtes-d'Armor	20/11/2007
QOSD 481	M. Hervé Féron (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Meurthe-et-Moselle	13/01/2009
QOSD 428	Mme Catherine Génisson (Socialiste, radical, citoyen et divers gauche) - Pas-de-Calais	09/12/2008
QE 121916	Mme Sylvie Andrieux (Socialiste) - Bouches-du-Rhône	10/04/2007
QE 119070	M. Laurent Hénart (Union pour un Mouvement Populaire) - Meurthe-et-Moselle	20/02/2007
QE 102984	M. Dino Cineri (Union pour un Mouvement Populaire) - Loire	05/09/2006
QE 78606	M. Bruno Bourg-Broc (Union pour un Mouvement Populaire) - Marne	22/11/2005

**Tableau 36 : Journal associatif de l'Afev - "Volontaires"**

Mois	Année	Mois	Année
Mars	2003	Novembre - Décembre	2007
Octobre	2003	Mai - Juin	2008
Mars	2004	Septembre - Octobre	2008
Janvier	2005	Novembre - Décembre	2008
Mai	2005	Février - Mars	2009
Octobre	2005	Avril - Mai	2009
Février	2006	Septembre - Octobre	2009
Avril	2006	Janvier	2010
Juin	2006	Avril - Mai	2010
Juillet	2006	Juin - Juillet	2010
Janvier	2007	Septembre - Octobre	2010
Mars	2007	Novembre - Décembre	2010
Mai	2007	Avril - Mai	2011

**Tableau 37 : Rapports de l'activité de l'Afev**

Année
2005-2006
2006-2007
2007-2008
2008-2009
2009-2010
2010-2011
2011-2012
2012-2013
2013-2014

- ***Politique éducative et Politique de la Ville (hors Réussite éducative et Afev)***

Agence du Service Civique, *Volontaire en service civique. Guide à destination des organismes d'accueil*, 2014.

Cour des comptes, *Rapport sur la Politique de la Ville*, 2002.

Cour des comptes, *L'articulation entre les dispositifs de la Politique de la Ville et de l'éducation nationale dans les quartiers sensibles*, 2009.

Cours des comptes, *La Politique de la Ville, une décennie de réforme*, 2012.

Déléguée Interministérielle à la ville, *Projet éducatif local et Politique de la Ville*, Repères, 2001.

Déléguée Interministérielle à la ville, *Fiche technique supplément à la lettre de la DIV n°75*, avril 2002.

Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *Evaluation de l'action menée par l'association pour favoriser une école efficace (apFEÉE)*, Juillet 2006.

Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et Inspection générale de l'éducation nationale, *Mise en place de l'accompagnement éducatif*, Rapport n°2008-055, Juillet 2008.

Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *Mission relative à l'élaboration relative d'un cadre de référence pour les partenariats avec les associations complémentaires de l'école*, Rapport – n°2011-085, Juillet 2011.

Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *L'accompagnement à la scolarité – Pour une*

*politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication*, Rapport – n°2006-010, Mai 2006.

Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Rapport – n°2006-076, Octobre 2006.

Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*. Rapport – n°2013-059, Juin 2013.

Institut régional de la ville, *Le volet éducatif de la loi de cohésion sociale*, mars 2005.

Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire n°91-248 du 11 septembre 1991 modifiée par la circulaire n°95-181 du 28 juillet 1995, *Missions et fonctionnement du service social de l'Éducation nationale*.

Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire N° 2007-115 du 13-7-2007, *Accompagnement éducatif, Complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007 : mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire*.

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, *L'état de l'École*, n°20, Novembre 2010, DEPP.

Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Ministère de la santé et des solidarités et Ministère délégué à la cohésion sociale et à la parité, *Circulaire interministérielle N°DIF/DIV/DGAS/DPM/DGESCO/2007/196 du 11 mai 2007 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2007/2008*.

Observatoire national de la vie étudiante, *Les engagements bénévoles des étudiants : perspectives pour de nouvelles formes de participation civique*, La Documentation française, Juin 2003.

Sénat, Rapport d'information n° 71 (2007-2008) de M. Philippe DALLIER, fait au nom de la commission des finances, *Politique de la Ville : une efficacité entravée*, 7 novembre 2007.

- ***Finances (hors Réussite éducative et Afev)***

Conseil d'État, *Les agences : une nouvelle gestion publique ?*, Paris, La Documentation française, 2012.

Ministères de l'économie, des finances et de l'industrie, Ministère du budget, des comptes publics et de la réforme de l'état, *L'état et ses agences*, Paris, La Documentation française, 2012.

Ministère de l'économie et des finances, Direction du budget, *Guide pratique de la LOLF, comprendre le budget de l'état*, Ministère de l'économie et des finances, 2012.



Ministère de l'Éducation nationale, *Budget, coûts et financement / Repères et références statistiques*, 2012.

Ministère de l'Éducation nationale, *Budget, coûts et financement / Repères et références statistiques*, 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, note d'information, *Les comptes des EPLE : évolution comparée entre 1998 et 2009*, 2011.

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2011, DEPP.

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, *Les dossiers, Moyens et coûts de l'éducation, le Compte de l'éducation, Principes, méthodes et résultats pour les années 1999 à 2009*, DEPP, 2011.

- **Autres**

Directive 2003/88/CE du Parlement européen et du Conseil du 4 novembre 2003 concernant certains aspects de l'aménagement du temps de travail

## Annexes 2 : Liste des entretiens

- **Entretiens intégralement retranscrits**

- *National*

1. Homme, 65 ans, Chargé de mission à la DIV, Président de Prisme, 20/06/2014, 2h05, (Romain Davant).
2. Homme, 55 ans, Chargé de mission à la DIV, 14/03/2013, 20/09/2013, 4h (Antoine Central).
3. Homme, 50 ans, Chargé de mission éducation puis Inspecteur général, Éducation nationale, 22/11/2013, 45 mn. (Rémy Solo).
4. Homme, 40 ans, Cabinet du ministre de la ville, ENA, 21/01/2013, 2h43 (Luc Bouillouse).
5. Femme, 30 ans, Chargée de la Réussite éducative au cabinet du Ministère délégué à la Réussite éducative, 26/11/2013, 1h05 (Manon Tech).
6. Homme, 50 ans, Directeur éducation à l'Acse, 1/03/2013, 1h. (Edmond Alba).
7. Hommes (entretien à trois), 40 et 35 ans, Chargés de mission évaluation, Acse, 23/01/2013, 42 mn.
8. Femme, 50 ans, Chargée de mission Réussite éducative, Acse, 03/04/2013, 25/04/2013, 2h21.
9. Hommes (entretien à trois), 35 ans et 30 ans, chargés évaluation ONZUS, 5/06/2014, 1h.

10. Homme, 30 ans, Chargé de mission Réussite éducative, préfecture du département d'Inter, 26/06/2014, 3h.
11. Homme, 65 ans, Maire-adjoint à l'enseignement, 11/06/2014, 1h43.
12. Femmes, 45 ans, Chargé de missions à la DIV puis directrice service Jeunesse et Réussite éducative, mairie, 04/10/2014 et 20/10/2014, 1h55 (Sophie Duquay).
13. Femme, 35 ans, Directrice du PRE d'Inter, PRE d'Inter (Caisses des écoles), 27/06/2014, 1h (Sandra Albert).
14. Femme, 35 ans, Coordonnatrice du PRE, PRE d'Inter (Caisses des écoles), 22/05/2014, 1h (Ève Py).
15. Femme, 40 ans, Référente de parcours, PRE d'Inter (Caisses des écoles), 05/05/2014, 58 mn.
16. Femme, 35 ans, Référente de parcours, PRE d'Inter (Caisses des écoles), 22/05/2014, 1h (Aurélie Valier).
17. Femme (entretien à trois), 35 ans, Référentes de parcours, PRE d'Inter (Caisses des écoles), assistante sociale, primaire, Mairie d'Inter, 1/08/2014, 49 mn (Aurélie Valier et Constance Escots).
18. Femme, 50 ans, Responsable assistante sociale scolaire, Mairie d'Inter, 28/05/2014, 1h44.
19. Femme, 35 ans, Assistante sociale en école primaire à Inter, Mairie d'Inter, 7/07/2014, 45 mn (Noémie Carança).
20. Femme, 30 ans, Assistante sociale en école primaire, Mairie d'Inter, 14/06/2014, 32 mn. (Marie Sasc).
21. Femme, 45 ans, Assistante sociale, collège Inter, Éducation nationale, 16/05/2014, 44 mn.
22. Femme, 25 ans, CPE, Inter, Éducation nationale, 02/05/2014, 10mn.
23. Femme 30 ans, CPE, Inter, Éducation nationale, 06/05/2014, 13 mn.

24. Homme, 55 ans, Préfet de département, 25/02/2014, 19/03/2014, 2h22.
25. Homme, 55 ans, Directeur académique, Éducation nationale, 13/02/2014, 31 mn, 04/03/2014, 50 mn.
26. Femme, 65 ans, Maire adjoint Politique de la Ville, 13/03/2014, 25/03/2014, 1h10.
27. Homme, 60 ans, sous-directeur action sociale à la CAF d'Exter, CAF, 12/12/12, 2h30 (Alain Taus).
28. Femme, 35 ans, Première directrice du PRE d'Exter, Mairie d'Exter, 09/01/2013, 2h24.
29. Femme, 30 ans, Directrice PRE d'Exter, Mairie d'Exter, 21/03/2013, 30/11/2012, 23/04/2012, 2h40 (Diane Lanoux).
30. Homme, 60 ans, Inspecteur d'académique – Inspecteur pédagogique régional (IA-IPR), Exter, Éducation nationale, 08/04/2013, 1h22.
31. Femme, 40 ans, Stagiaire ENA à la préfecture de paris en charge du PRE, ENA, 18/01/2013, 1h28.
32. Homme, 40 ans, Chargé de mission PRE d'Exter, Préfecture d'Exter, 11/03/13, 1h20.
33. Homme, 35 ans, Coordonnateur PRE quartier Méditerranée à Exter, Mairie d'Exter, 25/06/2012, 1h26 (Marc Madeloc).
34. Homme, 40 ans, Coordonnateur Réseau Réussite Scolaire à Exter, Éducation nationale, 1/07/2013, 1h. (Philippe André).
35. Femme, 40 ans, Directrice de l'association Poser et responsable des référentes de parcours Exter, 18/01/2013, 1h13, 20/01/2014, 1h16.
36. Femmes, 20 ans, Référente de parcours PRE d'Exter, association Poser, 12/12/13, 57mn, (Jeanne Ustou).
37. Femme, 25 ans, Référente de parcours, PRE d'Exter, association Poser, 09/10/13, 34 mn. (Alice Arago).
38. Femme, 40 ans, Référente de parcours, PRE d'Exter, CAF, 28/06/2012, 1h.
39. Femmes (entretien à trois), 55 ans, Conseillère technique auprès du recteur de l'académie d'Exter et son adjointe, Éducation nationale, 28/02/2014, 1h38.
40. Femme, 55 ans, Cadre service social polyvalent, Département d'Exter, 23/01/2014, 45 mn.
41. Femme, 50 ans, Cadre service social en primaire, Mairie d'Exter, 6/03/2014, 18/03/2014, 1 h.
42. Femme, 50 ans, Cadre service social en primaire, Mairie d'Exter, 27/03/2013, 08/04/2013, 1h54.
43. Homme, 40 ans, Assistant social collègue quartier Atlantique à Exter, Éducation nationale, 25/05/2014, 1h13 (Thomas Manicou).
44. Homme, 40 ans, Assistant social, collègue, quartier Atlantique, Entremers, Éducation nationale, 03/07/2014, 16 mn. (Léo Estagnol).
45. Homme, 45 ans, Assistant social, primaire, quartier Méditerranée, Mairie d'Exter, 28/05/2014, 44 mn.
46. Femme, 40 ans, Assistante sociale au collègue, quartier Atlantique, Éducation nationale, 04/06/2014, 1h. (Nadia Biros).
47. Homme, 60 ans, Principal de collègue, quartier Méditerranée, Éducation nationale, 22/04/2013, 25 mn. (Hubert Dessot).
48. Homme, 40 ans, principal adjoint de collègue, quartier Atlantique, Éducation nationale, 03/07/2013, 52 mn. (Samuel Pont).

49. Homme, 45 ans, Principal de collège, quartier Atlantique, Éducation nationale, 06/05/13 35mn (Charles Vic).
50. Femme, 45 ans, Principal de collège, quartier Atlantique, Éducation nationale, 22/05/2013, 55 mn.
51. Femme, 40 ans, Directrice d'école primaire, quartier Méditerranée, Éducation nationale, 13/12/2013, 26 mn.
52. Femme, 45 ans, Directrice d'école maternelle, quartier Atlantique, Éducation nationale, 10/03/2014, 33 mn.
53. Homme, 55 ans, directeur école primaire, quartier Méditerranée, 11/12/2013, 35 mn.
54. Femme, 30 ans, Psychologue, entreprise prestataire, 26/10/2012, 58 mn.

– *Associations Afev et Zup de Co*

55. Homme 40 ans, co-fondateur et co-dirigeant de l'Afev, Afev, 18/10/2013, 1h38 (Matthieu Pinateil).
56. Homme, 35 ans, Secrétaire Général, Afev, 11/12/2013, 1h06 (Théo Dagde).
57. Femme, 25 ans, Déléguée territoriale, Afev, 23/11/12, 11/01/2013, 2h.
58. Femme, 30 ans, Déléguée territoriale, Afev, 26/06/2012, 16/07/2012, 2h46 (Daphnée).
59. Femme, 25 ans, Chargée de développement local, Entremet, Afev, 09/11/12, 46 mn. (Élodie).
60. Femme, 25 ans, Chargée de développement local Afev, Entremet, Afev, 15/01/2013, 1h (Sonia).
61. Homme, 25 ans, Chargé de développement local Afev, Entremet, Afev, 09/11/12, 52 mn. (Rémy).
62. Femme, 20 ans, en service civique à l'Afev, Entremet, Afev, 29/11/2013, 20 mn. (Pauline).
63. Femme, 20 ans, en service civique à l'Afev, Entremet, Afev, 20/11/2013, 17 mn. (Laurence).
64. Femme, 20 ans, en service civique à l'Afev, Entremet, Afev, 24/10/2013, 20 mn. (Marguerite).
65. Homme, 20 ans, en service civique à l'Afev, Entremet, Afev, 07/11/2013, 21 mn. (Cissé).
66. Homme, 20 ans, en service civique à l'Afev, Entremet, Afev, 19/12/2013, 28 mn (Cédric).
67. Femme, 20 ans, en service civique à l'Afev, Entremet, Afev, 29/11/2013, 13 mn (Anne).
68. Femme, 19 ans, bénévole à l'Afev Entremet, Afev, 28/10/2014, 13 mn. (Romane).
69. Homme, 20 ans, bénévole à l'Afev Entremet, Afev, 05/11/2014, 10 mn. (Isaac).
70. Femme, 19 ans, bénévole à l'Afev Entremet, Afev, 23/10/2014, 17 mn. (Clara).
71. Femme, 40 ans, Cadre, Zup de Co, 18/11/12, 32 mn.
72. Femme, 40 ans, Cadre Zup de Co, Entremet, Zup de Co, 23/04/2013, 35 mn. (Édith).
73. Femme, 20 ans, en service civique dans un collège, Entremet, Zup de Co, 22/05/2012, 1h20 (Léa).

– *Autres*

74. Femme, 40 ans, Professeure de mathématiques, collège, Entremet, 19/04/2012, 58 mn.

75. Homme, 40 ans, Principal adjoint, collègue, Entremers, Éducation nationale, 24/05/2012 et 14/06/2012, 5h.  
 76. Femme, 55 ans, Principal adjoint, collègue, Entremers, 14/11/12, 1h15.  
 77. Hommes, 60 ans, Intendant de collègue, autre département, 31/03/2012, 2h.  
 78. Homme, 60 ans, Intendant de collègue, autre département, 30/03/2012, 47 mn.  
 79. Homme, 45 ans, consultant, 24/01/2012, 1h05.

• *Entretiens partiellement retranscrits – Enquête sur trois régions*

**Tableau 38 : Liste des 50 entretiens réalisés dans les régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon**

Ville*	Région**	Date	Ville*	Région**	Date
1	Lorraine	13/06/2014	28	Lorraine	13/06/2014
2	Languedoc-Roussillon	10/06/2014	29	Lorraine	30/05/2014
3	Champagne-Ardenne	07/10/2014	30	Lorraine	08/07/2014
4	Champagne-Ardenne	11/07/2014	32	Champagne-Ardenne	02/10/2014
5	Lorraine	07/07/2014	33	Languedoc-Roussillon	30/05/2014
6	Champagne-Ardenne	13/06/2014	34	Languedoc-Roussillon	16/06/2014
7	Lorraine	16/06/2014	35	Champagne-Ardenne	30/06/2014
8	Lorraine	08/07/2014	36	Languedoc-Roussillon	08/07/2014
9	Champagne-Ardenne	17/07/2014	37	Champagne-Ardenne	27/06/2014
10	Languedoc-Roussillon	10/06/2014	38	Lorraine	25/06/2014
11	Lorraine	08/07/2014	39	Lorraine	07/08/2014
12	Champagne-Ardenne	27/06/2014	41	Languedoc-Roussillon	10/06/2014
13	Lorraine	08/07/2014	43	Languedoc-Roussillon	16/06/2014
14	Lorraine	05/06/2014	44	Champagne-Ardenne	13/06/2014
15	Lorraine	25/06/2014	45	Languedoc-Roussillon	17/07/2014
16	Lorraine	02/10/2014	46	Champagne-Ardenne	03/07/2014
17	Lorraine	25/06/2014	47	Languedoc-Roussillon	07/07/2014
18	Champagne-Ardenne	16/06/2014	49	Champagne-Ardenne	10/07/2014
20	Languedoc-Roussillon	12/06/2014	50	Languedoc-Roussillon	28/05/2014
21	Lorraine	25/06/2014	52	Lorraine	10/07/2014
23	Lorraine	11/07/2014	53	Languedoc-Roussillon	04/06/2014
24	Lorraine	30/06/2014	54	Lorraine	19/06/2014
25	Languedoc-Roussillon	10/06/2014	55	Languedoc-Roussillon	11/06/2014
26	Lorraine	30/06/2014	56	Champagne-Ardenne	30/06/2014
27	Champagne-Ardenne	13/06/2014	57	Languedoc-Roussillon	06/10/2014

\* Le numéro indique le rang de la ville par ordre croissant de population.

\*\* Les PRE d'Île-de-France ne sont pas présents dans cette liste puisqu'ils ont fait l'objet d'entretiens entièrement retranscrits.

• *Entretiens non retranscrits*

– *National*

1. Homme, 70 ans, Président comité de pilotage de l'évaluation réalisé par l'ONZUS, 29/01/2015, 1h.
2. Homme, 65 ans, ancien Chef du service enseignement de la Ligue de l'enseignement et ancien Chargé de mission à la DIV, 27/11/2013, 1h20.
3. Femme, 40 ans, Chargée de mission étude et évaluation, Acse, 04/03/2013, 1h33.
4. Femme, 40 ans, Adjointe au chef de bureau « Politique de l'éducation prioritaire », Éducation nationale, 19/01/2015, 1h26.
5. Homme, 40 ans, Directeur de PRE, Président de l'ANARE, 21/11/2013, 17/12/2013, 2h30 (Bernard Oullètes).
6. Homme, 45 ans, Chercheur en charge de l'évaluation quantitative de la Réussite éducative pour l'ONZUS, 04/03/2015, 1h15.

– *Inter*

7. Femme, 50 ans, Animatrice de la « Maison d'hestia », Inter, 11/06/2014, 32 mn.
8. Femme, 55 ans, Professeure d'anglais, collègue, Inter, 11/06/2014, 20 mn.

– *Exter*

9. Femme, 35 ans, Coordinatrice PRE, quartier Atlantique, Exter, 22/03/2013, 48 mn.
10. Femme, 30 ans, Directrice de l'accueil pour exclu, Exter, 02/07/2014, 15 mn.
11. Homme, 35 ans, Directeur d'une association, quartier Atlantique, Exter, 17/12/2013, 45 mn.
12. Homme, 30 ans, Directeur d'une association, quartier Méditerranée, Exter, 24/10/2013, 41 mn.
13. Femme, 30 ans, Directrice d'une association, quartier Méditerranée, Exter, 18/12/2013, 35 mn.
14. Homme, 40 ans, attaché d'administration à la Direction des Affaires Scolaires, quartier Méditerranée, Exter, 01/07/2013, 35mn.
15. Femme, 35 ans, Déléguée du préfet, quartier Méditerranée, Exter, 22/01/2014, 26 mn.
16. Femme, 65 ans, ancienne cadre de service sociale, Exter, 20/01/2014, 1h20.
17. Homme, 25 ans, Coordinateur PRE, quartier Méditerranée, Exter, 18/12/2013, 1h05.
18. Femme, 20 ans, CPE, collègue, quartier, Méditerranée, Exter, 6/11/2013, 22 mn.
19. Femme, 30 ans, Coordinateur PRE, quartier Atlantique, Exter, 22/03/2013, 48 mn.
20. Femme, 30 ans, Directrice de l'accueil pour collégiens exclus « Tatihou », Exter, 02/07/2014.

– *Autres*

21. Homme, 45 ans, Maire, 18/06/2013, 50 mn.
22. Homme, 40 ans, Coordinateur de PRE, 07/05/2014, 1h15.
23. Homme, 40 ans, Coordinateur de PRE, 23/01/2014, 33 mn.
24. Femme, 35 ans, Directrice de PRE, 23/10/2013, 46 mn.

25. Homme, 55 ans, Directeur de PRE, 08/10/2014, 1h05.
26. Femme, 50 ans, Directrice de PRE, 16/01/2013, 1h.
27. Femme, 40 ans, Directrice de PRE, 28/10/2013, 31mn.
28. Homme, 40 ans, Référent de parcours, 23/01/2014, 40 mn.
29. Femme, 20 ans, en service civique dans un collège d'Exter, Zup de Co, 27 mn.
30. Femme, 50 ans, Directrice d'une école primaire en milieu rural, autre département, 23/10/2012, 30 mn

## Annexes 3 : Observations

- *PRE d'Exter*

**Tableau 39 : Conseils d'administration observés**

Date d'observation
Lundi 16 juillet 2012
Mercredi 13 mars 2013
Jeudi 13 juin 2013
Vendredi 20 décembre 2013
Jeudi 13 mars 2014

**Tableau 40 : Comités techniques observés**

Date d'observation
Jeudi 25 octobre 2012
Mercredi 14 novembre 2012
Jeudi 6 décembre 2012
Jeudi 17 janvier 2013
Jeudi 7 février 2013
Jeudi 28 février 2013
Jeudi 28 mars 2013
Mardi 28 mai 2013
Jeudi 4 juillet 2013
Jeudi 3 octobre 2013

**Tableau 41 : Réunions d'équipe pluridisciplinaire de Réussite éducative (EPRE) observées, par quartier**

<b>Quartier</b>	<b>Date d'observation</b>
<b>Atlantique</b>	Vendredi 18 janvier 2013
	Lundi 25 mars 2013
	Vendredi 19 avril 2013
	Vendredi 17 mai 2013
	Vendredi 7 juin 2013
	Vendredi 28 juin 2013
	Vendredi 27 septembre 2013
	Vendredi 18 octobre 2013
<b>Méditerranée</b>	Samedi 16 février 2013
	Lundi 11 mars 2013
	Mardi 26 mars 2013
	Jeudi 11 avril 2013
	Mardi 23 avril 2013
	Samedi 25 mai 2013
	Mardi 24 septembre 2013

**Tableau 42 : Formations des référents de parcours observées**

<b>Date d'observation</b>
Mardi 22 janvier 2013
Vendredi 8 février 2013
Mardi 26 mars 2013

Observation de la journée de la Réussite éducative organisée par le PRE, 22 novembre 2012

- ***PRE d'Inter***

Observation continue sur trois mois (avril, mai et juin 2014)

- ***Associations***

Observation continue sur trois mois (septembre, octobre, décembre 2012)



- *Autres observations*

**Tableau 43 : Évaluations nationales de la Réussite éducative ONZUS-CGET observées**

Type	Date d'observation
Réunion d'information	Jeudi 4 avril 2013
Comité de pilotage	Jeudi 4 avril 2013
	Mercredi 4 juin 2014
	Vendredi 16 janvier 2015

**Tableau 44 : Journées professionnelles observées**

Nom de l'évènement	Organisateur	Date d'observation
<b>Journée nationale de la Réussite éducative</b>	Ministère en charge de la Ville, Ministère déléguée à la Réussite éducative, Ministère de l'Éducation nationale	Mercredi 15 mai 2013
<b>Rencontre régionale de la Réussite éducative</b>	Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative	Mercredi 14 mai 2014
<b>Rencontre nationale de la Réussite éducative</b>	Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative	Mardi 2 et mercredi 3 décembre 2014






# Annexe 4 : Base de données

- Données brutes

Tableau 45 : Base de données

Rang des villes	Décile	Quantile	Informations sur les villes			Orientation politique de la municipalité	Agence portuse de la ville	Externalisation de la référence de parcours	Accompagnement à la scolarité	Informations sur les PRE			Classe						
			Région	Préférence	Quantile					Accompagnement à la scolarité				Bénévoles			PRE		
										Préstatataire	Association	PRE Ensemble		Association	PRE Ensemble	Présent	Éffectif	Présent	Éffectif
1 D1	Q1	Lorraine	Droite	EPLF	Non	Oui	Non	NC	Non	Non	Oui	13.8	Non	Oui	3				
2 D1	Q1	Languedoc-Roussillon	Droite	GIP	Oui	Non	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	1			
3 D1	Q1	Champagne-Ardenne	Droite	CCAS	Oui	Non	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	1			
4 D1	Q1	Champagne-Ardenne	Gauche	CE	Oui	Non	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	1			
5 D1	Q1	Lorraine	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	Non	Oui	13.8	Non	Oui	3				
6 D1	Q1	Champagne-Ardenne	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	Non	Oui	9.4+	Non	Oui	3				
7 D2	Q1	Lorraine	Gauche	CCAS	Oui	Non	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	1			
8 D2	Q1	Lorraine	Gauche	CCAS	Non	Oui	Non	Association	Non	Non	Non	0	Oui	Oui	2				
9 D2	Q1	Champagne-Ardenne	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	Non	Oui	13.8	Non	Oui	3				
10 D2	Q1	Languedoc-Roussillon	Gauche	CCAS	Non	Oui	Non	Association	Non	Oui	Oui	9.4+	Non	Oui	3				
11 D2	Q1	Lorraine	Droite	CCAS	Non	Non	Oui	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	1			
12 D2	Q1	Champagne-Ardenne	Droite	CE	Oui	Oui	Non	Association	Non	Non	Non	0	Oui	Oui	2				
13 D3	Q1	Lorraine	Gauche	CCAS	Non	Oui	Non	Association	Non	Non	Non	0	Oui	Oui	2				
14 D3	Q1	Lorraine	Droite	CCAS	Oui	Oui	Non	Association	Non	Oui	Oui	9.4+	Non	Oui	2				
15 D3	Q1	Lorraine	Droite	CE	Non	Oui	Non	Association	Oui	Oui	Oui	0	Non	Non	3				
16 D3	Q2	Lorraine	Gauche	CE	Non	Oui	Non	Entreprise	Non	Non	Non	13.8	Oui	Oui	2				
17 D3	Q2	Lorraine	Gauche	CCAS	Non	Oui	Non	Entreprise	Non	Non	Non	0	Oui	Oui	2				
18 D3	Q2	Champagne-Ardenne	Gauche	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	Non	Oui	13.8	Non	Oui	3				
19 D4	Q2	Île-de-France	Droite	GIP	Non	Non	Non	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	1			
20 D4	Q2	Languedoc-Roussillon	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	Non	Oui	13.8	Non	Oui	3				
21 D4	Q2	Lorraine	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	Non	Oui	13.8	Non	Oui	3				
22 D4	Q2	Île-de-France	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	Association	Non	Oui	Oui	0	Non	Non	3				
23 D4	Q2	Lorraine	Gauche	CE	Non	Oui	Non	Association	Non	Oui	Oui	9.4+	Non	Oui	3				
24 D5	Q2	Lorraine	Gauche	CCAS	Oui	Oui	Non	Association	Non	Non	Non	0	Oui	Oui	2				
25 D5	Q2	Languedoc-Roussillon	Gauche	CE	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Non	9.4+	Non	Oui	3				
26 D5	Q2	Lorraine	Droite	CE	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Non	9.4+	Non	Oui	3				
27 D5	Q2	Champagne-Ardenne	Gauche	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Non	13.8	Non	Oui	3				
28 D5	Q2	Lorraine	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	9.4+	Non	Oui	4				
29 D5	Q2	Lorraine	Gauche	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	9.4+	Non	Oui	3				
30 D6	Q3	Lorraine	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Non	13.8	Non	Oui	3				
31 D6	Q3	Île-de-France	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	13.8	Non	Oui	3				
32 D6	Q3	Champagne-Ardenne	Droite	CE	Oui	Oui	Non	Association	Non	Oui	Oui	0	Oui	Oui	2				
33 D6	Q3	Languedoc-Roussillon	Gauche	CE	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	13.8	Non	Oui	3				
34 D6	Q3	Languedoc-Roussillon	Droite	CE	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	9.4+	Non	Oui	4				
35 D6	Q3	Champagne-Ardenne	Droite	CE	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	9.4+	Non	Oui	3				
36 D7	Q3	Languedoc-Roussillon	Droite	CE	Non	Oui	Non	Association	Non	Non	Oui	13.8	Oui	Oui	2				
37 D7	Q3	Champagne-Ardenne	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	9.4+	Non	Oui	3				
38 D7	Q3	Lorraine	Gauche	CE	Non	Oui	Non	Association	Oui	Oui	Oui	9.4+	Non	Oui	4				
39 D7	Q3	Lorraine	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	9.4+	Non	Oui	3				
40 D7	Q3	Île-de-France	Gauche	CE	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	9.4+	Non	Oui	3				
41 D8	Q3	Languedoc-Roussillon	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	9.4+	Non	Oui	4				
42 D8	Q3	Île-de-France	Gauche	CE	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	9.4+	Non	Oui	4				
43 D8	Q3	Languedoc-Roussillon	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	9.4+	Non	Oui	4				
44 D8	Q4	Champagne-Ardenne	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	Oui	Association	Non	Oui	0	Non	Non	5				
45 D8	Q4	Languedoc-Roussillon	Droite	GIP	Non	Oui	Non	Association	Non	Non	Non	0	Oui	Oui	2				
46 D8	Q4	Champagne-Ardenne	Gauche	CCAS	Non	Oui	Non	Oui	Association	Non	Oui	0	Oui	Oui	3				
47 D9	Q4	Languedoc-Roussillon	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	Oui	Mairie	Non	Oui	9.4+	Oui	Oui	5				
48 D9	Q4	Île-de-France	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	Oui	Entreprise	Non	Oui	9.4+	Oui	Oui	2				
49 D9	Q4	Champagne-Ardenne	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	13.8	Non	Oui	3				
50 D9	Q4	Languedoc-Roussillon	Droite	EPLF	Non	Oui	Non	NC	Non	NC	Oui	9.4+	Non	Oui	3				
51 D9	Q4	Île-de-France	Gauche	CCAS	Oui	Oui	Non	Oui	Association	Oui	Oui	0	Non	Non	5				
52 D9	Q4	Lorraine	Droite	CE	Non	Oui	Non	Oui	Association	Oui	Oui	0	Non	Non	5				
53 D10	Q4	Languedoc-Roussillon	Droite	CE	Non	Oui	Non	Oui	Association	Oui	Oui	0	Non	Non	5				
54 D10	Q4	Lorraine	Gauche	CCAS	Non	Oui	Non	Oui	Association	Oui	Oui	0	Non	Non	5				
55 D10	Q4	Languedoc-Roussillon	Droite	CE	Non	Oui	Non	Oui	Association	Oui	Oui	9.4+	Non	Oui	5				
56 D10	Q4	Champagne-Ardenne	Droite	CCAS	Non	Oui	Non	Oui	Mairie	Oui	Oui	0	Oui	Oui	5				
57 D10	Q4	Languedoc-Roussillon	Gauche	CE	Oui	Oui	Non	Oui	Association	Oui	Oui	0	Non	Non	5				
58 D10	Q4	Île-de-France	Gauche	GIP	Oui	Oui	Non	Oui	Association	Oui	Oui	0	Non	Non	5				

**Tableau 46 : Légende de la base de données**

Entrée	Précisions
<b>Informations sur les villes</b>	
Rang des villes	Désigne les villes classées par ordre croissant en termes de nombre d'habitants
Région	Désigne les régions avant la réforme de 2016
Décile	En termes de population, D1 : plus petites villes et D 10 les plus grandes
Quartiles	En termes de population, Q1 : plus petites villes et Q4 les plus grandes
Orientation politique de la mairie	Orientation politique de la marie en 2007
Agence porteuse du PRE	EPLE GIP CE CCAS
<b>Informations sur les PRE</b>	
Externalisation de la référence de parcours	Oui Non
Mixte	Présence d'associations et d'entreprise parmi les prestataires du PRE
NC	Non Concerné
Vacataires	Terme utilisé pour désigner un contractuel rémunéré sur la base de vacances
<b>Couleur</b>	<b>Classe de PRE</b>
	1
	2
	3
	4
	5

- **Tri à plat**

– *Informations sur les villes*

**Tableau 47 : Population par quartile, 2009**

Quartiles	Nombre d'habitants	
	De	à
Q1	1 741	9 412
Q2	9 729	21 595
Q3	21 604	42 496
Q4	Supérieur à 46 236	

**Tableau 48 : Population par décile, 2009**

Déciles	Nombre d'habitants	
	De	à
D1	1 741	5 510
D2	5 838	8 066
D3	8 080	13 686
D4	13 696	15 895
D5	15 939	21 595
D6	21 604	24 317
D7	24 923	34 771
D8	41 432	49 975
D9	51 227	106 318
D10	Supérieur à 117 905	

**Tableau 49 : Orientation politique des villes, 2007**

Orientation politique des villes	Effectif	%
Droite*	35	60,34%
Gauche**	23	39,66%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100,00%</b>

\* Tous les partis situés à droite du parti socialiste.

\*\* Le parti socialiste et les partis à sa gauche.

**Tableau 50 : Type d'agence porteuse des PRE, 2014**

Type	Effectif	%
CCAS	33	57%
CE	19	33%
EPLE	2	3%
GIP	4	7%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

**Tableau 51 : Les prestataires dans l'accompagnement à la scolarité, 2014**

<b>Prestataires</b>	<b>Effectif des PRE concernés</b>	<b>% des PRE concernés</b>	<b>% de l'ensemble de l'effectif</b>
<b>Accompagnement à la scolarité</b>			
Oui	52	90%	90%
Non	6	10%	10%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Si « oui » : Présence d'un prestataire</b>			
Oui	27	52%	47%
Non	25	48%	43%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>	<b>90%</b>
<b>Si « Oui » : Type de prestataire</b>			
Association	22	81%	38%
Entreprise	3	11%	5%
Mixte*	2	7%	3%
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>47%</b>

\* Désigne les PRE recourant à des associations et des entreprises pour l'accompagnement à la scolarité.

**Tableau 52 : Présence de l'Afev, 2014**

<b>Afev</b>	<b>Effectif</b>	<b>%</b>
Non	48	83%
Oui	10	17%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

**Tableau 53 : Les bénévoles dans l'accompagnement à la scolarité, 2014**

Bénévoles	Effectif des PRE concernés	% des PRE concernés	% de l'ensemble de l'effectif
<b>Accompagnement à la scolarité</b>			
Oui	52	90%	90%
Non	6	10%	10%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Si « oui » : Recours à des bénévoles</b>			
Oui	21	40%	36%
Non	31	60%	53%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>	<b>90%</b>
<b>Si « Oui » : Type de recours*</b>			
Recours externe <i>via</i> des associations	17	74%	29%
Recours interne directement dans les PRE	6	26%	10%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>-</b>

\* Deux PRE recourent à des bénévoles avec et sans associations.

**Tableau 54 : Les vacataires dans l'accompagnement à la scolarité, 2014**

Vacataires	Effectif des PRE concernés	% des PRE concernés	% de l'ensemble de l'effectif
<b>Accompagnement à la scolarité</b>			
Non	6	10%	10%
Oui	52	90%	90%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Si "Oui" : recours à des vacataires</b>			
Oui	41	79%	71%
Non	11	21%	19%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>	<b>90%</b>
<b>Si "Oui" : type de recours*</b>			
Recours <i>interne</i> directement dans les PRE	34	74%	59%
Recours <i>externe via</i> des associations	12	26%	21%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>	<b>-</b>
<b>Effectif de vacataire (recours <i>interne</i>)</b>			
0	18	35%	31%
1 à 8	13	25%	22%
9 et +	21	40%	36%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>	<b>90%</b>

\* Cinq PRE recourent à des vacataires avec et sans association.

**Tableau 55 : Répartition des classes de PRE, 2014**

Classe	Effectif	%
1	6	10%
2	10	17%
3	24	41%
4	6	10%
5	12	21%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

- *Contribution des modalités aux axes 1 et 2*

**Tableau 56 : Variables actives - axe 1 (28,34%)**

Variables	Modalités	Coordonnées	Contributions
Afev	oui	1.557	18.427
Nombre de vacataires	0	0.986	17.748
Bénévoles au sein des prestataires	oui	1.090	15.360
Externalisation de la référence de parcours	oui	1.290	15.183
Bénévoles au sein des prestataires	NC	-0.619	9.046
Nombre de vacataires	1 à 8	-0.955	9.013
Nombre de vacataires	9 et +	-0.536	4.586
Externalisation de la référence de parcours	non	-0.336	3.961
Afev	non	-0.324	3.839
Accompagnement à la scolarité	non	0.655	1.959
Bénévoles au sein du PRE	oui	-0.348	0.553
Accompagnement à la scolarité	oui	-0.076	0.226
Bénévoles au sein du PRE	non	0.040	0.064
Bénévoles au sein des prestataires	non	0.067	0.034

**Tableau 57 : Variables actives - axe 2 (22,2%)**

<b>Variabiles</b>	<b>Modalités</b>	<b>Coordonnées</b>	<b>Contributions</b>
Accompagnement à la scolarité	non	2.020	23.782
Bénévoles au sein du PRE	oui	-1.621	15.314
Afev	oui	-1.115	12.068
Bénévoles au sein des prestataires	oui	-0.838	11.597
Nombre de vacataires	9 et +	-0.656	8.783
Externalisation de la référence de parcours	oui	0.861	8.643
Bénévoles au sein des prestataires	non	0.587	3.347
Nombre de vacataires	0	0.378	3.336
Accompagnement à la scolarité	oui	-0.233	2.744
Afev	non	0.232	2.514
Externalisation de la référence de parcours	non	-0.225	2.255
Bénévoles au sein des prestataires	NC	0.270	2.199
Bénévoles au sein du PRE	non	0.187	1.767
Nombre de vacataires	1 à 8	0.362	1.651



## Annexes 5 : Documents

- *Comparaison des dépenses entre les Programmes 147 et 140*

Document 4 : Présentation par action et titre des crédits ouverts et des crédits consommés, Programme 147, 2010

2010 / PRÉSENTATION PAR ACTION ET TITRE DES CRÉDITS OUVERTS ET DES CRÉDITS CONSOMMÉS					
2010 / AUTORISATIONS D'ENGAGEMENT					
Numéro et intitulé de l'action / sous-action	Titre 3 Dépenses de fonctionnement	Titre 5 Dépenses d'investissement	Titre 6 Dépenses d'intervention	Total	Total y.c. FDC et ADP prévus en LFI
	<i>Prévision LFI 2010</i>				
	<i>Consommation 2010</i>				
01	<b>Prévention et développement social</b>	0	-107 301	330 278 419 318 489 767	330 278 419 318 382 466
02	Revitalisation économique et emploi	26 000 000 25 039 234		284 578 582 224 934 584	310 578 582 249 973 818
03	Stratégie, ressources et évaluation	18 486 641 14 810 074	184 419 -1 755	24 264 818 25 055 587	42 935 878 39 863 906
04	Rénovation urbaine et amélioration du cadre de vie	4 700 000 4 461 334		28 147 518 28 414 874	32 847 518 32 876 208
<i>Total des AE prévues en LFI</i>		<b>49 186 641</b>	<b>184 419</b>	<b>667 269 337</b>	<b>716 640 397</b>
Ouvertures par voie de FDC et ADP					
Ouvertures / annulations (hors FDC et ADP)			-73 165 016		-73 165 016
Total des AE ouvertes			<b>643 475 381</b>		<b>643 475 381</b>
Total des AE consommées		<b>44 310 642</b>	<b>-109 056</b>	<b>596 894 812</b>	<b>641 096 398</b>

Source : Projet de loi de règlement du budget 2010, Rapport annuel de performances 2010, Programme 147.

- Les autorisations d'engagement (AE) sont le support nécessaire pour engager juridiquement une dépense. Leur montant constitue la limite supérieure des engagements autorisés dans l'année (Glossaire du site performance-publique.budget.gouv.fr).
- La Réussite éducative est contenue dans l'action « 01 – Prévention et développement social » (en rouge).

Dans ce Rapport annuel de performances, nous pouvons que l'État ne réalise aucune dépense de personnel. La quasi-totalité des dépenses pour l'action 01 englobant la Réussite éducative sont des dépenses d'intervention.

**Document 5 : Présentation par action et titre des crédits ouverts et des crédits consommés, Programme 140, 2010**


2010 / PRÉSENTATION PAR ACTION ET TITRE DES CRÉDITS OUVERTS ET DES CRÉDITS CONSOMMÉS							
2010 / AUTORISATIONS D'ENGAGEMENT							
Numéro et intitulé de l'action / sous-action <i>Prévision LFI 2010 Consommation 2010</i>		Titre 2 Dépenses de personnel	Titre 3 Dépenses de fonctionnement	Titre 5 Dépenses d'investissement	Titre 6 Dépenses d'intervention	Total	Total y.c. FDC et ADP prévus en LFI
01	Enseignement pré-élémentaire	4 459 343 058	4 055 623		121 500	4 463 520 181	4 463 520 181
		4 602 731 460	3 231 325		155 313	4 606 118 098	
02	Enseignement élémentaire	8 515 431 821	21 103 834		1 074 069	8 537 609 724	8 537 609 724
		8 832 096 859	22 361 530	36 328	18 897 393	8 873 392 110	
03	Besoins éducatifs particuliers	1 563 353 261	4 640 203			1 567 993 464	1 567 993 464
		1 394 316 868	4 061 063	67 048	78 483	1 398 523 462	
04	Formation des personnels enseignants	493 247 058	14 746 471		5 000	507 998 529	507 998 529
		471 142 462	8 976 159	0	274 905	480 393 526	
05	Remplacement	1 455 953 611				1 455 953 611	1 455 953 611
		1 461 427 043	94 140			1 461 521 183	
06	Pilotage et encadrement pédagogique	926 999 705	6 591 806		4 000	933 595 511	933 595 511
		946 367 851	6 637 876		3 206 610	956 212 337	
07	Personnels en situations diverses	141 796 057				141 796 057	141 796 057
		46 709 219	22 697			46 731 916	
<b>Total des AE prévues en LFI</b>		<b>17 556 124 571</b>	<b>51 137 937</b>		<b>1 204 569</b>	<b>17 608 467 077</b>	<b>17 608 467 077</b>
Ouvertures par voie de FDC et ADP							
Ouvertures / annulations (hors FDC et ADP)		-227 200 000		-1 928 563		-225 271 437	
<b>Total des AE ouvertes</b>		<b>17 783 324 571</b>		<b>50 413 943</b>		<b>17 833 738 514</b>	
<b>Total des AE consommées</b>		<b>17 754 791 762</b>	<b>45 384 790</b>	<b>103 376</b>	<b>22 612 704</b>	<b>17 822 892 632</b>	

Source : Projet de loi de règlement du budget 2010, Rapport annuel de performances 2010, Programme 140.

À l'inverse du Programme 147, nous pouvons observer que la quasi-totalité du budget du programme 140 se compose de dépenses de personnel.

• *L'intranet de Zup de Co*

Document 6 : Exemple de fiche « objectifs » des bénévoles



User: [REDACTED]  
(SERVICE\_CIVIQUE)  
Déconnexion

COLLEGE SUIVI:  
COLLEGE REPUBLIQUE

Mailles étudiants  
Foires Aux Questions

Tableau de bord  
Classes  
Infos collège  
Planning collège


**FEUILLE D'OBJECTIFS**

Etudiant : [REDACTED]

Exporter

Date début	Quel objectif ?	Comment l'atteindre	Comment savoir s'il est atteint	Quand doit-il être atteint ?	Est-il atteint ?	Commentaires
24-01-2012	Connaitre la carte de France et l'océan mer.	Contôle pendant une séance de tutorat	Contôle pendant une séance de tutorat	14-02-2012	OUI	
24-01-2012	Amener ses affaires de maths à la prochaine séance.	Doit apprendre ses cartes	Vérifier à la séance suivante si sa calculatrice et son livre son dans son sac pour pouvoir les utiliser durant la séance de tutorat.	31-01-2012	OUI	
12-01-2012	[REDACTED] doit travailler de façon autonome	prendre des initiatives grâce au méthodes que je lui ai données	vérifier constamment ses cahiers et ses contrôles.	24-01-2012	OUI	Il travaille de lui même et se fait seul un programme de révision.
22-11-2011	Améliorer sa calligraphie	Faire des efforts sur son écriture		24-01-2012	OUI	Il a fait un effort très net sur sa calligraphie au fil du temps.
10-11-2011	Motiver [REDACTED] pendant les deux heures de tutorat et qu'il soit attentif.	Par le jeu, créer un lien de confiance, échanger.	L'élève sera plus ouvert, plus réceptif et plus attentif.	15-01-2012	OUI	Il me donne plus d'attention grâce à ces méthodes.
20-10-2011	Soigner son agenda			24-01-2012	OUI	Il fait ses devoirs. Son agenda lui donne enfin envie de travailler.
13-10-2011	[REDACTED] doit amener sa calculatrice	Amener sa calculatrice	Il l'a amené à la séance suivante	20-10-2011	OUI	
06-10-2011	évaluer le niveau de [REDACTED]	lui faire faire les tests de compétences sur le manuel "objectif brevet 3ème" : français, maths, histoire & géographie	lorsque j'aureis corrigé ses lacunes, ses doutes et ses besoins.	27-10-2011	OUI	les plus grosses lacunes de [REDACTED] sont en orthographe et en grammaire. Les maths sont son point fort. Il manque de méthode d'apprentissage en Histoire.Géo.
06-10-2011	Acheter livre "objectif 3ème Brevet - toutes les matières"	Acheter le livre	il l'amène à la séance suivante	13-10-2011	OUI	

Document 7 : Exemple de fiche « Navette » entre les bénévoles et l'équipe pédagogique du collège

ADMINISTRATION

**Edition d'une navette**

---

**INFORMATIONS SUR CETTE NAVETTE**

Titre	"urgent merci de remplir cette fiche pour le conseil de classe"
Date	24 / 11 / 2011
Elève	██████████
Etudiant	██

---

**DESCRIPTION**

**Commentaires étudiant**

Au sujet des commentaires des ses professeurs, je suis tout a fait d'accord, ██████ a exactement le meme comportement avec moi que le decrive ses professeurs.  
Elle a en effet une bonne participation en français, mais a aussi de grosses difficultés en orthographe et en grammaire.  
En mathématiques, ██████ ne ramene jamais ses affaires lors des séances de tutorat, et les rares fois où nous avons put faire des exercices, j'ai constaté qu'elle avait de grosses lacunes. Je rejoins donc tout a fait l'avis du corps enseignant, et me pose toujours des questions quant a sa motivation. Je vais donc suivre vos conseils et essayer de la sensibiliser un peu plus, en lui donnant quelques exercices pour les cours suivant.

**Commentaires équipe pédagogique**

Aucun travail  
-Beaucoup d'absences  
-Devoirs maison non rendus  
(donne l'impression qu'elle en a rien à faire)

**Mon avis:**  
Je l'ai vu individuellement lui disant que ça n'allait pas, qu'elle n'apportait pas ses affaires et ne travaillait pas assez, il faut absolument essayer de la sensibiliser sur la question!! Je lui ai dit que même si c'était son père qui avait voulu qu'elle fasse tutorat elle pouvait arrêter si elle n'était pas motivée mais elle m'a dit qu'elle souhaitait poursuivre..  
Tu devrais lui donner à chaque fois un exercice pour la fois d'après pour être sur qu'elle s'investisse un peu.

Document 8 : Exemple de compte-rendu quotidien des personnes en service civique

[Retour](#) **CR Service civique par jour de tutorat**

**INFORMATIONS SUR CE COMPTE RENDU**

Collège COLLEGE [REDACTED]  
Service Civique [REDACTED]  
Date 06 décembre 2011

**DESCRIPTION**

Absences étudiants

[REDACTED] n'était pas là mais fera sa séance jeudi donc n'est pas à noter absent!  
[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]

Absences élèves

Modifications de binômes

Binômes rencontrés

Commentaires / Questions

.

## Annexe 6 : Abréviations

Afev : Association de la fondation étudiante pour la ville  
ACM : Analyse des correspondances multiples  
Acse : Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances  
BPJEPS : Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport  
CAF: Caisses des allocations familiales  
CAH : Classification ascendante hiérarchique  
CCAS : Centre communal d'action sociale  
CEMEA : Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active  
CIV : Comité interministériel des villes  
CIFRE : Convention industrielle de formation par la recherche  
CGET : Commissariat général à l'égalité des territoires  
CNAF : Caisse nationale des allocations familiales  
CNRS : Centre national de la recherche scientifique  
CPE : Conseiller principal d'éducation  
CPU : Conférence des présidents d'université  
CROUS : Centre régional des œuvres universitaires et scolaires  
DATAR : Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale  
DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Ministère de l'Éducation nationale)  
DIV : Délégation interministérielle à la ville  
ECLAIR : Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite  
ECTS : European credits transfer scale  
EPLÉ : Établissement public local d'enseignement  
EPRE : Équipe pluridisciplinaire de Réussite éducative  
ESENESR : École supérieure de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche  
GIP : Groupement d'intérêt public  
Lof : Loi organique relative aux lois de finances  
MEN : Ministère de l'Éducation nationale  
ONG : Organisation non gouvernementale  
ORSU : Observatoire de la responsabilité sociale des universités  
RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté  
RSA : Revenu de solidarité active  
RSU : Responsabilité sociale des universités  
UE : Unité d'enseignement  
UNEF : Union Nationale des Étudiants de France  
ZEP : Zone d'éducation prioritaire

# *Index*

---

## **Table des documents**

Document 1 : Compte rendu hebdomadaire, Zup de co, 2012 .....	425
Document 2 : Compte rendu d'une séance, Zup de Co, 2012 .....	461
Document 3 : Tableau de bord, Zup de co, 2012.....	464
Document 4 : Présentation par action et titre des crédits ouverts et des crédits consommés, Programme 147, 2010.....	536
Document 5 : Présentation par action et titre des crédits ouverts et des crédits consommés, Programme 140, 2010.....	537
Document 6 : Exemple de fiche « objectifs » des bénévoles .....	538
Document 7 : Exemple de fiche « Navette » entre les bénévoles et l'équipe pédagogique du collège.....	539
Document 8 : Exemple de compte-rendu quotidien des personnes en service civique.....	540

## Table des encadrés

Encadré 1 : Nouvelle architecture du budget de l'État et documents en annexe des lois de finances .....	13
Encadré 2 : La dépense moyenne par élève.....	45
Encadré 3 : De l'Acse au CGET .....	124
Encadré 4 : l'hétérogénéité des PRE .....	144
Encadré 5 : Composition du Comité Local de Suivi, PRE d'Exter .....	154
Encadré 6 : Composition d'une EPRE, PRE d'Exter.....	155
Encadré 7 : Critères d'établissement de la nouvelle carte de la Politique de la Ville .....	262

## Table des graphiques

Graphique 1 : Variables de l'ACM sur le plan factoriel.....	327
Graphique 2 : Cinq classes de PRE.....	331
Graphique 3 : Répartition des classes par décile de villes enquêtées, 2014 .....	334

## Table des photographies

Photographie 1 : Salle principale et salle annexe, Afev, Entremers, 2012 .....	402
Photographie 2 : Mur de la salle principale, Afev, Entremers, 2012.....	404



# Table des tableaux

Tableau 1 : Synthèse du dispositif d'enquête .....	20
Tableau 2 : Dispositif d'enquête dans le PRE d'Exter .....	22
Tableau 3 : Dispositif d'enquête à Inter.....	23
Tableau 4 : Dispositif d'enquête à l'Afev et Zup de Co.....	24
Tableau 5 : Dispositif d'enquête sur l'évolution de la Réussite éducative .....	26
Tableau 6 : Dépense moyenne d'éducation par élève, 1 <sup>er</sup> degré et du 2 <sup>nd</sup> degré, 2013 (Compte provisoire de l'éducation).....	46
Tableau 7 : Contributions moyennes pour la Réussite éducative, par enfant selon sa prise en charge, 2011-2012 .....	46
Tableau 8 : Part de la Réussite éducative dans la dépense moyenne d'éducation par élève ...	49
Tableau 9 : Présentation générale des PRE d'Exter et d'Inter, 2012-2013 .....	147
Tableau 10 : Nombre de postes en ETP, PRE d'Inter et d'Exter, 2012-2013 .....	148
Tableau 11 : Contributions des institutions finançant les PRE d'Exter et d'Inter, 2012-2013 .....	150
Tableau 12 : Inscription dans les territoires en Politique de la Ville des PRE d'Inter et Exter, 2012-2013 .....	157
Tableau 13 : Nombre de parcours pour 1 000 habitants en Politique de la Ville à Exter, 2013, 2014, 2015.....	159
Tableau 14 : Nombre de parcours par établissement scolaire à Inter, 2013 .....	161
Tableau 15 : Évolution du nombre d'habitants dans les territoires en Politique de la Ville de notre enquête par département, de 2006 à 2015 .....	261
Tableau 16 : Liste des actions réalisées par les PRE enquêtés, 2014.....	284
Tableau 17 : Échéances des contrats de travail dans les PRE, 2010.....	311
Tableau 18 : Échéances connues des contrats de travail dans les PRE, 2010 .....	311
Tableau 19 : Nombre de PRE enquêtés par région, 2014.....	320
Tableau 20 : Présentation des variables actives, 2014 .....	324
Tableau 21 : Présentation des variables illustratives, 2014.....	326
Tableau 22 : Caractérisation des classes de PRE, 2014 .....	332
Tableau 23 : Répartition des classes par décile de villes enquêtées*, 2014 .....	334
Tableau 24 : Lien entre les classes de PRE et la taille des villes, 2014 .....	335

Tableau 25 : Vacataires et bénévoles pour l'accompagnement à la scolarité dans les PRE des classes 2, 3, 4 et 5, 2014.....	346
Tableau 26 : Part du recrutement mixte bénévoles-vacataires dans les PRE et leurs associations pour l'accompagnement à la scolarité (Classes 2, 3, 4 et 5), 2014.....	347
Tableau 27 : Part des recrutements spécifiques de bénévoles et de vacataires dans les PRE et leurs associations pour l'accompagnement à la scolarité, (Classes 2, 3, 4 et 5), 2014 .....	348
Tableau 28 : Relation entre la présence de bénévoles et le nombre de vacataires dans les PRE et leurs associations pour l'accompagnement à la scolarité, 2014.....	349
Tableau 29 : Synthèse des processus de reconnaissance et d'invisibilisation du travail productif des personnes en service civique .....	427
Tableau 30 : Synthèse des processus de reconnaissance et d'invisibilisation du travail productif des bénévoles.....	471
Tableau 31 : Projets annuels de performances .....	513
Tableau 32 : Rapports annuels de performances .....	514
Tableau 33 : Rapports de l'Acse .....	514
Tableau 34 : Questions au gouvernement sur l'Afev au Sénat .....	515
Tableau 35 : Questions au gouvernement sur l'Afev à l'assemblée nationale .....	516
Tableau 36 : Journal associatif de l'Afev - "Volontaires".....	517
Tableau 37 : Rapports de l'activité de l'Afev.....	518
Tableau 38 : Liste des 50 entretiens réalisés dans les régions Lorraine, Champagne-Ardenne et Languedoc-Roussillon.....	524
Tableau 39 : Conseils d'administration observés .....	526
Tableau 40 : Comités techniques observés.....	526
Tableau 41 : Réunions d'équipe pluridisciplinaire de Réussite éducative (EPRE) observées, par quartier .....	527
Tableau 42 : Formations des référents de parcours observées.....	527
Tableau 43 : Évaluations nationales de la Réussite éducative ONZUS-CGET observées.....	528
Tableau 44 : Journées professionnelles observées .....	528
Tableau 45 : Base de données.....	529
Tableau 46 : Légende de la base de données.....	530
Tableau 47 : Population par quartile, 2009 .....	530
Tableau 48 : Population par décile, 2009 .....	531
Tableau 49 : Orientation politique des villes, 2007 .....	531

Tableau 50 : Type d'agence porteuse des PRE, 2014 .....	531
Tableau 51 : Les prestataires dans l'accompagnement à la scolarité, 2014 .....	532
Tableau 52 : Présence de l'Afev, 2014 .....	532
Tableau 53 : Les bénévoles dans l'accompagnement à la scolarité, 2014 .....	533
Tableau 54 : Les vacataires dans l'accompagnement à la scolarité, 2014 .....	533
Tableau 55 : Répartition des classes de PRE, 2014 .....	534
Tableau 56 : Variables actives - axe 1 (28,34%) .....	534
Tableau 57 : Variables actives - axe 2 (22,2%) .....	535

# Table des matières

<b>Introduction générale .....</b>	<b>7</b>
<b>La Nouvelle Gestion Publique dans la recomposition de la politique éducative ?.....</b>	<b>9</b>
Les recompositions dans la politique éducative : un objet encore à explorer .....	9
De la Nouvelle Gestion Publique à l’invisibilisation de travailleurs.....	12
<b>Définitions, concepts, méthodes .....</b>	<b>15</b>
Éléments de compréhension pour un terrain ordinaire .....	15
Concepts mobilisés pour appréhender la Réussite éducative.....	17
Méthodes d’enquêtes .....	18
<b>Les terrains d’enquête.....</b>	<b>19</b>
Enquête au PRE d’Exter .....	20
Enquête au PRE d’Inter .....	22
Enquête dans les associations Afev et Zup de Co .....	23
Enquête dans les PRE de trois régions.....	24
En quête du sens de la Réussite éducative .....	25
Une enquête facilitée mais rythmée.....	26
Trois éléments facilitateurs .....	26
Une enquête à marche forcée .....	30
<b>Plan de thèse .....</b>	<b>31</b>
<b>Première partie - La Réussite éducative : un instrument de réforme .....</b>	<b>35</b>
Introduction – Partie 1.....	36
<b>Chapitre 1 – La socio-histoire d’un dispositif ambigu.....</b>	<b>38</b>
1. La Réussite éducative : de l’enfant à l’école.....	39
1.1. L’enfant comme premier bénéficiaire du dispositif : un paradigme incohérent.....	40
1.1.1. Les temporalités de la Réussite éducative .....	40
1.1.2. Nombre d’enfants en fragilité, nombre d’enfants pris en charge.....	42
1.1.3. Des effets éducatifs incertains.....	44
• Le coût de la Réussite éducative .....	44
– Dépense moyenne par élève.....	45
– Contributions pour la Réussite éducative par enfant.....	46
– Part de la Réussite éducative dans la dépense d’éducation par élève .....	48
• Des effets peu perçus par les acteurs des PRE.....	50
• Des effets invisibles dans les évaluations nationales .....	52
– L’évaluation qualitative problématique.....	52
– L’immobilisme des indicateurs des documents en annexe des lois de finances....	54
– L’étude quantitative .....	55
1.2. Du Plan de cohésion sociale aux premières circulaires : de l’enfant à l’École .....	59
1.2.1. La place réduite de l’enfant.....	60
1.2.2. L’école à « bonne distance ».....	62

•	La place relative de l'École dans la Réussite éducative .....	62
•	L'enfant plutôt que l'élève.....	64
•	La participation obligatoire de l'Éducation nationale à la Réussite éducative .....	66
1.2.3.	La réforme l'Éducation nationale : un des objets de la Réussite éducative.....	67
2.	Sociogénèse de la Réussite éducative.....	74
2.1.	Ligue de l'enseignement et le think-tank « Prisme » : ressources et programme .....	75
2.1.1.	Les Chargés de mission à la DIV : une élite programmatique.....	76
2.1.2.	35 ans d'ouverture de l'école.....	79
•	Les ZEP : « ouvrir l'école ».....	79
•	La relance des ZEP, les Contrats et les Projet éducatifs locaux : innovations, contrats et partenariats.....	80
•	La Veille éducative : aider les enfants, réformer l'école.....	81
•	Des ZEP à la refondation de l'école : un programme constant d'ouverture de l'école	85
2.2.	La contribution indirecte de l'Afev à la Réussite éducative.....	86
2.2.1.	Une puissante structure.....	86
•	L'Afev, une association en position de force au Ministère en charge de la Ville .....	87
•	La rapide montée en puissance de l'association .....	88
2.2.2.	La force du lobbying.....	90
•	Un lobbying mis en avant.....	90
•	Les traces objectives du lobbying .....	94
2.2.3.	Le sens du lobbying.....	95
•	La division du travail dans le lobbying associatif.....	96
•	De l'accompagnement collectif à l'accompagnement individuel .....	97
2.3.	L'alliance entre gouvernement libéral et réformateurs éducatifs .....	99
2.3.1.	Réformateurs éducatifs et libéraux.....	99
•	L'exemple de Michel Crozier .....	100
•	Des acteurs de la réforme éducative compatibles au néolibéralisme .....	101
2.3.2.	De l'idée au dispositif concret de Réussite éducative .....	104
•	La traduction des consignes du gouvernement et le détour d'Arnaud Central.....	104
•	Le nouveau rôle de l'enfant dans la Réussite éducative.....	108
•	Les ambiguïtés de la Réussite éducative .....	110
3.	La carrière de la Réussite éducative .....	113
3.1.	2005-2008 : mise en avant de la réforme éducative.....	114
3.1.1.	L'argent et les institutions d'une nouvelle profession au service de l'instrument de réforme	114
3.1.2.	Le guide de la Réussite éducative .....	117
•	La création d'un PRE : le début du partenariat.....	118
•	Le partenariat à chaque étape de la prise en charge des enfants.....	119
3.2.	2008-2012 : recul de la réforme éducative .....	122
3.2.1.	Pressions financières et évaluations .....	123
3.2.2.	Les enquêtes : support de la Réussite éducative comme instrument d'aide éducative	125
3.3.	2012-2015 : le Ministère délégué à la Réussite éducative, un Ministère de réformes éducatives.....	128
3.3.1.	Le Ministère délégué à la Réussite éducative : un Ministère réformateur .....	128
3.3.2.	La lutte pour la Réussite éducative et les PRE.....	132
3.3.3.	La remise en avant de la réforme éducative.....	135
Conclusion – Chapitre 1 .....		141

<b>Chapitre 2 – Le déploiement de la Réussite éducative.....</b>	<b>143</b>
1. Les PRE d’Inter et d’Exter, deux PRE aux antipodes .....	145
1.1. Présentation des PRE d’Exter et d’Inter.....	146
1.1.1. Éléments généraux : domaines d’actions, nombres d’enfants pris en charge, structure porteuse, territoires concernés.....	146
1.1.2. Une gestion des ressources humaines qui s’oppose .....	148
1.1.3. Des budgets <i>a priori</i> incomparables.....	150
1.2. Les apparences d’un partenariat plus développé à Exter qu’à Inter .....	152
1.3. Inscription des PRE d’Inter et d’Exter sur les territoires en Politique de la Ville .....	156
1.4. Inter et Exter : deux villes riches .....	159
1.5. Les enfants dans les PRE : des révélateurs d’enjeux .....	160
2. Les résistances des travailleurs sociaux.....	163
2.1. Des professionnels en concurrence sur une juridiction ?.....	166
2.1.1. Un conflit installé .....	166
2.1.2. Les référents de parcours .....	167
2.1.3. Aider les enfants, concurrencer le travail social .....	171
2.2. L’importance symbolique de la juridiction .....	174
2.2.1. Le rapprochement avec le travail social .....	175
2.2.2. L’impasse du rapprochement.....	178
2.2.3. Le territoire professionnel des travailleurs sociaux : objet de reconnaissance d’une profession peu reconnue.....	181
3. PRE et directions d’établissements scolaires .....	186
3.1. La légitimité du PRE d’Inter auprès de l’Éducation nationale .....	187
3.1.1. Un PRE intégré dans le monde éducatif d’Inter.....	187
• Une légitimité reconnue dans les discours .....	187
• Observation d’un PRE intégré .....	189
3.1.2. La construction de la légitimité.....	194
• Du personnel pilier .....	194
• Des locaux supports de l’investissement des partenaires dans le PRE .....	196
• Un PRE qui s’adapte .....	199
3.2. Les difficultés du PRE d’Exter .....	201
3.2.1. Un PRE largement ignoré.....	202
• Les écoles primaires .....	202
• Les collègues.....	207
3.2.2. Aux sources des difficultés du PRE d’Exter.....	208
• Le turn-over du personnel et des locaux peu investis .....	209
• L’adaptation du PRE d’Exter : des actions au profit des professionnels ou des enfants ?.....	211
• Fréquenter le PRE pour soi.....	213
4. Le déploiement problématique d’un PRE au discours réformateur .....	217
4.1. Les déterminants du changement de discours .....	217
4.2. La réception problématique du discours de réforme.....	220
4.2.1. L’ethos du partenariat chez les travailleurs sociaux : un facteur d’isolement du PRE .....	220
4.2.2. L’illégitimité du discours, une conséquence du statut des acteurs du PRE ?.....	222
Conclusion – Chapitre 2 .....	226

Conclusion – Partie 1 ..... **Erreur ! Signet non défini.**7

**Deuxième partie - Un nouveau modèle d'action publique éducative.....229**  
Introduction – Partie 2.....230

**Chapitre 3 – Des nouvelles pratiques professionnelles à la nouvelle figure de l'employeur ..... 232**

1.	Réformes des pratiques professionnelles.....	232
1.1.	Le PRE, instrument de réforme des pratiques professionnelles du travail social.....	234
1.1.1.	La remise en cause de l'autonomie professionnelle pour les cadres supérieurs ..	236
1.1.2.	La connaissance du monde associatif pour les cadres de terrain .....	241
1.2.	Le PRE, instrument de réforme des pratiques professionnelles de l'Éducation nationale	244
1.2.1.	Le PRE, caisse de résonance d'enjeux internes à l'Éducation nationale.....	245
1.2.2.	Le PRE, un outil vers « l'éducation partagée ».....	249
2.	La promotion des agences et gouvernement à distance .....	254
2.1.	À la tête de la Réussite éducative : le Ministère en charge de la Ville .....	258
2.1.1.	Le Programme 147 .....	258
2.1.2.	La carte de la Politique de la Ville .....	260
2.2.	L'agence intermédiaire : l'Acse.....	264
2.2.1.	Finances et devenir de l'Acse, éléments du lien de dépendance de l'Acse au Ministère en charge de la Ville.....	265
2.2.2.	Les préfets de département .....	266
2.3.	Les agences communales : les structures porteuses des PRE.....	268
2.3.1.	Les PRE et les préfetures : entre dialogue et contraintes.....	269
2.3.2.	Des limites au pouvoir des préfets .....	272
2.4.	Les agences en bout de chaîne : les associations .....	275
2.4.1.	Les associations indépendantes.....	276
2.4.2.	Les associations contrôlées.....	277
3.	Justifications politiques du gouvernement à distance.....	280
3.1.	L'argumentaire politique : l'adaptation locale.....	282
3.2.	Une grande diversité d'actions.....	283
3.3.	La prépondérance de la question scolaire.....	285
4.	Les financements privés favorisés.....	288
4.1.	L'Acse .....	289
4.2.	Les structures porteuses des PRE.....	290
4.3.	Les associations.....	292
5.	Dilution de la figure de l'employeur et invisibilisation de l'employé.....	297
5.1.	Le Ministère en charge de la Ville.....	298
5.2.	L'Acse .....	300
5.3.	Les agences porteuses des PRE .....	304
5.3.1.	Retour sur deux enquêtes.....	305
5.3.2.	Emploi des coordonnateurs, des référents de parcours et des intervenants ressources. ....	307
	• Les coordonnateurs .....	307
	• Les référents de parcours.....	308
5.3.3.	Les échéances des contrats de travail : un indicateur synthétique de l'emploi dans les PRE	310
	Conclusion – Chapitre 3 .....	313

**Chapitre 4 - Une politique d'emploi des PRE déterminée par des logiques externes ..... 316**

1.	L'espace social des PRE.....	317
1.1.	Méthodologie.....	317
1.1.1.	Justification des méthodes .....	317
	• La nécessité de construire sa propre base de donnée .....	317

• L'ACM et la CAH, deux méthodes pratiques et heuristiques .....	318
1.1.2. L'échantillon .....	319
1.1.3. Le mode de recueil .....	321
1.1.4. Les données recueillies .....	322
1.1.5. Présentation des variables et des modalités .....	323
• Variables actives .....	324
• Variables illustratives .....	325
1.2. Une ACM : deux grandes oppositions .....	326
1.2.1. Interprétation de l'axe 1 .....	328
1.2.2. Interprétation de l'axe 2 .....	328
1.3. Une CAH : cinq classes de PRE .....	329
1.3.1. Les classes et les PRE sur le plan factoriel .....	329
1.3.2. Caractérisation des cinq classes de PRE .....	331
1.3.3. Relation entre les classes des PRE et la taille des villes .....	333
2. Les déterminants de l'espace des PRE .....	336
2.1. Les incertitudes financières des PRE, un déterminant de l'externalisation de l'emploi des PRE .....	337
2.1.1. L'internalisation du travail dans les PRE externalisés .....	337
2.1.2. Un emploi à distance .....	341
• L'emploi à distance dans les PRE des petites villes .....	341
• L'emploi à distance dans les PRE des grandes villes .....	342
2.1.3. L'internalisation des PRE, une norme rognée aux marges de l'espace des PRE .....	344
2.2. Les bénévoles privilégiés aux vacataires pour réaliser l'accompagnement à la scolarité .....	345
2.2.1. Présentation du recrutement des bénévoles et des vacataires .....	346
• Des vacataires ou des bénévoles .....	346
• Focus sur le recrutement « mixte » bénévole – vacataire .....	348
2.2.2. Des salariés en l'absence de bénévoles .....	349
• Le PRE d'Inter .....	350
• Les PRE des petites villes .....	352
• Le recours au bénévolat plus en fonction de la main d'œuvre disponible que de la taille des villes .....	353
Conclusion – Chapitre 4 .....	358

**Chapitre 5 - En aval de la Réussite éducative : produire de l'accompagnement à la scolarité sans travail ni emploi ? .....** 360

1. Introduction à l'étude du bénévolat et du service civique dans la Réussite éducative .....	365
1.1. Présentation succincte de l'Afev et de Zup de co .....	365
1.1.1. Différences : ancienneté, taille et type .....	366
1.1.2. Similitudes : direction et organisation .....	369
1.2. Étudier le service civique et le bénévolat au prisme du salariat ? .....	371
1.2.1. Observer la subordination de statut .....	372
1.2.2. Analyser les rétributions : le prix du travail gratuit .....	372
2. Le service civique .....	374
2.1. Recrutement .....	375
2.1.1. Le cadre du recrutement : des valeurs aux compétences .....	376
• Le service civique selon son agence : entre valeurs et apprentissage .....	376
• Le guide de l'Afev : des compétences euphémisées aux compétences nécessaires .....	377
2.1.2. L'entretien de recrutement : à la marge du salariat .....	380
2.1.3. Les motifs des candidatures .....	384
• Candidater pour anticiper sa carrière professionnelle ? .....	385



•	Candidater pour un emploi rétribué ?.....	389
2.2.	Rétribution .....	392
2.2.1.	La rétribution financière : support d’invisibilisation du travail et 1 <sup>er</sup> salaire.....	392
•	Selon l’administration .....	392
•	Selon les personnes en service civique.....	395
2.2.2.	Ambiance et appartenance au groupe.....	398
•	Objectif : la production.....	398
•	Dispositifs : « apéros », jeux et décoration.....	399
•	Effet : l’Afev, c’est « cool » .....	405
2.2.3.	La professionnalisation.....	408
•	La professionnalisation : un travail régulier sur l’année .....	408
•	Effet : la satisfaction.....	410
2.3.	Subordination.....	413
2.3.1.	La subordination à l’Afev : entre force et dissimulation .....	414
•	La subordination voilée .....	414
•	La subordination dévoilée.....	418
2.3.2.	À Zup de Co : entre rapport hiérarchique et reporting .....	423
3.	Les bénévoles.....	428
3.1.	Recrutement.....	429
3.1.1.	Le recrutement : entre invisibilisation et ambition.....	429
•	« Être au service des étudiants » ou l’invisibilisation du recrutement.....	430
•	Objectifs chiffrés et difficultés ou les réalités du recrutement .....	431
3.1.2.	Une procédure de recrutement élaborée voilant le travail et l’emploi .....	434
•	En amont de l’interaction : les conventions avec la CPU et les universités .....	434
•	Le recrutement quotidien : ampleur et détails .....	440
•	Les « Volontaires Tours » : le recrutement en jeu .....	444
3.2.	Rétribution .....	446
3.2.1.	« La valorisation des compétences » : une incitation au bénévolat comme travail d’apprentissage .....	446
•	Dispositifs de reconnaissance .....	446
•	Effet de ces reconnaissances : une incitation au travail .....	447
3.2.2.	Le sentiment d’appartenance .....	448
•	Dispositifs : « apéros », réseau, etc. ....	448
•	Effet : la continuité du travail .....	450
3.3.	Subordination.....	451
3.3.1.	À l’Afev : une subordination voilée ? .....	452
•	Des formations sans prescription ?.....	452
•	Le suivi des bénévoles.....	456
•	La valorisation des compétences, un outil de sanction .....	457
3.3.2.	À Zup de Co : un contrôle explicite .....	458
•	La surveillance .....	458
–	Des séances d’accompagnement surveillées.....	459
–	Le reporting au sein de Zup de Co .....	460
•	La valorisation des compétences, un outil de sanction .....	465
3.4.	Du travail vécu comme tel ? .....	467
4.	Retour sur le travail salarié .....	472
4.1.	Continuités des relations de travail .....	473
4.1.1.	Des méthodes de subordination identiques à celles des personnes en service civique .....	473
4.1.2.	Les rétributions des salariés : salaire faible mais bonne ambiance et professionnalisation .....	474
4.2.	Continuités biographiques .....	475
Conclusion – Chapitre 5 .....		479

• L'invisibilisation plutôt que l'absence de travail .....	479
• Limites et généralisation du propos .....	480
Conclusion – Partie 2 .....	483

<b>Conclusion générale .....</b>	<b>487</b>
• L'instrument de réforme « Réussite éducative » : ambiguïté, discrétion, carrière(s) et efficacité .....	488
• Territorialiser la politique éducative : territorialiser les contraintes et les injustices ? 490	
• L'employeur, l'emploi et le travail dans le modèle d'action publique éducative porté par la Réussite éducative .....	492

<b>Bibliographie .....</b>	<b>496</b>
----------------------------	------------

<b>Annexes .....</b>	<b>511</b>
Annexe 1 : Documents .....	511
• Réussite éducative .....	511
– Loi .....	511
– Ministères .....	511
– Parlement .....	511
– Études commandées par la DIV, l'Acse et le CGET .....	514
• Afev .....	515
• Politique éducative et Politique de la Ville (hors Réussite éducative et Afev) .....	518
• Finances (hors Réussite éducative et Afev) .....	519
• Autres .....	520
Annexes 2 : Liste des entretiens .....	520
• Entretiens intégralement retranscrits .....	520
– National .....	520
– Ville et PRE d'Inter .....	521
– Ville et PRE d'Exter .....	522
– Associations Afev et Zup de Co. ....	523
– Autres .....	523
• Entretiens partiellement retranscrits – Enquête sur trois régions .....	524
• Entretiens non retranscrits .....	525
– National .....	525
– Inter .....	525
– Exter .....	525
– Autres .....	525
Annexes 3 : Observations .....	526
• PRE d'Exter .....	526
• PRE d'Inter .....	527
• Associations .....	527

• Autres observations .....	528
Annexe 4 : Base de données.....	529
• Données brutes .....	529
• Tri à plat.....	530
– Informations sur les villes.....	530
– Informations sur les PRE .....	532
• Contribution des modalités aux axes 1 et 2 .....	534
Annexes 5 : Documents .....	536
• Comparaison des dépenses entre les Programmes 147 et 140.....	536
• L'intranet de Zup de Co.....	538
Annexe 6 : Abréviations .....	541

<b>Index.....</b>	<b>542</b>
Table des documents.....	542
Table des encadrés.....	543
Table des graphiques .....	543
Table des photographies .....	543
Table des tableaux .....	544
Table des matières .....	547