

L'éducation, le dispositif, le professionnel²⁷

*Véronique Laforets,
chargée de mission Crefe Isère*

La mise en place du dispositif de Réussite éducative (DRE) s'est accompagnée de la création d'un certain nombre de postes. Une évaluation produite en 2008²⁸ comptabilise ainsi près de 1 200 équivalents temps pleins. Parmi ces personnes, les coordonnateurs sont les plus nombreux et représentent 400 ETP pour 450 postes. Viennent ensuite des animateurs éducatifs et des référents, des agents administratifs, des psychologues, des psychomotriciens...

Si des coordonnateurs existaient déjà dans le champ des politiques éducatives locales, les profils des nouveaux arrivants divergent sensiblement de ceux chargés des précédents dispositifs (Contrats éducatifs locaux – CEL –, contrats des caisses d'allocations familiales, Veille éducative...) et plus généralement de la coordination des projets éducatifs de territoires. Pour leur part, les référents de parcours, qui constituent la cheville ouvrière du dispositif, exercent des fonctions inédites.

Mais l'arrivée du DRE a également eu des incidences sur le travail d'autres professionnels. Dans la mesure où il a pour ambition une individualisation de l'action éducative, sa mise en œuvre impacte plus ou moins directement les missions historiquement portées par le service social de l'Éducation nationale et celles des conseils généraux, que ce soit au titre de l'aide sociale à l'enfance ou de l'action sociale.

Cette contribution tente de comprendre le lien entre le fonctionnement du dispositif de Réussite éducative, ses particularités, et les incidences qu'il a eues ou qu'il a encore, sur les cadres et pratiques professionnels. Elle s'appuie notamment sur l'analyse d'annonces de recrutement de coordonnateurs et de référents DRE, la participation à plusieurs séminaires et formations. Elle est bien évidemment à lire comme une image provisoire d'organisations en mouvement.

Les coordonnateurs : gestionnaires ou pédagogues ?

■ Un cadre de travail nouveau

Le texte d'avril 2005²⁹ précise que « les actions engagées dans le cadre de ce programme s'inscriront le plus souvent dans des Projets éducatifs locaux plus globaux ».

Toutefois, cela n'est pas toujours le cas, notamment du fait des contraintes gestionnaires liées au dispositif. D'un point de vue technique et organisationnel en effet, le DRE ne reprend pas le schéma utilisé par les précédents dispositifs d'une contractualisation directe entre l'État et les communes ou leurs groupements. Par souci de lisibilité financière, l'État a imposé que le DRE soit géré par une structure indépendante : groupement d'intérêt public dédié (GIP), caisse des écoles aux compétences élargies, établissement public local d'enseignement (EPLE), centre communal d'action sociale (CCAS). Le rapport présenté par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) en

27/ La rédaction de ce texte a bénéficié de la relecture et d'échanges avec Dominique Glasman, Jean-Marc Berthet, Bernard Bier et Frédérique Bourgeois que je remercie bien sincèrement.

28/ Bilan de la mise en œuvre du programme de la Réussite éducative, Acsé, juillet 2008.

29/ Circulaire de la déléguée interministérielle à la Ville du 27 avril 2005 adressée aux préfets de départements.

2009 fait état de 530 projets : sur la base des chiffres établis pour l'année 2008, on peut estimer que près de 49 % d'entre eux sont gérés par des CCAS, 32 % par des caisses des écoles, 10 % par un EPLE, 7 % par un GIP, auxquels s'ajoutent 2 % d'autres situations (régies personnalisées...).

Cette exigence a introduit dans le paysage de nouvelles compétences au sens juridique du terme, qui ont pu venir en décalage, éventuellement concurrencer ou disqualifier les organisations antérieures.

Deux grands schémas ont prévalu à l'installation du DRE :

– Soit il est effectivement venu renforcer la manière dont la commune avait conçu son intervention éducative. Cela est notamment le cas lorsque, porté par une caisse des écoles ou un CCAS, le dispositif est piloté dans la réalité par le service éducation ou le service politique de la Ville de la commune. Il s'intègre alors dans un projet éducatif plus global, représente un nouvel outillage qui permet à la collectivité de diversifier ses formes d'intervention dans le domaine éducatif.

– Soit il est venu bousculer une certaine stabilité des organisations préexistantes. Cela est notamment le cas lorsque le dispositif est géré par un EPLE, dont il élargit les compétences au-delà de la seule sphère scolaire. Il permet alors aux agents de l'Éducation nationale d'agir sur des terrains occupés jusque-là par d'autres (communes, associations, services sociaux...), et il introduit de nouveaux objets de coopération et de négociation entre les partenaires éducatifs du territoire.

Un autre cas de cette seconde figure correspond à la situation où un CCAS ou une caisse des écoles mettent en œuvre le dispositif alors qu'ils n'avaient aucune responsabilité en matière éducative avant 2005. Ou lorsque, pour reprendre l'exemple utilisé plus haut, porté par une caisse des écoles ou un CCAS, le DRE est mis en œuvre par un service municipal (« politique de la Ville », ou « prévention/sécurité ») qui ne bénéficie pas d'une antériorité dans le champ éducatif.

Cette stabilité initiale a pu également être ébranlée par l'interrogation ou la réinterrogation du rapport entre les communes et leurs groupements. La constitution de GIP intercommunaux et la montée en compétence des centres intercommunaux d'action sociale (CIAS) ont donné lieu à de vifs débats. Si tous n'ont pas tourné au conflit³⁰ et si le positionnement du DRE a le plus souvent conforté des coopérations antérieures entre les différentes échelles territoriales, celles-ci restent délicates sur les questions éducatives. Elles reposent encore beaucoup sur la capacité des élus et des professionnels communautaires à considérer la pertinence des organisations existantes, à accepter des spécificités et à situer leur action en complémentarité des actions éducatives qui restent attachées aux communes. De fait, les structures intercommunales investissent principalement des fonctions de ressource, d'animation ou de qualification de réseaux d'acteurs plus qu'elles ne portent la mise en œuvre concrète de la définition et du suivi des parcours.

L'importance des budgets attachés à ce dispositif a sans aucun doute justifié des rivalités entre des structures, éventuellement entre plusieurs services d'une même commune lorsqu'il s'est agi de savoir qui, quel service ou quelle structure, allait gérer ces sommes. Le DRE a bien souvent été vu comme une occasion de redéployer des moyens humains dans un même service ou de faire perdurer des pans de l'action éducative mis à mal par l'amenuisement des lignes

financières attachées à d'autres dispositifs. Il a également alimenté des rivalités politiciennes entre des communes politiquement marquées à droite, et leurs intercommunalités marquées à gauche ou vice versa. Mais sans

³⁰/ La presse a notamment relayé le conflit entre le Grand Tarbes et la municipalité tarbaise en 2006, conflit qui a dû être arbitré par la préfecture.

exclure ces lectures, et parfois s'y superposant, la notion même de réussite éducative a été l'objet d'un enjeu selon qu'elle a été considérée comme un outillage éducatif ou comme un moyen de renforcer les politiques sociales et/ou de prévention de la délinquance³¹.

En recomposant les prérogatives des structures (ou des services d'une même commune), la mise en place du DRE a nécessité des ajustements, des rééquilibrages, des arbitrages, des passages de relais et d'expérience, ne serait-ce qu'en termes de gestion des partenariats. Toutefois, ce travail n'a pas toujours permis, ou ne permet pas encore sur tous les sites, d'inscrire le DRE dans des projets éducatifs globaux.

Dans l'une ou l'autre des configurations (celle qui conforte l'existant ou celle qui consacre de nouvelles organisations), les contraintes gestionnaires du DRE ont promu des cadres de travail d'une grande complexité qui reposent sur des jeux de conventionnements et de mises à disposition de personnels entre institutions. Si les textes obligent les CCAS, caisses des écoles et autres GIP à gérer le dispositif, ils ne les obligent pas pour autant à assurer une fonction d'employeur. Même dans le cas où elles mettent elles-mêmes en œuvre le dispositif, les structures gestionnaires peuvent « sous-traiter » cette fonction. Celle-ci est bien souvent assurée par les communes ou les intercommunalités, mieux outillées en la matière, et contre remboursement par les structures gestionnaires de tout ou partie des coûts des postes dans le cadre de conventions spécifiques.

Un coordonnateur peut ainsi être recruté par un CCAS et mis à disposition d'une commune lorsque cette dernière pilote le dispositif, tout comme il peut être embauché par la commune, sa rémunération faisant alors l'objet d'un conventionnement avec le CCAS. De la même manière, des contractuels peuvent être embauchés par une communauté d'agglomération et mis à disposition d'un GIP ou d'un EPLE, recrutés par un CCAS et mis à disposition d'une commune, ou encore, bien évidemment, recrutés par une structure gestionnaire... pour son propre compte.

La structure qui gère le DRE n'est pas toujours celle qui emploie les professionnels chargés de sa mise en œuvre, et cette grande complexité se traduit inévitablement dans les annonces de recrutement des coordonnateurs, comme le montrent ces quelques extraits³² :

- « Sous l'autorité de la caisse des écoles et rattaché aux services éducation et animation de la ville de X et en lien avec la chargée de mission du développement social urbain, vous assurerez l'animation et la gestion du dispositif de Réussite éducative » ;
- « Rattaché à la direction générale, vous êtes mis à la disposition du CCAS pour la mise en place et le suivi du dispositif de Réussite éducative » ;
- « Sous l'autorité de la direction générale adjointe à l'animation de la cité et solidarité et du responsable politique de la Ville, et sur la base d'un conventionnement spécifique avec le CCAS, vous serez chargé de piloter, animer et coordonner la globalité du programme de Réussite éducative... » ;
- Sous la responsabilité conjointe du centre communal d'action sociale et du service de cohésion sociale de la ville » ;
- « Sous l'autorité du directeur de l'éducation et de la caisse des écoles, vous serez chargé de... »

On observe par ailleurs que lorsque le recrutement est effectué par une commune, le partenaire (caisse des écoles, EPLE, GIP, CCAS) est cité dans 50 % des annonces, alors que lorsque ces derniers recrutent les coordonnateurs la ville partenaire apparaît dans 70 % des cas.

Cette complexité se traduit également dans les organigrammes, de fait très différents d'un territoire à l'autre, mais qui enchevêtrent et écartèlent

31/ À ce sujet le compte rendu de l'assemblée générale constitutive de l'Association nationale des acteurs de la Réussite éducative (Anare) signale «... la possible utilisation du PRE comme outil de contrôle social et de recensement nominatif d'enfants et de familles en difficulté dans le cadre d'un couplage ou d'un pilotage commun entre le dispositif et d'autres instances telles que le conseil des droits et devoirs des familles. [...] ». Dans la pratique, le nombre de ces conseils est néanmoins extrêmement réduit.

32/ Les extraits d'annonces correspondent à des recrutements effectués dans quatre régions différentes et sont signalés ici à titre d'exemple, nombre d'offres d'emploi étant construites sur ce modèle.

presque tous les liens hiérarchiques et liens fonctionnels. Il s'agit là sans doute d'une faiblesse du dispositif qui, s'il sécurise les aspects gestionnaires, place les professionnels dans un cadre incertain. Cadre qui, en tout état de cause, ne les prémunit pas des éventuelles tensions ou conflits entre financeurs et employeurs.

■ Les recrutements dessinent des profils contrastés

Faute de pouvoir observer précisément la réalité effective de ces postes, l'analyse des annonces de recrutement permet de préciser ce que les employeurs attendent de ces professionnels. Certes, cet examen n'ouvre la vue que sur les postes ouverts à recrutement et laisse dans l'ombre les coordonnateurs déjà en poste, ou nommés à la coordination par des réorganisations internes aux services municipaux. On peut toutefois estimer que cette lecture, portant sur 11,5 % des postes (un peu plus de 50 annonces pour 450 postes) donne une image, si ce n'est fiable, du moins illustrative, de ce qui se passe.

Cinquante-deux annonces de recrutement ont ainsi été glanées entre l'année 2006 et 2009³³. N'ont été considérées que les annonces portant sur des postes spécifiquement dédiés à la coordination des dispositifs de Réussite éducative, celles globalisant cette charge avec d'autres (coordination de PEL notamment) ne pouvant être exploitées.

Dans un premier temps, le travail a consisté à observer les conditions d'emploi et les niveaux de recrutement.

Outre la complexité des cadres d'exercice déjà signalée, cette observation met en lumière plusieurs points :

- Une standardisation des annonces au fil des mois et des années, qui tend à montrer que les fonctions sont en train de se fixer.
- Pour ce qui est des diplômés, le recrutement se fait résolument à un niveau universitaire : entre bac + 3 ou bac + 5 en fonction de la taille des territoires.
- Une précarité des emplois. Sur les 52 annonces travaillées, 33 correspondent à un contrat à durée déterminée (dont la moitié pour des périodes de 5 à 15 mois), 7 concernent des postes de titulaires de la fonction publique, et 12 ne précisent pas de durée. La durée des contrats est le plus souvent liée à celle des financements. Mis à part quelques remplacements pour congés de maternité, la plupart des embauches ont en effet été indexées sur la fin prévisionnelle du dispositif (fin 2009, puis fin 2010). Cet état de fait réserve ces postes à des débutants ou à des personnes sans emploi et peut à lui seul expliquer le *turn-over* largement constaté sur ces postes³⁴.

La compréhension des postes a été affinée par l'étude des missions confiées aux professionnels de même que des compétences requises à l'embauche.

Pour ce faire, les offres d'emploi ont été détaillées et leur contenu codé. Les descriptifs de mission ou les demandes de compétences exprimées en termes de gestion de projet (mettre en œuvre le projet, conduire le programme, maîtrise de la méthodologie de projet...) ont volontairement été écartées pour pouvoir analyser plus finement ce que ce générique recouvre.

Les résultats de cette observation sont consignés dans les deux tableaux suivants. L'un concerne les missions confiées aux coordonnateurs, l'autre les compétences recherchées par les employeurs.

³³ Les sites exploités sont principalement andev.fr, crdsu.org, emploi.fndg.com, emploi-territorial.fr, irev.fr, lagazettedescommunes.com, tessolaire.com. Également les sites des communes à partir de l'intitulé de recherche « recrute réussite éducative ».

³⁴ À titre d'exemple, et sans aucunement constituer une exception, 15 personnes se sont succédé sur les 6 DRE du département de l'Isère (tous des dispositifs d'agglomération), alors que deux d'entre eux n'existent que depuis 2007 et 2008.

Missions confiées au coordonnateur			
	Fréquences dans les annonces	Répartition pour un profil moyen	Répartition pour un profil pondéré
Animation/coordination d'équipe	74%	17%	21%
Gestion des partenariats et des réseaux	74%	17%	17%
Programmation, administration, finances	74%	17%	13%
Gestion des instances (conseils d'administration, comités de pilotage...)	74%	17%	19%
Organisation et suivi (tableau de bord, élaboration d'outils...)	60%	13%	17%
Prospective/Analyse	46%	10%	7%
Promotion du dispositif, communication, représentation	26%	5%	3%
Relations avec les familles, conduite de parcours	17%	4%	3%

Compétences recherchées par les employeurs			
	Fréquence dans les annonces	Répartition pour un profil moyen	Répartition pour un profil pondéré
Connaissance des institutions et des dispositifs	83%	21%	27%
Aisance relationnelle	60%	15%	12%
Capacités rédactionnelles et bureautiques	60%	15%	11%
Capacité à animer des partenariats et/ou travailler en réseau	46%	11%	13%
Savoir conduire/animer une équipe, avoir le sens du collectif	43%	10%	10%
Expérience de l'action éducative et/ou sociale	43%	11%	15%
Méthodologie/rigueur/discrétion	34%	9%	7%
Autres (dont permis de conduire)	34%	8%	5%

Ces deux tableaux sont construits à l'identique. Leur compréhension nécessite quelques précisions.

La première colonne correspond au pourcentage d'annonces qui signalent telle mission ou telle compétence. Elle se lit de la manière suivante : 74 % des annonces signalent l'animation et la coordination des équipes parmi les tâches du coordonnateur ; 43 % des recrutements requièrent une expérience de l'action éducative et/ou sociale.

La seconde colonne correspond à la reconstitution d'un profil de poste moyen, ou d'une charge de travail moyenne, à partir de la totalité des annonces. Ce profil a été établi par la compilation des 5 principales missions et des 5 principales compétences décrites dans chacune des 52 annonces. L'ensemble correspond à 100 % des tâches confiées (tableau 1) ou des compétences requises (tableau 2) d'un coordonnateur moyen. Elle se lit de la manière suivante : en moyenne, 17 % des missions confiées aux coordonnateurs concernent l'animation et la coordination des équipes ; en moyenne, le recrutement d'un coordonnateur repose pour 11 % sur son expérience de l'action éducative et/ou sociale.

La troisième colonne correspond également à la reconstitution d'un profil de poste moyen, mais après avoir pondéré le poids des missions et des compétences en fonction de leur ordre dans les offres d'emploi. Ceci afin de refléter les priorités des employeurs, une demande placée en tête d'annonce traduisant une mission principale ou une compétence indispensable, la même chose placée en fin de liste étant davantage à considérer comme accessoire. Les missions et compétences citées en début d'annonce ont bénéficié d'un coefficient de 5, les secondes de 4, les troisièmes de 3, jusqu'aux cinquièmes qui ont reçu un coefficient de 1³⁵. La pertinence de cette pondération, pour arbitraire qu'elle soit, est illustrée par les demandes de permis de conduire qui apparaissent dans les deux premiers critères de recrutement lorsque le poste le nécessite réellement (postes qui comprennent une part importante de relations aux familles ou qui concernent des territoires étendus).

Cette colonne se lit de la même manière que la seconde. Elle traduit, par comparaison à la précédente, les priorités que les employeurs accordent aux différentes missions et compétences. Une seconde lecture peut donc se faire de la manière suivante : les missions en termes de « promotion du dispositif » représentent 5 % d'un profil moyen, mais 3 % d'un profil pondéré car elles sont la plupart du temps citées après d'autres.

La lecture de ces tableaux permet de comprendre ce qui est attendu des coordonnateurs de Réussite éducative. Sans épuiser l'analyse des chiffres, les éléments suivants peuvent être notés.

On observe tout d'abord une lourdeur des aspects « programmation », « gestion des instances » et « organisation/suivi ». Ces trois activités cumulées représentent la moitié des occupations des coordonnateurs, ce qui leur confère une figure de technocrate, ou bien la place de chauffeur-mécanicien de la Réussite éducative selon le degré de légitimité que l'on accorde à ces activités. La prégnance des aspects administratifs se retrouve dans la forte demande de compétences en termes de « capacités rédactionnelles et maîtrise de l'outil bureautique », certaines communes allant jusqu'à spécifier les types et marques de logiciels à maîtriser.

L'animation des équipes et la gestion des partenariats constituent la seconde part importante des postes, soit 34 % ou 38 % des missions selon que l'on pondère ou non le profil de poste.

La coordination des intervenants passe en effet de 17 % (profil moyen) à 21 % (profil pondéré), ce qui signale la très haute priorité de cette activité. La comparaison des deux tableaux permet de constater le décalage entre l'importance que les employeurs accordent à l'encadrement des équipes et l'animation des partenariats (ces deux missions étant citées dans 74 % des annonces) et le

35/ Quelques annonces, rédigées sous forme de « savoir-faire », « savoirs être », ou de « connaissances », « compétences », « aptitudes », n'ont pas pu être exploitées.

fait qu'ils soient beaucoup moins nombreux à rechercher les compétences qui permettent d'assurer ce travail (respectivement 46 % et 43 %, tableau 2, lignes 4 et 5). De sorte que les compétences pour réaliser ce qui est considéré comme la tâche principale des coordonnateurs (21 % et 17 % du profil pondéré) ne jouent en fait que sur 10 % à 13 % du recrutement. Il est donc probable que les employeurs identifient fort mal ce que ces compétences recouvrent et que dans la mesure où ils n'ont pas les moyens de les estimer lors des recrutements, ils préfèrent ne pas les rechercher, ou bien qu'ils considèrent cette partie du travail comme facile et accessible à tous les candidats. Mais en tout état de cause, ce décalage étonne, d'autant que les témoignages des coordonnateurs en poste montrent que cette part de leur mission est de loin la plus complexe.

La rubrique « Prospective/Analyse » regroupe les intitulés de missions exprimés sous la forme de « Veiller à la cohérence », « Être force de proposition et d'analyse », « Développer des formations transversales », « Être garant du sens global », toutes missions qui s'attachent à une posture distanciée (certains parlent de « méta-position ») et permettent de penser la Réussite éducative au-delà d'en assurer la gestion. Ces missions sont présentes dans une petite moitié des offres d'emploi (46 %), et sont la plupart du temps citées après de nombreuses autres au point de ne représenter que 7 % du profil pondéré. Certes, les descriptifs des annonces ne reflètent pas de manière mathématique la réalité des pratiques professionnelles, et les coordonnateurs réfléchissent leur action en même temps qu'ils la conduisent. Mais au regard de l'importance des questions que posent ce dispositif et sa mise en œuvre, ces 7 % interrogent. À qui, finalement, revient la responsabilité de penser le sens de la Réussite éducative ? Ceci est sans doute une question centrale qui mérite d'être réfléchie dans l'architecture globale du dispositif.

Sans grande surprise, la « Connaissance des institutions et des dispositifs » apparaît comme le critère principal à l'aune duquel se font les recrutements. Cette compétence est citée dans 83 % des annonces, très largement devant les autres, et pèse très lourdement sur les embauches (27 % du profil pondéré). Cette prédominance s'explique par la grande complexité des systèmes d'acteurs, la diversité des partenaires, l'imbrication des logiques politiques et institutionnelles du champ socio-éducatif. Il n'est qu'à considérer le poids des langages et des sigles dans ce milieu professionnel pour concevoir que la capacité à s'y situer est loin d'être accessoire. Mais on peut également penser que cette quête des employeurs correspond à d'autres perspectives. Celle par exemple d'embaucher quelqu'un « qui s'y connaît », lorsque les personnes chargées des recrutements maîtrisent peu ou mal la question éducative. Cela peut être le cas lorsque l'employeur ou les responsables du service de rattachement sont nouvellement chargés d'éducation. Celle également de recruter une personne qui partage la même culture, qui saura se situer dans son environnement proche, un pair en quelque sorte. Cette quête peut enfin témoigner du fait que les employeurs n'ont qu'une représentation floue des compétences nécessaires à la conduite des missions, la connaissance des institutions et des dispositifs faisant alors office de valeur sûre.

En tout état de cause, la prédominance de cette compétence sur toutes les autres, et notamment celle attachée à l'expérience de l'action sociale et/ou éducative (43 %, tableau 2, ligne 6) interroge³⁶. Comment ne pas penser qu'il y a là un risque d'effacer la Réussite éducative derrière le montage technique du dispositif ?

Enfin, la place accordée au contact avec les familles dans les profils de poste est faible (cité dans 17 % des offres, 3 % du profil pondéré). Cette proportion s'explique par le fait que les coordonnateurs n'ont pas directement en responsabilité le suivi des parcours. Par ailleurs, les premières

^{36/} Afin de ne pas confondre l'expression générique de « connaissance des institutions et des dispositifs » et ce qui est intitulé « expérience de l'action éducative et/ou sociale », seules ont été considérées sous cette seconde rubrique les demandes exprimées sous la forme de « connaissance des publics fragilisés », « connaissance des enjeux éducatifs et familiaux », « expérience confirmée » (auprès d'enfants et d'adolescents, dans le domaine éducatif et social...).

évaluations ont montré l'importance que soient distinguées précisément les missions de référents et de coordonnateurs tant pour préserver la confidentialité des situations que pour l'efficacité des équipes ainsi constituées. Malgré tout, les chiffres donnent à voir une distance importante entre les coordonnateurs et la réalité concrète des dispositifs. Il serait donc utile d'estimer dans quelle mesure, sans directement être chargés de la relation aux familles, les coordonnateurs sont en contact, même occasionnellement, avec le public du dispositif. Ils peuvent en effet trouver là des informations dont on ne peut disposer qu'au travers d'une expérience et de la subjectivité qui y est attachée. Par exemple, celles touchant aux conditions matérielles d'accueil des parents, aux propos qu'ils échangent entre eux lorsque la situation le permet, les expressions non verbales de confiance ou de défiance, la fatigue ou les hésitations des professionnels de terrain, les soulagements et enthousiasmes... Toutes informations utiles au pilotage du dispositif, mais qui ne transitent pas dans les dossiers et que les professionnels de terrain ne pensent pas à transmettre, soit qu'ils n'y prêtent plus attention, soit qu'ils pensent qu'elles n'ont pas grand intérêt.

Ces tableaux ne permettent pas de tout lire. Au-delà des moyennes en effet, les demandes des employeurs dessinent des profils contrastés les uns relevant plutôt du travail social, les autres plutôt de la politique de la Ville. Il serait intéressant d'observer si cette distinction est corrélée au statut des employeurs ou à la taille des territoires couverts par les dispositifs, mais une chose est certaine : on ne recrute pas l'un ou l'autre par hasard. Un premier signe de cette distinction apparaît en seconde lecture du tableau 2. Bien que l'« expérience de l'action socio-éducative » soit en moyenne une demande faible des employeurs (citée dans une petite moitié des annonces, soit en cinquième position), ceux qui recherchent cette compétence la considèrent comme une vraie priorité, la faisant ainsi passer de 11 % pour un profil moyen, à 15 % pour un profil pondéré. La recherche d'une telle compétence n'est en effet jamais accessoire et, lorsqu'elle est présente, n'apparaît jamais au-delà de la seconde position dans les annonces³⁷.

Dans huit cas sur dix, cette demande est couplée à « Connaissance des institutions et des dispositifs³⁸ ». Ces offres d'emploi requièrent également fréquemment un diplôme du travail social, parfois à la place, mais le plus souvent en plus d'un bagage universitaire. Ce qui donne à penser qu'il est attendu de ces professionnels qu'ils disposent d'une double compétence, celle de la relation éducative et celle des jeux institutionnels. Cette hypothèse corrobore un constat fait sur le terrain : les travailleurs sociaux impliqués sur des postes de coordination le sont plutôt en seconde partie de carrière.

En prenant du recul sur l'étude de ces annonces, il semble que les employeurs ont pris la mesure de la complexité des tâches à effectuer pour orchestrer les projets de Réussite éducative. En revanche, ils paraissent encore hésitants quant à l'énoncé des compétences que leur réalisation nécessite. Autrement dit, si le « quoi » apparaît précisément, le « comment » paraît plus flou. L'exercice est difficile, car il s'agit finalement d'articuler de manière féconde le travail socio-éducatif et celui de l'action territoriale, ce qui probablement nécessitera la constitution d'équipes de coordination composées de professionnels aux profils variés. L'observation du terrain montre que les savoir-faire se construisent sans aucun doute. Si tout ne repose pas sur eux, les coordonnateurs de Réussite éducative occupent des postes récents qui sont amenés à monter en compétence, et qui, localement, ont ou se donnent les moyens de cette compétence. Il n'est pour cela qu'à considérer le temps qu'ils passent (et que leurs employeurs leur accordent) en formation, journées d'études et structuration de réseaux divers.

37/ À titre de comparaison, le pourcentage entre les profils moyen et pondéré augmente de 36 % (de 11 à 15 %), alors que dans le cas de la variable « Connaissance des dispositifs et des institutions » il augmente de 28 % (de 21 à 27 %).

38/ Les employeurs qui recherchent en premier lieu une maîtrise des contextes institutionnels peuvent y associer n'importe quelle autre compétence, avec une fréquence plus importante pour la capacité à gérer des partenariats. De sorte que les employeurs qui recherchent des compétences en termes socio-éducatifs contribuent à valoriser la connaissance des institutions et des dispositifs qui y sont liés, mais pas l'inverse.

■ L'épreuve de la mobilisation

La mobilisation des partenaires et l'animation des réseaux d'acteurs constituent une large part des missions dévolues aux coordonnateurs. « Mobiliser et organiser le réseau », « Animer le partenariat », « Développer le travail pluridisciplinaire » sont ainsi présents dans 74 % des annonces. Ce versant du travail, qui reflète la tradition des métiers de la politique de la Ville, représentait déjà un volet important de l'activité des coordonnateurs impliqués dans les démarches éducatives locales depuis 1998. Toutefois, le DRE a tendance à transformer l'exercice en une véritable épreuve, et cela pour plusieurs raisons.

La première est liée au contexte dans lequel le dispositif s'est installé. Les discours sécuritaires (notamment autour du contrat de responsabilité parentale), le rapport Bénisti en 2004, celui de l'Inserm en 2005 avaient déjà largement suscité la défiance des acteurs éducatifs. Et coïncidant avec la généralisation du fichier Base Élèves expérimenté depuis 2004, le DRE est venu renforcer la crainte de fichage des enfants et des familles déjà présente sur certains sites, ou dans certains champs professionnels. Ces craintes ont principalement porté sur la préservation des informations sanitaires et sociales, celles touchant aux nationalités d'origine, et plus généralement sur le partage de ces informations avec les collectivités locales.

La seconde est qu'avec la Réussite éducative, les réseaux de partenaires s'élargissent ; les sollicitations se font auprès de professionnels plus nombreux, aux cultures plus diversifiées. Cela suffirait à compliquer l'exercice. Mais on observe que cet élargissement a de plus concerné des professionnels globalement peu préparés. D'une manière générale, et ceci étant lié à la manière dont le dispositif a été pensé et promu au niveau national, les professionnels de la santé et de l'action sociale n'avaient la plupart du temps jamais entendu parler du DRE au sein de leur propre institution. Au mieux en avaient-ils eu connaissance par des réseaux syndicaux ou militants. Le dispositif n'était pas professionnellement attendu par ces nouveaux partenaires qui l'ont dans un premier temps perçu comme un élément extérieur, accessoire, bref, un élément qui ne les concernait qu'indirectement. De sorte que les coordonnateurs ont bien souvent assuré l'information sur le dispositif avant de pouvoir faire leur travail de conviction. Ils ont, au moins au départ, constitué la vitrine du DRE, le seul et unique élément d'un dispositif que personne ne comprenait. Nombre d'entre eux exposent qu'ils ont passé les six mois suivant leur prise de poste à « faire du porte-à-porte pour expliquer le dispositif, convaincre de l'intérêt », ou tout simplement « pour se faire voir ».

Enfin, les coordonnateurs de DRE sont vis-à-vis des partenaires dans une posture différente de celle de leurs collègues chargés des précédents dispositifs (CEL, CTL – Contrat temps libre –...). Très schématiquement, les Projets éducatifs locaux ont principalement concerné des associations et des clubs sportifs pour lesquels les dispositifs ont été sources de financements complémentaires, voire, pour les partenaires qui n'avaient pas l'enfance et l'éducation pour principale vocation, une manière d'ennoblir leur action (sportive ou culturelle) par son inscription dans le registre éducatif. Même s'il convient de moduler, leur mobilisation s'est faite avec une relative facilité, celle-ci étant plutôt gratifiante. Cela a pour partie été le cas pour la Réussite éducative qui est venue mettre un mot sur les propres difficultés des acteurs éducatifs, proposer des perspectives d'actions à des professionnels, notamment à ceux pris dans des dispositifs dont les modes d'intervention rendent plus difficile la mesure directe des effets (ZEP, prévention spécialisée...). Malgré cela, les coordonnateurs de Réussite éducative ont bien souvent été, et sont encore sur certains territoires, en relation avec des professionnels, et notamment ceux des conseils généraux et de l'Éducation nationale, pour qui le dispositif représente une concurrence, un discrédit ou encore une surcharge pour leur activité historique.

Bien évidemment cette « épreuve » est différente selon les sites, selon l'équation personnelle des coordonnateurs également. Mais deux autres éléments qui se rattachent à la manière dont les employeurs ont construit les postes et procédé aux recrutements peuvent expliquer ces difficultés.

En premier lieu le décalage cité plus haut entre la place occupée dans les annonces par le travail en direction des partenaires et la moindre recherche de compétences en matière d'animation de partenariats et de réseaux. La « Connaissance des institutions et des dispositifs » davantage recherchée pourrait venir assurer l'équilibre. Il faudrait pour cela, ce que cet examen ne permet pas de montrer, qu'elle comprenne, au-delà d'une connaissance théorique, la technicité que l'activité requiert (dynamique des groupes et des réseaux, technique de réunion, gestion des informations et/ou des conflits, processus de production et prises de décisions collectives...). Par ailleurs, l'animation des réseaux et des partenariats correspond à un travail de fond, coûteux en temps, mais peu visible et qui se laisse difficilement planifier dans un calendrier. Pour le dire autrement, il s'agit d'un investissement à moyen ou long terme et peu mesurable. Le fait que des aspects plus tangibles de la fonction (encadrement des équipes, gestion des conseils et comités, suivis et tableaux de bord...) apparaissent plus souvent en première position dans les offres d'emploi peut être le signe que les coordonnateurs ne consacrent pas toujours, ou pas suffisamment, le temps nécessaire à ce travail. Cette hypothèse serait à vérifier par une étude précise du quotidien des postes et de la manière dont les coordonnateurs sont eux-mêmes encadrés et évalués.

Un autre élément concerne le choix d'embaucher des travailleurs sociaux sur les postes de coordination. Certains employeurs recrutent des assistants de service social ou des éducateurs pour lever les réticences touchant les questions de confidentialité et faciliter la mobilisation des partenaires. L'expérience montre que cela n'est pas automatique. Non pas que les travailleurs sociaux ne sont pas aptes à assurer des fonctions de coordination, mais plutôt que satisfaire un critère symbolique n'est pas en soi suffisant.

D'une part leur formation de base les prépare assez mal aux logiques territoriales et demande à être complétée par des formations ou une expérience en la matière³⁹.

D'autre part, la levée des réticences escomptée n'est pas toujours au rendez-vous. Les personnels de l'Éducation nationale ne font guère la différence entre un travailleur social ou un autre professionnel dès lors qu'il est salarié d'une commune, et le souci de confidentialité très présent chez les agents des conseils généraux concerne moins le profil du coordonnateur que le dispositif en tant que tel et sa proximité avec les politiques municipales.

Sur ce même point, un écueil peut être lié à la manière dont les employeurs ont conçu le poste et le recrutement.

Coordonner nécessite d'allier empathie *et* distance à l'égard des partenaires. C'est ce qui permet au coordonnateur d'accompagner les professionnels à gérer le décalage entre l'action qu'ils portent en propre et celle du collectif. Dans cette perspective, recruter un travailleur social revient à s'assurer de la capacité du coordonnateur à comprendre les réseaux et à inspirer confiance. Mais lorsqu'il est recruté précisément pour escamoter les distances avec les partenaires, il est de fait privé d'une partie de ses moyens – celle d'identifier les différends et de les mettre en discussion – puisque sa mission plus ou moins explicite est alors de fluidifier (pacifier) les relations pour rendre acceptable le dispositif.

Le recrutement d'un travailleur social sur un poste de coordination colore l'ensemble du dispositif. C'est le choix que font les employeurs qui souhaitent délibérément orienter l'action

et la réflexion des partenaires sur un versant social et/ou pédagogique. Dans ce cas, la recherche d'un diplôme de travailleur social s'accompagne dans les annonces de la recherche d'une bonne connaissance des questions édu-

39/ La formation des animateurs est de ce point de vue plus adaptée que celle des éducateurs et des assistants de service social.

catives et des publics, allant même jusqu'à exiger une expérience de terrain. Ces coordonnateurs sont recrutés pour leurs compétences, et non pour ce qu'ils représentent ou sont censés représenter. C'est ce qui les autorise à organiser l'analyse conjointe des situations et éventuellement à gérer les conflits entre les institutions et entre les professionnels. En l'absence de cette légitimité, le bénéfice attendu du côté de l'empathie se trouve hypothéqué et les projets se cantonnent à l'arrangement de l'existant, au risque que les accords se fassent au détriment des familles.

Les référents de parcours, professionnels de première ligne

Premières lignes du dispositif, les référents sont chargés d'accompagner, aux côtés des familles, les parcours de Réussite éducative des enfants pris en charge par le dispositif. Leurs profils sont résolument ceux de la relation éducative et du travail social et ils occupent des postes diversement intitulés : référents de parcours, animateurs ou accompagnants éducatifs, accompagnants de projet individuel, responsables d'action éducative expérimentale... Certains d'entre eux, qualifiés de « référents naturels », sont des salariés des institutions impliquées localement, d'autres sont recrutés sur des postes spécifiquement créés. Le cumul des fonctions de référent et de coordonnateur, qui a constitué une configuration fréquente au démarrage du dispositif, tend à devenir plus rare au fur et à mesure que les équipes s'étoffent, même si la frontière entre les missions dévolues aux uns et aux autres est dans la pratique encore perméable et différente d'un territoire à l'autre.

■ Des profils multiformes

Nombre de référents de parcours n'ont pas été spécifiquement recrutés à l'arrivée du DRE, et sont des professionnels (enseignants, travailleurs sociaux), préexistants sur le territoire. Plusieurs cas de figure se présentent là encore. Soit leurs employeurs les mettent à disposition du DRE (éventuellement dans le cadre d'une convention comprenant un volet financier couvrant le temps dégagé), soit les référents assurent des suivis de parcours en dehors et en plus de leur travail ordinaire dans le cadre de vacations horaires directement convenues et financées par la structure gestionnaire du dispositif⁴⁰. Ces référents, dits « référents naturels », peuvent être des membres des équipes pluridisciplinaires de soutien ou des professionnels dont la communauté d'histoire avec la famille ou le jeune justifie « l'enrôlement » dans le dispositif. Ces configurations dépendent bien évidemment des dynamiques partenariales au niveau institutionnel. Certaines académies ou rectorats acceptent que les agents de l'Éducation nationale s'impliquent directement dans le suivi des parcours, et d'autres non. Il en est de même pour les conseils généraux ou les caisses d'allocations familiales (CAF), dont les positions peuvent diverger d'une Région à l'autre.

Un exemple d'organisation avec des référents naturels est celui du Pays Viennois où le GIP Agence pour la Réussite éducative a passé convention avec les associations gestionnaires des centres sociaux de l'agglomération, mais également avec des associations œuvrant dans le domaine de l'accompagnement à la scolarité, de la prévention ou l'intégration des populations migrantes. Plusieurs professionnels, principalement des animateurs expérimentés et disposant d'une bonne connaissance des familles et du territoire, assurent ainsi le suivi des parcours. S'adjoignent à eux quelques bénévoles comme des enseignants retraités.

Les sites qui choisissent ce type d'organisation lui trouvent plusieurs avantages. Elle est tout d'abord souple, réactive et adaptable : c'est l'identification du besoin qui entraîne la mobilisation d'un référent, et non la

^{40/} À l'image des enseignants qui assurent l'encadrement des études surveillées ou des restaurants scolaires pour le compte des mairies.

disponibilité du référent qui entraîne la mise en parcours d'un enfant. De plus, cette mobilisation se fait bien souvent en fonction de la connaissance qu'a le professionnel de la famille, certains d'entre eux pouvant être choisis par un jeune ou ses parents. On imagine que cette communauté d'histoire permet de gagner du temps, qu'elle inscrit le soutien dans une proximité et une quotidienneté, une forme de familiarité qui situe l'aide en dehors de l'exceptionnalité faites aux « cas ». Il est également possible que les parents, avec l'appui de cet intermédiaire de confiance, puissent avoir une plus grande implication dans les parcours.

Une telle organisation permet ensuite de mobiliser des professionnels aux statuts et sensibilités différents, ce qui dynamise la production partenariale sur un territoire, permet de croiser les regards, les analyses, les expériences.

C'est enfin une organisation qui donne à voir et à vivre que la Réussite éducative n'est pas le monopole de la structure gestionnaire.

Toutefois, un tel fonctionnement est difficile à tenir pour plusieurs raisons.

La première difficulté est que la charge de travail supplémentaire induite par l'accompagnement des jeunes et des familles n'est pas toujours estimée à sa juste mesure par les employeurs (tant en termes de temps que de disponibilité d'esprit). Les travailleurs sociaux se trouvent alors en situation d'assurer les accompagnements en sus de leur travail ordinaire et se dispersent entre leurs différentes obligations.

Cette organisation s'accompagne d'un travail important de coordination et de régulation tant du point de vue organisationnel (s'assurer que tout nouveau parcours va trouver un référent) que pédagogique. Sur ce point particulièrement, elle nécessite de prévoir un accompagnement formatif des référents qui mobilisent de fait des normes éducatives plurielles, de faire vivre des réseaux et des espaces ressource.

Très paradoxalement, l'importance de ce travail a tendance à invisibiliser le rôle de la structure porteuse et du coordonnateur dont l'action se joue moins sur la scène de l'aide éducative elle-même que dans les coulisses du soutien aux acteurs. Le fonctionnement s'apparente en effet à une intervention éducative distanciée difficile à faire valoir dans les jeux locaux et qui demande en tout état de cause de déroger à l'image communément admise d'une intervention publique cohérente.

Dernier point : le suivi des parcours devant rester, en termes de temps investi, accessoire par rapport à l'activité professionnelle principale, le nombre de personnes susceptibles de suivre des parcours est rapidement limité.

Cela en fait donc une configuration fréquente au démarrage, notamment sur les territoires où les coopérations entre partenaires éducatifs sont anciennes, mais qui débouche assez rapidement sur des recrutements lorsque le dispositif prend de l'ampleur.

Pour ceux qui sont spécifiquement recrutés, les recrutements se font à un niveau compris entre bac + Bafa (brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur) et bac + 3 et requièrent le plus souvent un diplôme du travail social ou médicosocial (animateurs socioculturels, éducateurs, psychologues, psychomotriciens, ergothérapeutes, éducateurs de jeunes enfants...). Lorsqu'il s'agit de postes de la fonction publique, ils correspondent généralement à des postes de catégorie B, plus rarement C.

Nombre d'entre eux occupent des postes à temps partiel, éventuellement couplés à d'autres activités comme l'encadrement d'accueils collectifs de mineurs (ex-centre de loisirs), de temps périscolaires, la conduite d'actions collectives organisées dans le cadre du dispositif (accompagnement scolaire, ateliers d'ouverture socioculturelle...). Souvent construit par défaut d'une activité suffisante pour justifier un poste à plein temps, ce double emploi peut parfois correspondre à un choix délibéré de la part des employeurs. Parce qu'il permet une présence accrue sur le terrain, il contribuerait à « naturaliser » le dispositif en le rendant plus

accessible aux familles tout en facilitant le repérage des enfants et des jeunes en difficulté. Cette accessibilité est à entendre à deux niveaux : le référent étant plus souvent présent, les familles peuvent le joindre plus spontanément ; intervenant auprès de publics variés, il n'est pas repéré comme « spécialiste des enfants à problème ». Mais on peut également penser qu'une telle immersion du référent dans le paysage éducatif permet aux structures et activités de droit commun d'accueillir les enfants suivis par le DRE dans de meilleures conditions (élargissement des compétences sociales des équipes, ajustement éventuel des fonctionnements...) et qu'elle a une incidence sur les normes éducatives mobilisées pour qualifier la fragilité des enfants et des jeunes. En écho à la figure de « référent naturel », ces professionnels peuvent être qualifiés de « référents naturalisés ».

On trouve parmi les référents spécifiquement recrutés une très forte proportion de personnes en contrat à durée déterminée, et ce, quel que soit le statut de l'employeur. Les collectivités locales ont également recours à des contrats de vacation qui s'ajustent au nombre de parcours à suivre. Ces postes correspondent en conséquence le plus souvent à un premier emploi, un marche-pied vers le travail social, éventuellement à un « petit boulot » lorsque les durées des contrats sont réellement courtes ou le nombre d'heures trop restreint. Cette précarité fait des référents le maillon faible du dispositif, alors qu'ils en constituent la véritable originalité.

■ Des missions et fonctions en construction

Dans l'architecture globale du dispositif, les référents se présentent comme des interfaces entre les équipes pluridisciplinaires et les familles, auprès desquelles ils sont des personnes ressource. Ceci consiste en un travail relationnel régulier avec l'enfant et ses parents, mais également avec les partenaires et prestataires mobilisés par le parcours.

Là s'arrêtent les points communs, car en fonction des organisations locales, le travail dévolu aux référents prend des formes multiples entre des extrêmes qui peuvent s'énoncer comme suit.

– Certains sont centrés sur des activités de gestion (suivi administratif des dossiers, conventionnements avec divers prestataires, établissement de tableaux de bord pour les évaluations...), d'autres se consacrent largement à l'accompagnement des familles et des enfants.

– Certains d'entre eux cadrent précisément les suivis de parcours dans leurs emplois du temps (1 heure par famille et par semaine), d'autres sont disponibles pour les familles presque de manière permanente. Il n'est pas rare que des rendez-vous soient pris en soirée, éventuellement les samedis. Notons au passage que ces accommodements ne sont pas toujours convenus, ni forcément connus des employeurs.

– Si la plupart d'entre eux sont susceptibles d'assurer des accompagnements physiques (chez le dentiste, l'orthophoniste, le psychologue, ponctuellement pour se rendre sur les lieux d'activités socioculturelles ou sportives), d'autres ont une activité plus sédentaire de bureau.

– Ils peuvent établir des diagnostics de situations éducatives, assurer la responsabilité de la définition des parcours avec les familles, contribuer à cette définition (par exemple en participant aux équipes pluridisciplinaires de soutien), ou encore être délibérément tenus éloignés (protégés ?) de cette responsabilité ; leur mission dans ce cas est la stricte mise en application des décisions des équipes pluridisciplinaires de soutien auxquelles ils ne participent pas.

– Ils peuvent ou non participer et/ou définir des actions éducatives collectives, contribuer à animer le partenariat, représenter les familles lors des équipes pluridisciplinaires...

Sans doute cette diversité est-elle à relier à la différence entre suivi de parcours et accompagnement éducatif, comme le suggère Jean-Marc Berthet dans le chapitre sur l'évaluation (« Évaluer la Réussite éducative ? », pp. 105-113).

Premières lignes du dispositif, ils en sont également les petites mains. Au contact des familles, ils sont face à la réalité sociale, aux difficultés telles qu'elles se présentent, ont à gérer des décalages socioculturels, éventuellement le décalage entre le parcours établi par l'équipe pluridisciplinaire et les attentes des parents. Il leur appartient aussi, dans le feu de l'action, de résister aux sollicitations de toutes sortes que les familles ne manquent pas de leur adresser dans la mesure où, précisément, ce dispositif n'est que peu normé.

L'incertitude, intrinsèque à toute relation éducative et d'accompagnement social, s'alourdit ici du fait de la nouveauté du dispositif : où placer le curseur entre aide et assistance ? Comment faire remonter les éventuels dysfonctionnements constatés dans les structures éducatives, lorsque ces structures sont par ailleurs partenaires du dispositif ? Comment s'affranchir des réserves du coordonnateur lorsqu'il s'agit de transmettre une information préoccupante aux services de l'aide sociale à l'enfance ?

Si toutes ces questions ne sont pas insolubles, toutes demandent l'énergie d'un premier exercice.

Enfin, ils interviennent fréquemment auprès de familles qui, parfois du fait d'expériences antérieures avec différents services ou professionnels de l'éducation et du social, n'accordent plus aucune confiance à quelque institution que ce soit. De ce fait, leur tâche est également lourde symboliquement, les uns et les autres pouvant avoir l'impression que le parcours de Réussite éducative représente une dernière chance.

Malgré ces doutes, les référents sont obligés de réagir au cours du parcours, de prendre des décisions, de juger, d'intervenir, bref, d'inventer leur poste. Tout ceci alors qu'ils sentent que les choses pèsent lourdement, tant pour les enfants et les familles que pour les institutions et les financeurs, et que la poursuite ou l'arrêt des relations d'aide engagées dépend pour beaucoup des informations qu'ils transmettent au coordonnateur.

■ Ouvrir la boîte noire de l'éducatif

Comme d'autres praticiens de la relation d'aide ou éducative, les référents peinent à exprimer précisément ce qu'ils font. Bien évidemment, dire, c'est se découvrir. Mais lorsque les missions sont en construction, peu ou mal définies, c'est également donner à voir comment ont été compris et utilisés les fous, les marges de manœuvre, voire l'absence de consignes de travail. C'est en conséquence donner à voir des choix, des interprétations, qui exposent autant de convictions ou limites personnelles et témoignent de sensibilités et réticences singulières⁴¹.

Par ailleurs, parler de sa pratique nécessite de se sentir autorisé à le faire. Et une autre explication de ce silence est liée au dispositif lui-même. Si plus de 95 % des sites ont établi une charte de confidentialité⁴², le partage d'informations a cristallisé nombre de difficultés au démarrage du DRE et reste un point très sensible des coopérations partenariales. De sorte que les référents veillent à ne pas parler du quotidien de leur travail de peur de dévoiler une information qui pourrait permettre l'identification d'une famille ou d'un enfant. Ceci est d'autant plus frappant que ceux d'entre eux qui disposent d'un diplôme du travail social (et sont par là

même censés maîtriser les principes du partage de l'information dans le cadre professionnel), disent limiter les échanges avec leurs homologues d'autres institutions de peur de mettre à mal les relations inter-institutionnelles⁴³.

Ce souci de confidentialité se niche également dans les micropratiques de travail et peut aller jusqu'à l'obsession. Ainsi, nombre de professionnels rencontrés disent hésiter à laisser les dossiers des enfants et des familles au bureau. D'autres imaginent des stratagèmes pour interdire la fuite d'infor-

41/ Sur l'indétermination des métiers, cf. JEANNOT G., *Les métiers flous. Travail et action publique*, Octarès, Toulouse, 2005.

42/ Chiffre établi par le cabinet Trajectoires pour l'Acse en juillet 2008.

43/ Pour mémoire, deux textes régissent aujourd'hui le partage du secret et des informations : l'article L226-2-2 du code de l'action sociale et des familles de 2002 et l'article L121-6-2 de la loi sur la prévention de la délinquance de mars 2007.

mations sensibles : l'exemple est ici celui des documents rangés dans un placard dont l'ouverture nécessite deux clefs, celles-ci étant confiées à deux référents différents, l'un ne pouvant ouvrir le meuble sans l'autre. D'autres encore ne savent pas à qui ils doivent confier les dossiers des enfants et des familles en cas de mutation : « Mon successeur n'est pas encore arrivé, et je ne peux pas les laisser à mon supérieur hiérarchique, car la charte prévoit qu'il n'y a pas accès. » Ces inquiétudes donnent à voir comment des professionnels pris dans des fonctionnements non encore fixés intègrent dans leurs pratiques le souci de confidentialité qu'il est reproché au dispositif de malmener. Au risque, comme on l'imagine, de limiter des échanges qui pourraient enrichir leur action en direction des enfants.

Parler de son travail nécessite enfin d'y être exercé, et sur ce point, force est de constater que les référents ont peu d'espaces pour s'entraîner à une élaboration individuelle et collective. Très peu d'entre eux bénéficient par exemple de temps de supervision, et hormis l'Anare qui leur est un réseau potentiellement ouvert⁴⁴ les journées de réflexion (rencontres nationales ou régionales) ciblent davantage un public de coordonnateurs qu'elles ne constituent des espaces de rencontre pour ces acteurs de première ligne. C'est pourquoi, bien plus que les coordonnateurs, ils sont sensibles aux dynamiques de travail, à la qualité des échanges que leurs équipes de rattachement peuvent leur offrir. Ces équipes, qui peuvent être les équipes pluridisciplinaires de soutien ou des équipes composées uniquement de référents et du coordonnateur, constituent pour certains de véritables appuis.

La fonction de référent est, on l'a vu, relativement différente d'un territoire à l'autre. Certaines expériences semblent très riches et mériteraient d'être évaluées en tant que telles. Mais s'il est plus généralement attendu de leur travail un « renouveau du travail social », comme on peut le lire ou l'entendre çà et là⁴⁵ il convient de s'approprier collectivement l'expérience de ces postes. Ouvrir la boîte noire de l'éducatif apparaît une condition de compréhension de ce qui se passe dans le jeu d'ensemble, et de ce que le DRE change... ou ne change pas.

Un élargissement conditionnel des réseaux éducatifs

Jusqu'en 2005, le développement des Projets éducatifs locaux s'est appuyé sur la politique d'aménagement du temps de l'enfant promue par l'État à travers différents dispositifs (Aménagement du temps scolaire, Contrats bleus, CATE, Arvej...) puis à partir de 1998, sur les CEL et les CTL promus par les CAF. Suivant ces contractualisations, les partenariats se sont construits en étoile autour des collectivités locales, d'une part avec le champ associatif, et d'autre part avec l'École⁴⁶.

La Réussite éducative bouscule sensiblement cette architecture. Les changements interviennent du fait que les communes n'assurent plus directement le pilotage et doivent les discuter avec les structures gestionnaires des DRE (*cf.* plus haut), mais également parce que l'individualisation du suivi des enfants et des jeunes concerne de nouveaux partenaires, comme les services sociaux, ou concerne les partenaires déjà mobilisés, mais d'une manière différente.

Cet élargissement des réseaux éducatifs locaux, qu'il convient dès lors d'appeler « socio-éducatifs » ou encore « médico-socio-éducatifs », ne se fait pas sans heurts. Les discussions avec les acteurs et plusieurs actes de journées ou colloques⁴⁷ témoignent de relations tendues entre les professionnels de la Réussite éducative et les équipes enseignantes ou les agents des conseils généraux ; la même chose existe fréquemment, quoique de manière plus discrète, entre les communes et leur CCAS.

44/ On observe toutefois que ce réseau rassemble principalement des coordonnateurs et chefs de projet. Le conseil d'administration que l'association a élu lors de sa première assemblée générale en janvier 2008 comprend ainsi 3 référents sur 28 membres.

45/ Ou comme le laissent entrevoir certaines annonces de recrutement. À titre d'exemple, une commune recherchait en juin 2009 un référent de parcours « créatif, réactif, et capable de recourir à des méthodes innovantes ».

46/ *Cf.* GLASMAN D., *op. cit.*

47/ Parmi ces actes, ceux de l'atelier interrégional Réussite éducative à Saint-Étienne du Rouvray en 2005, du cycle régional d'échanges et de qualification Réussite éducative conduit par l'Irev en 2006 ou de la rencontre régionale sur la Réussite éducative du 6 mai 2008 à l'université d'Orléans. Sur le même sujet, et disponible en ligne, le discours prononcé jeudi 14 octobre 2004 devant Jean-Louis Borloo par Claudy Lebreton, président de l'ADF (Assemblée des départements de France).

Au-delà du constat, considérer les différences de points de vue et savoir sur quoi reposent les divergences sont des préalables à l'identification des conditions de l'émergence des dynamiques collectives.

■ Au-delà des différences...

Sans viser l'exhaustivité, repérer les principaux écarts que l'arrivée du DRE révèle ou ravive entre les professionnels permet de situer les risques d'incompréhension.

Un premier décalage repose sur une évidence : les professionnels de la Réussite éducative, de l'enseignement et de l'action sociale ne sont ni payés ni formés pour faire la même chose. Très schématiquement, ceux de la politique de la Ville ont en souci le territoire et une mise en mouvement collective, ceux de l'Éducation nationale, des CCAS et des conseils généraux sont préoccupés par la relation éducative, pédagogique ou d'accompagnement. Cela induit des repères de l'action qui ne sont pas forcément divergents mais qui peuvent être assez différents. On observe par exemple que les travailleurs sociaux et dans une moindre mesure les enseignants mobilisent et manœuvrent aisément les concepts de la psychologie, ce qui est rarement le cas pour les professionnels de la politique de la Ville, ces derniers étant davantage férus de sociologie ou de sciences politiques. Ces schémas de pensée se retrouvent dans la manière de concevoir et d'apprécier l'acte professionnel et l'action éducative. Pour le dire vite, certains jugent en termes de cadres, contextes ou coût d'intervention et d'autres en termes de construction des personnes. Mis en situation de coopérer, les professionnels peuvent avoir l'impression de ne pas parler de la même chose, l'impression que l'autre n'aborde pas les problèmes par le bon bout, voire l'impression de ne pas être reconnus dans leurs compétences. De manière très symptomatique, les coordonnateurs font état de difficultés de langage importantes entre partenaires qui illustrent ces difficultés à s'entendre : « Parler de diagnostic au CMP [centre médicopsychologique], ou de signalement aux assistantes sociales... Le moindre écart de langage peut faire voler en éclat six mois de travail... Il faut tout le temps qu'on se surveille... »

Un autre décalage concerne leur rapport au territoire. Pour les professionnels centrés sur la relation éducative, le territoire peut n'être qu'un lieu de travail comme un autre, alors qu'il constitue un objet de travail en tant que tel pour les acteurs de la Réussite éducative. Mais au-delà, le territoire ne représente pas la même chose pour les uns et les autres du fait de leurs conditions d'emploi. Les agents des conseils généraux et les enseignants ont statutairement des possibilités de mutations professionnelles et peuvent, en fonction de leurs aspirations personnelles ou professionnelles changer de circonscription ou de service. Cela n'est pas le cas, ou du moins de manière beaucoup moins aisée, pour les professionnels des GIP et autres contractuels de l'éducatif local dont l'avenir dépend pour beaucoup du territoire singulier sur lequel ils exercent. Tous ne sont donc pas attachés au territoire de la même manière et le dispositif ne représente pas le même enjeu personnel pour chacun d'eux.

Toujours à grands traits, les uns et les autres n'ont pas le même rapport au temps. Traditionnellement, l'éducation s'inscrit sur le long terme et c'est le plus souvent à cette échelle que les enseignants raisonnent et pensent leur action. Et si l'action sociale comprend une part de gestion des urgences sociales, les pratiques d'accompagnement s'inscrivent elles aussi dans la durée : prendre le temps d'estimer le besoin derrière la demande, laisser aux personnes le temps de s'approprier les démarches... Ces repères de l'action s'accommodent difficilement de la réactivité du dispositif fortement valorisée par les acteurs de la Réussite éducative, les enseignants et les travailleurs sociaux pouvant estimer la rapidité de l'intervention inopportune, éven-

tuellement préjudiciable aux actions qu'ils ont engagées par ailleurs, ou encore la considérer comme une concurrence déloyale au regard de leurs propres contraintes institutionnelles.

Croisant le rapport au temps et à l'espace mais sans s'y superposer, le rapport des différents acteurs au politique n'est pas le même. La sphère professionnelle des uns et des autres dépend d'espaces de pouvoir et de décisions plus ou moins proches de l'action. De sorte que l'activité des protagonistes ne bénéficie pas de la même autonomie vis-à-vis des contingences politiques et politiciennes et que chacun peut estimer que l'autre dispose d'une trop grande autonomie (« Ils se comportent comme des professions libérales »), ou au contraire est trop dépendant des pouvoirs locaux (« Ils sont aux ordres du maire »).

Un des décalages les plus importants et pourtant rarement nommé est un décalage de génération. Conséquence de la nouveauté du dispositif et des modes de recrutement, les coordonnateurs et les référents sont globalement jeunes. Pour leur part, les professionnels de l'Éducation nationale et des conseils généraux à qui l'on confie les concertations et les missions de représentation sont des chefs d'établissements, inspecteurs, chefs de service... bref, des professionnels plutôt en seconde partie de carrière et parmi les plus expérimentés des réseaux éducatifs locaux. Les écarts sont alors de deux ordres. Ceux liés strictement à l'âge (pas les mêmes réseaux de sociabilité et donc absence de relations extraprofessionnelles, pas les mêmes rythmes de vie notamment du fait des contraintes familiales...) et ceux liés à l'expérience, et tout particulièrement l'expérience pratique des concertations inter-institutionnelles. Les chefs d'établissement et autres responsables de l'action sociale disposent sur ce point d'une maîtrise des techniques de réunion et d'une aisance de prise de parole que les « débutants » de la Réussite éducative ont du mal à égaler.

Enfin, et d'une manière tout à fait générale, la définition et la conduite des parcours éducatifs sont souvent des difficultés en tant que telles.

D'une part les acteurs historiques de l'éducation et du travail social peuvent percevoir la Réussite éducative comme un simple recyclage de ce qu'ils connaissent depuis longtemps. L'action sociale globale, la pédagogie du projet en formation ou l'action communautaire ont été théorisées dans les années 1960 et 1970 et les pratiques d'accompagnement sont aujourd'hui la base de l'intervention sociale. S'il n'apporte rien de nouveau à leurs yeux, le dispositif peut en revanche compliquer leur tâche en ajoutant, pour reprendre l'image consacrée, une couche au mille-feuille de l'éducatif local.

D'autre part, le dispositif devant intervenir sans se substituer « aux dispositifs existants, portés par diverses institutions⁴⁸ », et en l'absence de modes et critères spécifiques de repérage des enfants, c'est bien souvent vers les enseignants et les travailleurs sociaux que les professionnels de la Réussite éducative se tournent pour construire « la clientèle » du dispositif. Si ce phénomène s'atténue fortement lorsque les familles sollicitent en direct le DRE, les coordonnateurs et les référents restent encore très dépendants de leurs partenaires pour qualifier les fragilités des enfants et apprécier l'évolution des situations. Au bout du compte, les partenaires peuvent être souvent sollicités, alors que les investissements qu'ils consentent ne les exonèrent pas d'assumer leurs propres missions. Il est également possible que, dans un contexte de déqualification de l'action éducative et de développement des petits boulots du social, ces sollicitations soient perçues comme un pillage de compétences.

Rien d'étonnant donc, à ce que les enseignants et les travailleurs sociaux puissent être plus demandés que demandeurs et qu'au bout du compte, bien qu'ils soient parmi ceux qui ont le plus à apporter aux concertations, ils puissent être tentés de ne pas trop s'en approcher.

48/ Extrait de la Circulaire de la déléguée interministérielle à la Ville du 27 avril 2005, déjà citée.

Ces décalages existent dans tous les réseaux socio-éducatifs locaux. Sur certains sites, ils constituent le soubassement de discours disqualifiant le travail et l'expertise de l'autre et alimentent un processus d'altération par lequel chacun des groupes professionnels affecte à l'autre des caractéristiques figées au point de compromettre toute action collective. Ailleurs, ou à un autre moment, ils n'empêchent pas les coopérations de se faire et la Réussite éducative d'enrichir les dispositifs existants.

■ ...l'expérience de la coopération

En fonction des contingences et des histoires locales, les DRE sont l'occasion de renforcer ou d'initier des coopérations. L'observation des réseaux et les échanges avec les coordonnateurs permettent d'identifier des éléments de contexte qui les facilitent.

Une condition liminaire à l'établissement de coopérations est de considérer le cadre et les conditions de travail de chacun.

On s'aperçoit rapidement que les coopérations que le dispositif appelle viennent s'ajouter à l'insécurité que nombre de professionnels peuvent ressentir dans leur propre institution.

Comme on l'a vu, les professionnels du DRE sont pour la plupart contractuels de la fonction publique ou employés en CDD par les GIP et les caisses des écoles. De la pérennité du dispositif dépend celle de leur poste. Mais au-delà, leur possibilité à rebondir professionnellement est pour partie liée à un élément autant ténu que subjectif : la réputation qu'ils se seront faite, ou qui leur aura été faite, dans les réseaux éducatifs locaux.

Depuis 2005, les personnels de l'Éducation nationale ont eu à faire face à de nombreux bouleversements : mise en place des programmes personnalisés de Réussite éducative (PPRE), suppression des samedis matin, mise en place des Accompagnements éducatifs et des aides personnalisées... Si ces nouveautés ont pu poser problème pour les partenaires, elles n'ont pas pour autant été faciles à vivre de l'intérieur.

Les incertitudes lors de l'année 2008 quant à la pérennité du Contrat local d'accompagnement à la scolarité (Clas) n'a pas facilité la donne et profondément déstabilisé les projets portés par les communes et les associations.

Pour leur part, les agents des conseils généraux ont vécu récemment plusieurs restructurations internes (structuration des maisons départementales dans de nombreux départements, intégration des TOS, agents techniciens, ouvriers et de service et professionnels de la DDE...), sans compter l'impact sur les pratiques et les charges de travail des évolutions législatives survenues en 2007 dans le champ de la protection de l'enfance et de la prévention de la délinquance.

Au plus près des enfants et des familles, nombre de professionnels sont fatigués des changements et rêvent de pouvoir (enfin) faire *leur* travail. Nombre d'entre eux, comme une étude récente l'a mis en lumière⁴⁹ souffrent également d'un manque de reconnaissance au sein de leur institution.

En considérant les cadres de travail des uns et des autres, il n'est pas impossible de penser que les difficultés à coopérer témoignent, au moins pour partie, de ce malaise et de l'incapacité des professionnels à le faire remonter dans leurs institutions.

Plusieurs travaux ont identifié que les DRE se sont d'autant mieux fondus dans une intelligence d'intervention locale qu'ils se sont installés sur des territoires où une expérience de coopération préexistait (Dominique Glasman 2006, Gilles Herreros 2008). Cette expérience se traduit par des formes et des habitudes de travail collectives, mais également par des interconnaissances d'acteurs, éventuellement une confiance ou du moins une considération mutuelle.

Cette observation donne à comprendre deux choses.

D'une part, les coopérations demandent du temps. Sur ce point, les chan-

49/ RAVON B. (dir.), *Usure des travailleurs sociaux et épreuves de professionnalité. Les configurations d'usure : clinique de la plainte et cadres d'action contradictoires*, MODYSCNRS/ONSMP-ORSPERE, rapport pour l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES), mai 2008.

gements de coordonnateurs représentent un vrai handicap car ils nécessitent des réappropriations fréquentes de l'action collective qui sont vécues par les partenaires comme des éternels recommencements.

D'autre part, l'action collective se nourrit elle-même. Ce point peut s'illustrer à travers les chartes de confidentialité qui ont été établies sur une très large majorité des sites. Ces documents sont repérés comme facilitant les partenariats, bien qu'ils soient dans le quotidien relativement peu mobilisés. Leur efficacité repose en effet au moins autant sur l'expérience de coopération que leur rédaction a occasionnée et dans le symbole d'engagement qu'ils représentent que sur leur contenu ou leur valeur contractuelle. Partant de là, on peut estimer que les coopérations gagnent à être engagée progressivement : sur une aire géographique délimitée, à propos d'une tranche d'âge, une problématique, un mode d'action, un événement, avec un seul partenaire... Parce qu'elles font appel aux méthodes actives, ces expériences constituent une histoire commune sur laquelle appuyer les suivantes, notamment par la production d'un jugement collectif les concernant.

La production d'un discours clair de la part des institutions s'avère également conditionner le rapprochement des acteurs de terrain. Alors que les coopérations peuvent avoir tendance à estomper les limites des champs d'action des uns et des autres, l'investissement des différents professionnels se fait d'autant mieux qu'il est cadré et sécurisé par les institutions qui les emploient, tant en termes de contenu qu'en termes de disponibilité. En l'absence de ce cadre, les professionnels sont toujours en doute quant à leur légitimité à s'exprimer, mais également quant à leur loyauté envers leurs employeurs.

Se rattachant à ce point, le fonctionnement des diverses instances de la Réussite éducative (conseils d'administration, comités, commissions...) est aussi déterminant. Lorsque les représentants des différentes institutions et des élus qui les composent prennent le temps d'affronter les questions de fond que soulève la mise en œuvre du dispositif, les coopérations techniques s'en trouvent grandement facilitées.

Passer au-delà des différences et des contraintes de chacun pour travailler à un projet commun est une chose difficile qui ne repose pas sur la seule bonne volonté des professionnels. Elle relève aussi, et peut-être surtout, de la capacité des institutions à assurer leur propre travail de discussion et de rapprochement. L'articulation entre les DRE et les conseils généraux notamment est un point majeur qui peut se nourrir des expériences de terrain mais nécessite en premier lieu des échanges au niveau politique et institutionnel.

Reste sans doute à s'affranchir d'une certaine tyrannie du modèle de partenariat idéal, et à prendre en compte dans les réseaux éducatifs locaux les conflits de position, les ajustements de mission à opérer, comme autant de « surchauffes » de tout collectif qui travaille.

La Réussite éducative au service des professionnels ?

Observer comment le dispositif de Réussite éducative infléchit les cadres et les pratiques des professionnels conduit à se demander si, à l'inverse, ils pourraient utiliser le dispositif. Et dans ce cas, pour quoi faire ?

Tenant compte des observations réalisées, trois directions peuvent être suggérées.

■ Valoriser la dimension pédagogique

Comme les dispositifs qui l'ont précédé, le DRE est traversé par d'importantes préoccupations institutionnelles. Toutefois les principes d'intervention adoptés – individualisation de l'action et prise en compte de la globalité des sujets – permettent d'empoigner également la dimension pédagogique. La raison de cette spécificité est que les objectifs génériques traditionnellement

convoqués dans les démarches éducatives locales (citoyenneté, autonomie, respect des rythmes, épanouissement...) ne sont ici d'aucun recours pour fonder l'action collective. La définition des parcours personnalisés et la construction d'une cohérence d'intervention demandent à ce que les diagnostics soient réellement partagés et les projets discutés. Qui doit-on aider, et pourquoi? Que manquerait-il dans l'existant et qui lui serait utile? Quelle aide proposer? En quoi cet enfant va-t-il profiter de ce qu'on lui offre?

Parce qu'elle s'attache à la mise en place pratique de l'action, la Réussite éducative expose les intentions éducatives, permet de lever les implicites et d'éprouver les consensus. Ceci se fait de surcroît au vu et au su des familles, même s'il reste encore beaucoup à faire et à penser concernant leur rôle et leur implication dans le dispositif.

Comment, concrètement, aider tel enfant à prendre confiance en lui? Par quels moyens précis épauler ce jeune dans son apprentissage de l'autonomie? Que veut dire «coéduquer» au quotidien? Par quoi commencer quand les difficultés sont multiples et enchevêtrées? Comment «mesurer» la réussite des enfants et des jeunes?

Si elles se rattachent à des principes philosophiques et concernent les cadres institutionnels, ces questions sont en premier lieu pédagogiques et relèvent principalement de la responsabilité des professionnels. La Réussite éducative leur donne probablement ici l'occasion de faire valoir des compétences, d'irriguer les réflexions collectives avec un point de vue nouveau et d'enrichir ainsi les démarches éducatives à l'œuvre sur les territoires.

■ Faire remonter les analyses

Le second point concerne l'architecture du dispositif et la circulation des informations qu'il permet entre le terrain et les institutions.

Majoritairement composés d'éducateurs au sens large et de travailleurs sociaux, les réseaux d'acteurs de la Réussite éducative ont une attention centrée sur les enfants, les familles, les situations éducatives, bref, sur ce qui se passe sur le terrain. Plusieurs éléments jouent sur la direction de leur regard : leur formation, leurs missions, le fait qu'ils soient pour la plupart d'entre eux adossés aux institutions, mais également les fonctionnements institutionnels : circulations des flux financiers du national au local, communication des consignes (circulaires, notes de cadrage...), perspectives d'évaluations... S'il ne fait pas de doute que la mission des professionnels et la vocation du dispositif sont de «s'occuper des gens», l'exclusivité de ce regard a tendance à limiter la portée du dispositif dans la mesure où les difficultés que les parents rencontrent ne relèvent pas des seules équations familiales, mais sont aussi, et dans une proportion non négligeable, liées aux contextes éducatifs. Quelques illustrations permettent de préciser le propos. Certaines agglomérations présentent un déficit patent en orthophonistes ou en psychologues ; ailleurs les médecins acceptent avec réticence les bénéficiaires de la CMU, ou bien les réseaux de transports en commun ne permettent pas l'accès aux CMP. Le même type d'observation peut se faire concernant l'offre scolaire (présence ou non de classes adaptées ou de filières spécifiques...) et le calibrage des parcs de logements sociaux.

En fonction des situations et des constats qu'ils établissent, il serait particulièrement utile que les professionnels de la Réussite éducative relayent là où elles ont une chance d'être prises en compte, les lectures qu'ils font de l'environnement socio-éducatif. Les divers comités de pilotage et conseils d'administration sont sans doute les premiers espaces pertinents à investir dans la mesure où ils regroupent des représentants d'institutions et des élus. Ces personnes peuvent ne pas avoir cette lecture du territoire (notamment lorsqu'ils sont nouvellement élus ou nommés), ou l'avoir et rechercher des arguments pour la relayer à leur tour vers d'autres espaces structurant l'action publique locale.

Cette remontée des informations commence, timidement, à se faire sur certains territoires, où

notamment les coordonnateurs s'autorisent à politiser (au sens noble du terme) leurs regards et compétences techniques, et utilisent le dispositif pour faire circuler du terrain vers les institutions l'analyse qu'ils font des contextes éducatifs. C'est sans doute une condition pour que la Réussite éducative dépasse la distribution d'aides ponctuelles, aussi indispensables soient-elles pour les familles qui en bénéficient aujourd'hui, pour contribuer à transformer la capacité éducative des territoires eux-mêmes.

■ Questionner l'existant

Parce qu'il vient, même indirectement, éclairer l'activité de tous les acteurs, le DRE met chacun en situation de réfléchir au contenu, au cadre et aux repères de cette activité : le calibrage des interventions, les mots utilisés, les catégories mobilisées, le rapport aux familles, les valeurs qui sous-tendent les actions, la manière qu'ont les institutions de concevoir l'éducation et la relation éducative.

On peut par exemple penser que la Réussite éducative conduit les enseignants à modifier leur regard sur les « fragilités » des enfants. Alors que les « fragilités socioculturelles » sont indirectement nommées depuis longtemps pour justifier les échecs scolaires, le dispositif vient en quelque sorte officialiser ce regard. En quoi cela change-t-il les questionnements et les pratiques des enseignants et de l'institution ?

De la même manière, en quoi l'intégration d'enfants « fragiles » dans les groupes qu'ils initialement change, ou non, la manière dont les animateurs sportifs ou socioculturels organisent et pensent leurs projets d'activités ?

Car parler différemment des choses, c'est forcément les voir et les faire exister autrement, et comme l'expose Jacques Ion, « développer de nouvelles pratiques, c'est aussi inventer des espaces de pertinence de ces pratiques, c'est disqualifier des espaces antérieurs et des systèmes de pouvoir qui s'y adossent ; ce n'est pas seulement appliquer des textes, c'est définir socialement de nouvelles compétences, construire de nouveaux savoirs, légitimer sur le terrain une nouvelle organisation des pouvoirs⁵⁰ ». De ce point de vue, le DRE est une occasion de regarder son propre emploi et son articulation à celui des autres ; il représente sans doute un analyseur de l'action de chacun et de l'action collective.

50/Ion J., *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Dunod, Paris, 2000.