

Le Programme de Réussite Educative de Sainte-Geneviève-des-Bois (91)

La satisfaction des familles et les modalités du partenariat local

~ **Rapport final** ~

Etude réalisée par

Marie Bonici et Philippe Habib
Sociologues – Experts

Pour l'association

[SeP]
Sociologie en Pratiques

Août 2012

Sommaire

~ Introduction générale ~

p. 6

~ Partie 1 : L'étude du Programme de Réussite Educative
de Sainte-Geneviève-des-Bois ~

<u>1. L'ETUDE DU PRE DE SAINTE-GENEVIEVE-DES-BOIS (METHODOLOGIE ET POPULATIONS DE L'ENQUETE)</u>	p. 11
1.1. La commande : Étude de l'impact des actions du PRE dans la commune de Sainte-Geneviève-des-Bois	p. 11
1.2. La méthodologie d'enquête : recueil et traitement des données	p. 12
1.2.1. Étude documentaire à partir des diagnostics, évaluations et bilans d'activité	
1.2.2. Les familles de la Réussite Educative (taille de l'échantillon et recrutement)	
1.2.3. Les partenaires de la Réussite Educative (taille de la population et recrutement)	
1.2.4. L'enquête de terrain	
1.2.5. Le type de données recueillies	
1.2.6. La méthodologie de l'analyse des questionnaires familles par Modalisa®	
1.3. L'échantillon des familles enquêtées (Graphes de a à f)	p. 18
1.4. Les partenaires interviewés	p. 23
<u>2. LE CONTEXTE DE LA VILLE</u>	p. 24
2.1. Les caractéristiques de la population	p. 24
2.2. Les caractéristiques des familles et des enfants	p. 30
<u>3. LA REUSSITE EDUCATIVE DE SAINTE GENEVIEVE DES BOIS</u>	p. 32
3.1. Missions et rôles, axes travaillés au PRE	p. 33
3.2. La composition de l'équipe ERE et ses partenaires	p. 35
3.2.1. L'équipe de RE et les intervenants extérieurs	
3.2.2. Les partenaires du PRE	
3.2.3. Le repérage des enfants et les critères d'orientation vers le PRE	
3.3. Les caractéristiques du public (parents et enfants), ses demandes et sa connaissance du dispositif	p. 38
3.3.1. Les caractéristiques des enfants suivis en 2011-2012	
3.3.2. Les parcours et les domaines d'intervention	
3.3.3. La connaissance du dispositif par les familles de l'enquête (Graphes de g à i)	
3.4. Les actions du PRE	p. 42

~ **Partie 2 : Du côté des familles** ~

<u>1. LA NECESSITE D'UN DISPOSITIF POUR LA « REUSSITE EDUCATIVE »</u>	p. 45
1.1. La compétition scolaire et le scolaire comme facteurs de réussite sociale aujourd'hui (Graphe 6)	p. 45
1.2. La « culture scolaire » et les « cultures familiales » : l'écart entre les deux désavantage les classes populaires	p. 47
1.2.1. La culture des classes populaires est éloignée de la culture scolaire dominante Graphe 18 et 19 cités, puis 5, 6 et 7	
1.2.2. L'implication des parents des milieux populaires et leur rapport à l'école	
1.2.3. Le soutien du PRE dans l'implication des parents des classes populaires	
1.3. Conclusion	p. 53
<u>2. DES PARENTS EN DEBUT DE PARCOURS DEJA TRES IMPLIQUES DANS LA SCOLARITE DE LEURS ENFANTS</u>	p. 55
Graphe 1 cité	
2.1. Lors de l'orientation vers le PRE, deux types d'attitude de la part des parents	p. 56
2.2. Attentes des familles bénéficiaires du PRE	p. 56
2.3. Conclusion : implication des parents de tous les milieux sociaux (Graphes 5 et 12)	p. 58
<u>3. L'AIDE QU'APPORTE LE PRE AUX PARENTS ET AUX ENFANTS</u>	p. 60
3.1. En général pour les parents et leurs enfants (Graphes 2 et 3)	p. 60
3.2. Du côté des parents : les différents plans du soutien à la parentalité	p. 61
Graphes 16 à 19 cités	
3.2.1. Dans la relation parent-enfant au plan des devoirs scolaires	
3.2.2. Au plan de la scolarité car les parents n'ont pas le niveau de qualification et/ou le niveau de français nécessaires pour aider leurs enfants (Graphe 6)	
3.2.3. Dans les relations entre les parents et l'école (Graphe 14)	
3.2.4. Pour le suivi au quotidien des progrès de l'enfant (Graphe 13)	
3.2.5. Au plan de la culture, de « l'ouverture culturelle »	
3.2.6. Soutien à la parentalité quotidienne (matérielle)	
3.2.7. Conclusion : le PRE contribue au soutien à la parentalité sur de nombreux plans	p. 75
3.3. Du côté des enfants	p. 75
3.3.1. Des progrès au plan global : scolaire, comportemental, de l'ouverture culturelle	
3.3.2. Une progression dans les apprentissages fondamentaux : lecture et calcul	
3.3.3. Les enfants rendus acteur de leur aide (autonomisation pour les devoirs)	
Graphes 6 et 7 cités	
3.3.4. Le PRE permet de « décataloguer » l'enfant	
3.4. Conclusion : soutien à la parentalité et soutien à la scolarité : une appréhension globale de l'enfant et de sa famille	p. 80

<u>4. CONCLUSION : LE PRE CONSTITUE UNE "VALEUR AJOUTEE"</u>	p. 82
4.1. Un parcours individualisé, global et en prévention	p. 83
4.1.1. Un parcours individualisé	
4.1.2. Un parcours "global" et en prévention (Graphes 8 et 9)	
4.2. Un soutien à la parentalité global au plan de la scolarité (Graphe 4)	p. 86
4.3. L'aspect non scolaire et ludique dans les apprentissages de l'AID et du CdP	p. 87
Graphe 6 cité	
4.4. Un lien original avec d'autres institution	p. 88
 <u>ELEMENTS DE SYNTHESE DE LA PARTIE 2</u>	p. 92
1. Le cadre général et la situation des familles : enjeux sociaux, culturels et scolaires	
2. Les actions du PRE en relation avec ses missions et le contexte de vie des familles	
3. Un bilan positif du dispositif et de ses apports	
 ~ Partie 3 : Du côté des partenaires ~ 	
<u>INTRODUCTION : LE PARTENARIAT DE LA RE, UNE QUESTION STRATEGIQUE ET SOCIOLOGIQUE</u>	p. 98
 <u>1. LA PLACE DE LA RE DANS L'ESPACE LOCAL DE L'ACTION EDUCATIVE ET SOCIALE</u>	p. 101
1.1. La Réussite Educative : un dispositif d'aide lié à la scolarité	p. 102
1.1.1. La réussite scolaire : un enjeu paradoxal	
1.1.2. Focus sur un malentendu relatif à l'AID	
1.2. Une démarche incluant les problématiques de parentalité	p. 110
1.2.1. Faire le lien avec les familles : un enjeu social dans une optique scolaire	
1.2.2. La prise en compte du contexte familial : un enjeu autour des frontières délimitant l'espace d'intervention de l'ERE	
1.3. La Réussite Educative : un outil permettant d'atteindre des publics qui échappent à l'intervention sociale du droit commun	p. 116
1.3.1. La réussite éducative : une intervention qui s'inscrit dans l'action sociale	
1.3.2. Agir en direction des primo-arrivants et de leurs enfants	
1.3.3. Le transport vers le CMPP : un outil innovant au service des familles	
 <u>2. LA COLLABORATION ENTRE LE PRE ET LES PARTENAIRES EN PRATIQUES</u>	p. 120
2.1. Nature des relations partenariales	p. 121
2.1.1. Informalités et formalités des échanges : l'enjeu du partage des informations	
2.1.2. Les modalités d'implication partenariale et de concertation en question	
2.2. Modalités techniques et pratiques de la démarche partenariale	p. 127
2.2.1. La détection et l'orientation des bénéficiaires du PRE	
2.2.2. Hétérogénéité des procédures et des pratiques concourant à l'orientation des bénéficiaires	

3. ELEMENTS DE SYNTHESE ET PRECONISATIONS p. 132

3. 1. Synthèse : places et fonctions du PRE dans le partenariat opérationnel p. 132

3.1.1. La place du PRE

3.1.2. Les effets du PRE selon les partenaires et ses apports

3.1.3. A propos des activités développées dans le cadre du PRE

3.2. Préconisations sur le partenariat opérationnel p. 138

3.2.1. Un partenariat opérationnel différencié

3.2.2. Un travail en commun pour un partenariat efficient

3.2.3. Les relations partenariales au quotidien

~ **Conclusion Générale : Synthèses et Préconisations** ~

p. 144

1. UN PARCOURS INDIVIDUALISE ET GLOBAL p. 145

1.1. Dont l'axe "soutien à la parentalité" est renforcé

1.2. Dans lequel inclure plus intensément parents et partenaires pour sa définition et sa conduite

1.3. Dans lequel les actions collectives ont toute leur place

1.4. A mettre en place « vite » et à suivre toujours aussi intensément

2. DES ACTIONS PLEBISCITEES PAR LES FAMILLES ET LES PARTENAIRES p. 152

2.1. L'"ouverture culturelle" à enrichir

2.2. Prolonger le CdP en CE1 pour la consolidation des apprentissages fondamentaux

2.3. Focus sur l'AID

2.4. Investir le passage primaire – collège et le passage maternelle – école primaire

2.5. La participation des familles et des partenaires pour la définition de nouvelles actions

3. TABLEAU RECAPITULATIF DES RESULTATS ET DES PRECONISATIONS p. 157

Du côté des familles

Du côté des partenaires

Ensemble

~ **Bibliographie générale** ~

p. I

~ **Les annexes** ~

- | | |
|---|--------|
| 1- Le questionnaire : « Satisfaction des familles » | p. V |
| 2- Le guide d'entretien : « Impact pour les partenaires » | p. XIV |
| 3- Les principales caractéristiques des familles enquêtées (synthèse) | p. XVI |
| 4- La liste des graphes cités dans le rapport | p. XX |
| 5- La charte nationale d'accompagnement à la scolarité | p. XXI |

Introduction générale

Des enjeux éducatifs et sociaux émergents depuis les années 60

A partir des années 60, les enfants des classes populaires ont prolongé leurs études jusqu'au secondaire, ce qui permet de parler de « démocratisation » ou « d'égalitarisation » du système scolaire. Pour autant et rapidement, les inégalités se sont déplacées : de celles placées à l'entrée du collège, on est passé à des inégalités au plan du parcours, de la « carrière scolaire » des enfants. C. Baudelot et R. Establet, deux spécialistes du système éducatif, ont sur ce point, par exemple, montré l'existence d'une très forte sélectivité pendant les années passées à l'école primaire ¹. Années pendant lesquelles une très grande partie de la réussite scolaire se joue.

C'est ainsi qu'à partir des années 70-80 est apparue la notion « d'échec scolaire » – ce phénomène existait très peu avant. Il est alors devenu un enjeu social et politique, objet de préoccupations de la part des pouvoirs publics ainsi que des familles, et fait toujours l'objet de débats intenses ².

Or, dans ce contexte, les classes populaires sont désavantagées. En effet, P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont montré qu'à l'école prédomine une culture bien particulière, qu'il est bon de posséder pour réussir sa scolarité.³ La « culture scolaire » est faite des codes, des valeurs, des exigences prévalant à l'école (depuis le primaire jusqu'à l'université). Cette culture apparaît à nos yeux comme juste : elle est la norme.

Mais tous les milieux sociaux n'en possèdent pas les clés : les milieux populaires possèdent une culture éloignée de celle-ci, ce qui les éloigne tout autant de la réussite scolaire.

C'est là que les Programmes de réussite Educative (PRE) ont tout leur rôle à jouer ; car même si ces milieux sociaux ont pris conscience de l'enjeu scolaire, ils n'ont pas toujours les moyens d'en comprendre les tenants et les aboutissants. Ce programme a donc toute sa place dans ce cadre pour soutenir les parents et les enfants dans leur compréhension du fonctionnement du système scolaire et de ses exigences.

La « massification scolaire » (la généralisation des études supérieures, après le Baccalauréat) a amené une autre conséquence : nous sommes aujourd'hui dans une société où prédomine le « mode de socialisation scolaire », c'est-à-dire que la culture scolaire déborde l'école et devient prédominante dans la socialisation (ou éducation) des enfants en général – comme de celle des adultes, par exemple dans le cadre de la « formation tout au long de la vie ».

On comprend encore mieux que la culture scolaire soit devenue la seule norme et nous apparaissent même comme "évidente" tant elle s'est généralisée et répandue dans l'ensemble de la société (auparavant par exemple, la norme de l'apprentissage par le travail, celle de la socialisation par le groupe de pairs coexistaient avec la norme scolaire, ce qui est beaucoup moins le cas aujourd'hui).

¹ BAUDELLOT Christian, ESTABLET Robert, *L'école primaire divisée*, Paris, Maspero, 1975.

² DE QUEIROZ Jean-Manuel, *L'école et ses sociologies*. Paris, Nathan, 1995, p 14.

³ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

Ainsi, on se trouve dans un contexte qui a tendance à transformer tout moment hors école en moment éducatif (voir notamment les jeux pour les enfants : l'argument éducatif est devenu prédominant ; les activités extra scolaires ainsi que les loisirs se doivent d'être éducatifs, que ce soit pour apprendre la non violence, l'esprit de groupe, d'intégrer des éléments de morale ou de former les connaissances, etc.).⁴

Les pratiques parentales n'en sont pas exemptes non plus : une certaine « pédagogisation » y est de plus en plus présente – on observe là une injonction sociale. Tout se passe alors comme si les parents se devaient de transformer tout moment passé avec leur(s) enfant(s) en un moment éducatif, c'est-à-dire d'inculcation de valeurs ou de savoirs.

C'est dans ce contexte que la réussite scolaire – et plus largement la « réussite éducative » – sont devenues des enjeux sociaux forts et que le PRE a été conçu et s'est développé localement, pour répondre à l'injonction sociale devenue prédominante : la « réussite éducative ». Dans sa déclinaison locale, le programme a été développé dans près de 650 communes.

La notion de « réussite éducative » : une notion complexe et faite d'enjeux sociaux

Cette notion – plus large que la réussite scolaire – a été construite pour permettre de ne pas limiter la réalité à sa seule dimension scolaire et dire que l'école ne peut intervenir seule sur les phénomènes de déscolarisation, de ruptures scolaires, car ces derniers dépasseraient le cadre scolaire. Par voie de conséquence, est présente l'idée de mobiliser des compétences extérieures à l'école, pour intervenir à différents niveaux de la vie des enfants, pour prendre en charge les difficultés et essayer d'y apporter des réponses diversifiées et à différents niveaux (parentalité, condition de vie des familles, etc.)⁵.

Notons dès à présent une possible dérive de cette notion et de ses implications, que B. Millet et B. Bier ont développé dans leurs ouvrages et leurs interventions auprès des PRE : « *En fixant le regard sur les conditions d'existence des familles, n'y a-t-il pas un risque de surdéterminer les « défaillances » éducatives de ces dernières, en renvoyant les difficultés des élèves à des formes d'incuries parentales ?* »⁶ Car en effet, la définition socio-politique des « difficultés scolaires » (des milieux populaires en particulier) a tendance à renvoyer la responsabilité aux difficultés socio-éducatives des familles.

Ainsi, les deux chercheurs concluent-ils sur le fait que la notion de « réussite éducative », et ce qu'elle contient actuellement, n'est pas sans risque de stigmatisation et de vulnérabilisation des familles des enfants ciblés.

C'est justement sur cet aspect que nous avons été particulièrement attentifs dans l'étude : en contextualisant finement la situation globale actuelle (elle sera plus amplement explicitée dans la

⁴ THIN Daniel, "Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école", in VINCENT Guy, *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 51-71, p 44.

⁵ MILLET Mathias, BIER Bernard, *La réussite éducative, nouveau regard, nouveaux modes d'intervention ? Synthèse*, Pôle de ressources départemental et développement social du Val d'Oise, 10/2006, p 4.

⁶ MILLET Mathias, BIER Bernard, *Op. Cit.*

partie 1), ainsi que ses enjeux scolaires et sociaux, nous avons tenté de replacer la « réussite scolaire et éducative » (et ses contraires, en termes de « difficulté », « d'échec », de « rupture ») dans la réalité vécues par les familles, pour montrer que nombre de facteurs et d'effets dépassent les parents et dépendent bien plutôt d'un contexte global qui leur échappe.

L'objet de l'étude et sa méthodologie d'enquête *ad hoc*

C'est dans ce contexte social complexe que se situent donc les PRE, celui de Sainte-Geneviève-des-Bois ne faisant pas exception.

L'objet de l'étude porte sur le fonctionnement concret et quotidien de ce programme et demande d'interroger deux catégories de population qui occupent chacune une place particulière et unique vis-à-vis de l'Équipe de Réussite Éducative (ERE) qui a en charge son animation :

- les parents des bénéficiaires qui, au regard des dispositions fixées par la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV) doivent être également bénéficiaires et partenaires dans le cadre des parcours éducatif initiés ;
- les partenaires que mobilise le programme pour détecter, orienter et définir les objectifs et les modalités de ces parcours éducatifs.

Pour les uns comme pour les autres, l'objectif est de déterminer leur satisfaction concernant – pour les premières – le soutien et l'aide que leur apporte le dispositif, et – pour les seconds – les modalités du partenariat opérationnel construit depuis la création du PRE, de manière à optimiser l'intervention auprès des familles et des enfants.

Dans tous les cas, l'objectif est d'évaluer l'impact concret du dispositif sur les familles ainsi que le partenariat opérationnel constitué avec le tissu de la ville– et donner des éclairages et des clés pour en améliorer encore le fonctionnement.

Nous avons donc élaboré une méthodologie d'enquête pour que les données recueillies et les analyses qui en découlent puissent répondre à cette demande précise.

Nous avons enquêté auprès de trente familles (ce qui constitue 52% des familles fréquentant très régulièrement le dispositif ⁷) à l'aide d'un questionnaire. Nous avons été en mesure d'obtenir des données à la fois quantitatives et qualitatives : une vision d'ensemble des modalités de l'usage que font les familles du PRE ainsi que leur avis et leur expérience précis, lors de la passation individuelle des questionnaires en face à face avec l'un des deux sociologue-experts.

Concernant les partenaires, l'entretien semi-directif individuel a été choisi, de manière à discuter de façon approfondie de la réalité complexe du partenariat. Pour optimiser l'évaluation de cette dernière, huit types de structures ont été enquêtés (écoles primaires, collèges, structures d'intervention sociale, éducative et/ou d'ordre psychologique), et treize partenaires ont été interviewés, ce qui a permis d'obtenir une vision globale et diversifiée du partenariat. Le choix des partenaires s'est fait avec le concours de l'ERE.

⁷ A ce jour (août 2012), le dispositif a engagé un parcours éducatif auprès de 167 enfants (128 familles).

L'analyse des données recueillies et notre expertise aux plans des enjeux scolaires et sociaux, de la vie des familles ainsi que du partenariat institutionnel et opérationnels des PRE ont permis de faire émerger des résultats tout à fait intéressants et signifiants. Le présent rapport s'attache à les restituer et fait émerger de possibles réponses – sous forme de préconisations concrètes et précises – aux difficultés et/ou aux enjeux socio-politiques repérés.

Nous pouvons d'ors et déjà affirmer que le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois fonctionne bien dans son ensemble, que le dispositif est efficient et répond en plein aux missions et aux rôles fixés par l'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances (Acsé) chargée par la DIV du suivi et de l'animation du programme.

Plan du rapport de l'étude

Dans une première partie, nous présenterons trois aspects pour poser le cadre du questionnaire porté par l'étude : tout d'abord, après avoir rappelé succinctement la commande de départ, **la méthodologie d'enquête** élaborée pour y répondre sera décrite (ses outils, ses populations et leur représentativité ainsi que le recueil et le traitement des données qualitatives et quantitatives). Puis, **nous caractériserons la ville** dans laquelle le PRE est situé, de manière à identifier les principales problématiques que les familles de Sainte-Geneviève-des-Bois rencontrent, ainsi que celles avec lesquelles le PRE doit composer et sur lesquelles il agit. Nous ferons ensuite **un rappel succinct des caractéristiques du PRE** de la ville (ses composantes, son fonctionnement, les caractéristiques des familles qui le fréquentent et les activités qu'il a mises en place).

Dans les deux parties suivantes, nous ferons état des résultats de l'étude. Nous avons fait le choix de distinguer le positionnement des familles de celui des partenaires du PRE, car la situation, les points de vue, les enjeux et les préoccupations ne sont pas du même ordre et les acteurs des deux catégories occupent des positions différentes sur la scène sociale. **La partie 2 exposera donc l'appréciation portée par les familles** sur le programme en général et les activités pratiquées en particulier, ainsi que des propositions d'amélioration et d'enrichissement de leur part. Des graphes matérialiseront l'analyse statistique que nous avons effectuée à partir des données de l'enquête. La citation des paroles des parents rencontrés émaillera le texte et les analyses pour plus de lisibilité (il s'agit là de l'aspect qualitatif de notre analyse, laquelle s'appuie aussi sur les dires des acteurs, riches d'informations).

Nous présenterons et expliciterons pour commencer le contexte socio-scolaire français avec lequel le PRE se doit de composer (compétition scolaire, écart entre culture scolaire dominante et culture familiale). Pour terminer cette partie, une synthèse des résultats et des préconisations seront proposées de manière à améliorer encore le taux de satisfaction des familles.

La partie 3 sera consacrée à l'analyse du partenariat à partir duquel se développe le PRE.

Puisque le partenariat institutionnel est déjà bien établi depuis la création du dispositif et qu'il reste solide, nous nous sommes attachés au partenariat opérationnel. A partir des entretiens réalisés auprès des différentes structures, nous présenterons tout d'abord la place particulière que s'est faite le PRE au sein du tissu partenarial de la ville, puis ce qu'il apporte aux professionnels de terrain ainsi que les relations qu'il entretient actuellement avec eux. Cette partie sera clôturée par une synthèse des résultats et des préconisations pour enrichir ce partenariat.

La conclusion générale propose une synthèse des résultats de l'ensemble de l'étude et envisage des préconisations globales, concernant à la fois le public et les partenaires du PRE.

La bibliographie se situe à la suite et **les annexes** (le questionnaire « Satisfaction » destiné aux familles, le guide d'entretien « Impacts pour les partenaires » qui a servi de fil conducteur aux entretiens réalisés, le rappel des principales caractéristiques sociodémographiques des familles de l'enquête (explicitées dans la partie 1), la liste exhaustive des graphes construits pour l'étude et la Charte nationale d'accompagnement à la scolarité) composent les dernières pages du rapport.

Partie 1 : L'étude du Programme de Réussite Educative de Sainte-Geneviève-des-Bois

Cette partie présente les modalités de la réalisation de l'étude réalisée auprès du Programme de Réussite Educative (PRE) de Sainte-Geneviève-des-Bois ainsi que son contexte.

A partir de la commande, la méthodologie d'enquête que nous avons élaborée en conséquence est présentée. Ensuite, dans une seconde section, il s'agira de caractériser la ville, le tissu urbain dans lequel le dispositif est inséré ainsi que les problématiques socio-économique avec lesquelles il doit composer. Pour finir, les composantes du dispositif de Réussite Educative, ses rôles et ses missions, ainsi que ses activités et le type de public visé seront rappelés.

1. L'ETUDE DU PROGRAMME DE REUSSITE EDUCATIVE DE SAINTE-GENEVIEVE-DES-BOIS (METHODOLOGIE ET POPULATIONS DE L'ENQUETE)

Pour commencer, nous rappellerons la commande qui porte sur deux volets : la satisfaction des familles et l'impact du dispositif sur ses partenaires. Puis, nous décrirons la méthodologie de l'enquête que nous avons élaborée pour répondre précisément et finement à cette commande. Les caractéristiques des familles seront ensuite présentées.

1.1. La commande : Étude de l'impact des actions du Programme de Réussite Éducative dans la commune de Sainte-Geneviève-des-Bois

Il s'agit, d'une part, d'évaluer les effets du PRE sur les pratiques des familles bénéficiaires et, d'autre part, d'effectuer un diagnostic auprès des partenaires des actions de ce dispositif.

** Une meilleure prise en compte de la demande sociale des familles*

Celle-ci est croissante en ce qui concerne le domaine éducatif, mais elle est aussi souvent confuse et pas toujours compatible avec les objectifs du PRE. Les résultats de l'enquête permettront d'ajuster les actions engagées et les objectifs opérationnels aux besoins socio-éducatifs émergents exprimés par ses bénéficiaires.

** Un levier pour la participation des familles*

A partir des réponses des familles et des apports des travaux en matière de Sociologie et de l'action publique, les résultats mettront en valeur les enrichissements possibles à apporter au pilotage des actions du PRE.

** Une analyse des usages du PRE et de l'appréciation par les partenaires*

Les entretiens réalisés avec des partenaires du PRE serviront à identifier finement les usages qu'ils font du dispositif et leur appréciation des actions particulières qui y prennent place.

** Des pistes pour l'optimisation de la démarche partenariale*

Ces entretiens serviront également à caractériser clairement les attentes parfois singulières qu'ont les partenaires du dispositif et d'en relever la pertinence pour affiner les objectifs opérationnels de la Réussite Educative.

1.2. La méthodologie d'enquête : recueil et traitement des données

La méthodologie de l'enquête comporte plusieurs aspects.

Remarque préalable :

La déontologie propre au métier de sociologue nous impose de respecter de manière stricte l'anonymat des personnes participant à des études ou des enquêtes. Ce principe correspond aussi à celui qui gouverne l'action des différents partenaires associés dans le cadre des Programmes de Réussite Educative. De plus, même, si les partenaires du PRE sont clairement identifiés par les commanditaires de cette étude, leur nom ne figure pas dans le présent rapport.

1.2.1. Étude documentaire à partir des diagnostics, évaluations et bilans d'activité

Préalablement au recueil de données auprès des familles et des partenaires, nous avons procédé à l'examen de l'ensemble de la documentation se rapportant au dispositif, ainsi que les diagnostics territoriaux contenant des données sociodémographiques et des éléments de caractérisation de l'environnement social des familles, ainsi que les bilans des actions engagées dans le cadre du PRE depuis sa création.

Ceci a permis d'inscrire ce travail dans son contexte socio-économique et institutionnel.

1.2.2. Les familles de la Réussite Educative (taille de l'échantillon et recrutement)

L'échantillon est composé de 30 familles.

Sur la totalité des familles connues de la Réussite Educative de Sainte-Geneviève-des-Bois (128 familles et 167 enfants), nous avons retenues celles qui réalisent au moins une activité du Programme de Réussite Educative régulièrement, de manière à interroger la satisfaction concernant les différentes activités (lesquelles traitent de diverses problématiques). Il s'agit de 58 familles dont l'enfant (ou les enfants) bénéficie(nt) de l'aide au plan scolaire (AID ou CdP¹), mais aussi d'autres actions pratiquées par le(s) enfant(s) et/ou les parents, sous l'angle du soutien à la parentalité, telle que le Bain de Langage ou l'atelier CLEF.

L'enquête a donc été réalisée auprès d'un échantillon qui représente un peu plus de la moitié des familles fréquentant très régulièrement la Réussite Educative (52%).

L'échantillonnage a été réalisé en combinant successivement deux méthodes d'échantillonnage :

- Tout d'abord, pour sa représentativité, nous avons utilisé la méthode dite "non-probabiliste" : il s'agit d'identifier dans la population-mère (composée des 58 familles), des critères de répartition significatifs puis de respecter au mieux cette répartition dans l'échantillon d'individus interrogés. Nous avons retenu 3 critères et donc distingué trois sous-populations :
 - la situation familiale (en couple, séparé, famille monoparentale) ;
 - la composition de la fratrie (de un à quatre enfants et plus) ;
 - les activités menées à la Réussite Educative (suivies au moins régulièrement sinon assidûment, et de différents types : atelier CLEF, Atelier Autour du jeu, AID,...).²

- Puis, la sélection des familles a été réalisée sur un mode "aléatoire simple", c'est-à-dire par tirage au sort. Ce mode est à la base de la théorie de l'échantillonnage : nous avons numéroté les familles de la population-mère de 1 à 58, puis nous avons tiré au sort 2 nombres (18 et 7). A partir de la famille portant le numéro 18, nous avons tiré au sort les familles portant les n°25, 32, 39, 46, etc. jusqu'à avoir sélectionné 30 familles.

¹ L'AID et le CdP sont deux activités proposées par le Programme de Réussite Educative de Sainte-Geneviève-des-Bois. AID : Aide Individualisée à Domicile et CdP : Club Coup de Pouce (pour plus de détail, cf. en section 3. de cette partie 1 : le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois).

² Cf. en section 1.3. la population enquêtée pour plus de détails ; et en section 3. pour la description des activités.

Les familles concernées ont été prévenues par le service de la Réussite Educative, et une fois obtenu leur accord de principe, nous les avons contacté pour convenir d'un rendez-vous personnalisé.

Pour interroger les familles non francophones, nous avons fait appel à des traducteurs de l'ERE (Portugais, Turque, Kurde), lesquels sont tenus à la discrétion.

Presque toutes les familles contactées ont bien voulu répondre à nos questions. Seules quelques-unes indisponibles pour des raisons professionnelles, temporelles ou d'organisation n'ont pas été en mesure de nous rencontrer. Nous leur avons alors cherché des remplaçants de manière à maintenir la taille de l'échantillon (en reproduisant la combinaison des deux méthodes d'échantillonnage mentionnées plus haut).

Ce panel suffisamment large a permis la mise en œuvre d'une démarche d'enquête à la fois quantitative et qualitative :

- *quantitative* : pour apprécier les éléments de satisfaction (les données ont été traitées avec le logiciel d'analyse textuelle Modalisa®)³ ;
- *qualitative* : afin d'analyser les effets et les usages qui sont faits des actions engagées (au travers des discussions que nous avons menées avec chacune des familles lors des rendez-vous).

1.2.3. Les partenaires de la Réussite Educative (taille de la population et recrutement)

Il s'agit de différents types de partenaires, dont les missions sont d'ordre scolaire, social ou psychologique : le RASED, des écoles et des collèges de la ZUS, le CMPP, la MDS, le SAEMF, le CEPFI, le PEF.

Au total, 13 partenaires ont été interviewés.

De plus, une partie de l'équipe ERE a été interviewée individuellement (la coordinatrice et la référente de parcours), pour récolter leur expérience et leurs avis concernant à la fois les familles destinataires du dispositif et les modalités effectives et concrètes du partenariat.

La sélection des partenaires a été réalisée avec l'appui du service de la Réussite Educative. Celui-ci a ainsi informé par mail les différents partenaires de l'étude réalisée, puis nous les avons contacté et convenu d'un rendez-vous personnalisé.

³ Cf. en section 1.2.6. pour plus de détails.

1.2.4. L'enquête de terrain

L'enquête de terrain a été réalisée entre mars et mai 2012.

En ce qui concerne les familles, le recueil des données s'est effectué à partir du questionnaire que nous avons constitué⁴.

Les rendez-vous se sont déroulés aux horaires et aux jours convenants aux familles, à la Réussite Educative (uniquement dans un des bureaux disponibles pour des raisons de confidentialité) ou au domicile des familles lorsqu'elles ne pouvaient se déplacer.

La passation des questionnaires s'est déroulée en face à face et a duré entre 30 minutes et 1h30.

En outre, nous avons été attentifs à recueillir la parole, l'opinion et l'expérience des deux conjoints lorsque cela était possible, de manière à avoir une visibilité sur celles des pères. Au total, nous avons rencontrés 7 couples et un homme seul sans sa conjointe (alors que l'échantillon compte 21 couples). Nous avons donc rencontré 38% des pères présents au quotidien auprès de l'enfant, les autres n'étant pas disponibles pour des raisons professionnelles en particulier.⁵

En ce qui concerne les partenaires, nous avons réalisé les entretiens de type semi-directifs à l'aide d'un guide d'entretien, que nous avons adapté aux problématiques et aux pratiques propres à chaque professionnel.⁶

Il a été élaboré de manière à évaluer les modalités du partenariat effectif et concret avec le Programme de Réussite Educative ainsi que les desiderata et les attentes de chacun des partenaires.

La durée des entretiens varie entre 45 minutes et 2h. Nous avons rencontré les acteurs sur leur lieu de travail, selon le jour et l'horaire qui leur convenait.

A deux reprises, nous avons réalisé des entretiens collectifs, c'est-à-dire avec au moins deux professionnels intéressés à discuter avec nous.

Les entretiens ont été transcrits intégralement et les données obtenues ont donné lieu à une analyse de type qualitatif.⁷

⁴ Cf. en annexe 1 le questionnaire « Satisfaction des familles ».

⁵ L'on sait aussi que les questions concernant les enfants et leur éducation sont classiquement dévolues aux mères, les pères se sentant moins concernés (quel que soit le milieu social). Cf. à ce propos l'ensemble de la Sociologie de la famille et J. Henein, G. Neyrand, P. Romito, M. Segalen notamment.

⁶ Cf. en annexe 2 le guide d'entretien « Impacts pour les partenaires ».

⁷ La population interviewée composée de 13 personnes ne peut en effet donner lieu à un traitement statistique. Le traitement qualitatif a cependant permis de réaliser l'évaluation du partenariat et de ses modalités concrètes et effectives.

1.2.5. Les types de données recueillies

** Chacune des actions proposées prises en compte et une vue d'ensemble du dispositif du Programme de Réussite Educative*

Le dispositif, les actions en direction des enfants, les actions menées envers les parents ont été successivement passées en revue avec les acteurs de l'enquête de manière à enregistrer leur satisfaction à propos de chacune de ces actions, ainsi que sur la globalité du dispositif.

Il en a été de même pour les partenaires, lesquels ont été sollicités sur l'ensemble du dispositif et chacune des actions mises en place.

** Des questions ouvertes pour laisser libre la parole*

Le questionnaire destiné aux familles comporte à la fois des questions fermées et des questions ouvertes, de manière à laisser la parole libre aux acteurs et leur permettre de s'exprimer. En ce qui concerne le guide d'entretien pour les partenaires, les questions sont formulées dans le même esprit.

Ceci a permis de mesurer véritablement la satisfaction des familles et des partenaires – ce que le renseignement d'un questionnaire traditionnel n'aurait pas permis de façon satisfaisante.

** Des questions aux deux parents (pour les familles)*

L'introduction du facteur "genre" concernant les actions proposées a permis de mieux cerner les attentes et les contraintes des deux conjoints et ainsi de déterminer les manières dont ils peuvent s'impliquer dans les activités.

** La mesure de l'apport de la Réussite Educative dans le temps*

Les questions interrogent aussi l'évolution dans le temps et permettent de comparer deux moments : 1) celui de l'entrée dans le dispositif pour les familles, celui de la mise en place du dispositif ou du partenariat pour les partenaires et 2) aujourd'hui, quelques mois ou années après.

Le facteur temps est intéressant pour mesurer le degré de satisfaction des familles et des partenaires, et identifier les évolutions selon les problématiques rencontrées par les uns et les autres.

** La rencontre de chacune des personnes enquêtées*

Le questionnaire a été rempli par les familles avec notre aide (passation en face à face), ce qui a permis d'obtenir des réponses plus fines et plus fiables que si nous avions demandé aux familles de les remplir seules.

Cela a aussi permis de conserver un minimum de contrôle sur les conditions d'émission des réponses : en effet, le rapport à l'écrit et à la lecture peut représenter un problème pour certaines des familles suivies par la Réussite Educative (niveau d'étude bas ou non francophones). L'envoi de questionnaire aurait présenté d'importants biais pouvant fausser les réponses.

Chacun des partenaires interviewés a été rencontré par l'un des deux sociologues (entretien en face à face), lors d'un rendez-vous.

** La mise à plat intégrale des données (transcription intégrale des entretiens et analyse complète des questionnaires)*

Concernant les questionnaires destinés aux familles, nous avons analysé à la fois qualitativement et quantitativement chacune des réponses, pour être en mesure de comparer les données et d'en comprendre les significations de façon fine. Notamment, nous avons utilisé le logiciel d'analyse textuelle Modalisa® et en avons ressorti des statistiques tout à fait éclairantes.⁸

Concernant les entretiens semi-directifs réalisés auprès des partenaires, nous les avons enregistrés et transcrits intégralement pour une analyse complète et exhaustive des données recueillies.

1.2.6. La méthodologie de l'analyse des questionnaires familles par Modalisa®

Le logiciel Modalisa® a d'abord permis de traiter les réponses recueillies aux questions fermées à partir d'une série de tris à plat afin d'obtenir la répartition des répondants sur chacune des réponses.

Il a, ensuite, permis de réaliser un certain nombre de tris croisés permettant de fournir des descriptions et des explications plus précises en tenant compte des propriétés sociales des répondants. Il a notamment permis d'apprécier les réponses en fonction du niveau de qualification (code INSEE) de ces derniers.

Concernant les questions ouvertes, nous avons décidé de procéder à une analyse qualitative non assistée, en nous appuyant sur les prises de note que nous avons réalisées pendant la passations des questionnaires, car l'objectif de notre enquête est de repérer des pratiques, un rapport aux institutions, les usages concrets et attendus du programme étudié – ce que l'analyse textuelle du logiciel n'aurait pu apporter.

* *
*

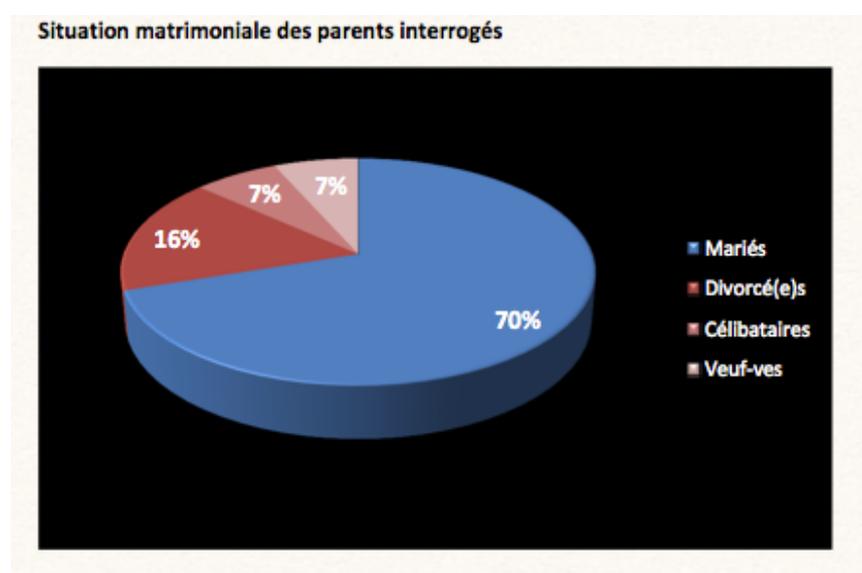
⁸ Cf. dans la section suivante 1.2.6. ainsi qu'en partie 2 : les familles du PRE et les graphes réalisés et analysés par nos soins.

1.3. L'échantillon des familles enquêtées

Cette section présente les principales caractéristiques sociodémographiques des familles enquêtées pour l'étude.

Concernant les trois critères qui ont permis de sélectionner les familles (situation matrimoniale, composition de la fratrie et activités pratiquées à la Réussite Educative), les statistiques énoncées se rapportant à la population-mère, désignée comme "population totale", concernent les 58 familles qui fréquentent régulièrement la Réussite Educative, et non pas l'ensemble des familles connues du dispositif.⁹

Pour commencer, voyons **la situation matrimoniale des familles**.



Graphique a : La situation matrimoniale des parents de l'enquête

Notons tout d'abord que 70% des parents interviewés sont mariés ou concubins, soit 21 couples (sur la population totale des familles connues du Programme de Réussite Educative, 61% des familles sont dans la même situation, soit 35 familles).

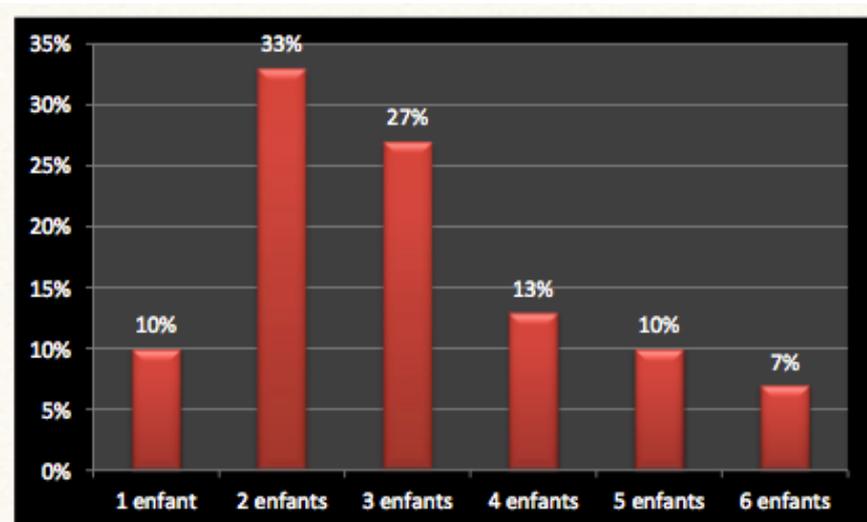
Ensuite, 16% des individus sont divorcés ou séparés, soit 5 familles (les deux parents sont présents auprès de leur(s) enfant(s)). Sur la population totale, 11 parents sont dans ce cas, soit 20%.

Enfin, 14% des personnes interviewées sont dans une situation de famille monoparentale (célibataire ou veuf-ve). Un seul parent est donc présent auprès du ou des enfant(s), ce qui correspond à 4 familles – ce qui concerne 9 des familles du Programme de Réussite Educative, soit près de 16%.

⁹ Cf. en section 1.2.2.

Concernant le **nombre d'enfant par fratrie**, nous avons constitué 5 classes de famille pour l'analyse :

- Famille à enfant unique ;
- Famille avec 2 enfants ;
- Famille avec 3 enfants ;
- Famille avec 4 enfants ;
- Famille avec 5 enfants et plus.

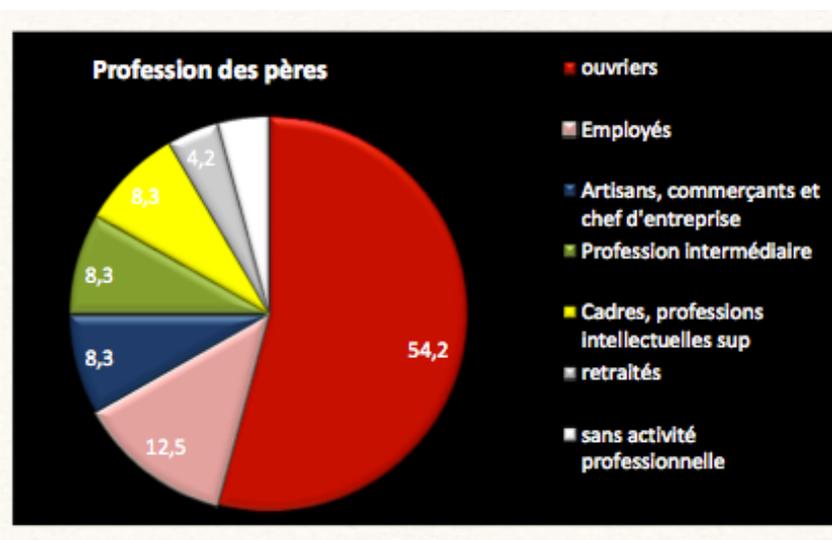


Graphes b : Le nombre d'enfant par fratrie

10% des familles interviewées sont composées d'un enfant, soit 3 familles (11% des familles de la Réussite Educative sont dans ce cas, soit 6 familles). Puis, 33% des parents enquêtés ont deux enfants, soit 10 familles (c'est le cas de 28% des familles du Programme de Réussite Educative, soit 16 familles). Ensuite, 27% des fratries sont composées de 3 enfants, soit 8 familles (sur l'ensemble des familles de la Réussite Educative, elles représentent presque 29%, soit 17 familles).

13% des familles interviewées pour l'étude ont quatre enfants, soit 4 familles (sur la totalité des familles de la Réussite Educative, cela représente presque 20%, soit 12 familles). Enfin, les fratries de 5 enfants et plus représentent 17% de l'échantillon, soit 5 familles (sur la totalité des familles suivies par le Programme de Réussite Educative, elles sont presque 12%, soit 7 familles).

Voyons maintenant la **situation professionnelle des parents interviewés**, que nous avons classée selon le code INSEE des CSP (Catégorie Socio-Professionnelle).



Graphes c : La profession des pères de l'enquête

Concernant les pères, tout d'abord, plus de la moitié déclare être ouvrier (54,2%), puis 12,5% d'entre eux se situent dans la catégorie Employé.

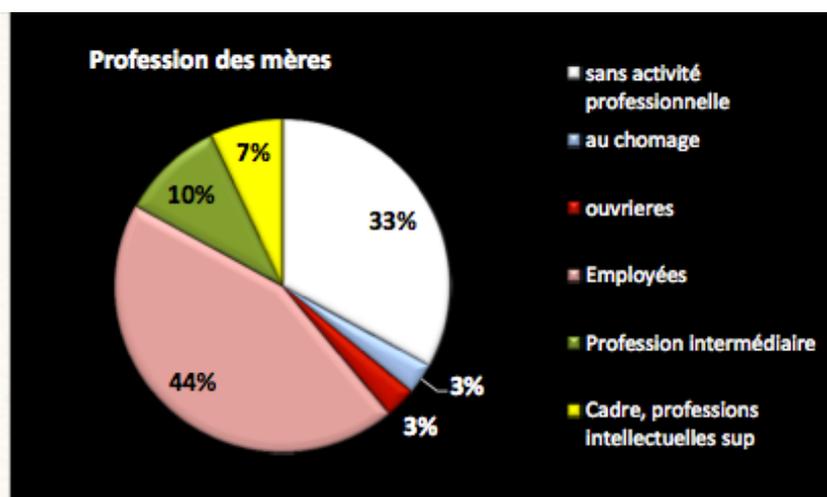
A part égale, 8,3% des pères sont Artisan, commerçant ou Profession Intermédiaire ou sont classés dans la catégorie Cadre et professions intellectuelles supérieures.

Ensuite, 4,2% d'entre eux déclarent être retraité et la même proportion est sans activité professionnelle.

Notons la très forte proportion de pères exerçant le métier d'ouvrier, elle correspond à plus de la moitié de l'échantillon (alors que 11,3% de la population de la ville déclare exercer cette profession en 2008).¹⁰

Graphique d : La profession des mères de l'enquête

Concernant les mères de l'étude, 44% d'entre elles déclarent être Employées, puis 33% ne pas exercer d'activité professionnelles.



Viennent ensuite les catégories Profession Intermédiaire et Cadre et Profession Intellectuelle supérieure pour 10% et 7% respectivement.

3% des femmes de l'enquête sont ouvrière et la même proportion déclare être au chômage et chercher un emploi.

Notons la forte proportion de femme sans activité professionnelle, elle correspond à un tiers de l'échantillon (14,4% des habitants de Sainte-Geneviève-des-Bois sont dans ce cas en 2008).¹¹

¹⁰ INSEE, Fiche statistique communale de Sainte-Geneviève-des-Bois. Consultable sur le site : http://www.statistiques-locales.insee.fr/FICHES%5CDL%5CDEP%5C91%5CCOM%5CDL_COM91549.pdf (juillet 2012).

¹¹ Idem.

Ensuite, pour caractériser plus finement la situation socio-professionnelle des ménages de l'enquête, nous avons utilisé la classification INSEE des **6 niveaux de qualification professionnel**.

Chaque niveau est équivalent à un niveau de formation :

- *Niveaux I et II :*

Niveau égal ou supérieur au Bac + 3 (licence, maîtrise, ...) ;

- *Niveau III :*

Niveau bac + 2 : BTS (brevet de technicien supérieur), DUT (diplôme universitaire de technologie, ... ;

- *Niveau IV :*

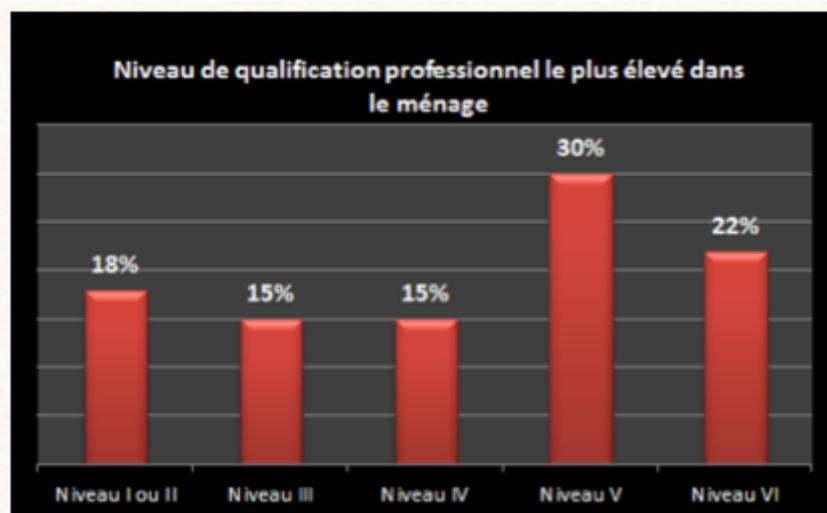
Baccalauréat (général, technologique ou professionnel) ;

- *Niveau V :*

CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou BEP (brevet d'études professionnelles) ;

- *Niveau VI :*

Suivi de la scolarité obligatoire jusque 16 ans uniquement.



Graph e : Le niveau de qualification professionnel le plus élevé dans le ménage

Ce tableau indique le niveau de qualification le plus élevé que possède le conjoint, homme ou femme (lorsque la famille est composée de deux parents) ou du parent composant la famille monoparentale. N'apparaît donc ici que le niveau de qualification le plus élevé du ménage.

Notons tout d'abord que parmi les familles enquêtées, près d'un tiers d'entre elles comportent un adulte possédant un niveau de qualification de niveau V (équivalent à un CAP ou BEP).

Puis 22% des ménages ont un niveau de qualification VI (le plus bas), c'est-à-dire qu'ils ont arrêté l'école à 16 ans pour travailler.

Dans sensiblement les mêmes proportions, 18% des couples ont un niveau de qualification égal à I ou II (le plus haut), c'est-à-dire qu'ils ont au moins un niveau Bac+3.

Puis 15% des couples ont un niveau de qualification III (niveau Bac +2) ou IV (niveau Bac).

Avec la catégorie socio-professionnelle, le niveau de qualification permet de déterminer **le milieu social auquel appartiennent les familles de l'enquête**¹². Ainsi, pour l'analyse, nous avons distingué d'une part les CSP "Ouvrier", "Employées" et "Sans activité professionnelle" des CSP "Profession Intermédiaire", "Artisans, Commerçant" et "Cadre et Profession Intellectuelle supérieure". D'autre part, nous avons distingué les niveaux I à IV des niveaux V et VI.

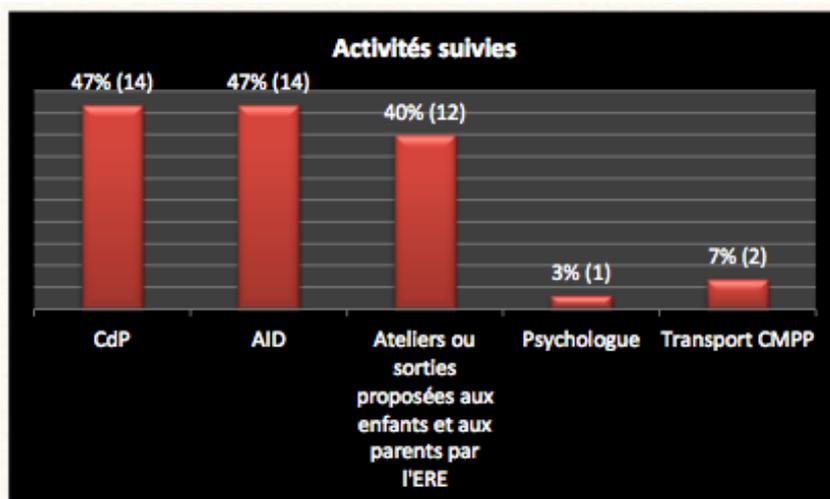
Les premiers correspondent aux milieux populaires et les seconds aux classes moyennes et supérieures. Ainsi, 52% de l'échantillon peut être classé dans les milieux populaires et 48% appartient aux classes moyennes et supérieures.

Pour terminer la caractérisation de l'échantillon, et déterminer sa représentativité, voici **les activités proposées par le Programme de Réussite Educative** de Sainte-Geneviève-des-Bois auxquelles les parents et/ou les enfants participent de façon régulière.

Ainsi, nous avons interviewé autant de parents dont le ou les enfants bénéficient du CdP ou de l'AID (47% respectivement, soit 14 familles pour chacune de ces activités).

Il s'agit en effet des deux activités les plus répandues à la Réussite Educative : 32 enfants sont ainsi suivis, ce qui représente 55% de l'ensemble des enfants du dispositif.

Ensuite, 40% de l'échantillon pratique d'autres activités proposées aux enfants seuls ou aux parents et aux enfants (Atelier autour du jeu, Jeux concret jeu qu'on créé, atelier CLEF...¹³). Au total, 23 familles de la Réussite Educative y participent, c'est-à-dire presque 40%.



Graphique f : Les activités suivies par l'échantillon de l'enquête

Puis, il a paru intéressant d'intégrer à la population des enfants ou des familles suivies par le PEF (Point Ecoute Famille) dans le cadre d'une aide psychologique. Un enfant est dans ce cas (3% de

¹² La détermination de l'appartenance à un milieu social est complexe et est sujet à débat en sociologie notamment. Cependant, le métier exercé – et la CSP correspondante – ainsi que le niveau de qualification (et de formation) permettent ici de classer les individus et les familles dans deux grands groupes sociaux opératoires pour l'analyse et la compréhension des pratiques sociales dont il est question dans le présent rapport : les classes populaires d'une part et les classes moyennes et supérieures d'autre part.

¹³ Cf. en section 3 : le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois, dans laquelle l'ensemble des activités mises en place sont décrites.

l'échantillon) quand un peu plus de 5% de la population totale de la Réussite Educative est dans ce cas (3 familles).

Pour terminer, le service de transport vers le CMPP proposé par la Réussite Educative de Sainte-Geneviève-des-Bois a été pris en compte pour évaluer son impact sur la vie des familles. Ainsi, 2 familles ont été enquêtées, c'est-à-dire 7% de notre échantillon (ce qui représente 9% de la totalité des familles connues de la Réussite Educative).

1.4. Les partenaires interviewés

Outre les deux membres de l'ERE interviewées (coordonnatrice et référente de parcours), 13 structures partenaires ont été enquêtées :

- des structures de l'Education Nationale, principal partenaire de la Réussite Educative :
 - 4 écoles primaires (dont 3 de la ZUS) : directeurs, directrices, enseignants ;
 - 3 collèges (dont 2 de la ZUS) : directeur, directrice, CPE (Conseiller Principal d'Education), ASS (Assistant de Service Social).
- Des structures ayant des missions d'ordre éducatif et/ou psychologique, lesquelles ont en commun la population cible du Programme de Réussite Educative :
 - le RASED, lequel intervient à l'école primaire (Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficultés) ;
 - le CEPFI (Centre de prévention, formation et d'insertion) avec lequel le Programme de Réussite Educative de Sainte-Geneviève-des-Bois a mis en place une nouvelle permanence du Point Ecoute Famille (PEF) dédiée à la RE ;
 - le CMPP (Centre Médico-Psycho-Pédagogique) : membre de l'équipe, ASS ;
 - le SAEMF (Service d'Aide Educative en Milieu Familial) : travailleur social.
- Des structures ayant des missions d'ordre social (Conseil Général), lesquelles peuvent avoir en commun la population cible du Programme de Réussite Educative pour des problématiques d'ordre professionnel et social : la MDS (Maison des Solidarités) ;
- Pour terminer, un membre de la Mission d'œuvre Urbaine et Sociale de la Communauté Urbaine du Val d'Orge en charge de l'animation du CUCS a été enquêté de manière à déterminer les possibles développements d'actions communes à mener avec le Programme de Réussite Educative et notamment sur l'axe santé.

Après avoir décrit la méthodologie construite pour répondre à la commande et les populations de l'enquête, il s'agira dans la prochaine section de caractériser la ville de Sainte-Geneviève-des-Bois.

* *

*

2. LE CONTEXTE DE LA VILLE

Située à 24 km de Paris, la commune de Sainte-Geneviève-des-Bois comptait 34 022 habitants, lors du recensement 2009 réalisé par l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques). Elle fait partie de la Communauté d'Agglomération du Val d'Orge qui rassemble 9 communes, et est présidée depuis sa création en novembre 2000 par le maire de Sainte-Geneviève-des-Bois.

Les espaces urbains (construits et non construits) représentent 90% de son territoire avec une densité de la population relativement élevée, en comparaison de celle d'Ile de France et de l'Essonne (3 673,6 habitants au km² contre respectivement 976,4 pour l'Ile de France, et 669,5 pour l'Essonne).

Cette densité est plus particulièrement importante dans le quartier des Aunettes qui représente 8% du territoire communal où vivent près d'un quart de la population Génovéfains (7 844 habitants), principalement dans les logements sociaux de la commune.

La part des ménages résidant dans un logement social est de 63.4 % dans ce quartier ; elle est de 21.6 % si l'on prend pour référence l'ensemble des ménages Génovéfains.

Au regard des indicateurs de précarités définissant les Zones Urbaines Sensibles (ZUS), ce territoire figure dans la géographie prioritaire de la politique de la ville. La commune a passé avec l'ANRU une convention de rénovation urbaine. Celle-ci y prévoit, notamment, la démolition-reconstruction de 100 de ces logements sociaux, la réhabilitation de près de 550 autres logements, des bâtiments du groupe scolaire situé dans le quartier Pergaud, ainsi qu'une série d'aménagement urbains destinés à désenclaver cette partie de la ville.

2.1. Les caractéristiques de la population

La catégorie socioprofessionnelle la plus représentée dans la commune est celle des employés, suivie des professions intermédiaires et des ouvriers, les cadres ne représentant que 10 % de la population active municipale.

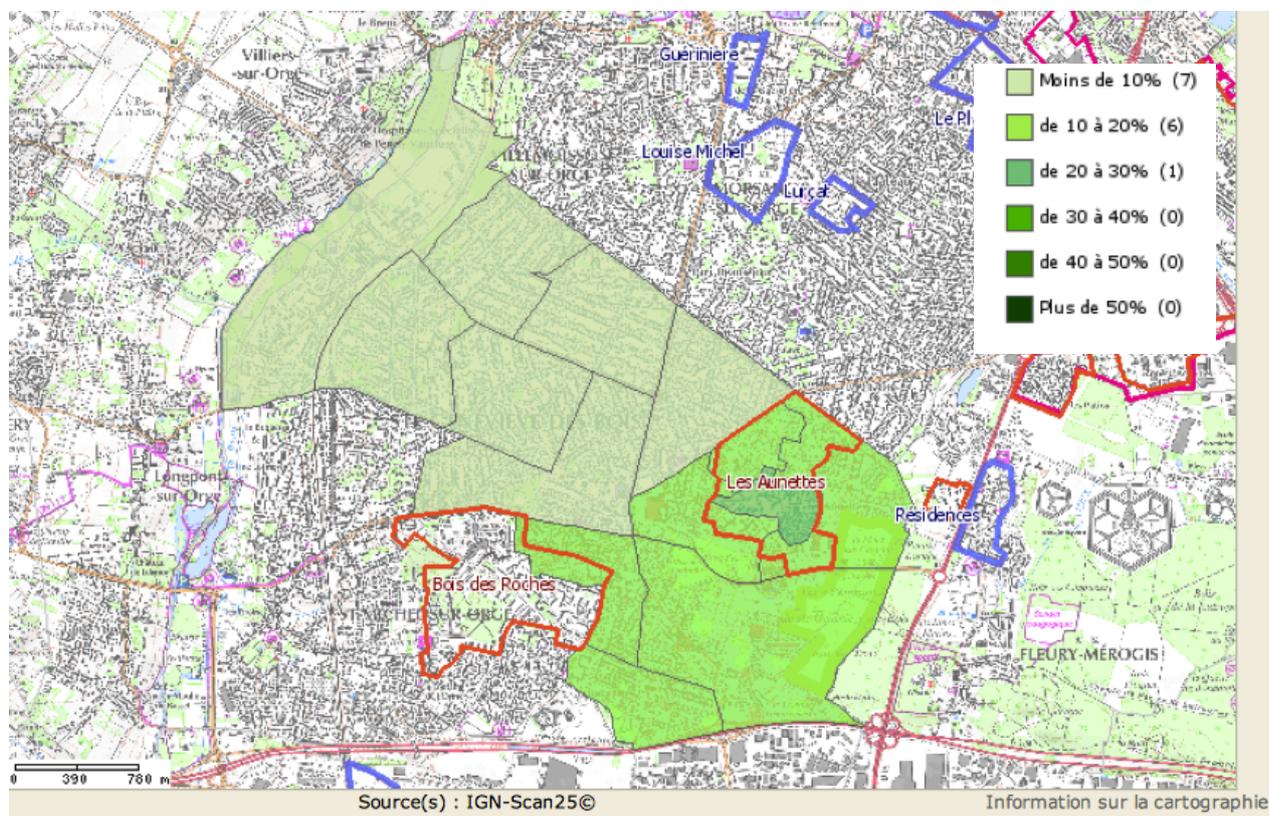
	2008	%	1999	%
Ensemble	27 558	100,0	25 454	100,0
Agriculteurs exploitants	7	0,0	8	0,0
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	626	2,3	772	3,0
Cadres et professions intellectuelles supérieures	2 981	10,8	1 896	7,4
Professions intermédiaires	4 710	17,1	4 032	15,8
Employés	5 501	20,0	5 017	19,7
Ouvriers	3 105	11,3	3 456	13,6
Retraités	6 672	24,2	5 204	20,4
Autres personnes sans activité professionnelle	3 957	14,4	5 069	19,9

La répartition de la population de 15 ans et plus - selon la CSP

Sources : Insee, RP1999 et RP2008 exploitations complémentaires.

La part des ouvriers varie selon les quartiers, et augmente nettement dans les parties Sud de la ville, et dans le quartier des Aunettes.

Part des ouvriers en 2006



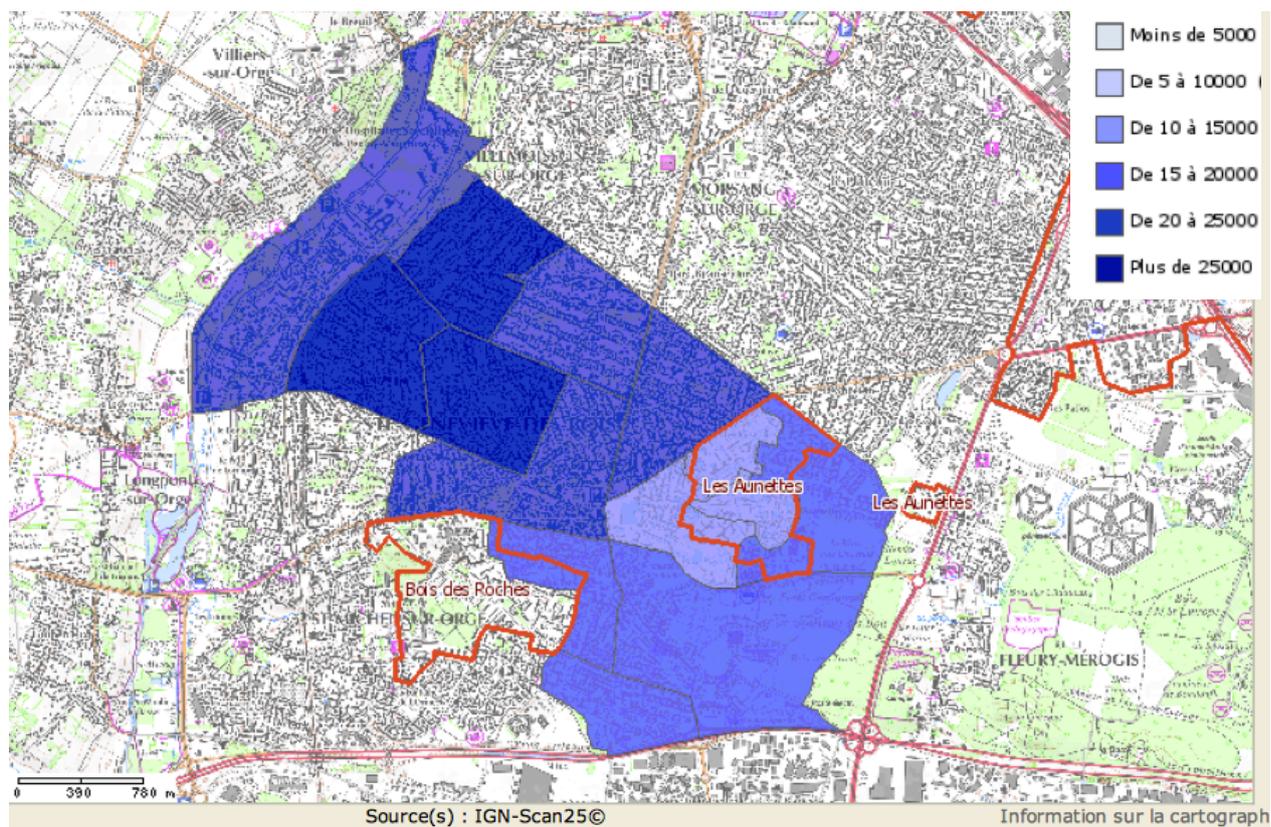
85,6 % de la population travaille dans le secteur tertiaire, dont la majeure partie dans le commerce, le secteur secondaire et le secteur primaire n'occupant qu'une place marginale dans l'activité économique. Cependant, les salariés génovéfains bénéficient d'une certaine stabilité d'emploi puisque près de 82 % étaient titulaires de la fonction publique ou détenteurs d'un contrat à durée indéterminée.

Le revenu fiscal médian par ménage était en 2006 de 19 581 euros, ce qui plaçait Sainte-Geneviève-des-Bois au 3 926^e rang parmi les 30 687 communes de plus de cinquante ménages en métropole et au cent soixante-et-unième rang départemental.¹⁴ 65,2 % des Génovéfains était assujéti à l'impôt sur le revenu.

Sainte-Geneviève-des-Bois se situe dans la moyenne du nombre de foyers fiscaux franciliens avec l'existence de forte disparité dans la distribution des revenus mettant en évidence la fragilité sociale des ménages résidant dans le quartier des Aunettes.

¹⁴ INSEE : fiche consultable sur : http://www.statistiques-locales.insee.fr/FICHES%5CDL%5CDEP%5C91%5CCOM%5CDL_COM91549.pdf

La distribution des revenus



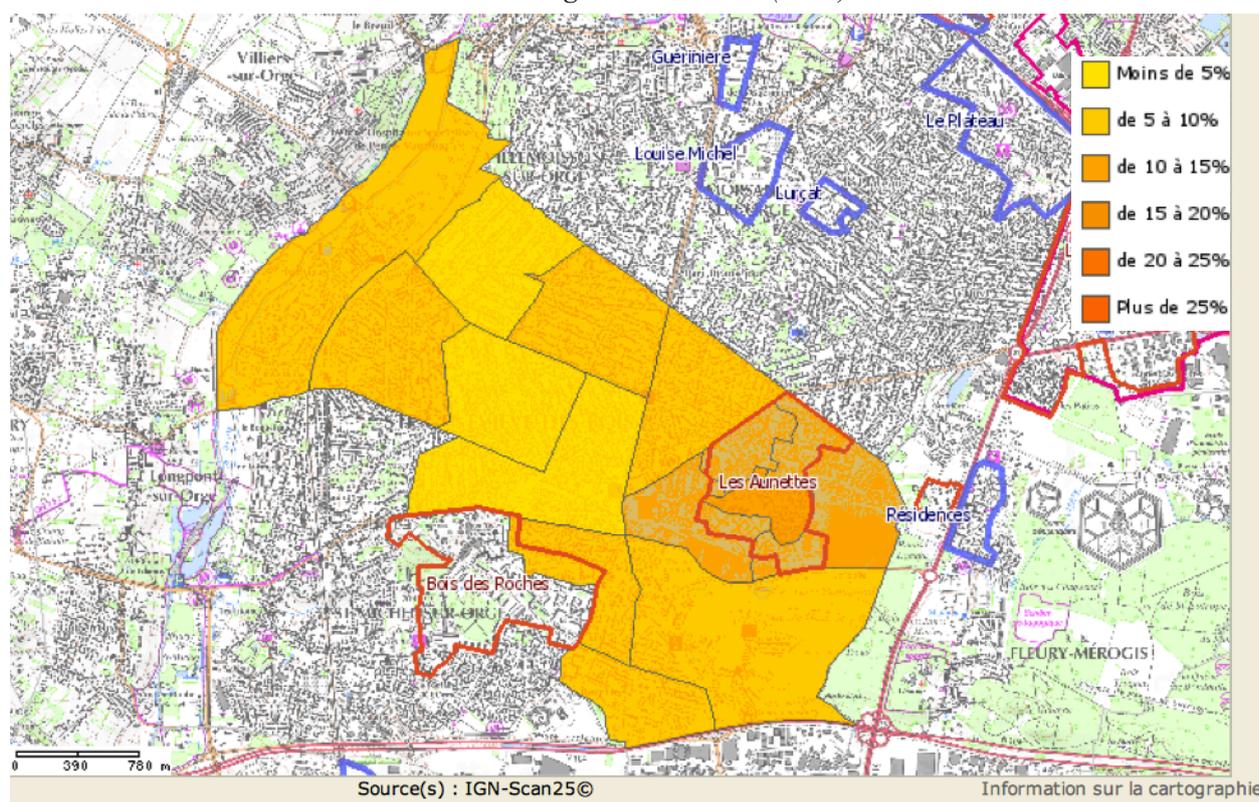
Le taux de chômage déclaré de la population âgée de 15 à 64 ans (au sens recensement) était en 2009 de 9,7% de la population active.

	2009	1999
Nombre de chômeurs	1 659	1 720
Taux de chômage en %	9,7	11,2
Taux de chômage des hommes en %	9,2	11,1
Taux de chômage des femmes en %	10,3	11,3
Part des femmes parmi les chômeurs en %	50,2	47,6

Dans la période considérée le nombre de personne en situation de privation d'emploi est ainsi légèrement supérieur au taux observé à l'échelle de l'Essonne (9%), et inférieur à ce qu'il était au niveau régional et national (respectivement 10,9 et 11,7%).

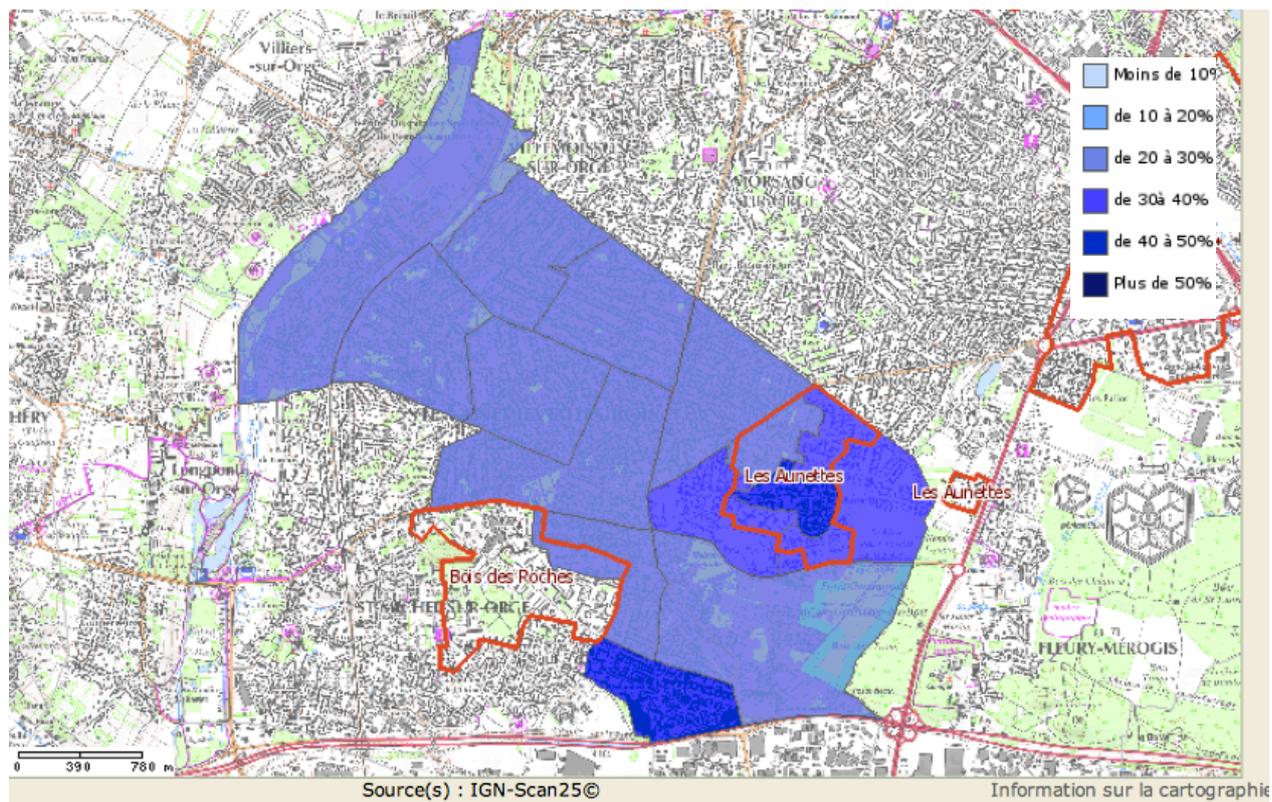
On observe une relative répartition territoriale dans les situations de privations d'emploi. Ainsi, si les populations résidant dans la ZUS sont surreprésentés parmi les demandeurs d'emplois (environ 40% résident dans le quartier ZUS), ces situations ne sont pas concentrés dans un seul territoire de la commune.

Taux de chômage des 15-65 ans (2006)

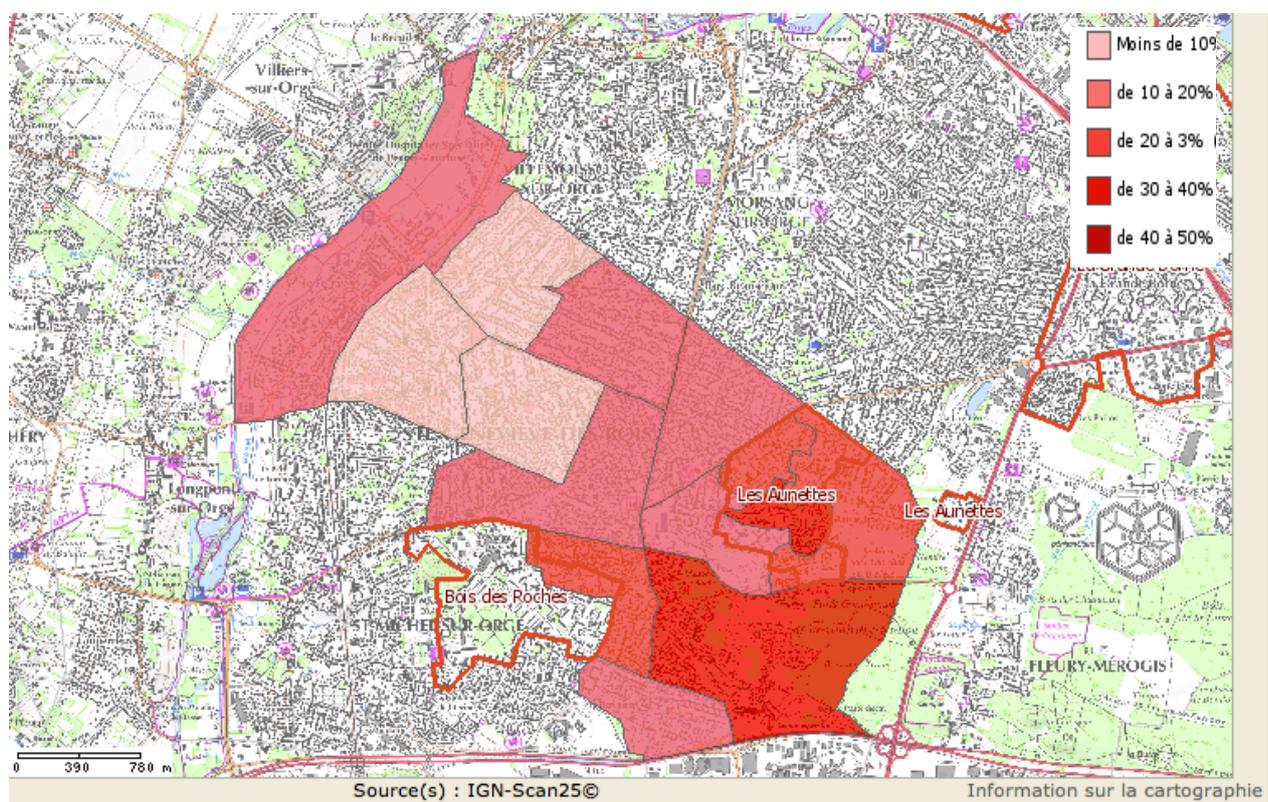


C'est un indice déterminant un « risque d'exclusion » calculé qui combine le taux de chômage, la part de jeunes de moins de 25 ans et la part de non-diplômés, qui fait plus particulièrement des Aunettes un territoire prioritaire pour bénéficier des dispositifs de la politique de la ville.

En 2006 l'INSEE établissait que la part des moins de 25 ans y est en effet également plus élevée...

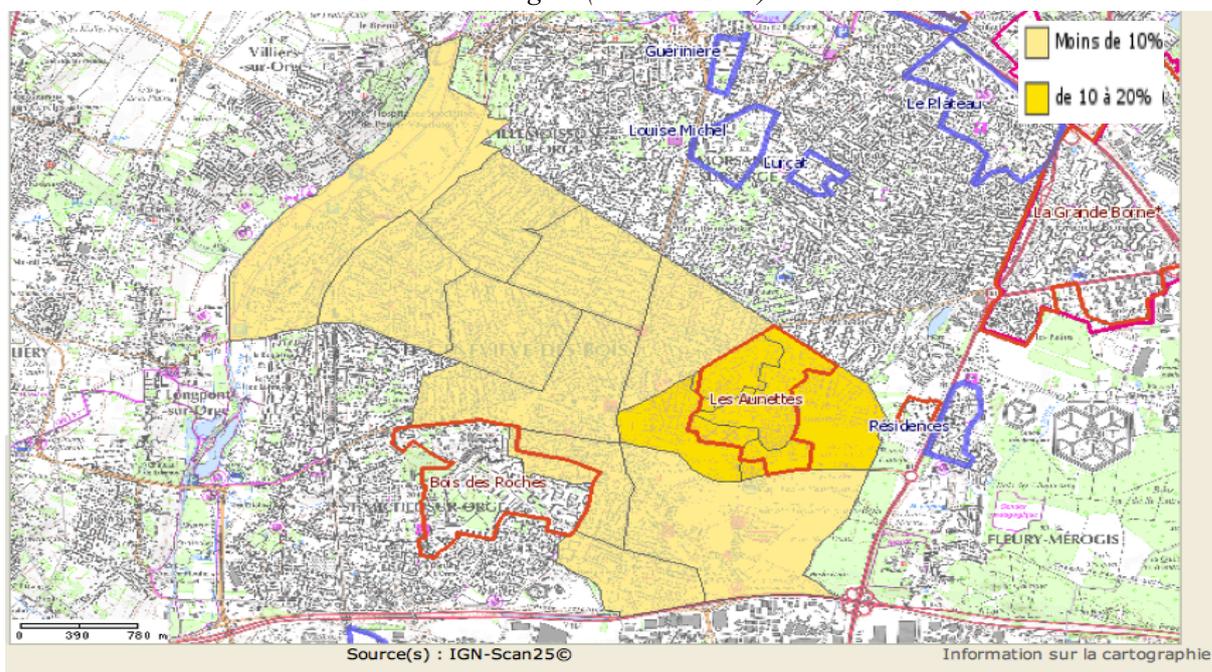


... tout comme la part de non-diplômés :

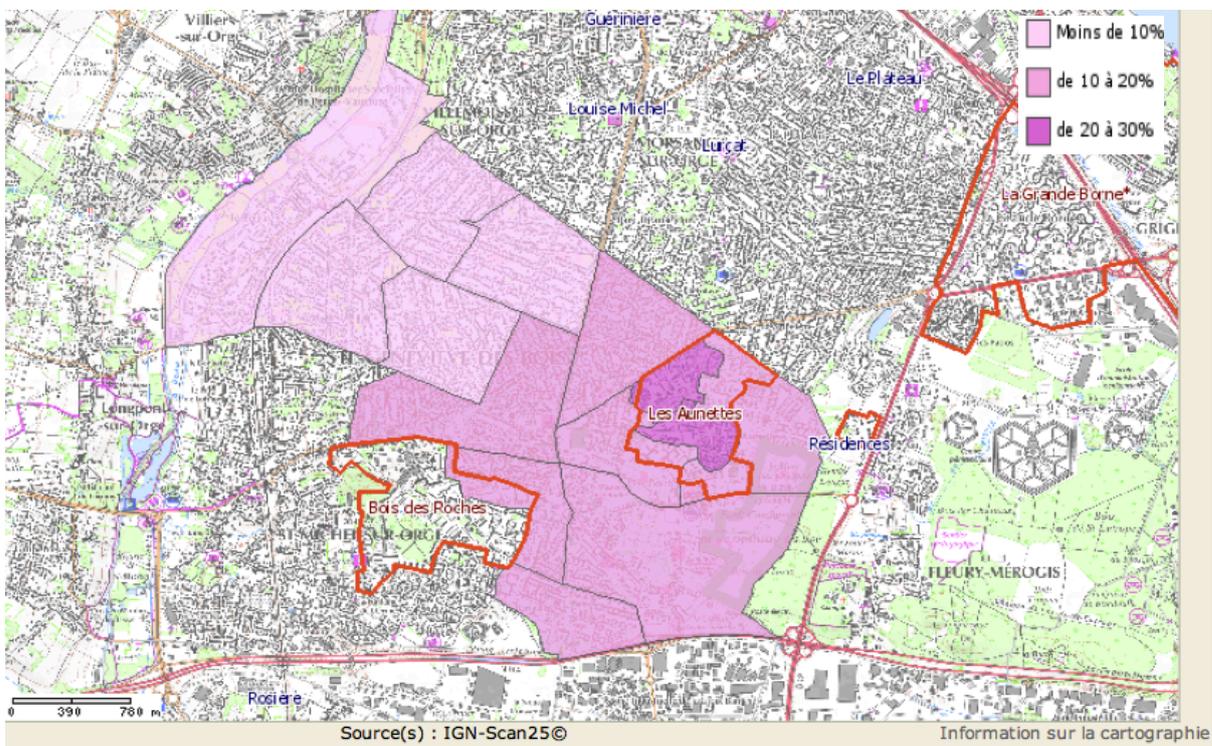


D'autres indicateurs de fragilités sociales sont également plus saillants dans ce quartier prioritaire de la politique de la ville. La part des étrangers (personnes de nationalité française) et d'immigrés (personnes nées étrangères dans un pays étranger) y est plus élevée.

Part des étrangers (données 2006)



Part des Immigrés



Au total, la population étrangère représentait 10 % de la population génovéfaine en 1999, chiffre porté à 18,6 % dans la ZUS des Aunettes. Parmi ces populations étrangères, on retrouve majoritairement des ménages portugais, maghrébins, turques, et dans une proportion moindre italiens et espagnols.¹⁵

2.2. Les caractéristiques des familles et des enfants

Un peu plus de 67% des ménages recensés par l'INSEE en 2009 sont des familles avec ou sans enfants. Ce qui représente une proportion un peu plus élevée que ce qui est observé à l'échelle de la France métropolitaine (63,6%), mais dans la moyenne des données se rapportant au département (70%). On note, néanmoins, un recul de près de 5 points qui n'est pas observé ailleurs.

Les ménages selon la structure familiale

	Nombre de ménages				Population des ménages	
	2009	%	1999	%	2009	1999
Ensemble	13 923	100,0	12 128	100,0	33 500	31 604
Ménages d'une personne	4 224	30,3	2 992	24,7	4 224	2 992
- hommes seuls	1 793	12,9	1 124	9,3	1 793	1 124
- femmes seules	2 431	17,5	1 868	15,4	2 431	1 868
Autres ménages sans famille	342	2,5	168	1,4	886	356
Ménages avec famille(s)	9 357	67,2	8 968	73,9	28 389	28 256
dont la famille principale est :						
- un couple sans enfant	3 748	26,9	3 124	25,8	7 742	6 428
- un couple avec enfant(s)	4 332	31,1	4 712	38,9	17 135	18 704
- une famille monoparentale	1 278	9,2	1 132	9,3	3 512	3 124

Sources : Insee, RP1999 et RP2009 exploitations complémentaires.

Parmi ces familles on relève un peu plus de 14% dans des situations de monoparentalité. Ce qui situe Sainte-Geneviève-des-Bois dans la moyenne observée nationalement (13,7%) ou à l'échelle de l'Essonne (14,8%)

La composition des familles

	2009	%	1999	%
Ensemble	9 460	100,0	9 056	100,0
Couples avec enfant(s)	4 345	45,9	4 728	52,2
Familles monoparentales :	1 334	14,1	1 180	13,0
hommes seuls avec enfant(s)	232	2,5	140	1,5
femmes seules avec enfant(s)	1 102	11,6	1 040	11,5
Couples sans enfant	3 781	40,0	3 148	34,8

Sources : Insee, RP1999 et RP2009 exploitations complémentaires.

De même, on ne relève pas de singularité communale pour ce qui est de la proportion des familles nombreuses (3 enfants et plus) puis qu'avec 10,5% de familles nombreuses, Sainte-Geneviève-des-Bois se situe au dessus de la moyenne nationale (9,5%) et en deçà de la moyenne observée dans les familles francilienne (11,9%) en 2009.

¹⁵ COMITE INTERMINISTERIEL A LA VILLE (CIV) : <http://sig.ville.gouv.fr/Territoire/91549>.

Les familles selon le nombre d'enfant âgé de moins de 25 ans

	2009	%	1999	%
Ensemble	9 460	100,0	9 056	100,0
Aucun enfant	4 286	45,3	3 736	41,3
1 enfant	2 212	23,4	2 184	24,1
2 enfants	1 966	20,8	2 084	23,0
3 enfants	714	7,5	716	7,9
4 enfants ou plus	282	3,0	336	3,7

Sources : Insee, RP1999 et RP2009 exploitations complémentaires.

Le taux de scolarisation des enfants en maternelle en 2009 est avec 71,9% très légèrement plus faible que celui observé à l'échelle de la France métropolitaine qui est de 74,7%, tout en situant la commune au-dessus du taux enregistré la même année dans le département (70,3%)

La scolarisation selon l'âge et le sexe

	Ensemble	Population scolarisée	Part de la population scolarisée en %		
			Ensemble	Hommes	Femmes
2 à 5 ans	1 736	1 249	71,9	71,1	72,8
6 à 10 ans	2 097	2 050	97,8	97,7	97,9
11 à 14 ans	1 607	1 589	98,9	98,7	99,1
15 à 17 ans	1 226	1 186	96,8	97,4	96,2
18 à 24 ans	2 977	1 519	51,0	45,7	56,2
25 à 29 ans	2 334	115	4,9	3,8	6,0
30 ans ou plus	21 162	206	1,0	1,0	0,9

Source : Insee, RP2009 exploitation principale.

L'ensemble de ces données montre qu'il n'existe pas de fortes singularités tant sur les plans démographique, que socio-économique ou éducatif. De même, s'il existe un territoire classé ZUS au regard des indices de précarité, il existe à l'échelle de la ville de nombreux ilots où l'on retrouve des populations dans des situations de fragilité sociale similaires.

* *

*

3. LA REUSSITE EDUCATIVE DE SAINTE-GENEVIEVE-DES-BOIS

Le PRE fait partie du Plan de cohésion sociale 2005-2009, dans son volet "égalité des chances", visant à l'accompagnement des enfants en fragilité et des collégiens en difficulté (programme 15 et 16).

La loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale définit les dispositifs de réussite éducative, leurs objectifs, les publics visés, les structures juridiques supports et les crédits prévus sur les cinq années du plan.

Au mois d'octobre suivant, la Caisse des écoles de Sainte-Geneviève-des-Bois voyait ses compétences et son Conseil d'Administration élargi pour porter ce programme au niveau de la commune. Il s'est alors inscrit dans le Projet éducatif local de la ville et a cherché à privilégier les habitants des secteurs Z.U.S. et R.R.S.

Le PRE s'inscrit également dans le Contrat Urbain de Cohésion Social (CUCS) signé le 19 mars 2007 entre la préfecture et la Communauté d'Agglomération du Val d'Orge qui a pris en charge les compétences obligatoires déterminées par la loi, dont la politique de la ville.

L'équipe de Maîtrise d'œuvre urbaine et Sociale qui est constituée au sein de la communauté d'agglomération intervient dans des missions de coordination du projet de territoire, d'animation globale et transversale du projet de formation des acteurs. Elle a également en charge le pilotage direct de certains volets et dispositifs relevant du CUCS. En particulier le Conseil Intercommunal de Sécurité et de Prévention de la Délinquance, le Programme Local pour l'Insertion et l'Emploi, la Maison de Justice et du Droit, la Maison de l'Emploi, les actions santé...

Sur les 4 signataires du contrat de ville 2000-2006, 3 communes avaient en 2007 déjà décliné sur leur territoire le PRE d'un dispositif Réussite Educative (Sainte-Geneviève-des-Bois, Saint-Michel-sur-Orge et Fleury-Mérogis). Ces communes ont souhaité conserver la maîtrise d'œuvre sur ce volet du CUCS. Pour le PRE l'équipe de Maîtrise d'œuvre urbaine et Sociale de l'Agglomération intervient donc dans :

- les fonctions d'observatoire, de formation, d'information et d'échanges de bonnes pratiques ;
- la recherche de solutions de mutualisation de certaines compétences, notamment dans le domaine du suivi médical spécialisé ;
- la mise à disposition de moyens d'information ou d'animation dans les domaines de compétence de la communauté d'agglomération (citoyenneté avec la Maison de Justice et du Droit, découverte des métiers avec le secteur emploi et développement économique,...).

3.1. Missions et rôles, axes travaillés au PRE

3.1.1. Les financements

Les subventions du PRE sont de plusieurs ordres comme l'a défini l'Acse. Et comme l'Agence le note dans son bilan, dans 32% des cas, la caisse des écoles est la structure porteuse.¹⁶ C'est le cas à Sainte-Geneviève-des-Bois.

Les locaux et la bureautique sont financés au plan municipal.

3.1.2. Les objectifs et les axes travaillés par le PRE

** Les objectifs du PRE*

Comme il est stipulé dans le Plan de Cohésion Sociale, le principal objectif que se donne le dispositif est de « rendre effective l'égalité des chances pour tous les enfants et les adolescents qui présentent des signes de fragilité ou qui ne bénéficient pas d'un environnement favorable à leur développement. »¹⁷

Est donc inclus la mission de lutte contre le décrochage scolaire.

De plus, notons ce point important : le PRE constitue un dispositif de prévention¹⁸.

Dans le cadre d'un suivi individualisé, le PRE prend en compte l'enfant dans sa globalité (son environnement social et familial). Il vise également à aider les familles à exercer pleinement leur mission et leur rôle éducatif. Ainsi, l'aspect que la RE de Sainte-Geneviève-des-Bois a construit depuis sa création et qu'elle a enrichi depuis 2010 concernant "le soutien à la parentalité au plan scolaire" entre-t-il en plein de ses missions en soutenant les parents pour qu'ils soient en mesure d'aider à leur tour leurs enfants dans leur scolarité.

Ses domaines d'interventions sont de différents ordres : soutien éducatif, scolaire, culturel, social et sanitaire – en dehors du temps scolaire. Les activités proposées et mises en place mêlent soutien scolaire, écoute de l'enfant et activités récréatives.

¹⁶ ACSE, *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative*, juillet 2008, p 49.

¹⁷ GROUPE D'APPUI POUR ACCOMPAGNER LA REFORME DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE (AFPSSU), *Programme de Réussite Educative. Fiche action*, septembre 2009, p 3.

¹⁸ Nous verrons plus loin dans le rapport que cet aspect est parfois oublié par ses partenaires.

** Les axes du PRE ¹⁹*

■ Un territoire ciblé

Le PRE vise les enfants et les adolescents en difficulté qui vivent sur des territoires de la politique de la ville (zones urbaines sensibles, les territoires en grande fragilité économique et sociale, etc.) et qui sont scolarisés dans des établissements de l'éducation prioritaire (zones et réseaux d'éducation prioritaire).

■ Un public spécifique

Le PRE s'adresse uniquement aux enfants et aux adolescents qui présentent des signes de fragilité ou qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur développement harmonieux.

Et notamment, à la RE de Sainte-Geneviève-des-Bois, le soutien envers familles non francophones est privilégié, ce qui entre en plein dans sa mission de lutte contre les inégalités.

■ Une pluralité d'acteurs

L'appréhension globale des difficultés d'un enfant ou d'un adolescent exige un partenariat élargi à tous les acteurs intervenant auprès d'eux. Pour cela, il mobilise autour de l'enfant et de ses parents de nombreux professionnels de la petite enfance et de l'adolescence : enseignants et personnels des établissements scolaires, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, médecins, psychologues, pédopsychiatres et rééducateurs (kinésithérapeutes, orthophonistes), etc., et propose ainsi une large palette d'interventions.

Le PRE mobilise alors l'ensemble des institutions pour être en mesure de réaliser une prise en compte globale de la situation d'un enfant ou d'un adolescent.

Cependant, dans la ville, le PRE est attentif à ne pas superposer et démultiplier inutilement les partenaires.

■ La notion de besoin non couvert.

L'idée développée par le PRE est de répondre aux besoins non couverts par les dispositifs et les structures existants. C'est en cela qu'il n'y a pas de redondance dans les interventions et entre les partenaires.

Ainsi, par exemple, le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois est en lien étroit avec chacun des familles qu'il suit, ce qui est complémentaire de l'EN, laquelle ne peut suivre toutes les familles individuellement.

¹⁹ La synthèse a été réalisée par le document : GROUPE D'APPUI POUR ACCOMPAGNER LA REFORME DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE (AFPSSU), *Programme de Réussite Educative. Fiche action*, septembre 2009, pp 3-4.

■ Un accompagnement personnalisé et adapté

L'objectif du programme est d'appréhender la situation de l'enfant dans sa globalité (état de santé, développement psychologique et psychomoteur, contexte familial, facteurs socio-économiques, facteurs environnementaux, etc.) et de répondre au plus près à ses besoins.

■ Une place centrale pour la famille

Les parents occupent une double place. Ils sont d'abord acteurs car aucune prise en charge ne peut être réalisée sans leur accord et sans qu'ils soient associés à ses différentes étapes de mise en œuvre. Par ailleurs, ils sont bénéficiaires d'actions afin de les aider dans l'accomplissement de leurs missions éducatives, sans pour autant se substituer à eux.

3.2. La composition de l'équipe ERE et ses partenaires

3.2.1. L'équipe de RE et les intervenants extérieurs

- la coordinatrice du dispositif ;
- la référente de parcours ;
- une assistante administrative ;
- un médiateur, thérapeute social et interprète ;
- une interprète turque (temps partiel) ;
- une psychologue du CEPFI/PEF (une après-midi par semaine).

Certains ateliers sont animés par des intervenants extérieurs, directement rattachés à l'équipe R.E. :

- 2 accompagnatrices pour l'atelier « Autour du jeu » ;
- 1 accompagnatrice pour l'atelier « Jeux concrets... »;
- 1 accompagnatrice pour l'atelier d'écriture ;
- 2 intervenants qui surveillent les plus petits à tour de rôle pour permettre aux parents et aux enfants plus grands de participer aux ateliers ;
- 5 accompagnateurs pour les clubs « coup de pouce »;
- 19 accompagnateurs individuels pour l'AID ;
- 1 chauffeur pour le transport santé;

Au total, 31 vacataires participent au fonctionnement de la RE.

3.2.2. Les partenaires du PRE

** Les services municipaux associés au dispositif*

Service Education – Service Jeunesse – Service Sports – Services Culturels – Petite enfance

** Les institutions participant au dispositif*

L'Education Nationale (écoles primaires et collèges) – le RASED – le/la RRS – La Maison des solidarités (Conseil général) – le CMPP – le SAEMF – la PMI – la CAF – le CCAS - CEPFI (Club de prévention et Point Ecoute Famille).

Ces structures participent de plusieurs manières : par le repérage et/ou le suivi des actions menées dans leur domaine de compétence, ou encore la participation aux groupes de travail et l'évaluation.

3.2.3. Le repérage des enfants et les critères d'orientation vers le PRE

Il s'agit donc des enfants âgés de 2 à 16 ans, en fragilité, scolarisés et/ou domiciliés sur la ville, en priorité dans le quartier de la ZUS des Aunettes et le plateau RRS.

** Les critères de repérage par les professionnels*

- La chute des notes,
- Le repli sur soi,
- L'absentéisme,
- L'agressivité
- la passivité
- la perte de sens
- la démotivation
- l'absence de liaison avec la famille
- un cadre éducatif défaillant, un manque de repères
- les carences sanitaires, d'hygiène, de sommeil, de vue, d'alimentation...
- la mauvaise maîtrise de la langue française
- la perturbation du groupe
- les troubles de l'apprentissage
- les retards scolaires
- le désir de quitter l'institution scolaire

** Les domaines d'intervention demandés de la part des partenaires*

- domaines éducatif et de lutte contre le décrochage scolaire : 79% ;
- domaines psychologique et santé : 13% ;
- domaines culturel et sportif : 7% ;
- domaine social : 1%.

La majorité des demandes est d'ordre du décrochage scolaire (53%) ou de l'éducatif (26%), ce qui fait un total de 79% des demandes. Viennent ensuite les demandes en termes de soutien psychologique (8%) et de santé (5%). Puis les domaines culturel et sportif totalisent 7% des demandes (respectivement 2% et 5%) et 1% des demandes concerne le domaine social.

On peut observer une évolution de la thématique santé (en 2011), du fait de la mise en place du service de transport vers le CMPP pour une large part et quelques parcours en complément d'action (pour enfant autiste, non voyant, notamment).

** L'origine des orientations*

L'origine des orientations est stable depuis plusieurs années : elles proviennent principalement de l'Education Nationale (63% des orientations). Les familles se présentent d'elles-mêmes dans 26% des situations (en légère augmentation par rapport à l'année 2010-11) même si, comme nous le verrons dans le volet « partenariat » de ce rapport, une partie de ces demandes spontanées sont en réalité des orientations d'enseignants dérogeant aux modalités définies par l'ERE pour la détection des bénéficiaires²⁰.

Viennent ensuite des orientations du CMPP dans 5% des cas, et de la MDS dans 2%. 4% des enfants et des familles sont orientés par d'autres Services et structures.

Le rapport intermédiaire 2011-2012, relève qu'une légère augmentation de repérage de la part du CMPP est visible depuis que les transports santé ont repris. Pour autant, alors qu'au niveau national la part des orientations venant de professionnels non rattachés à l'Éducation Nationale augmente régulièrement (30% en 2009, même si ce chiffre peut-être sujet à caution), il paraît clair qu'il existe une question singulière autour de la saisine du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois, par les intervenants sociaux.

²⁰ Voir Infra : partie 3 : Du côté des partenaires.

3.3. Les caractéristiques du public (parents et enfants), ses demandes et sa connaissance du dispositif

3.3.1. Les caractéristiques des enfants suivis en 2011-2012

Les chiffres suivants présentent les chiffres du bilan intermédiaire pour l'année 2011-2012.²¹

Au total, 93 enfants sont connus et suivis par le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois, ce qui correspond à 75 familles.

La répartition géographique des familles concernées reste majoritairement sur la ZUS des Aunettes et la zone de R.R.S. en effet, 78 enfants de la RE sont scolarisés dans la ZUS.

Les enfants en parcours R.E. habitant le quartier pavillonnaire présentent les mêmes profils que ceux de la ZUS et sont pour la plupart scolarisés dans une école en R.R.S.

- Le niveau scolaire :
 - 54 enfants sont à l'école primaire ;
 - 17 sont au collège ;
 - 11 sont à la maternelle (petite et grande section) ;
 - 8 enfants ne sont pas encore scolarisés (moins de 3 ans) ;
 - 3 enfants ont plus de 16 ans et sont sortis du système scolaire.

Notons, si l'on se réfère au tableau de bord qui sert au suivi national du PRE, que le nombre d'orientation par les collèges est en proportion deux fois plus faible pour le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois. Cette singularité est également interrogée dans ce présent rapport dans la partie relative au partenariat.

- L'âge des enfants :
 - 47 enfants de 7 à 11 ans ;
 - 30 enfants de 12 à 16 ans ;
 - 16 enfants de 2 à 6 ans.

- La répartition par sexe :

Plus de garçons que de filles sont suivis à la RE : il y a 53 garçons et 40 filles.

²¹ Les chiffres cités correspondent à la période fin 2011- début 2012. A ce jour (août 2012), le dispositif a engagé un parcours éducatif auprès de 167 enfants, soit 128 familles.

- La situation familiale :

Parmi les familles suivies à la RE, on compte :

- 61% de couple avec au moins un enfant ;
- 16% de parent seul (famille monoparentale, l'autre parent n'est pas présent pour l'enfant) ;
- 20% de familles séparée (mais l'autre parent est présent pour l'enfant) ;
- 3% de famille sont dans un autre type de situation familiale.

Plus d'un tiers de familles sont composées d'un seul parent présent au quotidien avec le(s) enfant(s).

- La composition de la fratrie :

- 29% des familles sont composées de 3 enfants
- 28% des familles ont 2 enfants (famille modale)
- 20% des familles ont 4 enfants ;
- 12% ont 5 enfants et plus ;
- 11% des familles ont un enfant.

Une évolution se remarque depuis ces dernières années : les familles de plus de 2 enfants sont de plus en plus nombreuses. Notons une large proportion de familles "nombreuses" (à partir de trois enfants) : elles représentent 61% de la population du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois. Cela est peut-être lié au développement des relations qu'entretient la RE avec la population Turc immigrée de la ville.

- Les partenaires intervenants aussi auprès des enfants de la RE :

L'ensemble des enfants de la RE bénéficie au moins d'un autre suivi, lequel se fait en complément de celui de la RE :

- 24 enfants sont aussi suivis par le Rased ;
- 12 fréquentent le CMPP ou le CMP ;
- 10 enfants bénéficient aussi d'un parcours de santé ;
- 7 sont connus de la MDS ou du CCAS ;
- 4 enfants sont également pris en charge par le SAEMF ;
- 2 enfants sont connus de l'ASE.

3.3.2. Les parcours et les domaines d'intervention

Ce parcours, comme il est prévu dans les textes, est soit défini par la « cellule de RE » (équipe RE et partenaires) soit par l'équipe de RE seule, après l'orientation ou la venue de la famille par elle et l'évaluation fine de sa demande et des possibilités d'intervention du dispositif.

- Les domaines des parcours :
 - 79% des parcours ont pour objet le domaine éducatif et/ou celui du décrochage scolaire ;
 - 12% ont pour objectif la santé (y compris le plan psychologique) ;
 - 6% des parcours concernent le plan culturel (y compris le domaine sportif) ;
 - 3% des domaines procèdent du plan social.

Depuis la nouvelle orientation prise par le PRE à la rentrée 2010, on note une évolution de ces domaines d'intervention : l'éducatif et la lutte contre le décrochage scolaire sont majoritairement présents et (79% des parcours) car les actions de soutien à la parentalité sont axées sur ce plan.

- La durée du parcours :

Sur l'année scolaire 2011-2012, 35 parcours se sont terminés (qu'ils aient commencé sur la période ou avant) et 58 parcours se poursuivront dans les mois prochains.

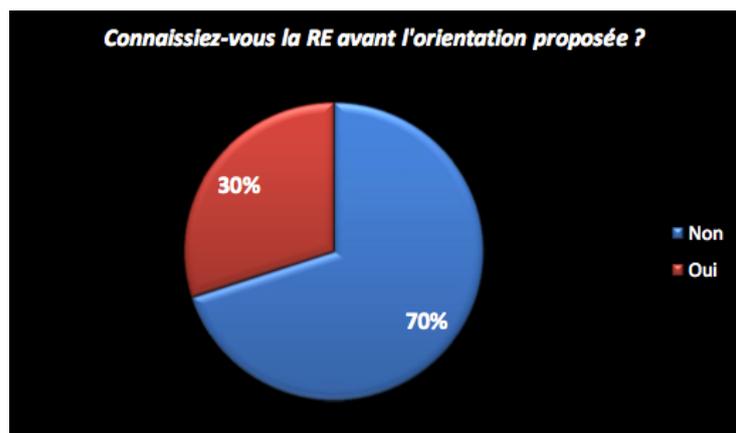
Il n'est pas étonnant de noter que les parcours sont relativement longs du fait des difficultés rencontrées par les enfants et leur famille et qu'il est nécessaire de prendre le temps de les soutenir. Cependant, remarquons que la moitié des parcours (47) ont une durée comprise entre quelques semaines et une année :

- 37 parcours ont durée entre 6 et 12 mois ;
- 24 parcours durent plus de 24 mois ;
- 22 parcours perdurent de 12 à 24 mois ;
- 10 parcours sont établis pour moins de 6 mois.

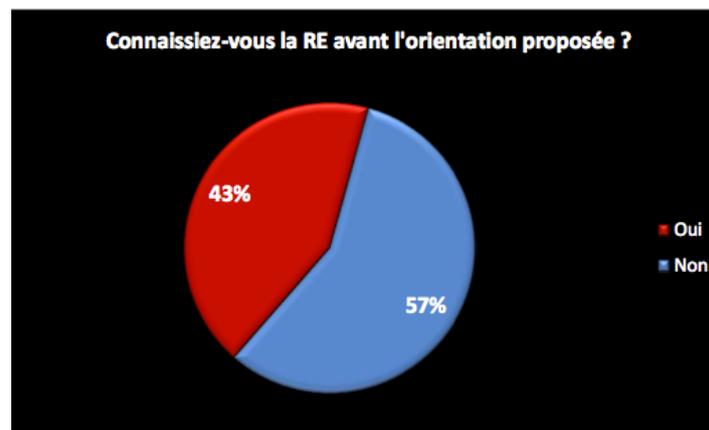
Ce qui situe le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois dans la moyenne de la durée des parcours observée au niveau national.

3.3.3. La connaissance du dispositif par les familles de l'enquête

Lors de l'enquête, nous avons demandé à tous les parents enquêtés s'ils connaissaient le dispositif avant de le fréquenter. Un tiers d'entre eux nous ont répondu oui (graphe g). Lorsque la même question a été posée aux parents dont le(s) enfant(s) bénéficient aujourd'hui de l'AID, ce taux augmente : il est de 43% (graphe h).



Graphique g : pour tous les parents de l'enquête



Graphique h : pour les parents dont l'enfant bénéficie aujourd'hui de l'AID

Ainsi, l'on peut supposer que le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois n'est pas encore bien connu sur la ville, mais un peu mieux par les parents qui cherchent un soutien d'ordre scolaire et éducatif envers leur(s) enfant(s).

L'on voit ici que la communication sur la ville, dans ses journaux notamment, est à continuer.

Nous avons aussi demandé aux parents, celui des deux qui a le plus de contact avec la structure (dans les cas où les deux parents sont présents auprès de l'enfant). Ainsi, l'on note que dans 96% des cas, c'est la mère qui est dans ce cas (seule ou avec son conjoint).

Graphique i : Qui a le plus de contact avec la référente de parcours ?

(père, mère ou les deux)



Notons tout de même que dans un quart des situations, les familles ont déclaré que le père avait des contacts fréquents avec la référente de parcours (qu'il soit seul dans ce cas ou qu'il soit accompagné de sa conjointe). Ce chiffre est non négligeable lorsque l'on sait que le domaine de l'éducation de l'enfant est encore aujourd'hui montré comme étant du domaine maternel/féminin. Ici, il semble que l'équipe ERE laisse une place importante aux pères dans le parcours et son suivi. Le travail pour faire participer les pères est donc à prolonger pour encore plus de résultats.

3.4. Les actions du PRE

3.4.1. En direction des enfants

** Les actions pour les moins de 11 ans*

Le "Club Coup de Pouce" (avec l'association *Apfée*)

5 clubs ont été créés sur 5 écoles primaires différentes depuis septembre (T. Lainé, L. Pergaud, D. Diderot, J. Jaurès, H. Cocheris). Il s'agit de composer de petits groupes (5 enfants) destinés à aider les enfants de CP qui ont des difficultés d'apprentissage de la lecture.

L'atelier théâtre (avec l'association *L'art mobile*) et les stages de Théâtre

C'est un atelier transitoire, destiné à des enfants chez lesquels ont été repérés au moins une des trois caractéristiques suivantes, avant de pouvoir les intégrer dans d'autres activités :

- ils maîtrisent assez peu la langue française ;
- ils apparaissent inhibés ou introvertis ;
- ils sont agités et ont des difficultés à se concentrer sur une même activité.

5 enfants sont inscrits de manière à être en mesure de mener un travail concernant la concentration, l'attention, la mémorisation et l'imagination.

Quant aux stages de théâtre, ils ont permis d'impliquer les parents et de valoriser les enfants par la production d'un petit spectacle en fin de stage.

L'atelier d'écriture

Pour améliorer le niveau d'écriture des enfants de l'école primaire rencontrant des difficultés, en passant par le ludique et « l'imaginaire ».

Entre 3 et 6 enfants y participent.

"Jeux concrets, jeux qu'on crée"

Destiné aux enfants de l'école primaire en difficultés concernant le calcul et/ou de français, par une approche ludique et concrète (réalisation d'objets).

Entre 3 et 6 enfants y participent.

** Les actions pour les collégiens*

"Culture foot" (avec l'association *Il était une fois*)

Pour les collégiens rencontrant des difficultés scolaires et pour lesquels le soutien scolaire n'est pas opérant et passionnés de football. Travail sur le français, les mathématiques, via tout ce qui touche au football, suivi d'une séance d'entraînement.

Atelier de Re-médiation scolaire (avec l'association *Il était une fois*)

Destiné aux collégiens en difficulté d'apprentissage pour lesquels l'aide existante ne suffit pas ou n'est pas adaptée. Travail sur la méthodologie par « la pédagogie du détour ».

3.4.2. Les actions de parentalité

L'atelier "CLEF" (avec l'association *Coq à l'âne*)

Cet atelier a pour objectif la connaissance de la langue et de l'école françaises, destiné aux parents non francophones pour les aider à comprendre et à suivre la scolarité de leur(s) enfant(s), sans qu'ils passent par la traduction de leurs propres enfants.

Les écoles sont très demandeuses de ce type d'action en direction des parents. Le projet a d'ailleurs été monté en collaboration avec différents directeurs d'établissement scolaire.

L'atelier "Autour du jeu" (mis en place en janvier 2011)

Il s'agit d'un groupe composé des parents non francophones et de leur(s) enfant(s) qui a pour objectif de jouer ensemble pour découvrir le vocabulaire et développer ainsi la maîtrise de la langue française. Les jeux pratiqués peuvent aussi l'être au domicile des familles, ce qui permet de continuer de pratiquer la langue en dehors de la RE.

Une animatrice s'occupe des enfants en bas âge pour permettre, d'une part, aux parents et à leurs enfants plus grands de passer ce temps ensemble, pour que les premiers puissent se consacrer exclusivement aux activités proposées aux seconds. Et d'autre part, les plus petits sont en mesure d'expérimenter des moments de séparation d'avec leur mère et d'évoluer dans un environnement exclusivement francophone.

Les sorties familles

L'objectif de ces sorties est de permettre un accès à la culture dominante française en famille, ainsi que de se familiariser avec le système des transports.

De plus, cette activité permet de créer du lien entre les familles : elles font connaissances, échangent aux plans de leur vécu et expérience ou encore sur les spécialités culinaires qu'elles connaissent pendant les repas.

L'A.I.D. (Aide Individuelle à Domicile)

Cet accompagnement individuel à domicile intervient à la fois au plan éducatif et scolaire que celui de la parentalité. Les objectifs sont la mise en confiance, le travail sur l'estime de soi, l'acquisition de méthodologie de travail et d'organisation, en passant par le jeu. Il se fait en collaboration avec les parents, l'intervenant(s) AID expliquant aux parents les modalités de l'accompagnement.

3.4.3. Les autres "services" du PRE

Les médiateurs et interprètes

Les médiateurs sont formés à la thérapie sociale, l'un d'eux parlent 3 langues et 8 dialectes africains.

Un contrat a été passé avec une interprète (Turque et Kurde), laquelle assure une permanence d'une demie journée par semaine.

Les actions assurées : médiation école /famille (notamment : intervention en cas de conflits entre une famille et une équipe d'établissement scolaire) – suivis pour la Réussite Educative – interventions dans le cadre de la collaboration avec le Rased.

L'axe santé : CMPP et PEF

Le système de transport vers CMPP consiste en un accompagnement physique des enfants en cas de besoin (location d'une voiture et chauffeur agréé), dans le cadre de son parcours, avec l'accord des parents et du thérapeute, et sur un temps déterminé : jusqu'à ce qu'une autre solution soit trouvée.

Ainsi, en 2011-2012, cinq enfants ont pu poursuivre ou reprendre leur suivi santé au CMPP.

La mise en place du "Point Ecoute Famille" (PEF) s'appuie sur une convention passée avec l'association C.E.P.F.I., pour permettre d'orienter des familles au PEF pour des thérapies familiales. L'Objectif est de permettre aux parents d'avoir un lieu d'écoute spécifique, complémentaire à l'action de la réussite éducative.

Une psychologue du PEF de Saint-Michel-sur-Orge assure une permanence au PRE une demie journée par semaine qui correspond à deux axes de travail :

- un soutien de l'équipe et notamment de la référente de parcours, pour l'aider à prendre le recul nécessaire et proposer un travail d'élaboration autour de certaines situations ;
- une proposition de RDV pour les familles qui en font la demande soit directement, soit suite à un travail de réflexion mené avec la référente de parcours.

En 2011-2012, moins de familles que les années précédentes ont sollicité cette action. Elles sont au nombre de six. Cinq d'entre-elles ont décidé de s'inscrire dans un suivi au PEF sur le long terme.

* *

*

Partie 2 : Du côté des familles

Cette partie est consacrée aux parents et aux enfants. Nous avons rencontré trente familles, nous leur avons passé un questionnaire et nous avons discuté avec eux. Cette partie présente les avis, les expériences et les opinions des familles vis-à-vis de leur situation ainsi que le parcours individualisé dont elles bénéficient au PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois.

Nous commencerons par exposer deux aspects associés qui font partie de la réalité de l'ensemble des familles en France actuellement (compétition scolaire accrue et "culture scolaire" à acquérir). C'est sur ces deux aspects que peut agir le dispositif. Nous verrons même qu'il est nécessaire.

Nous décrirons ensuite et analyserons les attentes des parents (en 2.) et ce que leur apporte le dispositif (3.). La partie 4 conclura sur la "plus value" du PRE au regard des autres partenaires, de leurs missions et rôles.

1. LA NECESSITE D'UN DISPOSITIF POUR LA « REUSSITE EDUCATIVE »

La compétition scolaire est devenue une réalité pour tous les milieux sociaux depuis les années 60 et 70, lorsque la « massification » du système scolaire secondaire a été opérée et que le mode de « socialisation » scolaire est devenu prédominant (apprentissage des normes, des codes et des valeurs, façons de faire et d'être) sur les autres modes de socialisation (dans le milieu professionnel notamment, comme c'était le cas pour la classe ouvrière jusque dans les années 50).

De plus, depuis l'entrée massive et mixte socialement des enfants dans le système scolaire, on a observé l'existence d'une « culture scolaire », seule légitime à l'école pour la réussite, laquelle ne correspond pas à celle des milieux populaires, éloignée de cette « norme », et qui alors ont plus de difficultés à en décrypter les exigences.¹

C'est sur deux aspects indissociables que le PRE apparaît aujourd'hui comme nécessaire.

1.1. La compétition scolaire et le scolaire comme facteurs de réussite sociale aujourd'hui

La compétition scolaire est devenue une réalité pour tous les milieux sociaux depuis les années 60 et 70, depuis la « massification » du système scolaire secondaire. On a vu évoluer sa structure double (l'une pour les milieux populaires, l'autre pour les élites) en une structure unique, qui s'est alors ouverte à l'ensemble des milieux sociaux, sans pour autant voir ses crédits augmenter, les formations des professionnels évoluer ou ses missions changer de façon drastique.²

¹ Cf. à ce propos : BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

² Une « primarisation » de masse (accès à l'école primaire) s'était opérée dès le XVII^e siècle et a été formalisée par les lois dites Jules Ferry de 1880-1882. Cf. DE QUEIROZ (Jean-Manuel), *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan, 1995, p14.

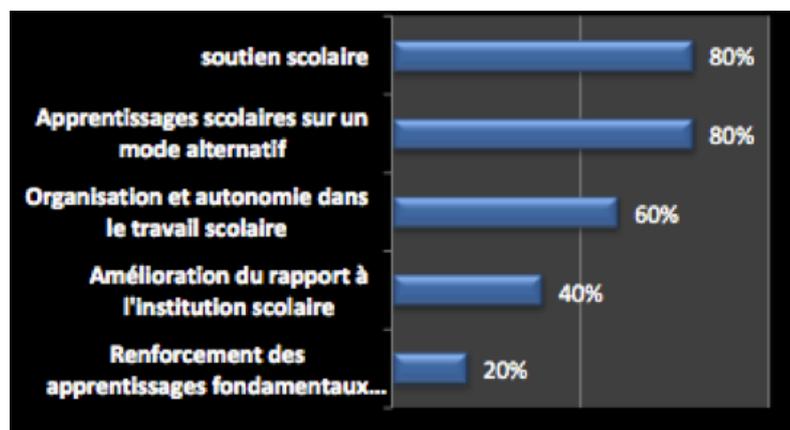
Dans le même mouvement, un basculement a eu lieu : le mode de socialisation scolaire est devenu prédominant (apprentissage des normes, des codes et des valeurs, façons de faire et d'être) sur les autres (dans le milieu professionnel notamment). Ainsi, acquérir ce mode de socialisation dominant permet aussi une insertion sociale et professionnelle réussie. C'est bien ce que ce père exprime ici : « *Il faut que l'enfant soit éduqué pour avoir un métier.* » (Ouvrier, marié, 2 enfants). Des recherches montrent qu'à partir des années 80, la culture ouvrière – auparavant centrée sur l'acquisition d'un métier – évolue vers une forte mobilisation autour de la scolarité, du fait de la prise de conscience de la « centralité de l'enjeu scolaire »³.

C'est pourquoi aujourd'hui la réussite scolaire est-elle devenue si importante : d'elle dépend directement la réussite sociale (ce n'est plus le milieu professionnel qui socialise, l'école tient aujourd'hui ce rôle). C'est ce que l'on peut entendre au travers des paroles de ce père : « *Moi, en tant que père, ce qui m'importe, c'est la réussite scolaire de notre fille. Et je suis satisfait des progrès qu'elle réalise. Et ça, c'est grâce au système dont on bénéficie.* » (Agent commercial, marié, 6 enfants). La réussite scolaire lui apparaît bien comme une nécessité.

Or, avec l'entrée des milieux populaires au collège – facteur de moins d'inégalités sociales au plan global – on note un déplacement des inégalités à l'intérieur même du parcours scolaire. Celui des enfants des milieux populaires est plus fragmenté et fragile.⁴

Conscients de cela, les parents de niveau de qualification de I à IV (ce qui correspond, rappelons-le, aux milieux populaires)⁵ ont développé une très forte attente envers le PRE concernant le soutien scolaire : c'est la réponse que 80% d'entre eux donnent.

Graph 6 : Les attentes exprimées vis-à-vis de l'AID par les parents ayant un niveau de qualification de I à IV



³ TERRAIL Jean-Pierre, 1990, *Destins ouvriers, la fin du classe ?* Paris, Presses Universitaires de France, 1990. ; BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel, *Retour sur la condition ouvrière.* Paris, Fayard, 1999. ; Beaud Stéphane, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte 2003.

⁴ DE QUEIROZ (Jean-Manuel), *L'école et ses sociologies.* Paris : Nathan, 1995, p18.

⁵ Cf. en partie 1, la section 1 concernant la méthodologie de l'enquête et les catégories d'analyses constituées.

Les récits suivants montrent combien les parents sont conscients de cette compétition scolaire, la redoutent et cherchent des soutiens pour donner le plus de chance à leurs enfants :

« Je n'avais pas de problèmes avec les deux grandes. En fait elles jouaient entre elles à l'école. L'une faisait la maîtresse et l'autre l'élève. Ça les a fait progresser, elles étaient toujours premières. Je n'avais pas besoin d'être derrière. Avec la dernière, je n'avais pas le choix. Sinon elle coulait. Et on ne peut pas la laisser couler ! J'ai repéré dans les brochures de la ville une information sur un service proposé pour les difficultés scolaires. Et comme je n'avais pas les moyens de recourir à des sociétés du type Acadomia, je les ai appelé [l'Equipe de Réussite Educative]. » (Employée du secteur public, divorcée, 3 enfants) ;

« Elle a fait des progrès, mais ce n'est pas encore ça. Elle doit progresser en lecture. Elle bute encore trop sur les mots. (...) Parce que je travaille dans l'édition, je leur amène des livres, et [l'intervenant AID] travaille avec elle pour la faire progresser au niveau de la lecture, mais ce n'est pas encore ça. Disons que... mon défaut à moi, c'est que je suis un peu exigeant avec mes enfants. Mais c'est comme ça, parce qu'à l'école, on leur fait pas de cadeau. » (Agent commercial, marié, 6 enfants) ;

A propos du CdP : *« C'est un "plus" par rapport à l'école »* (Employée de famille, union libre, 4 enfants).

1.2. La « culture scolaire » et les « cultures familiales » : l'écart entre les deux désavantage les classes populaires

Non seulement l'école permet d'acquérir le mode de socialisation devenu la norme aujourd'hui et qui permet l'insertion professionnelle ensuite, mais, on a observé l'existence d'une « culture scolaire » que tous les milieux sociaux ne possèdent pas. Cette « culture » est constituée des normes qui prévalent à l'école, des attentes, des exigences en matière de pratiques et de compétences scolaires et plus généralement culturelle. Elle se donne pour évidente, naturelle et allant de soi.

La seule légitime à l'école, nécessaire pour la réussite scolaire, elle s'est développée en référence à celle des milieux privilégiés (lorsqu'elle leur était réservée). Elle est le produit d'un « arbitraire culturel » comme P. Bourdieu et J.-C. Passeron l'ont écrit ⁶, c'est-à-dire que, comme toute culture, elle est une construction socio-historique.

Aujourd'hui encore, le contenu de la « culture scolaire » reste proche de celle des classes moyennes et supérieures. Celles-ci sont donc avantagées car l'écart entre leur « culture familiale » et la culture scolaire est très faible – ce qui a des conséquences sur la réussite scolaire des enfants car leurs compétences acquises, leurs aptitudes correspondent aux attentes de l'école. L'Acse l'a noté à sa façon dans son bilan concernant les Programme Réussite Educative daté de 2008 : *« Le capital culturel et social des parents [a] une grande importance dans la réussite scolaire des enfants »*⁷.

⁶ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Op. Cit.*

⁷ ACSE, *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative*, juillet 2008.

1.2.1. La culture des classes populaires est éloignée de la culture scolaire dominante

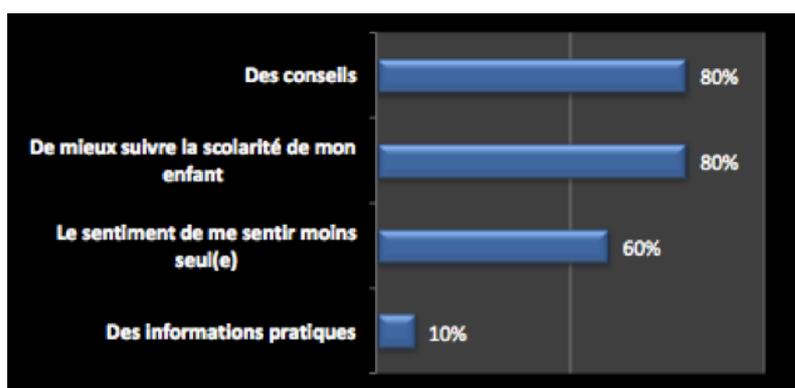
Mais ce n'est pas le cas des milieux populaires : la culture – ou « capital culturel » pour reprendre le concept de P. Bourdieu – qu'ils possèdent, riche de valeurs, de normes, d'exigences et de connaissances, est éloignée de celle qui est légitime et valorisée à l'école. Ils s'occupent de leurs enfants, leur transmettent leur culture, jouent et parlent avec eux... à l'écart des normes scolaires dominantes. Et les enfants et leurs parents ont alors plus de difficultés à décrypter les exigences de la culture légitime et alors à réussir scolairement.⁸

Cette femme illustre bien la situation : « *L'institutrice a sa propre méthode, mais c'est compliqué de faire le suivi de notre fille. Avec le CdP, ça permet au contraire de mieux réaliser ce suivi. Le CdP, c'est une chance, une opportunité, une aide.* » (Agents de maîtrise, mariés, 2 enfants)

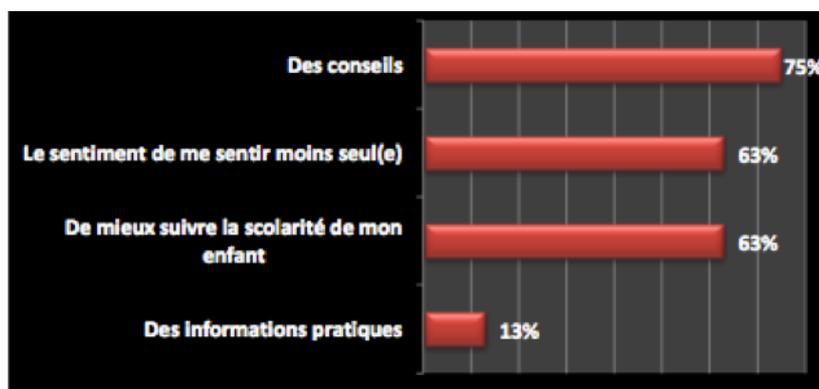
Notons que le CdP lui est une aide précieuse pour combler la distance entre la culture qu'elle possède et la culture qui prévaut à l'école.

Les graphes 18 et 19 nous permettent d'observer cet écart qu'entretiennent les milieux sociaux avec la

culture scolaire légitime, au travers des attentes exprimées par les parents enquêtés concernant le CdP (lequel intervient au CP, classe où se jouent les apprentissages fondamentaux tels que la lecture).



Graphique 18 : Les avantages du CdP – selon les parents ayant un niveau de qualification de I à IV



Graphique 19 : Les avantages du CdP – selon les parents ayant un niveau de qualification de V à VI

Penchons-nous sur l'item "mieux suivre la scolarité de l'enfant" : il correspond à la volonté des parents de maîtriser et de comprendre les exigences, les types d'apprentissages et les modalités pédagogiques

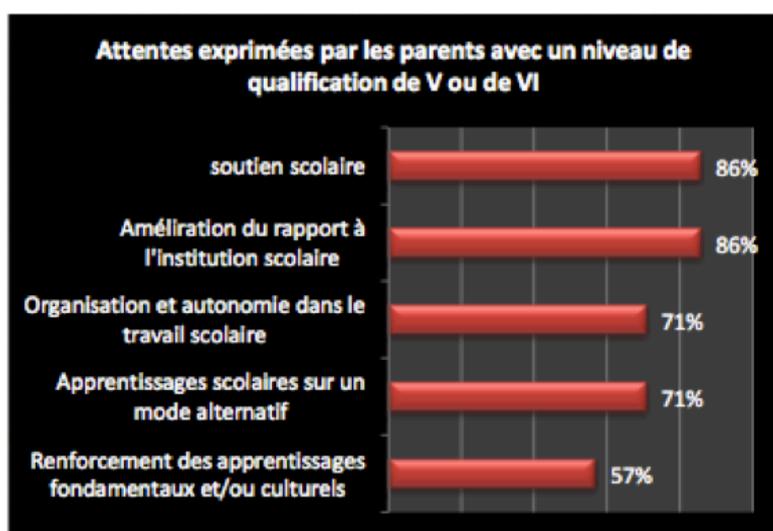
⁸ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Op. Cit.*

ainsi que les attentes de l'école, en deux mots : la « culture scolaire ». Les réponses données permettent de mesurer le degré de distance à la culture scolaire, laquelle est plus ou moins maîtrisée par les parents, selon leur propre culture.

Cet aspect est évoqué par 63% des parents des classes moyennes mais par 80% de ceux des classes populaires. Il apparaît ainsi que cette préoccupation est plus forte chez les seconds, probablement du fait de leur faible niveau de qualification, ce qui signifie – toute chose étant égale par ailleurs – une moins bonne maîtrise des codes de l'école, et de leur volonté d'une ascension sociale pour leur(s) enfant(s). Au contraire, les parents de niveau de qualification supérieur semblent mieux suivre la scolarité de leur enfant.

Cependant, "le sentiment de se sentir moins seul" face à la scolarité de l'enfant, une fois le parcours de Réussite Educative engagé, est partagé par tous les parents, à part égale (63% pour les parents de niveau de qualification supérieur et 60% pour ceux de niveau de qualification inférieur). Ceci montre l'intensité de la compétition scolaire, les angoisses de tous parents pour la carrière scolaire de leurs enfants.

Lorsque l'on compare les réponses des parents de niveau de qualification V et VI (graphe 7)⁹ à celle de l'ensemble des réponses données par les parents, tout niveaux confondus (graphe 5), il est intéressant de noter l'attente particulièrement prononcée pour le soutien scolaire et l'aspect "amélioration du rapport à l'institution scolaire", tous deux arrivant en tête avec 86% des réponses. Puis viennent "l'organisation et autonomie dans le travail scolaire" et "l'apprentissage sur mode alternatif" qui comptabilise 71% des réponses. Ainsi, les attentes envers l'AID sont plus nombreuses chez les parents possédants un niveau de qualification supérieur. Ils sont plus exigeants avec l'AID.



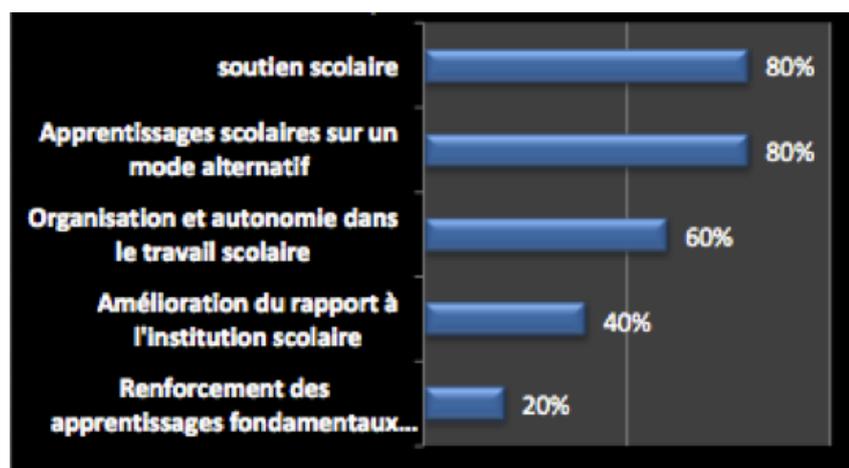
Graphe 7 : Les attentes exprimées vis-à-vis de l'AID par les parents ayant un niveau de qualification de V et VI

⁹ Cf. en partie 1, section 1, la méthodologie de l'enquête : les niveaux de qualification correspondent à des niveaux de formation (les niveaux V et VI correspondent à des niveaux de formation les plus faibles).

(Pour rappel : graphe cité plus haut)

et pour comparaison :

Graphe 6 : Les attentes exprimées vis-à-vis de l'AID par les parents ayant un niveau de qualification de I à IV



Graphe 5 : Les attentes vis-à-vis de l'intervenant AID exprimées par les familles (tous parents confondus)

Il apparaît ainsi que le PRE est mobilisé différemment par les classes moyennes et les classes populaires car ils n'ont pas les mêmes besoins en termes de réussite scolaire et éducative de leur enfant.

1.2.2. L'implication des parents des milieux populaires et leur rapport à l'école

Une vaste littérature existe au sujet de l'implication des parents des classes populaires (et des familles immigrées depuis plusieurs décennies) dans la scolarité des enfants. Il est intéressant de noter que ces recherches montrent toutes que ces familles s'impliquent effectivement, même si cette implication est parfois rendue invisible ou méconnue car elle ne correspond pas aux attentes de l'école et des intervenants dans la scolarité. En effet, il apparaît que ceux-ci ont souvent pour curseur les modalités de l'implication des parents des classes moyennes (lesquels possèdent une "culture légitime" et proche de

celle prévalant à l'école) et ont alors tendance à supposer que les classes populaires ne sont pas investies car leur investissement ne ressemble pas à celui des classes moyennes.¹⁰

Ainsi, contrairement à une idée reçue, les familles des classes populaires s'investissent aussi et autant dans la scolarité des enfants que les autres. Cet investissement est différent de celui opéré par les classes moyennes, en termes d'intensité, de forme ou d'accompagnement de l'enfant, c'est pourquoi on a l'impression qu'il n'existe pas : il ne procède pas de la norme dominante (aller voir les enseignants régulièrement, participer aux instances éducatives diverses, aux associations de parents d'élèves et s'y exprimer, financer une aide aux devoirs, etc.). Mais il reste que cette implication de la part des parents des milieux sociaux les plus bas existe¹¹ : l'encouragement des plus grands à aider les plus petits, l'appel à la voisine pour aider aux devoirs scolaires, la demande de plus de devoirs à la maison pour que les enfants travaillent à la maison... Ainsi, en comprenant les codes de l'école, ces familles pourront s'impliquer de la même manière que les classes moyennes, de façon plus visible à tous et aussi plus efficacement.

Voyons donc cette question de l'implication des parents sous l'angle de « l'écart à la culture scolaire » plus ou moins grand et non pas de la possession même d'une culture ou d'une « culture faible ou déficiente ». Et il est ainsi possible d'agir sur cet aspect : créer des supports permettant aux familles "étrangères" à cette culture légitime d'y accéder et de la comprendre.¹² Car en effet, même si les milieux populaires ont conscience de la centralité de la scolarité, ils ne possèdent pas pour autant les moyens de s'en saisir¹³.

C'est là aussi que le PRE joue un rôle primordial et notamment au travers de l'atelier CLEF proposé par l'Equipe de Réussite Educative (ERE) de Sainte-Geneviève-des-Bois, dont l'objectif est de participer à comprendre l'école et son fonctionnement.

Ensuite, posons la question du "rapport à école des classes populaires" car de lui dépend aussi la réussite scolaire de l'enfant et c'est un aspect sur lequel le dispositif de Réussite Educative peut agir.

Il apparaît que ce rapport se construit en référence à la famille, au milieu social et au rapport à l'école du groupe social entier.¹⁴ Ainsi, il n'existe pas un seul type de rapport entre ces familles et l'école : les attitudes sont différenciées, depuis la confiance jusque la méfiance en passant par la soumission.

¹⁰ GLASMAN Dominique et al, *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartier*, Paris, ESF, 1992. Et voir par exemple à ce propos : PERIER Pierre, "Le désaccord entre l'école et les familles populaires", in *Recherche*, n° 21, décembre 2005., lequel a réalisé une enquête auprès de 50 familles (IUFM de Bretagne, CREAD).

¹¹ LEGER Alain et TRIPER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.

¹² MILLET Mathias, BIER Bernard, *La réussite éducative, nouveau regard, nouveaux modes d'intervention ? Synthèse*, Pôle de ressources départemental et développement social du Val d'Oise, 10/2006, p 7.

¹³ BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel, *Retour sur la condition ouvrière*. Paris, Fayard, 1999.

¹⁴ TERRAIL Jean-Pierre, 1990, *Destins ouvriers, la fin du classe ?* Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

D. Glasman a ainsi mené une enquête sur les actions de soutien scolaire hors école,¹⁵ il a montré que les familles ont des attentes différentes selon leur propre trajectoire sociale. Les plus marginalisées sont tout aussi méfiante vis-à-vis de l'école que des autres institutions (police, justice, patronat, etc.), elles n'entretiennent alors que peu de relation avec l'école. Au contraire, les familles dont les conditions sociales sont moins dégradées ont une forte attente vis-à-vis de l'école et la considèrent comme l'institution permettant de réussir scolairement.

1.2.3. Le soutien du PRE dans l'implication des parents des classes populaires

Les exemples suivants sont tirés des discussions que nous avons menées avec les parents de l'enquête. Ces opinions et ces expériences montrent à la fois leur implication, leurs inquiétudes de ne pas comprendre totalement ce qui se joue avec leur enfant à l'école et l'aide réelle et non négligeable qu'apportent différentes activités proposées par l'ERE de Sainte-Geneviève-des-Bois (CdP, AID et sorties familles en particulier) :

AID : « *Ce que j'apprécie avec l'intervenant, c'est qu'on prend le temps d'échanger. Il fait toujours un compte-rendu à la fin de chaque séance. [...] Il ne veut pas que je me décharge sur lui, par contre, il me donne les moyens de m'impliquer.* » (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans) ;

CdP : « *Après l'intervention, elle m'explique tout ce qui s'est passé avec ma fille. Et elle me dit ce qu'elle va faire la semaine prochaine. Elle ne part pas après son cours, il y a un dialogue entre elle et moi. Elle me met au courant et moi aussi. (...) on se parle, on échange. Elle me demande comment ça se passe, pour ma fille, pour moi. (...) Elle m'aide à aider ma fille. Elle m'a appris à la faire travailler ses tables de multiplication.* » (Employée familiale, divorcée, 4 enfants) ;

Les activités enfants-parents (mercredi) et les sorties familles : « *On parvient à mieux suivre ce qui se joue pour mes enfants* » (Ouvrier, marié, 5 enfants de 0 à 16 ans).

Le PRE permet donc à ces parents de mieux comprendre l'école, le parcours de leur enfant, sa scolarité... et contribue ainsi à favoriser la future réussite sociale et professionnelle de ces enfants.

¹⁵ GLASMAN Dominique et al, *Op. Cit.*

1.3. Conclusion

Ces premières pages ont été consacrées à l'exposition de plusieurs grands niveaux de réalité auxquels les familles sont confrontées aujourd'hui en France et avec lesquelles elles doivent composer :

- * la compétition scolaire qui s'est amplifiée depuis plusieurs décennies ;
- * l'école et sa socialisation particulière devenue norme sociale et une condition (presque) nécessaire à la réussite sociale et professionnelle ;
- * l'existence d'une « culture scolaire » socialement située (du côté des classes moyennes et supérieures), laquelle est distante du capital culturel des classes populaires, ce qui les désavantage dans la réussite scolaire et donc sociale de leur(s) enfant(s) ;
- * la conscience de l'enjeu scolaire de la part des classes populaires ainsi que leur implication (en se servant de leur propres connaissances et compétences) dans le parcours scolaire de leur(s) enfant(s).

Notre enquête a permis d'illustrer comment un PRE peut pallier les difficultés rencontrées par les parents de ces milieux sociaux, réduire les écarts entre culture scolaire et culture familiale, permettre enfin une implication plus efficiente – car informée et éclairée – de ces parents. C'est ce que permettent les accompagnements en petit collectif (tel que le CdP), l'accompagnement individuel à domicile (l'AID) et les ateliers proposés aux parents ainsi que les sorties famille.

Notons que nous n'avons pas distingué de sous-catégories parmi les milieux populaires : nous n'avons pas évoqué la situation des familles étrangères et non francophones comme un cas particulier. En effet, celles-ci appartiennent le plus souvent aux milieux populaires et doivent être considérées comme tel (les caractéristiques évoquées dans ces dernières pages leur correspondent aussi).¹⁶

De plus, des études montrent bien que les enfants nés en France de parents étrangers ont des taux de réussite supérieures à ceux des enfants français du même milieu social.¹⁷ Ils ont plus de chances statistiques de réussir leur parcours scolaire du fait de l'attention accrue que ces familles portent à l'école. On retrouve ici le "rapport entre école et famille", son effet bénéfique sur la scolarité lorsque les parents ont un rapport à l'école positif (pas de méfiance, de l'espoir dans la carrière scolaire en tant que moteur de la mobilité sociale, etc.). On voit donc bien que ce qui joue est le facteur 'milieu social' plutôt qu'une quelconque origine de pays ou même la maîtrise de la langue (cf. à ce propos en 3.2.2.¹⁸).

¹⁶ CACOUAULT Marlaine, OEUVREARD Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 1995, p44-45.

¹⁷ Cf. notamment : VALLET Louis-André, CAILLE Jean-Paul, "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école française", in *Les Dossiers d'Education et Formations*, n°67, 1996.

¹⁸ Cet aspect est traité en interrogeant le "rapport au langage" que les familles entretiennent avec le Français plutôt que leur maîtrise même de la langue du pays dans lequel elles résident et scolarisent leur(s) enfant(s). Car en effet, les enfants des milieux populaires dont les parents sont français peuvent aussi être désavantagés à l'école par une maîtrise non adéquate de la langue française écrite et parlée qui y prévaut. Ici aussi, c'est "l'effet milieu social" qui agit.

Au terme de cette première partie, des axes de travail se dégagent dont le dispositif de Réussite Educative de Sainte-Geneviève-des-Bois s'est emparé :

- l'atelier CLEF : permet de "décoder" les codes de l'école

A ce propos, dès la fin des années 70, des études montrent que l'explication du fonctionnement institutionnel joue un rôle primordial : les familles adhèrent d'autant mieux aux résultats scolaires que les règles du jeu scolaire sont explicitées et que « l'ordre scolaire » est clairement et explicitement affirmé¹⁹ ;

- les accompagnements du CdP et de l'AID : les intervenants y jouent ce rôle de décryptage des attentes et des exigences de l'école ;
- ainsi que le parcours individualisé dans son ensemble, en tant que soutien sur ces aspects envers les enfants et les parents²⁰.

Ces activités apparaissent ici comme indispensable pour compenser et réduire l'écart entre la culture qui prévaut à l'école et le capital culturel des milieux populaires (étrangers ou français, francophone ou non).

Une attention toute particulière doit être portée à ces aspects car ils sont la base de la réussite scolaire et « éducative » de ces enfants.

Après avoir exposé le cadre général et ses enjeux sociaux, culturels et scolaires, resserrons un peu le focus sur les parents et les familles suivis par le dispositif de Réussite Educative de Sainte-Geneviève-des-Bois. Et voyons pour commencer les attentes qu'ils avaient à leur entrée dans le dispositif.

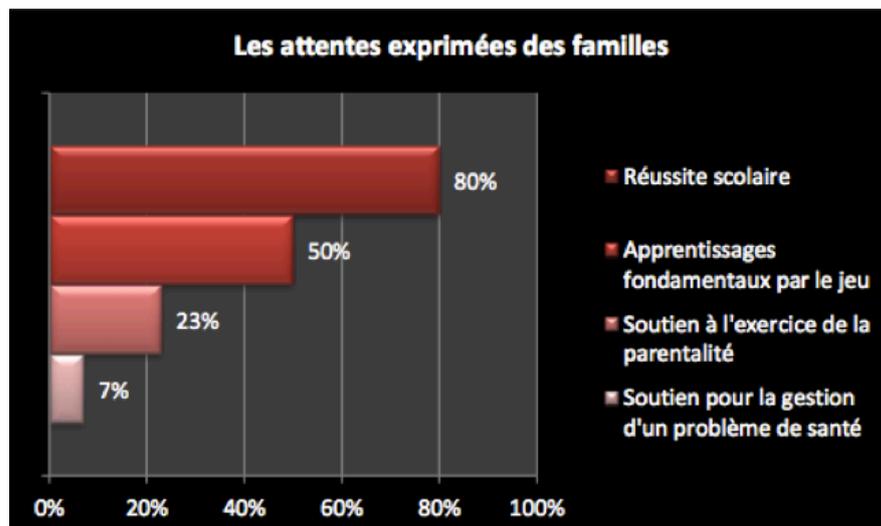
* *
*

¹⁹ CHERKAOUI Mohamed, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979.

²⁰ Nous y reviendrons dans la section 3, lorsque nous décrirons les apports de du PRE au plan du soutien à la parentalité.

2. DES PARENTS EN DEBUT DE PARCOURS DEJA TRES IMPLIQUES DANS LA SCOLARITE DE LEURS ENFANTS

Pour connaître les attentes des parents en début de parcours, nous leur avons posé la question, en leur précisant qu'il s'agissait des attentes avant même le début des activités.



Graphe 1 : Les attentes vis-à-vis du dispositif en général exprimées par les familles (tous parents confondus)

Ainsi, il ressort que 80% d'entre eux attendent du PRE qu'il aide leur enfant dans la réussite scolaire. Ceci montre la grande préoccupation des parents au plan de la scolarité et plus particulièrement de la "réussite" car en effet, aujourd'hui, la réussite scolaire induit pour une grande part la réussite sociale.²¹

De plus, on peut noter que cette attente correspond - sans qu'elle soit nommée - à un aspect que l'ERE travaille : le soutien à la parentalité sous l'angle "aider ces parents à aider leur enfant à réussir sa scolarité".²²

Ensuite, il est intéressant de noter que 23% des parents ont répondu que le PRE pouvait les aider dans leur parentalité au plan de la scolarité de leur enfant.

Ainsi, on peut supposer, en comparant ce taux de réponse avec le précédent, qu'une majorité de parents pense que le PRE aide leur enfant en premier lieu (sa scolarité), alors même qu'elle est une structure qui renforce la parentalité dans la scolarité.

La moitié des parents interviewés (50%) attend aussi du PRE un apprentissage par d'autres moyens que ceux utilisés par l'école (par le jeu notamment). Ainsi, la moitié des parents pense que les apprentissages peuvent passer par le jeu.

²¹ Cf. dans la section précédente, en 1.1.

²² Rappelons que la parentalité est définie comme la mise en pratique du rôle et du statut de parent : elle correspond à la mise en œuvre de l'ensemble des fonctions parentales au quotidien, et notamment la prise en charge matérielle de l'enfant.

Notons que seuls 7% des parents identifient le PRE comme pouvant aborder le plan de la santé. Il s'agit notamment des familles bénéficiant du transport vers le CMPP.

2.1. Lors de l'orientation vers le PRE, deux types d'attitude de la part des parents

Lors de l'orientation vers le PRE, deux attitudes de la part des parents peuvent être notées :

- les parents accueillent la proposition d'inscription de leur(s) enfants au PRE comme une offre que l'on ne peut pas décliner parce qu'elle ne peut être que bénéfique pour leur enfant :

Ainsi, ce père explique : *« J'ai pensé : c'est bien pour mon fils, pour qu'il puisse évoluer, au niveau de son langage, la lecture. Ca m'a fait plaisir. Il faut que l'enfant soit éduqué pour avoir un métier. (...) Entre ce que l'on apprend à l'école et ce que nos grands-pères nous ont appris, il y a des différences. »* (Ouvrier, marié, 2 enfants).

- les parents accueillent cette proposition comme une réponse à un problème identifié qui les préoccupait déjà, étant pris dans l'enjeu que constitue la compétition scolaire :

Dans ce cadre, ce père dit : *« De l'aide, du soutien. On l'a très bien pris parce que l'on voyait que cela n'allait pas. Quand on veut la faire travailler, elle n'est pas motivée, elle se braque. (...) Nous, on recherche qu'un soutien au niveau scolaire. »* (Ingénieur informatique, marié, 2 enfants) ;

Ceci montre dans les deux cas la préoccupation des parents et leur implication (même sans savoir quoi faire) dans la scolarité de leur(s) enfant(s). Dans ce cadre, volontaires, les parents seraient intéressés à être encore plus impliqués dans la détermination du parcours individualisé de leur enfant.²³

2.2. Attentes des familles bénéficiaires du PRE

Dans leur globalité, les motivations des familles à bénéficier du PRE concerne les "difficultés scolaires" des enfants. Par contraste, on peut entendre une forte attente sur l'aspect « réussite scolaire ».

Cette attente est aussi présente dans l'enquête menée par Dominique Glasman en 2006²⁴ qui a noté une grande attente des parents sur le plan scolaire et son soutien. Allant dans ce sens, il apparaît dans la présente enquête que les parents dont les enfants bénéficient de l'AID ou du CdP identifient le dispositif dans son ensemble aux actions liées au soutien à la scolarité.

²³ Nous développerons cet aspect en conclusion générale.

²⁴ GLASMAN Dominique, *Le programme de Réussite Educative : mise en place et perspectives*, Rapport pour la DIV, Juin 2006, p 5-6.

Plusieurs types d'attentes ressortent de l'enquête que nous avons réalisée auprès des parents : il peut s'agir d'un problème de maturité et de comportement global vis-à-vis de l'école : « *Notre fille avait pris du retard par rapport aux autres (en lecture notamment), ce qui est en lien avec sa "maturité" car elle est de la fin de l'année. (...) Elle avait un problème de confiance en elle et une impression d'échec.* » (Agents de maîtrise, mariés, 2 enfants).

Beaucoup de parents ont parlé des "problèmes de lecture" de l'enfant et de l'aide que le PRE peut apporter. Ainsi, ce père déclare : « *Pour l'aider pour la lecture car elle avait quelques difficultés et était un peu timide à cause de ça.* » (Ouvrier-artisan, marié, 3 enfants).

En effet, en France (contrairement aux pays anglo-saxons et nordiques par exemple), beaucoup d'attention est portée sur l'écrit (et donc sur la lecture) qui permettent ensuite d'acquérir l'ensemble des apprentissages. Ainsi, la maîtrise de la lecture constitue-t-elle un enjeu fort. Elle est ainsi identifiée à un point central, névralgique de la réussite scolaire depuis 1981 ²⁵.

La hausse des notes dans le cas de notes scolaires jugées trop basse constitue une autre des attentes exprimées le plus souvent par les parents. Ainsi, cette femme explique : « *Ce que nous espérions ? Elle avait des difficultés avec ses notes.* » (Employée, mariée, 6 enfants).

Ainsi, apparaît un premier point d'incompréhension de la part de certains parents : ils ne comprennent pas que le PRE ne fournissent pas une aide scolaire classique.

Cette mère dit ainsi : « *C'est bien qu'ils fassent quelque chose à la mairie, mais ce serait mieux s'ils faisaient vraiment de l'aide aux devoirs et au travail scolaire. Ce n'est plus le cas. C'est dommage, parce que ça nous a vraiment aidés pour mon grand. (...) Si l'année prochaine, il continue ce service, je demanderai qu'ils fassent intervenir quelqu'un pour les devoirs. Sinon, je verrai si je peux prendre quelqu'un.* » (Employée du secteur public, divorcée, 2 enfants).

De la même façon, cette autre femme explique : « *Celui qui aide mon fils, ce n'est pas pour les devoirs, [...] comme le faisait l'intervenant précédent. Je trouve ça moins bien, parce que j'aurai aimé que le nouvel intervenant l'aide pour les devoirs. (...) Il faudrait qu'ils aident comme avant pour les devoirs.* » (Employée du secteur public, mariée, 6 enfants).

Notons qu'à travers cette attente précise, apparaît la focalisation de la culture scolaire sur les notes et la culture de la note pour évaluer la scolarité globale des enfants.

²⁵ Cf. par exemple PELLAT Jean-Christophe, "Maîtrise de la langue : un enjeu social", Entretien avec Élodie Walek, in *US*, n°565, mars 2002.

A propos des notes scolaires et de leurs signification

Notons ici que l'importance qu'accordent les parents aux notes scolaires n'est pas un hasard, ni une obsession récurrente : ils ont bien compris – même s'ils ne le formulent pas de cette manière – qu'elles sont une modalité de mesure de la qualité du parcours scolaire des enfants, un curseur synthétisant l'appréciation de la conformité des élèves aux exigences et aux attentes de l'Ecole en termes de connaissance et d'aptitudes. En résumé : de leur acquisition de la « culture scolaire ». ²⁶

En cela, d'une part, la demande des parents sur cet aspect ne doit pas être négligée et être traduite – avec et auprès d'eux – en un besoin concernant la qualité du parcours scolaire dans sa globalité. Une fois clarifiée pour tous, l'AID répond amplement à cette demande des parents.

D'autre part, les notes scolaires doivent constituer un des principaux indicateurs de besoin du Programme Réussite Educative (lors de l'orientation par les partenaires notamment), tout en étant associé à d'autres indicateurs. ²⁷

2.3. Conclusion : implication des parents de tous les milieux sociaux

Des échanges avec les parents et à travers les réponses qu'ils ont donnés au questionnaire, il apparaît qu'ils sont bien tous investis dans la scolarité de leur(s) enfant(s).

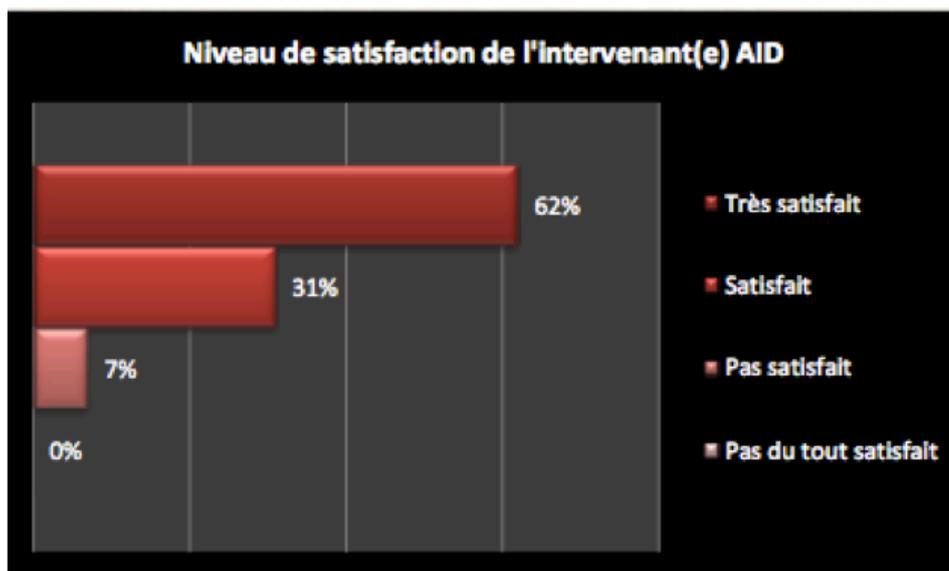
Cet investissement est par exemple audible lorsque 85% des parents déclarent attendre de l'intervenant AID qu'il apporte un soutien scolaire à l'enfant, qu'il prodigue un apprentissage sur un mode alternatif (dans 69% des réponses), tout comme une aide aux plans de "son organisation et son autonomie" et une "amélioration du rapport à l'institution scolaire" (69% des parents).



Graph 5 : Les attentes vis-à-vis de l'intervenant AID exprimées par les familles (tous parents confondus) (cité plus haut)

²⁶ Cf. à ce propos la première section concernant la "culture scolaire" et ses conditions d'existence (en 1.2.).

Ainsi, après plusieurs mois du parcours au sein du PRE, 93% des parents interrogés se déclarent satisfait ou très satisfait de l'intervenant AID. Seulement un tiers des réponses (39%) concerne une attente d'un renforcement des apprentissages fondamentaux.



Graphe 12 : La satisfaction vis-à-vis de l'intervenant AID exprimées par les familles (tous parents confondus)

Dans l'enquête, c'est bien visible : toutes les familles (populaires, non francophones, classes moyennes) sont impliquées dans la réussite scolaire et sociale de leur enfant, ce qui est visible au travers de leurs fortes attentes vis-à-vis du PRE en général, de l'AID et du CdP en particulier.

* *
*

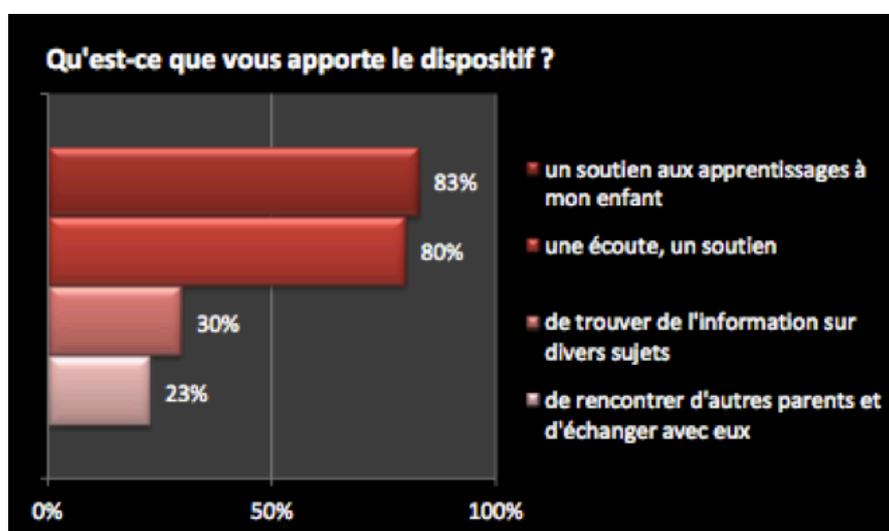
²⁷ Nous reviendrons sur cet aspect dans la partie 3 "Du côté des partenaires", à propos de la liste des indicateurs d'orientation des enfants vers le PRE (section 2.2. et 2.3.).

3. L'AIDE QU'APPORTE LE PRE AUX PARENTS ET AUX ENFANTS

3.1. En général pour les parents et leurs enfants

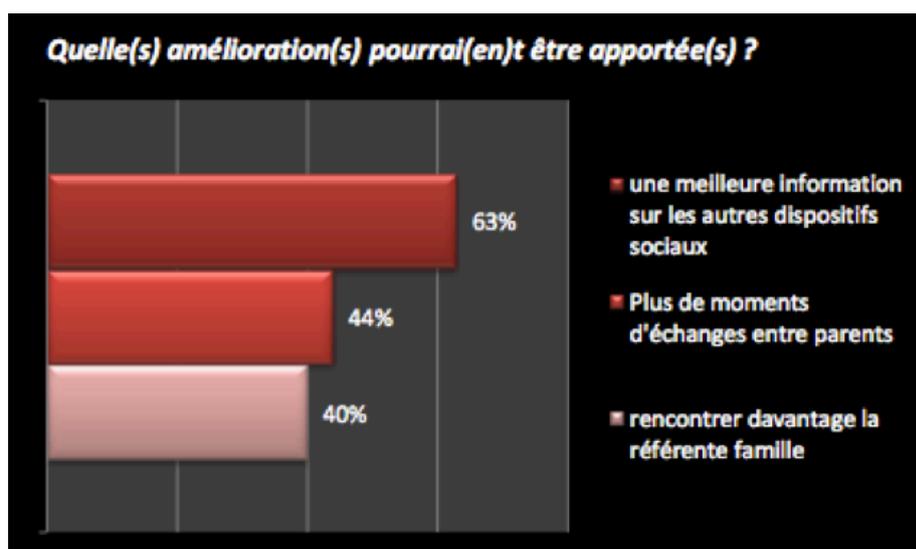
À la question "que vous apporte le dispositif ?" arrivent en tête un "soutien scolaire pour l'enfant" (83% des réponses) et un "soutien et une écoute pour les parents" (80% des réponses). Le PRE apporte ainsi aux parents du temps, du soutien, de l'écoute, ce qui semble correspondre à un fort besoin des familles.

De plus, 30% des parents ont déclaré que le dispositif leur permet de trouver de l'information sur d'autres sujets, et 63% des parents souhaiteraient davantage d'information sur les différents dispositifs.²⁸ Ainsi, le PRE jouerait un rôle de "tiers informateur" et serait identifié comme tel.



Graph 2 : Les apports du dispositif en général (tous parents confondus)

Graph 3 : Les améliorations pouvant être apportées au dispositif en général (tous parents confondus)



²⁸ Il est possible que la réponse ayant été suggérée, ce taux élevé soit donc à relativiser.

> La rencontre entre parents (lien social)

"Rencontrer d'autres parents, créer du lien social" est mentionné dans 23% des réponses. C'est rendu possible notamment lors des sorties familles et des ateliers collectifs. Voici ce qu'en disent certains parents :

« Ça permet de développer des relations avec d'autres parents. C'est ce que nous voulions. »
(Agent commercial, marié, 6 enfants) ;

« Pendant les sorties familles, j'essaie d'orienter et d'informer les autres parents sur certains dispositifs et vice et versa. » (Mère au foyer, mariée, 4 enfants) ;

Une mère au foyer (4 enfants, âgés de 1 an et demi à 8 ans) et ne parlant pas le Français considère que les "Ateliers CLEF" destinés aux parents lui permet un partage d'expériences avec d'autres, de se sentir moins isolée, et de tirer de ces moments des conseils d'ordre pratique.

Le PRE contribue donc à la création de lien social, au partage d'expérience entre parents – ce qui permet notamment de rompre l'isolement social dans lequel certains se trouvent. Et cela correspond à la demande de 40% des parents interviewés.

Voyons maintenant du côté des parents ce que leur apporte le dispositif. Il s'agit pour une grande part d'un soutien à la parentalité, lequel se décline sur plusieurs plans.

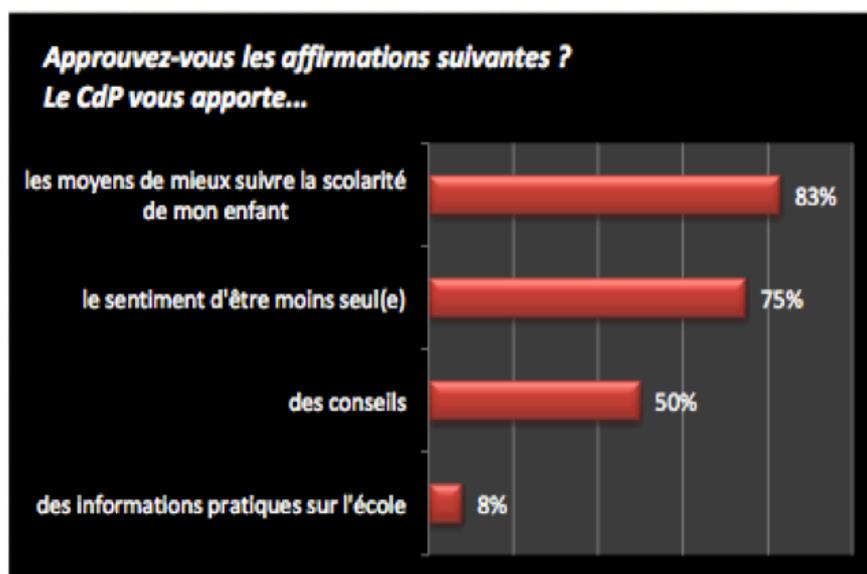
3.2. Du côté des parents : les différents plans du soutien à la parentalité

En ce qui concerne le CdP en particulier, le soutien à la parentalité que prodigue le PRE est bien visible.

Ainsi, 83% des réponses mentionnent que le CdP est un bon moyen pour mieux suivre la scolarité de l'enfant.

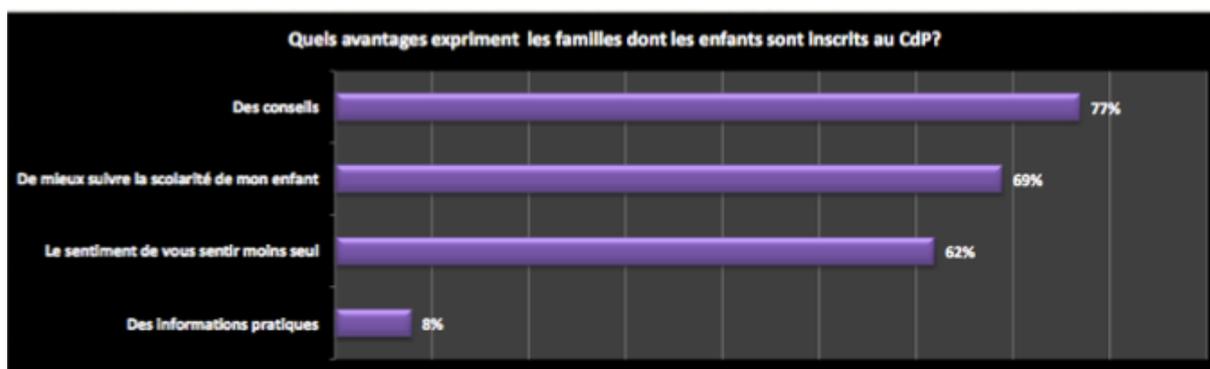
De plus, les parents déclarent se sentir moins seuls face à la scolarité de leur(s) enfant(s) à 75%.

Graphe 16 : Ce que le CdP apporte aux parents (tous parents confondus)



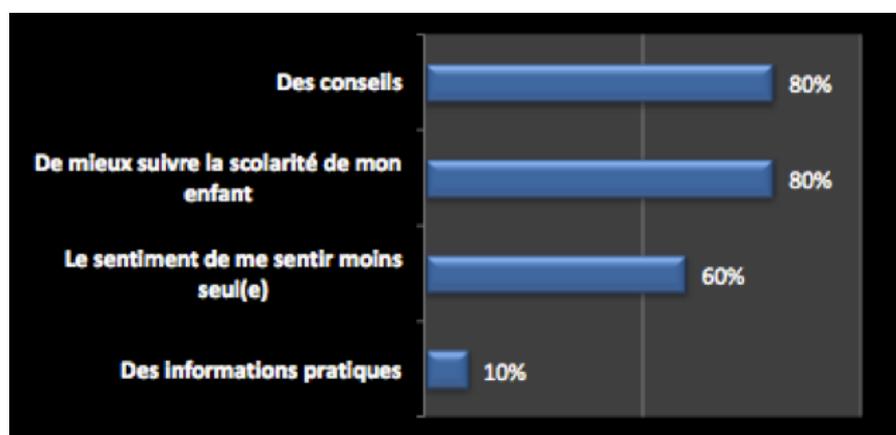
Ensuite, la moitié d'entre eux peuvent compter sur des conseils concernant la scolarité de l'enfant et enfin, pour 8% d'entre eux, ils reçoivent des informations pratiques sur l'école. En résumé, les parents interviewés ont le sentiment d'être soutenu face à la scolarité de l'enfant, ce qui correspond bien au soutien à la parentalité, l'un des axes forts travaillé par l'ERE de Sainte-Geneviève-des-Bois.

Les "avantages" du CdP ne contredisent pas ces résultats : ils vont dans le même sens.



Graph 17 : Les avantages du CdP (tous parents confondus)

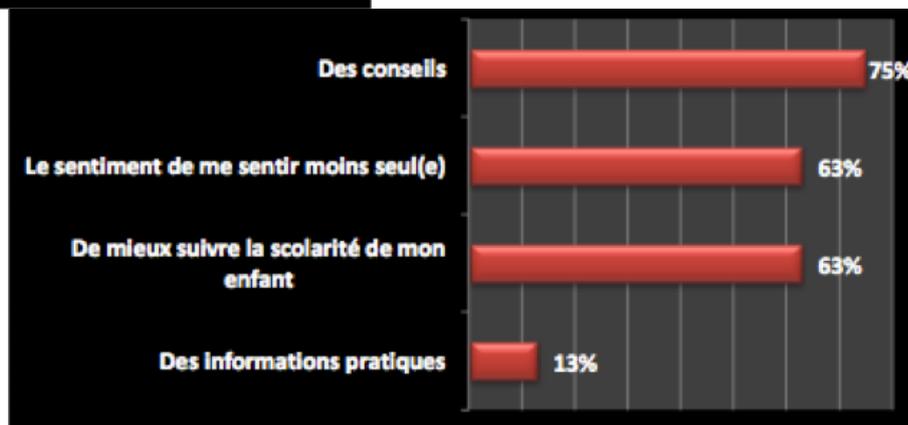
Lorsque l'on compare les niveaux de qualification des parents (de I à IV et de V à VI), on voit apparaître quelques différences et des similitudes en ce qui concerne ces avantages. Il est possible alors d'affiner les réponses.



(pour rappel : graphes 18 et 19 – cités plus haut)

Graph 18 : Les avantages du CdP – selon les parents ayant un niveau de qualification de I à IV

Graph 19 : Les avantages du CdP – selon les parents ayant un niveau de qualification de V à VI



Arrivent au premier rang, des conseils sur la scolarité et la tenue/faisabilité... des devoirs. Il semble ainsi que cela constitue le premier avantage du CdP pour tous les niveaux de qualification (75% et 80% respectivement).

Ensuite, pour les parents des classes populaires, arrivent *ex-æquo* les conseils sur la scolarité et le fait d'être en mesure de mieux la suivre (80%), alors que pour les parents des classes moyennes, arrivent *ex-æquo* à 63% le sentiment d'être moins seul et de mieux suivre la scolarité de l'enfant.

Notons deux similitudes : tout d'abord, "mieux suivre la scolarité de l'enfant" arrive en seconde position pour tous les parents. Il s'agit ici d'une forte préoccupation de la part des familles. Cependant, si l'on regarde de plus près, cet aspect est évoqué à 63% par les parents des classes moyennes mais à 80% par ceux des classes populaires. Cette préoccupation s'avère plus forte chez les seconds, probablement du fait de leur faible niveau de qualification, ce qui signifie – toute chose étant égale par ailleurs – une moins bonne maîtrise des codes de l'école, et de leur volonté d'une ascension sociale pour leur(s) enfant(s). Au contraire, les parents de niveau de qualification supérieur semblent mieux suivre la scolarité de leur enfant.²⁹

Ensuite, "le sentiment de me sentir moins seul" est évoqué à part équivalente pour les tous les parents (63% pour ceux de niveau de qualification supérieur et 60% pour ceux de niveau de qualification inférieur).

3.2.1. Dans la relation parent-enfant au plan des devoirs scolaires

Il s'agit d'un aspect qui prend beaucoup d'importance dans la relation parent-enfant : la question des devoirs revient fréquemment dans les motifs de dispute et/ou de conflit entre parents et enfants. Activité se présentant quotidiennement - y compris les week-end - elle est aussi emplie d'enjeux à la fois émotionnels, scolaires et temporels (faire faire les devoirs dans un temps qui permette à l'enfant et sa famille de se restaurer avant l'heure du coucher notamment). De plus, les enjeux de la compétition scolaire créent, chez de nombreuses familles, de l'anxiété pour l'avenir de leur enfant. Ce qui peut alors se traduire par des conflits entre parents et enfants lors des devoirs.³⁰

Ce temps du travail scolaire, faisant partie des relations familiales quotidiennes, peut ainsi influencer négativement les relations entre les deux générations. De plus, et les parents en sont tous conscients : les devoirs et leur bonne réalisation ont des effets sur la réussite scolaire car c'est un point essentiel dans les apprentissages.

²⁹ Cf. la section 1. dans laquelle la question de l'écart avec les normes de l'école et celle des familles est évoquée.

³⁰ HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE, *Les devoirs*. Consultable sur le site internet : bienlire.education.fr.

Beaucoup des parents enquêtés ont fait part de leurs difficultés à « faire faire » les devoirs à leur(s) enfant(s).

Certains estiment ne pas être en mesure d'aider dans cette activité car ils ne possèdent pas la « pédagogie » nécessaire, alors que l'intervenant AID est formé à cela : « *Son métier est d'être pédagogue. Moi ce n'est pas mon métier.* » (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans).

Cette mère ajoute : « *J'ai toujours aidé mon fils à faire ses devoirs. [...] Mon fils et moi, on a du mal à rester calmes pendant ses devoirs. Et [l'intervenant AID] qui vient à domicile me permet d'être sûre que mon enfant fait bien ses devoirs. S'il lui demande de chercher un mot dans le dictionnaire, il le fera plus facilement avec lui qu'avec moi.* » Et de conclure : « *Donc c'est une aide indispensable.* ».

De la même manière, la femme suivante observe : « *[L'intervenant AID] a su trouver la manière d'aborder le travail avec eux. Une méthode, parfois fondée sur des jeux, qui les fait avancer.* (Employée du secteur public, divorcée, 3 enfants).

Ainsi, l'intervenant AID fait office de "tiers neutre" : « *Tout cela passe mieux par une tierce personne* » (Mère au foyer, veuve, 3 enfants). Au travers de jeux, de méthode alternative, en passant par l'ordinateur etc. et du fait qu'il n'est pas le parent, l'intervenant peut construire une relation stable avec l'enfant – sans enjeux d'ordre parental.

Parfois, il est même nécessaire qu'il se substitue ponctuellement aux parents : « *[L'intervenant AID] m'aide en l'aidant, mais il ne m'aide pas moi à mieux m'occuper de mon fils. Ses conseils ne m'aident pas à être plus patiente dans la relation avec mon fils. [...] Il me donne des conseils, mais ce n'est pas suffisant [pour que je puisse aider mon fils]. Je ne vois pas ce qu'il pourrait faire de plus.* (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans).

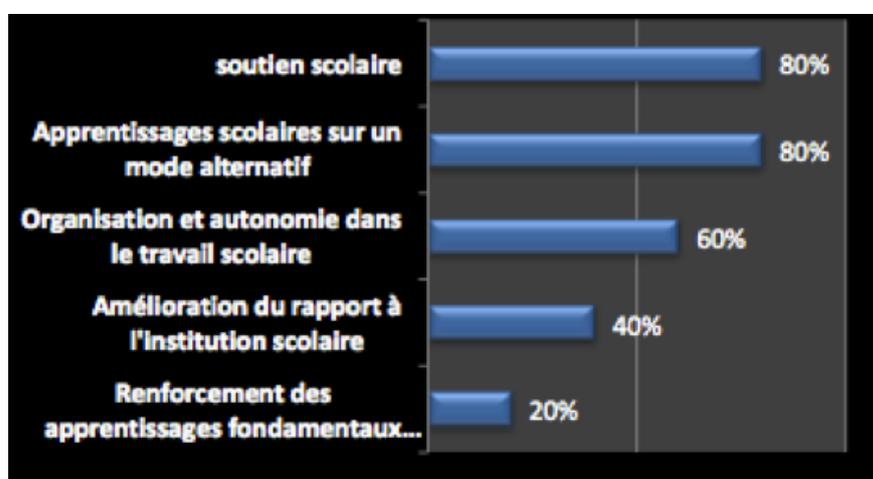
Ces moments peuvent même devenir conflictuels et ternir les relations parents-enfants. Ainsi, ce père déclare : « *Quand on veut la faire travailler, elle pas motivée, elle se braque.* » (Ingénieur informatique, marié, 2 enfants). Or, le PRE, et l'AID plus particulièrement, améliorent ces difficultés : « *La Réussite Educative m'apporte de l'équilibre dans ma relation à ma fille. Elle a changé par rapport à ses devoirs. Je n'ai plus à lui demander de faire ses devoirs. Avant, elle cachait ses cahiers, maintenant elle me les montre.* (Employée familiale, divorcée, 4 enfants).

Le travail engagé par l'ERE agit ainsi directement sur la parentalité car elle contribue à l'amélioration des relations parents-enfants pendant les devoirs et même plus largement.

Cette mère le confirme : « *Il faut moins la forcer pour travailler. (...) Maintenant, lorsque je lui demande de travailler, elle le fait sans avoir besoin de trop la forcer.* » (Employée du secteur public, divorcée, 3 enfants).

Le PRE permet aussi aux parents de mener une réflexion avec un professionnel sur leurs façons de faire lorsque ces moments deviennent invivables. Sur les conseils de la référente de parcours, des parents ont ainsi rencontré la psychologue du PEF (CEPFI) : leur enfant inscrite au CdP l'an passé avait progressé dans son rapport à l'école, mais ils ne comprenaient pas pourquoi elle continuait à refuser de faire ses devoirs avec son père. Celui-ci observe : « *En deux séances avec nous et notre fille, ça a tout décoincé. Ça m'a permis de relativiser, réfléchir sur plusieurs choses, de prendre du recul et les choses se sont décoincées. J'ai compris, aussi, grâce à [la référente de parcours], que ma fille avait droit à l'erreur.* » (Agents de maîtrise, mariés, 2 enfants).

3.2.2. Au plan de la scolarité car les parents n'ont pas le niveau de qualification et/ou le niveau de français nécessaires pour aider leurs enfants



(pour rappel : graphe cité plus haut)

Graphe 6 : Les attentes exprimées vis-à-vis de l'AID par les parents ayant un niveau de qualification de I à IV

D'après le graphe 6, il apparaît une forte attente de la part des parents de niveau de qualification de I à IV en ce qui concerne, à la fois, un "soutien scolaire" et "un apprentissage sur un mode alternatif" (80%).

Ainsi, ce père explique : « *Entre ce que l'on apprend à l'école et ce que nos grands-pères nous ont appris, il y a des différences.* » (Ouvrier, marié, 2 enfants) ;

De la même manière, cette mère dit : « *J'ai fait quatre années d'école, c'est tout. Je ne parvenais pas vraiment à aider mon fils pour ses devoirs. En CM1 j'arrivais encore, mais là, j'ai besoin qu'on l'aide.* » (Employée du secteur public, divorcée, 2 enfants) ;

Ou encore, cette femme déclare : « *Je voyais que ce que je leur apportais scolairement n'était pas suffisant.* » Elle ajoute : « *Au niveau scolaire, j'avais beaucoup de mal à les faire travailler. Déjà, parce qu'au niveau scolaire, je n'étais pas très écolier, ni lecture d'ailleurs.* » (Employée du secteur public, divorcée, 3 enfants).

Vient ensuite, pour 60% des réponses, une attente concerne "l'organisation et l'autonomie". Dans ce sens, cette femme explique : « *En Afrique [où j'ai été scolarisée], il n'y a pas les mêmes méthodes qu'ici. Et puis, on oublie les difficultés et les méthodes d'apprentissage.* » (Mère au foyer, mariée, 2

enfants). Ainsi, cette femme explique-t-elle : « *Et puis moi, je n'étais pas vraiment bonne à l'école, en tout cas pas en tout. Ça me libère.* (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans).

Remarquons ici que l'AID est une activité de soutien à la parentalité pour les parents peu ou pas qualifiés et qui ne sont pas en mesure d'aider leur enfant dans ses apprentissages.

Selon le même graphe, viennent ensuite une attente en matière d'"amélioration du rapport à l'institution scolaire" (40%) et d'un "renforcement des apprentissages fondamentaux" (20%).

> *A propos des parents qui ne maîtrisent pas la langue française (niveau de qualification bas et parent d'origine étrangère)*

Il est intéressant de noter ici que la catégorie des parents ne maîtrisant pas bien la langue française – ce qui peut les entraver pour aider leur enfant – regroupe à la fois des parents non francophones et des parents de niveau de qualification faible. En effet, les études montrent que les classes populaires ont un langage et une maîtrise qui ne correspondent pas à ceux qui prévalent à l'école, y sont légitimes, y sont valorisés, et non plus ceux qui permettent de maîtriser les codes de l'école.³¹ Disons ici qu'il est plutôt question du "rapport au langage" que le langage lui-même ou de celui qui est pratiqué à la maison.³²

Rappelons que les enfants dont les parents sont non francophones ont un taux de réussite meilleur - à classe sociale égale - que les enfants de parents francophones.³³ On est donc bien face à un préjugé répandu qui voit un lien de cause à effet entre parent immigré et difficultés scolaires.³⁴

Il est bien question, non pas de la maîtrise du langage, mais du "rapport social" qu'entretiennent les individus avec lui. M. Millet et B. Bier regrettent d'ailleurs une certaine "ethnisation" de cette question alors qu'il y a encore quelques années, on réfléchissait en terme social.³⁵

Dans les deux cas (non francophone et niveau de qualification bas), si les parents ont un rapport au langage positif, qu'ils encouragent leur enfant à maîtriser le langage "comme à l'école" et pour cela, engagent des actions pour les y aider - type Réussite Educative -, l'enfant ne sera pas lésé, au contraire.

Ainsi s'exprime la mère suivante à propos de l'AID : « *C'est super pour les parents qui ne parlent pas français, grâce à ça, et notamment grâce aux discussions avec les deux intervenants AID et de leurs conseils, je me sent rassurée.* » (Mère au foyer, union libre, 3 enfants dont 2 en cours élémentaire bénéficiant d'une AID). De la même manière, ce père a noté des progrès dans l'acquisition du langage : « *Ils font des progrès en matière de maîtrise du Français.* » (Ouvrier, marié, 5 enfants de 0 à 16 ans).

³¹ cf. notamment MILLET Mathias, BIER Bernard, *Op. Cit.* Cf. aussi la section 1.2. Écart entre culture familiale et culture scolaire.

³² MILLET Mathias, BIER Bernard, *Op. Cit.*, p 7.

³³ Cf. en 1.3. et notamment CAILLE Jean-Paul, ROSENWALD Fabienne, "Les inégalités de réussite à l'école élémentaires : construction et évolution", In *France, Portrait social*, 2006, p 20.

³⁴ CACOUAULT Marlaine, OEUVRARD Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 1995, p21.

³⁵ MILLET Mathias, BIER Bernard, *Op. Cit.*, p 12.

Les ateliers d'alphabétisation (atelier CLEF, atelier "autour du jeu") que le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois a mis en place pour aider les parents - et leurs enfants - à la maîtrise du français participent aussi sur ce plan. Une mère explique ainsi que ne maîtrisant pas bien le Français, elle y voit un moyen de perfectionnement pour elle et ses enfants : « *Ca m'aide à repérer nos lacunes et à apprendre en fonction de cela. Les ateliers sont pour cela bien adaptés.* » (Mère au foyer, mariée, 4 enfants). Ces ateliers lui ont, par exemple, permis de mieux maîtriser l'usage du genre féminin et masculin, si particulier au français.

Pour résumer, les attentes sont fortes en matière de "soutien scolaire" et d'"organisation et d'autonomie" pour les parents qui n'ont pas le niveau de qualification et/ou le niveau de français nécessaires pour aider leurs enfants au plan de leur scolarité (en particulier, pour comprendre et maîtriser les attentes et les exigences de l'Education Nationale ainsi que superviser les devoirs scolaires). Ces deux "entraves sociales" – cumulées ou non – concernent beaucoup des parents du PRE – et sont des caractéristiques de sa population cible principale. Ainsi, le dispositif s'avère indispensable et dans ce cas précis, il peut même jouer un rôle de "soutien-substitut" à ces parents.

3.2.3. Dans les relations entre les parents et l'école

Lors de l'enquête, nous avons demandé aux parents d'apprécier la qualité du lien entre école et l'intervenant AID et CdP. 23% des parents pensent que la qualité du lien est bonne ou excellente (39 %). Au total, 62% des parents sont satisfait du lien entre l'école et l'intervenant AID.



Graphe 14 : Qualification de la qualité du lien entre l'école et l'intervenant AID (tous parents confondus)

Voici ce que disent les parents enquêtés à propos de l'intervenant AID, du CdP ou encore de la référente de parcours et du lien réalisé avec l'école :

« *Et ça aide aussi à faire le lien avec la maîtresse. Le CdP, c'est une chance, une opportunité, une aide.* » (Agents de maîtrise, mariés, 2 enfants) ;

« *[L'intervenant AID] a rencontré le maître pour définir sur quoi ils devaient travailler. [La référente de parcours] l'a rencontré deux fois, moi je l'ai rencontré ensuite, et lui une fois encore. Le lien avec l'école est très bien fait, il n'y a rien à dire.* » (Employée, mariée, 5 enfants) ;

« *[La référente de parcours], quand je fait appel à elle, elle répond. Par exemple, elle me donne des réponses à mes demandes sur l'école. La dernière fois, c'est lorsque j'ai rencontré [l'intervenant AID]. C'est droit, carré.* » (Agent de services sociaux, veuve, 5 enfants) ;

« *[Les échanges avec la référente de parcours], ça permet d'ajuster pour la rentrée d'après. Par exemple : pour O. on a fait un bilan avec elle et l'institutrice pour discuter du redoublement, lequel n'a pas eu lieu finalement.* » (Employée de famille, union libre, 4 enfants).

> *Le cahier de liaison école – intervenant AID*

L'ERE de Sainte-Geneviève-des-Bois a instauré un cahier permettant de faire la liaison entre l'école et l'intervenant AID principalement pour y regrouper les progrès réalisés et ceux sur lesquels se concentrer. Il peut aussi être mobilisé par les autres intervenants du PRE (dans le cadre des ateliers et des sorties famille).

Une des mères explique clairement sa fonction et ses avantages :

« *C'est mieux, parce qu'avant, il fallait que je fasse, moi, le lien. Je devais rencontrer les enseignants et dire aux intervenants ce sur quoi ils devaient travailler avec mes enfants. Aujourd'hui il y a un cahier de liaison dans lequel les enseignants et [l'intervenant AID] échangent sur le travail des enfants.* » (Employée du secteur public, divorcée, 3 enfants)

Notons que cette femme apprécie ce cahier pour la cohérence et les explications qu'il permet d'introduire dans le suivi individualisé de la scolarité de ses enfants, ce qu'elle n'était pas en mesure de réaliser par elle-même, ne possédant pas suffisamment les codes de l'école.

Ce cahier est parfois réapproprié par certains parents, qui l'utilisent alors pour mieux suivre la progression de leur enfant en matière scolaire. Il s'agit ici d'un des objectifs de toute intervention sociale : l'autonomisation des bénéficiaires, ici les parents.

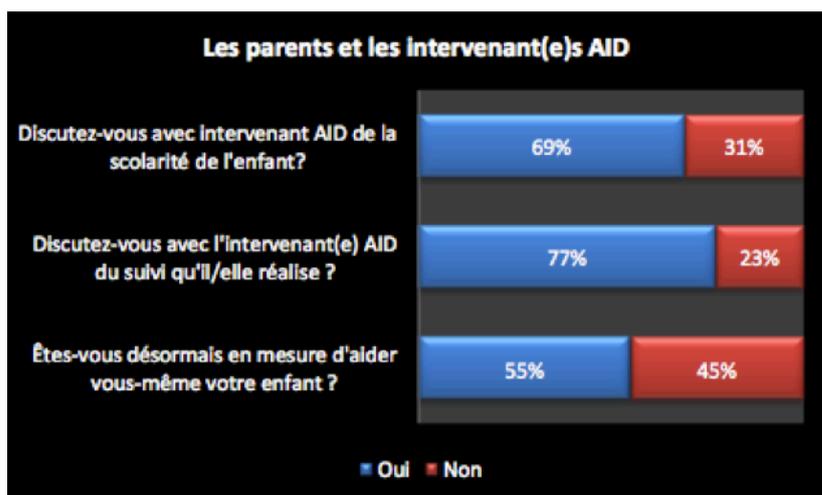
C'est ainsi qu'une employée du secteur public, mère de 2 enfants explique : « *J'amène de temps en temps le cahier de liaison aux intervenants de l'atelier CLEF afin de leur indiquer où sont les difficultés qu'ils ont repérées, et les intervenants font des activités pour travailler dessus.* » (Employée du secteur public, mariée, 2 enfants).

Il arrive aussi quelque fois qu'une autre mère (Mère au foyer, mariée, 2 enfants) remplisse elle-même le cahier de liaison.

Quelques parents nous ont fait part d'un cahier peu rempli - seule la première page contenait des commentaires. Cet outil semble indispensable et doit être mobilisé par tous pour une meilleure efficacité.

3.2.4. Pour le suivi au quotidien des progrès de l'enfant

Pour déterminer cet aspect du soutien à la parentalité que l'ERE travaille, nous avons commencé par demander aux parents concernés de caractériser le type d'échange existant entre eux et l'intervenant AID.



Graphique 13 : Les relations entre les parents et l'intervenant AID exprimées par les familles (tous parents confondus)

Ainsi, il ressort que les parents et l'intervenant discutent de la scolarité de l'enfant dans 69% des familles, comme c'est

le cas de cette femme : « *[L'intervenant AID] me fait un compte-rendu de ses progrès, de ce qu'ils ont fait [...]. C'est très bien.* » (Employée, mariée, 5 enfants). De la même manière, cette employée commerciale explique : « *Ce que j'apprécie avec lui, c'est qu'on prend le temps d'échanger. Il fait toujours un compte-rendu à la fin de chaque séance.* » (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans).

Pour 77% des familles, les discussions portent sur le suivi que l'intervenant réalise auprès de l'enfant. Dans la moitié des cas, les parents bénéficient de conseils pour aider leur enfant. C'est ainsi que cette mère dit : « *Je discute régulièrement avec [les intervenants AID] de ce qu'il faut travailler, de leurs difficultés* » (Mère au foyer, mariée, 2 enfants).

Ces différents échanges font ainsi dire à 75% des parents interviewés qu'ils se sentent moins seuls face à la scolarité de leur enfant et à 83% d'entre eux que cela leur permet de mieux suivre la scolarité de leur enfant. Ainsi, la femme suivante explique : « *Ca m'amène à mieux réaliser le parcours de ma fille, ses progrès.* » (Employée familiale, divorcée, 4 enfants). Notons ici que l'écart entre culture scolaire et familiale tend à se réduire par l'action du dispositif de Réussite Educative.

Ainsi 55% des parents dont l'enfant bénéficie de l'AID se sentent désormais en capacité d'aider leur enfant dans sa scolarité. C'est le cas de cette femme : « *Il ne veut pas que je me décharge sur lui, par contre il me donne les moyens de m'impliquer.* » (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans)

Le fait de "se sentir moins seul face à la scolarité" et de se sentir en capacité d'aider leur enfant sur ce plan est un véritable apport de cette Aide Individualisée à Domicile.

Le CdP est aussi une action qui travaille sur cet aspect du soutien à la parentalité. Ainsi ce père explique :

« Il y avait une très bonne relation entre l'institutrice, l'animatrice, notre enfant et nous. Ils avaient des échanges tous les soirs. [...] L'institutrice a sa propre méthode, mais c'est compliqué de faire le suivi de notre fille. Avec le CdP, ça permet au contraire de mieux réaliser ce suivi. Le CdP, c'est une chance, une opportunité, une aide. » (Agents de maîtrise, mariés, 2 enfants).

Il ajoute que ce soutien lui a permis de mieux comprendre les difficultés de sa fille, ce qui l'a rassuré :

« Cela nous aide à prendre du recul par rapport à l'ampleur des difficultés, qui finalement ne sont pas si grave. Cela nous aide à 'prendre de la hauteur' avec la situation et ce qui est dit par l'école. » (Agents de maîtrise, mariés, 2 enfants)

De plus, une mère observe que d'assister ponctuellement au CdP permet « *de reprendre les exercices à la maison.* » (Agents de maîtrise, mariés, 2 enfants)

Notons ici la contribution indispensable de l'intervenant(e) du CdP concernant le suivi au quotidien de la scolarité, le lien avec l'école et l'institutrice ainsi que le soutien apporté aux parent sur ces différents aspects de leur parentalité.

Le CdP a aussi beaucoup apporté à cette employée familiale, en la soutenant au plan de son rôle de mère :

« Après l'intervention, elle m'explique tout ce qui s'est passé avec ma fille. Et elle me dit ce qu'elle va faire la semaine prochaine. Elle ne part pas après son cours, il y a un dialogue entre moi et elle. Elle me met au courant et moi aussi.(...) on se parle, on échange. Elle me demande comment ça se passe, pour ma fille, pour moi. »

Ainsi, peut-elle mesurer l'apport de ces discussions avec l'intervenante CdP : « *Elle m'aide à aider ma fille. Elle m'a appris à la faire travailler ses tables de multiplication.* » (Employée familiale, divorcée, 4 enfants). Des conseils, du temps, une valorisation des compétences parentales et cette femme est maintenant en capacité d'aider sa fille dans ses apprentissages.

D'autres activités imaginées et organisées par l'ERE peuvent agir dans le même sens. Il en est ainsi des activités proposées à la fois aux parents et aux enfants les mercredis et les sorties familles qui ont lieu lors des vacances scolaires.

Retenons, d'une part, que ces paroles montrent la volonté de tous les parents de s'impliquer dans la scolarité, de mieux comprendre l'école et son fonctionnement ainsi que les attentes des enseignants - même lorsqu'ils n'en ont pas les moyens seuls.

D'autre part, il apparaît que le PRE (au travers du CdP, de l'AID et des autres activités) leur permet de mieux comprendre l'école, le parcours de leur enfant, ses difficultés et ses progrès.

3.2.5. Au plan de la culture, de « l'ouverture culturelle »

Les familles possèdent bien une « culture », riche éventuellement du parcours migratoire réalisé. Il s'agit ici pour le PRE de donner les moyens à ces familles d'acquérir certains aspects de la culture dominante en France, des pans de la « culture légitime », selon l'expression de P. Bourdieu³⁶.

Ici, l'activité qui remplit ce rôle de la façon la plus évidente et visible est les "sorties familles". Ainsi, les parents enquêtés qui y ont participé au moins une fois s'accordent pour dire que c'est l'occasion de découverte culturelle : « *Ces sorties, c'est l'occasion de découvrir des endroits que les enfants n'ont pas encore vus, de découvrir les reines et les rois. Ça fait du bien de faire ces sorties.* » (Mère au foyer, mariée, 2 enfants).

Une autre mère (Mère au foyer, mariée, 3 enfants de 4 à 8 ans), qui éprouve des « *difficultés pour parler français avec les autres parents* », estime que les sorties familles : « *C'est l'occasion d'apprendre des choses sur les thèmes des visites, et avec le groupe, on apprend plus que si on visite seul avec les enfants* ». Elle a ainsi découvert l'existence d'un musée au Trocadero - alors qu'elle et son mari s'y rendent souvent.

Ces sorties permettent aussi, au sens premier du terme, une "sortie" de la maison et un moment ludique à partager en famille : la femme citée plus haut ajoute ainsi que ces sorties sont l'occasion de faire pour la première fois une sortie en famille avec ses trois enfants (le dernier est en bas âge).

³⁶ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970, notamment.

L'AID et l'intervenant peuvent aussi jouer ce rôle : « [L'intervenante] l'amène à la bibliothèque. » (Employée, mariée, 6 enfants)

Globalement, ce père observe que depuis que ses enfants bénéficient d'un parcours au PRE : « *Tout s'améliore au niveau [...] de l'accès à la culture.* » (Ouvrier, marié, 5 enfants de 0 à 16 ans)

3.2.6. Soutien à la parentalité quotidienne (matérielle)

Jusqu'ici, plusieurs aspects du soutien à la parentalité ont été mis en évidence, des apports concrets que les parents ont identifiés et que le PRE contribue à soutenir ou améliorer : la relation parent-enfant au plan des devoirs scolaires (en particulier) qui se déroulent chaque jour, l'aide envers des parents pour suivre et soutenir la scolarité des enfants (lorsque ceux-ci ne détiennent pas le niveau de qualification ou de langage suffisant pour aider leurs enfants seuls), les relations entre les parents et l'école ainsi que le suivi au quotidien des progrès et des difficultés précises de l'enfant et "l'ouverture culturelle". Ces différents plans sont largement présents dans l'ensemble des PRE et correspondent directement à leurs principales missions, en tant que soutien aux parents sur le plan de la scolarité.

D'après les discussions que nous avons menées avec les parents, un plan supplémentaire et non attendu du soutien à la parentalité est apparu. Celui-ci est peu souvent évoqué dans la littérature portant sur les PRE, il est pourtant primordial et celui de Sainte-Geneviève-des-Bois y contribue largement : le soutien à la parentalité *matérielle*, comme nous l'appellerons ³⁷.

En effet, le soutien à la parentalité sur le plan scolaire ne serait pas effectif si les parents n'étaient dégagés de certaines de leurs obligations et préoccupations du quotidien. Ainsi, l'aide à la parentalité, c'est aussi que les enfants en bas âge soient gardés³⁸, que les tâches du travail domestique soient réalisées, que le logement puisse permettre à l'enfant d'avoir un "coin à lui" et qu'il puisse accueillir l'intervenant AID par exemple.

C'est le cas de ce père : « *Au départ, je voulais qu'elle apprenne la langue française et qu'elle soit aidée dans ses apprentissages scolaires. On m'a proposé l'AID, mais j'ai refusé parce que je suis hébergé, et je ne peux pas accueillir l'intervenant à domicile.* » (Ouvrier intérimaire, vie maritale, 1 enfant).

L'enquête de M. Millet et B. Bier, par exemple, montre que les conditions de vie précaire sont un des facteurs d'échec scolaire. La mission du PRE se situe aussi sur ce plan. ³⁹ Le bilan réalisé par l'Acsé en 2008 va dans le même sens, en s'appuyant sur le rapport du Haut Conseil à l'Éducation de 2007 :

³⁷ Cf. BONICI Marie, *Le passage du couple à la famille. Enquête qualitative auprès de couples hétérosexuels à la naissance de leur premier enfant*. Thèse de sociologie, Paris, Consultable à la bibliothèque Chaligny – bibliothèque sociale de Paris, 2008. Cf. la partie III en particulier.

³⁸ Notons que l'ERE est attentive à cet aspect : une animatrice garde les enfants en bas âge pour permettre aux parents et à leur(s) enfant(s) plus âgés de participer à l'atelier "Autour du jeu" par exemple.

³⁹ MILLET Mathias, BIER Bernard, *Op. Cit.*, pp 5 et 6.

« *Parcours scolaire et situation sociale sont liés. Le Haut Conseil à l'Education écrit dans son rapport 2007 que « les enfants qui bénéficient à la maison d'un environnement favorable aux premiers apprentissages (en CP en particulier) réussissent nettement mieux que les autres ».*⁴⁰ C'est ainsi que le bilan réalisé par l'Acsé, remarque que : « *La démarche consistant à aider les parents dans leur vie quotidienne aux fins d'atteindre in fine un objectif éducatif avec leurs enfants est tout à fait nouvelle et d'ailleurs assez rarement explorée, à l'exception de Caen pour les 10 sites étudiés.* »⁴¹ On voit ici que le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois fait partie de ces précurseurs.

Ainsi, il s'agit de soutenir les parents dans leur quotidien, pour garder les enfants le temps de réaliser les tâches du quotidien, de les aider lorsqu'ils travaillent en horaires décalés, que les enfants sont seuls à la maison après l'école, lorsqu'ils n'ont pas le budget nécessaire pour une aide scolaire payante, ou encore lorsque la femme est seule au foyer pour s'occuper de ses enfants.

> *Soutenir les parents dans leur quotidien*

Seuls quelques parents nous ont fait part de cet aspect des choses. Il est probable que d'autres ont le même avis et le même sentiment, sans avoir osé le mentionner car ce n'est pas dans les attributs des « bons » parents de le dire (en particulier lorsqu'une femme se consacre à son rôle de mère et n'exerce pas d'activité professionnelle).

Ainsi, le CdP - outre l'aide qu'il apporte au plan de la scolarité - permet à cette mère de s'acquitter des tâches du travail domestique jusque 18h (et non pas 16h30) : « *Ça permet que les enfants soient gardés, ça me laisse du temps pour faire autre chose (ménage, courses...).* [...] *ça me fait souffler le CdP.* » (Mère au foyer, union libre, 3 enfants entre 4 et 6 ans, dont deux participent aux activités).

L'AID joue aussi ce rôle auprès d'une autre mère qui a un enfant en bas âge : « *Et puis, comme j'ai un plus petit, je suis sollicitée et ça ne me permet pas de me concentrer pour faire ses devoirs à lui. Sans compter que j'ai toutes les autres tâches à la maison. Je souhaite que l'on mange tous pas plus tard que 19h30. Donc c'est une aide indispensable.* » (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans).

D'autres parents ont évoqué leurs grands enfants, qui ont encore besoin d'eux et les sollicitent.

Aide « *indispensable* », ce plan du soutien à la parentalité auquel le PRE participe est un aspect à ne pas négliger pour la réussite des autres missions de ce dispositif.

⁴⁰ ACSE, *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative*, juillet 2008.

⁴¹ *Op. Cit.*, p 40.

> Lorsque les enfants sont seuls à la maison – les parents n'ont pas la possibilité de les aider/encourager à travailler

Lorsque les parents travaillent en horaires décalés, l'AID notamment devient une aide nécessaire pour la scolarité de leur(s) enfant(s) : « *Notre fils est tout seul à la maison, il n'a pas beaucoup de place pour travailler.* » (Mère au foyer, union libre, 3 enfants dont 2, en cours élémentaire, bénéficiant d'une AID.)

> Lorsque les parents n'ont pas le budget pour une aide scolaire payante

L'AID toujours peut être vue comme un substitut aux aides payantes d'entreprises privées proposant de l'aide au devoir. Même si les parents savent que l'AID ne correspond pas à une pratique classique, elle est bien un soutien à la scolarité globale de l'enfant et en ce sens, permet à des parents n'ayant pas le budget pour payer, de permettre à leur enfant de bénéficier de soutien sur ce plan.

Ici aussi, l'AID contribue au soutien à la parentalité sur un plan matériel : « *Mon voisin m'a parlé de l'AID, un service gratuit proposé par la mairie. Bien sûr, il y a des services types Acadomia, mais ça coûte cher. J'y viendrai plus tard, peut-être. Mais ça coûte cher.* » (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans).

> Lorsque la femme est seule (famille monoparentale)

Les femmes séparées ou divorcées qui ont seules la charge de leur enfant trouvent un soutien dans leur rôle parental au travers de l'AID. Ainsi, cette femme explique que l'aide est décuplée : « *D'autant que moi, je suis seule, j'en ai encore plus besoin.* » (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans). (AID

3.2.7. Conclusion : le PRE contribue au soutien à la parentalité sur de nombreux plans

Nous l'avons vu, à travers les différentes activités que l'ERE a mise en place, les parents sont, et se sentent, soutenus dans l'exercice de leur rôle parental, à plusieurs niveaux :

- dans leur relation avec les enfants lors de la réalisation des devoirs scolaires (en particulier) et dans la qualité de leur relations en général ;
- au plan de la scolarité, lorsque ceux-ci ne détiennent pas le niveau de qualification ou de langage suffisant pour aider leurs enfants ;
- dans leurs relations avec l'école, dont ils ne comprennent et ne maîtrisent pas toujours les attentes et les codes ;
- au niveau du suivi quotidien des progrès et des difficultés précises que l'enfant rencontre, pour comprendre "où en est mon enfant dans sa scolarité" et se rendre compte de ses progrès effectifs au fur et à mesure ;
- sur le plan de "l'ouverture culturelle" et des sorties en familles ;
- Et pour finir, le plan de la "parentalité matérielle" est aussi soutenu par le dispositif - en tant que effet non attendu mais indispensable.

Ces différents niveaux du soutien à la fonction parentale sont largement présents dans l'ensemble du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois et des activités qu'il a mises en place. Ceci correspond à l'une de ses missions : favoriser la réussite éducative. C'est aussi ce qu'à noté l'Acse : « *Le thème de la parentalité est indissociable du programme de réussite éducative, même s'il ne s'agit pas de l'entrée principale [tel que cela a été constaté auprès des Programme Réussite Educative enquêtés].* »⁴²

3.3. Du côté des enfants

Du côté des enfants, les parents enquêtés ont noté des améliorations dues au parcours dans le cadre du PRE. A la fois d'un point de vue global et sur des aspects bien particuliers. Ainsi, ce père constate que « *tout s'améliore au niveau des apprentissages* ». Une mère a aussi remarqué des progrès dans la compréhension : « *Au niveau de la compréhension, c'est beaucoup mieux. [...] Et là, avec certains jeux, certaines méthodes employées, on voit que ça l'aide.* » (Employée du secteur public, divorcée, 3 enfants). Dans le même ordre d'idée, à propos du CdP, un père explique : « *Nos deux filles ont fait des progrès, leurs notes ont augmenté* » (Cordonnier, marié, 4 enfants).

Un des indicateurs sur lequel s'appuient les parents pour évaluer les apports du PRE sur leur enfant (son comportement, sa scolarité, ses apprentissages) concerne ses notes ainsi que l'attitude de l'école vis-à-vis d'eux : « *Auparavant j'étais souvent convoqué par l'école. Depuis qu'ils bénéficient*

⁴² *Op. Cit.*, p 40.

d'accompagnement, ils ne m'ont appelé qu'une fois » (Ouvrier, marié, 5 enfants de 0 à 16 ans). Ce qui n'est pas sans conséquence sur la réussite scolaire elle-même (nous y reviendrons en 3.3.4. à propos du "décatalogage" des enfants suivis par le PRE).

Ainsi, le suivi et le parcours proposés ont des effets positifs sur plusieurs aspects de la vie de l'enfant.

3.3.1. Des progrès au plan global : scolaire, comportemental, de l'ouverture culturelle...

- *Moins de problèmes de comportement en classe* : Par exemple, ce père estime que le comportement en classe de son fils s'est amélioré : « *Au début, il avait un mauvais comportement. Depuis que l'on m'en a averti, je lui ai parlé et ça c'est amélioré.* » (Ouvrier, marié, 2 enfants).

- *Moins angoissé* : Cette mère observe que l'AID permet bien plus qu'une progression dans les apprentissages : « *Ce n'est pas pour les devoirs uniquement, mais le niveau scolaire. (...) Il était très angoissé d'aller à l'école (...) Maintenant, l'école... ça lui fait plaisir d'y aller. La Réussite Educative l'a aussi aidé à ne pas angoisser. Donc avec l'AID, ça aide.* » (Employée, mariée, 5 enfants).

Ainsi, en progressant au plan scolaire, cet enfant est moins « *angoissé* » et ressent du « *plaisir* » à se rendre à l'école, qu'il identifie moins ou plus du tout comme un lieu dans lequel il est en échec ou en difficultés.

De la même manière, l'AID ayant aidé cet autre enfant à s'organiser et s'autonomiser, son institutrice l'a noté : il est « *métamorphosé* » :

« Le cartable mieux rangé, il note les devoirs dans son agenda de façon plus visible, oublie moins ses affaires en classe (...). Il est "métamorphosé" selon la maîtresse : il est plus sûr de lui, moins "braqué" sur les devoirs. (Employés du secteur public, mariés, 2 enfants).

- *Moins timide – plus sûr de lui* : Ici, c'est l'Atelier théâtre qui permet à l'enfant de travailler sur sa timidité et d'acquérir de l'assurance. Selon sa mère : « *Ca permet d'engager un travail sur la timidité. N. est contente, tellement qu'elle veut y aller pendant les vacances.* » (Employée de famille, union libre, 4 enfants).

- *Une progression dans la concentration, l'organisation...* : L'item le plus souvent revenu dans le discours des parents concerne la progression de leur(s) enfant(s) aux plan de la concentration (en classe et à la maison lors de la réalisation des devoirs scolaires) et de l'organisation (agenda tenu clairement, cartable rangé...).

Voici ce qu'en disent les parents :

« *Au niveau de la concentration, c'est mieux. [...] La plus jeune, on se demandait si elle avait été à l'école. Et là, avec certains jeux, certaines méthodes employées, on voit que ça l'aide.* » (Employée du secteur public, divorcée, 3 enfants) ;

« *Ça les aide à avancer dans leur vie et leurs apprentissages.* » (Ouvrier, marié, 5 enfants de 0 à 16 ans) ;

« *Elle bavarde moins. Elle fait moins l'objet de critiques dans son carnet.* (Employée familiale, divorcée, 4 enfants) ;

« *Le cartable est mieux rangé, il note les devoirs dans son agenda de façon plus visible, il oublie moins ses affaires en classe.* » (Employés du secteur public, mariés, 2 enfants).

3.3.2. Une progression dans les apprentissages fondamentaux : lecture et calcul

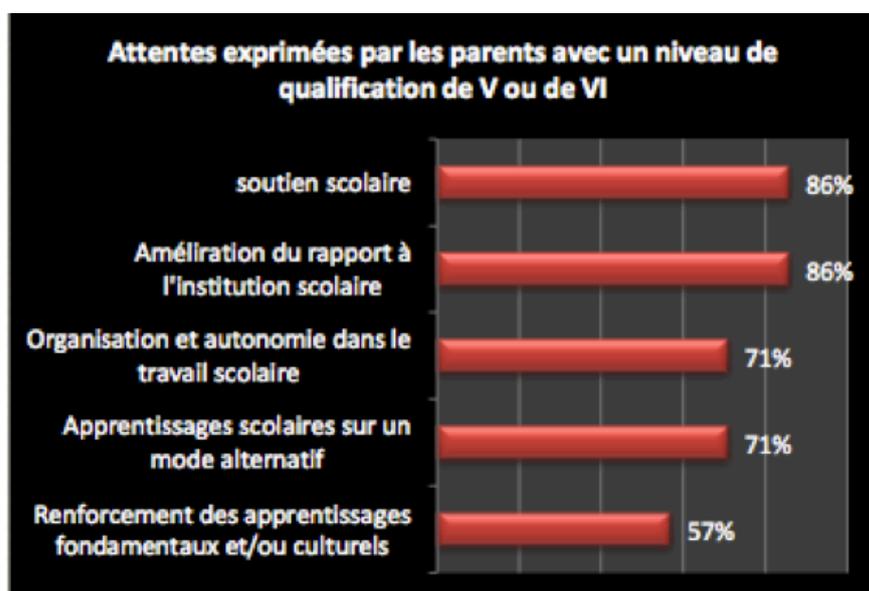
L'AID, le CdP et les autres activités collectives proposées par l'ERE dans le cadre du parcours individualisé montre aussi ses apports en termes d'acquisition des connaissances dans les apprentissages dits fondamentaux, tels que la lecture et le calcul :

« *Je vois des changements par rapport à avant. Quand ma fille lisait, elle ne comprenait pas les choses. Je vois, qu'elle progresse.* (Employée familiale, divorcée, 4 enfants) ;

« *[Notre] garçon, il a maintenant un vocabulaire plus étendu [...], sa lecture s'est améliorée, son écriture aussi.* » (Mère au foyer, mariée, 3 enfants) ;

En Mathématiques, des progrès sont notés par ces parents : « *Il est plus sûr de lui, moins "braqué" sur les devoirs. Par exemple sur les divisions : avant c'était un calvaire, maintenant c'est la première chose qu'il fait de ses devoirs.* (Employés du secteur public, mariés, 2 enfants).

3.3.3. Les enfants rendus acteur de leur aide (autonomisation pour les devoirs)

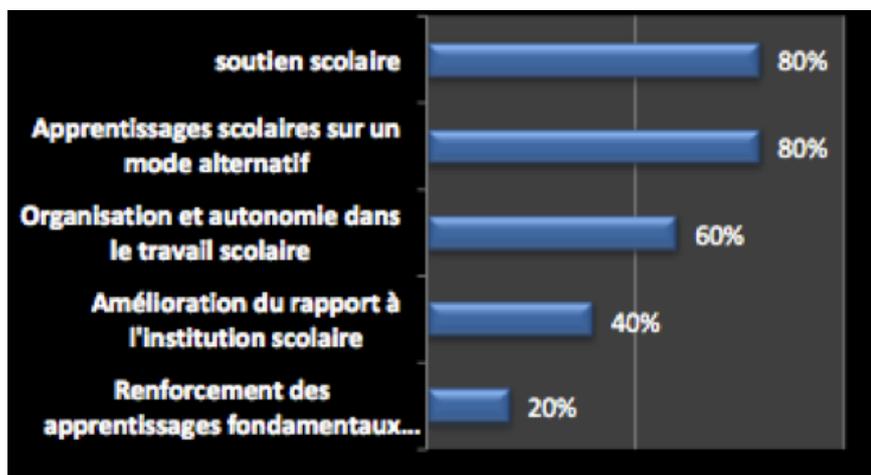


Les graphes 7 et 6 sont intéressants à ce sujet. Les parents dont le niveau de qualification correspond aux niveaux V et VI pensent à 71% que l'AID peut favoriser l'autonomie de leur(s) enfant(s).

(pour rappel : graphes 6 et 7 cités plus haut)

Graphes 7 : Les attentes exprimées vis-à-vis de l'AID par les parents ayant un niveau de qualification de V et VI

Tous parents confondus, cet item est partagé à 60%.



Graph 6 : Les attentes exprimées vis-à-vis de l'AID par les parents ayant un niveau de qualification de I à IV

Les parents de l'enquête ont donc noté une certaine « autonomisation » de leur(s) enfant(s) suite aux activités prodiguées par le PRE ou advenant dans ce cadre.

Ainsi, un des intervenants AID y aide-t-il une petite fille : « *Il ne l'aide pas pour les devoirs. Avec [l'intervenant AID], ce n'est pas lui qui va lancer, il n'a rien de préparé. Il ne prend pas l'initiative. C'est ma fille qui dit ce qu'elle a envie ou besoin de faire.* » (Agent de services sociaux, veuve, 5 enfants).

Cette femme a noté la même chose concernant son fils : « *Je vois des améliorations au niveau scolaire. Il a acquis une autonomie plus grande, il est un peu plus à l'aise, il comprend mieux les énoncés des problèmes.* » (Mère au foyer, veuve, 3 enfants).

Ainsi, l'autonomie vient-elle une fois que l'enfant se sent plus à l'aise, moins angoissé, qu'il a pris confiance en ses capacités et ses connaissances. Les parents suivants l'ont bien noté à propos de l'AID :

« *Pour faire les devoirs, avant, c'était un peu "conflictuel", il disait : "j'ai pas envie, je veux jouer !" Maintenant, les devoirs sont faits plus vite, il les fait un peu plus tout seul, alors qu'avant, un de nous deux devait être à côté de lui et faire avec lui. Il n'était même pas possible de repasser pendant qu'il faisait ses devoirs. Aujourd'hui, on peut même aller faire les courses et lui, il fait ses devoirs. Il nous dit : "vous pouvez aller faire les courses, je fais mes devoirs tout seul !" Il a gagné en autonomie.* » (Employés du secteur public, mariés, 2 enfants).⁴³

⁴³ Notons que l'autonomie prise par l'enfant correspond dans le même temps à un aspect du soutien à la parentalité matérielle.

Dans un autre registre, un effet non attendu du carnet de liaison entre l'intervenant AID, l'école et les parents apparaît : il arrive que l'enfant s'en saisisse : « *Aujourd'hui, il y a un cahier de liaison dans lequel les enseignants et [l'intervenant AID] échangent sur le travail des enfants. Et ce sont les enfants qui amènent et tiennent ce cahier à jour, ce qui les responsabilise.* » (Employée du secteur public, divorcée, 3 enfants)

3.3.4. Le PRE permet de « décataloguer » l'enfant : pris en charge, il est moins "étiqueté" par l'école comme un élève en échec / en difficultés

Des enquêtes montrent l'effet non négligeable de « *l'étiquetage* » par l'institution scolaire des élèves en différentes catégories : « bon élève », « mauvais élève », « élève en difficulté »... Catégorisation qui a de fortes conséquences sur la réussite et l'échec scolaire. Tout se passe alors comme si l'école émettait des « *prophéties auto réalisatrices* ». ⁴⁴ Si l'enfant est catalogué comme « mauvais élève » ou « en difficultés », les chances statistiques qu'il soit finalement en échec sont grandes. Au contraire, s'il est désigné comme « bon » ou « doué » pour l'école, sa scolarité se déroulera dans de meilleures conditions, il sera encouragé, montré en exemple, plus souvent sollicité en classe et par les équipes éducatives, etc. ⁴⁵ Ces aspects posent plus largement la question de l'évaluation et de ses effets sur la carrière scolaire des élèves.

Or, le PRE, son identification par les partenaires (l'école comme les services sociaux, l'ASE, le CMPP...), sa légitimité et sa reconnaissance en tant que dispositif soutenant l'élève « en difficultés » et ses parents, peut avoir un effet bénéfique sur cette catégorisation : en la retournant ou en la défaisant.

Cette mère remarque à ce titre :

« *Les professeurs ont une autre attitude avec elle. C'est beaucoup mieux sur le langage et la lecture. Elle bavarde moins. Elle fait moins l'objet de critiques dans son carnet. Il n'y a plus de critiques dans son carnet. (...) Alors que les autres mamans, on les appelle. Moi, maintenant, on ne m'appelle plus.* » (Employée familiale, divorcée, 4 enfants).

D'après d'autres parents : « *La maîtresse valorise plus [notre fils] depuis qu'il a commencé l'accompagnement au PRE.* » (Employés du secteur public, mariés, 2 enfants).

De la même manière, la prise en charge par le PRE – et l'AID en particulier – a des effets bénéfiques sur cet enfant et son étiquetage par l'institution scolaire : « *Mon fils en avait besoin parce qu'il n'est pas fort en maths et en Français. [...] La maîtresse m'a dit qu'il devait prendre des cours à la maison pour*

⁴⁴ ROSENTHAL Robert, JACOBSON Lenore, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971.

⁴⁵ Il n'est nullement notre intention de "designer" à notre tour des individus (enseignants, travailleurs sociaux, personnels administratifs) qui seraient responsables de l'échec des élèves. Au contraire, la connaissance de ce processus qui échappe aux individus particuliers peut, à terme, l'amoinrir pour le plus grand bénéfice de tous : adultes et enfants.

avoir ces bases. » Depuis, des changements se sont opérés : « Il était catalogué "futur voyou". (...) Maintenant, l'école... ça lui fait plaisir d'y aller. [...] Donc avec l'AID, ça aide. » (Employée, mariée, 5 enfants)

On observe ici aussi un effet non attendu de ce dispositif de « réussite éducative » et correspondant en plein à ses missions : améliorer l'image de l'enfant envers les différents intervenants qu'il côtoie, et à l'école notamment. Ce qui le fait entrer dans un cercle vertueux de réussite scolaire et éducative.

3.4. Conclusion : soutien à la parentalité et soutien à la scolarité : une appréhension globale de l'enfant et de sa famille

La *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative*, éditée par l'Acse en juillet 2008, fait état des thématiques développées dans les parcours individualisés que proposent les PRE enquêtés en France.⁴⁶ Voici quelques chiffres qui concernent les thématiques le plus souvent présentes :

- 53% scolaire
- 15% soutien aux parents
- 13% santé
- 2% culture

A la lumière de l'enquête que nous avons réalisée, il semble que le PRE corresponde à la fois à ces chiffres (moyenne nationale) et s'en distingue : le soutien à la parentalité est beaucoup plus présent, ainsi que l'aspect "culture".

La même synthèse fait état d'une évaluation des « *impacts sur les bénéficiaires* » des activités proposées dans les PRE, « *constatés par les enseignants* »⁴⁷ :

- dans presque 77% des cas, ils notent une amélioration des notes scolaires ;
- dans environ 46%, la motivation de l'enfant est améliorée ;
- dans presque 31% des situations, les relations entre famille et école ont évolué.

On note à Sainte-Geneviève-des-Bois les mêmes proportions en ce qui concerne les notes, la motivation et les relations école-parents (cet aspect pouvant correspondre à un taux plus important ici).

⁴⁶ ACSE, *Op. Cit.*, p 49.

⁴⁷ ACSE, *Op. Cit.*, p 49.

Le même document note aussi que les principales problématiques travaillées dans les PRE sont incluses dans un « *traitement pluridisciplinaire des difficultés* ». ⁴⁸ Tout comme dans la ville, 53% des dispositifs enquêtés identifient la thématique scolaire comme la première traitée (nous en verrons dans la prochaine partie les principales raisons).

Le « *soutien des parents* » apparaît aussi comme une des thématiques travaillées par les PRE, mais non pas une des principales comme c'est le cas à Sainte-Geneviève-des-Bois.

Le document note ensuite que « *les enfants et leur famille sont effectivement appréhendés dans leur globalité, comme le souhaitait la loi de cohésion sociale, puisque les aspects liés à la parentalité et à la santé sont pris en compte.* ». Ainsi, peut-on noter que le PRE de la ville entre bien dans les missions qui lui sont allouées : le soutien à la parentalité, le soutien à la scolarité et l'aspect "santé" montrent que ce dispositif tient compte de la globalité de « l'enfant » et non pas seulement de « l'élève ».

* *
*

⁴⁸ ACSE, *Op. Cit.*, p 116.

4. CONCLUSION : LE PRE CONSTITUE UNE "VALEUR AJOUTEE" PAR RAPPORT AUX AUTRES PARTENAIRES

Tout au long de ces pages, nous avons tout d'abord évoqué la réalité de la compétition scolaire et la nécessité aujourd'hui d'un parcours scolaire réussi pour une insertion sociale et professionnelle *ad hoc* par la suite. Puis, nous avons dégagé les différents types d'attente des parents vis-à-vis du dispositif en général et des activités qu'ils pratiquent, et nous avons mis en lumière les apports du PRE envers les familles (parents et enfants). Il apparaît ainsi que, pour toutes ces raisons, le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois est "un plus" par rapport aux autres institutions.

C'est à travers la mise en place d'un parcours individualisé et global que le PRE trouve toute sa place et son originalité dans le champ de l'intervention auprès des familles pour « *la réussite éducative* ». C'est de cette manière que la journée d'étude consacrée à ce dispositif et aux rôles des parents définit ces axes :

« Ce dispositif se caractérise par une double originalité :

- *Une prise en compte de l'enfant dans sa globalité (en tant qu'enfant, élève, doté d'intellect, d'affect...) et dans son environnement socio-familial ;*
- *Une individualisation (il faut prendre en compte la singularité de chaque situation). »*⁴⁹

⁴⁹ Delphine Bouvier (chargée de mission ORIV) in : Journée Des Professionnels de la ville, *Réussite Educative et rôle des parents*, Compte-rendu du JDP du 9 novembre, ORIV ALSACE, Mulhouse, 2006, p 6.

4.1. Un parcours individualisé, global et en prévention

4.1.1. Un parcours individualisé

A. Bier, dans une journée d'étude consacrée aux PRE du Pôle Ressource du Val d'Oise⁵⁰ évoque l'aspect de l'individualisation du parcours et en évoque quelques unes des principales conditions d'émergence :

- des évolutions concernant les processus d'apprentissage : au XX^{ème} siècle, nous sommes passés de l'idéologie du « don » (compétences et capacités étaient jugées innées) à celle de « *l'entrée dans les savoirs et les apprentissages au travers d'approches constructivistes et interactionnistes* », en prenant conscience de l'importance de la socialisation pour l'intégration des enfants dans la société ;
- des évolutions sociales et culturelles : une responsabilisation croissante de l'individu (pour sa réussite et ses échecs), et l'émergence de l'individualisme et de son corollaire le "droit au bien-être", qui apparaissent de plus en plus comme des valeurs fondamentales, et qui amène alors à penser de façon nouvelle l'individu et son entrée dans le collectif⁵¹;
- des évolutions politiques : après « l'égalité » (concept accolé à la construction du système éducatif contemporain), on passe à « l'équité », qui permet un « traitement différencié » des individus ;
- le statut et la place de l'enfant : l'enfant (propriété de ses parents dans l'Ancien Régime, puis sous leur protection à l'époque contemporaine), a obtenu des droits en propre lors de la rédaction de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, ratifiée par la France en 1990.⁵²

Notons d'ailleurs que c'est dans ce contexte que la loi d'orientation de juillet 1989 aussi met « l'élève » au centre du système éducatif. Même s'il existe des résistances à la mise en place des "Projets Personnalisés de Réussite Educative" (PPRE), il s'agit bien là d'un « *processus d'individualisation des réponses* » différentes de l'approche collective des classes.⁵³

⁵⁰ MILLET Mathias, BIER Bernard, *Op. Cit.*, p 8-9.

⁵¹ On reviendra dans la prochaine section à cette notion de collectif dans le parcours individualisé. Ce qui paraît contradictoire est en fait tout à fait complémentaire: l'individualisation étant synonyme de "personnalisé" et adapté à chaque individu, il est tout à fait efficient de proposer des activités collectives dans un tel parcours.

⁵² MILLET Mathias, BIER Bernard, *Op. Cit.*, p 8.

⁵³ ACSE, *Op. Cit.*, p 25.

Cette notion de "parcours individualisé" se situe donc en plein dans notre époque. Et l'ERE travaille dans ce sens. C'est ce qu'explique cette mère (agent de maîtrise, mariée, 3 enfants) :

« [La référente de parcours] est à l'écoute. Elle est aussi très réactive, à l'écoute, disponible et nous propose pour notre enfant une sorte "d'accompagnement à la carte" qui nous convient très bien. On l'a sollicitée parce que ma fille avait des difficultés à faire ses devoirs avec son père. Elle a tout de suite trouvé une solution. Elle nous a orienté vers le CEPFI et en deux séances, le problème était débloqué. »

4.1.2. Un parcours "global" et en prévention

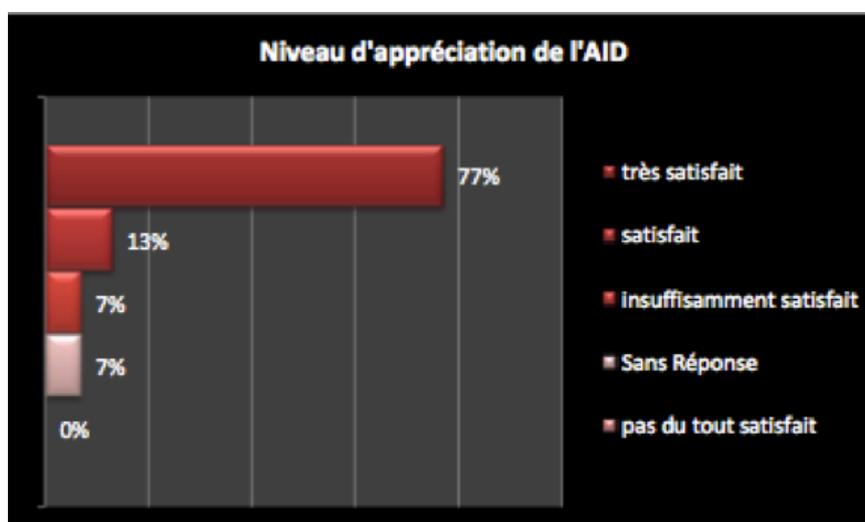
Là encore, le PRE trouve son originalité : la prise en compte « globale » de « l'enfant » et le volet « prévention » sont tout à fait unique. En effet :

- d'une part, l'Education Nationale considère l'enfant dans son statut « d'élève » et ne peut tenir compte de façon complète de ses conditions d'existence et son contexte social et familial. Tout comme le CMPP considère son état psychique, la MDS envisage ses conditions d'existence et sa protection au motif de l'ASE... Ainsi, seule le dispositif considère l'enfant dans sa globalité ;
- D'autre part, l'Education Nationale n'a les moyens de proposer des PPRE qu'aux élèves déjà en « très grandes difficultés ». Or, le PRE a pour objectif de prévoir ces difficultés en proposant un parcours aux enfants dès les premiers signes de faiblesse, de découragement de difficultés, c'est-à-dire en prévention.

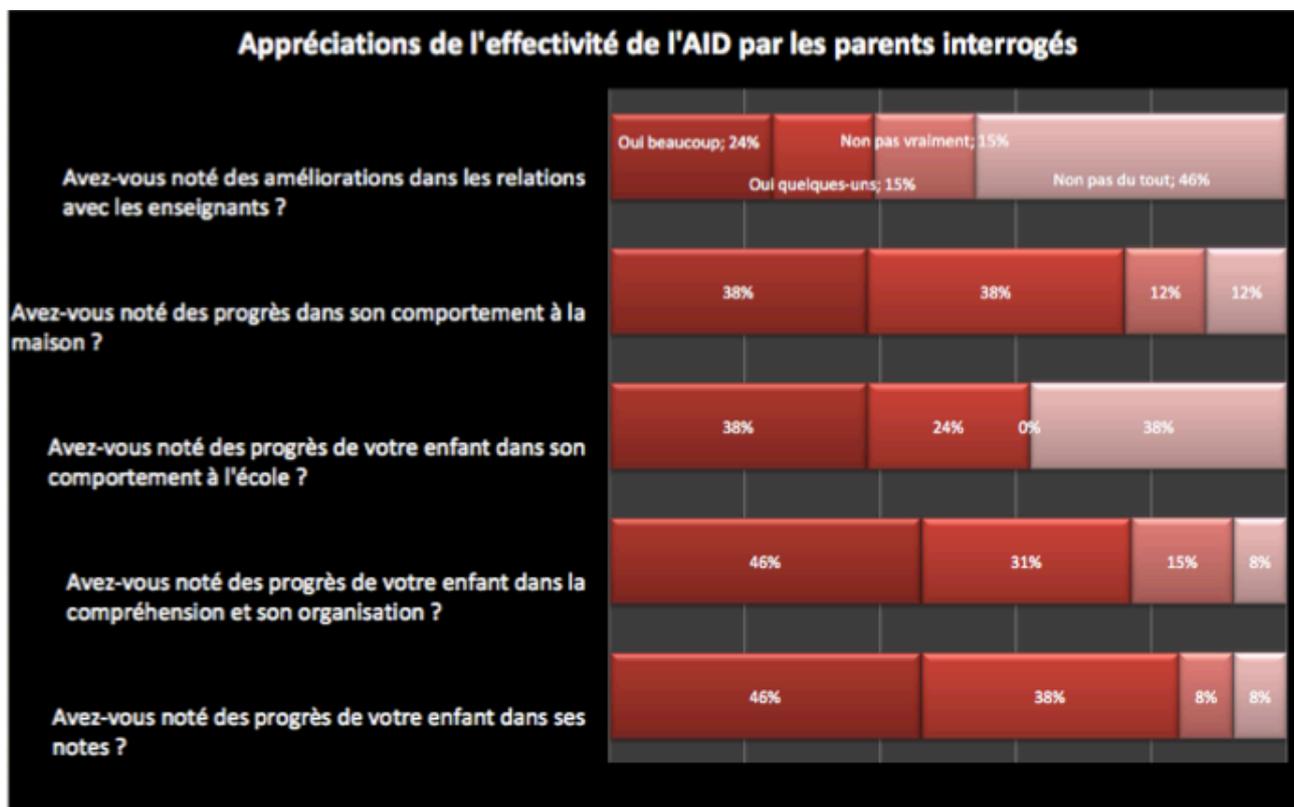
> Focus sur l'AID en tant qu'aide individuelle, individualisée et globale

Le graphe suivant montre l'appréciation globale que portent les parents sur l'AID, action qui est tout à fait représentative de cette appréhension individuelle et globale des enfants dont le PRE s'est fait le spécialiste – elle est en plus individualisée. Ainsi, 77% des parents de l'enquête sont « très satisfaits » et 13% sont « satisfaits ». Au total, 90% des parents interviewés sont au minimum satisfaits de l'AID.

Graphe 8 : Niveau d'appréciation général de l'AID (tous parents confondus)



Ensuite, nous avons demandé aux parents de l'enquête d'apprécier l'évolution de plusieurs aspects suite à cet accompagnement individuel.



Graph 9 : Appréciation de l'effectivité de l'AID (tous parents confondus)

Cette évaluation de la part des parents et l'ordre dans lesquels apparaissent les différents items montrent, d'une part, l'efficacité de cette action sur les difficultés rencontrées, et d'autre part, les attentes des parents de cette action ainsi que leur satisfaction. Ainsi, au premier rang, apparaît une amélioration au plan des notes scolaires : 84% des parents estiment qu'elles se sont améliorées « beaucoup » ou au moins en partie (« quelques uns » dans le graphe).

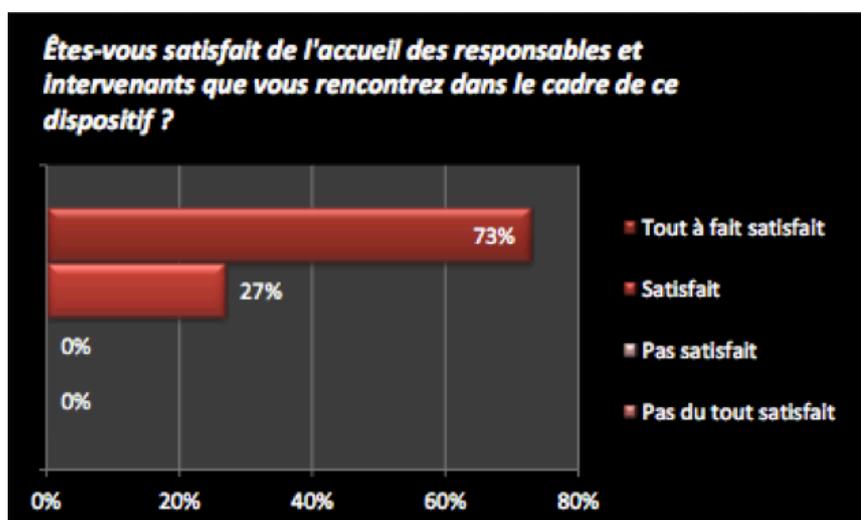
Ensuite, 77% des parents notent des progrès dans la compréhension et l'organisation de l'enfant. Ils estiment aussi à 76% que des progrès dans le comportement de l'enfant à la maison sont visibles ainsi qu'à l'école pour 62% d'entre eux. Enfin, 39% des parents estiment que les relations avec les enseignants se sont améliorées.

L'AID a permis aux enfants de progresser dans leurs notes, leur comportement en général et dans la compréhension et leur organisation. Il apparaît que les objectifs de l'AID sont bien remplis et correspondent donc aux missions du PRE plus généralement.

4.2. Un soutien à la parentalité global au plan de la scolarité

Ce soutien à la parentalité pour la « réussite éducative » globale de l'enfant est rendu possible dans le cadre du parcours individualisé. En effet, ce dernier permet d'aider les parents dans leur suivi au quotidien des progrès de l'enfant car il suppose, comme l'a noté D. Glasman⁵⁴, que l'enfant ou l'adolescent bénéficie d'un suivi régulier avec un référent.

A ce propos, nous avons demandé aux familles d'apprécier les relations qu'elles entretiennent avec l'équipe de la Réussite Educative (ERE) et si elles étaient satisfaites de son « accueil ». Il apparaît que 100% des parents sont satisfaits (27%) ou très satisfaits (73%).



Graphique 4 : Niveau de satisfaction de l'accueil de l'ERE et des intervenants (tous parents confondus)

Par exemple, cette femme déclare : « *Il y a des choses que je ne comprenais pas par rapport au suivi. Par exemple, quand [l'intervenant] vient, comment ça doit se passer, ce qu'il faut faire. [La référente de parcours] m'a expliqué.* » (Employée, mariée, 6 enfants).

Ceci montre combien les parents estiment que l'ERE – et plus généralement le PRE – répondent à l'ensemble de leurs demandes, les soutient, les entends, les écoute et tient compte de leurs besoins et y apporte des réponses.

Le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois, au travers de l'axe "soutien à la parentalité", permet de faire le lien entre les apprentissages scolaires des enfants et le soutien aux fonction parentales dans les cas où elles sont fragilisées par un niveau de qualification faible, un rapport au langage distant, une activité professionnelle précaire ou hors norme.⁵⁵

⁵⁴ Dominique Glasman (sociologue), in : JOURNÉE DES PROFESSIONNELS DE LA VILLE, *Réussite Éducative et rôle des parents*, Compte-rendu du JDP du 9 novembre, ORIV ALSACE, Mulhouse, 2006, p 9.

⁵⁵ Cf. en section 1.2., le développement concernant la question de l'écart culture scolaire / culture familiale en ce qui concerne les familles populaires.

Comme le dit par exemple cette femme à propos du CdP : « *C'est un "plus" par rapport à l'école* » (Employée de famille, union libre, 4 enfants)

Les deux axes principalement présents au PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois – le soutien à la parentalité et la valorisation des compétences des parents, d'une part, et les actions liées au scolaire, d'autre part – correspondent d'ailleurs à deux des quatre aspects travaillés par les dispositifs que D. Glasman a enquêté.⁵⁶

Du côté des familles, la plupart sont dans la compréhension de la nature de l'accompagnement engagé, qu'elles jugent compatible avec leur demande sociale liée à la réussite scolaire de leur enfant.

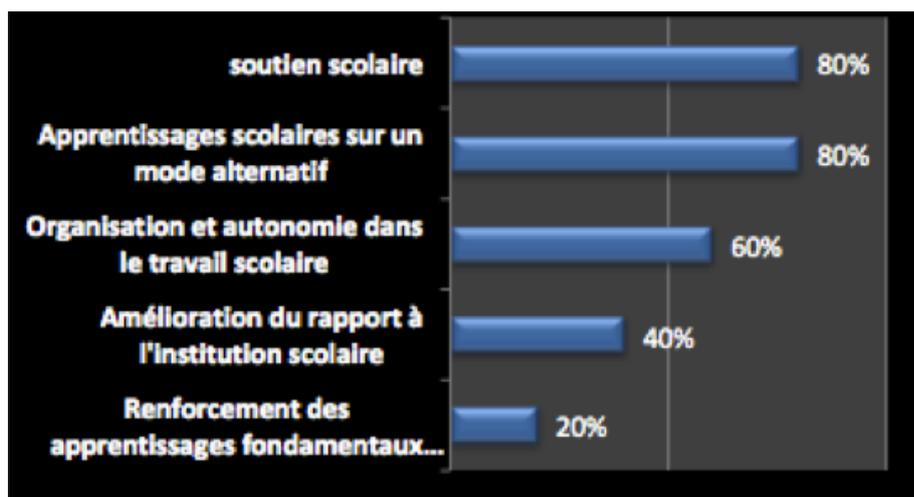
4.3. L'aspect non scolaire et ludique dans les apprentissages de l'AID et du CdP

Revenons encore sur ces deux activités emblématiques du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois, dont l'approche "non scolaire", "alternative", "ludique", est permise par la prise en compte globale de l'enfant et de ses besoins.

La grande majorité des parents de l'enquête se sont approprié cette approche non conventionnelle en en comprenant ses apports. D'après le graphe 6, 80% d'entre eux attendent ainsi un apprentissage scolaire sur un mode alternatif. Il s'agit pour eux d'« *une autre méthode d'apprentissage* » (Agent de maîtrise, mariée, 2 enfants).

(pour rappel : graphe cité plus haut)

Graphe 6 : Les attentes exprimées vis-à-vis de l'AID par les parents ayant un niveau de qualification de I à IV



⁵⁶ Dominique Glasman (sociologue), *Op. Cit.*, p 8.

Voyons maintenant ce que les parents observent concernant les apports de cette méthode :

« Le suivi est plus adapté, mon fils a moins l'impression d'aller à l'école. Ce n'est pas une contrainte comme l'école. Et le fait de jouer donne moins l'impression d'apprendre. » [... ?] ;

« La Réussite Educative permet d'avoir des apprentissages moins scolaires, d'avoir une approche autre que celle de l'école, qui lui permettent d'être plus à l'aise en apprenant par les jeux. » (Mère au foyer, veuve, 3 enfants) ;

« Le CdP n'a pas permis à notre fille de grandir mais le fait que tout passe par le jeu, le côté ludique, ça l'a aidé à travailler et à comprendre des choses. Aujourd'hui le "j'aime pas l'école" qu'elle disait souvent l'année dernière, elle le dit moins souvent. Donc, le CdP c'est vraiment "un bon coup de pouce". » (Agents de maîtrise, mariés, 2 enfants) ;

« [L'intervenant AID] a su trouver la manière d'aborder le travail avec eux. Une méthode, parfois fondée sur des jeux, qui les fait avancer. [...] Et là, avec certains jeux, certaines méthodes employées, on voit que ça l'aide. » (Employée du secteur public, divorcée, 3 enfants) ;

« [L'intervenant AID] prend de bonnes initiatives. Il nous a demandé s'il pouvait utiliser l'ordinateur pour l'accompagnement. On a trouvé que c'était une très bonne idée, et ça passe beaucoup mieux avec l'ordinateur. » (Employée du secteur public, mariée, 2 enfants).

Sortir de l'école tout en apprenant, sortir de la pression scolaire, progresser, « avancer » dans les apprentissages, comprendre mieux dans un cadre ludique. C'est ce que notent les parents à propos de leur(s) enfant(s).

4.4. Un lien original avec d'autres institution

Procédant aussi du parcours individualisé et global mis en place par le PRE, celui-ci peut mettre en lien les familles et des structures ou favoriser et renforcer ce lien, comme avec le CMPP, l'École et le centre de loisir par exemple.

4.4.1. Le lien avec le CMPP : transport mis en place

La mise en place du transport vers le CMPP pour les enfants concernés apparaît désormais comme indispensable aux familles. Nous verrons que le CMPP estime aussi ce « service » du PRE comme indispensable, palliant un fort manque antérieur (cf. partie 3 sur les partenaires).

Voici ce qu'en dit une mère dont l'enfant est accompagné par le chauffeur au CMPP plusieurs fois par semaines : *« Sans ce service, c'est clair mon fils irait moins souvent au CMPP. »* (Fonctionnaire, mariée, 3 enfants de 11 à 20 ans). Avant la mise en place de cette activité, c'est elle qui l'accompagnait. Depuis 5 ans, elle était contrainte de prendre des journées de congés. Aujourd'hui, *« tout est bien*

réglé », « les relations sont bonnes entre mon fils et le chauffeur ». Elle a un poids en moins et peut constater « ses progrès "flagrant" depuis les débuts avec l'orthophoniste » qu'il visite désormais toutes les deux semaines.

On entend bien ici la nécessité d'organiser le transport vers le CMPP pour ces familles qui travaillent loin, en horaires décalés ou ne sont pas motorisés.

4.4.2. Le lien avec l'école

Le PRE permet aussi, bien sûr, de faire le lien entre famille et école quand un trop grand écart existe entre les deux.

Par exemple, cette femme (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans) montre l'ensemble des incompréhensions existantes parfois entre familles et école. On y entend aisément la nécessité du PRE pour y remédier :

* Dans les relations avec les enseignants : « *Les profs je n'ai aucune relation avec eux, pas de contact, sauf pour la remise des bulletins. Je trouve qu'il y a un laissé aller avec les profs. Je ne sais pas si c'est l'établissement de mon fils qui pose problème.* » ;

* Dans la communication avec l'école : « *Ils ont fait un site internet pour le cahier de texte en ligne, mais il n'est jamais à jour. On l'a très mal préparé pour son entrée en sixième. Les devoirs ne sont pas donnés, mais dits à l'oral. Donc si ce n'est pas noté, les devoirs ne sont pas faits.* » ;

* Dans le suivi quotidien de la scolarité de son fils : « *Les profs ne sont jamais disponibles. Après les cours, on ne peut jamais les voir. Lorsqu'on nous sollicite, c'est pour des réunions sur la sécurité... Mais sur le scolaire... il n'y a pas de suivi* » ;

* Dans le suivi individualisé : « *Lorsqu'un enfant est en difficulté, et qu'ils le savent, parce qu'ils savent qu'il est au PRE qu'il a des cours via le CEPFI, on pourrait nous inviter une fois par trimestre. Moi, je ne sais pas comment mon fils se comporte à l'école. Je trouve qu'au moins les profs des matières principales (maths, français, histoire-géo...), pourraient me recevoir pour faire le point, ou faire un entretien téléphonique.* » ;

* Dans la socialisation au collège et le passage primaire-collège : « *On a l'impression qu'il est passé de la petite école à la grande, sans préparation.* »⁵⁷.

On peut ici entendre la demande de cette mère en terme de suivi, ainsi que son incompréhension vis-à-vis de l'Ecole et de ses rôles, lesquels ne répondent justement pas à ses besoins. Cette situation est vécue par nombre de parents. En effet, une grande distance entre univers scolaire et familial peut rendre le lien avec l'école très problématique. Chômage endémique, pauvreté et précarité, structures familiales

⁵⁷ Nous reviendrons sur cet aspect dans la conclusion générale, dans la section consacrée aux modalités du parcours individualisé et de sa mise en œuvre (section 1).

instables, niveau de scolarisation et de qualification des parents très faibles rendent très difficile une coopération. Vivants dans des mondes différents, les équipes éducatives et les parents ne peuvent pas avoir la même vision des choses.⁵⁸

C'est dans ce contexte que des chercheurs se sont intéressés aux représentations que les uns et les autres portent. D'une part, les représentations de la part d'enseignants envers les familles populaires apparaissent comme « fortement négatives »⁵⁹ : une pauvreté économique et affective serait synonyme selon eux d'une pauvreté culturelle et langagière, et dans le cas de difficultés scolaires, ils supposent un désintérêt parental pour la scolarité et des parents qui s'occupent peu ou mal de leurs enfants. C'est là que le PRE et la médiation dont il peut faire preuve apparaît comme nécessaire.

D'autre part, des recherches ont été menées auprès des familles des milieux populaires. Comme on l'a dit précédemment (cf. en 1.2.2.), les attitudes envers l'école louvoient entre méfiance et défiance, une « remise de soi à l'école » car elle est reconnue comme légitime dans le domaine des savoirs savants⁶⁰.

C'est ainsi que B. Millet, suite à son enquête auprès de plusieurs PRE, observe l'effet positif que peut apporter le dispositif : en tant que "tiers neutre" – débarrassé des enjeux de légitimité et émotionnels de la part des deux autres acteurs – et en tant que "tiers médiateur" pour réduire les incompréhensions, redonner leur place symbolique et statutaire aux parents et « re qualifier » leurs paroles.⁶¹

En ce qui concerne les familles non francophones, la mise en place d'un interprétariat – lors des équipes éducatives se déroulant à l'école par exemple – et de médiation familiale apparaissent se situer dans la droite lignée de cette « médiation ».⁶²

⁵⁸ DE QUEIROZ (Jean-Manuel), *Op. Cit.*, p 72 et cf. aussi PERIER Pierre, "Le désaccord entre l'école et les familles populaires", in *Recherche*, n° 21, décembre 2005., lequel énonce qu'un partenariat (supposant des parties à égalité) entre école et familles populaires n'apparaît pas possible car il suppose des dispositions et des ressources culturelles que les parents des classes populaires n'ont pas.

⁵⁹ LEGER Alain, *Enseignants du secondaires*, Paris, PUF, 1983. Ceci est à nouveau montré dans les décennies suivantes : voir par exemple CAREIL Yves, *Instituteurs des cites HLM*, Paris, PUF, 1994.

⁶⁰ VAN ZANTEN Agnès, *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, PUL, 1990. Cette sociologue s'est en particulier intéressée aux rapports qu'entretiennent les parents turcs immigrés de la banlieue de Lyon avec l'école, qu'elle rapproche de ceux des ouvriers et des paysans d'il y a deux générations : une reconnaissance de la légitimité et de la supériorité des enseignants dans les savoirs savants et ainsi une "remise de soi" à l'école.

⁶¹ MILLET Mathias, BIER Bernard, *Op. Cit.*, p 6.

⁶² Cet aspect et ses apports seront développés dans la partie 3. "Du côté des partenaires".

4.4.3. Le lien avec le centre de loisir

Dans certains cas, le PRE est le seul dispositif pouvant mettre en lien enfants et structure complémentaire pour leur socialisation.

Une femme (médecin étrangère exerçant à l'hôpital comme infirmière, célibataire, élevant seule ses 3 enfants) nous a exposé sa situation vis-à-vis de l'un de ses fils. Celui-ci, âgé de 7 ans, a été diagnostiqué autiste et est scolarisé en CLIS. Il bénéficie de l'AID et l'intervenant l'accompagne au CLSH de la ville dans une optique de socialisation avec les autres enfants. Cette femme est très satisfaite de cette mise en lien :

« Il réclame [l'intervenant], tout se passe bien. [...] Le Centre de Loisir lui permet de gagner en autonomie, de rencontrer d'autres enfants. Il l'aide à progresser dans ses échanges avec les autres en l'aidant à sortir de sa bulle, à jouer avec les autres, à avoir les mêmes activités. (...) [Avant], il était toujours debout en classe, il avait toujours envie de fuir. Maintenant, il est assis, il est attentif, il a fait d'importants progrès en matière d'expression orale et écrite. Je ne pensais qu'il pouvait faire de tels progrès. » (Employée du secteur public, célibataire, 3 enfants)

Les pages suivantes synthétisent l'ensemble de cette partie, les analyses et les conclusions de l'étude.

* *
*

~ **Éléments de synthèse** ~

1. Le cadre général et la situation des familles : enjeux sociaux, culturels et scolaires

Il existe plusieurs grands niveaux de réalité auxquels les familles sont confrontées aujourd'hui en France et avec lesquelles elles doivent composer :

- * la compétition scolaire qui s'est amplifiée depuis plusieurs décennies ;
- * l'école et sa socialisation particulière devenue norme sociale et une condition (presque) nécessaire à la réussite sociale et professionnelle ;
- * l'existence d'une « culture scolaire » socialement située (du côté des classes moyennes et supérieures), laquelle est distante du capital culturel des classes populaires, ce qui les désavantage dans la réussite scolaire et donc sociale de leur(s) enfant(s) ;
- * la conscience de l'enjeu scolaire de la part des classes populaires ainsi que leur implication (en se servant de leur propres connaissances et compétences) dans le parcours scolaire de leur(s) enfant(s).

La signification des notes scolaires et les attentes des parents

L'importance qu'accordent les parents aux notes scolaires n'est pas un hasard, ni une obsession récurrente : ils ont bien compris – même s'ils ne le formulent pas de cette manière – qu'elles sont une modalité de mesure de la qualité du parcours scolaire des enfants, un curseur synthétisant l'appréciation de la conformité des élèves aux exigences et aux attentes de l'École en termes de connaissance et d'aptitudes. En résumé : de leur acquisition de la « culture scolaire ». ⁶³

En cela, d'une part, la demande des parents sur cet aspect ne doit pas être négligée et être traduite – avec et auprès d'eux – en un besoin concernant la qualité du parcours scolaire dans sa globalité. Une fois clarifiée pour tous, l'AID répond alors amplement à cette demande des parents.

D'autre part, les notes scolaires doivent constituer un des principaux indicateurs de besoin du Programme Réussite Educative (lors de l'orientation par les partenaires notamment), tout en étant associé à d'autres indicateurs. ⁶⁴

La situation des familles étrangères et non francophones

Elle est semblable à celle des milieux populaires. En effet, celles-ci appartiennent le plus souvent à ces milieux sociaux et doivent être considérées comme tel (les caractéristiques évoquées dans cette première partie leur correspondent aussi). ⁶⁵

⁶³ Cf. à ce propos la première section concernant la "culture scolaire" et ses conditions d'existence (en 1.2.).

⁶⁴ Nous reviendrons sur cet aspect dans la partie 3 "Du côté des partenaires", dans la section portant sur la liste des indicateurs d'orientation des enfants vers le Programme Réussite Educative.

⁶⁵ CACOUAULT Marlaine, OEUVRARD Française, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 1995, p 44-45.

De plus, des études montrent que les enfants nés en France de parents étrangers ont des taux de réussite supérieurs à ceux des enfants français du même milieu social,⁶⁶ du fait de l'attention accrue que ces familles portent à l'école. On retrouve ici le "rapport entre école et famille", son effet bénéfique sur la scolarité lorsque les parents ont un rapport à l'école positif (pas de méfiance, de l'espoir dans la carrière scolaire en tant que moteur de la mobilité sociale, etc.). Ce qui joue est donc bien plutôt le facteur 'milieu social' qu'une quelconque origine de pays ou même la maîtrise de la langue⁶⁷.

L'implication des parents de tous les milieux sociaux

De l'enquête, il apparaît que les parents sont bien tous investis dans la scolarité de leur(s) enfant(s).

Toutes les familles (populaires, non francophones, classes moyennes) sont impliquées dans la réussite scolaire et sociale de leur enfant, ce qui est visible au travers de leurs fortes attentes vis-à-vis du PRE en général, de l'AID et du CdP en particulier.

Les attentes sont fortes de la part des parents qui n'ont pas le niveau de qualification et/ou le niveau de français nécessaires pour aider leurs enfants au plan de leur scolarité (en particulier, pour comprendre et maîtriser les attentes et les exigences de l'Education Nationale ainsi que superviser les devoirs scolaires). Ces deux "entraves sociales" – cumulées ou non – concernent beaucoup des parents du PRE – et sont des caractéristiques de sa population cible principale. Ainsi, le dispositif s'avère indispensable et dans ce cas précis, il peut même jouer un rôle de "soutien-substitut" à ces parents.

⁶⁶ Cf. notamment : VALLET Louis-André, CAILLE, Jean-Paul, "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école française", in *Les Dossiers d'Education et Formations*, n° 67, 1996.

⁶⁷ Cet aspect est traité en interrogeant le "rapport au langage" que les familles entretiennent avec le Français plutôt que leur maîtrise même de la langue du pays dans lequel elles résident et scolarisent leur(s) enfant(s). Car en effet, les enfants des milieux populaires dont les parents sont français peuvent aussi être désavantagés à l'école par la non maîtrise de la langue française écrite et parlée qui y prévaut. Ici aussi, c'est "l'effet milieu social" qui agit.

2. Les actions du PRE en relation avec ses missions et le contexte de vie des familles

Des axes de travail pour compenser et réduire l'écart entre la culture qui prévaut à l'école et le capital culturel des milieux populaires (étrangers ou français, francophone ou non) et dont le dispositif de Réussite Educative de Sainte-Geneviève-des-Bois s'est emparé.

Il est en effet possible d'agir sur cet écart en créant des supports permettant aux familles "étrangères" à la culture légitime d'y accéder et de la comprendre. Car en effet, même si les milieux populaires ont conscience de la centralité de la scolarité, ils ne possèdent pas pour autant les moyens de s'en saisir.⁶⁸

C'est là que le PRE joue un rôle primordial et notamment au travers de l'atelier CLEF, dont l'objectif est de participer à comprendre l'école et son fonctionnement :

- l'atelier CLEF : permet de "décoder" les codes de l'école :

En effet, l'explication du fonctionnement institutionnel joue un rôle primordial : les familles adhèrent d'autant mieux aux résultats scolaires que les règles du jeu scolaire sont explicitées et que « l'ordre scolaire » est clairement et explicitement affirmé⁶⁹ ;

- les accompagnements du CdP et de l'AID :

Les intervenants y jouent ce rôle nécessaire aux parents de décryptage des attentes et des exigences de l'école ;

- la médiation famille et l'interprétariat ;
- le parcours individualisé dans son ensemble, en tant que soutien sur ces aspects envers les enfants et les parents⁷⁰.

De ces différentes manières, le Programme Réussite Educative participe à pallier les difficultés rencontrées par les parents des milieux populaires, réduire les écarts entre culture scolaire et culture familiale, permettre enfin une implication plus efficiente – car informée et éclairée – de ces parents. C'est ce que permettent les accompagnements en petit collectif (tel que le CdP), l'accompagnement individuel à domicile (l'AID) et les ateliers proposés aux parents ainsi que les sorties famille.

Une attention toute particulière doit donc être portée à ces aspects car ils sont la base de la réussite scolaire et « éducative » de ces enfants.

⁶⁸ MILLET Mathias, BIER Bernard, *Op. Cit.*, p 7.

⁶⁹ CHERKAOUI Mohamed, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979.

⁷⁰ Cf. la section 3, dans laquelle les apports de du PRE au plan du soutien à la parentalité ont été décrits.

Le développement de l'interprétariat – lors des équipes éducatives se déroulant à l'école par exemple – et de la médiation familiale apparaissent comme une nécessité et se situent dans la droite lignée du rôle de « médiation » que joue le dispositif.⁷¹ En effet, celui-ci trouve toute sa légitimité quand il fait office de "tiers neutre" – débarrassé des enjeux de légitimité et émotionnels que portent parents et Ecole – et de "tiers médiateur" pour réduire les incompréhensions, redonner leur place symbolique et statutaire aux parents et « re qualifier » leurs paroles.⁷²

Le rapport des familles au langage prévalant à l'école et les actions du PRE

Dans les situations de familles non francophone ou celles qui disposent d'un niveau de qualification bas (de niveau V et VI), si les parents ont un rapport au langage positif, qu'ils encouragent leur enfant à maîtriser le langage "comme à l'école" et pour cela, engagent des actions pour les y aider - type Réussite Educative -, l'enfant progressera et son parcours scolaire sera facilité.

L'atelier Bain de Langage et l'atelier CLEF y joue ici un grand rôle.

La Réussite Educative contribue au soutien à la parentalité sur de nombreux plans

A travers les différentes activités que l'ERE a mise en place, les parents sont, et se sentent, soutenus dans l'exercice de leur rôle parental, à plusieurs niveaux :

- dans leur relation avec les enfants lors de la réalisation des devoirs scolaires (en particulier) et dans la qualité de leur relations en général ;
- au plan de la scolarité, lorsque ceux-ci ne détiennent pas le niveau de qualification ou de langage suffisant pour aider leurs enfants ;
- dans leurs relations avec l'école, dont ils ne comprennent et ne maîtrisent pas toujours les attentes et les codes ;
- au niveau du suivi quotidien des progrès et des difficultés précises que l'enfant rencontre, pour comprendre "où en est mon enfant dans sa scolarité" et se rendre compte de ses progrès effectifs au fur et à mesure ;
- sur le plan de "l'ouverture culturelle" et des sorties en familles ;
- au plan de la "parentalité matérielle" (c'est un effet non attendu apparu lors de l'enquête) mais indispensable.

Ces différents niveaux du soutien à la fonction parentale sont largement présents dans l'ensemble du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois et des activités mises en place. Ceci correspond à l'une de ses

⁷¹ Cet aspect et ses apports seront développés dans la partie 3. "Du côté des partenaires".

⁷² MILLET Mathias, BIER Bernard, *Op. Cit.*, p 6.

missions : favoriser la réussite éducative. L'Acse note dans ce sens : « *Le thème de la parentalité est indissociable du programme de réussite éducative [...].* »⁷³

Une appréhension globale de l'enfant et de sa famille au PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois

La *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative*, éditée par l'ACSE en juillet 2008, fait état des thématiques développées dans les parcours individualisés que proposent les Programme Réussite Educative enquêtés en France.⁷⁴ A la lumière de l'enquête menée, il semble que le dispositif corresponde à la fois à ces chiffres (moyenne nationale) et s'en distingue : le soutien à la parentalité est beaucoup plus présent, ainsi que l'aspect "culture".

Le même document note aussi que les principales problématiques travaillées dans les Programme Réussite Educative sont incluses dans un « *traitement pluridisciplinaire des difficultés* ». ⁷⁵ Tout comme dans la ville, 53% des Programme Réussite Educative enquêtés identifient la thématique scolaire comme la première thématique traitée.

Le « *soutien des parents* » apparaît aussi comme une des thématiques travaillées par les Programme Réussite Educative, mais non pas une des principales comme c'est le cas à Sainte-Geneviève-des-Bois.

Le document note ensuite que « *les enfants et leur famille sont effectivement appréhendés dans leur globalité, comme le souhaitait la loi de cohésion sociale, puisque les aspects liés à la parentalité et à la santé sont pris en compte.* » ⁷⁶

Ainsi, le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois entre bien dans les missions qui lui sont allouées : le soutien à la scolarité envers l'enfant, le soutien à la parentalité pour la scolarité et l'aspect "santé".

Ces problématiques montrent que le dispositif tient compte de la globalité de « l'enfant » et non pas seulement de « l'élève ».

⁷³ ACSE, *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative*, juillet 2008, p 40.

⁷⁴ ACSE, *Op. Cit.*, p 49.

⁷⁵ ACSE, *Op. Cit.*, p 116.

⁷⁶ ACSE, *Op. Cit.*, p 116.

3. Un bilan positif du dispositif et de ses apports

La grande majorité des familles se trouve dans la compréhension de la nature de l'accompagnement engagé, qu'elles jugent compatible avec leur demande sociale liée à la réussite scolaire de leur enfant.

A propos de l'AID

L'AID a permis aux enfants de progresser dans leurs notes, leur comportement en général et dans la compréhension et leur organisation. Il apparaît que les objectifs de l'AID sont bien remplis et correspondent aux missions du Programme Réussite Educative.

Les parents de l'enquête ont noté une certaine « autonomisation » de leur(s) enfant(s) suite aux activités prodiguées par le PRE ou advenant dans ce cadre. Il s'agit là d'une forte demande de la part des familles des milieux populaires car elle signifie que l'enfant est en capacité de mener sa scolarité sans leur aide (alors même qu'ils ne sont pas en mesure de s'en acquitter).

La notion de collectif dans le parcours individualisé...

Ce qui peut paraître contradictoire est en fait tout à fait complémentaire : l'individualisation étant synonyme de "personnalisé" et adapté à chaque individu, il est tout à fait efficace de proposer des activités collectives dans un tel parcours. C'est tout à fait ce que soutient l'ACSE⁷⁷.

C'est le cas de la plupart des activités proposées par le PRE (hormis l'AID et le soutien psychologique du PEF).

... qui permet le maintien et/ou la création de lien social

La Réussite Educative contribue à la création de lien social, au partage d'expérience entre parents – ce qui permet notamment de rompre l'isolement social dans lequel certains se trouvent. Et cela correspond à une forte demande des parents interviewés.

Dans certains cas, le Programme Réussite Educative apparaît comme le seul dispositif pouvant mettre en lien enfant et structure complémentaire pour sa socialisation.

Une meilleure image de l'enfant et de sa famille (partenaires internes et externes) : effet non attendu

L'identification du PRE par les partenaires (l'école comme les services sociaux, l'ASE, le CMPP...), sa légitimité et sa reconnaissance en tant que dispositif soutenant l'élève « en difficultés » et ses parents, peut avoir un effet bénéfique sur cette catégorisation : en la retournant ou en la défaisant.

On observe ainsi un effet non attendu de ce dispositif de « réussite éducative » et correspondant en plein à ses missions : améliorer l'image de l'enfant envers les différents intervenants qu'il côtoie, et à l'école notamment. Ce qui le fait entrer dans un cercle vertueux de réussite scolaire et éducative.

* *
*

⁷⁷ ACSE, *Op. Cit.*, p 12.

Partie 3 : Du côté des partenaires

INTRODUCTION : LE PARTENARIAT DE LA RE, UNE QUESTION STRATEGIQUE ET SOCIOLOGIQUE

« La pertinence de la démarche qui sous-tend la mise en œuvre d'un projet de réussite éducative réside dans la mise en réseau des partenaires éducatifs (au sens large) sur le territoire. Celle-ci est indispensable et conditionne la réussite du projet. »

Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique, 2007, La Plaine-Saint-Denis, Les Éditions de la DIV, coll. «Repères»

Dans le cadre du PRE, le partenariat se situe à deux niveaux : au niveau des pouvoirs locaux et nationaux qui se trouvent nécessairement ou possiblement associés (Communes, Préfectures, Éducation Nationale, CAF, Conseils Généraux...) et au niveau de l'action de terrain. Ce deuxième volet de notre diagnostic porte sur ce partenariat opérationnel qui concerne davantage l'équipe en charge de la mise en œuvre technique du PRE (l'ERE) d'un côté, et les personnels de l'Éducation Nationale, des assistantes de service sociale, des éducateurs, etc. de l'autre.

Parce qu'il dépend mécaniquement du réseau de partenaires chargés d'identifier les fragilités relevant du PRE, d'orienter les adolescents et les familles, d'être associés ou de participer parfois directement aux réponses apportées à ces bénéficiaires, de porter des appréciations sur ces réponses pour qu'elles soient reconsidérées... le fonctionnement de ce partenariat opérationnel constitue pour la Caisse des écoles de la ville et plus encore pour l'ERE chargée de son animation une question centrale.

Cette question n'est pas non plus inédite, et d'autres études ont déjà mis en lumière un certain nombre d'écueils dans la mise en œuvre de démarches partenariales qui ont conduit à une très forte hétérogénéité dans la déclinaison locale du PRE¹. Les rappeler nous permet de prendre une certaine hauteur de vue et, d'emblée, de relativiser certaines difficultés observées dans le fonctionnement du partenariat autour du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois. D'autant que notre objectif est ici d'apporter les éclairages permettant d'optimiser un dispositif qui, tant du point de vue de ses objectifs opérationnels que du point de vue des parents – et nous allons à présent le voir du point de vue des partenaires –, demeure d'une grande efficacité.

Premier écueil auquel se sont souvent d'emblée heurtés les premiers coordonnateurs chargés d'animer ces dispositifs au niveau local : le PRE allait dans la plupart des cas s'inscrire dans la continuité d'autres dispositifs dont la mise en œuvre repose également sur un ensemble de relations établies entre différents partenaires. Relations qui ont pris forme soit dans le cadre des politiques de droit commun, soit sur des dispositifs spécifiques à la politique de la ville.

¹ HABIB Philippe, *Guide d'intervention pour un appui méthodologique dans la mise en œuvre locale du Programme de Réussite Éducative*, Acsé - Mission Possible, Février 2010.

En ce sens, bien qu'il ait été conçu au départ par la DIV comme un outil complémentaire à l'existant, le PRE va venir bousculer les relations préétablies entre les acteurs de la « communauté éducative locale² ». Ce dispositif sera également appréhendé par les partenaires qu'il va solliciter comme susceptibles de remettre en cause leurs propres marges de manœuvre, voire d'empiéter sur les missions qui leur sont dévolues, avec en conséquence le sentiment que ce qui était aussi en jeu était la pérennité du financement de leurs actions³. En particulier dans un site où le porteur de projet est clairement assimilé à l'administration municipale.

C'est forcément un travail qui est complémentaire de celui de l'école. Mais il y a un travail très difficile de positionnement. On a beaucoup parlé entre collègues au moment du lancement de la RE. (...) Et on peut dire qu'on est parti au départ d'un sentiment de méfiance, et même de défiance un peu (...). Quels types d'informations on donne ? Qu'est-ce qui va remonter jusqu'en mairie, voire dans d'autres services sur le pointage des familles. On a beau être dans une mairie de gauche... on était obligé de se poser des questions comme ça. (...) Et ce qu'on craignait arrive maintenant, ça diminue comme peau de chagrin.

Une directrice d'une école primaire de Sainte-Geneviève-des-Bois

Autre élément dont il faut tenir compte, le PRE va s'installer et se développer dans une conjoncture politique marquée par une méfiance, voire une hostilité de nature idéologique quant aux orientations prises par les politiques nationales en matière d'éducation de la part de nombre de ces professionnels érigés en partenaires ; le tout, alimenté par d'importantes réductions des dépenses publiques notamment pour les acteurs de l'Éducation Nationale, de la prévention spécialisée et de la politique de la ville.

Ainsi, le PRE a beaucoup souffert et continue de souffrir d'une mauvaise image chez nombre de ces partenaires qui ont vu avec l'arrivée de ce programme le risque de voir bousculer les frontières du travail social et éducatif, et celles qui délimitent les territoires d'action de l'Éducation nationale, de l'Aide Sociale à l'Enfance et des communes avec en perspective le principe d'un redéploiement des financements publics de l'action éducative locale⁴.

Et si, comme nous l'annonçons d'emblée, l'ERE de Sainte-Geneviève-des-Bois entretient des relations apaisées et même souvent excellentes avec ces partenaires, ceux-ci sont parfois porteurs de discours que l'on retrouve chez ces différentes catégories de professionnels.

Comme l'ont souligné les bilans successifs produits par l'Acse pour le PRE, après un lancement qui pour la plupart des porteurs des premiers projets a consisté à recycler d'anciennes actions mises en œuvre dans le cadre d'autres dispositifs, le PRE a progressivement développé des actions nouvelles en

² Entendue ici comme la configuration locale des acteurs institutionnels et associatifs participant à l'action publique dans le domaine éducatif.

³ Alors que les dispositifs éducatifs de la politique de la ville antérieurs à l'instauration du PRE (PEL, Veille éducative, CTL...) instaurent des partenariats en binôme (les communes et l'E.N. dans le cadre de la Veille Éducative par exemple ; les CAF et les communes avec le Contrat Temps libres), le PRE introduit une multisectorialité bousculant les marges de manœuvre de chacun des acteurs intervenant dans le domaine très large des politiques éducatives ainsi que le mode de financement de leurs actions. Joly-Rissoan (O.), *Le programme de réussite éducative*, Rapport DIV, juin 2006.

⁴ HABIB Philippe, *Les besoins en formation des coordonnateurs locaux du Programme de Réussite Éducative*, Acse - Mission Possible, Décembre 2010.

intégrant la dimension individuelle et globale promue par la DIV. C'est notamment ce qui apparaît à l'examen des bilans d'activité du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois. Progressivement, le PRE va évoluer d'un dispositif censé « articuler des compétences, des acteurs et des actions existantes au service des situations individuelles d'enfants en difficulté », à un service offrant une prise en charge spécifique et inédite à partir d'une démarche originale d'élaboration de parcours éducatifs individualisés.

Ainsi, au-delà de la cordialité des relations entre les partenaires mobilisés par l'ERE de Sainte-Geneviève-des-Bois, subsiste en réalité une interrogation qui sera au centre de cette partie : quelle place occupe le PRE dans l'espace local des prises en charge éducative et sociale ? Question qui, d'un point de vue sociologique, nous apparaît d'autant plus pertinente qu'elle met en lumière le flou qui entoure les notions de « réussite éducative » et de « fragilité-s » autour desquels va se construire une mobilisation d'acteurs avec des attentes, des objectifs et des logiques d'action très hétérogènes.

Pour mener à bien ce travail, nous avons opté pour une démarche qualitative à partir – rappelons-le – d'entretiens semi-directifs que nous avons menés avec d'une part les deux principales responsables de l'ERE (la coordonnatrice du dispositif et la référente des parcours éducatifs) et d'autre part différents partenaires, professionnels de l'Éducation Nationale ou travailleurs sociaux.

Cette démarche nous permet :

1. d'accorder une attention particulière aux définitions que donnent les partenaires aux objectifs de ce que fait l'ERE globalement ou dans le détail de ses activités, de manière à comprendre de quelle façon le dispositif s'est installé, en articulation avec d'autres qui lui précèdent ou qui vont apparaître par la suite, selon l'histoire et les enjeux institutionnels, politiques et financiers des partenaires impliqués ;
2. d'analyser les conditions de mise en œuvre concrète du partenariat en ne se limitant pas aux appréciations qu'ont les partenaires de l'animation partenariale, mais en interrogeant également les problématiques spécifiques de chacun d'entre eux, d'une part ; et leurs objectifs institutionnels singuliers d'autre part. Car c'est précisément à partir des logiques d'action qui en découlent que ces appréciations se fondent et se justifient.

* *

*

1. LA PLACE DU PRE DANS L'ESPACE LOCAL DE L'ACTION EDUCATIVE ET SOCIALE

Notre enquête a permis de constater que les attentes, appréciations, et la connaissance des activités conduites ou pilotées par l'ERE sont très variables selon les partenaires. Cette variation ne dépend pas du rattachement institutionnel des partenaires rencontrés, mais plutôt du degré d'implication et d'intégration de ces professionnels dans les réseaux formés autour des enjeux éducatifs et sociaux locaux. Cette intégration dépend en grande partie de l'ancienneté des personnes rencontrées à leurs postes (ou encore dans certains cas dans un autre poste⁵) au sein d'une institution intégrée au réseau formant la communauté éducative locale. Comptent également les pratiques et politiques institutionnelles qui conduisent les acteurs concernés à travailler ou non en réseau avec d'autres professionnels ou institutions. Il est, par exemple, cohérent que la connaissance des activités des partenaires de la communauté éducative locale soit plus étendue chez une AS scolaire (pour nous limiter à la seule institution scolaire), qu'à un CPE dont l'activité ordinaire reste davantage centrée dans l'institution.

Nous avons demandé aux différents partenaires à quelle(s) activité(s) songent-ils lorsqu'ils conseillent et orientent certaines familles vers le PRE ? Qu'en attendent-ils ? Y trouvent-ils des raisons d'en être satisfaits ou insatisfaits ? Qu'elle(s) amélioration(s) pourrait-on y apporter ? Nous avons collecté un matériau permettant de considérer leurs connaissances et les usages qu'ils font des différents axes de travail proposés par l'ERE de Sainte-Geneviève-des-Bois. En creux, se dessinent alors les contours, non plus de la définition qu'ils donnent de l'ERE qui en assurent le pilotage technique, mais bien ce qu'en retiennent les partenaires.

Leurs appréciations permettent dès lors de mieux saisir ce que le PRE permet de réaliser, mais aussi ce qui ne correspondrait pas à ses missions ; et donc à évoquer ce qui, selon eux, fixe les limites de l'intervention du programme. Ramené à la présentation qu'en donnent l'ERE, il sera ensuite possible de mesurer des écarts qui nous conduiront à proposer, en dernière partie, certaines recommandations permettant une meilleure appropriation par les partenaires des objectifs assignés aux activités et des axes de travail (en particulier autour du soutien à l'exercice de la parentalité) développés dans le cadre du PRE.

L'ensemble des personnes rencontrées, à des degrés donc divers, semble ramener la réussite éducative à trois éléments :

- Une réponse individualisée à un problème lié à la scolarité d'un enfant ou d'un adolescent ;
- Une démarche incluant les problématiques de parentalité ;
- Un outil permettant d'atteindre des publics qui échappent à l'intervention sociale du droit commun.

⁵ Nous avons rencontré, par exemple, une directrice d'école élémentaire qui faisait anciennement partie du Rased. Notons que la coordonnatrice du PRE travaillait auparavant à l'ASE, au sein de la Maison des Solidarités. Nous y reviendrons par la suite.

Nous allons examiner ces trois points en rappelant les orientations fixées par l'ERE et en situant les discours des différentes catégories de partenaires en considérant l'hypothèse suivante : **définir ce qu'est et ce qu'apporte le PRE varie essentiellement en fonction de l'enjeu professionnel qu'il représente.**

1.1. Le PRE : un dispositif d'aide lié à la scolarité

1.1.1. La réussite scolaire : un enjeu paradoxal

Moi, j'ai très bien en tête leurs objectifs et pourquoi je sollicite la RE. Je prends contact avec eux pour des actions, parce que je sais qu'ils sont beaucoup dans des actions de proximité dans les quartiers et pour tout ce qui est accompagnement d'aide aux devoirs, mais pas de l'aide pour faire, de l'aide pour réussir à faire seul, voilà. Parce que c'est des enfants qui ont souvent des problèmes de méthodologie, euh... qui sont d'intelligence normale mais qui ont des problèmes de méthodologie, donc euh... C'est plus dans ce registre-là que je vais faire appel à la RE. C'est un enfant pour lequel on a essayé plusieurs solutions pour l'aide aux devoirs, notamment dans le cadre de l'école. Pour lequel ça n'a pas marché. Qui a besoin d'être canalisé, alors lui, peut-être qu'une aide plus individualisée pourra fonctionner.

Un éducateur spécialisé intervenant dans le secteur de Sainte-Geneviève-des-Bois

Cette définition de la « réussite éducative » qui inclue l'idée de difficulté scolaire est partagée par l'ensemble des partenaires. Parmi ceux-ci, les professionnels de l'Éducation Nationale qui, comme nous le verrons, font également un lien avec le contexte familial lorsque la question de l'orientation vers le PRE leur est posée.

Cela est moins vrai pour les professionnels du travail social qui tendent davantage à circonscrire le PRE à des problématiques de scolarité pouvant, mais pas nécessairement, renvoyer à un contexte familial. C'est ce qui ressort, par exemple, de cet extrait tiré de l'un de nos entretiens avec ce même éducateur intervenant dans le secteur de Sainte-Geneviève-des-Bois :

- À la limite, je vais orienter des familles qui ne parlent pas Français et qui ont une vraie difficulté dans l'aide qu'ils peuvent apporter à leurs enfants sur le plan scolaire. Donc ça reste malgré tout toujours en lien avec des problématiques scolaires. Oui, souvent.

- Et plus rarement ?

- Plus rarement ?... même pas.

Pour une Assistante Sociale Scolaire, c'est bien cette dimension scolaire qui singularise l'AID. Elle utilise ainsi cette expression d'« aide scolaire » comme pour mieux la distinguer des AED⁶ qu'elle est également amenée à enclencher, mais aussi pour la présenter aux familles.

Quand vous leur parlez de l'aide scolaire, ils connaissent très bien. C'est même eux qui vous la demandent. Ils demandent l'aide scolaire.

Une Assistante Sociale Scolaire

⁶ Aide Educative à Domicile.

Or, cette définition partagée qui ramène le PRE à un enjeu scolaire est courante si on la rapporte à ce qui existe sur les autres sites où le programme est décliné. Le scolaire est dans 2/3 des cas précise l'Acse la thématique prioritaire dans la déclinaison locale du PRE.

Pour autant, au-delà des objectifs nationaux du dispositif, cette définition restrictive pose problème lorsqu'on la confronte à la définition qu'en donne l'ERE de Sainte-Geneviève-des-Bois.

En tant que Réussite Éducative, la réussite scolaire n'est pas notre objectif premier. Notre objectif premier c'est : la réussite au sens large du terme. Que l'enfant se sente bien. Que la relation avec les parents se passe bien, et qu'il y ait une meilleure réussite scolaire en conséquence. Notre objectif n'est pas scolaire, a priori. Il est personnel. Mais, cela fait partie des choses qui en découlent. Si un enfant va mieux, s'il va mieux dans sa famille, si sa famille le suit mieux à l'école, si l'enfant est plus épanoui, mieux cadré, etc. évidemment que cela va avoir des effets sur l'école, évidemment que cela va avoir un impact sur sa réussite scolaire. [...] C'est aussi et avant tout le travail fait par l'Éducation Nationale auprès de cet enfant.

La coordonnatrice du PRE

Un premier élément d'explication de ce paradoxe est à rechercher dans l'histoire du projet tel qu'il s'est développé dans la ville.

À l'origine, le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois s'est organisé autour d'un élargissement d'un dispositif : l'Aide Scolaire, s'appliquant aux seuls élèves des écoles primaires municipales. Ce dispositif (tarifé sur la base du quotient familial) correspondait idéalement à l'individualisation préconisée par la DIV pour le PRE. Il allait donc être étendu aux collégiens et entièrement financé par les fonds du PRE, excluant de fait toute participation financière des familles.

L'étude des bilans successifs du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois révèle que le développement du programme procède d'un travail constant de diversifications des réponses à des problématiques concernant plus largement les questions liées à l'exercice de la parentalité. Pour autant, la dominante en terme d'activité reste très largement celle d'une orientation par les partenaires des enfants et adolescents vers l'AID qui va devenir pour les familles et les partenaires (en particulier ceux travaillant avec d'autres ERE opérant sur des communes voisines) la « marque de fabrique » du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois.

Ainsi, la réponse spontanée que nous apporte une directrice avant même que nous aillions loisir de lui demander à quelle activité pensait-elle lorsqu'elle orientait des familles vers le PRE.

- (Mme A) Une des dispositions qui a d'emblée beaucoup été utilisée, c'est la mise à disposition d'étudiants au domicile des élèves.

- (Nous) L'AID ?

- (Mme A) Oui, l'aide aux devoirs⁷. Pour nous c'est un dispositif de grande grande valeur. Nous avons une très forte demande sur cette école. Parce que... on voit bien les limites (...) de beaucoup de familles, parce qu'il y a l'obstacle de la langue, l'obstacle des locaux, l'obstacle de la fratrie... C'est vraiment quelque chose que l'on a usé jusqu'à la corde... Mais dont on a vu l'efficacité.

Pour Mme C, une autre directrice de primaire, la distinction entre l'AID et le PRE n'est jamais claire. Et lorsque les interrogations portent sur les modalités de réalisation de cette prestation, se trouvent

⁷ Nous commenterons plus loin le fait de choisir cette notion « d'aide aux devoirs » pour renommer l'AID que nous venions de formuler.

occultées toutes les autres activités (notamment les interventions de traducteurs) qui pourtant, en fin d'entretien, l'amènera à considérer l'action de l'ERE indispensable à l'activité qu'elle mène auprès des familles de son école.

Les responsables de l'ERE sont longuement revenus sur les conditions qui les ont amené d'abord à interrompre cette prestation, puis à réduire le nombre de bénéficiaires d'un dispositif que certains partenaires rencontrés auraient pu (à l'instar de certains parents de bénéficiaires [voir *infra* partie 1]) par extrapolation qualifier « d'*Academia* des pauvres ».

Après, je pense qu'il y aussi Academia pour ceux qui ont les moyens. Parce que dans les milieux favorisés, le soutien scolaire à domicile, ça fait longtemps que ça existe. Ils n'ont pas attendu que la RE le mette en place.

Assistante Sociale Scolaire

Une directrice de primaire revient sur ce qu'elle et la coordonnatrice s'accordent à qualifier de « dérive ». Selon elle, celle-ci provenait du fait que cette AID devenait pour certains parents faiblement impliqués "une solution de facilité", par rapport à d'autres offres notamment associatives pour lesquelles il fallait accompagner l'enfant. En effet, pour l'AID, l'intervenant vient au domicile des parents. Elle mentionne notamment que certains parents pouvaient ne pas être chez eux. De son côté, la coordonnatrice évoque plutôt l'automatisme de l'aide demandée dans les écoles, au point de profiter à des familles pour lesquelles cette aide n'était pas indispensable.

On peut aussi penser qu'elle pouvait alors surtout profiter aux parents d'élèves les mieux renseignés, les plus aptes à engager les démarches permettant l'obtention de la prestation ; et en conséquence, renforcer les inégalités en faisant entrer ce dispositif dans une offre plus générale disponible sur le marché scolaire et parascolaire. Plus que de la rationalisation budgétaire, refondre l'AID répondait ainsi à une exigence d'efficacité de l'action publique conforme aux nouveaux objectifs de la politique de la ville depuis l'instauration des Contrats Urbains de Cohésion Sociale⁸.

Sous l'impulsion de la coordinatrice du dispositif, l'AID va désormais correspondre à un public identifié comme prioritaire. Une évaluation de chaque situation se présentant devant l'ERE est ainsi systématiquement engagée. Ce qui va permettre de s'assurer de la pertinence de ces AID pour chaque bénéficiaire, et de limiter leur nombre en tenant compte d'un budget prévisionnel défini.

Au même moment, la mise en place en 2008 des PPRE et de l'accompagnement éducatif aurait pu contribuer à en freiner le nombre.

Effectivement, on a travaillé avec l'Inspecteur Académique, qui disait : « Il y a de nouvelles directives à l'Éducation Nationale avec l'aide personnalisée du midi et l'accompagnement éducatif le soir qui se sont mises en place. » On a dit : « On ne va pas cumuler pour un même gamin 50 choses. » Donc, d'abord, on va demander aux enseignants d'utiliser ça, et si vraiment ça ne suffit pas, il pourra être orienté vers nous.

La coordonnatrice du PRE

⁸ Sur la reformulation de ces objectifs correspondant à la montée en puissance de l'impératif évaluatif dans la conduite de l'action publique : KIRSZBAUM Thomas, EPSTEIN Renaud, *Synthèse des travaux universitaires et d'évaluation de la politique de la ville*, Assemblée Nationale, 2010 : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i2853-tii.asp>.

C'était néanmoins sous-estimer les effets produits par les routines institutionnelles que le recours à l'AID avait institué auprès des partenaires de l'Éducation Nationale.

Cela a été biaisé, parce que les enseignants nous envoient les enfants, mais pas de manière officielle. Ils disent « ce serait bien d'aller voir la Réussite Éducative quand même ». Ce sont les parents qui viennent, d'eux-mêmes, donc c'est une demande spontanée. On prend alors contact avec l'école [...]. Des fois on dit aux parents : « Là, il y a l'aide personnalisée... », et on les renvoie vers l'école. Des fois, on voit bien que le PPRE ne conviendrait pas, et qu'il faut qu'on propose un parcours éducatif.

Idem

Une procédure informelle destinée à corriger une anomalie dans l'orientation des familles s'est ainsi constituée dans la pratique.

On se met en contact avec l'école, on les prévient que la famille est venue, pour voir si quelque chose a déjà mis en place à l'école ou s'il faut mettre quelque chose en place à l'école. Notre travail, c'est d'abord d'orienter sur ce qui existe et l'offre de l'Éducation Nationale est très complète.

La référente de Parcours

Le développement des aides personnalisées au sein des établissements n'a, dans les faits, pas seulement été une opportunité par rapport à des exigences liées à la gestion du projet. Il a également été l'occasion de mieux définir les contours de cette prestation par un travail particulier opéré sur la nature de l'accompagnement proposé.

En se différenciant des aides personnalisées se développant à l'école, l'AID a ainsi évolué dans ses modalités en intégrant la démarche spécifique de l'accompagnement à la scolarité⁹ :

On ne fait pas du soutien scolaire ou de l'aide aux devoirs. Ça a été très difficile à faire passer auprès des partenaires qui continuaient à considérer que c'était de l'aide aux devoirs à domicile. Ils nous envoyaient des enfants et cela a conduit à une vraie dérive, et une dérive financière aussi. (...) L'AID, c'est un accompagnateur qui intervient au domicile auprès d'un enfant pour lui apprendre une méthodologie (...), dédramatiser la situation par rapport aux devoirs... avec les parents. Car puisque c'est à domicile, on a un lien avec les parents. Et puis, cette méthode c'est également exploiter les potentialités de l'enfant sur certaines choses, pour les réutiliser sur d'autres. Ça va être, par exemple : cet enfant n'arrive pas bien à retenir sa poésie, (...) on va travailler sur la mémoire.

La coordonnatrice du PRE

... avec des implications pratiques pour les intervenants.

« On insiste toujours très très fortement auprès des intervenants de l'école que l'on n'est pas là pour faire faire les devoirs. »

La référente de parcours

Le travail de différenciation de l'activité d'accompagnement à la scolarité s'est ensuite trouvé renforcé en particulier, grâce au recyclage de compétences professionnelles et militantes. La coordonnatrice a en effet placé au cœur du dispositif la problématique de la parentalité.

Parce que, pour avoir travaillé à l'ASE, pour avoir travaillé sur le territoire (ici ou ailleurs), il était évident pour moi, et depuis des années, que (...) ce que l'on aura fait avec un enfant sera annulé si les parents ne prennent pas le relais. Donc, j'ai beaucoup travaillé là-dessus, et avant

⁹ L'ensemble des intervenants AID bénéficie de formation délivrée par l'AD PeP 91. Cf. aussi en Annexe 5 : La charte de l'accompagnement à la scolarité.

de travailler à la Réussite Éducative, je travaillais dans une association qui s'appelait « Objectif Parent » qui travaillait justement dans cet esprit-là : aider les parents à reprendre leur rôle et sans jugement, sans a priori, sans dévalorisation. Donc (...), comme c'était une des directives de travailler sur la parentalité, bien sûr, je m'en suis saisi (...). On s'est donc retrouvé sur ce terrain et on a toujours mis l'accent beaucoup là-dessus.

La coordonnatrice du PRE

Cette orientation s'inscrit dans la droite ligne des prescriptions fixées initialement par la DIV, notamment dans sa note de cadrage de février 2005 accompagnant le lancement du PRE¹⁰ et les circulaires qui suivront¹¹ qui rappellent l'importance des parents comme premiers éducateurs de leurs enfants pour inciter les techniciens en charge de la mise en œuvre du programme au niveau local à constituer les parents en « acteurs et partenaires » du parcours éducatif de leurs enfants. Cette orientation nationale est même devenue effective, puisqu'en 2009 dans les 2/3 des sites où était décliné le programme, l'axe parentalité était placé parmi les trois principales priorités conférées au programme¹².

Nous y reviendrons, notamment, lorsque nous évoquerons les réserves apportées par certains partenaires sur la pertinence de cette orientation fixée par l'ERE.

1.1.2. Focus sur un malentendu relatif à l'AID

Si cette section s'attache à présenter ce que nous considérons comme un malentendu, celui-ci n'est pas forcément vécu comme tel par certains partenaires que nous avons rencontrés. Comme le signifie l'un d'entre eux, une directrice d'une école élémentaire, il s'agirait avant tout d'un désaccord portant sur les nouvelles modalités de prise en charge des enfants bénéficiant des AID. Il ne s'agira pas, donc, de nier ce désaccord. Au contraire, nous nous attacherons à en restituer les ressorts en mettant l'accent sur les logiques institutionnelles qui orientent les appréciations des partenaires en présentant certains aspects du déroulement de cette enquête, et en présentant plus en détail certains aspects des problématiques rencontrés par deux directrices d'écoles élémentaires.

Par cette démarche, nous chercherons ainsi à expliquer ce désaccord et en même temps ce qu'il révèle sur le partenariat étudié. Nous montrerons en ce sens qu'il procède d'un problème d'ajustement mineur entre les attentes que nous allons exposer à présent, et les modalités de réalisation de cet accompagnement proposé dans le cadre du PRE.

La première de ces deux directrices, Mme A, dirige un établissement qui, comme elle le précisera d'emblée, en référence aux évaluations en CM2 « a été repéré comme étant l'une des plus en difficulté sur le département. Il se situe dans un quartier qui, précise-t-elle encore, se paupérise. C'est, d'ailleurs, comme le rappelait encore le Maire la seule école qui a zéro mixité sociale. (...) C'est vraiment quelque chose de lourd, de difficile (...) Ici on est dans un autre monde. On a eu cette année des moments où l'équipe a failli totalement exploser ; et individuellement, et collectivement. »

¹⁰ Note de cadrage pour la mise en place du programme de réussite éducative, DIV, février 2005.

¹¹ Circulaire de la DIV aux préfets du 27 avril 2005 ; Circulaire de la DIV aux préfets du 14 février 2006.

¹² Acsé, *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative (op. cit.)*.

La seconde, Mme C., dirige un établissement classé ZEP avec des résultats aux mêmes évaluations qui le situe juste au-dessus des « performances » de l'école de Mme A. Cette directrice, nous ne devions pas la rencontrer. L'entretien que nous projetions devait avoir lieu avec trois institutrices de son établissement. Afin de respecter un certain protocole, c'est avec elle que nous avons pris contact pour arranger cette rencontre. Il n'a cependant pas été possible de nous entretenir sur un temps précis avec les institutrices.

Tout en nous signifiant cette indisponibilité des enseignantes, la directrice nous a expliqué qu'à l'occasion de notre demande d'entretien le sujet avait été abordé longuement. Elle nous indiquait également que si elle était en poste depuis 4 ans, elle avait travaillé dans le réseau d'aide, notamment avec la première coordonnatrice du PRE au moment de son lancement en 2005, et qu'elle était à ce titre « *actrice du secteur éducatif sur la ville de Sainte-Geneviève-des-Bois depuis plus de 20 ans* ». Nous lui avons donc proposé un rendez-vous pour un entretien qu'elle a accepté. Elle nous a également invité à venir dans l'établissement pendant l'heure de pause pour rencontrer des enseignants sur un mode informel et discuter avec eux dans la salle des maîtres.

L'échange avec ces enseignants fut bref (il allait durer le temps de la récréation). Ceux-ci nous expliquent que le PRE leur était indispensable mais n'existait pour ainsi dire plus, car auparavant elle consistait en une aide aux devoirs « qui était très adaptée pour certains élèves, alors que maintenant les « *animateurs* »¹³ qui interviennent au domicile « *refusent carrément de faire des devoirs donnés par les enseignants.* »

Mme B. explique ensuite qu'un intervenant AID a refusé de faire des opérations qu'elle avait données aux élèves, et que le jeune bénéficiaire de l'AID lui a expliqué qu'il n'avait pas fait ses exercices parce que l'intervenant lui en avait donné d'autres. Le discours est très critique, et porte en particulier sur la formation dont disposerait ou plutôt ne disposerait pas les intervenants AID. Elle déclare ne plus vouloir recourir au PRE, tout en insistant sur le fait que l'AID dans sa forme antérieure était un outil extrêmement précieux « *parce qu'il me permettait d'avoir des classes plus homogènes.* » :

« Avant, les devoirs étaient faits et les leçons comprises. » « L'étude ou les associations de la ville, ce n'est pas pareil parce qu'on ne fait pas de travail individuel avec l'enfant. »

Lorsque nous lui demandons ce qui pourrait changer son intention de ne plus orienter d'enfants vers le PRE, Mme B nous répond : « qu'on puisse disposer, comme avant, d'un outil qui puisse aider certains de mes élèves, les plus en difficultés. Mais, malheureusement, je ne crois plus que ce soit le cas. »

Cet épisode qui a semble-t-il été largement évoqué au sein de l'équipe éducative serait, nous explique ensuite Mme C, symptomatique d'un désaccord sur les modalités de réalisation de l'AID développées par l'ERE. « Moi, indique-t-elle, je savais parce que j'avais déjà entendu parler à propos de ce réajustement de l'AID lors d'une réunion sur la RE dans une école. Et nous, on n'est pas d'accord avec ce réajustement. »

¹³ L'expression « animateur » utilisée pour parler des Intervenants n'est pas fortuite. Elle correspond, dans les écoles élémentaires, aux personnels municipaux qui assurent les temps de loisir dans l'établissement. Cette confusion sera commentée plus loin, à la section suivante relative au partenariat en pratiques.

Il nous faut alors rendre compte de la manière la plus complète les termes de ce qui est qualifié de "désaccord" à partir des discours de ces différents professionnels des écoles primaires de la ville.

Mme C nous a exposé très explicitement sa conception de l'AID ou plus précisément celle de son équipe pédagogique.

Pour nous l'AID cela devrait demeurer quand même de l'aide aux devoirs. Il faudrait que l'intervenant fasse comme si il y avait dans la famille quelqu'un qui avait un petit bagage scolaire, comme dans celles des enfants un peu plus privilégiées. Et qu'il aide l'enfant du point de vue de la méthode, mais aussi de la culture, du langage, etc. en partant des devoirs de l'élève. Or précisément c'est ce qui pose problème.

Mme C. explique ensuite ce qui justifie le regard critique porté par l'équipe éducative sur l'AID. Deux éléments ressortent de son discours. Le premier se développe autour d'une interrogation critique portant sur les intervenants AID.

Quelle est leur formation ? Ce sont des étudiants je crois, des fois des retraités [...] Moi je crois qu'il faut être modeste. Il faut qu'il fasse comme s'ils étaient des parents lambda, des grands frères lambda qui ont juste pour eux un certain niveau intellectuel et culturel de sorte qu'il puisse aider des enfants qui n'ont pas la chance d'avoir des parents... Qui aurait fait un peu d'études, vous voyez ? Il ne s'agit pas de réinventer de nouvelles pédagogies, d'employer des méthodes alternatives par le jeu, ou je ne sais pas trop par quoi.

Ce qui se joue dans cette interrogation critique sur la formation des intervenants et sur l'approche qu'ils privilégient correspond à un rappel des frontières, des rôles et de responsabilités de l'école et de dispositifs tels que le PRE qui ne relèvent pas de l'Éducation Nationale. Nous y reviendrons dans la section suivante.

Le deuxième élément justifiant ce retour à une aide aux devoirs plus classique tient à l'originalité d'une démarche consistant à apporter aux élèves du primaire une aide plus adaptée parce que délivrée sur un mode individualisé.

On nous a expliqué qu'en fait l'élève devait en principe avoir effectué ses devoirs avant la séance avec son intervenant. Mais, c'est totalement inadapté pour les enfants que nous, on envoie à la RE. D'abord, pour moi, cela pourrait fonctionner éventuellement avec des collégiens, mais pas avec le primaire. Ensuite, nous, on a des élèves qu'il faut aussi aider sur les devoirs de façon plus individualisés. Justement, parce qu'à la différence de ceux qui ont moins de difficultés ils n'ont personne pour les aider. Lorsque vous avez des enfants de CP ou de CE1 dont les parents ne sont jamais allés à l'école, dont les parents parlent à peine le Français ou même pas du tout, oui ce n'est pas évident de faire des devoirs même de CE1, même de CP. (...) C'est ce travail à la maison, et non à l'école, qui doit permettre à un élève de ne pas se trouver décroché par rapport aux autres élèves.

Mme C

On retrouve ici de façon évidente une attente institutionnellement et socialement située de la part des professionnels de l'Éducation Nationale déjà mise en évidence dans plusieurs travaux portant sur le partenariat entre l'école et les parents d'élèves résidant dans les quartiers populaires¹⁴. Sur la base de normes empruntées aux classes moyenne et supérieure, il est attendu de ces familles d'abord qu'elles contribuent à faire intégrer les valeurs et les normes scolaires en contribuant à faire de leur enfant un

¹⁴ GLASMAN Dominique, *L'École hors l'école*, Paris, ESF, 1992 ; Périer Pierre, *École et familles populaires. Sociologie d'un différent*, Rennes, PUR, 2005.

"élève", mais plus encore qu'elles prolongent avec d'autres moyens et sous d'autres formes ce qui est appris en classe et exigé après la classe pour en faire un « bon élève » ou tout du moins un « élève méritant ».

Selon Mme C, l'AID constituait dans sa formulation antérieure une aide personnalisée correspondant précisément à cette exigence attendue des familles. En ce sens, elle reste très différente de celle proposée dans le cadre des PPRE. Ce dispositif interne à l'Éducation Nationale n'est donc pas seulement jugé trop lourd (plus pour les enseignants qui les montent, que pour les élèves qui en bénéficient). Il est surtout jugé inadapté pour permettre à certains parents d'élèves de répondre à cette attente consistant à prolonger les apprentissages chez eux.

Quant à l'étude du soir, elle n'est tout simplement pas adaptée à des élèves qui ont de grosses lacunes en terme d'autonomie, « sinon ça ne sert à rien ». Un point de vue qu'elle partage avec sa collègue directrice Mme A. d'une autre école primaire :

Une seule étude, ce sont des enfants de tous les niveaux du CP au CM2. Et bien je vous le dis, une seule enseignante ne peut pas en une heure de temps aider individuellement 20 enfants de 6 à parfois 12 ans à faire leurs devoirs. Donc ce n'est absolument pas comparable avec des AID. Et le plus dommageable, c'est que même si une famille le désire, et elles sont nombreuses dans ce cas, qu'elle en ait vraiment besoin parce qu'elle ne peut pas aider leur enfant, que ce soit pour des raisons sociales, intellectuelles, les situations ne manquent pas et là elles sont encore plus nombreuses, on inscrira leur enfant à l'étude. Et bien cet enfant ne bénéficiera pas d'une aide effective, ou tout du moins suffisante. C'est ça qui nous fait dire que le besoin d'AID est une nécessité pour un grand nombre d'enfants de cette école.

C'est le dernier point qui sans doute est le point névralgique du désaccord que l'ensemble des protagonistes connaît (en particulier l'ERE). Il porte sur la réduction du nombre d'AID et des besoins estimés par ces directrices d'école élémentaire non suffisamment couverts.

Vous vous rendez compte, il n'y en a que 9 [enfants scolarisés dans son établissement bénéficiant d'une AID] ! Alors que des élèves en difficultés qui ne disposent pas des conditions qui leur permettraient de sentir bien à l'école [...] où je dirai qu'une AID serait totalement justifiée c'est beaucoup plus.

La mise en veille de cette prestation a cependant très fortement marqué l'ensemble des partenaires rencontrés ; et ce bien au-delà du seul cercle des professionnels de l'Éducation Nationale qui ont été les premiers touchés par cette initiative qui a permis de stopper ce que les protagonistes ont convenu de considérer être une dérive.

« C'est vraiment quelque chose que l'on a usé jusqu'à la corde » estime encore Mme A. Tous invoquent le budget, un « avant/après », les départs de certains membres de l'ERE. Par rapport à cette situation les partenaires sont partagés entre compréhension et résignation ; mais de la part d'une partie du personnel des écoles inscrit dans le réseau de réussite scolaire, les attentes relatives au nombre d'AID demeurent importantes.

Cette attente est symptomatique du caractère paradoxal de la ressource que constitue pour les partenaires le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois. En effet, si ceux-ci développent parfois une appréciation critique sur le périmètre d'intervention de ce programme, sur les modalités de réalisation de certaines prestations, ils restent tous très concernés par le travail de l'ERE, et se situent souvent

dans des attentes qui dépassent précisément ses capacités d'accueil, voire dans certains cas de réactivité (nous y reviendrons dans la deuxième section pourtant sur le fonctionnement du partenariat).

Ainsi, pour conclure ce focus sur l'AID et faire transition avec ce qui suit, il est important de souligner à quel point pour l'ensemble des partenaires, il s'agit d'un « *outil précieux* », « *de grande valeur* », « *indispensable* », « *qui aide les enfants et les parents* », et surtout correspondant à une demande sociale des familles qui, même lorsqu'elle n'en formule pas la demande de manière explicite, s'en saisissent avec « engouement ».

- Vous parlez d'engouement, vous voulez dire par là que les familles acceptaient très favorablement la proposition que vous leur faisiez ?

- *Ben disons c'est même plus que ça. Parce qu'une fois que l'on a proposé à quelques familles ce dispositif, d'autres sont venues nous voir pour nous dire : « J'ai entendu, ma voisine m'a dit que pour son enfant il existait une aide... ». Donc je ne sais pas si c'était attendu comme vous dites, mais disons que c'était très demandé.*

Mme A., directrice d'école élémentaire

Concernant la prise en considération de ce que ces partenaires de l'Éducation Nationale présentent comme une demande doublée d'une nécessité sociale pour un maintien et plus encore une augmentation du nombre d'AID, il s'agit d'une question relevant d'un choix budgétaire, et donc politique, qui ne peut qu'être simplement rapporté dans ce travail. Nous reviendrons, par contre, dans nos préconisations sur les moyens de développer un partenariat permettant de contrevenir au malentendu sur les modalités de réalisation de cet AID.

Nous étudierons également l'intérêt et les inconvénients de cette assignation du PRE à un enjeu scolaire, alors même que le travail de l'ERE a précisément consisté à déplacer les objectifs et les modalités d'action sur deux axes de travail autour du domaine éducatif et celui du soutien à l'exercice de la parentalité. La section qui suit nous aidera justement à mieux comprendre les difficultés à engager l'ensemble des partenaires dans ces directions.

1.2. Une démarche incluant les problématiques de parentalité

Le recentrage des objectifs et des modalités d'action autour de l'axe parentalité a permis à l'ERE de différencier ce qui relèverait de la « réussite éducative » de la « réussite scolaire », sans pour autant que l'une soit exclusive de l'autre. Le rapport réalisé par l'Acse en juillet 2008 précisait à ce sujet que le travail avec les parents est réalisé au « profit des enfants », en rappelant que le PRE « ne peut être considéré comme un dispositif supplémentaire d'aide à la parentalité... ». À ce titre, précisons que c'est bien dans le cadre précis du « parcours individualisé » des enfants que l'ERE de Sainte-Geneviève-des-Bois propose des « actions spécifiques » à l'intention des parents.

Ce qui ressort, là encore, des entretiens que nous avons menés avec les différents partenaires confirme notre hypothèse : le discernement et l'appréciation de cette spécification varient essentiellement en fonction de l'enjeu professionnel qu'il représente pour chaque catégorie de partenaire.

1.2.1. Faire le lien avec les familles : un enjeu social dans une optique scolaire

Si comme nous le verrons dans la section consacrée aux pratiques partenariales, l'orientation consistant à renforcer le soutien à l'exercice de la parentalité donne encore lieu à des confusions préjudiciables pour ce qui est de la détection (et donc de l'orientation) des bénéficiaires potentiels, cet axe de travail intéresse fortement l'ensemble des professionnels de l'Éducation Nationale que nous avons rencontré.

C'est quand on voit que les parents ne savent pas quoi faire [qu'on leur parle du PRE] ou des parents qui disent qu'ils s'énervent énormément avec leurs enfants, qu'ils savent plus quoi faire à la maison... Ou alors parce qu'ils n'ont pas les moyens intellectuels [elle baisse le ton de la voix] pour s'occuper de leurs enfants, y'en à aussi, qui sont un peu démunis, qui ne savent pas trop quoi faire.

Ou encore, comme je disais, quand c'est conflictuel pour les devoirs : les parents s'énervent...

Mme J, directrice d'école

Nous, on aurait tendance à orienter des enfants dans de la difficulté scolaire, mais à laquelle s'ajoutent des difficultés familiales, et où on sent que les parents ne seront pas en mesure d'aider au mieux leurs enfants. C'est ça, oui. L'enfant qui serait dans de la difficulté scolaire pure... Par manque de travail... Non pas difficulté scolaire... qui aurait des résultats scolaires très moyens, médiocres, mais où on sent que c'est lié à un manque de travail, un manque d'investissement et on sent que le cadre familial est cohérent, correct, etc. Bon, on ne va pas les envoyer vers la RE, on va plutôt les envoyer vers de l'accompagnement éducatif, du PPRE, d'aller dans les associations d'aides aux devoirs de quartier, etc.

Principale Adjointe d'un collège de Sainte-Geneviève-des-Bois.

« La question de la relation des familles est quelque chose pour nous de très très important », indique en substance, Mme A qui dirige une école de Sainte-Geneviève-des-Bois située dans la ZUS.

Au quotidien ça veut dire qu'on passe beaucoup de temps à rencontrer les familles. On utilise le carnet de correspondance, on met un petit mot en leur proposant deux dates dans la semaine, toujours assez rapidement pour ne pas laisser passer des choses qui nous paraissent d'abord inacceptables, mais aussi très soucieuses, très interpellant.

Mme A., directrice d'école

Mme A organise plusieurs fois dans l'année, des rendez-vous festifs (à l'occasion de Noël, par exemple) : « on ne se contente pas des rendez-vous de fin d'année » pour rencontrer les familles. En 2006, elle a sollicité le C2A2E¹⁵ (comité académique qui aide les établissements en difficulté). Ses équipes ont bénéficié d'une semaine de stage sur site pour travailler sur cette question. De même, ils ont participé en 2011 à un travail engagé au niveau du département autour de la relation famille/école avec une association : le PeP 91.

C'est précisément la hauteur de l'enjeu consistant à conduire à une implication parentale conforme à leurs attentes qui les conduit à des appréciations souvent critiques des ateliers proposés ; si l'on excepte l'activité de traduction très valorisée par celles et ceux qui y ont recours (nous y reviendrons dans la section suivante).

¹⁵ Il s'agit du Centre Académique d'Aide aux Écoles et Établissements scolaires qui consiste en une cellule d'écoute, d'aide et d'intervention qui dépend de l'académie de Versailles.

À l'inverse, et d'une certaine manière paradoxalement, ce recentrage de l'action autour des problématiques parentales tend à être nettement moins bien assimilé par les professionnels du travail social.

1.2.2. La prise en compte du contexte familial : un enjeu autour des frontières délimitant l'espace d'intervention de l'ERE

Comme nous l'avions déjà indiqué plus haut à propos de la réduction des objectifs du PRE à des objectifs scolaires, les travailleurs sociaux rencontrés tendent à occulter totalement ou partiellement l'axe du soutien à l'exercice de la parentalité que cherche pourtant à privilégier l'ERE et qui correspond aux circulaires de la DIV et aux recommandations de l'Acse.

Ainsi, par exemple, l'expression « soutien parental » utilisée par l'ERE pour décrire certains objectifs assignés aux activités développées dans le cadre du PRE est considérée comme quelque peu « prétentieuse » et « pose question parfois » à la MDS. Selon la responsable de cette institution, ce "soutien parental" doit strictement correspondre à une aide apporter aux parents pour aider leurs enfants dans leurs difficultés scolaires.

Il existe sans conteste avec les institutions sociales une problématique autour des frontières du PRE. A fortiori lorsque, dans sa déclinaison locale, celui-ci adopte une stratégie de spécification autour des problématiques parentales. Même si dans le cas de Sainte-Geneviève-des-Bois, la cordialité des rapports instaurés par l'ERE permet d'éviter des conflits sur les territoires d'intervention. La situation est la même avec la prévention spécialisée.

Disons que, et là je vais parler d'un point de vue associatif, il y a des villes (pas dans notre secteur en tout cas) où la RE a pris pas mal de place qui fait qu'on sait plus si ça relève d'une aide éducative à domicile ou si la RE suffira. Le dispositif n'est pas clair dans toutes les villes, et le partenariat ne fonctionne pas partout de la même façon. On s'est rendu compte, à l'échelle du département (puisque'on intervient sur tout le département), qu'il y avait certains services qui pouvaient être en déficit de situations parce que les écoles sollicitent plus la RE, parce que n'y a pas d'écritures à faire, parce que les éducateurs sont là... c'est une autre étiquette. Surtout, lorsqu'ils interviennent directement dans les écoles. Alors que nous, on n'intervient pas dans les établissements, directement. On intervient que si on a un enfant suivi.

Un éducateur spécialisé intervenant dans le secteur de Sainte-Geneviève-des-Bois

L'ERE dispose d'une autre ressource sur laquelle elle peut s'appuyer pour pousser le PRE dans le sens désiré. Cette ressource provient des compétences acquises, des savoirs pratiques, et du réseau relationnel de la coordinatrice du projet. Les liens d'interconnaissance et la maîtrise des codes institutionnels (permettant de parler un même langage) lui confèrent une capacité de négociation lui permettant de repousser les limites que les professionnels du secteur social entreprennent d'imposer au PRE.

C'est ce qui amène l'une des responsables de la MDS rencontrée à estimer « *qu'à la différence d'autres Réussites Éducatives, la coordonnatrice de Sainte-Geneviève-des-Bois ne fait pas à notre place* » :

Quand je vois Mme H de la MDS qui me dit : « depuis que tu as mis la Réussite Éducative en place, on n'a plus de signalement... Parce que les écoles vous envoient les enfants au lieu de faire des signalements. Donc vous vous rendez compte, si vous faites plus de signalement, vous faites le travail du SAEMF ! » [...] Alors, je lui ai fait la démonstration que les situations que l'on avait n'étaient pas des situations de signalement. Je suis bien placée pour le savoir. Je n'aurai pas cette expérience, je comprendrai qu'elle ait cette peur, mais j'ai travaillé 7 ans à l'ASE ! Si je sais ce que c'est un enfant en danger, si je sais que c'est une situation préoccupante comme on dit dans le jargon, je sais quand il faut les faire. Cela a quand même été mon métier pendant des années. Je ne l'ai pas oublié. [...] Donc non, on n'a pas de situations assimilables à des signalements, parce que les rares fois où on en a eu, le signalement part. Je n'hésite pas là-dessus. C'est vrai que l'Éducation Nationale fait ses signalements très tard, ils attendent trop de temps. Ce qui fait que c'est une catastrophe, il y a plein de cas. Et c'est vrai, pour en avoir discuté avec le SAEMF, ils sont surchargés de travail. Mais ils savent très bien que l'on ne fait pas leur travail. Ils ont leur AED, et quand ils ont besoin, ils font appel à nous pour que l'on vienne en complémentarité, soit de manière ponctuelle, soit de manière plus durable. Mais on ne fait pas du tout le même travail.

La coordonnatrice du PRE

Le partenariat entre l'ERE et le SAEMF¹⁶ fonctionne actuellement sur la base de la très bonne entente entre les personnels des deux services, avec un souci constant d'éviter les phénomènes de « doublons » ; et parfois sur le mode d'une collaboration ponctuelle avec un échange d'informations régulier avec la référente de parcours.

Les deux services sont effectivement de nature très différente. Le premier met en application des mesures administratives qui s'imposent aux familles, quand le second relève d'une intervention d'appui que les familles peuvent saisir sur un mode non contraint¹⁷. Et ce d'autant plus que le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois est identifié par de nombreuses familles de la ville et assimilé selon les partenaires rencontrés à une "prestation sociale". Ils interviennent néanmoins sur un champ d'action commun (l'accompagnement éducatif des enfants et des familles) et sur l'axe de la prévention (que les deux services revendiquent).

C'est donc précisément pour évoquer cette question des frontières et de la nature et des conditions posées relatives aux informations échangées que nous avons voulu rencontrer un éducateur de ce service. Ce dernier, M. D, est en poste depuis trois ans. Au moment de notre entretien, il suivait un enfant en AED qui bénéficie d'une AID pour l'aider à ne pas « décrocher » au collège. Il l'avait antérieurement orienté en primaire vers le PRE pour une AID également :

¹⁶ Le SAEMF (Service d'Aide Éducative en Milieu Familial) est une association 1901, avec plusieurs implantations dans l'Essonne. Il intervient comme prestataire de la MDS pour proposer un service d'aide éducative à domicile (AEMO – judiciaire ; AED – ASE). Le SAEMF de St-Michel-sur-Orge ne gère que des AED. Il était auparavant à SGB et a déménagé l'an dernier. Il intervient sur plusieurs communes dont SGB et Fleury-Merogis où il y a des RE (son territoire d'intervention a été étendu).

¹⁷ Notons, néanmoins, que cette modalité de fonctionnement pour le SAEMF a évolué depuis la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, puisqu'avant ce service pouvait être directement saisi par des familles en dehors de toute mesure rendant le suivi engagé contraignant.

M. D. : Le problème c'est que nous, on est un service éducatif. La RE aussi, mais dans un autre cadre, voilà. Et, pour pas faire doublon... Moi, je fais très attention, parce qu'après ça fait beaucoup d'intervenants auprès des familles et je pense que ça multiplie les informations. Et finalement, tellement on en donne à gauche et à droite, ça... elles sont parsemées, et il vaut mieux qu'il y ait un seul interlocuteur. Moi, j'ai déjà vu des familles qui me disaient : "Non, on vous a vous, on ne va pas en plus mettre la RE". Et puis, nous, on a aussi l'étiquette ASE, donc...

Nous : Où situez-vous la frontière dans vos interventions respectives, en définitive ?

M. D. : On ne fait pas la même chose, même si on est sur des choses très proches finalement, mais nous avons au départ des objectifs très différents. Après est-ce que tout le monde est au clair sur ces différences... Eux, nous, les autres partenaires... Votre question est intéressante parce que justement je pense justement que ce n'est pas très clair [silence...]

Nous : N'y aurait-il pas aussi peut-être quelque chose qui se jouerait au niveau des personnels scolaires ou de la MDS qui vous orientent les enfants, dans la perception qu'ils ont de la gravité des situations ?

M. D. : Non, justement, c'est pour ça que c'est pas clair. Par exemple, pour les partenaires ce n'est même pas clair ce sur quoi nous, on intervient. Qu'est-ce qui relève de la protection et qu'est-ce qui relève de la prévention. Nous, on est sur de la prévention. La RE aussi, donc, ce n'est pas clair. Et, les écoles nous adressent des adolescents lorsqu'elles se disent : "là c'est allé trop loin", alors que peut-être aurait-il fallu nous adresser ces familles plus en amont, avant que les problèmes ne surgissent. Et peut-être ce serait bien d'avoir un lieu pour travailler sur tout ça.

M. D connaît non seulement les membres actuels et anciens de l'ERE qu'il cite nommément pendant l'entretien. Il évoque les difficultés budgétaires, les suppressions récentes de postes qu'a connus l'ERE, évoque la diminution du nombre d'AID. Il a également une connaissance assez fine du dispositif, en particulier pour ce qui est de l'accompagnement à la scolarité développé dans le cadre de l'AID. Il connaît, également, dans le détail toutes les activités proposées.

Oui-oui, je les ai bien en tête. J'avais lu avec attention le livret qu'ils avaient édité une année où ils présentaient toutes les actions qu'ils menaient. Et puis, pour le coup, ça m'intéresse parce que j'ai pas mal de jeunes que je suis sur Sainte-Geneviève-des-Bois. Je sais qu'ils ont monté un projet foot et études que je trouvais intéressant.

Et pourtant, lorsqu'il est amené dans ses propos à préciser les limites du territoire d'intervention du PRE, il confirme que selon lui, « *ça reste malgré tout toujours en lien avec des problématiques scolaires.* »

Ainsi, bien qu'ils soient des services très différents, notamment dans la perception que peuvent en avoir les publics, le déplacement des objectifs sur un suivi des enfants et des parents dans le cadre, notamment, des AID, tend à brouiller les lignes. Et ce d'autant plus que dans les deux cas les modalités prescrites par les autorités publiques (ASE, DIV, Acsé, Préfectures...) confinent ces deux partenaires à une individualisation de leur intervention dans le cadre de suivi personnalisé fondé, selon les termes identiques employés par la coordonnatrice du PRE et cet éducateur à une « évaluation globale » sur l'enfant et les parents.

Parce que lorsque l'on s'enquiert ce qui ne va pas et ce qui va bien chez un enfant, en même temps, on s'enquiert aussi auprès des parents. Et c'est là que notre axe est important : c'est de travailler en parallèle sur les deux. »

La coordinatrice du PRE

Pour autant, les entretiens avec l'ERE et avec M. D montrent clairement que ces partenaires sont surtout préoccupés à préserver ou à éviter toute forme de concurrence sur les publics ; quitte à se répartir les publics par tranche d'âge ?

Sans doute pas, si l'on se fie à la réponse qu'il donne à cette question. D'abord, parce qu'il nous avise d'une montée des informations préoccupantes au niveau des écoles primaires, ensuite parce que si « dans les faits, ajoute-t-il, ça se vérifie un peu, c'est aussi ça qui pose problème. Puisqu'on est avant tout sur de la prévention et que les adolescents que l'on nous envoie on aurait dû les avoir avant. Attention, je ne dis pas qu'ils sont adressés en priorité à la RE. En fait je ne sais pas. Peut-être le sont-ils parce qu'ici on a une liste d'attente importante. »

Ces évitements mutuels et cette répartition des publics paraissent ainsi procéder d'un bricolage que rend possible la cordialité entre les personnes qui interviennent. Mais qui semble aussi et surtout dépendre d'orientations de la part de partenaires tiers pour qui, comme l'indique cet éducateur « *les choses ne sont pas claires* ».

Nous verrons, dans la partie que nous réservons à nos préconisations, que des collaborations et des articulations sont à la fois possibles et utiles entre ces deux services. L'interviewé en propose en se référant à des habitudes de travail avec certains travailleurs sociaux de l'ERE de la ville de Fleury-Mérogis. D'autres peuvent être également envisagées.

> Quelques enseignements sur un paradoxe

Dans les pages précédentes, nous avons pu constater que l'ERE s'est vue prescrire plus de "modestie" de la part de l'Éducation Nationale lorsqu'elle intervient dans le domaine de la scolarité des enfants qui lui sont orientés. De même, qu'elle se voit accusée de prétention lorsqu'elle décide de réorienter les objectifs et les modalités des interventions qu'elle pilote vers des problématiques de parentalité. En définitive, on pourrait résumer cela sous la forme d'un paradoxe qui trouve sa force dans l'incertitude professionnelle qui pèse de plus en plus fortement sur les partenaires des institutions concernées en période de restriction budgétaire.

Alors que l'on pourrait spontanément considérer que chaque institution tire le dispositif à soi, on assiste à l'inverse à des formes d'intéressement à front renversé. D'un côté, l'Éducation Nationale souhaite avant tout que le PRE fasse des interventions sociales auprès des familles dans une optique scolaire ; de l'autre, les travailleurs sociaux souhaitent circonscrire son intervention dans un périmètre strictement scolaire, en mettant de côté toutes les problématiques liées au contexte familial et social.

La place qu'occupe aujourd'hui le PRE dans l'espace des prises en charge éducatives et sociales se construit ainsi, dans cette tension, et le plus souvent sur les seules capacités de l'ERE à défendre au

cas par cas l'évolution nécessaire d'un projet qui se doit avant tout de s'adapter aux problématiques des publics bénéficiaires.¹⁸

Mais déjà, d'autres méthodes sont employées. En effet, bien que confinée dans ce cadre que l'on s'emploie à restreindre, l'ERE a su trouver une troisième forme d'utilité qui s'est développée dans l'expérience même de la conduite de ce projet. C'est ce point qui est abordé dans la troisième et dernière sous-section.

1.3. Le PRE : un programme utile pour atteindre des publics qui échappent à l'intervention sociale du droit commun

La RE existe depuis plus de 5 ans à Sainte-Geneviève-des-Bois. Les évolutions récentes amenant l'ERE à développer son activité sur la base d'un déplacement des objectifs et des modalités de mises en œuvre de ses actions sur la question de la parentalité paraissent ne pas avoir été toujours admises par les différents partenaires. Sa prise en considération semble procéder d'enjeux institutionnels de préservation des frontières, des rôles, et des compétences ; mais aussi d'enjeux déontologiques, ou encore de craintes sur l'avenir des programmes et des services qui reviennent dans tous les discours recueillis¹⁹.

Pour autant, grâce aux ressources dont elle dispose pour négocier au cas par cas le suivi de certains parcours, l'activité de l'ERE n'est pas entravée. Tout au plus, les interrogations que suscitent certaines activités réduisent le nombre d'orientations. Ce qui constitue moins un problème pour le service que pour les bénéficiaires qui pourraient en tirer profit.

Précisément parce qu'elle n'est pas entravée, l'ERE a pu développer un certain nombre d'outils au service des publics qui ont également permis au programme d'occuper une place dans l'espace des prises en charge éducatives et sociales que l'ensemble des partenaires rencontrés lui reconnaissent. Par-delà les réserves émises par les réflexes et calculs liés à leur affiliation institutionnelle, tous considèrent l'importance et dans certains cas le caractère indispensable de ces actions. Des actions qui, nous le verrons, ne sont pas exemptes d'intérêts et de logiques professionnelles.

¹⁸ Nous reviendrons, dans nos préconisations, sur un certain nombre de pistes de travail commun avec les partenaires de l'Éducation Nationale et les différentes catégories de travailleurs sociaux dans leur domaine respectif à partir d'autres éléments collectés lors de cette enquête. C'est probablement un des moyens de développer le PRE en associant plus directement ces partenaires. Nous y reviendrons également dans la seconde section.

¹⁹ En voici quelques unes que nous livrons sans nommer ou faire référence à leurs auteurs : « Les écoles ont connu des coupes budgétaires importantes, avec le Rased qui a perdu beaucoup de monde. Alors, bien-sûr, la RE ne peut pas remplacer le Rased, ce n'est pas ce que je veux dire, mais elle peut apporter une aide incontestable à des adolescents qui ont des difficultés avec l'école. » ; « Tous ces crédits que l'on refile au PRE, l'État, la ville, ils les ont bien pris quelque part, hein ? » ; « le SAEMF, on va être obligé de supprimer des postes aussi. » ; « Il y a un problème de budget, donc ils ont été amenés à faire des choix »...

1.3.1. La réussite éducative : une intervention qui s'inscrit dans l'action sociale

Si les travailleurs sociaux tendent à déconsidérer ou à contourner l'axe parentalité proposé dans les parcours de RE, ils n'en restent pas moins fortement intéressés par l'outil que constitue le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois pour l'intervention sociale.

Tout d'abord parce que ce programme permet de par sa dimension « soutien à la scolarité » d'entrer en relation avec des personnes qui échappent à l'action sociale de droit commun et les institutions.

La réussite éducative nous aide beaucoup parce qu'il y a des familles qui ne sont même pas capables d'accepter même une aide éducative. Et c'est vrai qu'avec cette approche avec des gens informés avertis on a pu... Voilà, ce qui est important c'est de gagner la confiance des gens, des familles. Et lorsque que l'on propose l'aide scolaire qui est bien connue des familles, moi quand je propose l'aide scolaire, ça marche à tous les coups. C'est une première approche. C'est plus facile pour elle d'accepter une aide scolaire qu'une aide éducative. Et le fait de travailler avec la RE (...) permet de gagner justement la confiance des familles. Et après on peut avec certaines familles mettre en place des choses qui auraient pu être ni envisageable par l'élève, ni par la famille. (...) Ils ont l'immense avantage d'avoir des familles qui sont demandeuses. C'est vrai, c'est un avantage par rapport à nous. Nous, on rencontre des familles il n'y a pas de demande. Et, c'est du coup la porte ouverte à l'intimité, à la vie des gens. Et justement, pour voir des choses dont on n'aurait pas idée. (...) Ça peut-être rassurant qu'il y est quelqu'un qui entre dans la famille parce que c'est vrai qu'il y a des familles où on n'a pas cet accès.

Une assistante de Service Social d'un collègue

Parce qu'il permet, ensuite, d'intervenir en complémentarité précisément sur la question scolaire qui, tout en constituant un élément central dans la vie quotidienne d'un enfant et dans la relation qu'il construit avec ses parents, tend à être faiblement prise en considération par les intervenants sociaux.

Nous, on n'est pas forcément sur des problématiques de scolarité. On intervient surtout dans des situations de carences éducatives qui n'ont pas forcément lieu à l'école. C'est souvent des problèmes de comportement à l'école, mais pas des problèmes de réussite éducative.

Une Assistante de Service Social de la MDS

En ce sens, la dimension scolaire du PRE correspondant à la définition restrictive que ces derniers énoncent correspond également aux limites de leurs propres interventions. De même, que le travail opéré autour du soutien à l'exercice de la parentalité permet d'agir sur la réussite scolaire en intervenant dans la relation famille/école ou encore dans la relation parents/enfants lorsqu'il existe une difficulté liée à la scolarité. Ce que d'ailleurs ne manquaient pas de reconnaître les travailleurs sociaux rencontrés.

C'est aussi un lieu d'écoutes, les écoles sont très démunies par rapport à ça. Un lieu d'écoutes où on peut proposer aux familles de les écouter, d'entendre leurs difficultés, et leur apporter des solutions individualisées pour leurs enfants.

M. D, éducateur spécialisé

Parce que ce programme constitue, pour reprendre une expression substantielle utilisée par la coordonnatrice, le « chaînon manquant » lorsqu'une famille ne relève pas ou plus d'aucune institution. Le cas d'un enfant bénéficiaire d'un club Coup de Pouce (CdP) implanté dans une école de la ville est de ce point de vue très illustratif.

Il y a eu un drame dans la famille, la mort d'un grand frère. Des parents peu participatifs, une maman très dépressive... Donc une situation très lourde qui a été suivie par la MDS, par un éducateur spécialisé. Nous, on venait en complémentarité (...) on a fait connaissance avec toute la famille par le Club Coup de Pouce. On a fait connaissance avec la sœur qui n'allait pas très fort ; qui avait aussi besoin d'aide aussi, donc on a mis une AID en place. Et puis il y avait les parents, suivis à la MDS. Donc on avait une démarche partenariale autour de cette famille. Jusqu'au jour où les partenaires nous ont dit "on arrête : plus de mesure éducative". Nous, on a dit : "C'est trop fragile, trop fragile !" Surtout que l'on avait réussi à construire une relation avec le papa alors que les autres n'y parvenaient pas. Donc on a gardé cette situation, avec l'AID pour les deux enfants. On les suit encore. Parce que pour ces enfants-là c'est vraiment une bouée de sauvetage. Si on les lâche maintenant, c'est trop fragile dans la famille. Alors on a fait avancer beaucoup de chose. Le papa s'implique plus, la maman a réussi à remonter. On a fait en sorte qu'elle aille se soigner. On a réussi à faire en sorte qu'elle sorte... dans le cadre d'une sortie famille avec son fils. Ce qui était inespéré il y a deux ans.

La coordonnatrice du PRE

1.3.2. Agir en direction des primo-arrivants et de leurs enfants

C'est en ce sens que le PRE s'est imposé comme l'une des principales ressources qui permet l'intégration/installation de familles cumulant des difficultés particulières liées à leur situation de migrants.

Par rapport à ces populations, et plus particulièrement celles s'inscrivant dans un processus de sédentarisation, le PRE permet d'établir un lien indispensable entre famille et école. Le programme de traduction a aussi permis une implication des mères dans le suivi scolaire de leurs enfants comme le souligne l'une des directrices d'une école élémentaire de la ville, évoquant le travail des interprètes Turques et Africains.

C'est un travail de grande qualité qui va bien au-delà de ce que l'on pourrait attendre de l'interprétariat. Ça se joue aussi dans la transmission de codes culturels qui permettent aux familles... aux mères surtout, de comprendre ce qu'est l'école en France, mais aussi de s'impliquer simplement dans la scolarité de leur enfant. Pour certains on voyait que les pères qui nous expliquaient que les mères ne parlaient pas Français. Qu'est-ce qu'il rapportait à la maison ? Et qu'est-ce que les mères avaient à dire ? En plus le père, il vient, mais en réalité il n'est pas là. Il travaille et n'est jamais présent. Et qui est-ce qui gère au quotidien l'éducation de l'enfant ? C'est bien la mère ! Donc s'il n'y a pas l'intervention de l'interprète, comment voulez-vous qu'elle s'en sorte cette femme avec son enfant ? Et on voyait bien avec l'intervention de l'interprète que le père et la mère n'étaient pas toujours d'accord, puisqu'il nous disait la femme pense ça et le père pense ça.

Directrice d'une école élémentaire

Plus globalement, le PRE évite les phénomènes de « désaffiliation »²⁰ qui touchent plus particulièrement ces catégories de population le plus souvent privées de réseau social et familial resté dans le pays d'origine. Le PRE agit là encore et peut-être plus spécialement comme un « *chaînon manquant* » permettant de construire un lien précieux avec de multiples institutions autres que scolaires.

1.3.3. Le transport vers le CMPP : un outil innovant au service des familles

C'est sur ce même registre que s'est développé un outil désormais estimé pour son caractère indispensable par les bénéficiaires (nous l'avons vu dans la seconde partie), comme les professionnels intervenant auprès de ces publics. Il s'agit d'un accompagnement des enfants ayant besoin de voir un professionnel de santé au CMPP par un prestataire véhiculé agréé par la municipalité. Ce dispositif bénéficie ainsi à une dizaine d'enfants du primaire dont les parents sont dans l'impossibilité d'assurer un accompagnement pour des soins considérés par les professionnels de santé comme indispensables.

Quand on voit qu'il y a un manque quelque part, qu'il y a un vide quelque part, que ça n'existe pas, que personne ne peut faire, c'est là que la Réussite Éducative doit aller !

La coordonnatrice du PRE

* *

*

²⁰ Cf. CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995., dans lequel ce concept est développé.

2. LA COLLABORATION ENTRE LE PRE ET LES PARTENAIRES EN PRATIQUES

Si l'on se référait simplement au tableau de bord servant au suivi national du PRE, on pourrait avancer avec l'Acsé que les partenariats engagés au titre de ce dispositif progressent sur l'ensemble des territoires où il est mis en œuvre. En se référant à plusieurs études réalisées trois ans après son lancement, l'Acsé qui a en charge son animation évoquait une meilleure implication des professionnels de l'Éducation Nationale et de certains travailleurs sociaux ; ainsi qu'une mobilisation croissante des personnels des services de la CAF, des Conseil généraux, des DDASS, et des professionnels de santé²¹.

D'autres travaux sont cependant venus nuancer cette idée qui traduirait, selon l'expression utilisée par l'Acsé, la montée en puissance du PRE²². Ces études montrent en particulier que nombre de ces professionnels donnent une acceptation formelle au principe de leur participation²³, sans pour autant s'inscrire dans une démarche partenariale pleinement effective. Le manque de temps, les surcharges de travail invoqués, les délégations servant simplement à honorer la présence de l'institution aux réunions d'une EPS sont des pratiques qui conduisent à freiner la démarche partenariale proposée.

Ces travaux montrent également que dans de nombreux sites, les professionnels de l'Éducation Nationale ou du secteur de l'intervention sociale n'adhèrent encore que très partiellement aux principes d'action caractérisant le PRE ; en particulier ceux les conduisant à un travail de détection-orientation, de partage d'informations et de participation effective à l'évaluation des parcours éducatifs individualisés.

Cette obstruction peut avoir des effets variables selon le type de professionnel qui l'oppose. Elle n'aura pas, par exemple, la même portée selon qu'il s'agisse d'un professionnel de santé ou d'un Principal de collège. Dans le premier cas, elle peut restreindre la portée sanitaire dans la déclinaison du programme, dans le second, elle peut conduire à réduire la part des bénéficiaires de 11-16 ans à une portion congrue si l'on tient compte de l'importance des établissements scolaires pour ce qui est du repérage et du recrutement des bénéficiaires du programme²⁴.

En fait, l'implication des partenaires censés, d'abord, détecter les situations de « *fragilités sociales* » et orienter les enfants ou leur famille vers le PRE ; puis (variablement selon les territoires) contribuer à apporter une réponse globale aux situations qui leur sont soumises, n'est pas appréciable sur la seule

²¹ Cf. sur ce sujet le rapport-bilan publié en 2009 par l'Acsé à propos du PRE (notamment p. 31) sur la base des tableaux de bord réalisés et suivis par le cabinet Trajectoire et l'étude menée la même année par Act consultants - Bers effectuée à partir de 10 monographies sur sites, qui nuancent cet aspect. Acsé, *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative (op. cit.)*

²² À l'instar de ce que soulignait déjà l'étude d'Act consultants – Bers, les deux études réalisées par l'un des rédacteurs de ce présent rapport montrent qu'il existe encore de nombreuses résistances de la part de l'ensemble des professionnels cités engendrant parfois, sur certains sites, des blocages insurmontables pour les ERE. Habib (Ph), *Guide d'intervention pour un appui méthodologique dans la mise en œuvre locale du PRE (op. cit.)* ; *Les besoins en formation des coordonnateurs locaux du PRE (op. cit.)*.

²³ Celle-ci est alors souvent enregistrée comme effective au regard des indicateurs quantitatifs évaluant l'effectivité de la démarche, mais non suivie dans les faits.

²⁴ Bien qu'il soit en légère diminution, le tableau de bord de suivi montre que 70% du repérage des bénéficiaires est réalisés par des professionnels de l'Éducation Nationale.

base des indicateurs quantitatifs renseignés par les coordonnateurs ou coordonnatrices des PRE. Ce chiffre ne permet pas d'apprécier la dimension plus ou moins partenariale des différentes décisions et évaluations se rapportant aux parcours de réussite éducative, et encore moins le sens que revêt cette implication pour les partenaires.

Or, c'est cette double interrogation qui nous semble pertinente pour l'analyse du partenariat que nous réalisons dans ce présent rapport. Lors des entretiens, nous avons demandé aux partenaires de caractériser la nature et la forme des relations avec l'ERE, en nous intéressant en particulier aux conditions par lesquelles les bénéficiaires sont détectés et orientés vers le PRE. Nous leur avons également demandé les connaissances et les appréciations qu'ils ont du programme en général (y compris dans ses principes d'action) et des différentes actions qui y sont entreprises. Nous voulions également savoir dans quelle mesure ils se sentaient parties prenantes de ce qui est décidé pour les parcours individualisés et leurs évaluations.

Les réponses recueillies forment un ensemble de discours qui en disent plus sur ceux qui les formulent, sur le sens et les attentes données à leur implication (ou leur non-implication), que sur le partenariat dans son effectivité ; effectivité dont on peut par ailleurs apprécier objectivement les résultats à partir des bilans chiffrés produit par l'ERE. En ce sens, cette analyse lève plutôt le voile sur ce que ces données chiffrées enregistrent en terme d'implication ou de retrait dans le partenariat engagé.

L'analyse que nous proposons permet ainsi de repérer des marges d'optimisation destinées à renforcer l'opérationnalité déjà effective du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois. Elle met pour cela en lumière certaines confusions, omissions, certaines craintes aussi que l'on peut aisément lever. Elle s'intéresse à des pratiques et des routines institutionnelles afin de mieux saisir les logiques de fonctionnement qui singularisent chaque catégorie de partenaires, et parfois même chaque partenaire au sein de chacune de ces catégories. Elle révèle enfin des attentes et des dispositions pour une implication partenariale plus dynamique dans le cadre des cellules et instances collégiales mises en place par l'ERE.

2.1. Nature des relations partenariales

2.1.1. Informalités et formalités des échanges : l'enjeu du partage des informations

Dans la première section, nous avons montré que la place du PRE dans l'espace local de l'action éducative et sociale s'est construite dans les marges correspondant aux définitions souvent restrictives imposées par les partenaires. Nous avons également souligné que la réactivité de l'ERE, la souplesse de la structure opérationnelle du PRE, les dispositions professionnelles et les savoirs pratiques caractérisant le personnel qui en assure l'animation sont autant de facteurs déterminants dans la reconnaissance dont le programme bénéficie aujourd'hui.

C'est, en particulier, ce qui apparaît dans les réponses sur la qualité des relations personnelles avec l'ERE. Outre les qualités personnelles, la disponibilité, ou encore la sympathie qui favorise la cordialité des rapports, c'est surtout l'intelligence des situations, la confiance personnelle, et la

correspondance des diagnostics posés sur les situations citées en exemple qui ont retenu notre attention. Une correspondance que l'on retrouve sans doute de manière plus systématique chez les professionnels de l'intervention sociale.

Travailler avec des personnes compétentes, heu... je veux dire des personnes qui comprennent certaines situations, qui ont un certain recul, une certaine expérience, cela permet vraiment d'échanger sur des situations très complexes.

Une Assistante de Service Social d'un collègue

(Évoquant la coordonnatrice du programme) Lorsqu'elle nous communique des informations préoccupantes, c'est toujours à juste titre. C'est une ancienne Assistante Sociale, elle connaît bien le travail. Et à la RE, ils sont bien placés pour voir ce genre de choses.

Une responsable des Assistantes de Service Social de la MDS

Pour autant, comme nous le signalions, des omissions et des craintes apparaissent chez ces professionnels de l'intervention sociale dès lors que l'on entre dans des formes de collaboration où la seule cordialité et la correspondance des savoirs pratiques ne permettent pas de lever des blocages en référence à la déontologie professionnelle spécifique au travail social. C'est, notamment, ce que révèle cet extrait d'entretien réalisé avec un éducateur spécialisé.

Nous : Par rapport au jeune que vous suivez qui bénéficie d'une AID, comment se passent les échanges ?

M. D. : *Ça se passe très bien. En général je communique les informations qui... enfin, je fais attention parce qu'il y a aussi des éléments liés au secret professionnel, mais en tout cas je communique toutes les informations qui leur permettent d'assurer leur travail d'accompagnement de la meilleure manière qui soit.*

Nous : Vous dites que vous ne communiquez pas tout au regard du secret professionnel, c'est ça ?

M. D. : *Alors on est toujours en questionnement sur ça. La RE c'est particulier... On se questionnait la dernière fois. Parce que c'est délicat de leur place... On n'est pas dans le cadre de la protection de l'enfance. Vous voyez, lorsqu'on est avec le CMPP ce n'est pas pareil. Ils pratiquent eux aussi le secret professionnel. La RE ce n'est pas... Bon moi je n'ai jamais eu de souci à leur transmettre de l'information, mais peut-être que leur place n'est pas claire par rapport aux informations qu'on peut leur donner.*

Nous : Êtes-vous en tant que partenaires du PRE de Sainte Geneviève-des-Bois signataire d'une charte sur la confidentialité de ces informations ?

M. D. : *Je suis pas sûr... Je n'ai peut-être pas l'information. Je n'ai peut-être pas été vigilant.*

Il existe bien une Charte destinée à garantir le secret professionnel à partir duquel les travailleurs sociaux sont en mesure de partager des informations avec certains partenaires sans porter atteinte à la relation de confiance qu'ils établissent avec les publics auprès desquels ils interviennent.

Cette question de la gestion du secret professionnel pour les travailleurs sociaux, et notamment ceux intervenant dans le cadre de la protection de l'enfance, n'est pas nouvelle. Elle se pose, pourrait-on dire, depuis les débats qui ont précédé la création en 1961 du code de déontologie des travailleurs sociaux.

Puis la notion de secret partagé s'est progressivement imposée, avec la loi de 2002 sur le secret médical. Depuis différents textes légaux (en particulier la loi du 5 mars 2007) sont venus alimenter les débats souvent polémiques autour de ces chartes de confidentialité pour la gestion de secrets partagés²⁵.

Dans le secteur éducatif et social, cette question s'est trouvée posée avec la mise en œuvre de dispositif de veille, notamment dans le cadre de la politique de la ville ; d'abord avec les Programmes Éducatifs Locaux (PEL), ensuite avec les PRE qui procèdent précisément d'une mobilisation multipartenariale à partir d'un principe selon lequel la démultiplication des regards portés sur une situation particulière renforcerait la pertinence des diagnostics et des solutions proposées.

C'est notamment ce qu'indique la note de cadrage pour la mise en œuvre du PRE (DIV avril 2005) et le guide méthodologique éditée ensuite par la DIV²⁶ qui invitent à la constitution de ce type de « charte de confidentialité » dont vont se doter la plupart des ERE. Les études nationales qui ont permis d'interroger le fonctionnement du PRE sur la base de ce principe montrent que ce sont surtout les dispositions professionnelles des personnels en charge du pilotage du programme qui conditionne la relation de confiance permettant l'opérationnalité de ces chartes²⁷. Ce qui correspond parfaitement à la perception des partenaires du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois.

L'omission ou la méconnaissance par l'éducateur spécialisé de la charte établie par l'ERE est, ainsi, doublement significative. Elle indique son ancienneté tout d'abord. À ce titre, il est utile d'indiquer que la DIV considère qu'il est souvent nécessaire de réactiver ces outils nécessaires à l'échange d'informations. Cette omission est aussi symptomatique des évolutions du programme, dans les formes données aux échanges qui, tout en étant plus simples, moins formelles, donnent le sentiment que les informations échangées se réalisent précisément sans cadre formalisé.

Ce cadre est néanmoins mentionné par certains travailleurs sociaux rencontrés. Ils évoquent les cellules de réussite éducative (autrement appelées Équipes Pluridisciplinaires de Soutien – EPS – pour reprendre la terminologie employée dans le cadre du PRE) qui, selon eux, permettent d'ouvrir sur des formes de collaborations utiles et un enrichissement réciproque au service de situations de plus en plus complexes.

Outre l'évocation des déséquilibres budgétaires qui ont conduit à l'interruption et à la redéfinition des modalités de mise en œuvre des AID, c'est également l'évocation du travail qui s'opérait au sein de cette cellule qui amène plusieurs des professionnels à définir un avant et un après qui ramène, selon certains d'entre eux, à un « re-cloisonnement » de l'intervention sociale.

Ce qui avait été intéressant, c'est qu'il y avait deux niveaux de cellule. Il y avait celle avec les officiels, les responsables, etc., et ils avaient (...) une cellule où on étudiait les cas réels d'enfants, et où il y avait la responsable de la MDS, les psychologues du primaire, le conseiller d'orientation et... c'était très opérationnel. (...) Moi je m'y rendais sans aucun souci. Car c'est

²⁵ Sur cette question : *Le partage de l'information entre professionnels : entre le devoir de taire et la nécessité de parler*. Actes de la journée d'étude du jeudi 15 décembre 2008 organisée par le CLICOSS 93 et Profession Banlieue :

http://www.professionbanlieue.org/f966_Le_partage_de_l_information_entre_professionnels_entre_le_devoir_d_e_taire_et_la_necessite_de_parler.pdf

²⁶ *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique*, Les éditions de la DIV, collection « Repères », juin 2007.

²⁷ HABIB Philippe, *Les besoins en formation des coordonnateurs locaux du PRE (op. cit.)*.

vrai que pouvoir ne serait-ce (...) qu'avoir une visibilité sur la fratrie dans son ensemble. (...) Et cette cellule a cessé de fonctionner. (...) Je pense qu'il y a eu un essoufflement. C'est vrai qu'avec les personnels de terrain, les AS scolaires, les conseillers d'orientation, les psychologues, il y avait un certain niveau de réflexion. Et puis ça permettait d'échanger, et même nous en tant qu'assistantes sociales qui sommes quand même isolées. Moi ça me permettait de vérifier, d'échanger... C'était intéressant, je sais que j'obtenais des informations sur des familles qu'aujourd'hui je ne parviens plus à obtenir de la part de certains personnels médico-sociaux. (...)

Aujourd'hui, ils font une réunion rapide en début d'année, et une réunion en fin d'année pour faire un bilan des suivis. (...) Le fait que les chefs d'établissement soient présents, ça avait... au niveau de la confidentialité... de ce qui pouvait être dit, on sentait une gêne, ce qui n'est pas forcément facile pour échanger des éléments en étant extrêmement prudent sur ce qui pouvait être dit sur un enfant et sur la famille. Parce que je pense qu'une information peut être partagée en fonction des partenaires qui sont présents.

Pour traiter plus complètement cette question de l'échange d'information, il est ainsi nécessaire d'interroger les modalités pratiques destinées à la concertation et aux suivis de parcours spécifiques au PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois.

2.1.2. Les modalités d'implication partenariale et de concertation en question

Afin de permettre une adaptation aisée du programme aux contextes, enjeux et intérêts locaux, la note de cadrage et le guide méthodologique pour la mise en œuvre du PRE de la DIV n'imposent pas de cadre procédural très strict pour son déploiement. Il existe, cependant, certains prérequis procéduraux et notamment la mise en place d'une EPS afin de garantir la pluridisciplinarité envisagée, et l'évaluation des parcours individualisés qui y sont initiés.

Point de passage obligé des situations repérées afin qu'une analyse soit faite et des réponses labellisées RE apportées, celle-ci, « se présente sous la forme d'un réseau coordonné d'intervenants professionnels et associatifs qui se mobilisent autour de situations individuelles des enfants en difficulté. Sauf exception les membres de l'équipe pluridisciplinaire ne sont pas tous réunis ensemble au même moment et au même endroit ; ils ne disposent pas nécessairement d'un espace commun... Elle a pour principe de permettre le croisement de diverses compétences au service de l'enfant ».²⁸

La cellule de Réussite Éducative de Sainte-Geneviève-des-Bois, comme l'a signalé la coordonnatrice du programme lors de notre entretien, se réunit trois à quatre fois par an. Elle partage les regrets du ralentissement de la fréquence des réunions, mais a aussi dû tirer les conséquences d'une situation où « l'ensemble des partenaires étant très occupé par ailleurs, il est souvent difficile de les réunir régulièrement. (...) Et donc, la discussion multipartenariale se résumait en fait à un tête à tête entre l'ERE et Éducation Nationale. Il nous manquait souvent les autres partenaires. » Ce qui contredit alors le principe même qui, au regard des prescriptions de la DIV est, à l'inverse de la question des modalités de fonctionnement des EPS, contraignant pour les coordonnateurs : « Pour que le PRE soit

²⁸ Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. (op. cit.)

labellisé, l'équipe pluridisciplinaire de réussite éducative doit réunir des compétences issues de plusieurs domaines ; l'enseignement, l'éducation, la santé, la culture, le sport, les loisirs...»²⁹

Donc on continue de faire ces cellules, mais on en fait moins. On en fait moins. (...) Il y a des villes qui arrivent à le faire... comme à Fleury [-Mérogis], par exemple. Ici, je ne sais pas pourquoi, ça a toujours été très difficile.

La coordinatrice du PRE

Si l'on se réfère aux données collectées par l'Acsé en 2008, concernant l'ensemble des projets, on recense 13 réunions des EPS en moyenne par an.

Premier inconvénient à la faible fréquence des réunions de ladite cellule, celui de la réactivité signalée par des parents bénéficiaires et certains partenaires. L'ERE joue alors un rôle de premier filtre, lorsque des parents sont orientés par un partenaire ou lorsqu'elle est directement sollicitée par des familles. Alors que les réponses labellisées PRE sont apportées 18 jours en moyenne après la visite des familles au niveau national³⁰, il existe en conséquence au niveau du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois une « file active » de familles dans l'attente d'une validation nécessaire en EPS.

Autre problème, cette fois plus en lien avec la question des modalités d'implication partenariale et d'échange d'informations, cette faible fréquence ne permet pas à cette instance d'être un espace de réflexion et d'échanges. Elle est pour la plupart des partenaires rencontrés une instance de délibération où se décide l'initiation, la poursuite et/ou l'interruption des parcours éducatifs. Et si le sentiment d'influer sur ces seules décisions, voire sur la solution alternative ou complémentaire apportée aux situations individuelles prononcées est variable selon les interlocuteurs de l'ERE, la plupart d'entre eux déplorent la dimension « administrative » plus que « réflexives » ou « opérationnelles » qui découlent de l'examen de l'ensemble de ces situations.

Il est néanmoins important de signaler que le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois fonctionne sur un modèle finalement assez courant si l'on se réfère aux évaluations nationales de l'Acsé. Comme le relèvent notamment les cabinets Act Consultant et Bers, « si dans tous les sites, le rôle de l'équipe pluridisciplinaire est jugé comme central, le manque de disponibilité des partenaires est très fréquemment évoqué. Cela conduit parfois à renforcer le rôle du comité technique par rapport à l'EPS ». ³¹

Dans son rapport de 2009, l'Acsé proposait une typologie destinée à rendre compte de la diversité des déclinaisons locales du PRE.

- Les PRE où les EPS, plus ou moins larges, assurent un rôle central ;
- Les PRE où le partenariat est limité à quelques personnes ou institutions en contact étroit, avec des fonctionnements bilatéraux ;
- Les PRE qui s'appuient sur les équipes éducatives au sein de l'Éducation Nationale ;

²⁹ *Idem*

³⁰ Acsé, *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative (op. cit.)*

³¹ *Idem*

- Les PRE où de fait l'EPS n'existe pas réellement et où elle est remplacée par les personnes rémunérées par la Réussite éducative (coordonnateur, référents de parcours, vacataires).

Dans sa déclinaison à Sainte-Geneviève-des-Bois, le PRE correspond à la deuxième catégorie.

Ce qui caractérise pourtant la plupart des partenaires rencontrés, c'est bien leur volonté de restauration d'un espace de concertation tant de la part des acteurs de l'intervention sociale que ceux de l'Éducation Nationale, ou plus précisément les responsables des établissements primaires communaux.

Il y a eu au départ un système qui était sans doute très lourd, qui demandait du temps pour chaque partenaire. Je pense que les partenaires (enfin moi... [rire...]), donc on pensait participer à un travail important. Et je pense que les gens ont joué le jeu. (...) Ce type de réunion, je crois pour ma part que c'est indispensable. Ça permet de voir aussi des gens qui sont parfois très difficiles à voir. Les psychologues scolaires, par exemple, c'est tout à fait utile si dans ce type de réunion on pouvait échanger avec eux. On arrive jamais, elles, il y en a trois, nous, on a jamais le temps d'échanger. Le fait de pouvoir voir les gens physiquement, on voit les gens comme des collègues. Il se crée une espèce de confiance. »

Une Assistante de Service Sociale d'un collège

C'est également ce qu'indiquait un éducateur qui, tout en déplorant la connaissance très imprécise qu'auraient les professionnels de l'Éducation Nationale de la prévention spécialisée, du PRE et de ce qui les différencie, déplore qu' « à Sainte-Geneviève-des-Bois il n'y est pas de lieu où l'on puisse débattre » des conditions d'orientation des publics.

C'est aussi le cas des professionnels de l'Éducation Nationale, et plus particulièrement de ceux du primaire qui exprimaient leur intérêt à participer à des instances plus opérationnelles, tant dans le suivi des parcours que dans les réflexions permettant d'en élaborer les modalités.

Il existe néanmoins une double contradiction dans cette volonté clairement exprimée d'une implication plus forte, voire d'un rôle accru dans l'opérationnalité du programme.

La première est liée à la question de la gestion du temps. Tous ont évoqué les difficultés à satisfaire aux invitations des deux ou trois réunions servant aux suivis des parcours et aux échanges relatifs à la pertinence d'engager, poursuivre ou interrompre les parcours éducatifs. Certains de ces chefs d'établissement communaux évoquent aussi leur réticence aux échanges d'informations.

En particulier entre directeurs et directrices de primaire. Et on peut dire qu'on est parti au départ d'un sentiment de méfiance, et même de défiance un peu par rapport à ce partenariat qui était municipal. Quels types d'informations on donne ? Qu'est-ce qui va remonter jusqu'en mairie, voire dans d'autres services sur le pointage des familles. On a beau être dans une mairie de gauche... on était obligé de se poser des questions comme ça.

La seconde est liée à la définition que l'ensemble des partenaires partage sur leur rôle et celui de l'ERE. Celle-ci est davantage considérée comme maîtresse d'œuvre du dispositif plutôt qu'animatrice d'une équipe pluridisciplinaire de soutien qui déciderait de l'opportunité des parcours et de la définition des actions. C'est, comme le soulignait l'étude menée par Act Consultant et Bers figurant dans le rapport 2009 de l'Acse, la situation dans la quasi-totalité des sites où le programme est décliné.

Après une orientation vers le PRE, les partenaires attendent en particulier que l'ERE joue un rôle d'évaluation des besoins spécifiques de l'enfant, dans le cadre du parcours individualisé, pour déterminer les activités adaptées. Nonobstant la volonté d'échange sur les situations individuelles qui y sont traitées, l'ERE est de fait considérée comme la spécialiste de ce parcours et de son contenu.

En ce sens, le PRE n'est pas considéré comme un programme tentaculaire autour duquel devraient s'organiser les prises en charge éducative et sociale. L'ERE est plutôt assimilée à un partenaire à part entière dont la légitimité tient en ce qu'elle complète l'offre de prise en charge éducative et sociale sur la ville.

Ces aspects doivent ainsi être considérés, tout comme le désir d'implication qui ressort du discours des professionnels interviewés. C'est pourquoi il nous semble à la fois opportun et pertinent que la fréquence des cellules soit accrue, en leur conférant une dimension plus réflexive.

- *Opportun*, parce qu'elle permettrait de répondre au sentiment perçu par des partenaires que la dynamique qui a existé pendant les premières années de lancement du programme « a été cassée », même si la plupart ont le sentiment et sont dans l'attente d'un redéploiement.
- *Pertinent*, parce qu'elle répond à l'attente d'un espace de réflexion et de décloisonnement de l'action sociale et éducative dont l'absence est déplorée par les professionnels rencontrés. Mais aussi parce qu'elle devrait limiter certaines confusions chez des partenaires qui ont des effets notables sur la détection et l'orientation des bénéficiaires. C'est précisément ce point que nous allons à présent aborder.

2.2. Modalités techniques et pratiques de la démarche partenariale

2.2.1. La détection et l'orientation des bénéficiaires du PRE

S'il est un principe de fonctionnement posé par l'ERE et aujourd'hui clairement assimilé par l'ensemble des partenaires rencontrés, ce serait celui d'orienter les familles en les laissant autonomes dans la prise de contact avec l'ERE. Ce principe permet notamment de satisfaire à minima à l'une des conditions fondamentales pour l'ERE qui doit ensuite décider de la nature de la prise en charge, celle de la "libre adhésion" à la démarche.

Lorsque les professionnels de l'Éducation Nationale évoquent cette démarche, celle-ci est parfois mise en correspondance avec la redéfinition des modalités et objectifs de son action autour du soutien à l'exercice de la parentalité. Certains, en particulier ceux rattachés aux collèges de la commune (mais pas seulement), tendent à confondre l'adhésion des familles avec la manifestation explicite de leur volonté de bénéficier du dispositif. Une confusion qui peut produire des effets importants puisqu'elle peut conduire un certain nombre de ces partenaires à ne plus participer à la détection des bénéficiaires en considérant que ce serait aux familles de formuler par elles-mêmes une demande de soutien.

Ce qui va, évidemment, à l'encontre des logiques de fonctionnement du PRE conçu par la DIV et celles promues par l'ERE de Sainte-Geneviève-des-Bois (même si la saisine directe de l'ERE par les

familles reste une possibilité offerte aux habitants de la commune). D'autant que l'on sait que la capacité à formuler des demandes explicites conformes à ce qui doit favoriser la réussite scolaire des enfants se situe généralement parmi les familles socialement et culturellement les plus éloignées de celles devant bénéficier du PRE.

C'est parfois la notoriété de l'AID dans les familles génovéfaines qui est invoquée pour justifier cette démarche attendue des parents de collégiens et ce retrait dans le travail de détection.

C'est vrai que cette année je ne les ai pas sollicités pour de nouvelles demandes. (...) L'avantage à Sainte-Geneviève-des-Bois c'est qu'on avait un dispositif qui fonctionnait très bien sur le primaire. Donc au collège, je peux vous dire que les familles connaissent très bien le dispositif. Et même dans ceux qui sont suivis, il y a encore ceux qui étaient déjà suivis en primaire. Donc, disons que comme les familles connaissent très bien le dispositif, on ne peut pas dire qu'on fait vraiment ce que l'on pourrait appeler du repérage. (...) Donc, non je n'ai pas eu de demande particulière par rapport à ça.

Assistante Sociale Scolaire d'un collège

Parfois, ce sont les exigences budgétaires et la non-automaticité de l'AID qui sont invoquées pour expliquer l'attente de l'expression d'une demande explicite...

Il faut expliquer aux parents que l'AID, ce n'est pas une aide scolaire gratuite. (...) Je veux vraiment que les parents soient demandeurs

M. Q, directeur d'école

... ce qui pour d'autres, dans la même posture d'attente, est non seulement peu courant, mais plus encore leur semble quelque peu décalé au regard des autres objectifs du programme dans l'appréciation qu'ils en ont.

Après, des parents qui veulent s'investir : je n'en ai pas eu tant que ça – et puis, je ne vois pas tous les parents - pour me dire "j'ai des problèmes pour aider mon fils mais il me manque telle chose". (Évoquant les familles qui se sont présentées à l'ERE) ce sont des élèves qui ont 13 de moyenne générale, donc moi, je ne sentais pas l'utilité. Mais si y'a de la place et que les parents souhaitent s'impliquer encore plus et que la RE peut... et qu'ils aient 15 ou 17 de moyenne, pourquoi pas ? (rires) Mais au départ, [le PRE] c'était vraiment pour des élèves ou des familles en grandes difficultés, mais ça empêche pas que, même si l'enfant a 13, la famille soit aussi inquiète... On fait beaucoup de chose pour les élèves en difficultés, mais faut aussi faire des choses pour ceux qui sont... On ne peut pas dire qu'on ne peut rien faire pour ceux qui réussissent.

CPE d'un collège

Dans tous les cas, et quel que soit le niveau de confusion par rapport aux objectifs du programme, c'est la prise en compte de l'enjeu lié au soutien à l'exercice de la parentalité qui, pour ces professionnels, est à l'origine de la confusion entre l'adhésion à la démarche, le sentiment qu'il existe une problématique en lien avec la relation enfant/parent et la demande explicite des familles. Prendre en considération cette relation présuppose des informations, des observations moins faciles à obtenir pour les professionnels intervenant dans les collèges, que pour les directeurs et directrices d'école primaire.

En effet, de par le nombre d'élèves, le niveau et l'organisation de l'encadrement, mais aussi la nature des relations avec les parents d'élèves, ces derniers sont nettement mieux à même d'orienter des

enfants pour lesquels il paraît pertinent de proposer un parcours éducatif en intégrant une dimension parentalité.

Tandis que les premiers participent activement à la détection et l'orientation des bénéficiaires en ne confondant pas l'adhésion des familles avec l'expression d'une demande explicite...

- Pour les 5 enfants, c'est vous qui avez conseillé aux parents ?
- *Oui, parce qu'autrement, je ne vois pas comment ils auraient pu savoir hein. Je pense que la plupart du temps, c'est nous qui leur conseillons. Ou ça peut être quelqu'un de spécialisé, du Rased, qui leur conseille.*

Une directrice d'une école primaire de Sainte-Geneviève-des-Bois

...il devient plus simple pour les seconds de laisser venir les familles en chargeant l'ERE et/ou la ville d'assurer une information plus large en leur direction. Il est ainsi sans doute plus commode pour les partenaires des collèges de repérer un enfant pour qui l'offre éducative proposée par l'Éducation Nationale paraît inadaptée, que d'anticiper une problématique parentale qui lui échappe.

- *C'est vrai que pour la RE j'étais parti sur : (...) y'a des élèves pour qui rester sur le collège, c'est punition. Et pour ceux-là que ça me semblait important la RE. Sauf que c'était plus dans ce sens-là. Ça veut pas dire qu'on envoyait tous les élèves qui [avaient des difficultés scolaires] : c'était d'abord ici, ils essayaient et après pour certains... [...] Moi, je peux comprendre que ce soit pas de l'aide aux devoirs que la RE met en place. J'ai très bien compris.*
- Vous voudriez que le PRE revienne sur l'aide aux devoirs pour sortir les élèves qui voient le fait de rester sur le collège comme une punition ?
- *Je serai partant.*

Cette impossibilité à englober la dimension parentalité est aussi mobilisée par les professionnels du secteur de l'intervention sociale pour justifier les difficultés éprouvées à participer à la détection des bénéficiaires potentiels du programme. Dans le cas plus spécifique des Assistantes de Service social de la MDS, cela suppose une connaissance des enfants et des relations parents/enfants, ce qui n'est pas systématique. Et, l'on retrouve à nouveau la démarche spontanée de parents explicitant une demande spécifiquement liée à la réussite scolaire de leur enfant. Puisque ces professionnels, comme nous l'avons indiqué précédemment, confèrent au PRE une définition restrictive et strictement liée à la scolarité de leur enfant, la détection fait donc ici à nouveau en partie défaut.

Ces confusions qui, nous le soulignons, ne sont en rien liées à un défaut de communication de la part de l'ERE parce qu'elles correspondent aux stratégies et aux logiques de fonctionnement singulières des partenaires institutionnels, démontrent cependant que ces derniers ne mobilisent pas de critères ou d'indicateurs précis pour réaliser leur travail de détection et d'orientation des familles.

Il existe pourtant une liste d'indicateurs fixés dès le lancement du programme. Notre enquête montre que cet outil indispensable au bon fonctionnement du PRE est tombé dans l'oubli. Aucun partenaire n'en a fait mention lorsque nous les avons questionnés sur les profils des bénéficiaires ; y compris celles et ceux qui semblent en avoir la meilleure maîtrise.

Précisons enfin que les évolutions importantes qu'a connues le programme dans ses orientations, mais aussi dans son déploiement correspondant à un niveau de ressources financières et humaines d'une autre ampleur, sont très fortement ressenties par ces partenaires. L'obsolescence d'outils tels que la charte de confidentialité ou la liste d'indicateur permettant la détection des bénéficiaires peut alors s'expliquer par un sentiment commun à l'ensemble de ces professionnels : celui de l'amorce de la refondation et d'un redéploiement du programme sur des bases nouvelles, sentiment couplé à un désir souvent rencontré de participer à un tel projet.

Ceci suppose, d'abord, la mise en place d'instances qui, comme nous le suggérons, permettraient d'associer ces partenaires dans un souci d'opérationnalité qui passe par la réappropriation des outils particuliers permettant au programme de donner toute sa mesure. Mais aussi de prendre en considération des modalités de fonctionnement particulières qui singularisent d'autant plus ces partenaires. C'est précisément l'objet de la prochaine section.

2.2.2. Hétérogénéité des procédures et des pratiques concourant à l'orientation des bénéficiaires

Notre enquête a permis de vérifier ce que nous supposions déjà et ce dont a sans doute déjà conscience l'ERE. À chaque partenaire (et pas seulement catégorie de partenaire) correspondent des normes et des pratiques singulières, des règles formelles, mais aussi à des procédures informelles qui découlent de pratiques particulières. Des pratiques qui dérivent souvent de l'expérience d'autres partenariats, ou encore d'une répartition spécifique à l'institution dans le choix de la personne-ressource en charge des orientations vers les dispositifs éducatifs et sociaux.

L'objectif ici n'est pas de proposer un catalogue détaillant le fonctionnement de chacune de ces institutions, d'autant que nous n'avons pas rencontré l'ensemble des partenaires impliqués ou potentiels du programme. Ensuite, parce qu'il procède d'une démarche plus empirique dans la réalisation même du partenariat, plutôt que d'informations ponctuelles qui ont probablement vocation à devenir obsolète avec l'évolution des personnels et des pratiques.

De même qu'il paraît incertain de procéder à un inventaire des modalités de fonctionnement en procédant à des catégorisations reprenant celles qui servent d'ordinaire à distinguer les institutions. En effet, en dehors des propriétés liées aux logiques professionnelles, aux publics, à leurs ressources institutionnelles communes, nous procéderions à des formes d'amalgames si nous traitions ensemble « les collègues », « les écoles élémentaires », ou « le secteur de l'intervention sociale ».

Il reste deux éléments qui permettent à la fois de rendre compte de cette singularité des institutions et d'ouvrir vers une information stratégique pour l'ERE dans le développement du partenariat qu'il est en charge d'animer.

Le premier renvoie aux personnes ressources qu'il s'agit systématiquement de repérer et d'associer à l'élaboration des outils et sans doute aux instances pluridisciplinaires du programme.

Le second consiste en un effort continu d'adaptation à des procédures et des pratiques hétérogènes.

Au sein de chacune de ces institutions existent non seulement un ordre et une hiérarchie officielle, mais aussi une répartition plus informelle des rôles et des fonctions de chacun. Le PRE est différemment investi par les autorités hiérarchiques de chacune de ces institutions. Pour autant, il existe le plus souvent, au niveau des institutions scolaires, un niveau de collaboration à construire favorisant l'implication institutionnelle et par conséquent l'opérationnalité du programme. Il peut parfois s'établir avec une AS de collège, un CPE, une directrice de primaire ou un enseignant. Des acteurs qui, comme cela a été observé par l'Acsé dans d'autres PRE, se singularisent par la proximité avec les publics et une optique exclusivement opérationnelle qui correspond à celle caractérisant l'ERE de Sainte-Geneviève-des-Bois³².

L'ERE est donc amenée à intervenir dans un environnement institutionnel changeant.

Nous, on a pas mal de profs qui viennent pour accumuler des points en début de carrière. Ils sont jeunes, mais ne restent pas. Il y a 3 profs qui sont là depuis une vingtaine d'années, plus 4 ou 5 qui sont là depuis plus de 5 ans. (...) Moi je suis en poste que depuis l'an dernier, je commence vraiment cette année à prendre mes marques.

Agent travaillant au sein de la direction d'un collège

L'effort d'adaptation renvoie également à l'hétérogénéité des pratiques et modalités de fonctionnement des institutions qui supposent de s'adapter à cet environnement changeant. Il est parfois nécessaire d'assurer une permanence au sein d'un des collèges enquêté, de nouer le plus directement possible des liens avec des enseignants ressources, avec le CPE, « à la cantine », comme nous le suggérait l'agent cité plus haut. Dans ce cas précis, il s'agit de s'adapter à des pratiques établies dans la collaboration préexistante avec un PRE d'une commune voisine. Dans un autre collège, des rencontres épisodiques et des points réguliers par courrier électronique conviendront.

Pour autant, ce travail est déjà réalisé par l'ERE, malgré des restrictions de personnel. Il convient, donc, simplement de poursuivre dans cette direction.

* *

*

³² Acsé, *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative (op. cit.)*

3. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE ET PRÉCONISATIONS

On peut considérer pour conclure qu'il existe pour l'ERE de Sainte-Geneviève-des-Bois **trois types de partenaires**, lesquels se distinguent les uns des autres en fonction 1) du rôle principal qu'ils exercent ou souhaitent exercer dans le cadre de la mise en œuvre du programme et 2) de leurs missions et rôles et des populations avec lesquels ils travaillent :

- Les partenaires qui font office de conseillers techniques dans le cadre des cellules de veille de l'EPS (les professionnels de la MDS, notamment) ;
- Les partenaires qui s'appuient sur le PRE pour des activités/services ponctuels (le SAEMF, le Rased, CMPP par exemple) ;
- Les partenaires qui ont un besoin du PRE et qui orientent majoritairement (l'Éducation Nationale en particulier, y compris le Rased), tandis que les premiers et les seconds n'orientent que très faiblement les publics vers le PRE en estimant que la problématique scolaire/éducative n'est pas intégrée à leur mission ou de façon très secondaire.

Ce résultat d'enquête apparaît très éclairant, il peut permettre à l'ERE de composer pour adapter au mieux ses relations partenariales. Selon le type de partenaire, la communication, les relations, les attentes et les sollicitations seront différentes et adaptées.

3. 1. Synthèse : places et fonctions du PRE dans le partenariat opérationnel

Cette section présente une synthèse de l'état de ce partenariat. Trois aspects seront rappelés : la place du PRE au sein du partenariat (son identité et sa fonction de complémentarité), ce qu'il apporte actuellement aux partenaires aux plans des problématiques des enfants et des familles qu'ils rencontrent et des activités qu'ils sollicitent. Pour terminer, nous verrons que la plupart des actions proposées dans le cadre du dispositif sont nécessaires. Certaines peuvent être enrichies et d'autres créées dans une démarche de co-construction avec les partenaires.

3.1.1. La place du PRE

Depuis son lancement en 2005, le PRE s'est trouvé une place dans l'espace local de l'action sociale et éducative à Sainte-Geneviève-des-Bois.

* Le PRE comme un partenaire à part entière

Le programme et ceux qui sont chargés de son animation sont d'abord connus et reconnus par les partenaires de l'Éducation Nationale et du secteur de l'intervention sociale comme une ressource locale pour les aider dans la prise en charge de certains publics. Tous estiment qu'il existe des besoins

non prévus et non pris en charge (qu'ils définissent avec plus ou moins de précision) qui justifient la poursuite ou le développement du programme.

De plus, le PRE n'est pas considéré comme une structure "écrasante" mais plutôt comme pouvant mettre en lien les familles avec d'autres structures, en jouant son rôle de médiation. En cela, il vient combler un manque identifié dans la ville.

Le dispositif est donc considéré comme un partenaire à part entière, et non pas comme une "supra-structure". Il apparaît donc comme un partenaire supplémentaire sur la ville et qui a toute sa légitimité.

Plusieurs aspects découlent de cette identité :

- L'ERE est considérée comme un référent dans le domaine des actions éducatives et sociales engagées localement,
- Les partenaires attendent du PRE qu'il se manifeste et prenne sa place dans le réseau intervenant auprès des familles concernées ;
- Il existe une forte volonté de la part des partenaires de ne pas « superposer » les interventions auprès des familles ;
- Lorsque le PRE oriente un enfant ou une famille vers un de ses partenaires, car elle estime que des besoins de l'enfant ou de sa famille doivent être pris en charge par un partenaire, celui-ci accueille la proposition avec intérêt.

* Le PRE est reconnu comme spécialiste du parcours éducatif individualisé

La démarche originale propre au PRE consistant à proposer des parcours individualisés est tout aussi clairement identifiée et appréciée de ses partenaires. Pour autant, s'ils considèrent que leurs avis sont sollicités pour apprécier les situations individuelles qui relèveraient du programme, ils n'ont pas le sentiment d'avoir à participer autrement que par le repérage et l'orientation des bénéficiaires du programme.

La plupart d'entre eux attendent donc que le PRE joue son rôle d'évaluation des besoins spécifiques de l'enfant, pour déterminer les activités adaptées. Ils proposent en effet très rarement une activité en particulier, laissant ce choix à la référente de parcours, faisant confiance à l'ERE en général.

Selon les partenaires interviewées, la RE est donc considérée comme la spécialiste de ce parcours et de son contenu. Son diagnostic fin de la situation est reconnu. Il revient donc à l'ERE de déterminer dans les détails les besoins de l'enfant pour proposer un atelier ou un autre.

* La diversité des domaines d'intervention du PRE est mal identifiée

Les partenaires ayant participé à l'étude donnent la plupart du temps à ce programme une définition restrictive ramenée à un objectif de "réussite scolaire".³³ Ils se tournent vers l'ERE lorsqu'une aide et un soutien particulier à la scolarité sont identifiés. Les partenaires de l'Éducation Nationale orientent pour soutenir certains parents quand ils n'en ont pas les moyens, pour « faire tiers avec la famille » :

- Pour les familles non francophones ;
- Si des conflits sont repérés dans la réalisation des devoirs scolaires ;
- Si trop de pression sur la scolarité provient des parents ;
- Si l'enfant manifeste des réticences vis-à-vis du système scolaire et que le partenaire estime profitable que les apprentissages soient "externalisés" de l'École ;
- ou qu'un besoin d'aide individualisée est identifié.

Dans ce cadre, les professionnels de l'Éducation Nationale souhaitent que l'ERE poursuive le développement d'actions différentes de l'accompagnement scolaire déjà pris en charge par l'Éducation Nationale – on note ici la volonté de non-superposition des interventions – mais qu'elle maintienne les aides individuelles ou en petit collectif (comme l'AID, le CdP et ses ateliers tels que "Jeux Concret Jeux qu'on crée" par exemple) pour une approche différente, ludique, complémentaire et hors de l'école.

Les partenaires du secteur de l'intervention sociale n'ont pas les mêmes attentes. Ils veillent surtout à la non-superposition des actions et font confiance à la coordonnatrice du programme, et plus globalement à l'ERE. Mais, ils peinent à appréhender le travail autour de la parentalité engagé dans le cadre de parcours individualisés comme relevant d'un programme qu'ils considèrent uniquement dans sa dimension scolaire.

* La complémentarité du PRE avec le tissu partenarial

Bon nombre de partenaires s'appuient fortement sur le PRE pour pallier leurs insuffisances ou impossibilités (financière, organisationnelle, etc.) dans la prise en charge de publics qui relèvent difficilement ou plus de leur compétence. En ce sens, le dispositif joue un rôle non négligeable de complément – si ce n'est de suppléance – pour ces structures.

Interprétariat et médiation culturelle : beaucoup des partenaires font appel au PRE pour ses interprètes et ses médiateurs familiaux (devenus indispensables lors des équipes éducatives organisées par l'Éducation Nationale notamment)³⁴ car ils permettent de faire le lien ou de le recréer entre famille et École. Ceci apparaît primordial pour les familles non francophones en particulier.

³³ Des préconisations pour une meilleure connaissance des missions, des rôles et des axes d'intervention développées par l'ERE seront exposés dans la section suivante (en 3.2.2. et 3.2.3. en particulier).

³⁴ C'est ainsi que la demande de plus d'interprètes formés à la médiation familiale (il en existe au sein de l'ERE) a émergé de l'enquête, demande provenant à la fois du Rased et de l'EN.

Transports vers le CMPP : de même, le système de transport vers le CMPP – depuis qu’il a été remis en place et développé par le PRE – apparaît comme indispensable. Les partenaires ne pourraient plus en faire l’économie, comme la très grande majorité l’a déclaré lors des entretiens.³⁵

L’aide individuelle pour la scolarité : d’autres partenaires s’appuient sur le PRE pour soutenir la scolarité (et faire faire les devoirs en particulier) lorsqu’ils identifient des difficultés de la part des parents à aider leurs enfants – et notamment dans le cas des familles primo arrivantes, lorsqu’elles n’ont plus accès aux CLIN.

Les cellules organisées par l’ERE et le travail partenarial quotidien peuvent en outre permettre le repérage d’enfants et/ou de familles non encore suivies par le(s) partenaire(s) et permettre ainsi une meilleure prise en charge.

Les activités assurées par l’ERE : interprète/médiateur familial, système de transports vers le CMPP, aide individualisée à la scolarité, apparaissent aujourd’hui comme indispensables aux partenaires. Elles permettent en outre de créer du lien entre certaines institutions et les familles, de suppléer parfois les structures et d’améliorer le repérage des enfants et des familles en difficultés pour une meilleure orientation et prise en charge.

3.1.2. Les effets du PRE selon les partenaires et ses apports

* Ce que *seul* le PRE permet de faire selon les partenaires

- Donner du temps et de la disponibilité aux familles et aux enfants ;
- Aider les enfants en difficultés (sociales, scolaires...) dans les zones hors ZUS où ils sont minoritaires et où les moyens de l’Éducation Nationale ne leur sont pas adaptés ;
- Externaliser le soutien à la scolarité, ce qui permet à l’enfant de « sortir de l’école » s’il en ressent le besoin et que ses apprentissages en sont améliorés ;
- Proposer des apprentissages en passant par le jeu, ce qui permet à certains enfants de progresser ;
- « Faire tiers avec la famille » : aider dans les relations parents/enfants lorsqu’il existe des tensions (l’un des aspects de l’axe parentalité travaillée par l’ERE que les partenaires identifient).

³⁵ De même, il a émergé une demande de plus de transports vers le CMPP pour permettre aux enfants qui en ont besoin de se rendre au CMPP régulièrement.

* Focus : une aide individualisée et un parcours *ad hoc*

Le parcours et l'aide qu'apportent le PRE sont « individualisés », c'est-à-dire adaptés à chaque enfant et famille (que les activités soient individuelles ou collectives). C'est là un aspect qui a bien été repéré par l'ensemble des partenaires et qui est apprécié à sa juste valeur : ceux-ci en ont besoin car leur structure, leurs missions et leurs rôles respectifs ne leur permettent que très peu de mettre en place une réponse si personnalisée.

* Les effets du PRE sur les enfants et leur famille perçus par les partenaires

- Une reprise de confiance par l'enfant, qui est caractérisé comme plus « volontaire » ;
- Des parents moins stressés, qui se détendent vis-à-vis des enjeux scolaires, qui abaissent la pression sur leurs enfants ;
- Une meilleure « ouverture culturelle » ;
- Une amélioration des contacts entre les familles et l'École.

3.1.3. À propos des activités développées dans le cadre du PRE

* Les activités du PRE connues des partenaires (et éventuellement sollicitées)

- Transport vers le CMPP ;
- Interprétariat ;
- Médiation familiale ;
- Atelier pour les primo arrivants (atelier alphabétisation et bain de langage notamment) ;
- Jeux concrets, jeux qu'on crée (apprentissage sous le mode ludique) ;
- AID ;
- CdP ;
- Les ateliers qui permettent de décoder le fonctionnement de l'école.

Lorsque nous avons demandé aux partenaires l'activité qu'ils souhaiteraient maintenir dans le cas où le PRE – sous sa forme actuelle – devait disparaître, tous ont eu des difficultés à répondre car chacune des activités qu'ils connaissent leur semble aujourd'hui indispensable. Ainsi, en tenant compte des réponses des 13 partenaires, c'est l'ensemble des actions citées plus haut qui seraient à prolonger.

Selon les données de l'enquête, il ressort deux aspects concernant les activités et actions proposées et mises en place par l'ERE :

* Des axes à pérenniser et à enrichir

Le lien école/famille : dans le cadre de l'AID notamment, le lien entre les familles et l'école peut être encore mieux investi : avec l'aide de l'intervenant (et du cahier de liaison dont il a été question dans la deuxième partie du rapport) ou encore en faisant appel au médiateur/interprète systématiquement lors des équipes éducatives ou des rencontres parents/professeurs.

Une plus grande visibilité du CdP : celui-ci a déjà prouvé son efficacité pour les enfants et les familles (cf. dans la deuxième partie du rapport). Pour en améliorer l'efficacité, l'ensemble des partenaires concernés souhaitent être sollicités pour son organisation et la désignation des élèves qui en ont le plus besoin.

L'adaptation à la géographie locale et ses habitants : certaines familles habitent relativement loin des locaux occupés par l'ERE. Sainte-Geneviève-des-Bois s'étale sur plusieurs km² et certaines familles sont culturellement attachées à leur quartier et ne s'en éloignent que rarement.

Comme cela est mentionné dans le Bilan 2011 du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois, il serait utile de créer une antenne dans certaines de ces zones, de "décentraliser" certaines actions (ponctuellement ou pas), de manière à ne plus se couper d'une partie de la population cible du programme, pour, au contraire, toucher plus de familles.

Une différence fondamentale entre les enfants de l'école primaire et les collégiens

L'enquête montre qu'une distinction doit être faite entre l'école primaire et le collège, et plus précisément entre le CP jusqu'à la 5^{ème} et la fin du collège (4^{ème} et 3^{ème}), tant du point de vue des objectifs que des modalités des actions engagées.

En effet, il s'agit de deux étapes bien distinctes dans la vie des enfants et de leurs familles. Le PRE a développé l'axe parentalité pour soutenir les parents dans la scolarité de leur enfant. Or, à l'adolescence, les parents ne sont plus investis de la même manière dans le travail scolaire de leurs enfants – et ceux-ci ne sont plus en demande de soutien parental comme lorsqu'ils étaient plus jeunes. Ce qui ne signifie pas que l'axe de soutien à l'exercice de la parentalité soit abandonné dans les parcours proposés aux collégiens de 14 à 16 ans. Mais celui-ci doit s'articuler autour de problématiques plus singulières à cette tranche d'âge, comme la remobilisation scolaire ou l'élaboration de projet autour des cursus d'études – cf. plus bas).

* Des axes à enrichir par une co-construction partenariale

Dans le cadre de la mission de prévention de l'échec scolaire et de la déscolarisation : en collaboration avec les travailleurs sociaux et les équipes de l'Éducation Nationale, des actions collectives peuvent être montées.

En ciblant les collégiens en particulier et en réinvestissant les ateliers de « remobilisation » par exemple (anciennement les "ateliers du mardi").

L'axe santé du programme reste à développer plus intensément : En effet, selon le bilan de l'Acsé : « Parmi les principales thématiques traitées, la santé est citée pour 12 % des PRE en première position. 2/5 des projets locaux citent cette thématique parmi les 3 principales. » Or, l'Agence note aussi que : « La thématique santé, au regard des enjeux actuels de notre société notamment, est celle qui devrait connaître un développement important sur les questions de prévention. »³⁶

L'enquête a permis de repérer des possibilités de collaboration avec l'équipe de Maîtrise d'œuvre urbaine et Sociale de la Communauté d'Agglomération du Val d'Orge qui ont en charge l'axe santé du CUCS autour d'actions de prévention sur un mode communicationnel. D'autres collaborations peuvent être envisagées avec la MDS – dans le cadre d'actions collectives ponctuelles par exemple.

3.2. Préconisations sur le partenariat opérationnel

3.2.1. Un partenariat opérationnel différencié

Outre l'identification des trois types de partenaires (rappelés au début de la synthèse, en 3.), il serait tout aussi utile de distinguer deux types de partenaire Éducation Nationale :

> *Focus sur le partenaire Éducation Nationale : distinguer le primaire du collège*

La distinction provient de la taille de chacune de ces structures. Ainsi, contrairement à l'école primaire, le collège doit composer avec plusieurs centaines d'élèves et leurs parents. Ces derniers entretiennent donc des relations plus lâches avec l'institution qu'en primaire, les équipes du collège n'ont pas les moyens de s'entretenir ou de suivre chacun des élèves. Ainsi, les modes de communication et de relation de l'ERE avec l'École primaire sont bien adaptés mais pour le collège, il n'est pas étonnant de constater qu'assez peu d'orientations proviennent d'eux.

Il est néanmoins possible de proposer et de mettre en place diverses actions adaptées au fonctionnement spécifique du collège pour y pallier (cette liste est non exhaustive et toutes ne nécessitent pas d'être mises en place dans chacun des collèges) :

- Rester en lien régulier avec la personne-ressource identifiée sur la structure (par téléphone, par mail, en l'invitant à participer aux cellules de veille de l'EPS) ;

³⁶ ACSE, *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative*, juillet 2008, pp 35-38.

- Créer et encourager la distribution d'une « plaquette » destinée aux Génovéfains – différente de celle qui existe pour les professionnels –, qui explique synthétiquement les raisons pour lesquelles les enfants et leur famille peuvent avoir besoin du PRE – cela permettrait de diffuser l'information de façon plus adaptée aux collégiens ;
- Proposer une réunion avec les parents en début d'année pour présenter le PRE et ses activités (ou participer à la réunion parents/professeurs organisée par l'Éducation Nationale en début de chaque année), et en désignant la personne-ressource RE sur le collège ;
- Proposer et/ou maintenir une permanence tenue par l'ERE dans les collèges qui le souhaitent³⁷, de manière à permettre à la fois à l'équipe et aux enfants et à leurs parents d'entrer en contact avec le PRE (ou encore déposer une boîte dédiée à l'ERE pour matérialiser son existence et sa disponibilité) ;
- Proposer la création et l'animation d'ateliers dans les structures elles-mêmes, sur les temps du midi par exemple, pour rendre visible le PRE et ses activités.

Pour conclure, selon le type de partenaire (et en tenant compte de la particularité de l'Éducation Nationale), il est question d'ajuster la relation partenariale et ses modalités en s'adaptant aux attentes de chacun et au fonctionnement interne de chaque structure. Pour cela, l'ERE pourrait à nouveau rencontrer successivement les trois types de partenaires pour clarifier les domaines d'intervention, les rôles, les attentes et les disponibilités de chacun.

3.2.2. Un travail en commun pour un partenariat efficient

Trois aspects peuvent être développés pour accéder à une meilleure connaissance des missions, des rôles et des objectifs du PRE par les partenaires (ce qui pourra aussi permettre de clarifier pour ces derniers l'axe prévention de la déscolarisation et la richesse de celui du soutien à la parentalité que l'ERE a développé ces dernières années).

De plus, ces actions pourront enrichir la collaboration partenariale : en participant directement à l'élaboration de ces actions, les professionnels vont assimiler les objectifs du PRE et être mieux à même de réaliser leur rôle de détection et d'orientation vers le programme.

* La plaquette des activités du PRE (plaquette "professionnels")

Selon l'enquête, la plaquette dans son état actuel n'est pas assez clairement comprise par les partenaires, même si tous les partenaires de l'enquête la possèdent, la consultent et pour certains, connaissent l'intitulé des activités qui y figurent.

En effet, dans certains cas, ils la distribuent aux parents et/ou aux enfants – le fait que la plaquette leur soit destinée n'est pas entendu. Dans d'autres situations, la liste des activités proposées par l'ERE

³⁷ Comme c'est déjà le cas dans un des collèges de la ZUS.

(contenues dans la plaquette) ne leur donne pas accès à la compréhension des objectifs poursuivis et amène à des confusions :

Par exemple, et pour n'en citer que deux : certains n'ont pas identifié que l'absentéisme ou un comportement inadapté en classe pouvait être lié à des difficultés d'ordre éducatif et n'orientent pas ces enfants vers le PRE.

Il apparaît aussi que l'axe du soutien à la parentalité reste encore obscur à la plupart des partenaires (cette notion étant en outre complexe et relativement récente dans le champs de l'Intervention Sociale), ainsi que le type de difficultés rencontrées par les enfants qui justifie une orientation vers le PRE.

La plaquette pourrait être remaniée de façon à y présenter :

- 1) sa destination et son usage pour les professionnels (et non pas pour les familles) ;
- 2) les axes travaillés par l'ERE (et non plus la liste des activités proposées) avec quelques mots d'explication pour chacun d'eux ;
- 3) des exemples concrets de difficultés (scolaires, parentales, éducatives) pouvant amener à la mise en place de parcours individualisés, pour que les partenaires soient en mesure d'identifier les enfants concernés.³⁸

De plus, il ne semble pas utile que la plaquette contienne la liste exhaustive des activités du PRE. Ceci pour au moins trois raisons :

- D'une année sur l'autre, les actions peuvent changer de noms, être remaniées et/ou être abandonnées pour diverses raisons ;
- Les partenaires orientent les enfants et leur famille de manière globale (cf. plus haut) et estiment que c'est à l'ERE de composer le parcours individualisé dans les détails ;
- Le nom de certaines activités peut amener à des confusions quant au contenu même de l'activité et ses objectifs internes.

* La liste d'indicateur d'orientation à travailler ensemble pour plus d'efficience

De façon complémentaire, la liste des indicateurs d'orientation vers le PRE pourrait être remaniée et retravaillée, en collaboration étroite avec les partenaires.

Plus de la moitié des partenaires n'a pas fait allusion à cette liste avant que l'enquêteur-sociologue ne l'évoque. Soit elle est intégrée par eux – et ils n'ont pas estimé utile d'y faire allusion pour rendre compte des modalités de détection des bénéficiaires potentiels du programme – soit elle est oubliée dans un tiroir et elle n'est pas utilisée par eux.

³⁸ Cet aspect peut utilement être complété par le remaniement de la liste des critères de détection des problématiques justifiant une orientation vers le PRE – ce point sera exposé dans la sous-section suivante.

En croisant cette donnée avec certains aspects de leurs discours (développés dans les sections 1. et 2. : une incompréhension de l'axe parentalité, l'oubli des critères généraux amenant à un besoin du PRE et l'idée plusieurs fois abordée que c'est aux familles de se présenter devant l'ERE pour des raisons de "libre adhésion"), il apparaît bien plutôt que la plaquette n'est pas mobilisée.

Notons cependant qu'un "non-critère" d'orientation est présent dans tous les entretiens et s'exprime de façon différente (un autre indice que la liste n'est pas utilisée car les mots précis ne sont pas repris) : le « *surbooking des enfants* », la « *superposition* » des interventions, la « *démobilisation* » en cas d'intervenants multiples, etc. pour justifier une non-orientation vers le PRE.

Remettre en chantier cette liste d'indicateurs, à partir de l'existante, mais en proposant aux partenaires des trois catégories de participer à sa réélaboration lors d'une réunion de travail, peut amener plusieurs effets positifs sur le partenariat (institutionnel et opérationnel) :

- Les partenaires comprendront d'autant mieux la présence de chacun des critères qu'ils auront participé aux discussions amenant à les y inscrire, ils en intégreront sa logique et sa cohérence et la liste prendra la forme d'un outil d'orientation à proprement parler ;
- Et en particulier, les critères en termes de difficultés comportementales et de "démobilisation scolaire", d'absentéisme ou de « *passivité* » en classe seront eux aussi intégrés. En effet ces derniers apparaissent très peu comme pouvant remettre en question la "réussite éducative" des enfants, les partenaires ne faisant pas le lien entre les uns et les autres ;
- Les axes d'intervention et d'action du PRE en général seront mieux appréhendés et compris ;
- L'axe fort porté par l'ERE à propos de la parentalité sera assimilé ;
- Les orientations seront encore plus adaptées au dispositif et à ses missions ;
- **Pour finir, ce travail permettra aux partenaires de reprendre leur rôle d'identification des difficultés rencontrées par les enfants et les familles. En effet, depuis la réorientation des axes prioritaires par l'ERE il y a quelques années, beaucoup d'entre eux ont traduit l'axe parentalité en obligation d'orienter les familles – et non plus les enfants (ce point a été développé plus haut en 1. et 2.).**

* Animation du partenariat : action collective avec les partenaires

L'élaboration conjointe de cette liste pourrait ensuite amener à la co-construction d'activités correspondant à des besoins repérés par les partenaires de terrain et que l'ERE n'a pas encore identifié ou qu'elle n'aurait pas les moyens (humains, financiers, temporels) de mettre en place seule.

Pour consolider et enrichir le partenariat à la fois institutionnel et surtout opérationnel, ainsi que la connaissance mutuelle des partenaires, le montage de projet commun avec les partenaires actuels l'ERE est une voie à considérer.

Ainsi, il serait intéressant que l'ERE prenne l'initiative de proposer des collaborations opérationnelles sur des actions collectives mises en place par exemple par la MDS ; ou encore qu'elle invite sur des

ateliers ces partenaires à participer à leur élaboration et leur mise en œuvre (en s'appuyant sur la cellule de Réussite Educative de l'EPS notamment).

Certains partenaires soumis à cette proposition ont déclaré être intéressé par cette perspective.

* Relancer la charte de confidentialité

Certains partenaires nous ayant fait part de leur réticence au partage de l'information, il apparaît que la charte de confidentialité mise en place par le PRE depuis sa création pourrait être actualisée : des acteurs partenariaux ont été mutés, d'autres sont aujourd'hui présents, etc.

De plus et dans le même esprit que pour la remise à plat de la liste d'indicateurs évoquée plus haut, le travail en commun sur cette charte permettrait aux partenaires de se la (ré)approprier, de la (ré)investir et donc de la mobiliser dans le cadre du partenariat opérationnel. Ce qui rendrait celui-ci toujours plus efficient.

3.2.3. Les relations partenariales au quotidien

* Communication de l'ERE en direction des partenaires

Rappelons que l'on a identifié trois types de partenaires et préconisé de continuer à s'adapter à chacune des structures et son fonctionnement interne.

Tout d'abord, la désignation d'une « personne ressource » par structure, pour faire vivre le partenariat opérationnel apparaît comme particulièrement efficient. Cette personne est désignée par la structure et est en contact régulier avec la référente de parcours ou la coordonatrice, selon le statut institutionnel de cette personne.

La tenue de permanence par l'ERE dans la structure (lorsque le partenaire est en demande) semble tout aussi intéressante pour faire vivre la relation partenariale.³⁹

Il est aussi possible de proposer de déposer un objet marquant la présence de l'ERE (type boîte aux lettres ou boîtes à idées) et de collecter régulièrement les documents déposés.

En dehors des réunions de l'EPS, la communication sur le PRE – pas mail ou téléphone – avec les partenaires intervenants auprès des enfants (et particulièrement l'Éducation Nationale) pourrait être renforcée en s'appuyant sur la personne-ressource de chaque institution. C'est d'ailleurs une demande explicitement exprimée par les partenaires lors de l'enquête. Avec l'accord des familles, comme la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, à laquelle le PRE est soumis, informer de la mise en place du parcours individualisé, de son contenu, des premiers constats sur les bénéficiaires est indispensable au PRE.

- Pour plus d'efficacité du suivi de l'enfant : lors des équipes éducatives organisées par l'école primaire ou le collège en particulier, l'évaluation des progrès de l'enfant serait plus

³⁹ Cet aspect a été évoqué plus haut, à propos des collèges.

complète car les informations sur son parcours individualisé, ses progrès et ses difficultés dans ce cadre seraient connus ;

- Pour plus d'efficacité dans le suivi par les partenaires : ceux-ci seraient en mesure d'identifier plus rapidement et plus régulièrement les enfants suivis par l'ERE (plutôt que d'en être informés deux à trois fois par an lors de la tenue de la cellule de Réussite Éducative de l'EPS) et qu'ils ne connaissent pas encore.

* La cellule de l'EPS : son fonctionnement et ses modalités

La cellule de Réussite Éducative réunissant l'EPS pour établir une évaluation du suivi des enfants dans le cadre du parcours individualisé a fait l'objet de nombreuses réserves de la part des partenaires interviewés. Même si tous reconnaissent sa nécessité, des propositions ont émergé quant à son organisation :

- Tenir des cellules plus souvent pour discuter de moins d'enfants à la fois ou organiser la cellule sur deux demi-journées (cela permettrait d'alléger ce temps de réunion pour les partenaires faisant office de "conseil technique" qui doivent participer à l'ensemble des discussions) ;
- Faire une sélection en amont (par l'ERE et/ou en concertation) des situations sur lesquelles prendre le temps de réfléchir car elles sont complexes et incluent de nombreux intervenants, et laisser de côté celles qui se déroulent bien ;
- Proposer plusieurs dates au moins un mois avant pour décider du jour de la tenue de la cellule (le planning de beaucoup des partenaires est établi plusieurs semaines à l'avance) ;
- Transmettre la liste des enfants suivis plusieurs semaines avant la tenue de la cellule pour donner le temps au partenaire de discuter avec son équipe des situations (en accord avec les familles) – sauf si les contacts sont réguliers et que les partenaires sont tenus informés du suivi des enfants suivi au fur et à mesure ;
- Inviter l'ensemble des partenaires lors des cellules (CEPFI et SAEMF en particulier) et leur proposer de participer :
 - soit en tant que conseil technique : pour ainsi qu'ils prennent la mesure de l'axe prévention contenu dans le PRE ;
 - soit en tant que partenaire intervenant auprès d'enfants : pour alors comprendre le sens des orientations. En effet, il s'agit là aussi d'un résultat d'enquête non négligeable : le "parcours" des orientations de l'enfant et de sa famille demeure très flou pour les partenaires et même pas du tout identifié pour certains. Par exemple, l'ERE peut être amenée à orienter un enfant et/ou sa famille vers la MDS, qui oriente ensuite vers le SAEMF sans que ce dernier ne soit informé de l'orientation initiale effectuée par l'ERE.

* *

*

Conclusion Générale : Synthèses et Préconisations

La conclusion propose une vision synthétique des actions plébiscitées et leurs possibles enrichissements, et plus généralement, discute des parcours individualisés que propose le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois et quelques aspects qui seraient à renforcer.

À la fin, un tableau synthétique des résultats de l'enquête et des préconisations qui leur sont liés est présenté.

Avant tout, rappelons le rôle du PRE tel qu'il est défini par l'Acse :

« Tels que définis dans le plan de cohésion sociale (programmes 15 et 16) et la loi n°2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, les dispositifs de réussite éducative visent à donner leur chance aux enfants et aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite. Ils visent à accompagner dès la petite enfance des enfants et des adolescents présentant des signes de fragilité et des retards scolaires en cherchant à prendre en compte la globalité de leur environnement. [...] Ces dispositifs marquent un changement des principes et des modes d'intervention. »¹

D'après notre enquête, le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois remplit ces rôles, en considérant « l'enfant » dans sa globalité : familiale mais aussi sociale.

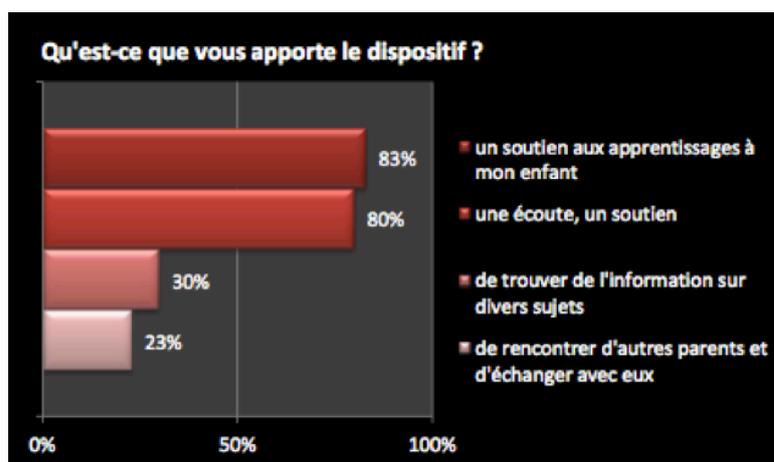
De plus, elle fait son travail de mise en lien entre les familles connues de ses services et les partenaires de droit commun. En terme d'orientation, le dispositif ne se superpose pas aux autres interventions.

¹ JOURNÉE DES PROFESSIONNELS DE LA VILLE, *op. cit.*, p 5.

1. UN PARCOURS INDIVIDUALISE ET GLOBAL

1.1. Dont l'axe "soutien à la parentalité" est renforcé

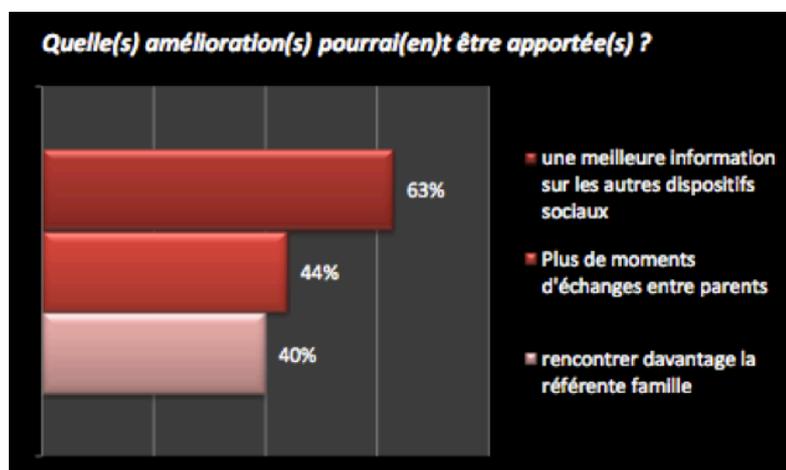
Lorsque l'on associe les graphes 2 et 3, on peut voir émerger de type de besoins auxquels le PRE se doit de donner des réponses enrichies car ils procèdent du soutien à la parentalité dans sa globalité.



(pour rappel : graphes cités en partie 2)

Graphe 2 : Les apports du dispositif en général (tous parents confondus)

Graphe 3 : Les améliorations pouvant être apportées au dispositif (tous parents confondus)



Tout d'abord, il s'agit de trouver de l'information sur d'autres sujets : un tiers des parents (30 %) déclarent en obtenir au sein du parcours de Réussite Éducative (graphe 2), le rôle de "tiers informateur" que joue le PRE doit ici être renforcé. En effet, 63 % des parents souhaiteraient davantage d'information sur les différents dispositifs (graphe 3). Ces parents demandent à avoir plus d'informations sur les dispositifs de la ville pour être en mesure de solliciter les structures correspondant à leurs besoins et leurs demandes.

Ensuite, il s'agit du lien social entre parents et familles bénéficiaires du programme. 23 % des enquêtés déclarent que le PRE y a contribué (graphe 2) mais 40 % des parents souhaiteraient davantage de partage entre parents (graphe 3).

Ainsi, des temps de rencontres informelles autour d'un café ou des groupes réservés aux parents pour discuter de la scolarité, échanger expériences et préoccupations pourraient avoir un écho favorable auprès de ces parents. Un projet de la sorte a existé il y a quelques années dans le cadre du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois. Il a été abandonné faute de participants. Il pourrait être envisagé de le relancer dans une optique qui viserait davantage à répondre à une demande exprimée par de nombreux parents à être davantage associé à la définition du parcours éducatif de leurs enfants.

Le graphe 11 nous apprend un troisième aspect évoqué dans la partie 2 : l'information sur l'école. Ainsi, seuls 8 % des parents de l'enquête déclarent obtenir des informations concrètes sur le sujet. Dans leur majorité, c'est à l'école qu'ils trouvent l'information.



Graphe 11 : Ce qu'apporte l'intervenant AID (tous parents confondus)

L'atelier CLEF est une expérimentation qui apparaît comme répondant effectivement à un besoin des parents et à leur demande. Il doit être étendu, de manière à continuer de participer à réduire l'écart entre culture familiale et culture scolaire, pour donner les clés de compréhension des codes de l'école.

De plus, le travail sur l'organisation (cahier de texte, prise de notes des devoirs...), lequel est en partie réalisé par l'intervenant dans l'Aide Individuelle à Domicile (AID), pourrait se réaliser en petit collectif, ce qui permettrait alors de toucher plus d'enfant à moyen constant. Les parents seraient aussi mieux à même de comprendre les objectifs de ce type d'accompagnement en petit collectif.

1.2. Dans lequel inclure plus intensément parents et partenaires pour sa définition et sa conduite

Le rapport de D. Glassman² souligne que « *la manière dont sont considérés les parents, et dont leur est proposée telle ou telle prise en charge ou suivi de leur enfant est grosse d'effets potentiels sur la façon dont ils peuvent s'associer aux dispositifs de Réussite éducative. La construction de la confiance entre les professionnels et les parents est un élément capital dans le parcours de réussite de l'enfant* ». ³

Cette partie va discuter d'un des aspects que du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois travaille : la participation des parents dans les activités de leur enfant, et dans le parcours individualisé plus généralement. Il s'agit ici aussi d'un aspect du soutien à la parentalité au plan global. Car en effet, il s'agit de donner des signes forts d'une reconnaissance, d'une place aux parents, lesquels sont ceux qui connaissent le mieux l'enfant. ⁴

Le Club Coup de Pouce (CdP) a été mis en place depuis plusieurs années dans des écoles de Sainte-Geneviève-des-Bois. On encourage les parents à y participer ponctuellement pour qu'ils observent les activités qui y sont réalisées. Ainsi, cette mère pense :

« Cela devrait même être obligatoire pour les parents d'assister au Club Coup de Pouce pour comprendre le rôle et les difficultés de l'animatrice ; pour voir l'enfant dans son environnement. »

Les parents peuvent aussi être une aide pour l'animatrice ajoute-t-elle : « *La présence des parents, ça aide aussi l'animatrice car les enfants sont plus disciplinés.* » (Agent de maîtrise, mariée, 2 enfants).

Cette autre femme (Mère au foyer, mariée, 2 enfants) estime qu'il serait utile d'avoir « *des réunions avec les parents plus souvent pour savoir ce qui se passe au Club Coup de Pouce.* »

Notons que D. Glasman alerte à propos d'une dérive possible de « *l'approche globale de l'enfant* » : même s'il est intéressant de situer l'enfant dans son environnement immédiat, il y a un risque de plaquer un modèle d'interprétation « *tout fait* » de ses fragilités, qui correspondrait uniquement et premièrement à l'éducation familiale qu'il reçoit et qu'il faudrait alors assister voire même réformer. ⁵

En effet, il s'agirait plutôt de tenir compte de l'environnement de la famille entière, et notamment sa situation sociale, professionnelle et économique. Car plutôt que de « *parents défaillants* » ou « *parents démissionnaires* » ⁶, on assiste bien plutôt à une précarisation, une « *désaffiliation* » des individus et des familles ⁷, à des « *processus de relégation sociale* » qui diminuent les capacités de contrôle parental.

² GLASMAN Dominique, *Le programme de Réussite Éducative : mise en place et perspectives*, Rapport pour la DIV, Juin 2006.

³ JOURNÉE DES PROFESSIONNELS DE LA VILLE, *op. cit.*, p 20.

⁴ JOURNÉE DES PROFESSIONNELS DE LA VILLE, *op. cit.*, p 20.

⁵ D. GLASMAN in JOURNÉE DES PROFESSIONNELS DE LA VILLE, *op. cit.*, p 8.

⁶ Voir à ce propos: DOUAT Etienne, "La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000", *Déviance et Société*, 2007/2 Vol. 31, p. 149-171, en particulier les pp. 151-52, à propos de la construction socio-politique de la catégorie des « élèves absentéistes » et ses supposés responsables : les parents dont l'éducation serait "carencée", "laxiste", « ne donnant pas les repères conformes aux

En résumé, comme l'écrit L. Mucchielli, c'est bien plutôt la position sociale dégradée et précarisée des parents qui peut discréditer ou décrédibiliser par avance le discours normalisateur et intégrateur qu'il(s) tiennent à leur(s) enfant(s) : « *Lorsque leur propre position sociale contredit de fait la promesse d'un destin social acceptable, pourquoi le jeune les prendrait-il véritablement au sérieux ?* »⁸

C'est ainsi que le PRE peut jouer un rôle tout à fait primordial :

- En élargissant le focus sur l'environnement social des familles et des enfants pour adapter encore mieux le parcours ;
- En invitant les parents à participer aux actions et même à l'élaboration de certaines, pour leur redonner leur place, symbolique et statutaire, de parents compétents.

Ainsi, cette mère observe qu'elle n'a pas une connaissance globale du dispositif et ne sait pas quelles sont les autres activités du PRE. Elle ajoute : « *Ce serait bien d'avoir d'autres informations à propos des autres activités proposées dans le cadre de ce dispositif, parce que je ne les ai pas.* » (Fonctionnaire, mère célibataire, un enfant).

De la même façon, cette mère serait intéressée à collaborer activement à l'activité théâtre pour en améliorer l'effectivité :

« Ils avaient organisé des stages de quatre jours pendant les vacances, qui auraient pu toucher beaucoup d'élèves sur Sainte-Geneviève-des-Bois. Mais [...] Les enfants ne venaient pas, l'activité dans un vrai théâtre était une bonne idée. Mais on a dû annuler le matin même parce qu'il n'y avait pas suffisamment d'enfants. Alors qu'il y a à Sainte-Geneviève-des-Bois beaucoup d'enfants qui auraient pu être concernés. Il faudrait que l'on soit davantage impliqué, notamment pour des activités comme le théâtre. Par exemple, à la fin d'une période, convier les parents à voir une scénette. » (Fonctionnaire, mère célibataire, un enfant)

En supplément de ce que réalise déjà le PRE à Sainte-Geneviève-des-Bois, les expériences montées par d'autres sites peuvent être inspirantes :

- La mise en place de consultations collectives des parents, souvent avec un animateur extérieur, qui permet de faire le tour des attentes des parents, et des solutions qu'ils imaginent possibles ;
- La mise en place de débats autour de l'éducation de l'enfant, de la scolarité, de l'organisation de l'école.⁹

Inclure et faire participer les parents permet ainsi une meilleure compréhension des objectifs du PRE par eux, des activités proposées dans le cadre du parcours et de véritablement individualiser le parcours. Les parents encore sceptiques en ce qui concerne le découplage entre le soutien scolaire classique, d'une part, et

exigences sociales dominantes », parents « coupables d'avoir baissé les bras » et auxquels on demande de restaurer une discipline et une « autorité ».

⁷ selon le concept de Robert CASTEL : "La désaffiliation sociale", cf. notamment : *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

⁸ MUCCHIELLI Laurent, "La « démission parentale » en question : un bilan des recherches", in *Questions pénales*, septembre 2000, XIII-4, p. 1-4.

⁹ JOURNÉE DES PROFESSIONNELS DE LA VILLE, *op. cit.*, p 23.

l'accompagnement destiné à favoriser un progrès dans le travail scolaire des enfants, d'autre part, en identifieraient mieux le lien. En effet, certains parents ne comprennent pas en quoi un accompagnement destiné à favoriser un progrès dans le travail scolaire peut apporter sur le plan scolaire à court terme.

De plus, il semble nécessaire de bien définir ce qu'est la "réussite éducative" car les parents ont des attentes en termes de "réussite scolaire". En effet, la première est « *polymorphe* » comme le note D. Glasman, et il est nécessaire d'en « *cerner un peu les contours [ce qui] permet de définir les actions à mener et de savoir quels aspects privilégier dans le suivi : le travail scolaire, la « socialisation », la santé, etc.* »¹⁰

Ainsi, en associant des parents aux réunions qui définissent les objectifs du PRE, leur adhésion serait encore plus grande. De même, associer ces parents aux réunions qui définissent les objectifs de l'AID, les modalités de la formation des intervenants, etc. serait bénéfique.

1.3. Dans lequel les actions collectives ont toute leur place

Le PRE, à travers le parcours individualisé (c'est-à-dire adapté aux difficultés de chaque enfant), permet de favoriser la réussite de chacun, à la fois dans des actions individuelles mais aussi dans des actions collectives. C'est bien ce que dit cette mère :

« Faire des groupes d'enfants avec les autres intervenants, des visites en bibliothèque pour faire des recherches, monter des dossiers, un travail en groupe, du loisir aussi. [...] C'est un moyen d'améliorer la réussite scolaire sur un mode différent des cours à domicile. Cela permet de rencontrer aussi d'autres enfants. » (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans).

En effet, le travail en groupe, en collectif a des effets sur le plan individuel : au travers d'objectifs de groupe 1) on travaille la problématique commune et 2) on travaille la problématique de chaque enfant. Il s'agit alors d'un parcours individualisé dans lequel sont incluses des activités collectives. C'est le cas du CdP ou encore de l'atelier CLEF par exemple, activités dont nous avons montré toute l'efficacité dans les parties précédentes. Ainsi, selon le rapport intermédiaire 2011-2012 réalisé par le PRE, 12 accompagnements ont été réalisés en collectif, alors que 26 procédaient de l'individuel dans le même temps.

De plus, dans le cadre du parcours individualisé, ces activités collectives peuvent éviter d'enfermer l'enfant dans des explications psychologisantes (et individuelles) quant aux difficultés qu'il rencontre, pour au contraire voir que beaucoup sont confrontés aux mêmes difficultés (il est donc plutôt question de milieu et de contexte sociaux).

¹⁰ GLASMAN Dominique, *Le programme de Réussite Éducative : mise en place et perspectives*, Rapport pour la DIV, Juin 2006, p 8.

Le bilan réalisé par l'Acse en 2008 note à ce propos que l'articulation entre parcours individualisé et actions collectives existe dans les PRE enquêtés, qu'il est de mieux en mieux fait.¹¹ C'est une des originalités du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois que de s'être saisi de cet aspect depuis plusieurs années.

1.4. À mettre en place « vite » et à suivre toujours aussi intensément

Une fois identifiée la difficulté, l'orientation ou la démarche des parents de se présenter à l'ERE réalisées, ces derniers ont l'impression d'une urgence à laquelle il faut répondre vite.

Une des partenaires interviewée, directrice d'une des écoles primaires de la ville, l'a noté : une fois que les parents ont franchi le pas pour demander de l'aide au PRE, ils attendent une réponse rapide et immédiate. Ce qui a d'ailleurs été le cas pour cette famille :

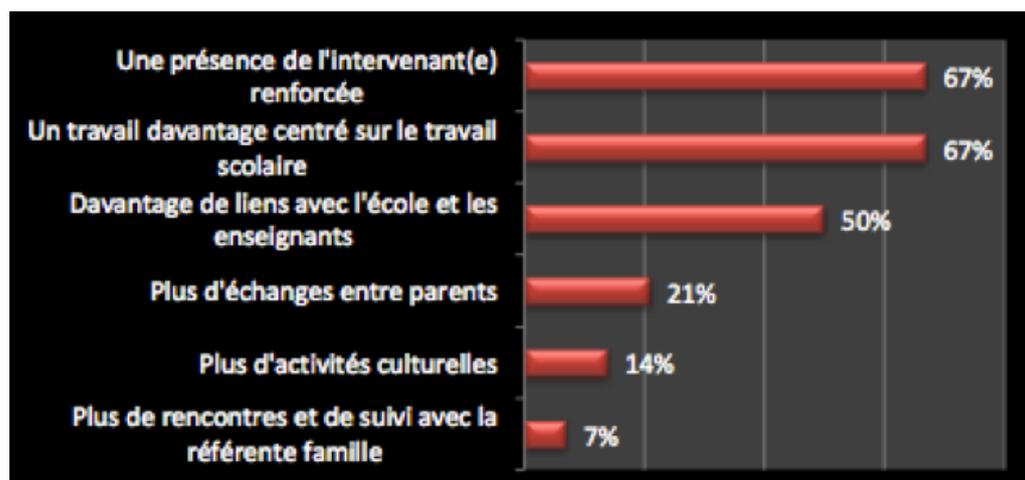
« Nous avons pris rendez-vous avec [la référente de parcours] et quinze jours après, les activités étaient mises en place ! » (Employée du secteur public, mariée, 2 enfants).

Ainsi, la rapidité de la réponse est importante aux yeux des parents. Et même si, pour des raisons de logistiques évidentes, il n'est pas possible de mettre en place la ou les principales activités dès la rencontre avec les parents et l'enfant, on pourrait imaginer une proposition intermédiaire, pour aider à attendre, qui signifie aux parents que le parcours de l'enfant a effectivement commencé, que celui-ci bénéficie déjà de l'aide et du soutien du dispositif. Ces activités pourraient prendre la forme de rencontre entre les parents nouvellement arrivés au PRE, ou avec d'autres déjà pris en charge depuis plusieurs mois, etc.

Ensuite, d'après le graphe 15, une minorité de parents souhaite des rencontres plus fréquentes avec la référente de parcours (7 %). Des discussions avec l'ERE plus souvent permettraient certainement une meilleure compréhension des objectifs du parcours et leur cohérence en termes de réussite éducative et scolaire. Les autres parents (93 %) sont satisfaits de la fréquence des bilans.

¹¹ ACSE, *op. cit.*, p 18.

Grphe 15 : Les améliorations pouvant être apportées à l'AID (tous parents confondus)



Voici ce qu'en disent les parents :

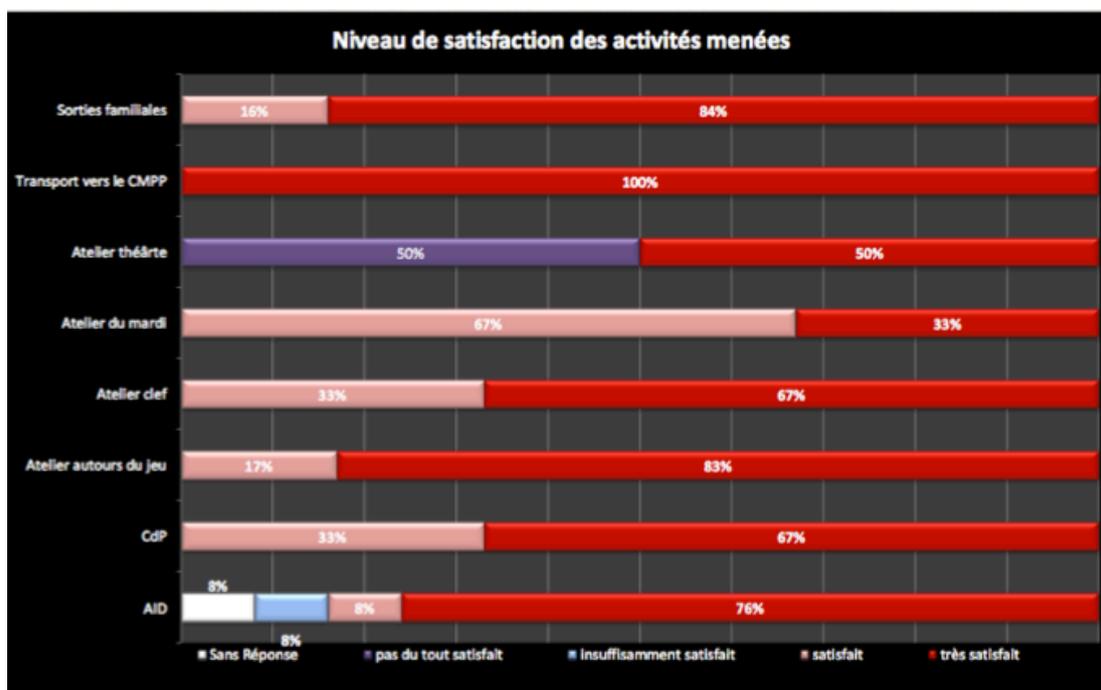
« Faire des bilans plus souvent, pour suivre au fur et à mesure les activités de l'enfant. » (Mère au foyer, veuve, 3 enfants) ;

« Je vois [la référente de parcours] pour récupérer les fiches, toutes les trois fiches. Ça fait toutes les six semaines, je crois. Sinon, j'ai de bonnes relations avec [elle]. Elle m'a demandé si on continuait le projet, je lui ai dit oui. » (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans).

Après avoir envisagé divers aspects du parcours individualisé et leurs possibles améliorations, voyons maintenant ce qu'il en est des actions plébiscitées par les parents et les partenaires.

2. DES ACTIONS PLEBISCITEES PAR LES FAMILLES ET LES PARTENAIRES

Les actions suivantes sont tant plébiscitées que les familles souhaitent non seulement leur maintien mais voir leur fréquence augmentée.



Graph 20 : Niveau de satisfaction général de l'ensemble des activités menées au PRE (tous parents confondus)

Le graph 20 fait état d'un véritable plébiscite pour l'ensemble des activités mises en place par le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois. Les parents enquêtés sont ainsi 100 % satisfaits ou très satisfaits des sorties famille, du transport CMPP, des ateliers CLEF, des ateliers "autour du jeu", du CdP.

Remarquons, ce qui ne nous étonnera pas au vu des pages précédentes, que l'AID, tout en satisfaisant 84 % des parents, laisse non satisfait 8 % d'entre eux. En effet, cet accompagnement semble cristalliser toutes les tensions et les pressions concernant la scolarité, ce qui en fait une activité difficilement satisfaisante pour l'ensemble des familles – le taux de non-satisfaction est cependant très faible.

De la même manière, l'atelier théâtre divise les parents en deux parts égales : 50 % sont très satisfaits et 50 % ne sont pas du tout satisfaits (nous y reviendrons plus bas).

2.1. L' "ouverture culturelle" à enrichir

L'ouverture culturelle est permise dans le cadre des ateliers CLEF et des sorties familles en particulier. Des parents interviewés nous ont fait part de leur désir d'un renforcement de ces activités :

« Ce serait bien de renforcer les cours d'apprentissage de la langue française pour moi (employée, mariée, 5 enfants de 0 à 16 ans) ;

« Les sorties familles ? Les enfants aimeraient plus souvent ! » (Mère au foyer, mariée, 2 enfants).

2.2. Prolonger le CdP en CE1 pour la consolidation des apprentissages fondamentaux

Le CdP permettant notamment la maîtrise de la lecture, beaucoup de parents pensent qu'un an n'est pas suffisant. Ainsi s'expriment ces parents :

« Un an au Club Coup de Pouce, ce n'est pas assez, faudrait prolonger en CE1. Notre fille a été débloquée pour la lecture, mais elle a encore des problèmes avec les énoncés des exercices pour les comprendre. » (Ingénieur informatique, marié, 2 enfants) ;

« Ils font des progrès en matière de maîtrise du Français, mais il reste des difficultés en matière de lecture. » (Ouvrier, marié, 5 enfants de 0 à 16 ans).

Il serait ainsi intéressant de maintenir le CdP au CE1, pour consolider les apprentissages. Un seul groupe, composé de CP et CE1, serait aussi intéressant pour favoriser une entraide entre les enfants.

2.3. Focus sur l'AID

À la question des améliorations possibles à apporter à l'AID, les parents ont répondu sur plusieurs aspects (cf. [graphe 15 : Les améliorations pouvant être apportées à l'AID \(tous parents confondus\)](#) – cité plus haut, en 1.4.).

Ainsi, en tête, 67 % des parents veulent du travail plus scolaire. Apparemment en contradiction avec la forte volonté d'apprentissage par des voies alternatives que nous avons déjà notée (14 % des parents formulent une demande en termes d'activités culturelles).

S'exprime ici certainement un aspect de la culture des parents des milieux populaires : une culture du travail où l'effort, la quantité de temps et d'énergie investis sont en rapport direct avec ce que l'on obtient (de bonnes notes et de bonnes appréciations scolaires). Les devoirs sont alors vus par ces familles comme

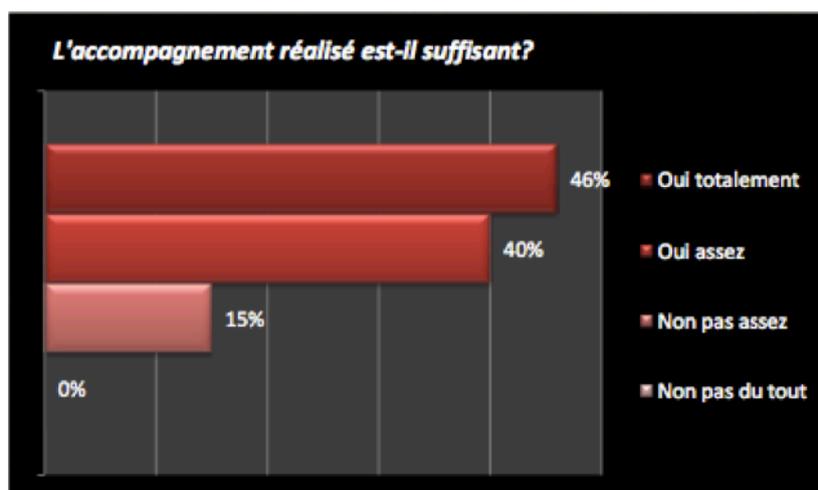
« *seul travail sérieux* » que les enfants doivent réaliser.¹² De l'information sur les véritables attentes de l'École en matière d'apprentissage affaiblirait l'inquiétude de ces parents, au travers de l'atelier CLEF notamment.

67 % des parents enquêtés désirent aussi une présence renforcée de l'intervenant, la moitié évoque un besoin de plus de lien entre l'école et l'intervenant et 21 % d'entre eux évoquent des échanges plus fréquents entre parents pour discuter de la scolarité.

Là aussi, on entend les besoins de ces familles en termes de médiation avec l'école pour être en mesure de comprendre et de suivre la scolarité de leur(s) enfant(s).

Voyons maintenant ce que l'on peut déduire de ces réponses en termes d'amélioration et d'enrichissement de l'AID :

* *Une aide à domicile plus soutenue* : A la question "L'accompagnement AID est-il suffisant ?", les parents ont répondu "Oui" ou "oui totalement" à 86 %.



Graphe 10 : L'accompagnement AID est-il suffisant ? (tous parents confondus)

Ainsi, pour 14 % des parents enquêtés, l'accompagnement pourrait être amplifié :

« *Avoir plus de cours particuliers. Parce que deux heures par semaine, c'est bien, c'est déjà bien d'en bénéficier, mais c'est aussi un peu juste.* » (Employée commerciale, divorcée, 2 enfants de 7 et 11 ans).

¹² THIN Daniel, *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et famille populaires urbaines : une confrontation inégale*, Thèse, Lyon 2, 1994, pp 310 et suivantes.

* *Des contenus pédagogiques encore plus diversifiés* : Voici ce qu'on dit des parents de l'enquête :

« *Que plus d'ouvrages soient mis à disposition pour permettre à mes enfants de progresser en matière de lecture.* » (Ouvrier, marié, 5 enfants de 0 à 16 ans) ;

« *Que les jeunes [intervenants AID] aient plus de supports, par exemple, un PC pour le jeune pour qu'il puisse travailler avec les enfants sur PC.* » (Agent des services sociaux, veuve, 5 enfants).

2.4. Investir le passage primaire – collège et le passage maternelle – école primaire

Trois parents de l'enquête nous ont fait part de leur inquiétude quant au passage de leurs enfants de l'école primaire au collège et s'interrogent sur l'opportunité de créer un accompagnement spécifique. Ceci a d'ailleurs été noté dans le rapport intermédiaire du PRE (année scolaire 2011-2012) car 14 enfants de CM2 sont suivis pour cette raison.

Cette préconisation apparaît aussi dans le Bilan de l'Acsé et concerne le passage en primaire pour prévenir en amont les difficultés que pourront rencontrer les enfants : « *Le PRE peut également intervenir en amont des difficultés au travers d'actions éducatives innovantes. L'entrée en 2^{ème} année du cycle 2 est une étape déterminante pour le reste de la scolarité. [Cela permet de] Donner aux enfants toutes les chances pour aborder cette étape sereinement.* »¹³

Ce passage maternelle-primaire s'avère être empli d'enjeux concernant directement la réussite scolaire et éducative des enfants. En effet, d'après des recherches en sociologie de l'éducation, il apparaît que « *l'école primaire divise* » comme l'ont écrit C. Baudelot et R. Establet en 1975¹⁴. Tout se passe comme si tout se jouait et se cristallisait lors de l'entrée en primaire – même si cela a tendance à s'amenuiser depuis ces dernières décennies. Préparer ce passage apparaît cependant primordial.

Citons par exemple le PRE à Caen, lequel a imaginé une action intitulée « cartables à la plage ». Elle propose à la fois aux enfants de se familiariser avec leur future école et des rencontres avec les parents pendant l'été :

« *Proposée aux enfants suivis par l'équipe pluridisciplinaire de soutien et repérés par leur enseignant de 1^{ère} année de cycle 2, il s'agit lors de la dernière semaine des vacances de les accueillir dans leur nouvelle école afin de conforter les apprentissages scolaires, de réactiver les savoir-faire de base indispensables et de retrouver dans un cadre de loisirs, les règles de vie communes nécessaires à tout apprentissage. Les activités proposées sont manuelles, musicales, de découverte ou d'expression. Un travail vise à renforcer la fonction parentale en permettant un temps d'échange des adultes référents lors du temps d'accueil matin et soir. Ce projet met tout en œuvre pour que les enfants abordent le premier jour d'école dans les meilleures conditions.* »¹⁵

¹³ ACSE, *op. cit.*, p 34.

¹⁴ BAUDELOT Christian, ESTABLET Robert, *L'école primaire divise*, Paris, Maspero, 1975.

¹⁵ ACSE, *op. cit.*, p 34.

Nous pensons que les mêmes types d'enjeux se jouent à l'entrée au collège, en classe de 6^{ème} : les exigences étant différentes, le nombre d'interlocuteur et de pédagogie se démultipliant, etc.

Organiser des actions lors de ces deux passages serait certainement profitable à beaucoup des enfants bénéficiaires du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois. Certains des partenaires interviewés abondent d'ailleurs dans ce sens. Proposer au SAEMF de participer à une action concernant ce passage pourrait par exemple être intéressant.

2.5. La participation des familles et des partenaires pour la définition de nouvelles actions

Il pourrait s'avérer profitable de définir les actions avec les partenaires et les familles, en co-construction, par le montage de projet commun. Cela permettrait une meilleure appropriation des actions par tous et une meilleure connaissance entre les partenaires et le PRE.

Il s'agirait d'activités correspondant à une demande ou des besoins repérés par les partenaires de terrain et que l'ERE n'aurait pas encore identifié ; ou bien que l'ERE aurait identifié sans disposer des moyens (humains, financiers, temporels) pour monter seule des actions destinées à y satisfaire.

Ainsi, il serait intéressant de faire connaître les intentions du dispositif de participer à des actions collectives mises en place par la Maison Des Solidarités, par exemple, ou être force de proposition sur des ateliers en invitant des partenaires à participer à leur élaboration et mise en œuvre (en s'appuyant sur la cellule de réussite éducative de l'EPS notamment).

Cela permettrait en outre de consolider et d'enrichir le partenariat à la fois institutionnel et surtout opérationnel, ainsi que la connaissance mutuelle des partenaires. Le montage de projet commun avec les partenaires actuels est semble-t-il une voie à considérer.

Pour terminer, une enquête longitudinale sur quelques enfants suivis par le PRE et des partenaires pourrait éclairer utilement les effets du dispositif et les distinguer de ceux des autres structures car les évolutions et la « réussite éducative » dépendent de facteurs multiples (conditions de vie, parentalité, relation école/famille, etc.).¹⁶

¹⁶ Comme cela est suggéré dans JOURNÉE DES PROFESSIONNELS DE LA VILLE, *op. cit.*, p10.

3. TABLEAU RECAPITULATIF DES RESULTATS ET DES PRECONISATIONS

« Articuler l'existant et innover, tout en développant la demande des parents »

JOURNEE DES PROFESSIONNELS DE LA VILLE, op. cit., p 17.

DU COTE DES FAMILLES

Résultats d'enquête	➤	Préconisations correspondantes
<i>Pour les parents</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Dissociation éducation/scolarité concernant la demande des parents et les objectifs du PRE • Tenir compte du contexte socio-économique des parents, ne pas réduire les difficultés des enfants à leur environnement familial. • Axe parentalité : redonner leur légitimité aux parents, leur place et leur rôle 	➤	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter les parents à participer aux réunions de définition de l'AID et de l'atelier théâtre (comme cela est déjà fait pour le CdP) ; - Organiser des consultations collectives des parents pour : <ul style="list-style-type: none"> * les inviter à la mise en place de nouvelles actions – et notamment sur la thématique santé ; * les inviter à discuter des expressions "réussite éducative" et "réussite scolaire"
<ul style="list-style-type: none"> • Réduire l'écart entre culture scolaire et culture familiale • De l'information sur l'École plus intense 	➤	Développer l'atelier CLEF pour l'ouvrir à plus de parents
<ul style="list-style-type: none"> • Plus de partage d'expérience entre parents (lien social) 	➤	<ul style="list-style-type: none"> - Reprendre le "groupe de parole de parents" - Ou dégager des temps plus ou moins informels d'échange - En associant les parents intéressés au pilotage de cette action
<ul style="list-style-type: none"> • Le PRE comme "tiers informateur", de mise en lien avec les structures de droit commun 	➤	Développer l'information destinée aux parents concernant les structures municipales

Pour les enfants

<ul style="list-style-type: none"> • La population des enfants 	➤	<p>Continuer de distinguer l'accompagnement selon : avant et après la 5^{ème} : demandes différentes en terme de soutien à la parentalité</p> <ul style="list-style-type: none"> * Actions de soutien à la parentalité pour les plus jeunes ; * pour les plus grands : renforcer le partenariat avec l'Education Nationale sur les orientations
---	---	---

Concernant le parcours de Réussite Éducative

<ul style="list-style-type: none"> • À propos des actions collectives 	➤	<p>Les activités collectives sont à développer, pour plus d'efficience</p>
<ul style="list-style-type: none"> • À mettre en place vite pour que les parents se sentent soutenus tout de suite 	➤	<p>Organiser une rencontre entre les nouveaux arrivés et ceux déjà suivis depuis quelques mois</p>
<ul style="list-style-type: none"> • À suivre intensément pour certains parents demandeurs 	➤	<p>Des rencontres avec la référente de parcours plus souvent avec les parents qui le souhaitent</p>

Les activités de la Réussite Éducative

<ul style="list-style-type: none"> • Le CdP : une année est insuffisante 	➤	<p>Prolonger le CdP en CE1 pour consolider les progrès et les apprentissages</p> <p>Il est imaginable d'intégrer des enfants de CP et de CE1 ensemble</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Le passage maternelle – primaire : des inquiétudes et de plus grandes difficultés • Le passage primaire – collège : des inquiétudes et de plus grandes difficultés 	➤	<p>Ces deux passages sont à investir avec les familles connues du PRE, par des actions complémentaires de celles qui existent à l'EN :</p> <ul style="list-style-type: none"> * créer une ou des actions, avec la SAEMF par exemple * travailler en partenariat avec le Conseil Général dans le cadre de l'action "Réussir sa 6^{ème}"
<ul style="list-style-type: none"> • Intervenant AID : relation parents et école 	➤	<p>À consolider.</p> <p>L'utilisation du cahier de liaison est notamment à enrichir</p>
<ul style="list-style-type: none"> • À propos de l'"ouverture culturelle" 	➤	<p>Des sorties familles plus souvent pour développer "l'ouverture culturelle" à la culture dominante française</p>

DU COTE DES PARTENAIRES

Résultats d'enquête	➤	Préconisations correspondantes
<ul style="list-style-type: none"> • 3 types de partenaires selon leur place/rôle dans le PRE : <ul style="list-style-type: none"> - Conseil technique envers le PRE ; - Ceux qui s'appuient sur des activités/services ponctuels ; - Ceux qui s'appuient sur le PRE de façon plus constante. 	➤	<ul style="list-style-type: none"> - 3 types de relations partenariales - S'adapter à chaque partenaire et son fonctionnement interne
<ul style="list-style-type: none"> • Les relations partenariales au quotidien à diversifier 	➤	<ul style="list-style-type: none"> - Développer l'information régulière envers les partenaires du suivi des familles (entrée, activités réalisées, évolution) et ce, avec l'accord des familles ; - Consolider les relations avec la « personne-ressource » pour chaque institution ; - Assurer une permanence du PRE dans la structure (lorsque le partenaire est en demande) ou le dépôt d'un objet marquant sa présence (type boîte aux lettres ou boîtes à idées).
<ul style="list-style-type: none"> • Distinction collège et primaire pour le partenariat opérationnel (Relations partenariales) 	➤	<ul style="list-style-type: none"> - Rester en lien régulier avec la personne-ressource identifiée sur la structure (par téléphone, par mail, en l'invitant à participer aux cellules de réussite éducative de l'EPS) ; - Créer et encourager la distribution d'une « plaquette "public" » pour diffuser l'information de façon plus adaptée aux collégiens – suivant les besoins des partenaires ; - Proposer une réunion avec les parents en début d'année pour présenter le dispositif et ses activités (ou participer à la réunion parents/professeurs organisée par l'Éducation Nationale en début de chaque année), en faisant connaître la personne-ressource sur le collège ; - Proposer et/ou maintenir une permanence tenue par le PRE dans les collèges qui le souhaitent¹⁷, pour que l'équipe et les parents puissent entrer en contact avec (ou encore déposer une boîte identifiée PRE pour matérialiser

¹⁷ Comme c'est déjà le cas dans un des collèges de la ZUS.

	➤	son existence et sa disponibilité) ; - Proposer la création et l'animation d'ateliers dans certaines structures, sur les temps du midi par exemple, pour rendre visible le PRE et ses activités.
<ul style="list-style-type: none"> • Outil préconisé par l'Acsé : La liste d'indicateurs d'orientation • Outil préconisé par l'Acsé : La charte de confidentialité • Permettre aux partenaires de reprendre leur rôle d'identification des difficultés rencontrées par les enfants et les familles 	➤	Réactiver ou retravailler ces outils, en coordination avec les partenaires
<ul style="list-style-type: none"> • La plaquette des activités du PRE pour les professionnels : peu connue dans ses objectifs et peu mobilisée 	➤	La plaquette pourrait être remaniée de façon à y présenter : <ul style="list-style-type: none"> - Sa destination et son usage pour les professionnels uniquement ; - Les axes travaillés par le PRE (et non plus la liste des activités proposées) avec quelques mots d'explication pour chacun d'eux ; - Des exemples concrets de difficultés (scolaires, parentales, éducatives) pouvant amener à une prise en charge PRE, pour que les partenaires soient en mesure d'identifier les enfants concernés.
<ul style="list-style-type: none"> • Le "parcours" des orientations de l'enfant est parfois peu ou pas identifié par certains partenaires 	➤	Lors des cellules de réussite éducative de l'EPS : en faire un point de discussion afin de valoriser le travail de mise en lien des partenaires réalisé par le PRE
<ul style="list-style-type: none"> • La cellule de réussite éducative de l'EPS (organisation concrète) 	➤	<ul style="list-style-type: none"> - Augmenter la fréquence des réunions de l'EPS en travaillant sur un nombre limité de situations ; - Proposer un planning de dates en début d'année pour que les partenaires puissent s'organiser ; - Transmettre la liste des enfants suivis plusieurs semaines avant la tenue de la cellule pour donner le temps au partenaire de discuter avec son équipe des situations.
<ul style="list-style-type: none"> • La participation des partenaires au PRE 	➤	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer aux partenaires le pilotage commun d'actions ; - Proposer aux partenaires de participer à leurs actions collectives ;

	➤	- Continuer de proposer aux partenaires une réunion définissant les objectifs de l'AID pour une meilleure connaissance de leur part et donc des orientations <i>ad hoc</i> .
<ul style="list-style-type: none"> L'adaptation à la géographie locale et ses habitants 	➤	Créer une antenne dans certaines de ces zones, de "décentraliser" certaines actions (ponctuellement ou pas)

ENSEMBLE

Résultats d'enquête		Préconisations correspondantes
<ul style="list-style-type: none"> Dégradation de la situation générale – des familles de plus en plus démunies - partenaires face à des familles en grandes difficultés 	➤	Élargir le champ d'intervention du PRE, son budget et son équipe
<ul style="list-style-type: none"> Les activités du PRE 	➤	Les maintenir et les enrichir dans leur ensemble et notamment : transport vers le CMPP, interprétariat et médiation familiale et atelier CLEF
<ul style="list-style-type: none"> L'AID : enjeu en particulier sur le primaire pour les écoles et participe à apaiser les relations parents/enfants au plan de la scolarité 	➤	<ul style="list-style-type: none"> - AID à maintenir - AID à développer
<ul style="list-style-type: none"> Intervenant AID : formation et outils pédagogiques 	➤	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir les outils pédagogiques mis à sa disposition ; - Organiser une rencontre entre familles et intervenants AID pour discuter de l'opportunité des contenus
<ul style="list-style-type: none"> Une plaquette des activités du PRE pour les enfants et leurs parents 	➤	<p>Créer une plaquette qui pourrait être constituée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des activités proposées avec quelques mots d'explication pour chacune d'elles ; - Des exemples concrets de difficultés (scolaires, parentales, éducatives) pouvant amener à une prise en charge par le PRE.

Bibliographie générale

ACSE, *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative*, juillet 2008.

ARESS, *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique*, Les éditions de la DIV, coll. Repères, juin 2007.

BAUDELOT Christian, ESTABLET Robert, *L'école primaire divisée*, Paris, Maspéro, 1975.

BEAUD Stéphane, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2003.

BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999.

BONICI Marie, *Le passage du couple à la famille. Enquête qualitative auprès de couples hétérosexuels à la naissance de leur premier enfant*. Thèse de sociologie, Paris, Consultable à la bibliothèque Chaligny – bibliothèque sociale de Paris, 2008.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

CACOUAULT Marlaine, OEUVRARD Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 1995.

CAILLE Jean-Paul, ROSENWALD Fabienne, "Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution", In *France, Portrait social*, 2006.

CAREIL Yves, *Instituteurs des cités HLM*, Paris, PUF, 1994.

CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

CHERKAOUI Mohamed, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979.

CLICOSS 93, PROFESSION BANLIEUE, *Le partage de l'information entre professionnels : entre le devoir de taire et la nécessité de parler*. Actes de la journée d'étude du jeudi 15 décembre 2008.

> Document consultable sur : http://www.professionbanlieue.org/f966_Le_partage_de_l_information_entre_professionnels_entre_le_devoir_de_taire_et_la_necessite_de_parler.pdf (juillet 2012)

DE QUEIROZ Jean-Manuel, *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan, 1995.

DELEGATION INTERMINISTERIELLE A LA VILLE, *Guide méthodologique : "Mettre en œuvre un projet de réussite éducative"*, Editions de la DIV, juin 2007.

DOUAT Etienne, "La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000", in *Déviance et Société*, 2007/2, vol. 31, p. 149-171.

GLASMAN Dominique et al, *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartier*, Paris, ESF, 1992.

GLASMAN Dominique, *Le programme de Réussite Educative : mise en place et perspectives*, Rapport pour la DIV, Juin 2006.

GRUPE D'APPUI POUR ACCOMPAGNER LA REFORME DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE (AFPSSU), *Programme de Réussite Educative. Fiche action*, septembre 2009.

> Document consultable : http://www.afpssu.com/ressources/reussite_educative1.pdf (juillet 2012)

HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE, *Les devoirs*.

> Consultable sur le site internet : bienlire.education.fr (juillet 2012)

INSEE, Fiche statistique communale de Sainte-Geneviève-des-Bois.

> Consultable sur le site : http://www.statistiques-locales.insee.fr/FICHES%5CDL%5CDEP%5C91%5CCOM%5CDL_COM91549.pdf (juillet 2012)

JOURNEE DES PROFESSIONNELS DE LA VILLE, *Réussite Educative et rôle des parents*, Compte-rendu du JDP du 9 novembre, ORIV ALSACE, Mulhouse, 2006.

LEGER Alain, *Enseignants du secondaires*, Paris, PUF, 1983.

LEGER Alain, TRIPER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.

MILLET Mathias, BIER Bernard, *La réussite éducative, nouveau regard, nouveaux modes d'intervention ? Synthèse*, Pôle de ressources départemental et développement social du Val d'Oise, 10/2006.

COMITE INTERMINISTERIEL A LA VILLE (CIV), Données démographiques municipales, 2012.

> Document consultable : <http://sig.ville.gouv.fr/Territoire/91549> (juillet 2012)

MUCCHIELLI Laurent, "La « démission parentale » en question : un bilan des recherches", in *Questions pénales*, septembre 2000, XIII-4, p. 1-4.

PELLAT Jean-Christophe, "Maîtrise de la langue : un enjeu social", Entretien avec Élodie Walck, in *US*, n°565, mars 2002.

PERIER Pierre, "Le désaccord entre l'école et les familles populaires", in *Recherche*, n° 21, décembre 2005.

PERIER Pierre, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005.

ROSENTHAL Robert, JACOBSON Lenore, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971.

TERRAIL Jean-Pierre, *Destins ouvriers, la fin du classe ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

THIN Daniel, "Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école", in VINCENT Guy, *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 51-71.

THIN Daniel, *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines : une confrontation inégale*, Thèse, Lyon 2, 1994.

VALLET Louis-André, CAILLE Jean-Paul, "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école française", in *Les Dossiers d'Education et Formations*, n°67, 1996.

VAN ZANTEN Agnès, *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, PUL, 1990.

Rapports d'études

HABIB Philippe, *Les besoins en formation des coordonnateurs locaux du Programme de Réussite Éducative*, Acisé - Mission Possible, Décembre 2010.

HABIB Philippe, *Guide d'intervention pour un appui méthodologique dans la mise en œuvre locale du Programme de Réussite Éducative*, Acisé - Mission Possible, Février 2010.

JOLY-RISSOAN Odile, *Le programme de réussite éducative*, Rapport DIV, juin 2006.

> Document consultable : http://i.ville.gouv.fr/download_file/2641/3603/le-programme-reussite-educative-mise-en-place-et-perspective%2A (juillet 2012)

KIRSZBAUM Thomas, EPSTEIN Renaud, *Synthèse des travaux universitaires et d'évaluation de la politique de la ville*, Assemblée Nationale, 2010.

> Document consultable : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i2853-tii.asp> (juillet 2012)

MESSICA François, RATHIER Flora, *Etude sur le déploiement des projets locaux de réussite éducative*, Rapport ACT consultants et BERS pour l'Acisé, Septembre 2008, étude reproduite dans : ACSE, *Synthèse du bilan de la mise en œuvre du programme de réussite éducative*, juillet 2008.

Textes légaux et réglementaires

- Loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé (NOR : MESX0100092L).
- Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.
- Loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance (NOR: INTX0600091L).
- Circulaire de la DIV aux préfets du 27 avril 2005 : *Mise en œuvre des programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale - Programme de réussite éducative*.
- Circulaire de la DIV aux préfets du 14 février 2006 : *Mise en œuvre du programme "réussite éducative"*.

Les annexes

1- Le questionnaire : « Satisfaction des familles »	p. V
2- Le guide d'entretien : « Impacts pour les partenaires »	p. XIV
3- Les principales caractéristiques des familles enquêtées (synthèse)	p. XVI
4- La liste des graphes cités	p. XX
5- La charte de l'accompagnement à la scolarité	p. XXI

N° famille : **Annexe 1 : Questionnaire « Satisfaction des familles »***(Entourer la réponse correspondante)***1) A PROPOS DU DISPOSITIF DE REUSSITE EDUCATIVE****- Combien avez-vous d'enfants qui bénéficient du PRE ?** 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7**- Dans quelle condition vous et votre famille avez-vous bénéficié du dispositif ?**

Par l'école / l'Assistante Sociale / le CMPP/ de vous-même / autre : _____

- Quelle que soit la réponse : Connaissez-vous le PRE avant ? oui / non**> Si « de vous-même » :****- De quelle manière avez-vous eu connaissance de ce dispositif ?**

Brochure / autre parent / autre : _____

- Qui en a pris connaissance ? Père - mère – autre : _____**- Quelles attentes aviez-vous du dispositif à ce moment-là ?**

pour le père : _____

pour la mère : _____

- Qu'est-ce que vous apporte le dispositif ?

– il me permet d'avoir une écoute, un soutien : Oui - Non - SR

– il permet un soutien aux apprentissages de mon enfant : Oui – Non - SR

– il me permet de rencontrer d'autres parents et d'échanger avec eux : Oui – Non - SR

– il me permet de trouver de l'information sur divers sujets : Oui – Non - SR

– autre : _____

- Selon vous, quelle(s) amélioration(s) pourrait être apportée(s) ?

- des rendez-vous plus souvent : Oui - Non - SR
- une aide individuelle à domicile plus soutenue : Oui - Non - SR
- des moments de discussion entre les parents plus souvent : Oui - Non - SR
- une meilleure information sur les autres dispositifs sociaux existants dans le département : Oui - Non - SR
- autre : _____

- Etes-vous satisfait de l'accueil de l'équipe ?

tout à fait satisfait – satisfait – relativement satisfait – pas satisfait – pas du tout satisfait

- L'équipe en charge du PRE sollicite souvent les parents, lors de rencontres avec la référente de parcours, ou encore pour participer à certaines actions. Le savez-vous au moment où vous avez eu connaissance du dispositif ? oui / non

- Qui, dans le couple, a le plus de contact avec la référente de parcours ? homme / femme

- Quel(s) bénéfice(s) tirez-vous de chaque bilan réalisé avec la référente de parcours ?

2) LES ACTIONS QUE VOUS OU VOS ENFANTS PRATIQUÉZ AU PRE

- De quelles actions relevant du PRE bénéficiez-vous ?

- | | |
|---|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> AID | - si oui : depuis quand : _____ |
| <input type="checkbox"/> Ateliers autour du jeu | - si oui : depuis quand : _____ |
| <input type="checkbox"/> Atelier Clef | - si oui : depuis quand : _____ |
| <input type="checkbox"/> Sorties familles | - si oui : depuis quand : _____ |
| <input type="checkbox"/> Club Coup de pouce | - si oui : depuis quand : _____ |
| <input type="checkbox"/> Atelier théâtre | - si oui : depuis quand : _____ |
| <input type="checkbox"/> Transport vers le CMPP | - si oui : depuis quand : _____ |
| <input type="checkbox"/> Permanence de la psychologue | - si oui : depuis quand : _____ |

- D'une façon générale, quelles attentes aviez-vous de l'accompagnement éducatif proposé à ce moment-là ? _____

- L'information à propos de cet accompagnement est-elle suffisamment claire ? oui / non

si non : quelle amélioration pourrait-on apporter ? _____

- D'une façon générale, êtes-vous satisfait de l'accompagnement ?

- | | |
|--------------------------------|---|
| - AID | oui, totalement – oui, assez – non – non, pas du tout |
| - Ateliers autour du jeu | oui, totalement – oui, assez – non – non, pas du tout |
| - Atelier Clef | oui, totalement – oui, assez – non – non, pas du tout |
| - Sorties familles | oui, totalement – oui, assez – non – non, pas du tout |
| - Club Coup de pouce | oui, totalement – oui, assez – non – non, pas du tout |
| - Atelier théâtre | oui, totalement – oui, assez – non – non, pas du tout |
| - Transport vers le CMPP | oui, totalement – oui, assez – non – non, pas du tout |
| - Permanence de la psychologue | oui, totalement – oui, assez – non – non, pas du tout |

SI VOTRE ENFANT BENEFICIE DE L'AID (AIDE INDIVIDUELLE A DOMICILE)

- Selon vous, l'accompagnement dont bénéficie votre enfant est-il suffisant ?

oui, totalement / oui, assez / non / non, pas du tout

> *Si non, ou non, pas du tout* : Quel type d'aide faudrait-il lui apporter en plus ?

- Avez-vous noté des progrès de votre enfant dans ses notes ?

oui, quelques-uns / oui, beaucoup / non, pas vraiment / non, pas du tout

- Avez-vous noté des progrès de votre enfant dans la compréhension et son organisation ?

oui, quelques-uns / oui, beaucoup / non, pas vraiment / non, pas du tout

> *si oui* : quels progrès ? _____

- Avez-vous noté des progrès de votre enfant dans son comportement à l'école ?

oui, quelques-uns / oui, beaucoup / non, pas vraiment / non, pas du tout

> *si oui* : quels progrès ? _____

- Avez-vous noté des progrès de votre enfant dans son comportement avec vous et votre famille ?

oui, quelques-uns / oui, beaucoup / non, pas vraiment / non, pas du tout

> *si oui* : quels progrès ? _____

- **Avez-vous noté des améliorations dans les relations avec les enseignants et vous ?**

oui, quelques-uns / oui, beaucoup / non, pas vraiment / non, pas du tout

> expliquez : dans quel sens ? donnez des exemples ?

- **Le lien entre l'école et l'intervenant du dispositif de Réussite éducative est-il bien fait ?**

oui, totalement / oui, assez / non / non, pas du tout

> *si non*, quelle(s) amélioration(s) pourrait-on apporter ?

- **Etes-vous satisfait de votre relation avec l'accompagnateur AID de votre enfant ?** oui / non

> *Oui ou Non* : pourquoi ? _____

- **discutez-vous avec lui/elle de la scolarité de votre enfant ?** oui / non

- **discutez-vous avec lui/elle du suivi qu'il réalise avec votre enfant ?** oui / non

- **Dans l'ensemble du dispositif, êtes-vous satisfait de votre relation avec les différents intervenants qui interviennent auprès de votre (ou vos) enfant(s) ?** Oui - non

> *Oui ou Non* : pourquoi ? _____

- **Discutez-vous avec lui/elle de la scolarité de votre enfant ?** Oui - non

> *Oui ou Non* : pourquoi ? _____

- **Discutez-vous avec lui/elle du suivi qu'il réalise avec votre enfant ?** Oui - non

> *Oui ou Non* : pourquoi ? _____

- Diriez-vous que ces intervenants vous apportent...

Des conseils : Oui - Non - SR
 Le sentiment de vous sentir moins seuls : Oui - Non - SR
 De mieux suivre la scolarité de votre (ou vos) enfant(s) : Oui - Non - SR
 Des informations pratiques sur l'école : Oui - Non - SR
 Autres : _____

- Grâce à cette aide, êtes-vous en mesure désormais d'aider vous-même votre enfant ? Oui / Non

Pourquoi ? _____

- Selon vous, quelle(s) amélioration(s) pourrait-on apporter au dispositif ?

3) CONCERNANT : ATELIERS AUTOURS DU JEU, ATELIER CLEF, SORTIES FAMILLES

- Concernant les actions auxquelles vous participez :

à quelle fréquence participez-vous à ces actions ?

très souvent – assez souvent – occasionnellement

depuis quand ? _____

- Avant de commencer ces activités, quelles attentes en aviez-vous ?

pour le père : _____

pour la mère : _____

- Les horaires vous conviennent-ils ?

pour le père : oui / non

pour la mère : oui / non

> *si non* : quels autres horaires vous conviendraient mieux ? _____

- La fréquence de ces activités vous conviennent-elles ?

pour le père : oui / non

pour la mère : oui / non

- Les activités proposées vous conviennent-elles ?

pour le père : oui / non

pour la mère : oui / non

- Qu'est-ce que vous apportent ces activités ?

Partage d'expérience avec d'autres parents : père : Oui - Non – SR mère : Oui - Non – SR

Des conseils : père : Oui - Non – SR mère : Oui - Non – SR

Se sentir moins seuls : père : Oui - Non – SR mère : Oui - Non – SR

Mieux comprendre le comportement de mon enfant : père : Oui - Non – SR mère : Oui - Non – SR

Des informations pratiques : père : Oui - Non – SR mère : Oui - Non – SR

Autre : _____

- Selon vous, quelle(s) amélioration(s) pourrait-on apporter ?

pour le père : _____

pour la mère : _____

4) POUR LES ENFANTS BÉNÉFICIAIRES DU SERVICE DE TRANSPORT VERS LE CMPP

- Connaissez-vous cette structure avant de bénéficier de ce service ? oui / non

- Votre enfant pourrait-il se rendre au CMPP si ce service n'était plus assuré ? Oui - Non – SR

- Selon vous, quelle(s) amélioration(s) pourrait-on apporter ?

pour le père :

pour la mère :

5) POUR LES PARENTS BENEFICIANT DE LA PERMANENCE DE LA PSYCHOLOGUE

Diriez-vous que ces rendez-vous avec la psychologue du Point Ecoutes Familles vous apportent :

- Un soutien : Oui - Non - SR
- Se sentir moins seul(s) : Oui - Non - SR
- Des conseils pour mieux comprendre le comportement de mon enfant : Oui - Non - SR
- Des informations pratiques : Oui - Non - SR
- Autres : _____

- Selon vous, quelle(s) amélioration(s) pourrait-on apporter ?

- pour le père : _____
- _____
- pour la mère : _____
- _____

6) A PROPOS DE VOUS ET DE VOTRE FAMILLE

(QUESTIONNAIRE ANONYME)

- Situation familiale : marié / divorcé / veuf / autre : _____
- Nombre d'enfant : 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- âge des enfants : entre _____ et _____ âge
- Profession exercée : _____
- Niveaux de qualification (dernier diplôme obtenu) : _____
- profession du conjoint : _____
- Niveaux de qualification du conjoint (dernier diplôme obtenu) : _____
- Lieu d'habitation : quartier : _____
- Depuis combien de temps bénéficiez-vous du dispositif ? _____
- Quelle autre structure (sociale, municipale...) fréquentez-vous, pour vous ou votre enfant ? et depuis quand ?
 ASE – PMI – CCAS – CMPP – CMP – autre : _____

Annexe 2 : Le guide d'entretien : « Impacts pour les partenaires »

Pour les écoles primaires / collège : Concernant votre école

- quelles sont les principales problématiques auxquelles les élèves et leur famille se trouvent confrontés ?

- des difficultés scolaires ?
- des difficultés avec les parents ?

- Certains de vos élèves bénéficient-ils de dispositifs spécifiques du type RASED ? dans quelle proportion ?

- qu'avez-vous mis en place dans l'école pour pallier les difficultés scolaires ?

- Quelles relations avez-vous avec les parents dans le cas d'élèves en difficultés ?

- quelles en sont les modalités ?
- avez-vous mis en place des instances pour consolider les relations avec eux ?

Pour les autres structures : A propos de votre structure

Parlez-moi de votre structure, des problématiques rencontrées par le(s) public(s)...

Vos relations avec le PRE

- De quelle manière avez-vous eu connaissance de ce dispositif ?

- Quelles attentes aviez-vous du dispositif à ce moment-là ?

- Comment définiriez-vous votre rôle dans le PRE ?

- Un rôle de repérage et d'orientation ?
- Intervenez-vous directement pour définir avec les autres partenaires les éléments destinés aux parcours individuels des enfants pris en charge ?
- Dans quelle mesure participez-vous à l'évaluation des situations individuelles / du dispositif dans sa globalité ?

- Avec qui avez-vous le plus de contact dans l'équipe de PRE ?

- > modalités des contacts et fréquence
 - > est-ce suffisant selon vous ?
- > modalité de l'échange d'information avec l'ERE

- En quoi ce dispositif peut-il être complémentaire de votre travail selon vous ?

> Diriez-vous que le PRE a changé votre manière de travailler ?

Les actions du PRE et les caractéristiques des enfants et des familles

- Quelles actions du dispositif sollicitez-vous ?

- Combien d'enfant / de famille avez-vous adressées cette année ?

- Selon vous, qu'est-ce qu'un enfant qui a besoin du PRE ?

> en terme de santé éventuellement

> Qui repère ces enfants dans votre établissement ?

> Qui décide d'en référer au PRE ?

- A l'inverse : quels sont les enfants qui ne relèveraient pas du PRE selon vous ?

- Les actions du PRE correspondent-elles aux besoins des enfants que vous avez repérés ?

> si oui, comment le mesurez-vous ?

> Si non, quelles améliorations pourraient être apportées et quelles actions pourraient être créées ?

- Selon vous, quels bénéfices les actions du PRE apportent :

- aux enfants ?

- aux familles ?

- si bénéfice : comment le mesurez-vous ?

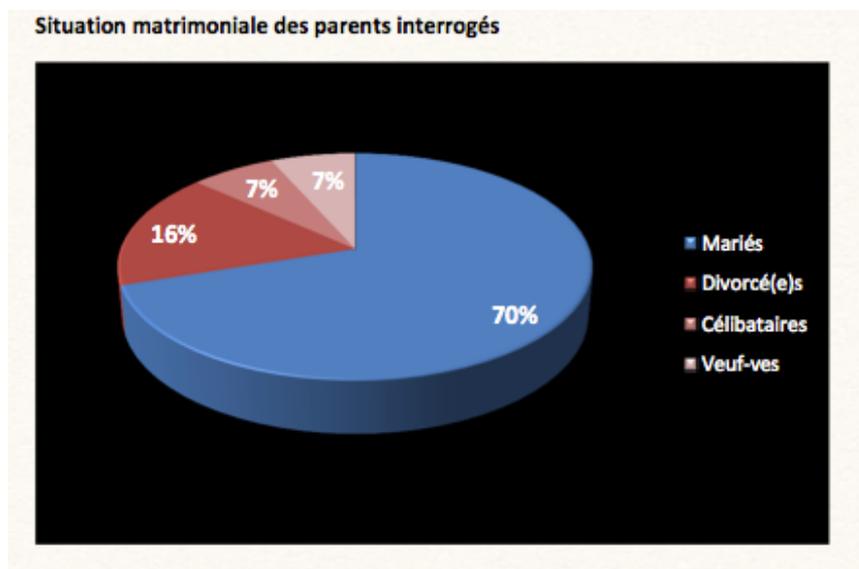
- Quelle serait la meilleure façon de vous informer des nouvelles actions ?

Pour terminer : Si le dispositif ne perdurait pas au-delà de 2012, quelles actions serait-il indispensable de maintenir ?

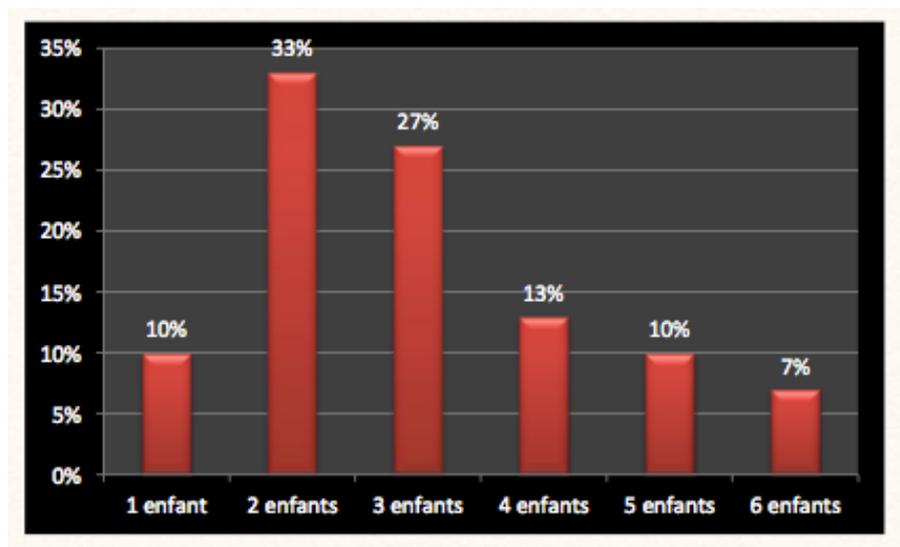
Caractéristiques sociodémographiques (entretien anonyme) : âge, sexe, profession et diplôme, ancienneté dans la structure

Annexe 3 : La synthèse des caractéristiques des familles enquêtées ¹

La situation matrimoniale des familles



Le nombre d'enfant par fratrie

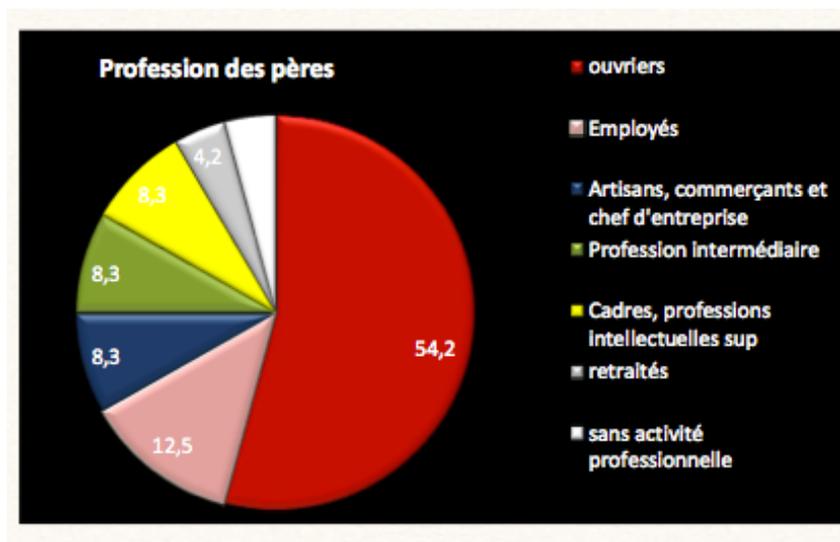


¹ Pour plus détails, cf. en Partie 1, section 1.3.

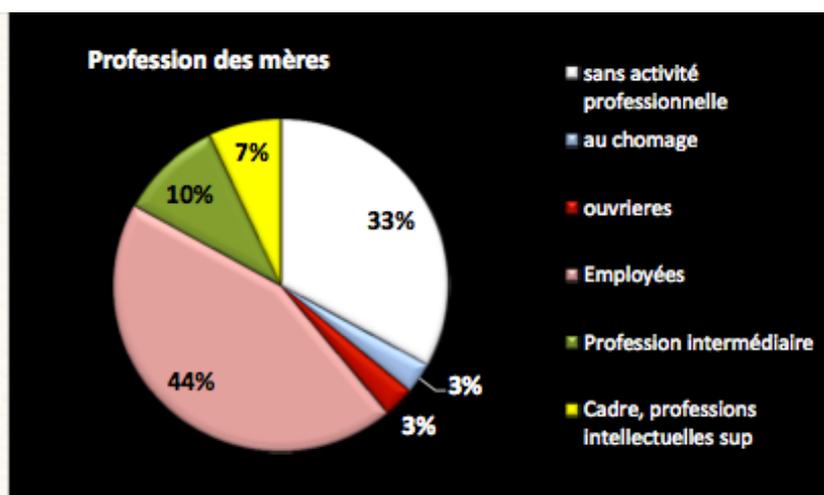
La situation professionnelle des parents interviewés

(classée selon le code INSEE des CSP – Catégorie Socio-Professionnelle).

La situation professionnelle des pères :



La situation professionnelle des mères :



Le niveau de qualification professionnel le plus élevé dans le ménage (code INSEE)

Chaque niveau équivaut à un niveau de formation :

- *Niveaux I et II :*

Niveau égal ou supérieur au Bac + 3 (licence, maîtrise, ...) ;

- *Niveau III :*

Niveau bac + 2 : BTS (brevet de technicien supérieur), DUT (diplôme universitaire de technologie, ... ;

- *Niveau IV :*

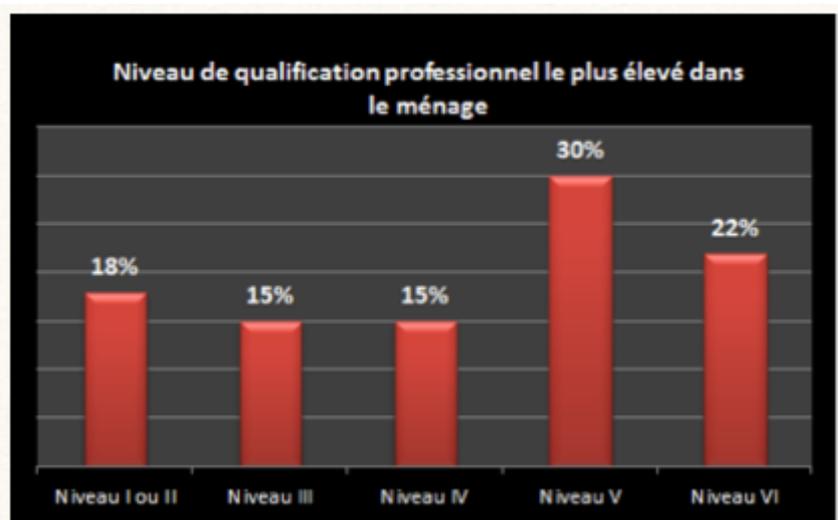
Baccalauréat (général, technologique ou professionnel) ;

- *Niveau V :*

CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou BEP (brevet d'études professionnelles) ;

- *Niveau VI :*

Suivi de la scolarité obligatoire jusque 16 ans uniquement.



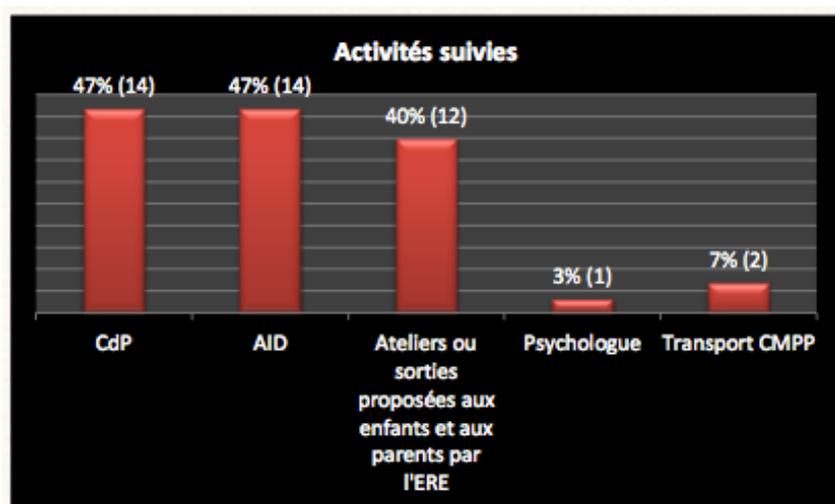
Avec la catégorie socio-professionnelle, le niveau de qualification permet de déterminer **le milieu social auquel appartient les familles de l'enquête**². Ainsi, pour l'analyse, nous avons distingué d'une part les CSP "Ouvrier", "Employées" et "Sans activité professionnelle" des CSP "Profession Intermédiaire", "Artisans, Commerçant" et "Cadre et Profession Intellectuelle supérieure".

D'autre part, nous avons distingué les niveaux I à IV des niveaux V et VI.

Les premiers correspondent aux milieux populaires et les seconds aux classes moyennes et supérieures. Ainsi, 52% de l'échantillon peut être classé dans les milieux populaires et 48% appartient aux classes moyennes et supérieures.

² La détermination de l'appartenance à un milieu social est complexe et est sujet à débat en sociologie notamment. Cependant, le métier exercé – et la CSP correspondante – ainsi que le niveau de qualification (et de formation) permettent ici de classer les individus et les familles dans deux grands groupes sociaux opératoires pour l'analyse et la compréhension des pratiques sociales : les classes populaires d'une part et les classes moyennes et supérieures d'autre part.

Les activités proposées par le PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois auxquelles les parents et/ou les enfants participent de façon régulière.



L'échantillon de l'étude est représentatif au plan des activités pratiquées au PRE.

Annexe 4 : La liste des graphes cités dans le rapport

Les caractéristiques des parents de l'étude (cités en partie 1 et en annexe n°3)

- Graphe a : La situation matrimoniale des parents de l'enquête
- Graphe b : Le nombre d'enfant par fratrie
- Graphe c : La profession des pères de l'enquête
- Graphe d : La profession des mères de l'enquête
- Graphe e : Le niveau de qualification professionnel le plus élevé dans le ménage
- Graphe f : Les activités suivies par l'échantillon de l'enquête

La connaissance du dispositif par les familles avant leur entrée dans le parcours individualisé (cités en partie 1)

- Graphe g : Pour tous les parents de l'enquête
- Graphe h : Pour les parents dont l'enfant bénéficie de l'AID
- Graphe i : Qui a le plus de contact avec la référente de parcours ? (père, mère ou les deux)

Le dispositif en général (cités en partie 2)

- Graphe 1 : Les attentes vis-à-vis du dispositif en général exprimées par les familles (tous parents confondus)
- Graphe 2 : Les apports du dispositif en général (tous parents confondus)
- Graphe 3 : Les améliorations pouvant être apportées au dispositif en général (tous parents confondus)
- Graphe 4 : Niveau de satisfaction de l'accueil de l'ERE et des intervenants (tous parents confondus)

A propos de l'Aide Individuelle à Domicile (AID) (cités en partie 2)

- Graphe 5 : Les attentes vis-à-vis de l'intervenant AID exprimées par les familles (tous parents confondus)
- Graphe 6 : Les attentes exprimées vis-à-vis de l'AID par les parents ayant un niveau de qualification de I à IV
- Graphe 7 : Les attentes exprimées vis-à-vis de l'AID par les parents ayant un niveau de qualification de V et VI
- Graphe 8 : Niveau d'appréciation général de l'AID (tous parents confondus)
- Graphe 9 : Appréciation de l'effectivité de l'AID (tous parents confondus)
- Graphe 10 : L'accompagnement AID est-il suffisant ? (tous parents confondus)
- Graphe 11 : Ce qu'apporte l'intervenant AID (tous parents confondus)
- Graphe 12 : Le niveau de satisfaction vis-à-vis de l'intervenant AID exprimées par les familles (tous parents confondus)

- Graphe 13 : Les relations entre les parents et l'intervenant AID exprimées par les familles (tous parents confondus)
- Graphe 14 : Qualification de la qualité du lien entre l'école et l'intervenant AID (tous parents confondus)
- Graphe 15 : Les améliorations pouvant être apportées à l'AID (tous parents confondus)

[A propos du Club Coup de Pouce \(CdP\) \(cités en partie 2\)](#)

- Graphe 16 : Ce que le CdP apporte aux parents (tous parents confondus)
- Graphe 17 : Les avantages du CdP (tous parents confondus)
- Graphe 18 : Les avantages du CdP – selon les parents ayant un niveau de qualification de I à IV
- Graphe 19 : Les avantages du CdP – selon les parents ayant un niveau de qualification de V et VI

[A propos des autres activités de la Réussite Educative \(cités en partie 2\)](#)

- Graphe 20 : Niveau de satisfaction général de l'ensemble des activités menées au PRE (tous parents confondus)

Annexe 5 : Charte de l'accompagnement à la scolarité

La charte nationale propose un cadre de référence aux actions d'aide aux enfants. Elle précise les objectifs et fixe les principes d'action (les bénéficiaires, les accompagnateurs, les relations avec les écoles et les établissements secondaires, les relations avec les familles, les relations locales).

Adoptée le 7 octobre 1992, elle a été réactualisée le 23 août 2001 et signée par plusieurs ministères et associations.

Les principes généraux : le respect des choix individuels - l'égalité des droits de chacun - le caractère laïque des actions et le refus de tout prosélytisme - le caractère gratuit des prestations ou de la nature symbolique de la participation financière demandée aux familles - l'ouverture des actions à tous sans distinction d'origine, de religion ou de sexe. (p. 3).

Les objectifs : L'accompagnement à la scolarité reconnaît le rôle central de l'Ecole. Il se propose, par des stratégies diversifiées, d'aider les jeunes à acquérir des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'accès au savoir ; d'élargir les centres d'intérêt des enfants et adolescents, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche ; de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leur capacité de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre les jeunes ; d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants. (p. 3).

Les bénéficiaires : "Les élèves des écoles, des collèges, des lycées d'enseignement général et technologique, des lycées professionnels, en particulier ceux qui se trouvent défavorisés socialement. Une attention particulière sera apportée aux enfants récemment arrivés en France. Des actions spécifiques pourront être envisagées pour les enfants non francophones." (p. 4).

Le guide de l'accompagnement à la scolarité comprend : la charte de l'accompagnement à la scolarité, un ensemble de fiches pratiques, des témoignages, un glossaire et une bibliographie.

Les fiches pratiques : elles ont été élaborées à partir des pratiques et des outils des acteurs de terrain pour permettre l'interrogation, les vérifications, la réflexion et servir d'aide-mémoire. Elles doivent être adaptées à la réalité de chaque Réussite Educative.

Elles sont regroupées autour de 5 axes : comprendre l'accompagnement à la scolarité ; identifier les acteurs de l'accompagnement à la scolarité ; organiser l'accompagnement à la scolarité ; accompagner ; observer et évaluer.

Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité

Charte



Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité

Le droit à l'éducation est un droit fondamental dans notre société. Cette exigence démocratique d'une meilleure formation générale et d'un haut niveau de qualification pour tous correspond aux besoins fondamentaux de la Nation.

Satisfaire ce droit et répondre à ce besoin constituent pour l'Ecole un véritable défi.

Elle le relève en adaptant en permanence ses formations, ses capacités d'accueil, ses structures, ses modes de fonctionnement. Elle développe notamment en son sein, dans le cadre des enseignements qu'elle dispense, diverses formes d'aide et de soutien aux élèves.

L'Ecole fait tout pour mener à la réussite les jeunes qui lui sont confiés. Pour remplir cette mission, quand le contexte est difficile, elle doit s'appuyer sur l'ensemble des coopérations qui s'offrent à elle.

Les familles, toutes les familles, de leur côté, sont très attachées à la réussite de leur enfant à l'Ecole.

L'accompagnement à la scolarité joue ce rôle de complément et de partenaire de l'Ecole, pour autant qu'il se développe dans le respect des compétences et des responsabilités de chacun et des besoins de chaque enfant, sans se substituer aux obligations de l'Etat en matière scolaire.

Ainsi, toutes les initiatives qui se donnent pour tâche d'aider les élèves et qui s'appuient sur les ressources de l'environnement, doivent être résolument encouragées. Dans les territoires les plus défavorisés, urbains et ruraux, cela constitue même une priorité.

D'ores et déjà, ces initiatives sont nombreuses et diverses. Elles témoignent de l'importante mobilisation des acteurs, qui répondent aux besoins des élèves et aux demandes des familles.

La présente Charte leur offre un cadre de référence. Elle constitue pour l'accompagnement à la scolarité une exigence de qualité au service des enfants et des jeunes les plus défavorisés.

Principes généraux

- le respect des choix individuels
- l'égalité des droits de chacun
- le développement des personnalités, l'acquisition des savoirs, de savoir-être et de savoir-faire indispensables
- les projets devront faire explicitement mention du caractère laïque des actions ; de leur refus de tout prosélytisme ; du caractère gratuit des prestations ou de la nature symbolique de la participation financière demandée aux familles ; de l'ouverture des actions à tous sans distinction d'origine, de religion ou de sexe.

Objectifs de l'accompagnement à la scolarité

On désigne par «accompagnement à la scolarité» l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social.

Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'Ecole, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports

culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'Ecole.

L'accompagnement à la scolarité reconnaît le rôle central de l'Ecole. Il se propose, par des stratégies diversifiées

- > d'aider les jeunes, en utilisant les technologies de l'information et de la communication notamment, à acquérir des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'accès au savoir
- > d'élargir les centres d'intérêt des enfants et adolescents, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche
- > de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leur capacité de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre les jeunes
- > d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants.

Principes d'action

Les bénéficiaires

Les actions d'accompagnement à la scolarité reconnues par la présente Charte et soutenues par les pouvoirs publics sont avant tout destinées à ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire. Elles ont un caractère gratuit et laïque.

Elles visent à compenser les inégalités qui subsistent dans l'accès à la culture et au savoir et qui se creusent pendant les temps où les enfants et les jeunes ne sont pris en charge ni par l'Ecole ni par les familles.

Le soutien financier des pouvoirs publics ira donc en priorité aux actions qui concernent les élèves des écoles, des collèges, des lycées d'enseignement général et technologique, des lycées professionnels, en particulier ceux qui se trouvent défavorisés socialement. Dans ce cadre, une attention toute particulière sera portée aux enfants récemment arrivés en France, quelles que soient par ailleurs les modalités de leur scolarisation. Des actions spécifiques pourront être envisagées pour les enfants non francophones dès leur plus jeune âge.

Priorité sera également donnée aux moments charnières du parcours scolaire : les cycles des apprentissages, le passage dans le secondaire, l'orientation en 3^e, l'accès en classe de seconde....

Les accompagnateurs

La tâche de l'accompagnateur exige une compétence fondée sur l'expérience, et notamment une bonne connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, un bon degré d'information sur le fonctionnement de la scolarité, un sens aigu de la relation avec les enfants et les jeunes, comme avec leurs familles.

Le caractère laïque de la démarche et le refus de tout prosélytisme sont des critères de choix impératifs. Des actions de formation élaborées à partir des besoins recensés doivent être proposées à ces accompagnateurs de manière partenariale.

Les relations avec l'école et les établissements secondaires

L'efficacité des actions d'accompagnement à la scolarité dépend dans une large mesure des liens qu'elles entretiennent avec les projets d'école ou d'établissement. Réciproquement, ceux-ci gagnent beaucoup à les prendre en compte.

Dans les relations avec l'école ou l'établissement, on recherchera particulièrement

- > la continuité de l'acte éducatif et la cohérence entre les activités scolaires et les actions d'accompagnement, ce qui suppose que les accompagnateurs scolaires conçoivent leur travail en liaison avec les enseignants
- > les meilleures modalités pour renforcer des échanges entre les enseignants, les équipes éducatives, les parents d'élèves et les intervenants de l'accompagnement à la scolarité
- > l'adaptation et la différenciation de ces actions selon l'âge et le niveau des enfants auxquels elles s'adressent.

Les relations avec les familles

L'accompagnement à la scolarité offre aux parents un espace d'information, de dialogue, de soutien, de médiation, leur permettant une plus grande implication dans le suivi de la scolarité de leurs enfants.

Dans cette dimension, les lieux d'accompagnement à la scolarité ont vocation à s'articuler avec les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents.

L'accompagnateur développe des contacts aussi fréquents que possible entre l'entourage familial et les enseignants et facilite la compréhension réciproque.

Les relations locales

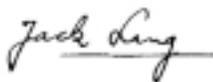
La démarche d'accompagnement à la scolarité commence par un recensement de l'ensemble des possibilités offertes par le proche environnement : les centres sociaux, s'ils ne sont pas à l'origine de l'action, les locaux disponibles, les centres de documentation, les bibliothèques, les centres culturels, les transports, notamment en milieu rural, etc., mais aussi les possibilités de collaboration de personnes extérieures capables d'apporter à l'action envisagée un appui ponctuel ou régulier. Elle s'appuie sur un diagnostic des ressources et des besoins.

Pour la cohérence de l'action éducative, pour que certains jeunes ne se trouvent pas exclus de fait de certaines actions, les divers promoteurs devront se concerter dans le cadre du contrat local d'accompagnement à la scolarité.

L'accompagnement à la scolarité s'intègre dans le contrat de ville s'il existe. Il doit aussi s'articuler avec les autres actions mises en œuvre dans le cadre d'un projet éducatif local, notamment celles qui sont incluses dans les contrats éducatifs locaux.

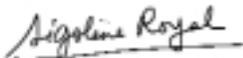
Les signataires de la présente Charte s'engagent à

- participer au développement des actions d'accompagnement qui contribuent à la réussite scolaire
- favoriser la constitution de réseaux locaux de solidarité (mobilisant notamment le tissu associatif) en faveur de la réussite scolaire, en liaison avec les enseignants et les familles



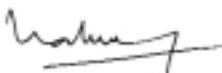
Jack Lang

Ministre de l'Education nationale



Ségolène Royal

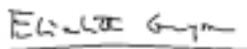
Ministre déléguée à la Famille,
à l'Enfance et aux Personnes handicapées



Dominique Balmay

Président du conseil d'administration
du Fonds d'action sociale

- renforcer l'exigence de qualité dans les projets mis en œuvre en diffusant largement les outils de l'accompagnement à la scolarité et en favorisant de façon régulière la mutualisation
- veiller à ce que les actions fassent l'objet d'études, d'évaluations et de recherches susceptibles de contribuer à l'amélioration de leur efficacité.



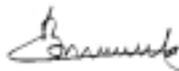
Elisabeth Guigou

Ministre de l'Emploi et de la Solidarité



Marie-George Buffet

Ministre de la Jeunesse et des Sports



Claude Bartolone

Ministre délégué à la Ville



Nicole Prud'homme

Présidente du conseil d'administration
de la Caisse nationale des allocations familiales

Les adhérents à la Charte de l'accompagnement à la scolarité s'engagent à faire leurs les objectifs et les principes d'action qu'elle définit.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

MINISTÈRE DÉLÉGUÉ À LA FAMILLE, À L'ENFANCE ET AUX PERSONNES HANDICAPÉES

MINISTÈRE DÉLÉGUÉ À LA VILLE

FONDS D'ACTION SOCIALE (FAS)

CAISSE NATIONALE DES ALLOCATIONS FAMILIALES (CNAF)