



# DEUXIEME JOURNEE DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE A PARIS

22 novembre 2012



# SOMMAIRE

Introduction.....	4
-------------------	---

## Matinée - plénière

Sommaire de la matinée .....	5
Introduction.....	6
Le dispositif parisien de Réussite Educative et ses évolutions.....	9
Table ronde - Quand la Réussite Educative interroge les pratiques professionnelles : La mise en œuvre des parcours individualisés.....	14
Debat.....	31
Conclusions.....	36

## Après midi - ateliers

Sommaire des ateliers.....	44
Atelier A - Soutenir les familles entre confiance, autonomie et contrainte La place du référent de parcours et du soutien à la fonction parentale.....	46
Atelier B - Les accrocher pour éviter de décrocher ! Accompagner les enfants vers le plaisir d'apprendre.....	47
Atelier C - Remobiliser les collégiens en rupture éducative : comment relever le défi ? Les expériences parisiennes en prévention du décrochage scolaire.....	61
Atelier D - Aider à trouver sa voie : l'accompagnement individualisé des collégiens La question de l'accompagnement à la définition du projet personnel.....	80
Atelier E - Une question de culture ? Interroger l'orientation vers la médiation interculturelle et l'ethnopsychologie.....	99
Atelier F - Place et limites de la santé en réussite éducative L'accompagnement vers le soin et ses limites en réussite éducative.....	100

## Après midi - plénière

Sommaire de la plénière.....	20
Synthèse des ateliers.....	121
Conclusion.....	126
Clôture.....	127

# INTRODUCTION

Le dispositif parisien de réussite éducative va bientôt fêter ses sept ans. Au cours des années, il a su s'ancrer au cœur des politiques éducatives et sociales des territoires prioritaires au titre de la politique de la ville ; les partenariats se sont renforcés et les participants au dispositif se sont diversifiés : membres des équipes pluridisciplinaires de réussite éducative comme référents de parcours qui accompagnent les enfants et leurs familles au quotidien.

Créé en août 2006, par un groupement d'intérêt public réunissant la préfecture (Préfet et DDCS), l'Education Nationale, la Ville et le Département de Paris, ainsi que la Caisse d'Allocations Familiales de Paris, le dispositif parisien de réussite éducative relève du volet éducatif du contrat urbain de cohésion sociale et a su durablement s'inscrire dans les quartiers en politique de la ville.

Ce projet innovant qui utilise les modèles du développement local pour permettre des parcours individualisés et des projets collectifs au plus près des besoins des enfants et de leurs familles, grâce aux ressources des territoires et aux regards croisés des professionnels, cherche à s'adapter constamment afin de mieux répondre aux besoins émergents.

Conçue comme une journée de rencontres, d'échanges et de mutualisation des pratiques, la deuxième journée de la réussite éducative, a réuni le 22 novembre 2012 plus de 200 participants : représentants de la Ville et du Département de Paris (équipes de développement local, travailleurs sociaux...), membres de l'Education Nationale, représentants associatifs, délégués du préfet et personnels de la Direction Départementale de la Cohésion sociale, travailleurs sociaux de la Caisse d'Allocations familiales, etc. .

Evolutions des projets et des postures professionnelles, mise en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles en réussite éducative comptent parmi les exemples soulevés, analysés, discutés, débattus lors de cette stimulante journée, dont vous trouverez ci-après les actes.

Nous vous souhaitons une bonne lecture en espérant qu'elle saura enrichir la réflexion et les actions de tous !

Le conseil d'administration du  
GIP pour la réussite éducative à Paris

### Introduction,

Par Bertrand Munch, Préfet, Secrétaire général de la Préfecture de la Région Île-de-France et de la Préfecture de Paris, Président du GIP pour la réussite éducative à Paris

### Présentation du dispositif parisien de réussite Educative et de ses évolutions

Isabelle Susset, directrice du Groupement d'Intérêt Public pour la Réussite Educative à Paris

Caroline Bovero, directrice de l'Association pour la prévention, l'accueil, le soutien et l'orientation - Paris

### Table ronde : Quand la Réussite Éducative interroge les pratiques professionnelles, la mise en œuvre des parcours individualisés

Animation : Catherine Duboscq, Préfecture de Paris

Grand témoin : Frédéric Tréca, consultant

Intervenants :

Patricia Jourdy, principale adjointe du collège Lucie et Raymond Aubrac, Éducation Nationale

Nadine Guérin, Caisse d'Allocations Familiales de Paris

Nathalie Ziady, service social départemental polyvalent, Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la Santé, Mairie de Paris

Anne Linguenheld, service social scolaire premier degré, Direction de l'Action Sociale, de l'Enfance et de la santé, Mairie De Paris

Sylvie Lissorgues, Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative (ANARE), coordinatrice du PRE de Sainte-Geneviève des Bois (91)

Marc Laulanie, chef de projet Politique de la Ville, Délégation à la Politique de la Ville et à l'intégration, Mairie de Paris

### Conclusions de la matinée

Claude Michellet, Directeur de l'académie de Paris

Colombe Brossel, Adjointe au Maire de Paris chargée de la vie scolaire et de la réussite Educative

George Pau-Langevin, Ministre déléguée à la Réussite Educative

**Bertrand Munch**

**Préfet, Secrétaire général de la Préfecture de la Région Île-de-France et de la Préfecture de Paris, Président du GIP pour la réussite éducative à Paris**



Mesdames, Messieurs, je voudrais vous souhaiter la bienvenue à cette deuxième journée de la Réussite Educative, tout d'abord, au nom de M. Daniel Canépa, Préfet de Région, qui m'a demandé de vous accueillir à la préfecture ; ensuite, en mon nom personnel, puisque ayant présidé cette année le GIP Réussite Educative de Paris, j'ai eu l'occasion, aux côtés de Mme Isabelle Susset, directrice du GIP, et des membres du conseil d'administration, d'entrer dans le vif du sujet. Merci à vous d'être présents et merci à ceux qui sont venus de loin, car il est intéressant que nous comparions nos pratiques et apprenions les uns des autres.

Je salue plus particulièrement la Ville de Paris, en la personne de Mme Colombe Brossel, adjointe au maire ; de Mme Gisèle Stievenard qui prend une part plus qu'active au fonctionnement et au pilotage de notre GIP et qui m'a demandé de l'excuser. En matière de Réussite Educative, le GIP est à Paris le point de jonction des efforts de la collectivité locale parisienne, départementale et communale, et de ceux de l'État.

Je voudrais saluer la communauté éducative, troisième pilier du dispositif. L'Éducation Nationale prend, en effet, une part active au GIP, et M. Claude Michellet, directeur de l'académie, doit nous rejoindre en fin de matinée.

Je salue tous les autres acteurs du GIP parisien, en premier lieu la Caisse d'allocations familiales, dont chacun s'accorde à penser qu'elle joue un rôle pivot de par son action et les moyens qu'elle met à disposition du GIP Réussite Educative.

Mme Paul-Langevin, Ministre chargé de la Réussite Educative, nous rejoindra en fin de matinée pour vous porter le message de l'État et du Gouvernement sur ces questions fondamentales.

Mis en place en 2005, le programme de Réussite Educative vise à donner aux enfants toutes leurs chances. Une intervention éducative, mais aussi culturelle, sociale, sanitaire est souvent nécessaire pour donner aux jeunes, hors du temps scolaire, tous les moyens de réussir leur intégration et leur parcours.

Nos objectifs méritent d'être confrontés à vos expériences. Je les résumerai de la manière suivante :

- . mobiliser et coordonner les professionnels sociaux, sanitaires et éducatifs – le tissu parisien est particulièrement riche en cette matière ;
- . mettre en œuvre avec les parents et essentiellement hors temps scolaire un accompagnement des enfants ;
- . assurer une adaptation permanente au regard de la situation individuelle de chaque enfant et de sa famille et apporter, si nécessaire, un soutien aux parents. En 2006, la réponse institutionnelle de Paris a consisté en la création d'un groupement d'intérêt public. Il constitue pour la communauté parisienne notre réponse à ce souci de prise en charge que nous voulons la plus individualisée possible, des jeunes de deux à seize ans confrontés à des problèmes

familiaux difficiles, voire très difficiles à surmonter. Nous évoluons dans un contexte institutionnel particulier puisque ce département est aussi une commune et que les partenaires se rassemblent selon une composition un peu différente de celle que l'on rencontre sur le reste du territoire. Mais là n'est pas le sujet essentiel, la question centrale réside dans les enjeux.

Tous les partenaires du GIP se sont entendus pour promouvoir un système de fonctionnement homogène sur l'ensemble des douze quartiers de la Politique de la ville. À Paris, notre public potentiel adultes et enfants est composé des 300 000 personnes qui vivent dans ces quartiers. Nous connaissons, ici comme ailleurs, mais peut-être ici plus qu'ailleurs, une véritable problématique de pénétration et de densité. Il nous faut choisir entre les politiques innovantes – c'est la vocation d'un GIP, c'est la vocation de la Réussite Educative –, tout en nous assurant de façon récurrente que nos actions sont d'un effet réel sur le terrain. Pour cela, il nous faut toucher davantage d'enfants et de familles, ce qui suppose toujours de nouveaux moyens, mais aussi des façons de travailler et des processus permettant d'atteindre de manière rapide et efficace le maximum de jeunes. Ce n'est pas simple, vous le savez mieux que moi, car il faut combiner l'exigence du nombre et de la productivité ainsi que celle de l'individualisation et de la spécificité de chaque enfant et de chaque famille, aucun cas n'étant identique et les modes d'intervention étant toujours différents.

Conjuguer les deux approches pour toucher une population théorique extrêmement nombreuse fait partie de nos objectifs et de nos difficultés. Par rapport à cette grande masse et à ces objectifs ambitieux, le bilan est très concret et les avancées notables. Le nombre cumulé de parcours individualisés s'élève à 2 300. En tant que Président, je me félicite des efforts remarquables qui ont été produits pour les développer. Tout l'enjeu consiste à soutenir cet effort et à amplifier le niveau de prise en charge.

La transformation semble à ce jour durable. Entrée dans le dispositif en 2007, la Caisse d'allocations familiales a joué un rôle déterminant dans la montée en puissance du dispositif et j'espère que son action se poursuivra. La Réussite Educative a également permis une approche plus personnalisée et plus individualisée. Enfin, le dispositif « d'enveloppe projets » à disposition des équipes pluridisciplinaires a autorisé l'émergence d'initiatives innovantes dans le champ du soutien psychologique et de la médiation école-famille.

Pour toutes ces raisons, les administrateurs du GIP dans leur ensemble ont voulu cette journée d'échanges et de travail. Elle doit être un moment pour ressaisir les enjeux et surmonter la difficulté partagée qui consiste pour chaque structure en Réussite Educative à travailler isolément.

Votre présence démontre l'existence d'un réseau potentiel et il est très important de nous situer au sein de la communauté des acteurs de la Réussite Educative en Île-de-France et pourquoi pas sur le territoire national, afin d'avoir une vision d'ensemble, car nous avons besoin à Paris de nous inspirer des expériences et des réussites de tous, à commencer par ce qui peut fonctionner dans les communes voisines de Paris. Cette journée est donc centrée sur les pratiques des différents professionnels que vous êtes.

Les travaux en atelier vous permettront d'approfondir des questions très diverses, telles que la place du référent de parcours, les outils suscitant le plaisir d'apprendre, la prévention du décrochage scolaire, l'accompagnement du jeune pour définir son projet personnel, la médiation interculturelle, l'accompagnement vers les soins – autant de thèmes transversaux ou spécifiques qui seront évoqués de manière interactive. Auparavant, Mme Isabelle Susset, directrice du GIP, et Mme Caroline Bovero, directrice de l'APASO Paris, vous présenteront plus en détail ce dispositif. À la suite de quoi, Mme Catherine Duboscq qui travaille sur la Politique de la ville à la Préfecture de Région animera un débat que nous avons axé sur la mise en œuvre des parcours individualisés, une problématique placée au cœur des missions du GIP.

En fin de journée, M. Frédéric Tréca procédera à la synthèse des travaux, ce qui nous permettra de dégager des lignes de force. Cela ne se veut ni un exercice exact ni un exercice définitif, mais il est important que nous mutualisons nos réflexions et établissons ensuite un document qui sera diffusé sur internet, conservant ainsi une trace de notre travail collectif de sorte qu'il constitue une étape dans un cheminement d'ensemble vers le progrès et la montée en puissance de la Réussite Educative.

Enfin, la Préfecture a souhaité que cette journée soit aussi un moment de découverte : ce moment nous sera offert par l'association BAL, créée par M. Raymond Depardon. Elle s'est donné pour rôle de permettre aux jeunes d'aborder la création photographique et cinématographique. Vous trouverez donc dans le hall de la préfecture une exposition des créations réalisées à cet effet. Faire rejoindre création artistique et Réussite Educative n'est pas la moindre de nos ambitions. Il importait de porter un autre regard et d'avoir cette ouverture sur la richesse des actions des uns et des autres.

Je vous souhaite une bonne journée de travail et de réflexion sur l'action et les métiers qui vous mobilisent au quotidien.

**Isabelle Susset,**  
**directrice du GIP pour la Réussite Educative à Paris.**



Avant d'aborder le temps des échanges, nous souhaitons faire état du dispositif, dresser le bilan de son activité depuis 2007 sous forme statistique, marquer ses évolutions et ses perspectives, notamment avec l'APASO Paris qui a intégré le GIP depuis septembre dernier.

La Réussite Educative est un groupement d'intérêt public, formé de plusieurs institutions que sont l'État, l'Éducation Nationale, la Préfecture, la Ville et le Département de Paris et la Caisse d'allocations familiales.

À Paris, la Réussite Educative est un dispositif de la Politique de la Ville qui s'étend sur quatorze quartiers de huit arrondissements de Paris : les X<sup>e</sup>, XI<sup>e</sup>, XIII<sup>e</sup>, XIV<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup>, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup>.

Il regroupe douze équipes pluridisciplinaires de Réussite Educative, animées par les chargés de développement local de la délégation à la Politique de la ville et à l'Intégration et 260 établissements scolaires, dont 41 collèges, 117 écoles élémentaires et polyvalentes et 102 écoles maternelles intégrés dans le dispositif.

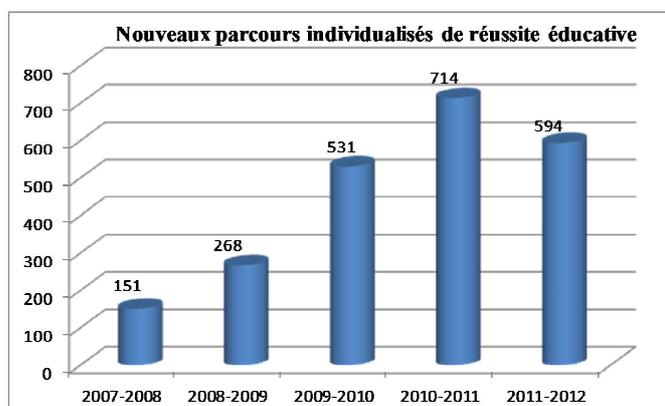
La Réussite Educative propose un accompagnement individualisé des enfants de deux à seize ans sous la forme d'une approche globale et un regard croisé et pluridisciplinaire des partenaires, la Réussite Educative fonctionnant par la mise en réseau.

Les enfants sont scolarisés dans des écoles en Éducation prioritaire ou habitent dans un quartier Politique de la ville. La loi de 2005, qui définit le dispositif, précise qu'il s'agit d'enfants « *ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite* ».

La Réussite Educative se développe sous ses volets individuel et collectif. C'est ainsi que des actions sont mises en œuvre par les associations locales en faveur de ces enfants en parcours individualisé. C'est donc bien un dispositif partenarial qui repose sur la mise en réseau et qui est placé sous le regard croisé des professionnels pour traiter de situations individuelles. Les grands principes à Paris consistent à placer l'enfant et sa famille au centre d'un dispositif, de travailler, selon les termes d'une charte de déontologie, dans le respect de l'enfant et de sa famille ainsi que dans le respect de la loi et de la vie privée. Nous visons la Réussite Educative de l'enfant – qui ne se limite pas à la réussite scolaire – en essayant de prendre en compte les différents temps de l'enfant : temps scolaire, temps périscolaire et extrascolaire.

J'en viens à l'exposé de quelques éléments de bilan.

Depuis 2007, chaque année a connu une montée en charge du nombre de parcours individualisés. En « cumulé », 2 260 parcours sont à ce jour mis en place, dont près de 600 au cours de la dernière année scolaire. La légère baisse cette année s'explique par la diminution du nombre de places d'accompagnement physique et par le repositionnement de la CAF, créant de fait une incertitude sur le plan de l'ingénierie.



L'évaluation du dispositif dégage quelques constantes au fil des années scolaires.

Toutes les classes sont représentées, depuis la petite section de maternelle jusqu'à la troisième, des pics se dessinant à la fin du cycle 2, au début du cycle 3 et au niveau des sixièmes et cinquièmes.

Les autres constantes portent :

- . Sur le profil des enfants : la moitié vit en famille monoparentale ; près de la moitié connaît un retard scolaire d'au moins une année.

- . Sur les difficultés rencontrées par les enfants orientés en Réussite Educative, la première cause d'entrée dans le dispositif est la difficulté scolaire. Néanmoins, un quart des entrées est motivé par des raisons de santé ou de bien-être, un cinquième par des questions sociales.

Les difficultés qui fondent le dispositif se retrouvent dans les parcours. Les quelques disparités enregistrées au début sont en cours de rééquilibrage. En effet, en 2007, on enregistrait un nombre plus élevé de garçons que de filles, sans doute parce que les filles connaissant des problèmes sont plus discrètes que les garçons. Aujourd'hui, un rééquilibrage est à l'œuvre à Paris, qui se vérifie également dans les données statistiques enregistrées au niveau national.

La première année, une majorité d'élèves du second degré était concernée, en raison du référent de parcours de la CAF qui assurait la référence du second degré ; depuis, on constate un rééquilibrage pour atteindre, pour la première fois cette année, l'égalité entre premier et second degrés. De telles répartitions ne sont pas, en elles-mêmes, des objectifs mais, de fait, on assiste à des évolutions. À l'origine, l'équipe Educative orientait la quasi-totalité des parcours ; à ce jour, les associations locales initient un quart des parcours et depuis cette année l'accueil Réussite Educative Pelleport quelques-uns.

Les parcours sont pour la plupart des parcours « classiques » ; néanmoins, on note l'émergence des « parcours Pelleport » et une baisse des « parcours relais », autrement dit des parcours très brefs, le temps de réorienter le jeune vers des dispositifs de droit commun. Une telle évolution peut s'expliquer par une meilleure connaissance des critères de sollicitation du dispositif comme des partenaires, et par conséquent par un moindre recours à l'EPRE au titre de la réorientation.

Les actions collectives concernent les enfants relevant du dispositif Réussite Educative. En 2011 et 2012, nous avons financé 67 projets locaux dans tous les domaines de la Réussite Educative. Environ 40 % concernent l'accompagnement à la scolarité et à la prévention du décrochage scolaire. Une autre part importante concerne l'accès à la culture, au loisir, à la santé, au soutien à la fonction parentale...

Les projets transversaux sont portés soit par plusieurs équipes pluridisciplinaires, soit par les douze équipes déjà évoquées. Les projets innovants comprennent des expérimentations soutenues par la direction du GIP. Les neuf projets financés en 2011-2012 portent principalement sur l'accompagnement à la scolarité et le décrochage scolaire. À ce titre, notons le soutien aux accueils de prévention du décrochage et les tutorats individualisés.

Nous disposons aussi d'un volet santé, d'un volet accès aux soins, d'un volet soutien à la fonction parentale, notamment dans le cadre de l'accompagnement physique vers les structures de soins.

L'accueil Torcy, porté par les PEP 75, a accueilli, en 2011-2012, 147 élèves exclus scolaires pendant une semaine, conduisant à 46 sollicitations d'entrée en parcours de Réussite Educative. Nous travaillons également avec l'accueil Réussite Educative Pelleport qui est porté par le GIP Réussite Educative et par l'Académie de Paris. 507 élèves, dont 173 exclus, ont bénéficié de ce dispositif. Le centre Pelleport mène des actions de remobilisation dans les collèges par l'intermédiaire de médiateurs de l'Éducation Nationale. Elles ont conduit cette année à 49 parcours individualisés de Réussite Educative, avec pour visée d'améliorer le relais après les exclusions.

Le groupement d'intérêt public a été prorogé jusqu'au 31 décembre 2014. L'objectif est donc bien de continuer les parcours individualisés, voire d'en augmenter le nombre. C'est la raison pour laquelle nous avons lancé l'an dernier un appel à projets annuel. Actuellement, les projets locaux doivent comporter au minimum 50 % d'enfants inscrits dans des parcours individualisés et devront en comporter 60 % dans les années à venir.

Notre objectif vise par ailleurs la diversification des types de parcours, comme la multiplicité des orienteurs et des référents de parcours.

Enfin, nous voulons que les actions collectives conservent le principe de subsidiarité. En d'autres termes, ce qui existe n'a pas vocation à être refinancé par le GIP. C'est pourquoi nous achevons une cartographie des ressources. D'ici à la fin de l'année ou au début de l'année prochaine, vous recevrez une cartographie des ressources locales par territoire.

La CAF de Paris ayant repositionné sa participation au GIP, nous accueillons depuis septembre dernier l'Association pour la prévention, l'accueil, le soutien et l'orientation. La CAF reste un partenaire privilégié et est membre des instances du GIP ; néanmoins, les personnels occupant le poste de référents de parcours renfort qui étaient présents depuis 2007 n'étant plus mis à disposition, nous avons lancé un appel à projets afin d'assurer une mission de soutien au développement des parcours et c'est l'APASO qui a été choisie par le conseil d'administration.

Je laisse à Caroline Bovero, directrice de l'APASO, le soin de présenter le dispositif.

**Caroline Bovero,**  
**Directrice de l'Association pour la prévention, l'accueil, le soutien et l'orientation**  
**Paris (APASO)**



L'APASO est une association créée en 1989 par une psychologue d'origine chilienne, ce qui explique que la prononciation espagnole de l'acronyme signifie "pas à pas" ou "au rythme de la personne". C'est là un des grands principes que nous défendons, au même titre que nous tenons à croiser les accompagnements psychologiques et sociaux juridiques et professionnels des personnes en difficulté.

Pluridisciplinaire, notre équipe est composée de psychologues, de travailleurs sociaux, de juristes, de conseillers professionnels et de formateurs qui travaillent dans trois secteurs d'intervention que sont l'insertion, l'appui à la parentalité et l'accès au droit. Il était nécessaire de jeter des passerelles entre les différents domaines pour parvenir

à un travail de qualité dans l'accompagnement que nous proposons et à la mise en pratique des valeurs d'approche globale et individualisée que défend la Réussite Educative.

Dans un premier temps, nous nous sommes rapprochés de la Réussite Educative qui se présentait comme un dispositif assez inhabituel. Nous avons proposé des actions de soutien à la parentalité à Paris dans le XIV<sup>e</sup> arrondissement et en Essonne à Longjumeau, aux Ulis et à Massy-Palaiseau. Nous avons été rapidement persuadés de la pertinence du dispositif qui, lorsqu'il est bien utilisé, répond à un besoin ajusté des familles et des enfants. Forts de cette expérience, nous nous sommes engagés un peu plus avant en répondant à l'appel à projets du GIP de Paris. C'est dans ce contexte que nous avons décidé d'embaucher cinq assistantes sociales pour assumer une mission de référence APASO pour la Réussite Educative. Elles interviennent toutes les cinq sur les douze territoires de la Réussite Educative. En outre, une psychologue de l'APASO participe activement au dispositif à différents niveaux.

Il a été capital pour nous de constituer une équipe afin que les travailleurs sociaux ne soient pas isolés sur ces vastes territoires. Cette équipe travaille dans le respect de quatre grands axes qui ont été développés et qui sont ajustés en fonction des nécessités des territoires. Encore une fois, même si nous répondons à un cadre général, nous l'adaptions ; c'est en effet le propre et l'avantage de la Réussite Educative que de pouvoir s'adapter aux besoins des territoires.

Précisons maintenant les missions de l'équipe.

Le premier grand axe passe par le soutien technique aux partenaires dans le cadre de notre mission générale d'appui.

Le soutien technique revêt plusieurs formes. Nous offrons les compétences des assistantes sociales, dont la spécificité est d'être sensibilisées au développement de territoires par les équipes de développement local. En tant que personnes ressources, elles informent les différents partenaires sur le dispositif global de Réussite Educative mais, plus spécifiquement, elles viennent en appui des personnes qui les sollicitent pour une expertise liée à l'entrée en parcours de Réussite Educative ou encore de l'accompagnement. Elles peuvent être également sollicitées, lorsque la situation le réclame, pour assurer une éventuelle « co-référence ».

Le deuxième axe est celui de l'aide à la diversification des parcours de Réussite Educative en agissant sur la qualité des parcours proposés. Les référents s'assurent de la mise en œuvre de cet objectif au sein des EPRE et au moment de l'accompagnement, toujours dans le cadre de cette mission d'appui.

La référence de parcours qui était effectuée par la CAF uniquement au niveau du second degré est également effectuée par l'APASO, à cette différence près qu'elle se met en place par subsidiarité. Sans autres référents envisageables, les référents APASO Réussite Educative peuvent prendre en charge les fonctions de coordination des parcours, en rencontrant la famille, en accompagnant le jeune et en s'assurant d'un nombre suffisant de partenaires intéressés au parcours. Dans certaines situations, il nous semble très important qu'un accompagnement de proximité puisse s'instaurer, car, même si le principe d'une adhésion est posé, l'implication ne va pas de soi, elle mérite d'être réfléchie, dans la mesure où les parcours ne sont efficaces que si les familles s'impliquent dans le dispositif.

Au départ, l'APASO travaillait sur le soutien à la parentalité. Il s'agit d'un positionnement que nous défendons assez activement – et nous ne sommes pas les seuls, tout le monde essaie d'impliquer les familles et ce n'est pas aisé. En tout cas, nous y sommes attentifs.

En troisième axe, l'accompagnement est proposé, mais dans des proportions restreintes. Les travailleurs sociaux peuvent accueillir quarante familles, dont dix seulement dans le cadre d'un accompagnement de proximité. Sachant qu'elles sont cinq et réparties sur douze territoires, l'équation est évidente : pour un travail de qualité, elles ne peuvent pas prendre toutes les références de parcours. La gageure du dispositif repose par conséquent sur la diversification de la référence de parcours.

Le quatrième axe vise à venir en appui à l'équipe pluridisciplinaire de Réussite Educative. Ce n'est pas l'APASO ou le GIP qui choisit les référents, mais l'équipe pluridisciplinaire, impliquant un travail collectif. Quand bien même les références sont bien établies – je pense notamment aux assistantes sociales du premier degré qui majoritairement assument ce rôle –, des besoins pour d'autres enfants impliquent que l'équipe pluridisciplinaire réfléchisse à la personne en qui l'enfant aurait confiance et qui donc serait susceptible de travailler à la coordination du parcours. Nous pouvons apporter toutefois une co-référence : lorsqu'un professionnel a besoin d'un soutien et d'une expertise particulière, le travailleur social peut rencontrer la famille et ainsi intervenir ponctuellement.

Tels sont les quatre axes au titre desquels vous pouvez nous solliciter. La Réussite Educative étant un dispositif complexe, il faut s'attacher au cadre général en essayant toutefois de faire preuve de souplesse et en adaptant notre action en fonction des besoins des territoires.

Après trois mois de fonctionnement, notre recul est limité. Nous avons choisi de rejoindre les équipes de développement local pour nous assurer une collaboration active avec leurs agents. Je tiens d'ailleurs à remercier le GIP et l'ensemble des EDL pour l'accueil qui nous a été réservé, car il n'est, en effet, jamais aisé de changer de personnel. Cette transition n'a pas été simple, et je voulais vous remercier pour la qualité de votre accueil.

Nous avons amorcé la découverte, non encore achevée, des différents partenaires ; il en existe un grand nombre et c'est tant mieux. En trois mois, la mission d'appui au développement de parcours individualisé a reçu, notamment des associations, un accueil plutôt favorable, particulièrement dans le cadre de l'appui au soutien technique ; il n'en demeure pas moins que des inquiétudes subsistent concernant la référence de parcours du second degré. Voilà pour la gageure de la diversification.

La Réussite Educative est complexe, parfois difficile, elle est souvent questionnée et très défendue, c'est un dispositif vivant.

## Quand la Réussite Educative interroge les pratiques professionnelles : la mise en œuvre des parcours individualisés

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Je voudrais présenter M. Frédéric Tréca, consultant, formateur, spécialiste des dispositifs de Réussite Educative, ancien responsable du centre de ressources Politique de la ville du Nord-Pas-de-Calais. Il sera notre grand témoin pour la journée et je lui propose de réagir sur les présentations que nous venons d'entendre.



**Frédéric Tréca,**  
**Consultant, Grand témoin**

Je voudrais répondre à M. le Préfet sur la nécessaire mise en perspective entre l'action qui se développe spécifiquement à Paris et celle menée sur d'autres territoires.

Le recours à un GIP, lieu de travail interinstitutionnel, n'est pas une formule qui se retrouve partout ; pour autant, il ne s'agit pas d'un montage juridique spécifique. C'est un choix délibéré tant il est vrai que le GIP offre l'avantage d'être un lieu de débat interinstitutionnel en même temps qu'un moyen d'organiser le travail sur le terrain. Le rôle que l'on veut faire jouer au GIP pourra ressortir de vos débats et il n'est pas sans intérêt de s'interroger sur la plus-value qu'apporte un groupement d'intérêt public.

La deuxième caractéristique de votre situation est la taille. Nous avons affaire à un dispositif qui, ailleurs, concernerait douze villes ! Une question récurrente est celle de l'uniformisation ou de la mise en cohérence, autrement dit mener sur les territoires des actions sur-mesure au profit des publics à travers la mise en cohérence des pratiques. Derrière des indicateurs de dégradation sociale, se profilent des situations particulières. Il convient donc de faire du sur-mesure avec pour cadre des principes généraux qui sont légitimes en ce qu'ils garantissent la cohérence du dispositif. Une telle question pourrait s'imposer comme un fil rouge à vos débats.

Les appels à projets forment un outil spécifique, rarement utilisés au cours des évaluations ou de l'organisation des parcours. Cela reste un moyen de la politique de la ville et plus spécifiquement un moyen d'animation des Cucs ; mais la Réussite Educative implique de déterminer les orientations, les priorités et les publics en fonction desquels il convient de lancer des appels à projets.

La Réussite Educative soulève également la question de l'accompagnement de situations prioritaires déterminées en commun sur un territoire ; il convient donc de s'interroger sur les modalités d'adaptation de l'appel à projets pour répondre à des spécificités locales. L'appel à projet doit-il porter à l'échelle d'un territoire ou à l'échelle de l'ensemble de vos douze quartiers ? Comment prendre en compte les spécificités des territoires ?

Accompagnant son propos liminaire, Mme Isabelle Susset a présenté des diapositives qualifiées d'« évaluation », mais leur contenu relevait davantage d'éléments de bilan que d'une véritable évaluation.

J'ai pointé que vous étiez en phase de montée en charge ; il importe désormais de savoir comment entrer dans une logique évaluative et comment débattre des effets produits pour les enfants par rapport aux situations repérées et des novations qui en découlent pour le fonctionnement collectif. Cela fait six ans que la Réussite Educative a été mise en œuvre en tant que dispositif levier destiné à faire évoluer les pratiques des différents acteurs. À terme, des situations ont vocation à être prises en compte par l'Éducation Nationale ou par un travail collectif plus efficient qui rendra inutile l'intervention de la Réussite Educative. D'où la question : en quoi la Réussite Educative fait-elle levier ? Tel est l'objet d'un travail collectif évaluatif.

**Catherine Duboscq,  
Préfecture de Paris.**

Je vous présente nos intervenants à la table ronde. Il s'agit de Mme Patricia Jourdy, principale adjointe du collègue Lucie et Raymond Aubrac dans le XI<sup>e</sup> arrondissement ; de Mme Nadine Guérin, responsable adjointe des interventions sociales à la Caisse d'Allocations Familiales pour les XI<sup>e</sup>, XII<sup>e</sup>, XIII<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> arrondissements de Paris, ancienne assistante sociale et ancienne référente de parcours Renfort pour le second degré dans le cadre du dispositif Réussite Educative entre 2007 et 2012. Mme Guérin interviendra avec l'appui de M. Michel Bain, sous-directeur de l'action sociale à la CAF de Paris.

Je vous présente également Mme Nathalie Ziady, inspectrice technique du service social départemental polyvalent à la Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la Santé, Mairie de Paris, ancienne cadre du service social départemental polyvalent dans le XVII<sup>e</sup> arrondissement où elle a accompagné la mise en place du dispositif ; Mme Anne Linguenheld, cadre du service social scolaire premier degré à la Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la santé dans les IX<sup>e</sup> et X<sup>e</sup> arrondissements, Mme Sylvie Lissorgues, membre du bureau de l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative et coordinatrice du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois dans l'Essonne. Enfin, M. Marc Laulanie, chef de projet Politique de la Ville dans le XVIII<sup>e</sup> arrondissement, Délégation à la Politique de la Ville et à l'intégration, ancien secrétaire technique de la Réussite Educative.

Les présentations de Mme Susset et de Mme Bovero, ainsi que les premières réactions de M. Tréca, ont permis de mettre en exergue les effets du travail en réseau. La facilitation des relations entre partenaires impulsée par le GIP donne lieu à l'émergence de nouvelles pratiques entre les différentes institutions et les associations qui interviennent sur le territoire. Le GIP se définit comme un lieu pluridisciplinaire et nous donnerons ce même accent à la table ronde : le GIP est un carrefour pour le travail social, le travail éducatif, le travail sanitaire mis au service de situations individualisées. Le pari semble ambitieux. Comment le dispositif s'est-il mis en place ? De quelles opportunités a-t-il profité, de quels freins et de quelles difficultés a-t-il pâti ?

Madame Nathalie Ziady, vous avez accompagné cette mise en place dans le XVII<sup>e</sup> arrondissement, comment avez-vous vécu les débuts ? Le mélange des cultures professionnelles est-il allé de soi ?



**Nathalie Ziady,**

**Service social polyvalent, Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la Santé, Mairie de Paris.**

Eh bien non ! Les premières rencontres furent complexes, il a fallu un certain temps avant de nous connaître et de nous comprendre. Un « choc des cultures » séparait les services du Département et ceux de l'Éducation Nationale. En effet, chacun de son côté travaillait beaucoup et seul sans savoir, ni comprendre ce que faisait l'autre. La différence de culture professionnelle était réelle. Les écarts se sont comblés progressivement, même si, comme dans toute instance, un problème de personnes peut toujours venir entraver le travail mené. En tout cas, nous sommes parvenus à progresser en étroite collaboration avec tous les services et à trouver une instance sereine et laborieuse. Il n'en demeure pas moins qu'il a été compliqué de faire correspondre les situations et les critères établis au début de l'expérience. En effet, nous étions convenus d'exclure les familles bénéficiant déjà d'un soutien du type AEMO ou AED. Or, tous les cas que nous présentions étaient des situations qu'en tant que professionnels nous ciblions comme relevant des procédures judiciaires. La façon de lire les critères s'est depuis assouplie et le GIP en a revu un certain nombre ; surtout, nous avons pris l'habitude, tant du côté de l'Éducation Nationale que du côté des services scolaires du Département, de présenter des situations qui relevaient véritablement des missions de notre compétence. Dès lors, nous avons travaillé efficacement.

Nous avons tous énormément de travail et nous devons siéger dans bien des instances, mais ne siéger qu'une fois dans l'année au GIP n'a pas de sens. Il convient d'être fidèle à ce type d'instance, sans quoi il devient compliqué de l'enrichir. La connaissance des familles sur le terrain comme du maillage associatif et administratif permet de gagner en efficacité.

**Catherine Duboscq,**

**Préfecture de Paris.**

Implication et fidélité au dispositif s'imposent. Ressentez-vous encore des réticences ?

**Nathalie Ziady**

**Service social polyvalent, Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la Santé, Mairie de Paris.**

Les réticences avaient disparu lorsque j'ai quitté le dispositif il y a de cela un an.

Il importe de faire redescendre l'information recueillie dans cette instance à nos équipes sur le terrain afin qu'elles se sentent de plus en plus impliquées et qu'elles n'aient pas le sentiment que le référent de parcours est une personne susceptible de lui prendre son travail. L'idée est désormais passée que le référent est une personne en plus, un soutien, un complément pour l'accompagnement.

Grâce à ce dispositif, j'ai découvert nombre de représentants d'associations que je n'aurais certainement pas rencontrés dans le cadre de mes missions habituelles.

**Catherine Duboscq,**

**Préfecture de Paris.**

Telle est la force de la mise en réseau.

**Nathalie Ziady**

**Service social polyvalent, Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la Santé, Mairie de Paris.**

Tout à fait. Et d'ailleurs je voudrais bien qu'une telle instance existât dans les autres quartiers de l'arrondissement dont j'ai la charge. Grâce à cette instance, nous nous connaissons mieux. Le XVII<sup>e</sup> arrondissement est grand, il aurait été possible de faire la même chose ailleurs.

**Catherine Duboscq,**

**Préfecture de Paris.**

Madame Anne Linguenheld, quel fut votre engagement dans le dispositif en tant que cadre du service social scolaire ?

**Anne Linguenheld,**

**Service social scolaire premier degré, Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la Santé, Mairie de Paris.**

Les fonctionnaires du X<sup>e</sup> arrondissement ont été assez rapidement engagés dans l'action, malgré une légère résistance des assistantes sociales de terrain. Tout nouveau dispositif engendrant de l'appréhension, les assistantes sociales scolaires qui font de l'accompagnement global ont craint qu'il ne leur soit demandé d'ajouter à leur activité sur le terrain.

J'ai été très présente auprès des premières équipes pluridisciplinaires ; les contacts ont été excellents avec les différents partenaires de l'Éducation Nationale, de l'EDL et des diverses associations, que je ne connaissais pas, mais dont certaines sont connues des assistantes sociales pour leur activité au titre du soutien scolaire.

Le partenariat s'est rapidement fidérisé dans le cadre des réunions des équipes pluridisciplinaires et des échanges, en dehors et pendant ces réunions. Il s'est agi d'un plus dont j'ai essayé de faire bénéficier les assistantes sociales de terrain.

Le dispositif fonctionne bien dans le X<sup>e</sup> arrondissement, car nous travaillons en confiance, dans le respect de la confidentialité et de l'anonymat vis-à-vis de l'extérieur. Parfois, en interne, nous arrivons à recouper des informations avec les services de prévention à propos de familles où des collégiens et des enfants que nous suivons en primaire, permettant ainsi de développer une synergie entre nos services. Avec les directeurs d'écoles et les enseignants, les assistantes sociales sont le levier de la Réussite Educative. Tout le monde joue le jeu.

Cette année, sur les quarante parcours enregistrés dans le X<sup>e</sup> arrondissement, plus de vingt furent initiés pour des enfants du premier degré. Les assistantes sociales des écoles ont compris qu'il s'agissait là d'une plus-value pour le travail social et le travail scolaire et d'un complément global pour le travail en direction des familles.

Nous travaillons avec des associations ou des structures, par exemple, la ludothèque cette année, qui sont efficaces dans l'accompagnement des enfants vers les centres de soins. Outre cet accompagnement, nous avons compris la richesse qu'apportent les associations sur le territoire et réalisé combien leur présence aux côtés des équipes pluridisciplinaires assure une grande réactivité. Dès que l'on sent qu'un enfant a besoin de pratiquer un loisir, un sport ou une activité culturelle, le relais est immédiatement pris par les associations. Voilà « le plus » que peut apporter la Réussite Educative aujourd'hui : un travail en réseau efficace et le respect de chacun dans ses missions et ses compétences.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Quelles ont été les difficultés auxquelles vous avez été confrontée au démarrage ?

**Anne Linguenheld,**  
**Service social scolaire premier degré, Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la Santé, Mairie de Paris.**

La méconnaissance du dispositif nouveau, l'incompréhension sur les raisons qui présidaient à la prise en compte de certaines écoles et non d'autres.

Les assistantes sociales du premier degré connaissent bien les enfants dans les écoles, elles avaient le sentiment de maîtriser les prises en charge ; il fallait donc dégager un consensus pour faire fonctionner un dispositif avec les enseignants et les directeurs, tout en mobilisant les familles qui n'étaient pas en demande.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Comment mobiliser une famille qui n'est pas en demande ?

**Anne Linguenheld,**  
**Service social scolaire premier degré, Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la Santé, Mairie de Paris.**

On l'accompagne, on se fait persuasif. Cette année, s'agissant d'enfants accompagnés vers les centres de soins, certains parents ont pris conscience de l'importance des soins suite au travail de parentalité réalisé par les assistantes sociales du premier degré. Ils ont relâché l'attention qu'ils portaient à la réussite Educative de leurs enfants pour s'impliquer différemment. C'est là un aspect positif. Au-delà du soin, un accompagnement global est réalisé par les assistantes sociales du premier degré. Mme Catherine Delacourt qui est assistante sociale de terrain pourra illustrer mon propos d'un exemple concret.

**Catherine Delacourt,**  
**Assistante sociale.**

Nous réalisons actuellement un travail auprès des écoles maternelles Martel et Paradis avec l'association AFEV, des étudiants aidant des élèves de grande section à découvrir la lecture. Par cette action d'accompagnement vers la lecture, nous pouvons repérer des difficultés de manière précoce et ensuite prendre en charge plus globalement la famille.

Se faire connaître des familles et des associations nécessite d'organiser des rencontres. La synergie peut aussi s'opérer par la médiation culturelle. Au final, il est très enrichissant de travailler avec des partenaires ; c'est ainsi que dans les écoles que l'on croit bien connaître, on repère des ressources locales jusqu'alors ignorées.

Mme Ziady a évoqué les réticences initiales qui prévalaient à l'encontre de la Réussite Educative. Je précise que les accompagnements physiques pour les soins exceptés, nous ne savions pas quoi demander à la Réussite Educative, puisqu'à nos yeux le droit commun primait : bien des aides, dont les aides financières, étaient déjà en place. Depuis, nous avons pris l'habitude de travailler différemment ; nous demandons, par exemple, des aides aux loisirs pour des parents concernés par la réussite de leurs enfants mais qui ne bénéficient d'aucune aide sociale parce qu'ils sont sans papiers. De tels dossiers ne peuvent prospérer que par la voie de la Réussite Educative.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Considérez-vous que c'est une nouvelle façon d'exercer votre métier ?

**Catherine Delacourt,**  
**Assistante sociale.**

Une façon moins solitaire, plus partenariale.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Monsieur Laulanie, de votre point de vue de chef de projet de la Politique de la ville et d'ancien secrétaire technique à la Réussite Educative à la Porte de Montmartre, quel constat tirez-vous de ces parcours ?

**Marc Laulanie,**  
**Chef de projet Politique de la ville, xviii<sup>e</sup> arrondissement, La Chapelle, Délégation à la Politique de la ville et à l'intégration, Mairie de Paris.**

Les personnels de la Politique de la ville ont découvert dans le dispositif de la Réussite Educative une nouvelle façon de travailler qui nous a conduits à nous interroger sur nos pratiques. Nous avons l'habitude de travailler sur des projets collectifs et la notion de parcours individuels nous était totalement étrangère. Nous concevions quelques difficultés à entrevoir en quoi ces parcours individuels allaient permettre le développement local sur notre territoire. Telle était notre question initiale – et nous n'étions pas les seuls à nous la poser !

Le dispositif a été progressivement mis en œuvre, malgré le rapport « Benisti »<sup>1</sup> qui nous a placés dans une position compliquée. Ce rapport préconisait une prévention précoce dès la crèche et la nécessité de repérer des signes susceptibles de révéler très tôt des problématiques futures de délinquance. Finalement, nous avons réalisé que le dispositif était porteur d'une vraie plus-value pour l'enfant et sa famille.

Sur la question du développement local, nous étions enclins à penser que « nous savions faire », que c'était le cœur même de notre métier ; à ce titre, nous n'imaginions pas de possibles plus-values. Avec le recul, on s'aperçoit que des professionnels se sont rencontrés sur nos territoires, ont tissé des liens réguliers, profonds, institutionnels, mais aussi associatifs. Alors que nous étions confrontés à une problématique de rapprochement des associations et des institutions, le projet de Réussite Educative nous a aidés à procéder au rapprochement, à professionnaliser nos associations qui ont grandi avec nous dans le cadre de ce dispositif, aujourd'hui bien intégré dans nos logiques Politique de la ville, au point que les problématiques qu'il soulève peuvent être utilisées dans d'autres champs, tel celui de la jeunesse. Des connexions s'opèrent entre les différents champs de la Politique de la ville et aujourd'hui ce dispositif est devenu un outil pertinent de développement local sur un territoire.

---

<sup>1</sup> Jean-Jacques Bénisti, député UMP du Val-de-Marne, élu depuis 2002 à l'Assemblée nationale, s'est fait connaître pour son rapport sur la prévention de la délinquance en 2004, qui suscita une forte controverse, car il établissait un parallèle entre le bilinguisme des enfants de migrants en France et le risque de délinquance ; dans une seconde version parue en 2005, les auteurs reconnurent leur erreur.

Un second rapport a été remis en février 2011 au Premier ministre, F. Fillon, sur la prévention de la délinquance des mineurs et des jeunes majeurs, préconisant, entre autres recommandations : « *dans le cadre de la prévention interne à l'Education nationale, le repérage précoce des premiers signes de changement de comportement, de mal-être, de violence, etc... de l'élève qui mène à un processus de « signalisation* » ».

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Quel regard portez-vous sur l'implication des équipes éducatives et sur le travail que vous avez pu mener en partenariat dans les collèges ?

**Marc Laulanie,**  
**Chef de projet Politique de la ville, xviii<sup>e</sup> arrondissement, La Chapelle, Délégation à la Politique de la ville et à l'intégration, Mairie de Paris.**

Initialement, l'implication était variable selon les équipes, aujourd'hui, elle est forte.

Mon regard est celui du secrétaire technique à la Porte Montmartre confronté à l'arrivée d'un dispositif sur un territoire compliqué, où tous les collèges étaient en souffrance. Aujourd'hui, à La Chapelle, l'ensemble des acteurs s'est approprié le dispositif qui est performant. L'ensemble des partenaires de l'Éducation Nationale, les services sociaux, tous les acteurs sont impliqués. Le dispositif est réactif, il se réunit régulièrement. Une plus-value est apportée par les projets locaux qui présentent désormais une bonne adéquation entre les problématiques locales du territoire et les projets alimentant les parcours. Sur ce terrain, nous avons effectué des progrès notables.

À l'origine, le dispositif était parfois vécu comme une prestation de service, suscitant des difficultés qui finissent par s'estomper progressivement. On mettait en place un accompagnement physique, mais les acteurs ne s'étaient pas encore approprié cette logique de plus-value de parcours individualisés qui permet d'avancer. M. Tréca a demandé si nous l'appliquions différemment sur un territoire aussi grand ; j'ai le sentiment que le dispositif fonctionne et se déploie différemment selon les territoires, les acteurs construisant finement localement.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

En termes d'évaluation, il faut porter un regard sur les changements qui sont intervenus au sein des différentes communautés de travail. Comment les différents métiers ont-ils été touchés par ces nouveaux dispositifs ?

Nous allons solliciter le regard d'une représentante du ministère de l'Éducation Nationale. Madame Jourdy, vous travaillez depuis cinq ans sur le développement de ces dispositifs, comment les équipes éducatives au sein des collèges s'en sont-elles emparées ?

**Patricia Jourdy**  
**Principale adjointe du collège Lucie et Raymond Aubrac dans le XI<sup>e</sup> arrondissement.**

Je travaille depuis cinq ans dans ce quartier de la Fontaine au Roi : ce sont cinq ans d'expériences, de changements, d'interrogations nombreuses et de pratiques en constante évolution.

Je me souviens des premières réunions où nous ne connaissions peu ou pas les autres participants : un assistant social de la CAF, un représentant des médecins scolaires, des représentants des services sociaux, des associations, des représentants des écoles du premier degré. Nous nous demandions comment nous allions nous intégrer à ce dispositif et nous y impliquer.

Des parcours étaient proposés par le premier degré avec les assistantes sociales en tant que référentes, aucun parcours n'était proposé par le collège. En revanche, des élèves du collège proposaient un parcours par l'intermédiaire des associations, dont nous n'étions pas correctement informés. Cela nous a à ce point piqués au vif que nous avons décidé de nous impliquer plus régulièrement dans ces équipes pluridisciplinaires et de prendre

l'initiative de parcours. Notre participation régulière nous a permis de nous connaître, de nous apprivoiser et de lever des quiproquos qui pesaient sur nos activités respectives.

En tant que représentants de l'Éducation Nationale, l'occasion nous était donnée de justifier nos pratiques, parfois contestées. Les associations nous demandaient pourquoi nous excluons autant d'élèves sans prévenir ni la famille ni l'élève lui-même. Il a fallu expliquer le déroulement des procédures et notamment la façon dont nous recevions la famille. À force de lever les quiproquos, nous avons créé du lien, appréhendé les compétences de chacun et défini nos champs d'action. La confiance partagée est aussi une condition indispensable au travail en réseau. Mais n'oublions pas que parlant d'enfants et de jeunes en difficultés scolaires et sociales, nous évoquons l'intimité de la famille, ce qui suppose de prendre le temps de découvrir à qui nous en parlons.

Le travail en regards croisés de l'équipe pluridisciplinaire nous a semblé très pertinent, et il y a trois ans nous avons décidé de tenir en interne une « réunion des partenaires ». À l'origine, informelle – y venait qui voulait – elle a pris de l'ampleur. Au-delà des partenaires institutionnels que sont le principal, le CPE, l'infirmière et l'assistante sociale, nous accueillons Action collégiens, le club de prévention Feu vert, le médiateur de Pelleport, l'assistante sociale de la CAF, l'École des parents et des éducateurs, également financés par la Réussite Educative.

Dans la mesure où nous traitons des élèves en difficulté, nous nous sommes vite rendu compte d'un risque. En effet, dans la mesure où notre réunion nous permettait d'être réactifs, peut-être trop, nous risquons de nous polariser uniquement sur l'urgence.

Par ailleurs, les élèves en grande difficulté ou en grande souffrance qui nous préoccupaient étaient souvent déjà pris en charge par l'aide sociale à l'enfance et faisaient l'objet de mesures éducatives et de mesures d'accompagnement. Les parcours n'étant pas, nonobstant leur aménagement, destinés à ces jeunes, nous les faisons surtout bénéficier de projets collectifs. Mais la volonté – et en tout cas la préoccupation du parcours – nous a obligés à travailler aussi, hors toute urgence, dans le champ de la prévention, ce qui nous a permis d'évoluer. C'est ainsi que la formalisation des parcours nous conduit à être plus pointilleux sur notre action ; c'est une bonne chose que de déterminer une durée et un référent.

Pour le collège, la fonction de référence a été longtemps portée par l'assistant ou l'assistante sociale de la CAF, puis par d'autres, notamment par Action collégiens qui s'est fortement investie. En tout cas, nous essayons de proposer un référent légitime, y compris parmi les responsables des associations de quartier que nous connaissons de mieux en mieux. Il est important de connaître l'ensemble des partenaires pour que le travail mené soit légitime pour le jeune et sa famille. Ce travail de terrain et de prévention est notre cœur de métier, notre mission doit également consister à trouver des moyens de re-médiation. Je voudrais à cette occasion parler de collaboration et vous faire part du travail effectué avec le centre Pelleport.

Le collège Lucie et Raymond Aubrac a la chance de bénéficier d'un médiateur du centre Pelleport deux demi-journées par semaine. C'est ainsi que nous avons pu définir ensemble les modalités de son action au sein du collège, où il réalise un travail de prévention, il rencontre les jeunes que nous avons ciblés, des jeunes souvent exclus des cours, souvent absents.

Il travaille en collaboration avec le CPE pour déterminer les champs d'action de chacun sans empiéter sur le terrain de compétence de l'autre. Tout cela nécessite négociation et pilotage.

Le médiateur, non seulement propose des projets individuels, mais également collectifs. Par exemple, aux dernières vacances, six élèves du collège ont participé à un stage de formation sur les métiers du sport. C'est important et nous-mêmes avons l'impression de pouvoir apporter des idées qui répondent à la problématique que nous rencontrons. Ainsi, ces thématiques de stages sont-elles choisies ensemble et répondent à un besoin identifié. Les prochaines vacances seront consacrées à un stage sur les métiers de la santé.

Si le travail avec le médiateur est fructueux, il est aussi frustrant, car si nous tricotons quotidiennement des liens pour que les professionnels œuvrent ensemble, les statuts souvent restent précaires et, au terme de six mois, tout est à recommencer. On interroge nos pratiques, on tricote et on détricote.

Dans notre quartier, la Réussite Educative se fonde sur les liens tissés entre les personnes. Je veux remercier l'équipe de développement local qui fait preuve d'une grande patience : elle répète à l'envi ce qu'est un parcours, ce qui n'en est pas un, la façon de le présenter et d'y faire entrer un élève.

Avec l'arrivée de l'APASO qui nous interroge de nouveau sur nos pratiques, nous allons continuer à évoluer, mais il n'est pas si simple de répondre à des interrogations, même légitimes et nécessaires. On ne peut se lancer sans connaître les personnes avec qui l'on travaille. En tout cas, la Réussite Educative a permis sans conteste aux équipes de direction de s'ouvrir aux quartiers et à ses ressources. Il est évident que l'Éducation Nationale a toute sa part à jouer lorsque la thématique abordée est le décrochage scolaire ou l'aide aux devoirs. À l'avenir, sans doute, faudra-t-il réfléchir à l'implication encore attendue des équipes enseignantes.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

L'implication des équipes enseignantes apparaîtrait-elle comme une limite du dispositif ?

**Patricia Jourdy**  
**Principale adjointe du collège Lucie et Raymond Aubrac dans le XI<sup>e</sup> arrondissement.**

Pour l'instant.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Comment définiriez-vous en quelques mots un parcours ?

**Patricia Jourdy**  
**Principale adjointe du collège Lucie et Raymond Aubrac dans le XI<sup>e</sup> arrondissement.**

C'est une formalisation. Le parcours est avant tout la marque de l'implication de la famille. D'où l'importance du référent qui doit apparaître légitime et bénéficiaire et d'un point d'ancrage dans la famille. Des parcours échouent parfois, car demander une aide aux devoirs ou à la parentalité sans un travail du référent en ce sens ne donne que peu de résultats.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

La limite serait-elle une approche globale insuffisante ?

**Patricia Jourdy**

**Principale adjointe du collège Lucie et Raymond Aubrac dans le XI<sup>e</sup> arrondissement.**

Le plus important est le travail du référent en lien avec la famille et les partenaires. Il convient de trouver les ressources et impliquer les acteurs.

**Catherine Duboscq,**

**Préfecture de Paris.**

Vous avez évoqué la parentalité ; cela me conduit à demander à Michel Bain, sous-directeur de l'action sociale, les raisons de l'intervention de la CAF dans ce dispositif.

**Michel Bain,**

**Sous-directeur de l'action sociale de la CAF Paris.**

J'ai cru comprendre que le retrait de la CAF, non pas du dispositif, mais de la fonction de référent de parcours a suscité des interrogations. Si je me souviens bien, en 2007, notre arrivée en avait posé tout autant.



La CAF s'est engagée dans ce dispositif en mai-juin 2007 afin d'assurer la fonction de référent renfort en direction des publics collégiens. Nous avons répondu positivement à une sollicitation en ce sens pour deux raisons que nous avons alors énoncées clairement : premièrement, il fallait approfondir le thème central du soutien à la parentalité qui, à l'époque, émergeait largement dans le réseau des CAF. C'est un concept dont les contours étaient un peu flous alors que nous étions intéressés à mettre en place au quotidien des actions extrêmement complexes avec les familles et étudier la manière dont nos professionnels pouvaient incarner ce soutien à la parentalité.

La seconde raison pour laquelle nous nous sommes engagés dans le dispositif est l'affichage d'alors qui voulait que l'enfant et la famille soient placés au centre du dispositif. Sur ces thématiques, sur l'aspect collectif notamment, les CAF avaient déjà largement travaillé. Par exemple, à Paris et dans le réseau des CAF, nous avons réfléchi à la participation des habitants dans les centres sociaux. Nous avons donc une certaine habitude des actions qui plaçaient le public en leur centre pour lui faire jouer le rôle de l'acteur principal. Cette expérience acquise nous a incités à inverser les logiques de travail : ne plus construire à partir d'une logique de moyens, mais à partir d'une logique de besoins. Un tel renversement a impliqué nombre de conséquences. J'en ai identifié trois pour faciliter le débat.

La première porte sur les modalités de la mise en œuvre du travail. La Réussite Educative a fait naître la notion de trajectoire, c'est-à-dire une notion liée au temps, le temps étant conçu comme un élément structurant de la démarche : le temps en termes de durée mais aussi de fréquence, c'est-à-dire le temps en ce qu'il rythme les offres de services et permet aux personnes concernées de mieux se situer.

Bien évidemment, la notion de projet se trouve renforcée par le triptyque qui l'accompagne : diagnostic, objectif, résultats. Des mots qui parfois ont heurté certaines oreilles viennent se greffer à cette démarche : négociation, stratégie, contractualisation, évaluation, etc. Tout cela vient affecter les modalités de mise en œuvre et le partenariat pour lequel la question est finalement simple – la réponse est plus compliquée : que voulons-nous faire ensemble et comment nous y prendre ? L'évolution à l'œuvre questionne les pratiques, les dispositifs, la façon de travailler en commun, les périmètres et parfois même la pertinence d'un certain nombre de dispositifs.

Enfin, ce travail questionne les postures professionnelles. On voit ici que la légitimité professionnelle se conquiert, se construit avec le public dans l'action et ne se déduit pas d'un diplôme ou d'un statut. C'est important car cela peut expliquer un certain nombre de résistances légitimes.

Pour conclure, je précise que nous avons tiré des enseignements de ce travail, de cette expérience, de cette expérimentation. Nous les avons repris dans l'organisation interne des caisses et dans la construction des offres que nous adressons aux familles.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Madame Guérin, que pouvez-vous nous dire de cette fonction de référent ?

**Nadine Guérin,**  
**Caisse d'Allocations Familiales de Paris.**

Le principe de notre démarche consiste à placer la famille au centre du dispositif en tant que partenaire et acteur de son projet. À partir d'un problème repéré, nous mobilisons la famille sur ses potentialités, nous repérons les freins pour construire et mettre en œuvre le parcours en nous fixant des objectifs par étapes, échelonnées dans une durée, et soumises à des évaluations partagées. Autour de la famille, nous mobilisons des leviers d'actions, par exemple autour de l'appropriation du réseau, de l'intra-familial, de la scolarité, de la santé.

Cette place centrale accordée à la famille au travers de la logique des parcours individualisés introduit l'idée d'une trajectoire ponctuée de changements et de réajustements à opérer par étapes, et implique de développer une capacité à se projeter vers un mieux et parfois même d'arriver à influencer sur la trajectoire. Il devient intéressant d'évaluer le processus qui se met en œuvre pour parvenir à ce changement.

La mise en œuvre de parcours avec les familles a des impacts à plusieurs niveaux. D'abord, elle oblige à reconsidérer les modalités de travail différemment, car la définition de parcours, qui s'inscrit dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire, à savoir une nouvelle démarche de diagnostics partagés, alimentée par les regards croisés des différents acteurs du champ socio-éducatif, permet, grâce à une meilleure visibilité, de clarifier en amont notre action commune et de rendre compte d'actes professionnels posés et des conditions réunies pour leur mise en œuvre.

À partir d'objectifs définis en amont, une forme de contractualisation s'engage avec la famille qui permettra de redéfinir le problème. Cette co-construction avec la famille et le jeune permet de travailler sur la compréhension par la famille de la demande externe, et sur sa volonté d'action. Le travail du référent est d'établir des liens entre ces différentes demandes et de redéfinir le problème sans disqualifier et avec la nécessité de faire exister aussi d'autres modes de lecture.

Cette lecture partagée est la spécificité d'un parcours de Réussite Educative qui aidera à mettre en mouvement tous les acteurs, au premier rang desquels la famille. La particularité tient en ceci que la Réussite Educative est une approche personnalisée. Il s'agit donc d'adapter les réponses à chaque situation et de faire du sur-mesure. C'est cette dynamique de l'accompagnement qui nécessite une adaptation permanente, notamment des préconisations de l'équipe pluridisciplinaire et ce que souhaite la famille ou ce qu'elle est capable de réaliser à un moment donné. Un deuxième impact naît du positionnement de la famille au centre du dispositif et du travail à partir de ses besoins. Cet impact affecte les modalités de partenariat en ce qu'il questionne en permanence la place et le rôle de référent

dans la connaissance des réseaux et dans sa contribution à la construction d'un maillage sur les territoires. En effet, le travail repose fortement sur la création de réseaux qui viennent étayer l'environnement de la famille sur les plans scolaire, éducatif, social, culturel, sanitaire en vue d'aider cette famille à se mettre en mouvement. C'est en quelque sorte essayer de la rendre autonome dans la réactivation du réseau créé et des ressources. En fait, cela permet d'impliquer les parents et d'accompagner le plus possible le jeune dans un cheminement positif. On constate par exemple que certaines familles redeviennent partenaires des équipes éducatives, qu'elles vont plus facilement aux collèges, qu'elles ne se manifestent pas uniquement en cas de difficultés. Certaines familles disent que cela les aide à reprendre confiance, à sortir de leur isolement, à se remobiliser et cette intervention peut aussi les conduire à reprendre des démarches diverses. Une des plus-values repose aussi sur le rôle central de médiation ou d'interface dont l'exemple est donné par la médiation entre la famille et l'école où le référent peut jouer un rôle d'explicitation, de conseils, d'aide à la prise de décision pour une orientation scolaire, une proposition d'orientation vers une classe spécialisée ou une filière professionnelle, par exemple. Il peut aussi entrevoir des solutions non imaginées ou dédramatiser des solutions de sortie des conflits et des blocages. Il peut encore servir de tiers ou de médiateur entre les parents et le jeune ou avec les différentes institutions à des moments précis, par exemple en cas d'exclusion définitive ou d'incompréhension.

Être facilitateur de liens dans cette mise en place de relais est une plus-value supplémentaire. La position peut être plus neutre lorsqu'un jeune présente des signes de fragilité ; des réponses scolaires sont proposées, mais aussi et surtout des réponses qui relèvent de l'extérieur. Cela nécessite de partager un espace intermédiaire entre l'établissement scolaire et la famille. Le référent est alors positionné en tant que tiers, ce qui lui permet de développer un réseau et d'être mieux accepté.

Ce rôle de médiation et d'étayage de réseau qui est une des spécificités de la fonction de référent de Réussite Educative participe à repositionner la famille au centre du dispositif, d'une part, par la nécessité de partager un minimum d'informations avec des partenaires multiples si l'on veut aider une famille mais dans l'accord et le respect des familles évidemment. D'autre part, en permettant de mieux comprendre les interventions des uns et des autres, de donner plus de cohérence et de sens aux actions engagées avec elles.

C'est un travail qui offre aussi la possibilité de décentrer les problématiques, par exemple, en favorisant dans un premier temps la participation à une activité ludique pour revenir ensuite aux apprentissages. À titre d'illustration, j'ai souvent remarqué que favoriser un objectif important du lancement des parcours, à savoir la pratique d'activités extra-scolaires, sportives, culturelles, peut contribuer plus facilement à la remobilisation du jeune à partir d'une meilleure estime de lui-même. Ce travail sur les règles et les limites vise une meilleure autonomie. Cela permet ensuite de travailler à des problématiques inhérentes aux dimensions familiales, éducatives ou sociales. Dans ce sens, le référent peut aussi être la personne la mieux positionnée pour établir une relation de confiance avec le jeune et la famille. La particularité de cette relation est d'induire de la proximité en étant lié au thème du soutien à la fonction parentale qui apparaît dans les échanges – les règles, les limites, les conflits, l'autorité, la place de chacun dans la famille et elle induit également de la distance. Le travail sur la parentalité, qui est la thématique centrale de la Réussite Educative, repose avant tout sur la logique de reconnaissance des compétences qui passe bien évidemment sur le non-jugement et l'écoute. Dans ce type de travail, il est essentiel, pour arriver à une évolution ou à une transformation éventuelle de la situation avec un enfant ou un jeune, de travailler avec les parents afin que le jeune sente que ses parents adhèrent et sont parties prenantes d'un projet mené avec lui et pour lui.

Un autre effet de cette démarche renvoie à la construction et aux modalités du partenariat car elle questionne en permanence ce que nous voulons faire ensemble. Fonctionner réellement dans une logique de projets partagés nécessite que chacun puisse expliquer sa position dans le sens d'une plus grande visibilité. La construction commune ne peut se faire qu'à cette condition. L'exemple des évaluations dans les équipes pluridisciplinaires est parlant. En effet, on constate que plus l'équipe pluridisciplinaire a clarifié en amont ce qu'elle voulait faire, plus il est facile d'évaluer ensuite les réalisations. Si un parcours ne fonctionne pas bien c'est soit que les objectifs ont été mal définis

au départ, soit que la problématique n'a pas été suffisamment clarifiée. En tout cas, la responsabilité reste collective. Cette forme de travail n'est pas nouvelle en tant que telle. Mais le cadre structuré et organisé de la démarche oblige à négocier avec des professionnels de culture différente, à partager des informations avec des partenaires plus éloignés du champ socio-éducatif traditionnel, à confronter les points de vue, à envisager les choses autrement, à porter un regard extériorisé sur son action et surtout à repositionner la famille au centre du dispositif.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Au fond, l'adhésion des familles est une condition essentielle. Comment permettre aux familles d'y accéder ?

**Nadine Guérin**  
**Caisse d'Allocations familiales de Paris.**

C'est un travail de cheminement. L'adhésion est loin d'être gagnée de prime abord. Souvent, nous pouvons être confrontés à des adhésions de façade car les familles se sentent "contraintes". C'est tout le travail du référent dans le cadre de l'accompagnement, dans la relation qui pourra s'établir avec la famille, l'idée est de pouvoir susciter. Nous travaillons sur les craintes et les désirs, sur les moyens qu'a la famille de se projeter, l'idée étant de susciter un désir de changement. Effectivement, notre action est fondée sur un travail d'échanges et une relation de confiance qui peut s'établir parfois sur les problématiques qui émanent d'une situation orientée, liée à des difficultés scolaires, à des problèmes de comportement ou de déscolarisation. Parfois, le travail du référent oblige à prendre en compte d'autres dimensions, celle, par exemple, qui consiste à faciliter le lien avec l'extérieur, à élaborer les besoins personnels d'un jeune autour d'activités extrascolaires pour permettre de décentrer la problématique scolaire pour l'aborder plus facilement.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Pour conclure avec la Caisse d'allocations familiales, je me retourne vers M. Michel Bain : selon vous, la Réussite Educative arrive-t-elle à prévenir les décrochages scolaires ?

**Michel Bain**  
**Sous-directeur de l'action sociale de la CAF Paris.**

Bien sûr, mais il y a toujours une double dimension qui tient au moment auquel nous intervenons. À la fois nous traitons une difficulté et nous en prévenons une autre. Tout l'enjeu est d'intervenir le plus rapidement possible. Pour prolonger les propos de Nadine Guérin, je veux rappeler deux moteurs essentiels : nulle famille ne souhaite l'échec de l'enfant, c'est un levier formidable sur lequel les professionnels peuvent s'appuyer. Par ailleurs, il existe un principe de valorisation. Peu importe si au début il n'est pas porté sur la réussite scolaire. Mais à partir du moment où on le place en posture de réussite, l'enfant est valorisé et donc la famille se met en mouvement vers une solution positive et qui aura obligatoirement des retombées positives sur la scolarité. Oui, la Réussite Educative prévient un certain nombre de difficultés.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Sylvie Lissorgues, vous êtes membre du bureau de l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative et coordinatrice du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois dans l'Essonne. Je vous propose de nous décrire le fonctionnement de l'association, ses buts et objectifs.

**Sylvie Lissorgues,**  
**Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative et coordinatrice du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois dans l'Essonne.**

L'ANARE est une association créée en 2008 par des coordinateurs de la Réussite Educative, notamment de l'Essonne et de la ville de Rennes. L'association avait pour objectif la mise en réseau sur le plan national des acteurs de la Réussite Educative, d'apporter une information nationale et internationale sur le sujet puisque nous sommes en relation avec le Québec, d'être un lieu de vigilance, principalement déontologique et de permettre des interventions auprès des décideurs au sujet des politiques publiques. Cette association a fait son chemin depuis 2008. Elle est présidée par M. Frédéric Bourthoumieux, DGA chargé de la politique éducative à Courcouronnes. Il est en relation avec l'ACSE, avec le ministère et avec toutes les différentes instances où l'ANARE commence à être reconnue.

Une phrase tirée d'un article consacré à l'ANARE donne une idée précise de son objet : « Bien penser l'éducation, c'est permettre à l'enfant de devenir un individu libre. Ce travail nécessite une approche globale concertée, innovante et humaniste. » Voilà les fondements de l'ANARE. « Bienveillance » est le maître mot de tout ce qui concerne les suivis et le partenariat. Toute personne morale ou physique investie dans le champ éducatif est bien sûr la bienvenue dans cette association qui est présente sur Internet.

Ses membres sont issus de multiples horizons : éducatif, social, associatif. Cette association ne se limite pas à la Réussite Educative au sens du dispositif, elle la conçoit au sens large du terme tel qu'il est utilisé au ministère. Nous travaillons sur tous les champs liés à l'Éducation sociale. Nous sommes là en appui des équipes, de la réflexion, nous sommes vigilants à tout ce qui se passe, aussi bien des micro-actions que du macro au niveau national.

Depuis six ans, nous organisons une rencontre nationale annuelle. Ce fut d'abord à Courcouronnes, puis à Valenciennes, à Gennevilliers, à Rennes, à Lyon et à Toulouse où nous avons accueilli près de 700 personnes cette année. Tous les ans, nous recevons le ministre, Mme Pau-Langevin, la directrice de l'ACSE, des préfets. Autant de personnes qui viennent nous voir et travaillent avec nous.

L'ANARE a souhaité rédiger un manifeste qui soit à la disposition de chacun et qui permette à tous une réflexion autour de la notion de la Réussite Educative. Dans ce manifeste l'Anaré :

- souligne la pertinence de la démarche révélée par une expérience de sept années,
- avance des propositions afin que la prise en compte des enfants en fragilité devienne une priorité nationale,
- demande à l'ensemble des pouvoirs publics, des acteurs et des partenaires éducatifs un débat national sur la Réussite Educative. Nous savons que d'une région à une autre, d'une ville à une autre, de Paris à la Province, prévalent bien des différences. Toutefois, nous souhaitons que ce débat rassemble tout le monde, Paris y compris, même si – et d'autant plus – que son fonctionnement est différent.
- souhaite se concentrer sur le thème de l'accompagnement personnalisé des enfants fragilisés de 2 à 16 ans.
- alerte l'ensemble des pouvoirs publics, des acteurs et des partenaires éducatifs sur la pertinence du programme et sur la nécessité de son inscription dans le champ des politiques éducatives publiques. Nous proposons donc que la Réussite Educative devienne le volet d'accompagnement personnalisé des projets éducatifs locaux. Comme nul ne l'ignore, la Réussite Educative n'est pas un dispositif pérenne, ce qui fragilise les postes et les financements. Nous

souhaitons donc, via l'ANARE et des débats, que ce dispositif s'intègre aux politiques éducatives locales pour qu'il gagne une certaine pérennité et acquiert ainsi une véritable assise sur les territoires.

L'ANARE défend également la mobilisation de partenaires autour de la Réussite Educative et le développement de nouveaux fonctionnements et de nouvelles compétences. C'est une richesse de la Réussite Educative. Certains la connaissaient déjà un peu, car des réseaux qui fonctionnaient sur le plan éducatif via les réseaux d'éducation prioritaire ont conduit plusieurs partenaires à travailler ensemble. Il est vrai que la Réussite Educative a impliqué davantage de partenaires. Les débuts n'ont pas été simples et la situation reste délicate. Tout le monde n'accepte pas de se remettre en question. Il n'empêche que nous défendons ce travail, car il s'inscrit dans la dynamique et les missions des villes éducatrices.

Nous demandons également l'inscription de la Réussite Educative comme dispositif d'accompagnement éducatif à part entière et non plus comme une politique d'exception réservée aux quartiers prioritaires. Je sais que cette question est en discussion en haut lieu, vous l'avez indiqué. La Réussite Educative s'est déployée en priorité sur les ZUS et, quand c'est possible, avec les Cucs. Mais nous nous sommes rendu compte sur les territoires que les élus demandaient que l'on aide tous les enfants qui ont les mêmes profils, même s'ils n'habitent pas la ZUS. Telle a été la politique de Sainte-Geneviève-des-bois et de bien d'autres villes. Cela fait partie des logiques que défend l'ANARE, la logique ne doit pas être purement de territoire, mais une logique de personnes, de priorités, de profils. Un élève qui est dans une école en ZUS peut passer dans un collège qui n'y est pas ; de ce simple fait, nous perdrons le droit de l'aider !

Nous défendons également l'approche globale pour la complémentarité des prises en charge. Comme je le disais tout à l'heure, même si certains s'accrochent à leurs prérogatives, il faut être lucide et conscient de la limite de nos apports pris individuellement – cela a déjà été largement démontré.

**Catherine Duboscq,  
Préfecture de Paris.**

L'ANARE fait-elle le constat d'une difficulté d'apprentissage sur le fonctionnement et le travail en réseau de l'ensemble des professionnels qui travaillent jusqu'à présent dans des institutions plutôt cloisonnées ? En sommes-nous encore à un fonctionnement en tuyau d'orgue ?

**Sylvie Lissorgues  
Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative et coordinatrice du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois dans l'Essonne.**

Au début, bien des acteurs ont considéré la Réussite Educative comme une couche supplémentaire du mille-feuille. Mais du travail interpartenarial mis en place, il ressort que c'est un élément qui lie l'ensemble. Bien sûr, il a fallu se faire accepter en tant que professionnels reconnus et légitimes du travail social et éducatif. Il faut savoir que la plupart des coordinateurs sont issus du travail social. L'ANARE porte donc une attention particulière à la défense de la déontologie. Chacun a son pré carré et nul n'est préparé à travailler ensemble, chacun conserve ses secrets professionnels et s'attache à respecter un droit de réserve – souvent, les gens confondent les deux. Ainsi, l'infirmière ne dit rien à l'assistante sociale qui ne dit rien à l'éducateur de rue, etc. Pourtant, cinquante personnes travaillent autour de la même famille et dans des sens différents sans se parler. D'où des aberrations. Parce qu'elle se penche sur la globalité de la famille, la Réussite Educative permet de parler ensemble et avec la famille. Pour ce faire, il faut se connaître, s'accepter et accepter que le professionnel d'en face ne soit pas une assistante sociale. Dans l'Essonne nous avons d'entrée de jeu élaboré une charte d'information partagée. Cette charte a été signée par les

responsables départementaux, puis par les responsables locaux de l'Éducation Nationale, de la CAF ou des associations. Ainsi, tout le monde s'est engagé à participer à cette information partagée. Ce travail est indispensable. À défaut, chacun œuvre dans son coin, persuadé de détenir la science infuse et les bonnes informations. En réalité, le voisin en sait davantage et l'on devient ridicule à conserver les anciennes méthodes. Chacun est responsable de l'information qu'il détient et chacun sait ce qu'il est possible de dire en réunion ou pas et chacun fait confiance. La confiance a également été favorisée par le fait que bien des coordinatrices sont des assistantes sociales de formation. L'ANARE défend et soutient cette déontologie au niveau national.

**Frédéric Treca**

**Grand Témoin**

### ***Confiance et reconnaissance mutuelles***

Vous reconnaissez avoir bien avancé ensemble et avoir franchi une étape. Ce travail collectif a pris du temps à tous les échelons, le temps indispensable à la progression, d'où un sentiment de satisfaction d'avoir franchi un cap.

L'importance du travail collectif de proximité se fait jour et renvoie à la question de la confiance, celle-ci passant par la connaissance et la reconnaissance du travail mutuel ainsi que par l'organisation locale du travail collectif à l'échelle du territoire.

### ***Le rapport aux associations***

Vous avez parlé du choc des cultures entre Éducation Nationale et services sociaux départementaux, mais aussi de la rencontre avec les associations. Reconnaître que des acteurs non professionnels associatifs vous apportent quelque chose est, en soi, un choc culturel, plus fort encore.

### ***Le rapport à la famille***

La famille est placée au cœur de votre démarche. La CAF défend ce positionnement. La question est de savoir si cette méthode de travail est partagée. Par exemple, la place de la famille dans l'Éducation Nationale est assez peu naturelle alors que la Réussite Educative est un espace où le rapport à la famille peut être retravaillé.

Vous avez souligné la nécessité de créer du lien, de travailler en confiance avec les familles et de trouver les référents les mieux à même d'entrer en contact avec elles, renvoyant à la question du « sur-mesure » ; en ce sens, vous vous donnez des marges de manœuvre localement pour trouver la personne la plus apte à travailler avec la famille.

### ***La capitalisation positive***

À l'origine un peu sur la défensive, vous reconnaissez que le PRE enrichit désormais vos pratiques professionnelles et les pratiques de vos diverses institutions. Cependant, la reconnaissance qui l'accompagne pose encore une interrogation que vous avez relevée auprès de vos partenaires de l'Éducation Nationale et des équipes de travail social.

### ***Réalités territoriales***

La nécessité de prendre en compte les réalités territoriales et de s'y adapter a été évoquée. Je vous ai proposé précédemment d'entrer dans une démarche évaluative. Il convient donc maintenant de savoir comment vos propos ont été capitalisés pour prendre appui et construire des méthodes, posant la question du va-et-vient entre l'analyse de la pratique et les orientations fixées aux niveaux local et global.

### ***Les impacts***

Vous avez posé implicitement le fait que la Réussite Educative apportait quelque chose aux enfants et aux parents. Mais comment mesurer les impacts ? Vous avez largement évoqué les parcours, moins les situations d'entrée. Le parcours n'est pas une finalité, c'est un moyen. En entrant dans une logique évaluative, comment qualifier les situations de base qui vous permettront d'évaluer ?

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Ce qui détermine sans doute le choix du référent.

**Frédéric Tréca**  
**Grand Témoin**

Et en premier lieu les modalités de parcours. Évaluer le parcours pour le parcours n'a de sens que s'il est pensé en référence à une situation. Le parcours s'élabore collectivement à partir d'une situation locale et la question de la qualification des situations locales doit être exploitée.

### ***L'échec***

Toujours sur la logique de l'évaluation, vous avez souligné vos échecs ; il convient de les analyser : le curseur était-il mal placé ? Les méthodes de travail étaient-elles inadaptées ? L'échec est un élément positif, en ce qu'il permet d'avancer.

### ***Les diagnostics territoriaux***

Le PRE permet le « sur-mesure » pour les enfants, mais aussi pour le territoire. L'offre éducative et sociale tout autant que la dynamique associative varieront donc selon les quartiers. Le « sur-mesure » sur les territoires s'impose par l'objectivation des situations locales, à la fois des situations de dégradation sociale et le fait que les quartiers évoluent. On a découvert des situations de paupérisation ou de jeunes en décrochage que l'on n'avait pas devinées. La Réussite Educative présente l'intérêt d'être un lieu d'observation. Comment travailler collectivement sur le territoire et en faire un lieu d'observation permanent afin de réorienter les priorités ? Si des méthodes communes peuvent être menées à l'échelle de la ville, les priorités en revanche varieront d'un territoire à l'autre. C'est ce que déclarait M. le Préfet : comment à partir de principes généraux s'adapter aux situations locales ?

### ***Les métiers de coordination et de référent***

Une personne a indiqué avoir eu une expérimentation intéressante et souligné que la méthode collective avait produit du sens. De quels métiers avez-vous besoin pour animer le travail collectif autour des publics et non du territoire, marquant une sorte de dialectique entre le public et le territoire ?

**Jean Pecqueur Potard**

**Directeur de l'association SOCRATE**

Alors que l'information entre les adultes et les jeunes est difficile à passer, elle passe avec une grande facilité entre deux jeunes. La posture même qu'ils adoptent en présence d'adultes, un peu en retrait, est parlante. Or, cette posture de retrait n'existe pas entre deux jeunes. C'est donc entre deux jeunes que l'information passera le plus vite, aussi bien négative au sein des cités que positive : un jeune en phase de réussite transmettra dix fois plus d'informations à un autre jeune un peu perdu que tout le travail que nous ferions dans un temps indéterminé. C'est pourquoi je préconise d'étudier ce qui ressort de la communication entre jeunes.

**Directrice d'école à Paris**

Je regrette que l'Éducation Nationale du premier degré n'ait pu être représentée, non pas que nous ne travaillions pas en lien serré avec les assistants sociaux ou avec les équipes de développement local qui sont tous des partenaires précieux.

Un directeur du second degré et un directeur du premier degré ne travaillent pas auprès du même public ; ils n'ont pas non plus la même approche de l'équipe de Réussite Educative. Dans le XIII<sup>e</sup>, nous avons établi des pôles d'intervention, les assistants sociaux conservant tout ce qui relève du champ du social et les directeurs d'école ce qui relève du suivi scolaire et culturel. Nos approches sont complémentaires et néanmoins différentes. Je ne me positionne pas dans l'opposition, mais dans le regret.

Je viens moi-même du second degré. Je suis consciente que le collège est un élément capital si ce n'est conflictuel pour les élèves. Que cela prenne la majorité de votre temps, c'est logique. Cependant, il y a bien à faire dans le premier degré. Les directeurs d'école à Paris se soucient énormément des familles et leur approche diffère de celle des assistants sociaux. Dans le XVII<sup>e</sup> arrondissement, informer une famille asiatique que l'assistante sociale va la prendre en charge ne passe pas. En revanche, le directeur d'école, dont le statut est différent, permet de faire venir ces familles dans les équipes éducatives et de travailler différemment avec eux.

Vous avez évoqué les partenaires de l'équipe Educative. Il est regrettable que les directeurs du premier degré n'aient pas été plus mis en avant. Et puisque nous sommes dans la refondation, voilà un beau sujet pour un partenariat !

**Chef de service dans une équipe de prévention spécialisée dans le XVIII<sup>e</sup> arrondissement de Paris**

Dans le XVIII<sup>e</sup> arrondissement de Paris, tous les partenaires qui œuvrent dans le champ de la santé nous sont précieux. Or, ils sont absents de notre table ronde. Nous essayons d'établir un travail d'élaboration avec les intervenants du social, mais nous avons aussi cette chance de travailler dans le XVIII<sup>e</sup> arrondissement avec les partenaires de la santé qui nous permettent de créer des réseaux et de lancer des passerelles.

Par ailleurs, je voudrais aborder la notion de l'isolement. Les jeunes bénéficient de suivis individuels d'autres instances en termes d'accompagnement social, scolaire, de polyvalence. Mais sur le XVIII<sup>e</sup> arrondissement, des

familles et des enfants, qui pourtant sont dans une enceinte scolaire ou bénéficient d'un suivi social spécifique, restent dans un isolement social qui les empêche de mobiliser les ressources nécessaires pour s'en sortir. Il est intéressant de le souligner, parce que la Réussite Educative renvoie au fait scolaire, mais aussi au travail d'élaboration qui permet aux parents de se placer au centre du dispositif et d'être plus actifs sur leur environnement. C'est un bénéfice qu'il me semble utile de souligner par rapport au travail de Réussite Educative.

**Viviane Rolle-Romana,**  
**Directrice Association CAFAM**

J'aurais aimé interroger la pratique du référent de parcours. Notre association travaille depuis environ trois ans à Paris et dans le cadre de la Réussite Educative d'Argenteuil, ce qui me permet de comparer les pratiques qui sont différentes. En écoutant Mme Guérin, je me demandais si le référent de parcours était davantage tiers entre la famille et l'école ou avait un rôle d'appui et d'accompagnement à la fonction parentale. Vous dites que le référent est un tiers, mais que le référent doit s'appuyer sur un médiateur dans les établissements scolaires. Le référent de parcours ne pourrait-il être le médiateur à l'école ? En vue de la mise en place des parcours, le référent se situe-t-il davantage dans l'alliance avec la famille de sorte à mettre en place le parcours de Réussite Educative que d'autres partenaires qui interviendront auprès de l'enfant ?

Dans les établissements primaires, j'ai constaté que les référents de parcours étaient des assistants sociaux scolaires. Là aussi, je m'interroge : comment un assistant social scolaire qui intervient dans le cadre de l'Enfance en danger peut-il être ce médiateur en tant que référent de parcours et de positionnement ?

J'aurais souhaité enfin que l'on précise la notion de coréférence. Qui seront à Paris ces référents de parcours de l'association APASO ?

**Hamid Hassnaoui**  
**Directeur des politiques éducatives à la ville de Nogent-sur-Oise, co-fondateur de l'Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative**

Je n'ai aucun doute sur l'investissement des directeurs d'école dans la prise en charge des problématiques avec les parents et les enfants. La question n'est pas tant de savoir qui est la personne la mieux placée ou la mieux écoutée par les familles, mais le discours qui est tenu aux familles. Pendant des années, les familles ont été des sujets d'étude ; en les « convoquant », pour reprendre le terme utilisé qui sous-entend la présence de problèmes, on a suscité des réticences et la crainte de se rendre au rendez-vous, à l'école ou ailleurs. Le point central est donc le discours que l'on tient aux familles et la manière de travailler « avec » les familles. Depuis sa création, la Réussite Educative a ceci de particulier que pour la première fois, il s'agit d'un dispositif qui associe véritablement les familles en tant qu'actrices dans la prise en charge.

J'en viens à la question de la santé. Nous ne disposons pas de tous les dispositifs d'accompagnement. Sur le territoire de Creil, les familles doivent patienter huit mois avant d'obtenir un rendez-vous au CMPP, autrement dit la durée d'une année scolaire. C'est ainsi que sur les plateformes du bassin créillois, la Réussite Educative s'attelle à pallier les carences et à trouver des solutions, ce qui l'amène à travailler avec 80 % de partenaires du privé – psychomotriciens et psychologues du privé, car nous n'avons que peu de possibilités de travailler avec le secteur public, notamment les CMPP, les hôpitaux, etc.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Je retiens la question de la définition du référent de parcours : est-ce un métier, quelles compétences implique-t-il ? Et quels types d'information, quels contacts noue-t-on avec les jeunes ? La question a été posée.

**Sylvie Lissorgues**

**Association Nationale des Acteurs de la Réussite Educative et coordinatrice du PRE de Sainte-Geneviève-des-Bois dans l'Essonne.**

Un référent de parcours est le garant du parcours mis en place, il établira l'évaluation de la situation, suivra ce parcours à partir d'objectifs pour aller jusqu'à la mobilisation des moyens du droit commun si nécessaire. Le rôle de référent de parcours varie suivant les communes ou les groupements de communes.

À Paris, les référents de l'APASO viennent en soutien. Il existe par ailleurs les référents qui sont nommés dans les équipes pluridisciplinaires. Ces personnes connaissent l'enfant ou la famille, surtout la famille parce que poser une action sur l'enfant sans travailler avec la famille revient à passer à côté du travail à réaliser.

Quel est le travail de fond des personnes qui pratiquent d'autres métiers, directeurs d'école, assistantes sociales, etc. ? Jusqu'où peuvent-ils intervenir dans le cadre du travail avec la famille ? Il faut être attentif à faire la part entre la quantité et la qualité.

Cela peut se passer ainsi en province ou encore en Essonne, mais aussi autrement. Le référent est une personne qui est payée à temps plein ou à mi-temps pour son travail au sein de l'équipe Réussite Educative. Le coordinateur gère l'ensemble du dispositif.

Le ou les référents reçoivent les familles de la Réussite Educative, les suivent et réalisent les évaluations. Ils ne font que cela. Ils sont bien sûr en lien avec les partenaires.

Être référent d'un jeune que l'on connaît parce que l'on est directeur d'école est différent d'être référent à plein-temps au titre de la Réussite Educative et sur les territoires. Entre Paris et la province, la différence est notable, même si on trouve parfois en province le même profil.

**Anne Lingenheld**

**Service social scolaire premier degré, Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la santé, Mairie De Paris**

Les assistantes sociales scolaires pour le premier degré pratiquent une prise en charge globale des enfants et de leur famille et ont le savoir-faire nécessaire. Notre mission s'inscrit dans un objectif de protection, mais surtout de prévention. Dans le cadre de la référence de parcours, la notion de prévention est extrêmement présente. Un parcours en équipe pluridisciplinaire est défini pour une durée d'un an. L'assistante sociale en dehors de sa prise en charge globale classique s'attache précisément au bon déroulé de ce parcours ciblé. En tout cas, dans nos missions, c'est la prévention qui prime.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Est-il difficile de recueillir auprès des jeunes des informations sur leurs attentes, leurs craintes, leurs difficultés ?

**Anne Lingenheld**

**Service social scolaire premier degré, Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la santé, Mairie De Paris**

La Réussite Educative s'adresse à des enfants à partir de deux ans. Dès la petite section, nous nous rendons compte que des enfants seront en difficulté. Plus tôt on engage une prévention précoce à tous les niveaux, ne serait-ce qu'au titre de la Réussite Educative, plus on a de chances de voir l'enfant s'accrocher, rattraper certaines lacunes et s'intéresser aux apprentissages.

Les assistantes sociales sont connues, elles sont présentes dans les écoles, elles mènent aussi des actions de prévention et sont donc repérées. Elles rencontrent les enfants ainsi que leurs familles, puisque les parents sont les premiers interlocuteurs. Ils ont l'autorité parentale. Nous travaillons donc avec eux et nous les prévenons sur la façon dont les choses vont se dérouler.

### **Assistante sociale scolaire**

L'assistante sociale peut-elle mener une telle action alors qu'elle a également une mission de protection de l'enfance ? Derrière ce terme, j'ai entendu « elle peut aussi faire des signalements et placer des enfants ». Il faut, me semble-t-il, revenir sur les termes de « protection de l'enfance ». Tant mieux pour ces enfants qui ont pour référents de parcours des assistantes sociales, parce qu'en cas de danger, elles sont les premières à pouvoir réagir et de manière efficiente pour la protection de l'enfance. C'est un référent encore plus musclé de la protection de l'enfance.

**Anne Lingenheld**

**Service social scolaire premier degré, Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la santé, Mairie De Paris**

Paris a la chance d'avoir ce corps d'assistantes sociales dans les écoles du premier degré, ce qui n'existe pas dans les autres départements.

**Françoise Chêne,**

**Pédopsychiatre d'intersecteur dans le XIII<sup>e</sup> arrondissement**

La place des référents est centrale. Il est totalement différent d'aborder une situation familiale selon que l'on fait ou que l'on ne fait pas partie des institutions, quel que soit son statut professionnel. L'APASO n'intervient que selon le principe de subsidiarité, il renvoie au fait que les référents sont la plupart du temps des personnes du terrain impliquées dans les institutions.

Dans le cadre de l'équipe pluridisciplinaire, les familles qui ont le plus besoin du dispositif de Réussite Educative, me semble-t-il, sont des personnes qui éprouvent une grande défiance vis-à-vis des institutions et le dispositif de Réussite Educative est précisément intéressant dans sa fonction de passeur en amenant ces personnes progressivement à rencontrer les institutions. Il est tautologique de renvoyer aux institutions des personnes qui ont des difficultés à entrer dans les institutions ! Il me semble que l'on tourne en rond. Dans ce type de problématique, les bons sentiments, l'empathie et la gentillesse ne suffisent pas. Souvent, la question de la défiance, de la résistance aux bons sentiments est en tension. C'est pourquoi la définition du référent de parcours, en tiers ou à l'intérieur des institutions, est un problème clef.

**Frédéric Tréca**  
**Grand Témoin**

Il s'agit en tout premier lieu de ne pas figer les choses et d'installer des référents de parcours permanents qui cibleront les publics. Cela peut interdire de travailler avec certains publics, parce que les référents de parcours seront plus spécialisés sur tel type de public.

Il est central de travailler avec les référents de parcours en fonction des situations des familles et de la représentation qu'ont les familles des institutions. Cela renvoie donc à la question du travail collectif et de la nécessité d'expliquer à son collègue que pour telle famille, l'assistante sociale renvoie à l'image des allocations qui sont coupées et qu'il est préférable que le référent soit un tiers.

J'insiste beaucoup sur la question de l'évolutivité du dispositif ou de l'autorité du chef d'établissement. Des familles ont un rapport négatif à l'éducation. Qu'un tiers fasse de la médiation avec l'établissement scolaire peut être utile pour certains enfants. Et pour répondre à Mme la directrice d'école, la problématique ne tient pas au fait que des directeurs d'école ne font pas leur travail, mais au rapport que les familles entretiennent avec l'établissement scolaire.

**Catherine Duboscq,**  
**Préfecture de Paris.**

Il me reste à vous remercier, Mesdames, Messieurs, pour ce débat qui ouvre des pistes multiples à explorer au cours des ateliers.

**Claude Michellet**

**Directeur de l'Académie de Paris**



Madame la Ministre, Monsieur le Préfet, Madame le Maire, Mesdames, Messieurs, j'étais présent le 21 octobre 2009 aux premières journées de la Réussite Educative qui se sont tenues au Lycée Louis Legrand, lycée emblématique qui avait été choisi à cet effet. On se posait déjà à l'époque la question de l'enjeu du dispositif de la Réussite Educative en place depuis trois ans, mais qui avait besoin d'être repositionné.

Pour dresser un rapide bilan des trois années que je viens de vivre en tant que directeur de l'Académie de Paris et en suivant attentivement le dispositif de Réussite Educative, je dirai que le dispositif s'est installé dans le paysage.

Si l'on se reporte trois ans en arrière, toutes les écoles et tous les établissements ne se sont pas emparés du programme de la même manière, mais globalement celui-ci est connu et reconnu. Il existe et occupe une place originale, au-delà des dispositifs de droit commun.

Deuxièmement, nous avons fortement insisté sur la prise en compte du parcours individuel. Ce n'était pas gagné ; le programme avait tendance à évoluer à partir d'une pratique qui portait sur le collectif. Depuis trois ans, l'approche individuelle a gagné en termes quantitatifs – le nombre de parcours est passé de 268 à près de 714 – mais aussi qualitatifs. Nous nous sommes mis d'accord sur la définition des parcours individualisés. Il s'agit bien d'une réflexion centrée sur l'individu, associée à des réponses adaptées à chacun, et non uniformes. Cette idée de parcours individualisés a progressé positivement. Il faut à ce titre remercier l'ensemble des partenaires qui se sont impliqués dans cet accompagnement.

Troisième satisfaction : la mise en place d'un vrai travail partagé avec l'ensemble des partenaires. Je tiens à souligner la contribution de la CAF qui est une originalité parisienne et qui nous a fortement aidés dans la mise en œuvre du PRE. On peut dire qu'en trois ans, nous avons appris à nous connaître. De la synthèse que vous avez tirée des travaux de ce matin, il me semble que les différents partenaires, intervenants et institutions, se sont apprivoisés ; ils ont appris à travailler ensemble et à avoir confiance. On le remarque sur le terrain – certes, de manière différente – en tout cas, c'est un gain fondamental. De ce qui s'est passé, nous pouvons tirer au moins un enseignement : mettre en place ces dispositifs systémiques et complexes nécessite du temps. Il faut maintenant capitaliser, quelles que soient les évolutions, en préservant tout ce que nous avons acquis ensemble depuis 2007-2008.

Vous demandez un bilan, c'est traditionnel. Cela dit, le problème de la mesure de l'efficacité de nos actions reste entier : on ne peut avancer qu'au vu de bilans, de résultats, d'une réflexion sur la manière dont il a été répondu aux attentes et sur les évolutions engagées. Cela n'est possible que si nous nous dotons de vrais outils d'évaluation.

En outre, il est nécessaire de renforcer la cohésion, chacun se présentant avec des dispositifs multiples et variés. Le travail de la Réussite Educative consiste à mettre en cohérence les outils à l'œuvre dans le droit commun et de se consacrer ensuite à ce qui est placé hors du droit commun. Nous devons poursuivre notre travail. Nous le faisons au niveau du Groupement d'Intérêt Public qui permet aux institutions de se retrouver dans le pilotage du dispositif et

d'œuvrer aux complémentarités des différentes interventions institutionnelles. On doit avoir la même recherche au niveau local. Vous avez évoqué la possibilité d'apporter des réponses adaptées à chacun des cas particuliers. À la question du référent, par exemple, on ne peut, me semble-t-il, répondre de manière uniforme. Elle dépend de la situation, de la façon dont la famille analyse elle-même le contexte, ses rapports avec l'école d'un côté, les associations de l'autre, etc. Il faut donner les moyens aux équipes sur le terrain d'avoir une certaine autonomie dans la réponse à apporter : cette exigence est double, tant au plan de la mise en cohérence des dispositifs publics qui sont mis en œuvre, qu'au plan local avec des prises de responsabilité laissées aux équipes.

Le programme est riche et apporte énormément à l'Éducation Nationale, tant il est vrai qu'il permet une approche globale des problèmes. Les écoles et établissements en perçoivent les effets bénéfiques sur les apprentissages des élèves comme de l'apport, bien au-delà, de l'école. C'est un plus pour nous et pour la réussite des élèves. Je suis un fervent partisan de ce dispositif qui a apporté beaucoup, notamment aux institutions en leur permettant de réfléchir à leur façon d'agir sur le terrain.

Il nous reste encore à faire, mais je tiens à remercier tous ceux qui participent au dispositif et qui nous aident dans notre mission essentielle, qui est celle de l'école, à laquelle s'ajoutent les questions de décrochage, la construction de parcours individualisés de formation et d'insertion de nos élèves, et l'approche citoyenne qui passe par la lutte contre toutes les discriminations. Merci à tous.

## **Colombe Brossel**

### **Adjointe au Maire de Paris chargée de la vie scolaire et de la Réussite Educative**



Madame la Ministre, Monsieur le Préfet, Monsieur le Directeur de l'Académie de Paris, chers amis, je suis très heureuse d'être présente pour participer à cette deuxième Journée de la Réussite Educative, car, ces échanges sont des moments utiles. Cela s'est traduit dans les interventions et les débuts de conclusion que vous en avez tirés. On voit bien que cet objet un peu étrange, étrange dans un pays qui sait si bien cloisonner les choses, continue à nous faire réfléchir et à avancer, nécessitant temps de réflexion, croisements de regards et interrogations sur les pratiques.

La diversité des regards que nous portons et la multitude des modalités d'intervention tendent vers un même objectif final auquel nous nous attachons : un accompagnement le plus complet possible, coordonné, individualisé des enfants, des adolescents parisiens dans une ouverture à la famille afin de permettre aux jeunes de se positionner ou de se repositionner sur des parcours de Réussite Educative. Les mots ont du sens. Je ne voudrais évidemment pas, Madame la Ministre, paraître impertinente, mais je trouve positif que la France ait nommé une Ministre en charge de la Réussite Educative, car nous repositionnons ainsi le débat : c'est bien la question de la Réussite Educative qui est posée, non pas dans un cloisonnement de regards et de modalités d'intervention, mais bien en prenant en compte la globalité et la transversalité de ces moments, de ces périodes, de ces lieux dans lesquels vivent les enfants et les adolescents. Nous devons apprendre et continuer à nous interroger sur nos pratiques afin que l'ensemble des réponses que nous apportons s'inscrivent dans une réponse cohérente et globale par rapport à des questions qui sont elles-mêmes cohérentes et globales.

M. Michellet l'a relevé, cela fait cinq ans que la Réussite Educative est à l'œuvre à Paris. Oui, le chemin parcouru a été long, mais je crois que nous pouvons dire aujourd'hui que la Réussite Educative est installée. M. Michellet a rappelé ce long cheminement vers des parcours individuels susceptibles d'être plus nombreux, mieux organisés, mieux coordonnés. Tout n'est pas encore parfait, mais n'oublions pas d'où nous sommes partis et où nous sommes arrivés. De ce point de vue, nous pouvons être satisfaits du chemin parcouru ensemble. Cela dit, nous continuons à nous interroger lorsque nous nous réunissons en conseil d'administration sur le nombre de parcours individuels, sur la façon dont ils sont engagés, auprès de qui, comment, avec quels partenaires. D'ailleurs, les participants au débat ont posé des questions sur lesquelles nous revenons régulièrement, mais je crois que nous pouvons nous satisfaire du chemin parcouru et d'avoir veillé – c'était en tout cas un souci permanent de nos discussions et de nos échanges parfois un peu vifs en réunion du conseil d'administration – d'avoir réussi à consigner une approche quantitative et qualitative. C'est un souci qui nous a animés en permanence. Et je crois que nous pouvons nous féliciter de ne pas avoir commis jusqu'à présent de grosses erreurs.

Au-delà de cette construction, vos actions sur le terrain se sont renforcées et consolidées ; c'est aussi ce qui nous a permis de faire émerger des formes nouvelles d'intervention. Face aux interrogations soulevées au cours de nos travaux, il n'est pas inutile de rappeler que la Réussite Educative est parvenue à faire émerger des formes nouvelles ou quasiment nouvelles d'intervention.

Depuis la mise en œuvre du GIP, nous avons assisté à l'ouverture de l'accueil Pelleport destiné à des collégiens exclus temporairement. L'idée n'est pas totalement nouvelle puisque deux centres parisiens ayant la même finalité

accueillaient déjà les collégiens, mais ce centre nous a permis de réinterroger nos pratiques d'accueil. De ce point de vue, il a été une sorte de bouffée d'air frais : nous avons réinterrogé nos pratiques, nos actions, notre discours sur les raisons de notre présence dans cette démarche d'accueil, démarche conduite en lien avec la famille et les établissements scolaires. Même si leurs noms sont un peu idiots – j'invite à un atelier « créativité » –, il n'en reste pas moins que les dispositifs eux-mêmes sont intéressants. C'est ainsi que nous avons mis en place « un parcours Pelleport » destiné à ces collégiens accueillis lors de leur exclusion temporaire : un accueil dans le centre ou au sein même des établissements pour suivre un parcours de remobilisation, le parcours « Action collégiens Plus » !

Travailler sur les dimensions du dedans et du dehors avec un objectif commun nous pousse en permanence à réinterroger les dispositifs et les pratiques en gardant dans le viseur la Réussite Educative des enfants et des adolescents.

Les groupes de travail sur la prévention du décrochage scolaire qui se sont constitués dans le XIV<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> du côté de la Porte Montmartre sont aussi des opportunités pour repenser et questionner la façon dont nous pouvons tous participer à la prévention du décrochage scolaire, en associant l'ensemble des acteurs, aussi bien les acteurs territoriaux que l'Éducation Nationale dans son acception la plus large, la prévention spécialisée, le milieu associatif. Nous sommes conduits à nous remettre en question et à inventer en permanence des formes nouvelles.

Reste des sujets sur lesquels nous devons avancer. Si nous avons maintenant stabilisé et fait évoluer nos pratiques d'accueil des collégiens exclus temporairement, nous restons persuadés que la question des collégiens exclus définitivement de leur établissement reste à traiter, non pas d'un point de vue administratif et de sanction, mais en termes d'accueil immédiat, de moyen terme et de travail de remobilisation de ces adolescents. C'est un sujet qui à Paris reste à explorer.

De la même façon, les difficultés de nature « psy » – je me limite volontairement à cette seule syllabe, car cette notion peut ouvrir sur des champs variés – au sein des collèges restent à fouiller. Je ne me satisfais pas que de plus en plus de principaux de collèges, de CPE, d'adjoints éducatifs, de responsables « d'actions collégiens » d'établissements nous disent que la souffrance et la détresse des adolescents sont aujourd'hui des éléments qui ne sont traités ni à l'intérieur ni à l'extérieur des établissements. C'est une problématique sur laquelle nous devons absolument nous mobiliser pour en faire un sujet d'action de la Réussite Educative. Un intervenant est revenu sur le thème de santé : oui, les sujets qui y sont liés sont centraux, notamment celui de la santé mentale. De ce point de vue, c'est une thématique que nous n'avons pas mise en œuvre au sein de la Réussite Educative et pourtant nous y avons réfléchi avec ses acteurs.

Sur cette thématique, nous avons ouvert, voilà quelques jours, un lieu innovant. En France, on qualifie d'innovants des sujets que l'on ne sait pas très bien comment aborder. J'ignore s'il est innovant sur la forme, en tout cas, c'est une première à Paris et après les investigations que nous avons menées, ce n'est pas un objet très courant dans notre pays. Dans le XIII<sup>e</sup> arrondissement, nous avons lancé le projet *La Maison des Cinq Sens* – je continue à filer la métaphore sur notre capacité imaginative à donner des noms ! Dans ces locaux, en étroit partenariat avec l'Éducation Nationale, les acteurs du champ de la santé du XIII<sup>e</sup> arrondissement et les directeurs d'école, nous avons souhaité accueillir et travailler avec des enfants en grande détresse et en grande souffrance scolaires. Voilà la façon la plus neutre dont on peut décrire cette action. Il ne s'agit pas d'enfants qui répondent à des critères définis, par exemple, en situation de handicap reconnu par la MDPH, non, ils sont en grande difficulté par rapport à la scolarité, à l'école et à la façon dont ils peuvent la vivre. Bien évidemment, le lien avec les familles est de ce point de vue central. Il paraissait utile à l'ensemble des acteurs qui, depuis quelques mois déjà, ont commencé à réfléchir à cette question que ces jeunes puissent de temps à autre, par demi-journée, sortir du groupe « classe », sortir de l'école, pour travailler différemment et dans un lien fort avec l'ensemble des acteurs.

Nous porterons une grande attention à l'évolution de ce projet mettant en jeu les enfants, leurs familles et l'ensemble des acteurs qui les accompagnent. Je crois malheureusement que nous devons, à un moment donné,

nous réinterroger au sein de la Réussite Educative, car si nous voulons construire des parcours de Réussite Educative, c'est certainement dès le primaire, voire à la maternelle, que nous devons mettre en place l'ensemble des structures qui les feront avancer.

Il reste de nombreux champs à interroger, à imaginer, des projets à concrétiser ; à cet égard, faire émerger de nouvelles réalités sociales, de nouveaux besoins et de nouvelles réponses est le sens des Journées de la Réussite Educative.

Je terminerai par un mot de remerciement à l'ensemble de ceux qui sont intervenus, à tous les niveaux, que ce soit au sein du conseil d'administration, mais également dans chacune des équipes pluridisciplinaires. J'adresse un salut amical à Mme Susset et j'en profite pour excuser Mme Gisèle Stievenard, adjointe au maire en charge de la politique de la ville et Mme Myriam El Khomri, qui ne pouvaient être présentes aujourd'hui mais qui sont très investies au sein du conseil d'administration.

Nous faisons vivre un objet complexe d'autant plus que la réalité du territoire parisien est elle-même compliquée. Nous avons besoin d'intelligences collectives pour construire des réponses qui soient adaptées aux difficultés et aux complexités auxquelles nous sommes confrontés.

C'est un fil conducteur que nous suivons depuis cinq ans, animés par une certaine ambition dans la façon dont nous souhaitons avancer. Un grand merci à vous d'être des laboratoires d'innovation au quotidien sur des réalités sociales souvent complexes.

**George Pau-Langevin**  
**Ministre déléguée à la Réussite Educative**



Madame l'adjointe au Maire en charge de la vie scolaire et de la Réussite Educative, Monsieur le Préfet, Monsieur le Directeur d'Académie, Mesdames, Messieurs qui êtes responsables de ce grand projet, je suis très heureuse d'être aujourd'hui parmi vous pour cette deuxième journée de la Réussite Educative. Je suis sensible à cette invitation, et ce à double titre.

D'une part, j'ai un peu travaillé sur ces sujets en tant que conseillère d'arrondissement. J'ai ainsi eu l'occasion de découvrir plusieurs d'entre vous et les actions que vous menez sur le terrain. D'autre part, je suis aujourd'hui en charge de ce ministère à l'intitulé nouveau. Il suscite des plaisanteries des journalistes qui ne se sont pas rendus compte que de nombreuses personnes sur le terrain savent parfaitement ce qu'est la Réussite Educative et s'emploient au jour le jour à faire en sorte que le dispositif fonctionne.

Ce ministère traduit la volonté de l'équipe gouvernementale de faire de la jeunesse une priorité et de donner aux jeunes de ce pays tous les atouts pour qu'ils réussissent. C'est la raison pour laquelle, à côté du ministère de l'Éducation Nationale, confié à Vincent Peillon, qui a réitéré ce matin que c'était pour lui l'engagement d'une vie, le Premier ministre a tenu à ce qu'un ministre suive particulièrement le dossier de la Réussite Educative. C'est le sens de la démarche multipartenariale que vous menez aujourd'hui : la Réussite Educative n'est pas seulement le fait de l'Éducation Nationale, même si l'Éducation Nationale occupe une place prépondérante dans ce domaine. Si l'on veut qu'un jeune réussisse sa vie, il faut qu'il réussisse à l'école – c'est là une donnée essentielle. Et si l'on veut qu'il réussisse à l'école, il faut prendre en compte le reste des éléments de sa vie : sa famille, sa santé, son équilibre psychologique, la pauvreté ou non de la famille. Il est cohérent de réfléchir à l'ensemble des différents aspects qui peuvent expliquer la plus ou moins grande réussite de tel enfant.

Aujourd'hui, autour de l'enfant, les intervenants se multiplient, mais ils ne sont pas forcément liés entre eux par une cohérence et ne se concertent pas suffisamment.

J'ai assisté à la réunion organisée par l'ANARE, qui a utilisé des clowns pour montrer la trop grande multiplicité des intervenants autour de l'enfant. C'était très humoristique et montrait bien la difficulté à laquelle nous sommes confrontés.

Avec Colombe Brossel et la Ville de Paris, je me suis rendu compte à quel point les élus, à tous les niveaux, étaient extrêmement investis dans la démarche de la Réussite Educative. Ils ont compris son importance.

Nous devons travailler avec les élus. Nous travaillons de concert avec Mme Dominique Bertinotti, ministre de la Famille. Ensemble, nous avons mis sur pied un groupe de travail sur la question de la grande pauvreté, dans la mesure où dans notre pays la réussite scolaire est largement corrélée au niveau social des parents, ce qui, dans une démocratie comme la nôtre, pose question. Avec ATD Quart Monde, nous essayons de réfléchir pour mieux prendre en compte les familles les plus en difficulté et pour que la grande pauvreté ne soit pas un handicap trop grave pour les enfants relevant du dispositif de la Réussite Educative. Contrairement aux discours très stigmatisants pour les parents – en plus d'être pauvres, on leur reprochait d'être de mauvais parents et on les menaçait de leur supprimer les allocations familiales –, ATD Quart Monde considère que les parents pauvres sont aussi concernés que les autres par le devenir de leurs enfants. Peut-être ne savent-ils pas l'exprimer par des mots et des attitudes compréhensibles

pour l'encadrement, mais précisément travailler avec eux doit nous permettre de les mobiliser de manière efficace pour la réussite de leurs enfants.

Je suis très frappée de certaines violences scolaires inadmissibles qui imposent que l'Éducation Nationale réagisse. Mais souvent ces faits mettent en scène des parents en grande difficulté avec l'école, qui ne comprennent pas son fonctionnement : ils adoptent une attitude inadaptée qui ne peut que se retourner contre leurs enfants, parce qu'ils n'arrivent pas à dialoguer avec l'Éducation Nationale. Le travail sur la précarité ne doit pas être oublié à cet égard.

Nous travaillons également avec François Lamy, ministre de la Ville, sur les questions de zonage. Les démarches de la Réussite Educative ont pris pied dans le cadre de la Politique de la ville. Si l'on considère que le travail interpartenarial autour des enfants en difficulté est un plus, la conclusion coule de source : il n'y a pas de raison de le limiter aux seuls enfants relevant de la Politique de la ville, même si, bien sûr, je suis convaincue de l'intérêt d'une action positive en faveur des enfants les plus en difficulté. Cela dit, si la démarche est intéressante, pourquoi ne pas la multiplier ou la reproduire ailleurs ? Telle est la réflexion qui a émergé lorsque nous nous sommes rencontrés autour de L'ANARE.

Aujourd'hui, les acteurs du terrain ont eux-mêmes ressenti la nécessité de se concerter, de travailler ensemble, d'échanger les bonnes pratiques. C'est particulièrement utile et le ministère dont j'ai la charge doit réfléchir à reproduire ce travail à un autre échelon et par conséquent à améliorer la concertation et les échanges autour de ces dispositifs de Réussite Educative.

Depuis six mois que j'ai commencé à travailler sur ce sujet et que je me suis rendue sur le terrain, j'ai relevé la multiplicité des bonnes idées, le grand nombre de personnes très investies, mais aussi la nécessité de globaliser et de se forger une idée plus générale de la Réussite Educative au plan national. L'ANARE a réalisé ce travail au plan associatif. Par conséquent, autour de mon ministère, nous proposons d'étudier les voies et moyens de réunir tous les acteurs qui sur le terrain travaillent à ces questions de Réussite Educative, notamment autour de l'Éducation Nationale, puisque, sur le plan individuel et local, l'Éducation Nationale est extrêmement présente dans le dispositif ; en même temps, sans doute faudrait-il que nous en tirions une conclusion plus générale.

Avec François Lamy, nous travaillons sur la question des zonages d'éducation prioritaire. Or, les deux notions ne se recouvrent pas exactement. Par conséquent, au moment de retravailler sur les zonages – dans la mesure où certains ne sont plus d'actualité – peut-être peut-on se demander s'il est raisonnable qu'un enfant d'un quartier bénéficie de certaines dispositions contrairement à l'enfant qui habite juste en face. Dans le xx<sup>e</sup> arrondissement, par exemple, quelques îlots relèvent de la Politique de la ville alors que juste à côté des enfants aux difficultés similaires n'en profitent pas. À supposer que l'on modifie le zonage de la Politique de la ville, au niveau de mon ministère et de la Réussite Educative en général, il faudra s'interroger pour élargir la démarche de la Réussite Educative au-delà des zonages. Ce travail est en cours sur la refonte des dispositifs d'éducation prioritaire et un bilan reste à dresser sur ce qui se fait.

Vous avez également parlé de la question de l'innovation. Très souvent pour arriver à prendre en compte des difficultés et des situations sur lesquelles l'Éducation Nationale n'avait pas de réponse toute faite, dans bien des endroits, notamment là où des dispositifs d'éducation prioritaire étaient en place, les équipes enseignantes et éducatives ont interrogé ce qui leur était demandé de faire et ont tenté d'innover. Là encore, un travail de rationalisation et de pilotage reste à accomplir, puisque tout le monde échange ces expériences innovantes.

Dans un premier temps, quand on aborde des problèmes difficiles, il est bien de commencer par une expérimentation, mais il est utile de pouvoir échanger et de tirer un bilan de ces expérimentations. Dans une période antérieure, le Conseil de l'innovation est resté en panne. Aujourd'hui, nous réfléchissons à la façon de le réinstaurer, nous l'appellerons bien sûr « Conseil de l'innovation et de la Réussite Educative », car il faut bien un lieu

où échanger sur les bonnes pratiques qui permettent des voies de réussite, là où les systèmes plus traditionnels n'y parviennent pas.

Dans ce conseil, nous échangerons sur des innovations qui remettent sur des parcours de réussite des enfants et des jeunes qui ont quitté le système scolaire, parce que découragés et parce qu'ils ont perdu le fil de leur vie. Refaire vivre ce lieu où nous allons connaître des innovations, échanger et envisager de dupliquer ces innovations permettra à la Réussite Educative de sortir d'un stade un peu pointilliste pour déboucher, comme vous l'appellez de vos vœux, une politique publique de plein exercice.

J'ai demandé aux recteurs de me faire parvenir les appréciations de chaque académie sur la question de la Réussite Educative. Nous allons donc mettre sur pied le programme des Journées nationales de la Réussite Educative qui se tiendront au cours du premier semestre 2013 ; à ce titre, votre expérience et ce que vous avez fait sur le terrain seront bien entendu des plus importants. Cette deuxième journée de la Réussite Educative sur Paris, Monsieur le Préfet, forme les prémices de ce qui sera réalisé à l'échelon national. Sachez que pour le ministère, l'action que vous avez imaginée sur le terrain et que vous menez au jour le jour en faveur des jeunes qui sont en difficulté me semble particulièrement importante. Soyez-en remerciés.

Je serais heureuse de bâtir avec vous une action qui, à l'échelon national, permettrait de tirer vers le haut des adolescents qui aujourd'hui ont le sentiment qu'ils ne sont ni pris en compte ni écoutés. Nous en avons vraiment besoin pour remplir la promesse que le gouvernement a faite au pays. Notre avenir se bâtit sur la réussite de nos jeunes et nous ne pouvons nous permettre d'en laisser un nombre trop élevé à l'écart du chemin de la réussite. Avec vous, j'espère que nous allons bâtir un parcours de réussite pour tous, c'est essentiel pour l'avenir de notre pays.

### [Atelier A - Soutenir les familles entre confiance, autonomie et contrainte La place du référent de parcours et du soutien à la fonction parentale](#)

Animé par Mme Claire Bourbon et Mme Laure Monchauzou, chargées de développement local, Mairie de Paris

#### Intervenants :

Association Môm'Ganne

Association de Culture Berbère

Association pour la Prévention, l'Accueil, le Soutien et l'Orientation (APASO)

Assistante sociale de la Caisse d'Allocations Familiales de Paris

Assistante sociale scolaire premier degré (sous réserve)

Mission Famille, Direction de la Famille et de la Petite Enfance, Mairie de Paris

### [Atelier B - Les accrocher pour éviter de décrocher ! Accompagner les enfants vers le plaisir d'apprendre](#)

Animé par Mme Chrystel Cohen et Mme Fanny Vayssière, chargées de développement local, Mairie de Paris

#### Intervenants

M. Marwan Mohamed, sociologue

Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV)

Association Franco-chinoise Pierre Ducerf

Association 13 Pour Tous

M. Jean Pierre Fournier, coordonnateur éducation prioritaire, réseau de réussite scolaire, Aimé Césaire et Sonia Delaunay

### [Atelier C - Remobiliser les collégiens en rupture éducative : comment relever le défi ? Les expériences parisiennes en prévention du décrochage scolaire](#)

Animé par Mickaël Champain, chargé de mission Prévention et réussite éducative, et Mme Estelle Rainglas chargée de développement local, Mairie de Paris

#### Intervenants

Accueil Torcy, PEP 75

Accueil Patay, direction des affaires scolaires, Mairie de Paris

Accueil Réussite Educative Pelleport

Association Espoir 18

Centre social Carrefour 14

Action collégiens, Direction des Affaires Scolaires, Mairie de Paris

M.Laurent Wajnberg, principal du collège ECLAIR Rouault

## [Atelier D - Aider à trouver sa voie : l'accompagnement individualisé des collégiens](#)

### [La question de l'accompagnement à la définition du projet personnel](#)

Animé par Mme Sabrina Daoui et M.Christophe Hollaender, chargés de développement local, Mairie de Paris

#### Intervenants

Association Actions Jeunes

Association LABOmatique

Accueil Torcy, PEP 75 (sous réserve)

Accueil Réussite Educative Pelleport

Accueil Patay, Direction des Affaires scolaires, Mairie de Paris

Action collégiens, Direction des Affaires scolaires, Mairie de Paris

M.Guy PEQUIGNOT, inspecteur de l'information et de l'orientation

Dispositif de Réussite Educative des Ulis (91)

## [Atelier E - Une question de culture ?](#)

### [Interroger l'orientation vers la médiation interculturelle et l'ethnopsychologie](#)

Animé par Mme Raphaëlle Riobe et Mme Anne Sarra, chargées de développement local, Mairie de Paris

#### Intervenants

Centre d'aide, d'interaction et de recherche ethnopsychologique (CAIREP)

Centre Devereux

Centre d'aide aux familles matrifocales (CAFAM)

Association franco-chinoise Pierre Ducerf

Action collégiens, Direction des Affaires scolaires, Mairie de Paris

Mme Benan PENPE, psychologue évaluatrice au CASNAV

Groupe de recherche et de Réalisations pour le Développement rural (GRDR)

## [Atelier F - Place et limites de la santé en réussite éducative](#)

### [L'accompagnement vers le soin et ses limites en réussite éducative](#)

Animé par Mme Séverine Cachod et Mme Aurélie Gabon, chargées de développement local, Mairie de Paris

#### Intervenants

Association EIDIP, Écoute interculturelle dans un dispositif inter psy

Association Espér'Ado

Association Passaj 13

**Atelier A - Soutenir les familles entre confiance, autonomie et contrainte  
La place du référent de parcours et du soutien à la fonction parentale**

*Cet atelier n'a pu être enregistré.*



## Atelier B - Les accrocher pour éviter de décrocher ! Accompagner les enfants vers le plaisir d'apprendre

**Chrystel Cohen**

**Chargée de développement local, Mairie de Paris**

Fanny Vayssière et moi-même sommes chargées d'animer cet atelier dans le cadre duquel quatre interventions sont prévues. Elles seront introduites et synthétisées par Monsieur Marwan Mohamed.

**Marwan Mohamed,**

**Sociologue**

La thématique de l'accrochage scolaire est très intéressante à plusieurs titres.

Elle l'est pour commencer parce que le site internet du ministère chargé de la Réussite éducative est peu disert en la matière. Je me suis vainement efforcé d'y trouver des éléments, des orientations, des textes en lien avec une action publique en termes d'accrochage scolaire, pour m'apercevoir que la Réussite scolaire est avant tout pensée, historiquement, en termes d'accompagnement ou de lutte contre le décrochage scolaire et que c'est en ces termes que le sujet reste posé à ce jour.

Depuis plusieurs décennies, la sociologie de l'éducation a apporté quelques éléments de connaissance relativement solides, en commençant par des travaux quantitatifs, notamment ceux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron. On sait que les dispositions sociales, culturelles, cognitives se forment pour l'essentiel au sein de la sphère familiale. Autrement dit, au cours de la période maternelle, les enfants acquièrent les habiletés, les savoir-faire et les savoir-être propices à la réussite scolaire.

Pour ma part, j'ai été conduit à réfléchir à la réussite scolaire à l'occasion d'une enquête sur les bandes de jeunes et la délinquance. Je dois préciser dès l'abord que tous les jeunes qui ont des problèmes scolaires ne s'engagent pas nécessairement sur la voie de la délinquance. Il n'en demeure pas moins que j'ai remarqué que tous ceux qui s'y engageaient avaient connu une scolarité difficile. C'est cette information qui m'a intéressé au départ. En travaillant sur les analyses de parcours, j'ai été conduit à saisir les « calendriers de démobilisation scolaire » de jeunes qui, dans leur ensemble, commencent à poser des problèmes réels au début du collège et qui, pour partie d'entre eux, avaient rencontré des problèmes scolaires bien avant.

Quelle ne fut pas ma surprise de constater, à travers l'analyse des récits de vie et des dossiers scolaires, que sur les 90 enquêtés d'un territoire donné, un peu plus de la moitié d'entre eux était déjà démobilisée avant la fin du CE2. Pour certains, la question du redoublement s'était posée au CP et les problèmes d'apprentissage apparaissaient nettement dans les dossiers scolaires dès les premières années du primaire. Pour cette petite majorité, le problème n'est pas tant une question de décrochage que de non-accrochage scolaire, de préparation problématique et de non-transmission des savoir-faire et des habiletés nécessaires à un bon ancrage tout au long de la scolarité.

Pour avoir creusé le sujet, j'ai découvert les travaux passionnants de Bernard Lahire, notamment son ouvrage *“Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire”*<sup>2</sup> où il compare au sein de leurs familles des enfants scolarisés en zone d'éducation prioritaire.

À partir des tests de CE2, Bernard Lahire distingue les enfants en réussite de ceux qui sont en échec. Il démontre le rôle prépondérant du rapport à l'écrit au sein de l'organisation domestique, mais aussi du rapport au temps et à

---

<sup>2</sup> Bernard Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire* Paris, Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études, 1995.

l'espace. Il révèle l'importance d'une maison ordonnée, de la rationalisation du temps et de l'organisation domestique, les familles ne devant pas être entièrement aspirées par l'urgence sociale.

La place de l'écrit ne joue pas seulement au travers du livre ou de textes, elle concerne aussi la présence ou non de notes, de listes de courses, d'une bonne organisation du traitement des papiers administratifs. Une série de petits éléments différencient clairement, aux yeux de Bernard Lahire, les environnements propices à la réussite et ceux qui le sont à l'échec. Bien évidemment, la lecture est une question centrale dans ses travaux, tant il est vrai que l'école repose sur une culture écrite. La préparation à l'école m'est donc apparue comme un objet de raisonnement capital, en premier lieu pour la recherche, mais pas seulement. Pour le reste, nous disposons d'autres travaux académiques, solides, notamment belges, sur ce qui facilite la réussite scolaire ou sur ce qui la freine.

En termes d'action publique, les enjeux étudiés sont d'un intérêt de premier ordre. Comment les acteurs locaux peuvent-ils développer des dispositifs de préparation à l'école, des dispositifs qui viseraient un bon accrochage scolaire ? Comment le partenariat peut-il se mettre en place avec les établissements scolaires et avec les familles, là où se jouent des éléments fondamentaux, sans se limiter à l'accueil des familles, mais en englobant des réunions, la parentalité, etc. ? C'est-à-dire en pensant une intervention publique avec les familles au sein des familles. Il y a là quelque chose qui relève du fonctionnement intrafamilial que la plupart des recherches a relevé. Autant de questions qui permettront, je l'espère, de réfléchir et de discuter plus en profondeur.

### **Chrystel Cohen**

**Chargée de développement local, Mairie de Paris**

Nous poursuivons en donnant la parole aux représentantes de l'AFEV, Association de la Fondation Etudiante pour la Ville, qui développent un accompagnement à l'apprentissage de la lecture.

### **Claire Llobé**

**Association de la Fondation Etudiante pour la Ville**

L'AFEV est une association qui, depuis 20 ans, marche sur deux jambes. La première est de permettre à des jeunes, principalement étudiants, de s'engager localement ; la seconde d'intervenir dans les quartiers populaires pour participer à la réduction des inégalités, particulièrement scolaires, qui touchent les enfants des familles populaires.

Pour donner un premier élément de réponse aux questions posées par M. Mohamed, je précise que l'AFEV travaille toujours en partenariat avec les familles, les équipes de Réussite éducative et les équipes de territoire, telles les EDL, équipes de développement local.

Les étudiants accompagnent bénévolement deux heures par semaine des enfants en se rendant au domicile des familles, avec lesquelles ils créent un lien.

Les enfants sont orientés vers nous par les établissements scolaires, par les partenaires de la Réussite éducative et par des associations. C'est notamment le cas de l'association Pierre Ducerf dans les X<sup>e</sup> et XI<sup>e</sup> arrondissements. Nous avons décidé d'accompagnements plus spécifiques, dont le dispositif d'accompagnement vers la lecture. Ce dispositif recouvre plusieurs objectifs. Il permet notamment à des enfants en grande section de maternelle, à une période où ils sont particulièrement réceptifs, d'acquérir le plaisir de lire, de découvrir l'objet qu'est le livre. Notre action porte souvent sur des enfants pour qui, dans la famille, la question du livre ou de l'écrit, voire de l'oralité ou de la langue française, présente une difficulté. Voilà pour le premier objectif.

Le second consiste à faire découvrir aux familles et à la fratrie toutes les structures de quartier, telles que les bibliothèques ou les ludothèques, où se déroulent également des accompagnements.

**Sophie Ines Borala**

**Association de la Fondation Etudiante pour la Ville.**

Notre métier est donc de mettre en lien des étudiants et des jeunes, afin que ce binôme passe deux heures ensemble chaque semaine. Pour les accompagnements à la scolarité au sens large, les rencontres se déroulent généralement au domicile. Le projet d'accompagnement vers la lecture a, quant à lui, ceci de spécifique qu'il est tourné vers l'acquisition du goût du livre. Ainsi, un étudiant vient à la sortie de l'école chercher un élève de grande section de maternelle âgé de cinq ans, pour l'emmener à la découverte des ressources du quartier. À Paris, nous avons la chance d'être bien équipés en bibliothèques. Nous comptons aussi des médiathèques et des ludothèques avec lesquelles il est possible de développer des liens. Chaque étudiant vient donc chercher le petit, qui l'attend avec impatience, pour l'emmener découvrir le livre. Pour autant, il n'est pas prévu d'apprendre à lire à ces enfants de grande section de maternelle, mais bien de développer chez eux le goût du livre, l'envie, le plaisir, l'imagination et des jeux ayant le livre pour support. Ces enfants sont souvent issus de familles où le livre n'est pas un objet familier. Tout cela pour préparer une entrée au CP avec, en ligne de mire, la lutte contre les inégalités, en partant du principe que plus on a touché de livres, plus on aura envie de découvrir le monde auquel les livres peuvent nous ouvrir et mieux on sera à même d'accrocher en cours préparatoire.

L'idée consiste donc à organiser des accompagnements chaque semaine et, avec le concours d'un volontaire du service civique, des sorties culturelles adaptées à leur âge et à leurs centres d'intérêts. Ces sorties peuvent avoir lieu en binôme ou en groupe. Nous avons aussi essayé, cette année, d'organiser une ou deux rencontres avec les familles dans les bibliothèques, car nous cherchons toujours à utiliser cette porte d'entrée que sont les enfants pour toucher la fratrie et, pourquoi pas, les parents. Notre entrée « famille » est bien celle-là.

Le projet est relativement plébiscité et connaît localement des retombées positives. Il est intéressant pour nous dans la mesure où il est moins difficile de mobiliser des étudiants sur ce projet que sur d'autres. C'est un élément qui revêt aussi son importance.

Toutefois, le fait que le projet se déroule bien ne signifie pas qu'il soit exempt de difficultés. Suite à celles que nous avons pu rencontrer l'année dernière, nous avons tenté de nouer des partenariats plus forts. Les X<sup>e</sup> et XI<sup>e</sup> arrondissements ont pour caractéristique commune le nombre élevé de familles d'origine chinoise, ce qui explique le nombre élevé d'enfants chinois de grande section de maternelle que nous avons accompagnés. La mise en lien avec l'équipe de développement local et l'association Pierre Ducerf nous a permis d'améliorer notre communication en direction des familles et de rendre nos étudiants bénévoles plus à l'aise en leur proposant des outils qui leur permettent de se faire mieux comprendre et d'avoir des retours des familles.

Les écoles ont été aussi partie prenante dans cette boucle de même que, cette année, les assistantes sociales. Ce sont des leviers qui nous ont permis de lever certaines difficultés et de mettre en place les accompagnements en œuvrant sur une boucle partenariale resserrée. Les accompagnements ont ainsi débuté plus tôt et mieux, et nous sommes assez satisfaits de la manière dont les actions se déroulent.

Les étudiants qui s'investissent dans le projet d'accompagnement vers la lecture font l'objet d'un suivi particulier et très régulier par un volontaire du service civique qui réalise des bilans fréquents ; ce dernier joue également le rôle de personne ressource pour aider les étudiants qui seraient confrontés à des difficultés. Il assure aussi le lien avec les écoles, les assistantes sociales et l'association Pierre Ducerf.

Les médiatrices de l'association Pierre Ducerf qui nous accompagnent lors des réunions de rencontre avec les parents sont indispensables à la mise en œuvre du projet, nous sommes donc très satisfaits d'avoir pu renforcer ce partenariat. Tous nos étudiants, outre le suivi, bénéficient d'une formation spécifique à l'accompagnement vers la lecture et à la littérature jeunesse. Cela nous paraît nécessaire pour être le mieux à même de présenter de manière pertinente l'objet livre aux tout-petits.

Pour ce qui est de nos perspectives, sachez que, dans les X<sup>e</sup> et XI<sup>e</sup>, nous renforçons nos partenariats avec les bibliothèques, la ludothèqueNautilude, situé dans le XI<sup>e</sup>, nous offrant une petite place dans son espace « lecture »

pour que les accompagnements puissent s'y dérouler. Il en va de même avec l'association Pierre Ducerf qui nous aide à organiser des rencontres, à mettre en place des accompagnements et qui, tout au long de l'année, nous soutient dans la médiation avec les familles.

Enfin, la boucle se renforce autour du réseau Réussite éducative grâce à l'implication plus forte des assistantes sociales des écoles maternelles avec lesquelles nous engageons un travail qui gagne en précision et en qualité. À Paris, le projet est très implanté dans les X<sup>e</sup> et XI<sup>e</sup> arrondissements, mais nous avons des perspectives de développement à court terme en lien avec les équipes de développement local des XIV<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> arrondissements.

**Stéphane Kerjose**

**Président de l'Association Pierre Ducerf.**

Un tel projet révèle bien l'intérêt de la médiation sociale et de la possibilité de resserrer les liens avec les familles. Le travail en commun porte ses fruits. Il importe de bien mesurer la participation de la famille, car il n'est pas toujours facile de se rendre au domicile de familles chinoises.



**Chrystel Cohen**

**Chargée de développement local, Mairie de Paris**

Le centre social *13 pour tous* a également des actions d'accrochage à nous présenter.

**Adama Niang**

**Centre social 13 pour tous.**

Le centre social *13 pour tous* est implanté dans le XIII<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Centre social associatif, il offre une souplesse d'organisation tant en termes de créneaux horaires qu'en termes d'activité.

Paris compte trente-trois centres sociaux associatifs, tous implantés dans les quartiers de la Politique de la Ville. Ils fonctionnent à peu près tous de façon identique à partir de secteurs clés : un service « jeunesse » dont je suis la coordinatrice à *13 pour tous* ; un secteur « adultes » proposant des cours de français, des ateliers de sociolinguistique et de français langues étrangères ; un secteur enfin, que nous appelons « animation collective globale », qui traite des fêtes et animations de quartier.

Quand j'ai reçu les documents relatifs à cette rencontre, mon attention a été appelée par le terme « accrochage » qui figure dans le titre de cet atelier. Depuis quatre ans que je travaille pour la Réussite éducative, je n'avais jamais

vu figurer ce mot dans aucun document. J'ai fait comme tout le monde, je suis allée sur internet et j'ai tapé « accrochage scolaire », et je suis tombée sur de nombreux sites belges intéressants qui relatent des actions semblables à la Réussite éducative. J'ai ensuite consulté le dictionnaire où j'ai trouvé : « retenir à l'aide de..., attirer et retenir l'attention de quelqu'un, le capter ». Effectivement, tout cela ressemble fort aux objectifs du centre social ; nous essayons de retenir l'attention des habitants pris dans d'autres problématiques et c'est à nous de « partir de » pour envisager de construire afin que les habitants se sentent partie prenante de leur quartier, et non pas seulement consommateurs ou habitants stigmatisés. Je pars de ce postulat positif qui veut que chacun, y compris les habitants du quartier dans lequel nous intervenons, a quelque chose à nous apporter. À nous de faire en sorte que cet apport puisse émerger. La définition de l'accrochage correspond à ce que tous les acteurs de terrains essaient de faire : trouver le moyen qui redonne envie à l'enfant et à la famille, soit de retourner dans le système – pour ceux qui en sont partis –, soit d'avoir confiance en lui, soit encore de ressentir le droit dont chacun dispose de s'impliquer dans le système scolaire et de le critiquer. Voilà comment je conçois l'accrochage scolaire.

Le centre social participe de la Réussite éducative depuis octobre 2008. Cela n'a pas été une mince affaire car, en tant que centre social, nous participons de bien des dispositifs, et tout nouveau dispositif se traduit par des réunions, un travail d'approche avec de nouveaux partenaires que nous ne connaissons pas. Au fur et à mesure de cette approche, nous avons réalisé qu'en fait notre action relevait déjà du dispositif « Réussite éducative ». Dès lors, pourquoi ne pas contractualiser et donner à cette action un caractère plus officiel ?

Nous sommes donc entrés dans l'équipe pluridisciplinaire, et ce fut pour nous une aubaine, car cela a permis de lever certains barrages avec l'Éducation nationale et les assistances sociales, autant de mondes que nous croyions fermés. Naturellement, le monde associatif peine à trouver sa place, mais ce sont notre ancrage dans le quartier, notre connaissance du territoire et des habitants qui font notre force. Ces habitants, ce sont les parents qui assistent aux cours de français ou à d'autres ateliers, et les enfants qui participent aux activités de loisirs ou d'accompagnement à la scolarité. Notre perception des familles n'est pas forcément celle qu'en ont l'école ou d'autres institutions. La proximité est partagée : les parents, par exemple, nous interrogent sur le sens des papiers qu'ils ont reçus de l'école. À l'issue de notre réflexion, nous avons pensé utile de participer au réseau « Réussite éducative », que nous y apporterions un plus et que nous y recevions beaucoup.

Certains ont évoqué l'objectif d'apprendre aux jeunes à « aimer apprendre ». Je parlerai, quant à moi, de l'objectif visant à donner un sens à l'apprentissage, pour essayer d'expliquer aux petits les raisons pour lesquelles il convient qu'ils aillent à l'école et qu'ils apprennent. En effet, si tout ne devait passer que par le plaisir, bien des enfants auraient tôt fait d'expliquer qu'ils ne tirent aucun plaisir de l'apprentissage.

Nous travaillons du CE1 au collège. Avec les primaires, nous commençons par discuter en petit groupe en leur demandant à quoi sert l'école. Nous procédons toujours de façon informelle ; l'enfant, ainsi, n'a pas l'impression que nous sommes en train de noter ses réponses. Au cours de l'année, nous avons essayé de formaliser nos échanges en créant un atelier de philosophie pour les primaires autour de questions, telles que : qu'est-ce que la maîtresse ? Pourquoi exclure quelqu'un ? Nous essayons de ne pas porter de jugement et nous nous apercevons que les enfants d'eux-mêmes régulent leurs opinions.

Cet atelier fonctionnant plutôt bien avec les primaires, l'année suivante, nous l'avons proposé aux collégiens. « Proposer » n'est pas tout à fait le terme approprié, mais je n'en ai pas d'autres. Avec les enfants, nous nous appuyons sur des supports – la lecture, les jeux, les vidéos – et au vu de ce que les enfants disent, nous les aidons à construire un projet. Nous nous contentons de leur indiquer les raisons pour lesquelles ils ont été orientés vers nous et leur demandons « s'ils ont envie ». Souvent, leur première réponse est négative ; puis, nous leur expliquons ce que nous allons faire avec eux et, une fois que nous les sentons assez « mûrs », nous échangeons sur le sens de l'apprentissage. Nous ne parlons pas d'exclusion, nous parlons de leur venue comme si elle était naturelle, car ces enfants ont besoin d'une aide. Participant aux réunions pluridisciplinaires, je connais leurs difficultés, mais jamais je n'en fais état. Nos bénévoles partent du postulat positif que si l'enfant connaît des difficultés, nous ne sommes pas pour autant des travailleurs sociaux. Nous ne faisons que travailler sur la valorisation et, à la marge, nous pouvons

faire toucher du doigt aux enfants ce qui ne va pas. C'est la raison pour laquelle je travaille en co-référence avec les assistantes sociales scolaires, car je ne me sens pas armée pour accompagner les familles. Ce matin, j'ai entendu qu'un référent de parcours « devait » accompagner ; personnellement, j'accompagne, mais uniquement dans ce que je sais faire : l'accès aux loisirs, l'accès à la lecture, l'accès au sport. En revanche, pour tout ce qui relève du social, je ne sais pas faire et n'ai pas envie de faire n'importe quoi. Je me contente de dire à l'enfant : « Tu es là, car tu as des choses à nous apporter. »

Toutefois, sur le terrain, nous avons beau partir d'un postulat positif, il arrive, parfois, que cela n'accroche pas.

Les ateliers « philo » que je viens d'évoquer sont des exemples de travail collectif, mais nous travaillons aussi de façon individuelle. L'aide aux devoirs réunit un adulte et un enfant, mais les adultes qui encadrent les enfants ne sont pas là pour faire les devoirs, ils sont simplement là pour les valoriser. Nous l'expliquons aux parents. Nous savons, bien sûr, que la Réussite éducative passe aussi par la réussite scolaire, mais nous avançons prudemment. Nous invitons l'enfant à demander à la personne bénévole ce qu'il n'a pas compris. Au fur et à mesure, chaque enfant construit avec le bénévole son parcours et ses supports. Nous ne disposons pas de moyens illimités, mais dès que c'est possible et à partir de ce que le binôme a construit, nous nous rendons à la bibliothèque, au musée ou au cinéma.

Une autre action individuelle concerne plus spécifiquement les collégiens. Ce sont eux d'ailleurs qui nous l'ont demandée : il s'agit de l'aide à la recherche de stages. L'an dernier, un élève est venu me demander de remplir son dossier pour un CAP de chaudronnerie, alors que je savais qu'il aimait la photo. Pendant six mois, nous lui avons demandé de prendre des photos d'événements et nous l'avons mis en relation avec des professionnels de la photo. La référente de parcours, qui était de la CAF, l'a mis en relation avec une école de photos. Nous avons rempli son dossier et l'avons aidé à rédiger sa lettre de motivation. Il a fini par entrer dans cette école, alors qu'il n'y croyait pas. C'est cela la Réussite éducative, même si nous n'assistons qu'à un seul succès sur vingt collégiens. L'important, c'est que les collégiens se questionnent. Tel est le sens de chaque action individuelle : questionner notre représentation de la scolarité et de la réussite lors de réunions collectives, puis, demander à chacun : « Et toi, que fais-tu pour avancer ? Qu'as-tu envie de faire ? » Pour celui qui voulait faire de la photo, nous avons réussi à trouver le financement pour acquérir le matériel.

Souvent, nous expliquons aux enfants que nous ne connaissons rien d'eux, ce qui n'est pas toujours vrai, et que nous sommes là pour les aider. Toute animation individuelle est propre à chaque enfant. Le travail est plus délicat et plus long avec les enfants mutiques, faute d'actions concrètes à mener.

Nos limites ne sont pas liées à notre motivation, qui est très élevée, même si nous sommes entrés quasiment à reculons dans le dispositif « Réussite éducative ». Aujourd'hui, pour répondre à la question d'un enfant, nous savons auprès de qui nous renseigner. Par ailleurs, les enfants communiquent des informations, qu'ils nous autorisent ou non à divulguer à leurs parents ; c'est ainsi que nous sommes amenés à jouer un rôle de médiateur familial, notamment auprès des populations asiatiques.

Nous recevons des adolescents chinois, dont les difficultés sont souvent liées à la représentation que se font leurs parents de l'adolescence. Pour les familles chinoises, il n'est pas normal qu'un adolescent se rebelle, considérant alors qu'il a un problème. Or, l'adolescent reste un adolescent, qui fait ce qu'il veut et qui s'oppose. Souvent, l'adolescent nous fait part de son mal-être dont nous avertissons les parents, quand il nous y autorise, et dont nous informons le dispositif de la Réussite éducative.

Toute démarche est co-construite. C'est intéressant à souligner, car cela signifie aussi que ce qui est dit aujourd'hui, demain changera.

Il n'en reste pas moins que trouver les intervenants, rechercher les crédits, etc., suppose un gros effort. Les équipes pluridisciplinaires ont pris l'habitude d'admettre leur échec et de reconnaître que certains problèmes ne relèvent pas de leur ressort. Il est préférable de dire à l'enfant que l'on ne peut pas l'aider plutôt que de le traîner des mois durant sans résultat.

**Jean-Pierre Fournier**

**Coordinateur RRS aux lycées Césaire et Delaunay.**

Sur la question de l'accrochage, n'assistons-nous pas à une lente révolution interne au sein de l'Éducation nationale ?

Je voudrais revenir sur le constat sociologique global présenté au début de cette rencontre. Pendant longtemps, le décrochage a fait partie de la nature sociale des choses. L'école de Jules Ferry était séparée en deux étages distincts : le primaire pour tous et le secondaire pour l'élite. À partir des années soixante, nous avons ouvert plus largement le collège. Désormais, l'ambition de « la société de la connaissance », pour reprendre le vocable officiel, est que tous maîtrisent la langue, un anglais de communication et les techniques usuelles de communication. Cela fait ricaner les partisans de l'élitisme, mais si nous pouvions atteindre ces objectifs, ce serait une bonne chose. Nous sommes loin de ces chauffeurs de bus suédois susceptibles de renseigner les touristes, voire de plaisanter avec eux. Il y a donc bien des choses à entreprendre et la question se pose de ces nombreux décrochages qui concernent 12 % à 13 % d'une classe d'âge – autrement dit, ceux qui ne parviennent pas à un minimum de compétences et qui, dégoûtés, vont voir ailleurs, c'est-à-dire nulle part.

La nécessité de l'accrochage de tous est une question d'aisance personnelle dans la société ; c'est aussi une question politique : « *No child left behind* », « pas d'enfants à la traîne », cela signifie « pas d'adultes en dehors de la société ». C'est une question sociale de première importance qui veut également dire « pas d'*under class* inemployable, aigrie », autant en danger que dangereuse. En un demi-siècle de révolution éducative, nous avons pris conscience que nous ne pouvions plus nous débarrasser de ceux qui ne suivaient pas. On ne peut plus les envoyer dans les usines, aujourd'hui délocalisées, ni les qualifier d'imbéciles comme cela fut longtemps le cas dans les bulletins scolaires. Il faut prendre en compte ces élèves et leurs difficultés, mais demander aux premiers de la classe – qu'ont en général été les enseignants – de comprendre les derniers n'est en rien facile.

Le lent mammoth a procédé pas à pas, progressant par un lent encerclement de la périphérie vers le centre.

Dans les cadres périscolaires, des dispositifs d'aide animés par des enseignants ou par des animateurs sous contrôle ont été ajoutés. Ce sont « les coups de pouce » pour le cours préparatoire, les Alem, les « Ateliers lecture, expression, mathématique » pour les CM 2 ; les ateliers français-maths pour les classes de sixième ; les aides personnalisées aux primaires ; les aides au travail personnel en sixième ; l'accompagnement éducatif, dans les établissements classés en éducation prioritaire.

Tous ces dispositifs qui s'adressent aux élèves fragiles qui risquent de décrocher si nous ne les soutenons pas par une aide technique à l'apprentissage sont aussi la preuve qu'on leur porte de l'intérêt. La présence massive des parents lors de la remise des diplômes de fin d'année dans les mairies du nord-est parisien le montre bien. Ces parents savent qu'on s'occupe de leurs enfants et apprécient.

Mais c'est, bien sûr, au cœur de la classe, que l'essentiel de la partie se joue. C'est là qu'il faut détecter et intervenir au plus vite.

De ce point de vue, plutôt que de détailler une série d'expériences, je développerai mon propos autour de deux axes : donner de l'intelligibilité au contenu et du sens aux apprentissages.

De l'intelligibilité, cela semble aller de soi mais, alors que je suis enseignant, il m'a fallu des années, sinon des décennies, pour comprendre que les élèves de sixième ne comprenaient pas un traître mot de ce qui figurait dans le manuel. Ils comprenaient mieux, je l'espère, ce qu'ils faisaient en cours, mais le manuel était rédigé dans une langue qui leur était devenue totalement étrangère. Voilà pourquoi nous utilisons plusieurs outils, dont le Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture, que nous utilisons à Paris et qui concerne quarante écoles et vingt et une classes de sixième de douze collèges. C'est ainsi qu'à l'aide de procédures rigoureuses et sous la supervision de l'Université Paris Descartes, les ateliers de questionnement de textes ou de questionnement d'informations permettent à tous les enseignants, et non pas uniquement aux professeurs de français, de guider des élèves par

petits groupes. Ils parviennent ainsi à donner du sens à un récit dans son déroulement ou rechercher un renseignement précis dans un article de journal, sur une carte ou sur un plan.

Cet outil ambitionne de rendre les informations intelligibles.

Le second axe, sur lequel Adama Niang a insisté, est le sens à donner aux apprentissages pour donner des raisons d'aller à l'école. On utilise à cette fin des activités qui mettent en jeu l'activité intellectuelle des individus dans un cadre collectif. C'est la raison d'être des ateliers philo qui sont conduits à partir de procédures qui s'adaptent bien au cadre scolaire. C'est un signe des temps que de constater qu'un agrégé de philosophie et un philosophe de renom admettent, non sans contorsions, que la philosophie peut sortir de la classe de terminale, ce qu'ils nous invitaient à faire depuis longtemps mais que l'institution ne pratiquait pas.

Ce peut être aussi tout ce qui donne du sens et rénove de l'intérieur les disciplines, tout ce qui donne ou redonne du sens à ce qui en avait perdu. Par exemple, l'enseignement intégré des sciences et des techniques regroupe, au début de l'enseignement au collège, les trois disciplines scientifiques, promouvant ainsi la démarche d'investigation, d'expérimentation par groupes et d'argumentation, ce qui est tout même autre chose que de copier des formules ou de regarder le professeur réaliser des expériences !

Ce peuvent être bien d'autres choses encore. Je pourrais citer une classe-orchestre à l'école Pierre Foncin dans le XX<sup>e</sup> arrondissement où chaque élève joue d'un instrument à sa taille et où les enfants jouent tous ensemble ; ou encore une classe qui joue des saynètes théâtrales assez poussées en espagnol ou prépare une représentation théâtrale sous la direction d'acteurs professionnels, artistes en résidence, et de professeurs d'EPS et de français au collègue Aymé Césaire.

Nous pourrions dérouler la litanie des exemples, mais il convient surtout de retenir l'engagement et l'innovation au quotidien, qui sont, je l'espère, appelés à se développer.

Citons encore la reconnaissance des familles par l'institution ou l'amélioration de la vie collective, ce que nous appelons le changement du climat scolaire dans les établissements pour dire que les établissements scolaires, surtout ceux relevant du dispositif ECLAIR entrent dans un processus nouveau. Dans le dispositif ECLAIR, par exemple, les enseignants sont souvent volontaires ; ils travaillent collectivement et peuvent s'appuyer sur des personnes relais ou des assistants pédagogiques, des personnes ressources. Parmi eux, sont nommés des professeurs coordonnateurs de niveau, ce qui leur permet, entre autres, de travailler dans une continuité très marquée avec le primaire.

Dans le Réseau d'éducation prioritaire de Delaunay, dont je m'occupe, c'est un professeur de collège qui va, d'écoles élémentaires en maternelles, porter la parole philosophique. Ailleurs, ce sont des élèves de cinquième qui préparent des expériences de physique pour des élèves de maternelle. Nous pourrions multiplier les exemples, l'important est d'en retenir le sens : c'est à l'école que se joue le meilleur et le pire. Le décrochage y naît, nous l'avons souvent dit ; mais c'est là aussi qu'il doit être surmonté ou évité. Bien sûr, rien n'est gagné. C'est plus une problématique que je souligne. Il faudra vaincre bien des cloisonnements et des corporatismes, tous étant solidement ancrés, mais l'école doit bien être le lieu sinon du plaisir, du moins du désir d'apprendre.

Et qu'est-ce donc que le désir d'apprendre, si ce n'est l'accrochage ?

## **Marwan Mohamed**

### **Sociologue**

À entendre les différents intervenants, on s'aperçoit que tout le monde ne donne pas la même définition d'un même concept. Certains évoquent l'accrochage au travers de la notion de plaisir qui devrait conduire au désir, d'autres lient l'accrochage à la question du sens, sur laquelle a insisté notamment Adama Niang.

D'autres questions de fond se posent, notamment celle de la signification de l'accrochage. Peut-il y avoir accrochage utilitaire sans désir ou sans plaisir et un accrochage sans réflexion sur le sens ? On peut penser que nourrir

l'accrochage nécessite un peu de carburant. La question est ouverte et semble déterminante, car l'accrochage n'est pas une opération neutre : c'est une adhésion ; or, l'adhésion se fait à quelque chose. Une piste de réflexion est ouverte. J'imagine qu'un accrochage reposant sur le plaisir, sur le désir et sur le sens est un objectif idéal, mais il doit exister d'autres formules, tel l'accrochage purement utilitaire.

La deuxième dissonance que j'ai pu repérer se situe au niveau des temps et des moments d'intervention : maternelle, primaire, collège. ? La question de l'accrochage telle qu'elle est posée dans les débats académiques comprend ce débat sur les moments.

La distinction est intéressante entre l'accrochage en tant que condition de l'adhésion initiale, qui renvoie à une période précoce – la maternelle, voire encore avant si l'on suit Bernard Lahire et sa description des effets structurants de la petite enfance en famille –, et l'accrochage en début de primaire, étape décisive où l'on observe des enjeux d'une grande importance, même s'ils sont pour partie déjà joués en amont.

La question de l'accompagnement se pose également, car c'est celle du maintien de l'accrochage. Vous avez cité bien des dispositifs, mais l'action des enseignants consiste en général à maintenir l'accrochage et à prévenir le potentiel de décrochage d'élèves considérés comme fragiles, à l'aune de critères divers et variés.

Le décrochage où l'adhésion se perd – on perd le fil ! – aboutit à une forme de démobilisation en tension tant sur les résultats que sur l'attitude qui conduit alors à des politiques ciblées sur le raccrochage.

On tente alors, arrivés à une quatrième étape, d'inverser la démobilisation, c'est-à-dire de travailler la remobilisation, la ré-adhésion. C'est là un autre temps, un autre moment qui soulève d'autres problématiques, n'engageant pas toujours les mêmes acteurs.

Je ne pense pas que la distinction soit faite par l'action publique et il serait intéressant de plaquer ces quatre moments pour voir comment la Réussite éducative telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui à l'échelle des territoires, laisse des questions en suspens, notamment la question de l'adhésion d'enfants qui ne sont pas encore scolarisés. La Réussite éducative commence avec l'accompagnement ou la lutte contre le décrochage et l'action de raccrochage. Au-delà du contenu que l'on peut lier à la question de l'accrochage, je ne sais si nous ne sommes pas sur les mêmes créneaux. Cela pose des questions très globales, mais ces questions déterminent bien des conséquences dans la manière dont on traite les données, dont on les analyse et dont on développe l'action publique.

Le deuxième point central porte sur les méthodes du repérage des publics. Les stratégies et les univers d'intervention sont divers. L'action avec et au sein des familles est une approche particulière. Elle est, à mon sens, la plus adaptée quand on parle d'accrochage scolaire, car elle offre la possibilité d'agir avec les familles à différents niveaux en même temps.

Un professionnel brésilien qui travaillait dans une favela de la banlieue de São Paulo me disait son problème de conscience : il travaillait au sein et avec les familles jusqu'à influencer sur le choix des jouets, travaillant sur l'ensemble de la fratrie, intervenant sur « la manière de faire » des familles et sur la parentalité avec, à l'esprit, une conception de ce que doit être la bonne parentalité, la bonne éducation et la bonne organisation domestique, assumée comme telle. Au Brésil, les professionnels se demandent si leur intervention auprès de ces populations venant du Nordeste qui sont stigmatisées comme le sont ici les Noirs et les Arabes, entourées de préjugés, n'est pas excessive. Les Brésiliens débattent donc des positions à avoir et du contenu du partenariat à nouer avec les familles.

Le troisième point est celui des partenariats et de leur nature. Au fond, une action sans partenariat est extrêmement compliquée. Le partenariat « institution-famille » tout comme les partenariats parallèles sont centraux. Reste à déterminer aux différentes phases le partenariat pertinent.

Je conclurai cette synthèse en poursuivant l'interrogation qui voudrait que l'on assistât à une révolution éducative sur la manière de considérer la Réussite éducative. Le ministère de la Réussite éducative, qui, certes, n'est pas un ministère de plein exercice, mais un ministère délégué, participe néanmoins d'un affichage marqué. Toutefois, en termes de contenu, je perçois difficilement les innovations en matière d'orientation ou d'appréhension des modes d'action, notamment concernant l'accrochage scolaire. Selon moi, de réelles recherches sur le sujet et de véritables politiques publiques en la matière permettraient d'investir les marges de manœuvre qui ne le sont pas encore.

**Chrystel Cohen**

**Chargée de développement local, Mairie de Paris**

Je vous invite à entrer dans le débat.

**Brigitte Botalla**

**Association Migrants Plaisance.**

Nous sommes une association de bénévoles du XIV<sup>e</sup> arrondissement de Paris, qui couvre quatre écoles, dont une relevant du réseau Réussite éducative. Les directeurs d'école nous envoient leurs élèves, que nous accueillons deux fois par semaine une heure et demie, un bénévole s'occupant d'un seul enfant. Nous accompagnons des élèves et des collégiens dans l'alphabétisation. Pour les collégiens, s'ajoutent un accompagnement scolaire et des sorties culturelles.

Nous sommes confrontés à des enfants qui, dès le CP, traversent des problèmes sociaux, des problèmes psychologiques graves, dans une ambiance de violence. L'école ne peut offrir une scolarité normale à ces enfants qui, la plupart du temps, sont envoyés dans d'autres classes ou chez le directeur. Notre association leur procure un environnement très structuré. En arrivant, ils doivent enlever leur casquette et s'abstenir de toute impolitesse et violences. Les élèves sont respectueux de l'environnement qu'on leur propose, très respectueux à notre égard, beaucoup plus calmes et très ouverts. Hors de l'école, hors de la concurrence où ils vivent en échec total, ils se retrouvent avec des enfants qui sont confrontés à peu près aux mêmes problèmes. Les directeurs, les professeurs sont admirables, mais je me demande comment l'école peut accueillir ces enfants et résoudre leurs problèmes dans les classes telles qu'elles existent.

**Gauthier Lechevalie**

**Directeur de l'école élémentaire 188, rue d'Alésia, membre de l'EPRE du XIV<sup>e</sup> arrondissement.**

La question de l'accrochage est au centre de notre réflexion d'équipe enseignante. Nous avons décidé de faire entrer les parents dans l'école et de faire avec les familles. C'est fondamental pour accrocher les enfants à la scolarité et contribuer à leur épanouissement.

Une fois arrêté cet objectif, nous nous sommes posé la question du projet pédagogique à mettre en place dans notre école. Nous avons pensé à l'art et à la culture, car ce sont des domaines qui génèrent aisément des projets fédérateurs, valorisants et porteurs d'apprentissage – concepts indispensables selon nous. Nous avons donc monté depuis quatre ans une classe orchestre qui regroupe des enfants de quartiers populaires, éloignés de la culture élitiste, qui se sont retrouvés avec un violon, un violoncelle ou un alto entre les mains. Il ne fut pas simple de faire fonctionner cette classe, qui a surpris. Finalement, les familles sont entrées dans l'école et, donc, l'école dans la famille, ce qui nous a semblé indispensable.

Ce type de projets dessine en filigrane la révolution qu'il convient de faire vivre à l'école, notamment autour du travail d'équipe. C'est compliqué, mais c'est l'un des leviers forts pour accrocher tous les élèves. Le travail d'équipe aujourd'hui est porté par de bonnes volontés ou des initiatives parfois individuelles ; c'est pourquoi certains projets qui, pourtant, obtiennent des résultats ne sont pas toujours reconduits.

Bien sûr, nous scolarisons des familles qui ne maîtrisent pas nos codes scolaires, mais par des projets innovants, fédérateurs et partenariaux – je pense notamment à des partenariats avec des associations sportives, des conservatoires, des musées ou des artistes – nous arrivons à accrocher la plupart des élèves parce que nous nous attachons à la famille, et que le regard des enseignants s'ouvre.

L'école parvient parfois à réunir ses partenaires des centres sociaux et les associations d'accompagnement à la scolarité.

L'école doit se rendre lisible et rendre lisible ce qu'elle fait. C'est donc une grande révolution qu'il faut accomplir. Elle s'y engage dans la mesure où l'on parle de « dispositif » et non plus de « structure ». C'est intéressant en ce que l'enfant n'est plus stigmatisé : il n'est pas placé dans une classe de perfectionnement, il participe un temps à l'aide personnalisée, il bénéficie d'un coup de pouce pendant un an. Bien des éléments se mettent alors en place et je crois fortement à certains de ces éléments. Nous touchons là à l'accrochage scolaire et non plus seulement au décrochage, et il est nécessaire de diffuser ce message autour de l'accrochage.

### **Stéphane Kerjose**

#### **Président de l'Association franco-chinoise Pierre Ducerf**

Pendant douze ans, j'ai été bénévole auprès de jeunes en soutien scolaire et en activité périscolaire. Les jeunes Chinois sont nombreux à être confrontés au décrochage scolaire. C'est ainsi que des enfants scolarisés depuis quatre ou cinq ans ne parlent toujours pas un français correct. Le travail que je conduis avec les jeunes ne porte pas seulement sur le soutien scolaire, mais également sur leurs motivations.

La médiation sociale présente un intérêt certain en ce qu'elle permet d'entendre leur parcours et leur histoire : on comprend alors les freins qui les arrêtent. Ceux-ci peuvent être en lien avec la famille, mais aussi avec l'environnement social, leur quartier et leur histoire. Par exemple, des primo-arrivants ont connu une période de séparation d'avec leurs parents, qu'ils retrouvent après trois ou quatre ans d'absence alors qu'ils sont devenus entre-temps des préadolescents. Les retrouvailles ne sont pas faciles et se traduisent par un manque de dialogue familial, ce qui éloigne l'élève de toute possibilité d'apprendre. Cela ne concerne pas uniquement les jeunes Chinois.

Un travail de fond doit être mené avec tous les enfants pour essayer de les comprendre, d'instaurer un dialogue, de leur donner un environnement plus ouvert afin qu'ils aient le désir d'apprendre. Nous n'avons pas affaire à des enfants qui auraient des capacités moindres, mais à des élèves qui n'ont pas envie. La sensibilité des médiatrices diffère de celle des enseignants car elles connaissent le milieu culturel et l'histoire des parcours.

L'ancrage au sein de la famille permet aussi de renouer le dialogue entre les uns et les autres. En médiation sociale, les médiatrices – malheureusement, nous manquons de garçons – connaissent les équipes éducatives des écoles. À mon sens, la médiation devrait être placée au cœur du dispositif, car les médiateurs ancrés dans le quartier tendent à avoir une parfaite connaissance des ressources existantes et la capacité de tisser des liens, car un médiateur ne s'en sort jamais seul : il doit utiliser les ressources mobilisables, car ce sont ces partenariats qui lui permettent d'atteindre de bons résultats.

**Jean Pecqueur-Pautard**  
**Directeur de l'association Socrate**

Je suis le responsable d'une association qui met les jeunes en contact avec d'autres jeunes. J'interviens pour souligner combien les propos de M. Kerjose sont pertinents. En effet, ce qui importe c'est l'histoire du jeune, l'histoire du jeune dans son quartier, l'histoire de sa famille et de trouver l'interlocuteur indispensable pour qu'il se confie. Sans cette possibilité d'échange, aucune connexion ne sera permise. Je pense que M. Kerjose a mis le doigt sur ce qui devait être dit et qui forme la question centrale de cet atelier : l'histoire de l'enfant, l'histoire de la famille, la façon d'échanger et pour l'enfant la personne à qui le dire.

**Monique de Martinho**  
**Chef de projet DPVI sur le XI<sup>e</sup> arrondissement**

Dans le cadre du champ éducatif sur les territoires, il me semble intéressant de réinvestir la question de l'orientation des collégiens. Adama Niang du centre social *13 pour tous* y faisait allusion, je pense que ces questions sont à réinvestir collectivement, dans la mesure où des collégiens décrochent, faute de savoir à quoi se destiner. Comment prendre du plaisir à apprendre dans un domaine si l'on ne sait pas où l'on va ? Il me semble important de mener collectivement des actions pour présenter le champ des métiers possibles et d'un travail futur – même si au bout du compte se posera un problème d'emploi – afin de ne pas cantonner des élèves en échec scolaire à tel ou tel domaine. La vision du champ des possibles leur ouvre un avenir potentiel dans la mesure où ils s'investissent et qu'ils ont le plaisir d'apprendre dans tel ou tel domaine. Je sais qu'il y a bien des questionnements dans le milieu éducatif sur cette question de l'orientation ; franchement, je pense que pour l'instant ce champ est insuffisamment investi collectivement en dehors de l'Éducation nationale.

**Jean-Pierre Fournier**  
**Coordinateur RRS aux lycées Césaire et Delaunay**

Je suis pleinement d'accord sur l'idée du travail d'équipe qui, en effet, est une ouverture et le lieu où se dessinent cloisonnement et difficultés. Je suis également d'accord avec l'idée qu'une marge pédagogique reste inexploitée – non pas pour des raisons budgétaires d'ailleurs. Il existe un lieu où il est plus aisé d'opérer ainsi, c'est celui de l'éducation prioritaire. De tout temps, les enseignants ont été meilleurs en éducation prioritaire pour des raisons de nécessité : il n'y est pas possible de faire cours comme on le fait dans les grands lycées parisiens. Il existe des établissements prioritaires, des dispositifs et des dispositions d'esprit qui sont plus favorables qu'ailleurs. Cette ouverture va-t-elle ou non s'élargir, voire contaminer positivement les autres types d'établissement ?

L'orientation est également centrale, et l'élément à évoquer ici est l'écoute des jeunes. À l'échelle de l'école élémentaire, des psychologues scolaires et des personnes en charge de la rééducation ont bien failli disparaître. Ils peuvent encore, en petits groupes ou en tête-à-tête, écouter les enfants. Malheureusement, au collège, pour des raisons purement corporatistes, les personnels dédiés sont absents. Peut-être le blocage est-il lié à des raisons budgétaires : on voit mal, en effet, l'Éducation nationale ouvrir un nouveau corps de métier.

En lien avec la Réussite éducative, il existe donc des personnes qualifiées, des structures d'aide psychologique qui créent des points d'écoute, qui sont une aide précieuse, parce que le jeune a à faire à une personne qu'il ne retrouvera pas en salle de cours et qui ne sera pas en position d'autorité par rapport à lui, ce qui laisse la place à des relations de confiance, en effaçant toute ambiguïté.

Je voudrais pour finir évoquer les enfants « Bataille », qui abondent dans la littérature pédagogique et sociologique depuis des décennies. Leur tendance à se multiplier aux premiers échelons de la vie scolaire relève sans doute de la sociologie, de la psychosociologie ou de la pédagogie institutionnelle. Nous sommes avant l'accrochage et le problème tient dans le fait que les générations récentes d'enseignants n'ont pas du tout été formées et n'ont même pas entendu parler de ces techniques qui ont fleuri dans les années soixante et soixante-dix.

Cela pour dire que des chantiers s'ouvrent, que des matériaux existent, et qui varient sous le jeu des contraintes et de la liberté des acteurs.

## **Marwan Mohamed** **Sociologue**

Je veux retenir un élément transverse des échanges : quand on parle de la place de l'école sur le territoire, on parle du partenariat qui affirme sa place dans l'ensemble territorial et institutionnel de l'école.

À travers l'idée de médiation, vous avez indiqué la nécessité que des acteurs décodent pour assurer la communication et aider à comprendre la situation. Mais ces acteurs ne sont pas seuls. À l'échelle locale, j'utilise le terme de « diplomatie informelle » pour évoquer les liens à nouer entre des réseaux multiples croisés, car une vie associative très dense existe dans les coulisses de ces quartiers, où l'interconnaissance est très forte. En termes d'accrochage, on constate que dans son fonctionnement actuel, l'Éducation nationale ne peut pas ou peut très difficilement agir en amont. Le travail, aussi bien avec les familles qu'avec les acteurs locaux du territoire, implique l'existence d'une chaîne éducative, une chaîne de la Réussite scolaire, une chaîne qui permette de connaître l'environnement et les enfants.

Les bandes que j'ai étudiées comptaient plus de 50 % de jeunes qui étaient passés par la Segpa. Pourtant, il n'y a pas de module « bande » en Segpa, si ce n'est que l'on y regroupe les enfants qui connaissent les plus grandes difficultés. Il s'agit de jeunes nés en France, ayant passé des années à l'école, qui ne maîtrisent pas la lecture et qui ont du mal à écrire et à calculer.

Nous sommes confrontés à une question de fond.

J'ai entendu ici une critique de « l'élitisme républicain »<sup>3</sup> pour reprendre un titre de Christian Baudelot et Roger Establet, au motif que ce serait une culture écrite fondée sur une culture noble : ce qui est rentable dans la vie scolaire est ce qui renvoie à la culture des classes moyennes ou des classes aisées. De telles remarques questionnent : faut-il rompre avec cet élitisme ? Ce serait une vraie révolution. On réduirait, ce faisant, une partie de la distance entre ces populations et l'école et peut-être faciliterait-on l'accrochage : une école culturellement moins distante serait-elle plus facile à « accrocher » ? Ou serait-il préférable de démocratiser au maximum le capital culturel – ce qui est fait avec la classe orchestre ? C'est habituellement ce qui se fait, mais cet axe comprend ses propres limites en termes de fonctionnement.

Le caractère définitif de l'échec a été évoqué de manière transversale. Dans notre système et en raison du rythme et des temporalités scolaires actuels, il est très difficile de « raccrocher » quelqu'un. Les autres pays ne s'en sortent pas mieux, nous le savons. Le redoublement se montre inefficace et nous devons réfléchir à des méthodes de raccrochage. L'ensemble des acteurs de la Réussite éducative et des acteurs sociaux gèrent cette tension, la peur du décrochage et la tentative de raccrochage. Tous sont concentrés sur cette question. On peut agir en amont et sans doute des choses sont-elles à modifier en aval.

---

<sup>3</sup> Baudelot, C., Establet, R., *L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Editions du Seuil et La République des idées, 2009.

**Stéphane Kerjose**

**Président de l'Association franco-chinoise Pierre Ducerf**

La vitesse de réaction, me semble-t-il, est un point pivot. La Réussite éducative nous permet de réagir plus vite et le lien partenarial autorise une circulation de l'information rapide. Réagir trop tardivement freine l'efficacité des actions prises et, à cet égard, bien des progrès restent à accomplir au sein de l'Éducation nationale. Quand un professeur est en difficulté avec des enfants, il faut que cela se sache. Les ressources et les capacités ne doivent pas être qu'internes à l'Éducation nationale. Celle-ci a besoin du lien partenarial avec l'extérieur.

**Chrystel Cohen et Fanny Vayssière**

**Chargées de développement local, Mairie de Paris**

Nous vous remercions.

## Atelier C - Remobiliser les collégiens en rupture éducative : comment relever le défi ? Les expériences parisiennes en prévention du décrochage scolaire

**Mickaël Champain**

**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Cet atelier veut être un espace d'échanges autour de la difficile question du décrochage scolaire : comment l'éviter ? Quelles actions mettre en place ?

En l'absence du directeur de l'Accueil éducatif Pelleport, empêché à la dernière minute et qui vous prie de l'excuser, je voudrais vous présenter cette structure de manière synthétique. Créé il y a deux ans dans le cadre du GIP pour la Réussite éducative à Paris, cet accueil de Réussite scolaire concerne la quarantaine de collèges prioritaires des x<sup>e</sup>, xi<sup>e</sup>, xix<sup>e</sup> et xx<sup>e</sup> arrondissements.

Il polarise son action autour de quatre axes. Le premier concerne des actions de remobilisation à destination de collégiens à l'intérieur du collège, le second au sein de la structure. L'accueil reçoit des collégiens exclus temporairement des établissements scolaires – troisième axe- . Enfin, un soutien à la fonction parentale est proposé afin de faciliter la remobilisation et rendre confiance aux familles confrontées à des problématiques scolaires de collégiens.

**Faycal Tebid,**

**Médiateur de Réussite scolaire, accueil Réussite éducative Pelleport**

Par le jeu des actions de remobilisation, nous ciblons les élèves avec lesquels nous pourrions prolonger le suivi dans les collèges. Il est donc important que des médiateurs puissent intervenir certaines demi-journées dans la semaine. À partir de là, il est possible de créer le lien et de comparer l'attitude du jeune dans le cadre de l'atelier et en classe. Pour citer un exemple, nous avons créé des ateliers de boxe le mercredi. L'objet de l'atelier était le *self-control* et visait à prendre en compte les situations conflictuelles qui se répétaient en classe, à la récréation ou à la cantine.

Nous avons monté une action autour de cette problématique, à laquelle les collégiens ont été plutôt réceptifs, ce pour plusieurs raisons. D'abord, nous ne cherchions pas à faire de ces jeunes des boxeurs, mais à leur apprendre à identifier les problèmes et à apprivoiser les tensions. La boxe permet au collégien d'exprimer sa frustration dans des conditions qui ne le mettent pas en danger. Telle était notre optique. Nous avons ainsi été attentifs à l'attitude de l'élève et à son aptitude à retrouver une ponctualité à l'école. S'est posée notamment la question de savoir si nous l'acceptions à l'atelier en cas de retard. Il est important pour nous de faire le parallèle entre une action extrascolaire de remobilisation, susceptible de lui être bénéfique, et l'école. On réalise très vite la pertinence d'un tel lien. Quand nous parvenons à valoriser l'élève et à lui montrer sa capacité à respecter des règles, le dialogue progresse. Voilà donc un exemple concret d'action de remobilisation.

J'appelle votre attention sur le fait qu'il faut établir un suivi clair et simple avec l'élève afin de souligner le lien entre l'action entreprise et sa scolarité.

J'ai entrepris cette action il y a deux ans en me présentant à la rentrée scolaire du collège Jean-Baptiste Clément qui avait repéré un groupe de cinq élèves sur lesquels pesait un passif né de leur attitude l'année précédente. Par ailleurs, se posait la question de leur orientation ainsi que la nécessité pour un intervenant de travailler sur cette problématique.

Avec l'équipe éducative, nous avons décidé de nous rendre dans ce collège deux heures par semaine afin d'aborder leur orientation. La première des actions a consisté à faire comprendre à ces jeunes ce qu'était l'orientation. Il a fallu ensuite casser certaines idées reçues dont la plupart sont relatives aux métiers manuels ; les jeunes y sont réticents car ces métiers sont dévalorisés soit par la famille, soit par des personnes au sein de l'établissement. Enfin, il s'est agi de créer de la curiosité autour de métiers qui pouvaient être intéressants mais qui sont délaissés suite à la présentation qu'en proposent les adultes.

Cinq jeunes repérés par la CPE et le chef d'établissement ont adhéré à la proposition la plus simplement formulée et nous avons entamé notre travail peu avant la Toussaint. Parmi les jeunes présents, nous avons relevé des envies différentes, très clairement formulées au début de l'action : cuisine, hôtellerie, comptabilité, sapeur-pompier, boulangerie-pâtisserie. Malgré la variété des souhaits, les séances régulières étaient l'occasion d'aborder individuellement chaque parcours tout en créant une dynamique de groupe.

Après deux séances plutôt théoriques au cours desquelles nous avons établi les rapports entre leur vie scolaire, l'orientation et notre attente vis-à-vis d'eux, nous avons fini par aborder des jeux de rôles, des mises en situation qu'ils seraient susceptibles de rencontrer par la suite.

Nous nous sommes également rendu à des journées portes ouvertes, à des salons sur l'orientation ou sur les métiers de l'artisanat qui avaient pu être souhaités ou encouragés par l'équipe éducative du collège. Il était important qu'elle nous laisse des marges, une liberté et un champ d'action qui devaient s'avérer utiles à l'évolution du groupe.

**Estelle Rainglas**

**Chargée de développement local, Mairie de Paris**

Quid de l'évaluation ? A-t-il été possible de noter une amélioration ?

**Faycal Tebid,**

**Médiateur de Réussite scolaire, accueil Réussite éducative Pelleport**

J'ai relevé des changements d'attitude en classe, notamment chez un élève très grand et très fort ; sans même le vouloir, son attitude pouvait paraître provocante, faite pour lui de comprendre ou parce qu'il usait de certains codes. Il convient de faire le parallèle entre ce qui est demandé par les adultes du collège et ce qui sera attendu des jeunes demain dans le monde du travail. L'évaluation de l'action est positive dans la mesure où ces élèves ont choisi une voie qui leur plaisait, ils ont pris le temps d'y réfléchir, de préparer les choses et de penser à l'après-collège. Le contenu du projet n'a pas besoin d'être miraculeux, l'important pour un jeune est d'avoir lui-même choisi l'objectif. Cela le conforte sur la voie des responsabilités. Le fait qu'un collégien choisisse son orientation est pour moi un gage de satisfaction.

Tous les élèves concernés ont choisi une voie et ont abouti.

**Éliane Rey**

**Chargée de mission à la mission académique Education prioritaire**

Il est essentiel de travailler l'orientation des élèves, sans quoi ils finissent par être orientés par défaut, ce qui est générateur de souffrance.



**Faycal Tebid,**  
**Médiateur de Réussite scolaire, accueil Réussite éducative Pelleport**

C'est pourquoi nous avons élargé les pistes en amont afin de nous concentrer sur les capacités. Dès lors, les résultats sont positifs.

**Mickaël Champain**  
**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Si je reprends les idées forces que vous avez exposées, je dirais que le médiateur de Réussite scolaire au sein de l'établissement a entrepris, une année entière, une démarche de libre adhésion en lien avec l'équipe éducative, à la suite d'un repérage de certains jeunes qui n'avaient pas réglé leur problématique d'orientation. La démarche était proposée aux jeunes qui y adhéraient et pouvaient entrer dans cette dynamique avec un référent identifié, ce qui les a autorisés à mieux définir leur projet d'orientation et à arrêter une orientation à partir de la juste représentation de ce qu'elle signifiait. Telle est la plus-value qu'il faut retenir du projet que vous avez mené durant l'année scolaire. Des questions, des réactions ?

**Dans la salle.**

À la base, les jeunes étaient-ils mobilisés ? Je me demande si ce genre de projets est possible avec tous les jeunes.

**Faycal Tebid,**  
**Médiateur de Réussite scolaire, accueil Réussite éducative Pelleport**

C'est parce que ces jeunes n'ont pas de vision claire que nous intervenons. Au départ, il convient de trouver le biais par lequel les valoriser et, ensuite, de faire le point avec eux individuellement.

**Mickaël Champain**  
**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Il faut aussi identifier les compétences et les qualités du jeune pour favoriser son projet d'orientation.

**Faycal Tebid,**

**Médiateur de Réussite scolaire, accueil Réussite éducative Pelleport**

Pour développer leur curiosité, il n'était pas neutre qu'en parallèle, nous menions des actions de remobilisation dont l'une consistait dans une sortie au théâtre. Au départ, deux jeunes seulement étaient enthousiastes. Pour finir, nous avons réussi à mobiliser quatre élèves du groupe de cinq. Cela montre bien que des codes sont à transmettre et qu'il existe une façon de présenter les projets. Le théâtre a débloqué des situations. Nous avons assisté à une pièce de théâtre contemporaine, les élèves étaient contents ; je leur ai alors proposé de modifier leur regard sur certains métiers.

**Éliane Rey**

**Chargée de mission à la mission académique Education prioritaire**

Avez-vous mené ce travail en lien avec les enseignants ? Ont-ils considéré que c'était un projet « à côté d'eux » ? Si votre action n'est pas reprise par les pratiques quotidiennes, l'effort reste à la marge.

**Faycal Tebid,**

**Médiateur de Réussite scolaire, accueil Réussite éducative Pelleport**

Au collège, je rencontrais uniquement le groupe de jeunes. Mon interlocutrice était la CPE avec laquelle j'échangeais fréquemment, mais je n'étais pas en contact avec les enseignants.

**Éliane Rey**

**Chargée de mission à la mission académique Education prioritaire**

Si à aucun moment, le professeur principal de la classe n'a été en contact avec vous, comment ce travail a-t-il pu être pris en compte dans la classe ? Ces élèves étaient tout de même des élèves difficiles.

**Faycal Tebid,**

**Médiateur de Réussite scolaire, accueil Réussite éducative Pelleport**

Je ne sais comment le regard des professeurs sur les jeunes a pu changer. J'ai eu un seul contact avec le professeur principal d'un élève, qui m'a m'aiguillé en appelant mon attention sur des éléments à revoir sur les jeux de rôle, sur le langage, sur la tenue. L'échange m'a apporté des informations utiles.

**Mickaël Champain**

**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Madame Rey, merci de cette transition, car M. Wajnberg va nous présenter une équipe pédagogique à l'œuvre depuis plusieurs mois sur la question du décrochage scolaire. Il évoquera le réseau Éclair – le programme –, qui s'est révélé une opportunité pour la mise en œuvre d'un certain nombre de dynamiques.

**M. Laurent Wajnberg**

**Principal du collège Georges Rouault**

Je dirige depuis un an le collège Rouault situé dans le XIX<sup>e</sup> arrondissement, à la lisière de Paris. C'est un collège qui, après avoir été en dispositif Réseau Ambition Réussite, est maintenant en dispositif Éclair – Écoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation, la Réussite auquel on aurait pu ajouter " et la prévention du décrochage", car cette problématique forme le cœur de notre préoccupation. Le collège est placé dans ce dispositif en raison d'indicateurs préoccupants tant en matière de vie scolaire que de résultats. La prévention du décrochage est donc l'objectif central de l'établissement.

L'atelier s'est ouvert sur la façon de faire de la prévention ou de la remobilisation d'une façon individuelle, à partir de l'exemple de cinq élèves. L'articulation entre l'individuel et le collectif concentre, de mon point de vue, le cœur de la difficulté : comment passer d'un élève avec lequel nous allons essayer de travailler à un groupe ? En tant que chef d'établissement, je gère 450 à 600 élèves, dont un pourcentage élevé menacé par le décrochage.

Je veux ici insister sur les questions du repérage, de l'accompagnement, de l'évaluation.

Au titre du repérage, nombre d'outils sont susceptibles d'être utilisés, les CPE étant en première ligne pour signaler des situations préoccupantes : absences, retards, incidents, exclusions de cours. Le repérage par les équipes pédagogiques peut revêtir des formes diverses : une forme explosive, éruptive, évidente, mais aussi une forme plus insidieuse, discrète, intériorisée et néanmoins tout aussi dangereuse pour l'élève. Elle se traduit par une démotivation, un absentéisme intellectuel, moral, mental, des problèmes de santé. Le repérage des formes insidieuses de décrochage est plus difficile et plus lent à opérer parce que l'attention est accaparée par les élèves qui manifestent des éruptions de colère, du rejet, de la violence, de l'incompréhension, une perte de sens. Pourtant, nous essayons d'y être attentifs.

Dans le cadre du repérage, se pose la question du temps. L'établissement scolaire doit également gérer la contradiction entre plusieurs temps. Le temps scolaire est un temps saccadé, d'heure en heure, de jour en jour, de semaine en semaine, de période en période, d'année en année, sous la forme d'un éternel recommencement. À côté de cela, il y a le temps médical pour gérer les problèmes de santé, qui est un temps de rendez-vous en rendez-vous ; il se compte en mois avec toutes les difficultés que connaissent les CMP. Par ailleurs, le temps de l'action sociale est lui aussi extrêmement lent, qui obéit à d'autres rythmes. Nous essayons d'articuler l'ensemble de ces contradictions. La ligne de front de l'accompagnement est également constituée des CPE qui reçoivent les élèves et qui construisent un lien individuel quand, précisément, le professeur gère un groupe. Bien sûr, le professeur s'attache aux élèves individuellement, mais après ou en dehors des heures de cours, ce qui est toujours compliqué.

Le CPE construit avec la famille et l'élève une relation fondée sur le dialogue ; c'est un moment de récupération – en tout cas, de travail. Le dispositif Éclair fait entrer en ligne de compte des préfets des études : ce sont des professeurs coordonnateurs de niveau à mi-temps, déchargés d'enseignement et, ainsi, disponibles pour des actions de coordination. Ils viennent en renfort des CPE et des professeurs principaux pour gérer l'ensemble des aides possibles, par exemple, les liens avec l'Accueil Pelloport. Selon les niveaux, ce professeur coordonnateur, préfet des études, travaillera plus spécifiquement sur l'orientation en troisième, sur la préparation à l'orientation en quatrième, sur la liaison avec le premier degré en sixième. En cinquième, il essaie d'approfondir l'ancrage dans le collège et d'envisager la suite.

L'accompagnement s'opère aussi avec les partenaires extérieurs. Du point de vue de l'établissement, l'essentiel consiste à identifier les interlocuteurs. Nous sommes extrêmement sollicités. Nous sommes actuellement trop peu nombreux et je ne vais pas essayer de nous justifier de ne pas répondre aux sollicitations. Nous sommes souvent contraints de choisir tel ou tel partenaire avec lequel des habitudes de travail se sont nouées et sont opérantes. En l'occurrence, un partenariat a été instauré entre le collège Rouault et l'Accueil Pelloport. Un médiateur est présent

dans l'établissement, dont la figure identifiée facilite la transmission des informations.

L'accompagnement passe naturellement par le suivi de ces informations à tous niveaux, entre l'intérieur et l'extérieur, puis au sein même de l'établissement. Dans tel établissement, le CPE jouera le rôle de médiateur, il transmettra l'information au professeur principal qui la transmettra à son tour à l'ensemble des professeurs avec la difficulté qui s'attache à la réception de l'information. Chaque professeur a une centaine d'élèves et autant de problématiques et de pistes lui sont envoyées. L'accompagnement passe par la construction du temps scolaire, par des réflexions sur certaines périodes de l'année, sur la façon de concevoir ce déroulement.

À la rentrée scolaire, avant même le début des cours, nous avons fait le choix d'organiser des entretiens avec des élèves repérés par les préfets des études comme étant en situation de fragilité. Nous avons commencé par des entretiens pour lister les difficultés, puis fixé les objectifs et, ainsi, débuté l'année de façon constructive. C'est une manière d'individualiser l'accueil.

L'accompagnement au plus long cours est réalisé avec les équipes de réflexion sur les pratiques, sur la pédagogie, sur la diversification des méthodes, sur l'évaluation des élèves, sur la notation qui les renvoie si souvent à l'échec et les paralyse par peur de la répétition. Ce travail très long est à reprendre chaque année en fonction des changements d'équipes, etc.

Le dernier point porte sur les effets, les limites, l'évaluation. Comment savoir que l'on a évité à un élève de décrocher ? Nous disposons des indicateurs d'absentéisme et de vie scolaire. Si, en un mois, un élève passe de douze à huit exclusions, on pourra se dire que le travail réalisé s'est révélé fructueux, mais il y a toujours des personnes pour souligner qu'il a tout de même été exclu à plusieurs reprises et que le problème est pendant. Nous essayons de contenir l'émotionnel de l'enseignant et celui de l'élève pour maintenir l'idée d'une construction dans la durée, même si elle est lente et non linéaire.

Au-delà du problème de la mesure, se pose la question du cadre du collège. On se heurtera toujours à ce rythme saccadé, à ce fractionnement, à ce cloisonnement disciplinaire, à la relation qu'un élève noue avec tel ou tel enseignant. Dans une discipline, par le jeu d'une relation de confiance, l'élève engagera une dynamique positive ; dans telle autre, il sera en opposition et en rupture avec un risque de rechute.

Problèmes encore : la durée du temps gagné. Gagner trois semaines, trois mois, une année avec un élève en difficulté est parfois un temps utile et l'on peut s'en satisfaire. On ne réussit évidemment pas à chaque fois. Il arrive qu'un élève nous échappe et que nous échouions parce que nous sommes conduits à tenir un conseil de discipline. Dans le même temps, si nous avons reculé le moment de cette violence institutionnelle, nous pouvons admettre que « c'est toujours cela de gagné ». Grandes sont l'humilité et l'énergie à mobiliser pour ne pas céder au découragement, d'autant que dans les établissements où les élèves en difficulté sont nombreux, nous en préservons un, mais un autre grandit qui prend immédiatement sa place ; autrement dit, c'est un travail en perpétuel recommencement.

Là encore, pour les équipes, pour le CPE, pour tous les personnels et pour vous qui les recevez également, les moindres acquis individuels sont à prendre en compte parce que les équipes peuvent avoir l'impression que, du point de vue collectif, l'établissement n'avance pas, qu'il y a toujours des élèves en difficulté et, pourtant, la situation de certains a progressé, même si ce n'est que ponctuellement.

Pour conclure, je suis preneur de toutes les recettes miracles ! Dans le cadre du dispositif Éclair, l'intérêt des professeurs coordonnateurs de niveau est décisif, car les CPE, à eux seuls, ne peuvent pas gérer l'ampleur des difficultés et des situations. Ce qui se joue, c'est la capacité à créer du collectif autour de problématiques individuelles. Le collectif « adultes » est compliqué à établir dans la réalité, mais c'est lui qui permet de garantir une

effective circulation de l'information, de permettre une cohérence dans l'approche entre adultes, d'assurer que les outils à disposition fonctionnent. Il n'y a rien de plus compliqué que de faire l'appel et de mesurer l'absentéisme en établissement scolaire ; parfois, il faut attendre un an avant de pouvoir bénéficier d'outils efficaces et d'avoir une vision exacte des absences et des exclusions des cours.

Enfin, une forme de bienveillance doit animer chacun de ces adultes malgré la brutalité du rapport qui se joue dans le groupe, où l'élève affronte le professeur seul en scène. Il faut pousser les enseignants à laisser de côté cet affrontement et ce jeu de rôle pour privilégier l'approche individuelle qui est notre objectif premier. Nous revenons aux rapports entre l'individu, le collectif, le groupe. D'autant que quand un élève est sorti du groupe pour travailler individuellement avec nous, il peut se révéler, mais une fois revenu dans le groupe, il retrouve la place qu'il a construite et dont il peut difficilement sortir. Il importe de faire évoluer cette place, ce à quoi nous nous attelons par un travail quotidien qui nécessite un temps dont nous ne disposons pas plus que vous. Mais le pire danger serait de se renvoyer la responsabilité d'un travail qui n'aurait pas été fait ou d'une information qui ne serait pas passée. Brique après brique, nous essayons de construire.

**Éliane Rey**

**Chargée de mission à la mission académique Education prioritaire**

Vous n'avez pas parlé du rôle que le coordonnateur de l'Éclair joue dans le cadre de cette démarche. Le passé de certains élèves de sixième révèle des signes de décrochage au cours de l'école élémentaire et la personne qui se situe à l'articulation de l'école et du collège joue certainement un rôle.

**M. Laurent Wajnberg**

**Principal du collège Georges Rouault**

Un coordonnateur de réseaux est présent dans tous les réseaux Réussite scolaire ; il en existe un également dans le réseau Éclair qui regroupe le collège et quelques écoles élémentaires et maternelles. Il est dans le rôle de ce coordonnateur, à cheval entre les premier et second degrés, d'établir des liens. Dans le meilleur des cas, il travaille main dans la main avec les équipes du collège et les écoles du premier degré. Il travaille avec le préfet des études, chargé des sixièmes. Le préfet des études est également à la fois en dedans et en dehors par rapport aux élèves ; quant au coordonnateur de réseaux, il est totalement extérieur aux équipes éducatives.

Je n'ai pas cité tout le monde, ni l'assistante sociale, ni l'infirmière scolaire, ni la conseillère d'orientation psychologue, mais naturellement la fonction du coordonnateur Éclair occupe toute sa place dans la liaison d'un cycle à l'autre pour qu'une fois l'élève arrivé au collège, on puisse avoir un débat avec les professeurs des écoles et approfondir notre information. Nous faisons le maximum pour éviter de recommencer chaque année le travail préalablement mené de mise en relation des équipes. Bien sûr, les équipes évoluant, il convient inévitablement de le reprendre pour partie, mais l'idée reste tout de même de tenir un cahier à jour afin de retrouver les informations.

**Mickaël Champain**

**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Votre illustration révèle la démarche globale que vous avez impulsée au collège sur le sujet du décrochage, ses manifestations et le rôle que chacun peut jouer pour intervenir tant au plan collectif qu'individuel, tout en ayant la vision d'un partenariat élargi, au titre duquel on peut citer le dispositif Action collégiens. Madame Wingel, pouvez-vous nous en parler ?

**Mme Émilie Wingel**  
**Coordonnatrice Action collégiens**

Initiée par la Direction des Affaires Scolaires de la Ville de Paris, Action collégiens est mise en place dans 37 collèges sensibles – principalement en ZUS, ZEP et REP – en accord des chefs d'établissement. C'est un dispositif de prévention éducative et d'accompagnement à la scolarité, dont un agent – l'adjoint – est présent dans chacun de ces collèges. L'action a retenu différents axes.

L'axe scolaire comprend dix heures d'aide aux devoirs par semaine pour les élèves les plus en difficulté ou pour ceux qui ne disposent pas d'espace de travail à la maison. L'aide aux devoirs est réalisée en partenariat avec les professeurs principaux qui nous envoient des élèves et donne lieu à un contrat signé entre l'élève, la famille et l'adjoint. L'axe scolaire comprend en outre un club ludothèque qui est ouvert à la pause méridienne et pendant les récréations. Les enfants peuvent venir discuter avec l'adjoint. Le midi est plutôt un temps de jeux de société, mais des débats peuvent y être menés.

L'axe extrascolaire propose aux élèves vingt sorties pédagogiques. Ces sorties peuvent conduire les élèves, en général une dizaine, à un salon du livre ou à des journées Portes ouvertes de lycée, ou encore à visiter Paris. Nous organisons par ailleurs des séjours au cours des vacances scolaires, excepté à Noël. Les projets sont divers et dépendent du directeur. Nous organisons actuellement un séjour pour les seuls élèves de troisième, qui sera consacré à la préparation du brevet. Nous proposons aussi trois week-ends par an.

L'axe « quartier » rassemble les actions que nous menons avec les partenaires du quartier afin de déterminer les structures que fréquentent les élèves. Les agents travaillent aussi sur un projet annuel, par exemple des projets Orientation, des projets Photos, Découverte de Paris, Théâtre ou encore des projets Sports. Tout cela est varié et dépend des compétences de l'agent.

Enfin, nous avons noué des partenariats avec le centre Patay et le centre Torcy. Quand l'élève est accueilli dans ces centres, l'adjoint en place au sein des collèges lui rend visite pour savoir comment cela se passe et, une fois de retour au collège, il reçoit l'élève pour faire le point avec lui sur les trois jours ou la semaine qu'il a passée dans le centre et pour envisager d'autres actions avec la structure.

**Mickaël Champain**  
**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Voilà un exemple de ces actions transverses entre le maillon qu'est la classe et ce qui peut se passer à l'extérieur de la classe afin de faciliter la cohérence de la prise en charge et la circulation de l'information.

Y a-t-il des questions ou des remarques sur ces modalités d'approche ?

**M. Laurent Wajnberg**  
**Principal du collège Georges Rouault**

Action collégiens accueille tous les élèves du collège. Un professeur ou un CPE peut y orienter plus spécifiquement tel ou tel élève, mais la structure est ouverte à tous. Lieu d'intégration, elle permet de travailler le vivre-ensemble qui représente un point sensible pour tous les élèves, alors que l'Accueil Pelleport, par exemple, adopte une autre approche en accueillant quelques journées des élèves en exclusion temporaire. Aussi est-il intéressant de compter des partenaires divers pour des modalités d'action différentes.

**Mickaël Champain**

**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Il existe une complémentarité entre l'approche large d'Action collégiens et celle de l'Accueil Pelleport qui s'adresse à des collégiens identifiés.

**Éliane Rey**

**Chargée de mission à la mission académique Education prioritaire**

Il est intéressant qu'Action collégiens agisse à l'intérieur des établissements. Quand on sait la difficulté à travailler en partenariat sur l'évolution des élèves ou sur le changement du regard porté sur les jeunes, on peut penser que la situation serait bien plus compliquée sans cette présence au sein de l'établissement. Il faut y être attentif et ne pas perdre de vue le danger qui existe à externaliser les problèmes ; il nous faut les ramener en interne grâce à un travail partenarial. Nous avons entendu parler ce matin de l'exclusion définitive ; que ces élèves soient à un moment donné complètement en dehors de l'école est un vrai souci. Peut-être que de tels dispositifs organisés en interne permettraient-ils d'éviter la violence du conseil de discipline. Il ne faut pas multiplier les dispositifs externalisés, ce qui ne signifie nullement que des dispositifs particuliers à moment T ne soient pas utiles.

Il convient par ailleurs de comprendre ce que signifient les dispositifs extérieurs et ce que signifie le "temps classe". Il est nécessaire de faire exploser cette frontière.

**Catherine Jouaux**

**Chef de projet à la mission de prévention des toxicomanies de la Direction de l'Action Sociale, de l'Enfance et de la Santé – Ville de Paris.**

Pourquoi dites-vous que dans le cadre de votre travail avec les partenaires extérieurs, vous vous assurez que le jeune ne va pas vers une autre structure ? S'il est vrai qu'il ne faut pas externaliser les difficultés, le jeune peut trouver des points d'appui à l'extérieur et parfois cumuler le bénéfice de différents dispositifs.

**Émilie Wingel**

**Coordonnatrice Action collégiens**

Je parlais en fait du cumul de l'aide aux devoirs. En effet, nous nous sommes rendu compte qu'en cumulant, des élèves en perdaient tout bénéfice dans la mesure où ils ne rentraient jamais chez eux avant 19 heures.

**Marc-Emmanuel Argo**

**Conseiller à la délégation académique à la formation**

Je suis associé au pilotage des dispositifs de socialisation et d'apprentissage et aux dispositifs relais et voulais nuancer le propos sur la proximité des dispositifs et de l'établissement scolaire. On peut très facilement citer des dispositifs relais extérieurs à l'établissement d'origine du jeune qui parviennent à des résultats.

Je précise que les Dispositifs de socialisation et d'apprentissage, DSA, ont été créés voilà une dizaine d'années, ils sont propres à Paris mais s'inspirent d'un modèle connu dans d'autres académies sous le nom de classe « SAS ».

**Éliane Rey**

**Chargée de mission à la mission académique Education prioritaire**

L'acronyme SAS est très mauvais ; les chercheurs le développent par « sans avenir scolaire » !

**Marc-Emmanuel Argo**

**Conseiller à la délégation académique à la formation**

Catherine Vassilieff qui pilotait ce dossier à l'Académie de Paris a pris le parti de changer de nom pour éviter la potentielle présentation du dispositif comme un espace de relégation.

Au cœur des établissements, ces dispositifs de socialisation et d'apprentissage ont été instaurés comme des paliers, des sas, permettant, une fois les problèmes identifiés, de sortir les élèves de leur classe d'origine pendant sept semaines pour une prise en charge par une équipe relais.

Il a été posé avec les parents et le professeur principal que les élèves de la classe allaient bénéficier d'une session à l'intérieur du CDSA, à l'issue de laquelle ils réintégreraient leur classe d'origine. Les dispositifs relais fonctionnent selon des modalités différentes puisqu'ils se situent à l'extérieur de l'établissement. Après saisine, une commission académique examine le cas des élèves et les affecte dans un dispositif relais : soit les classes relais, soit les ateliers relais. Initialement, il existait une différence dans les rythmes et la durée de la prise en charge. Les classes relais avaient vocation à accueillir les élèves pendant une année, alors que les ateliers les retenaient pour une durée plus restreinte.

Cette différence a été gommée et les sessions d'accueil tournent autour de huit à dix semaines. Dans les deux cas, on remarque au sein d'un établissement des pratiques de relégation complète. En d'autres termes, si le DSA est interne à l'établissement, il peut être perçu comme un espace pris en charge par l'équipe du DSA, les élèves n'étant plus considérés comme le problème des enseignants du collège.

Dans les ateliers relais, la distance est plus marquée, mais l'on constate, dans chacun des cas, que ce qui est vraiment déterminant pour garantir la sortie de l'élève du dispositif et son retour en classe tient au maillage qui aura été constitué et au travail de communication qui aura été effectué tant par les équipes du DSA que par celles de l'atelier relais avec les professeurs de la classe d'origine, c'est-à-dire avec le professeur principal, un CPE, le chef d'établissement.

C'est vraiment là que réside la condition première du retour en classe. La question a déjà été posée par Mme Rey mais, dans cet atelier, la question est de savoir quels rapports les enseignants entretiennent avec le responsable du suivi éducatif. C'est une condition déterminante. Que cela soit perçu comme une continuité en fait un outil complémentaire garant d'une "persévérance scolaire", pour reprendre une expression canadienne, et non pas un outil transitoire. À partir du moment où l'élève est perdu de vue, on ne s'en occupe plus trop et l'on oublie qu'il va revenir dans la classe.

**Mickaël Champain**

**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Cela rejoint l'idée de M. Wajnberg d'une prise en charge des collégiens la plus longue possible.

**Éliane Rey**

**Chargée de mission à la mission académique Education prioritaire**

Pour lever toute ambiguïté, je précise que je parlais des dispositifs extrascolaires mis en place dans le cadre de partenariats avec des associations ou avec la municipalité. Pointer la question du retour en classe ou de la continuité – je ne parle pas de la continuité des apprentissages – revient à évoquer la relation pédagogique. Travailler les uns avec les autres à l'intérieur du cadre scolaire est essentiel parce qu'il faut parvenir à changer le regard d'un/de l'enseignant sur un élève qui revient en classe le lundi matin après une semaine d'exclusion. Il est possible que l'élève connaisse un déclic au cours de ce temps d'exclusion qui lui permettra d'évoluer mais si l'enseignant le renvoie à la représentation qu'il a de lui, l'élève peut retomber dans ses travers. Telle est la complexité de la question.

Le Canada a mené une évaluation sur la notion de « persévérance scolaire », dont il ressort que les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui accompagnent les enseignants au sein de l'école, au plus près de leurs pratiques. Les professeurs qui ont fait l'objet de la recherche envoyaient des informations, permettant aux chercheurs de construire avec eux au fil du temps. Chaque fois que les mesures se déroulaient en dehors de l'établissement, elles ne fonctionnaient pas, quelle qu'ait été l'importance des crédits investis.

Je tenais à le préciser afin d'éviter tout malentendu, car des ressources maillées les unes aux autres sont un atout. En revanche, un enfant qui bénéficie de dispositifs successifs risque de se retrouver pris dans un millefeuille peu constructif. L'ignorance des dispositifs est également un handicap ; c'est pourquoi des liens nombreux sont nécessaires pour éviter cet écueil. Et la question devient celle de l'inscription de certaines actions dans un parcours. Tel est en effet le propos de la Réussite éducative. En tout cas, c'est ce que j'estime intéressant dans ce dispositif.

**Mickaël Champain**

**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

L'une des idées qui soutenait la Réussite éducative visait à assurer cette forme de continuité dans le cadre d'un parcours favorisant les échanges. À la suite de Mme Rey, je dirai que des mobilisations sont nécessaires au sein des établissements en termes de formation, de réflexion, d'approches et de pédagogie. Il faut également envisager les plus-values de ces dispositifs, dont certains sont déployés au sein du collège et d'autres plutôt à l'extérieur, tels l'Accueil Pelloport ou l'Accueil Patay, avec pour garantie un retour vers l'établissement scolaire car le maillon essentiel reste la classe.

Très globalement, les évaluations montrent que le moment du retour en classe est souvent critique. Les DSA ou les ateliers relais assurent une forme de prise en charge externalisée dont la pédagogie est quelque peu différente mais, à un moment, l'élève retournera vers le maillon « classe » qui reste la configuration décidée par l'Éducation nationale. C'est une dimension qu'il faut aussi intégrer.

**Geneviève Aubert**

**Coordonnatrice d'un réseau de réussite scolaire**

L'an dernier, une formation de la DAFOR qui portait sur ces dispositifs a insisté sur le point crucial du retour en classe. Personne n'a vraiment de réponse. Le plus souvent, le regard de l'enseignant n'a pas varié, et le jeune se retrouve dans une situation inchangée. Se pose aussi le problème des pairs.

Les dispositifs sont très intéressants, mais peut-on considérer avoir trouvé la bonne solution si on revient à la "case départ" au moment du retour en classe ?

## **Dans la salle.**

Le retour est une question qui doit faire l'objet d'un travail en classe, non seulement avec l'élève concerné, mais avec l'ensemble de la classe. Les monographies rédigées par les services en charge de la politique de la ville et ceux de l'académie sur plusieurs collèges, notamment le collège Utrillo, montraient que les élèves étaient attachés à leur établissement, à leurs camarades, et même aux professeurs et aux cadres. Mais la classe les mettait mal à l'aise.

Nous réfléchissons au retour dans la classe en réintroduisant la dynamique « classe » dans la réflexion globale. Les dysfonctionnements d'un ou plusieurs élèves ne sont pas uniquement liés à leur personnalité, il arrive que ce soit le groupe qui dysfonctionne. Dès lors, comment le groupe pourra-t-il travailler la question du retour d'une manière plus globalisée ? Il faut y réfléchir si l'on veut éviter les stigmatisations du retour par les pairs et les places imposées par un jeu d'acteurs. Je ne suis pas sûr que cette entrée ait toujours été explorée.

## **Marc-Emmanuel Argo**

### **Conseiller à la délégation académique à la formation**

Je suis actuellement enseignant dans une structure publique rattachée à l'Éducation nationale. Il s'agit du Pôle innovant lycéen, constitué de deux émanations : le lycée de la solidarité internationale et le lycée intégral, qui se sont constitués au lycée Jean Lurçat du temps du proviseur Gilbert Longhi. Ces structures ont en commun d'accueillir des jeunes de plus de seize ans, qui ne se placent donc plus dans le cadre de la Réussite éducative, mais toujours dans celui de la lutte contre le décrochage scolaire.

Ces deux structures accueillant des jeunes de plus de seize ans déscolarisés depuis au moins trois mois et sans aucune proposition scolaire proposent un retour à un projet de formation dans le cadre d'un accueil d'un an.

La réflexion sur les temps scolaires est capitale ; comme le disait M. Laurent Wajsberg, le temps scolaire a cette particularité d'être saccadé et, en même temps, d'être obligatoirement sans mémoire. En effet, le dossier d'un élève ne peut mentionner des incidents disciplinaires qui seraient antérieurs à l'année en cours. Cette amnésie un peu forcée rend le suivi difficile quand on veut avoir une lecture d'un décrochage qui, s'il se cristallise à un instant *t*, intervient progressivement et trouve sa source dans des incidents bien antérieurs. Les moyens faciles de conserver cette mémoire nous sont interdits.

Je reviens à mon propos sur les rythmes scolaires tels qu'adoptés par les structures du Pôle innovant lycéen. Le découpage de l'année s'effectue non pas en trimestres, mais en séquences dont chacune équivaut aux six à huit semaines qui séparent chaque période de vacances scolaires. Un tel découpage peut produire un effet bénéfique : la persévérance des élèves à fréquenter une structure.

Tout d'abord, cela impose à l'équipe éducative des temps de réflexion et des temps de bilan plus réguliers, alors qu'un trimestre est un temps très long. On parle du temps que mettent certains élèves à changer de posture, mais le temps nécessaire aux enseignants pour qu'eux-mêmes modifient leur regard sur l'élève est tout aussi lent. Chaque conseil de classe, en effet, est séparé du précédent par une période interminable au regard des rythmes d'un adolescent.

Un découpage en séquences présente l'avantage d'imposer des temps de bilan et d'évaluation par des outils de mesures objectives de progression de l'élève. Nous avons observé que si une séquence pouvait être vécue difficilement par un jeune, il savait qu'au retour des vacances, une opportunité s'offrait à lui d'inscrire sa progression dans une durée plus simple à tenir.

**Mickaël Champain**

**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

En parallèle, s'ouvre une question sur l'organisation des temps d'apprentissage et des temps d'évaluation des collégiens. Je cède la parole à la responsable de l'Accueil Patay.

**Adeline Ducret**

**Directrice du centre Patay**

Le centre Patay est un lieu qui dépend de la Direction des affaires scolaires de la Ville de Paris et qui accueille les élèves exclus temporairement de leur établissement. Il a reçu l'an dernier un peu moins de trois cents élèves issus de soixante établissements venant de tout Paris. Vouloir accueillir au centre des élèves de divers horizons pendant un à huit jours maximum relève d'une volonté. Nous n'accueillons jamais plus de douze élèves simultanément. Trois encadrants permanents et des intervenants extérieurs animent les ateliers socio-éducatifs l'après-midi. L'objectif général est que l'élève réintègre son établissement scolaire d'origine dans les meilleures conditions possible. Le matin, en petit groupe, nous aidons l'élève à effectuer les devoirs transmis par le professeur. Le lien est donc quotidien avec les professeurs concernés. Nous tenons à ce que l'élève se sente pris en considération par l'équipe enseignante et ne se sente pas mis de côté pendant le temps où il est exclu.

L'après-midi, des ateliers socio-éducatifs abordent les questions du vivre-ensemble. Des avocats proposent des initiations au droit, en parallèle avec le règlement intérieur du collège qui est très souvent transgressé.

Dans le cadre du travail mené, nous luttons contre toutes formes de discriminations. Pour ce faire, une ethnologue a pour objectif de faire réfléchir ces jeunes qui ont souvent des idées reçues et qui ont peu voyagé en dehors de leur quartier. Nous favorisons également l'expression en travaillant sur l'identité ou l'autoportrait ainsi que sur l'introspection. Par ailleurs, un atelier innovant de promenade pédagogique a été mis en place l'an dernier.

Nous amenons les élèves hors du centre et hors du collège dans des espaces autres afin de libérer la parole "hors les murs". Cet atelier trouve tout son sens pendant le temps de l'exclusion. Pour les élèves de quatrième et de troisième, le CIEJ, en partenariat avec les CIO des XIII<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> arrondissements, offre un autre regard. Cet atelier est axé plus spécifiquement sur la connaissance de soi, sur la prise en compte de ses propres points forts et points faibles pour ensuite envisager une éventuelle orientation. L'ensemble de ces ateliers conduit à porter un autre regard sur le jeune.

L'accueil est à la fois individualisé pendant le temps du matin, puisque nous recevons le jeune en face à face, et collectif l'après-midi dans le cadre d'un groupe qui correspond à la moitié d'une classe et dont les élèves ne se connaissent pas forcément. J'explique souvent aux jeunes que le but du stage est que tout doit bien se passer entre eux, et non qu'ils se fassent des amis. En général, cela fonctionne plutôt bien.

Afin d'œuvrer en faveur de la prévention du décrochage scolaire, le centre Patay est ouvert aux autres jeunes du quartier, mais pas seulement et, d'ailleurs, de plus en plus d'anciens exclus s'inscrivent à nos autres actions. Tous les soirs, nous proposons des séances d'aide aux devoirs et de plus en plus d'élèves du XII<sup>e</sup>, XIII<sup>e</sup>, XIV<sup>e</sup> arrondissements viennent s'inscrire au club photo, à l'atelier d'orientation "En route vers le lycée" ou à l'atelier "Bienvenue en sixième" pour les élèves de CM2 qui joue le rôle de passerelle.

Sur ce temps périscolaire ou pendant les vacances scolaires, nous offrons aussi à ces élèves la possibilité de participer à un club vacances, dans le cadre duquel nous favorisons la mise en place de projets avec et pour le jeune autour de l'accès à la culture et à la citoyenneté.

L'équipe tente de mettre en avant auprès des jeunes l'idée d'une transversalité entre les apprentissages du collège et leur vie quotidienne. Pour ce faire, nous essayons d'établir des liens de confiance avec les parents que nous recevons systématiquement à l'occasion de l'entretien d'accueil du jeune pour les repositionner dans leur place de parents et de responsables légaux. Nous tissons également des liens avec les collègues alentour et avec les adjoints éducatifs des collèges dans lesquels le dispositif Action collégiens est à l'œuvre, ce qui nous permet de suivre le jeune au cours de son passage au centre, mais également après grâce à un retour des adjoints éducatifs.

Le dernier jour, le jeune est reçu en entretien. Le plus souvent, nous invitons les familles à y participer. Le bilan est alors tiré des apprentissages et tout ce qui a trait à la socialisation est faxé directement au chef d'établissement à la sortie du jeune du centre Patay, en amont de son retour au collège. En d'autres termes, le jour du retour, le chef d'établissement et *a fortiori* les CPE reçoivent une note sur l'activité et le comportement du jeune au centre. L'élève ne revient pas totalement transformé, mais il revient en ayant vécu autre chose, en n'ayant pas été livré à lui-même pendant cette période d'exclusion et en ne jouant pas forcément le caïd devant ses camarades de classe au motif qu'il aurait regardé la télévision et les aurait attendus à la sortie du collège. Ce seul dernier élément joue pour beaucoup.

### **Mickaël Champain**

#### **Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Merci de nous avoir expliqué comment un travail spécifique autour du savoir être peut être mené durant ce temps de crise qu'est l'exclusion scolaire. C'est un travail de sensibilisation à la sanction, aux règles, à la lutte contre les discriminations ; il est mené dans une optique de continuité et de lien avec les établissements scolaires. Ce qui se passe durant ce temps d'exclusion est relayé au sein de l'établissement par la mise en place d'outils particuliers, de bilans et d'échanges avec les équipes de la Réussite éducative.

Sur cette question de l'accueil des collégiens exclus temporairement, l'Accueil Torcy mène aussi des actions relevant d'une démarche assez particulière.

### **Edwige Core**

#### **Directrice Accueil Torcy**

L'accueil Torcy est géré par une association qui s'appelle PEP 75, elle-même antenne parisienne de l'association PEP, présente sur l'ensemble de la France et qui mène principalement des actions en direction de la jeunesse. La gestion de l'Accueil Torcy a été confiée à notre association à la fois par la Réussite éducative – nous sommes accueil collectif de la Réussite éducative – et par la Mairie de Paris qui a été à l'origine de cette ouverture.

L'accueil est né du constat que des jeunes étaient dans la rue parce qu'ils n'étaient pas pris en charge durant leur période d'exclusion, ce qui posait des problèmes sur le plan de la prévention. Nous intervenons sur les quartiers nord de Paris – XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup>, XIX<sup>e</sup> arrondissements – où les élèves exclus risquent de faire de mauvaises rencontres et de tomber dans des actes délinquance.

L'Accueil Torcy a donc voulu être un lieu de prévention. Il a bénéficié du soutien des établissements scolaires qui, pour certains, étaient à l'origine de la demande. En effet, leur situation était inconfortable, dans la mesure où ils excluaient un jeune sans prise en charge. Prévalait donc le souci de répondre au besoin des établissements scolaires de marquer la limite tout en permettant qu'un travail s'engage par la suite. Si le rôle préventif a été le fondement de ce centre d'accueil, nous avons également travaillé le contenu à dimension éducative, à l'image des accueils Patay et Pelleport.

Notre centre accueille 150 jeunes par an pendant une semaine. Nous recevons des jeunes marqués par des problématiques relativement lourdes au sein de leur établissement puisque nous ne prenons en charge que des exclusions longues. Nous comptons seize établissements partenaires et le cœur de notre activité se situe dans le XVIII<sup>e</sup> arrondissement.

L'atelier s'intitule « Remobiliser les collégiens en rupture éducative : comment relever le défi ? ». Je ne pense pas que nous le relevions totalement, en raison du temps d'intervention dont nous disposons qui est relativement court. En revanche, nous nous appuyons largement sur les parcours individualisés de Réussite éducative pour faire durer cette action et nous sommes, de ce fait, très soutenus par la Réussite éducative.

Les termes de « rupture éducative » m'ont interrogée. On peut considérer que l'exclusion est un temps de rupture. À un moment donné, l'établissement est contraint à une scission d'avec le jeune afin de lui signifier une limite forte et une nécessité de changer. Cet impératif de changement n'est pas toujours facile à tenir pour les élèves que nous recevons car il n'est pas toujours possible de le tenir seul et même accompagné. Je rejoins les propos entendus sur les temps trop longs de mise en place d'actions éducatives ou sociales. Mais il est important de laisser du temps au jeune ; un temps dont il ne dispose pas forcément dans son établissement car celui-ci ne peut pas le lui laisser. Cet entre-deux est difficile à trouver. Nous intervenons donc pour retisser du lien.

La rupture éducative est envisagée comme une continuité : nous prenons l'élève là où l'établissement l'a laissé pour dialoguer sur ce qui s'est passé. Les jeunes n'arrivent pas chez nous après un long parcours mais après un long passif, voire après des procédures ou des avertissements nombreux. Nous reprenons ce passif pour tout à la fois mettre à plat et mettre en perspective la situation. Il est très important, selon nous, de se dire qu'il y a encore des possibles et de partager cette conviction avec la famille du jeune que nous rencontrons.

En étudiant les besoins des populations, nous sommes frappés de constater que les jeunes que nous accueillons juste après une exclusion temporaire sont assez éloignés des questions d'enseignement ou d'apprentissage. C'est une difficulté à laquelle les établissements scolaires sont confrontés : ces jeunes ont des besoins d'écoute, de consolidation, d'épanouissement, voire des besoins éducatifs. Il peut s'agir de besoins urgents relevant du domaine social ou de la santé auquel l'établissement ne peut pas répondre entièrement, et c'est bien normal. D'où cet écart entre les besoins de ces jeunes qui ne portent pas sur l'enseignement alors que l'enseignement est la mission principale de l'Éducation nationale et celle qui occupe en classe.

Les besoins identifiés à l'Accueil Torcy relèvent de trois catégories.

Les premiers sont de l'ordre de la consolidation. C'est le cas d'élèves qui manifestent des signes de fragilité et qui ont besoin d'un accompagnement à la réflexion. Ils peuvent encore changer de point de vue car ils conservent une certaine souplesse. Ces élèves sont ceux avec lesquels nous travaillons le mieux ; nous utilisons systématiquement des outils qui consolident leur parcours et restaurent l'estime de soi.

Ce travail est assez facile à conduire dans le cadre de nos sessions d'accueil individuel. En effet, les outils que nous proposons favorisent l'auto-réflexion, l'expression, l'épanouissement ; par ailleurs, les activités de groupe aident à mieux comprendre les exigences du vivre-ensemble et favorisent l'ouverture, qu'elle soit culturelle ou vis-à-vis des autres, et le travail individuel. Nous disposons pour cela d'ateliers théâtre et d'arts plastiques ; nous mobilisons aussi un intervenant en art thérapie qui ouvre des lieux de parole. Nous organisons des sorties éducatives au musée ou en quartier et nous menons des entretiens individuels, car nous pensons qu'il est important d'avoir des moments d'écoute et de parole très ciblés sur une situation précise du jeune.

Un autre type de besoin rencontré est le besoin éducatif. Certains jeunes souffrent de lacunes éducatives ; par exemple, ils ne connaissent pas très bien les codes sociaux. Ils sont un peu à côté de ce que nous attendons d'eux ; certains d'ailleurs ne s'en rendent pas toujours compte. Pour une large part, ce travail éducatif consiste en des

exercices sur la notion de responsabilité. Si nous voulons qu'un jeune prenne ses responsabilités, il faut que nous lui expliquions clairement ce que nous attendons de lui et ce qu'il convient de corriger. À partir de là, il pourra prendre ses responsabilités. Cela doit s'opérer dans un cadre bienveillant, sans mise en danger, sans quoi le jeune se fermera et l'on ne pourra plus l'atteindre. Pour ce travail éducatif, le cadre est à la fois strict et bienveillant. Nous travaillons en concertation, l'équipe devant avoir une posture commune. C'est extrêmement important, car les jeunes auraient tôt fait de se glisser dans les interstices d'une équipe qui dysfonctionne.

L'Accueil Torcy a repéré un troisième type de besoins : ceux que le centre ne peut gérer, des besoins d'ordre social, de soins, des informations préoccupantes. Pour ces besoins, nous effectuons un travail de détection de ces jeunes qui vont très mal et jouons un rôle de relais, faute de pouvoir vraiment agir – ou seulement en partie.

Pour l'ensemble de ces jeunes, nous mettons en place des parcours individualisés de Réussite éducative. Ils sont très importants à nos yeux, notamment en ce qu'ils nous conduisent à produire un effort important d'évaluation sur site afin de passer le relais dans des conditions normales. Nous recueillons aussi le sentiment des jeunes et de la famille, ce qui atteste d'une réelle mobilisation.

### **Mickaël Champain**

#### **Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Sur ce lien avec les parcours de Réussite éducative que vous venez de souligner et qui sont systématiquement proposés à l'Accueil Torcy, je vous propose d'entendre l'association *Espoir 18* qui mène une action de remobilisation, notamment autour de séjours internationaux.

### **Yahia Camera**

#### **Association Espoir 18**

*Espoir 18* conduit des chantiers internationaux de solidarité depuis 2004 en partenariat avec la Dases, la Préfecture, la Mairie de Paris et la Région. Dans ce cadre, nous sommes partis sur un chantier voilà deux ans avec un groupe de jeunes majeurs. Une référente de parcours nous a proposé d'emmener sur le chantier de reconstruction d'une école un élève exclu pour qu'il puisse faire de l'observation. À son retour, l'élève en a parlé à sa référente de parcours qui nous a demandé de réfléchir au projet de Réussite éducative car l'expérience avait permis au jeune d'établir d'autres relations avec son entourage, ses professeurs et sa famille. Nous avons donc réfléchi à la mise en place d'un chantier de solidarité international avec des élèves en décrochage ou en voie de décrochage.

D'une durée d'un an, de janvier à janvier, ce projet se décline en trois temps.

La première étape est consacrée à la préparation. Nous commençons par la remobilisation des élèves décrocheurs par plusieurs ateliers associant divers partenaires. Si nous avons rencontré quelques difficultés au démarrage du projet à travailler avec les établissements scolaires, plus nous avançons dans le projet, plus les relations s'établissent qui enrichissent le travail d'une plus-value, ce qui facilite les rapports entre l'élève, l'association et l'école.

Telle est la première étape : nous travaillons à la préparation d'un chantier international, qui nécessite d'intégrer différents codes et de concevoir une autre vision de la vie.

La deuxième étape est celle du déplacement sur le chantier durant les vacances de Noël. L'an dernier, nous sommes allés au Maroc. Quand les jeunes partent en chantier, ils retrouvent leur binôme, un élève du pays d'accueil avec qui ils ont échangé pendant l'étape de préparation par des lettres, des conversations téléphoniques, et parfois, même si c'est très difficile, par mails. Nous organisons sur place des ateliers d'écriture, des ateliers artistiques, manuels, etc. Il s'agit d'échanges de pratiques organisés par le groupe de jeunes qui part en chantier et par le groupe de binômes de notre association partenaire.

La troisième étape est celle de la restitution au sein du collège. La plus grande difficulté rencontrée est celle de la valorisation et de l'estime de soi des jeunes. Lorsque nous accueillons les élèves, nous leur demandons de remplir un questionnaire. Repérées par un étudiant en master, les phrases qui reviennent le plus souvent étaient : « À quoi je sers ? » et « À quoi l'école me sert ? »

Le chantier doit permettre aux jeunes de ne pas craindre de retourner en classe. Pour cela, ils travaillent à une restitution qu'ils proposeront à leurs camarades et à leurs professeurs sur ce qu'ils ont fait de positif. Ainsi, peut-être, l'image que la famille et l'établissement scolaire ont du jeune évoluera-t-elle. À ces restitutions, sont invités les principaux des collèges, les camarades, les référents des associations. Les élèves sont orientés par les collègues, par les référents de parcours, par les associations partenaires. Il est même arrivé qu'une élève soit orientée par ses parents marocains, dont l'objectif était d'envoyer leur fille au Maroc, ce qu'elle n'avait jamais fait. Cela paraissait susceptible de lui être bénéfique car elle posait de nombreuses questions sur son pays d'origine, ce qui prenait une grande place dans sa vie. Nous avons répondu que si nous ne pouvions pas répondre à cet objectif, nous pouvions en revanche travailler sur le Maroc, sur le village où nous nous rendions, sur l'histoire du Maroc, sur les contes marocains. C'est ainsi que s'est engagé un travail très enrichissant.

Autre exemple, le cas d'un jeune qui avait totalement décroché de l'école et qui, à son retour du chantier de solidarité internationale, y est retourné. S'il éprouve des difficultés à répondre aux attentes de ses professeurs, il s'investit énormément dans les associations de co-développement et d'entraide solidaire. Il a fait son dernier rapport de stage sur "Une chorba pour tous". Il s'est inscrit dans une perspective de solidarité et il travaille à son orientation qu'il veut dans une ONG. Dans le même temps, nous avons des difficultés à lui expliquer que s'il a du mal à entrer dans la norme et si ses résultats scolaires ne suivent pas, il lui sera difficile d'accéder à la voie qu'il s'est choisie.

### **Mickaël Champain**

#### **Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Merci de nous avoir expliqué comment vous vous êtes saisis de la préparation d'un séjour en relation avec les collègues et les associations pour que l'opération constitue un temps de remobilisation et de remise en question, un temps qui permette au jeune de se confronter à autre chose pour mieux aborder ensuite sa scolarité et son orientation. Dans le cadre de cette approche globale sur la mobilisation des acteurs, le centre social Didot mène une expérimentation. En quoi est-elle originale ?

### **Aurélie Histilloles**

#### **Directrice Centre social Didot**

Le Centre Didot est situé dans le quartier Politique de la ville de la Porte de Vanves dans le XIV<sup>e</sup> arrondissement. Le projet dont je veux vous entretenir présente un caractère expérimental, l'expérimentation étant cruciale dans le cadre de la Réussite éducative. Il porte sur l'accueil individuel des exclus temporaires. Il s'agit donc de l'accueil d'un seul élève sur une période courte, entre un et trois jours maximum.

Ce projet a été construit et coanimé avec les deux collèges du quartier et avec les deux clubs de prévention spécialisée qui travaillent sur le quartier – un représentant de la Fondation Jeunesse Feu vert est d'ailleurs présent. L'objectif de ce projet est de se polariser sur la revalorisation du jeune et non de l'élève – c'est une nuance que je tenais à souligner. Notre association de quartier travaille sur l'animation globale et de proximité du quartier et là où le collègue parle de « l'élève », nous parlons d'un « jeune » et de sa globalité.

Sur la présentation et le déroulement de l'accueil, notre action est globalement la même qu'à Patay ou à Torcy : nous revenons sur la sanction, nous assurons un accueil individualisé des parents, nous travaillons la question de l'apprentissage scolaire au travers des devoirs qui nous sont transmis soit par le principal, soit directement par les professeurs principaux. Pour être honnête, il arrive que nous ne fassions pas faire les devoirs, car cela ne présente aucun intérêt pour le jeune. La situation familiale est complexe, entraînant chez lui un besoin de libérer sa parole.

C'est ainsi que dans le cadre d'un accueil individuel, le jeune s'exprime, parle avec l'animateur jeunesse qui l'encadre durant toute la journée ou les deux jours. L'idée est de connaître le jeune, de comprendre dans quel environnement il vit, de savoir s'il a des amis, de l'orienter vers des activités d'accompagnement à la scolarité ou de loisirs dans le quartier. Nous nous interrogeons donc pour savoir qui il est, ce qui nous permet, au moment de l'évaluation, de savoir s'il convient éventuellement d'envisager une entrée dans un parcours de Réussite éducative. Mais cette évaluation, en une ou deux journées, reste insuffisante. C'est pourquoi il faut absolument que cette évaluation soit partagée avec les assistantes sociales du collège et la famille que nous recevons le premier jour et lors du bilan.

D'ailleurs, la famille peut exprimer une demande, dont il faut se saisir même si elle peut être paradoxale : parfois elle ne s'exprime pas pour le jeune mais, par exemple, pour son petit frère. En tout cas, nous enregistrons les demandes exprimées, c'est notre rôle de centre social, et avant même de nous demander ce qu'il convient d'en faire.

Comparé aux autres centres présentés ici, nous travaillons sur la dimension du quartier, ce qui favorise les liens avec les familles et les équipes éducatives. Un tel projet facilite aussi notre entrée dans le collège. Il n'est pas si simple pour les associations de quartier de pousser les portes de l'Éducation nationale. Le regard du collège a changé sur les actions que pouvaient proposer le centre social et les clubs de prévention. De plus en plus, les équipes éducatives se saisissent des actions et des ressources du quartier.

C'est pourquoi nous sommes conduits à participer aux commissions éducatives quand les situations concernent les enfants exclus que nous accueillons ou toutes nos actions de droit commun, telles que l'accompagnement à la scolarité.

En un peu moins d'un an, nous avons assuré 25 accueils de jeunes – nous sommes une petite structure – et nous ne comptons qu'une seule entrée en parcours Réussite éducative. Aujourd'hui, l'enjeu est de travailler cette question de l'entrée en parcours avec les équipes éducatives et de proposer des parcours qui fassent sens pour les jeunes que nous accueillons.

### **Mickaël Champain**

**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Les centres sociaux, constatons-nous, sont des structures de proximité sur lesquelles chacun peut compter pour tisser ce lien et inscrire dans les faits la notion de parcours en partenariat avec différents acteurs, dont la Prévention spécialisée, et avec les ressources dont disposent les centres, le tout en articulation avec le collège et les équipes éducatives.

### **Mme Betty Rol**

**Principale adjointe du collège Georges Méliès**

Ma question s'adresse aux centres d'accueil. Vous recevez des élèves exclus parce qu'ils ont dépassé un seuil de tolérance. Mais vos centres s'en sont-ils fixé un ?

**Adeline Ducret**

**Directrice du centre Patay**

Oui et heureusement pour nous ! Nous travaillons sur le métier d'élève, je citerai Philippe Perrenoud<sup>4</sup> en exemple à propos de la valorisation de microcompétences. Peut-être est-ce pour cela que vous avez pu interpréter mes propos en pensant que cela se passe mieux ; cela ne se passe pas mieux, cela se passe différemment. À Patay, pour être cohérents avec l'équipe éducative du collège, il nous est arrivé d'exclure un jeune durant son accueil au centre. C'est déjà arrivé et c'est un échec qui s'ajoute à un autre. Il faut toutefois que l'élève comprenne que nous ne sommes pas le centre de loisirs du coin de la rue. Nous repositionnons l'élève dans un cadre.

**Faycal Tebid,**

**Médiateur de Réussite scolaire, accueil Réussite éducative Pelleport**

Nous demandons les mêmes choses : être à l'heure, se présenter quand on arrive et nous demandons une participation pendant les ateliers. Si l'élève laisse le temps passer, il n'y a aucun intérêt à le garder avec nous. On peut alors lui rappeler comment le stage a été cadré le lundi avec ses parents et faire revenir les parents.

**Aurélie Histilloles**

**Directrice Centre social Didot**

J'ai forcément un avis différent, puisque nous gérons un accueil individuel et que les enjeux sont autres. Le regard porté sur le jeune le place dans une situation de valorisation et de tutorat. Il peut participer par exemple à de l'accompagnement scolaire avec les plus jeunes. En groupe, tout serait différent.

**Edwige Core**

**Directrice de l'Accueil Torcy**

Le point commun de nos structures est de prévenir le jeune. Quand nous travaillons sur la prise de responsabilité, nous le prévenons de ce qui risque d'arriver s'il dépasse telle ou telle limite. Si le jeune prend le risque délibérément de façon répétée et outrepassé notre seuil de patience qui est assez élevé, nous pouvons aller au bout de la démarche.

**Mickaël Champain**

**Chargé de mission Prévention et réussite éducative, mairie de Paris**

Tel sera le mot de la fin. Merci.

---

<sup>4</sup> *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, 1997, 3<sup>e</sup> éd. 2000.

## **Atelier D - Aider à trouver sa voie : l'accompagnement individualisé des collégiens**

### **La question de l'accompagnement à la définition du projet personnel**

**Christophe Hollaender**

**Chargé de développement local, mairie de Paris**

Cet atelier se penche sur une période charnière de l'adolescence, celle des quinze-seize ans, soit quasiment à la fin de la prise en charge par le dispositif de la Réussite éducative. La question que nous nous proposons d'aborder porte sur le type d'accompagnement individualisé que nous pouvons offrir aux jeunes de cet âge. En cette période importante dans la vie d'un jeune, il convient, dans tous les cas, de l'aider à se poser les bonnes questions sur son avenir et sur ses choix professionnels comme sur son orientation. Des questions plus personnelles peuvent également être soulevées. Comment accompagner un jeune en fragilité et qu'est-ce que l'Éducation nationale ou les associations pourraient-elles mettre en place ?

Je vous propose de commencer par une présentation sous l'angle institutionnel.

**Guy Péquignot,**

**Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation pour l'Académie de Paris**

En tant qu'inspecteur de l'information et de l'orientation, je travaille avec des CIO et des établissements scolaires.

À propos de la problématique, je crois que la formule « accompagnement individualisé des collégiens » doit être précisée en la développant : « accompagnement à la définition du projet personnel des collégiens ». La question de l'orientation, en effet, a évolué. Nous ne sommes plus entièrement dans un système d'orientation-procédures ponctué de moments particuliers dans l'orientation à la fin de la 3<sup>e</sup> ou à la fin de l'année de diplôme pour la voie professionnelle. Depuis 2005 au moins, nous avons assisté à une évolution essentielle en entrant dans une perspective de parcours et de processus. Nous partons désormais de l'idée que l'orientation ne se décrète pas à quatorze ans et demi, mais qu'elle relève d'un ensemble de décisions à préparer en amont. En 2008, nous avons appelé ce processus : « Le parcours de découverte des métiers et des formations ». Vous avez sans doute entendu parler de ce dispositif. Même s'il n'a pas été mis en place partout, il entre pourtant dans le cadre des réformes actuelles du ministère : la rénovation de la voie professionnelle et la réforme des lycées qui voit la mise en place de l'accompagnement personnalisé. L'ensemble procède du même principe : conduire progressivement des enfants de sixième ou de cinquième à se déterminer sans que pour autant cette avancée s'achève en fin de classe de cinquième.

Dans le cadre du parcours « Découverte des métiers et des formations », la Ville de Paris conduit un travail sur l'orientation. En effet, l'orientation ne peut pas être déterminée en troisième par de simples procédures, c'est au contraire une construction qui commence dès la cinquième par un apprentissage des métiers et un apprentissage des voies de formation ; c'est ainsi que, progressivement, l'on conduit l'élève à choisir. Mais cette orientation doit encore se poursuivre après l'âge de quatorze ou quinze ans. Pour cela, une gamme d'outils est mise à disposition des équipes. Ainsi, le Club des partenaires permet aux jeunes et aux enseignants de trouver des éléments d'information. Depuis 2002, à Paris, le dispositif « Alternance quatrième » touche davantage les élèves en difficulté. Ce dispositif particulier n'est pas récent, mais la formule a repris une certaine vigueur avec la loi Cherpion<sup>5</sup> qui a instauré des dispositifs d'alternance dans les collèges : ils permettent à des jeunes – plus de 700 à Paris – de se sensibiliser et de

---

<sup>5</sup> La Loi Cherpion est le nom communément donné à la Loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011 pour le développement de l'alternance, la sécurisation des parcours professionnels et le partage de la valeur ajoutée.

s'ouvrir au monde économique. Des jeunes en difficulté ou en déshérence peuvent ainsi faire des stages pour découvrir le quotidien des lycées professionnels. Ils leur donnent le goût pour telle ou telle filière et, ce faisant, les remobilisent. Je n'entrerai pas ici dans les dispositifs relais bien connus qui permettent à des jeunes de se remobiliser. L'idée est toujours de raccrocher un jeune à son apprentissage. L'orientation n'a pas de sens si l'on ne donne pas de sens aux disciplines. Le parcours « découverte des métiers et des formations » est précisément ce qui doit le permettre. Un cours de français, de mathématiques ou d'anglais n'a de sens que s'il est rattaché à quelque chose qui fait sens pour l'élève. Le parcours « Découverte des métiers et des formations » est donc une autre manière d'envisager la scolarité des élèves. Cette idée bouleverse quelque peu le fonctionnement des enseignants, de même qu'aujourd'hui, dans les lycées, une autre manière d'envisager la scolarité des élèves est à l'œuvre. Parallèlement, dans les lycées qu'ils soient généraux, professionnels ou technologiques, l'accompagnement personnalisé est devenu une nouvelle manière d'aborder le rapport à l'élève et permet à ce dernier de retrouver du sens. Aussi, l'orientation n'est-elle plus considérée comme une procédure, mais comme un parcours, en lien avec la loi sur l'orientation tout au long de la vie. On entre progressivement dans un nouveau schéma et c'est l'objectif qu'il faut avoir en ligne de mire : considérer l'élève dans sa globalité et sa trajectoire, non comme un individu à un moment donné.

Au cours de notre réunion introductive, Mme l'adjointe au maire, Mme la ministre et M. Michelet ont relevé la nécessité de considérer l'élève dans sa globalité et de cesser de zoner comme de catégoriser. Il n'y a pas les élèves en difficulté et les autres ; les élèves sont tous là, ils sont tous dans un établissement. Comment faire pour les prendre en charge ensemble ? Disant cela, je sais que vous travaillez tous avec des élèves en difficulté, mais nous pouvons considérer ces élèves comme les autres et leur instiller un intérêt pour l'étude, afin qu'ils retrouvent leur classe riches du sens qu'on leur donne pour l'apprentissage. Voilà comment nous concevons aujourd'hui l'orientation. Retenons que l'orientation est l'affaire de tous, et pas seulement des CIO qui ne sont que des outils.

**Christophe Hollaender**

**Chargé de développement local, mairie de Paris**

Notre assemblée ne compte pas de représentants de CIO, mais des structures qui travaillent avec les CIO.

**Céline Pierre**

**Conseillère principale d'éducation au collège Honoré de Balzac**

Le CPE est en charge de l'épanouissement des élèves afin de les placer dans les meilleures conditions d'apprentissage possible. Le CPE est également là pour donner du sens à leur scolarité. Cette mission fait directement écho aux propos de M. Péquignot. Au collège Balzac, les CPE suivent les élèves de la sixième à la troisième ; ces suivis de cohortes nous permettent de bien connaître nos élèves et leurs familles, d'établir un lien de proximité qui n'est pas toujours rendu possible pour l'enseignant qui ne suit l'élève que de septembre à juin, car bien souvent l'information sur l'élève et les familles se perd.

Personnellement, très sensible à la question du projet personnel de l'élève et à la préparation de son projet d'orientation, l'année dernière, j'ai été conduite à travailler avec le CIO installé juste à côté du collège. J'ai essayé de mettre en place un dispositif qui reposait sur l'idée selon laquelle plus tôt on intéresse les élèves, plus tôt on leur ouvre les yeux sur ce qui se passe après la troisième, sur le monde et sur leurs goûts, et plus tôt on instaure un environnement favorable. Pour l'ensemble de ces raisons, j'ai mis en place ce dispositif dès la quatrième, ce qui ne se faisait pas l'an passé. Après un exposé d'une heure, j'ai emmené mes élèves au CIO où je me suis rendu compte qu'il importait avant tout de leur faire connaître le lieu. À l'instar de l'éducation à la sexualité, il est plus important

de les emmener au planning familial afin qu'ils sachent que c'est un lieu ressources que de faire de la prévention directement.

Ma démarche d'emmener une classe entière pour lui faire découvrir le lieu a été approuvée par les conseillers d'orientation que j'ai rencontrés. Néanmoins, certains m'ont dit que « c'était beaucoup trop tôt », « qu'ils ne comprenaient pas ma démarche ». Ils avaient l'impression que je stigmatisais les élèves. J'avais pourtant précisé que je ne souhaitais en aucun cas que leur soient présentées exclusivement les formations professionnelles, je voulais qu'on leur montre ce qui existait afin que l'information ait le temps de germer dans leur esprit.

Cette année, les élèves sont en troisième et, pour beaucoup d'entre eux, la réflexion a progressé. Peut-être, évoluons-nous dans des logiques contradictoires, où l'enseignant n'a pas toujours la formation voulue pour accompagner le jeune sur la problématique d'orientation, alors que le conseiller d'orientation ne souhaite pas que l'on enserme l'avenir de l'élève dans des orientations qui seraient liées à ses résultats.

**Christophe Hollaender**

**Chargé de développement local, mairie de Paris**

Le dispositif de la Réussite éducative amène des acteurs à travailler ensemble, à se rencontrer régulièrement et, de fil en aiguille, à créer des partenariats. Finalement, n'y a-t-il pas un problème de partenariat avec les CIO, même si le CIO dépend de l'Éducation nationale ? Comment les relations peuvent-elles se nouer autour de l'avenir du jeune ?

**Sandrine Gabriel**

**Centre Patay**

Le Centre Patay poursuit deux missions : nous accueillons les collégiens exclus temporairement et nous travaillons avec les jeunes du quartier. Voilà deux ans, nous avons initié un partenariat avec le CIO du XIII<sup>e</sup> arrondissement.

Effectivement, on nous a déjà fait remarquer que cela pouvait être stigmatisant pour des élèves de cinquième. Suite à une réunion de travail avec le responsable du CIO, nous avons mis en place un dispositif : dès lors que les élèves sont démotivés et n'arrivent pas à prendre du recul, nous leur proposons de se rendre au CIO où, selon une procédure récente, chaque conseillère peut accueillir au maximum deux élèves de cinquième et de quatrième. Pendant une heure, elles les font parler avant de les remotiver au cours d'une seconde étape.

Venir au CIO suppose pour nous de dégager une demi-heure, ce qui n'est pas simple. Nous avons donc instauré cette année un partenariat avec le CIEJ, le Centre initiative pour l'emploi des jeunes, qui travaillait avec les 16-21 ans, et qui travaille désormais aussi avec les 13-14 ans.

Cette année, une ou deux conseillères se déplacent une demi-journée par semaine au centre Patay pour recevoir cinq ou six jeunes. À cette occasion, nous répétons l'exercice qui consiste à faire parler l'élève pour dégager ses possibilités et ses envies avant d'en venir aux questions d'orientation professionnelle.

**Christophe Hollaender**

**Chargé de développement local, mairie de Paris**

En quoi consiste leur travail ?

**Sandrine Gabriel**  
**Centre Patay**

Le Centre d'initiative et de l'emploi des jeunes, après plusieurs réunions de travail, essaie de faire parler l'élève pour qu'il puisse à tout le moins retrouver en lui-même des raisons de positiver, de redonner du sens à sa présence au collège. Les exclus doivent comprendre que si leur exclusion résulte d'une erreur de leur part, elle n'est pas que négative.

**Sabrina Daoui**  
**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Qui sont les intervenants du CIEJ ?

**Sandrine Gabriel**  
**Centre Patay**

Des conseillers d'orientation, mais qui ne sont pas ceux de l'Éducation nationale : ils sont davantage spécialisés dans l'insertion professionnelle.

Il convient de déterminer avec les jeunes ce qu'ils sont et ce qu'ils aimeraient être. Il faut tout d'abord les conduire à préciser les qualités et capacités qui fondent leur personnalité. Puis, s'ouvre avec eux une période de découverte des domaines professionnels, qui passe par un jeu. Enfin, en relation avec les conseillers d'orientation, nous déterminons les capacités du jeune et les moyens qu'il lui faut développer pour atteindre l'éventuel objectif qu'il s'est fixé.

**Christophe Hollaender**  
**Chargé de développement local, mairie de Paris**

Nous étudions ce qui peut être fait pour redonner de l'appétence aux jeunes, tant sur le plan personnel que professionnel. Dans le cadre du dispositif « Réussite éducative », nous sommes assez souvent confrontés à ces jeunes qui ne savent pas où ils en sont et pourquoi ils vont en classe. Tout est lié. Nous répertorions donc les actions que les différentes associations, services et organismes mettent en place pour redonner le goût à l'apprentissage et permettre aux jeunes de se construire un avenir.

**Karine Brochot**  
**Coordnatrice Education Prioritaire, accueil Réussite Educative Pelleport**

Je travaille à temps plein à l'Accueil Pelleport dirigé par Stéphane Boudet, où nous avons instauré un partenariat avec le CIEJ ; à ce titre, nous montons des actions dans les collèges.

Nous travaillons sur des modules d'aide à l'orientation des élèves de classes de troisième ou de quatrième. Au collège Rouault, par exemple, nous venons de lancer un module pour les classes de troisième qui s'étalera sur huit semaines, soit deux heures par semaine sur le temps scolaire. Huit élèves ont été sélectionnés par l'équipe éducative en raison de leur caractère fragile, décrocheur parallèlement à des résultats scolaires médiocres et un comportement souvent difficile. Pendant la durée du module, nous menons un travail qui va du débroussaillage à la recherche du stage en milieu professionnel et à la rédaction du rapport de stage.

Ce type de dispositif s'insère dans la rubrique "Remobilisation dans les collèges". Hors temps scolaire, durant les petites vacances, nous organisons des modules thématiques, auxquels peuvent participer les collégiens intéressés issus des différents collèges partenaires. Par exemple, au cours des dernières vacances, le module portait sur les métiers du sport. À noter que la structure Pelleport travaille avec vingt-trois collèges partenaires des X<sup>e</sup>, XI<sup>e</sup>, XIX<sup>e</sup>, XX<sup>e</sup> arrondissements. Les exclus ne forment qu'une petite partie des personnes accueillies à Pelleport.

**Christophe Hollaender**

**Chargé de développement local, mairie de Paris**

Les élèves dont vous parlez ne sont pas exclus.

**Karine Brochot**

**Coordinatrice Education Prioritaire, accueil Réussite Educative Pelleport**

Il peut y en avoir, mais ce n'est pas la clé d'entrée dans le dispositif. Il existe, en effet, des décrocheurs passifs qui ne seront jamais exclus.

**Sabrina Daoui**

**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Cela résulte-t-il d'un partenariat élaboré avec les collèges environnants ?

**Karine Brochot**

**Coordinatrice Education Prioritaire, accueil Réussite Educative Pelleport**

Oui, nous élaborons des programmes "sur-mesure" avec les collèges. Si un collège a besoin d'un appui à l'orientation, nous montons une action au sein du collège. Mais nous proposons aussi des actions hors temps scolaire. Au sein des collèges, des médiateurs, après avoir participé au repérage des élèves susceptibles de bénéficier de ce type d'action, les suivent tout le long de l'année. Ceux qui sont reçus à Pelleport après une exclusion bénéficient d'un programme d'accueil comprenant des activités quotidiennes.

Si les équipes éducatives appellent notre attention sur tel ou tel élève afin qu'il bénéficie d'un travail d'orientation, il est pris en charge individuellement par un médiateur Réussite scolaire, qui l'aide à réaliser ce travail de défrichage, à rechercher un stage ou à rédiger son CV et qui assure son suivi. Nous établissons la liste des jeunes intéressés qui par la mécanique, qui par la plomberie. En fonction de ces choix, nous organisons des sessions spécialement pour eux. En d'autres termes, nous produisons du "sur-mesure" à la demande des équipes éducatives des collèges et en fonction du profil des élèves accueillis.

**Christophe Hollaender**

**Chargé de développement local, mairie de Paris**

Décidément l'expression "sur-mesure" est dans l'air du temps.

**Karine Brochot**

**Coordinatrice Education Prioritaire, accueil Réussite Educative Pelleport**

En effet, la Réussite éducative recouvre bien des parcours personnalisés.

**François Guiot**

**Responsable de l'association action-jeunes.**

Depuis 2010, notre association gère une structure ouverte qui accueille quotidiennement des collégiens et des lycéens dans le secteur des Portes de Saint-Ouen et de Clichy. Nous travaillons sur deux axes prioritaires : la lutte contre l'errance et la lutte contre le décrochage scolaire, tant il est vrai que ces deux axes sont liés car le jeune qui décroche tombe rapidement dans une situation d'errance. Nous avons créé un lieu dans le quartier Porte de Saint-Ouen, Porte de Clichy où les jeunes peuvent venir librement dès qu'ils ont un temps de libre. Nous disposons d'une structure locale attachée à un territoire où vivent 90 % de nos jeunes ; 80 % d'entre eux proviennent du collège et du lycée Honoré de Balzac.

Les jeunes peuvent donc venir s'installer et discuter quand ils veulent au local de notre association. Ils sont pris en charge par l'équipe d'animateurs sur place, souvent composée d'animateurs sociaux, pour la plupart titulaires d'un BP JEPS d'action sociale. L'idée est de construire avec eux des projets de bout en bout et de les valoriser à cette occasion.

Par cet axe de loisirs et d'accueil informel, nous les soutenons par un accompagnement à la scolarité, qui ne se limite pas à une aide aux devoirs ; il consiste aussi en de la médiation familiale et scolaire, du travail sur l'orientation, de la recherche de stages et de la "remotivation". L'objectif n'est pas qu'il atteigne seize de moyenne, le principal est qu'il se sente mieux à l'école et commence à construire son projet d'avenir.

Ce travail est rendu possible par la proximité, dans la mesure où nous sommes une structure de quartier : la proximité nous permet d'être repérés par les habitants et, pour les familles, il est facile de nous rencontrer, d'autant que nous sommes ouverts du lundi au samedi, de 14 heures à 20 heures.

Quand des parents se présentent, notre priorité est de prendre le temps de nous entretenir avec eux. Nous sommes vraiment à leur service, même si nous sommes avant tout une structure Jeunesse. Si le parent souhaite nous entretenir de ses problèmes personnels, nous l'orientons vers les services compétents ; nous ne le gérons pas nous-mêmes. Nous sommes toutefois à l'écoute de leurs problématiques de parents.

Nous entretenons un partenariat extrêmement fort avec le collège et le lycée Honoré de Balzac. Il n'y a pas de jour où nous n'échangeons pas avec le CPE ou avec le service de la vie scolaire sur le suivi d'un jeune ou sur la construction de projets à leur demande. Nous évoluons sur la base d'un partenariat équilibré. Nous demandons au collège et au lycée Honoré de Balzac des informations sur le jeune, afin d'adapter au mieux notre suivi au quotidien et en dehors du temps scolaire. En échange, nous souhaitons que l'équipe de l'établissement précise ses besoins et définisse ce qu'elle attend d'une structure locale de proximité. *Action jeunes* est installée dans une rue située juste derrière le lycée Honoré de Balzac.

Pour l'orienter, nous nous appuyons principalement sur la connaissance que nous avons du jeune. Nous le connaissons parce que nous sommes impliqués dans le quartier, entre autres, par la mise en place de sorties de loisir. Nous savons où il vit, comment il vit, ce qu'il aime faire. Nous allons nous saisir de n'importe quel prétexte – une sortie, l'aide aux devoirs, une émission de télévision, une rencontre – pour discuter avec lui individuellement ou en petit groupe afin de cerner plus précisément ses envies et besoins pour construire un projet.

En outre, nous organisons des rencontres entre les jeunes et les professionnels des métiers qui les intéressent. Par exemple, nous organiserons prochainement une rencontre, mais nous n'inviterons pas d'infirmière si personne ne souhaite devenir infirmier. Nous nous adaptons. Dans le cadre de l'établissement Honoré de Balzac, nous

accompagnons les CPE et les enseignants dans les diverses démarches d'orientation. L'an dernier par exemple, nous avons accompagné des classes au CIO. Les conseillers d'orientation professionnelle nous ont perçus non pas comme des conseillers d'orientation professionnelle, mais comme des partenaires de l'établissement Honoré de Balzac accompagnant les élèves. Après ces premières visites, des discussions seront nécessaires pour leur expliquer que nous ne nous considérons pas comme des COP – et que nous ne nous définissons pas comme tels – mais que, dans la mesure où nous suivons les jeunes au quotidien, il est nécessaire qu'un relais soit mis à leur disposition sur le quartier.

Quand un jeune est angoissé par son orientation, il vient nous voir et nous en discutons. Dans la mesure où nous l'avons suivi de sa classe au CIO, puis au Forum des métiers, nous pouvons poursuivre le travail de sa remobilisation.

Notre dernière action en matière d'orientation consiste à accompagner des groupes de jeunes qui fréquentent la structure, mais aussi le collège et le lycée, aux différents salons, forums et journées portes ouvertes.

Voilà l'éventail de nos propositions. C'est vraiment l'implication locale qui a conduit à la définition de ce projet. À la base, nous étions une structure de loisirs, puis la demande s'est portée sur les devoirs, ensuite sur la médiation familiale et désormais – il en va forcément ainsi dans un quartier populaire –, il nous est apparu plus que nécessaire de proposer une offre de service sur l'orientation. Nous devons y répondre, car tout jeune en décrochage ou en échec fuit le cadre scolaire comme le cadre familial. En imposant un cadre trop rigide, il devient compliqué de le rattraper.



**Sabrina Daoui**

**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Nous revenons à la nécessité du partenariat. Votre lien avec le collège définit votre plus-value.

**Christophe Hollaender**

**Chargé de développement local, mairie de Paris**

En tout cas, dans le cadre du partenariat avec le collège, vous vous adaptez à ses besoins.

Je travaille dans le cadre de la Politique de la ville où le mot « partenariat » est en permanence sur les lèvres. Mais que met-on derrière, comment le construit-on et pour quels résultats ?

**Virginie Paître**

**Référente de secteur Jeunesse et Famille du centre social Toussarego- Régaud**

Situé dans le XIII<sup>e</sup> arrondissement à la porte d'Ivry, ce centre social est géré en direct par la CAF de Paris. Je suis venue assister à cette table ronde pour trouver réponse à des problématiques pendantes.

Le centre reçoit des enfants qui sont en parcours « Réussite éducative », mais aussi d'autres qui ne le sont pas. S'agissant des partenariats avec les collèges, ce n'est pas faute de rencontrer régulièrement les équipes de CPE ou les travailleurs sociaux, notamment les assistantes sociales des collèges, mais je ne vous cache pas que la demande est toujours à sens unique. Nous présentons notre structure dont l'action est sensiblement la même que celle que conduit l'association *Action jeunes* : nous partons des projets des jeunes que nous suivons tout au long de l'année dans différentes activités allant de l'accompagnement scolaire aux loisirs en passant par des projets de quartier. Et la réponse de l'Éducation nationale, notamment du CPE, est : « Ah vous accueillez ce jeune ! Alors, il est comment ? » De mon côté, je ne veux surtout pas connaître l'étiquette que ces élèves portent au collège, tant je les crois tout à fait différents quand ils viennent au centre social. Ils adoptent en tout cas un comportement autre car nous sommes autres avec eux. Je ne sais si c'est mieux ou moins bien, mais ils ont la possibilité de sortir du rôle qui leur colle à la peau, celui du gamin qui décroche, ennueie tout le monde et se fait virer tous les trois jours. Ce qui nous intéresse, c'est de travailler sur la valorisation du jeune. Mais, on oublie qu'il faut leur donner le goût de vivre, tout simplement, et d'accéder à la vie d'adulte qui leur paraît parfois si peu intéressante.

Comment les aider à trouver leur voie quand les partenaires sont peu présents ?

**Karine Brochot**

**Coordnatrice Education Prioritaire, accueil Réussite Educative Pelleport**

Notamment quand le choix individuel ne correspond pas à la volonté des familles ou quand des préjugés sont à déconstruire, ce qui représente toujours un lourd travail.

**Virginie Paître**

**Référente de secteur Jeunesse et Famille du centre social Toussarego- Régaud**

Au sein des collèges, les jeunes reçoivent une information par les CIO, mais cette information ne parvient pas jusqu'à la maison. Je suis mère de famille et j'ai une fille en seconde. Je puis vous dire que la troisième a été pour elle et pour moi une nébuleuse. Pourtant, j'étais censée être informée, mais il est très difficile de s'y retrouver entre toutes les filières proposées. Franchement, je ne vois pas comment peuvent s'y retrouver des parents en difficulté qui, parfois, ne sont pas des lecteurs.

Un des objectifs de cette année était d'établir le bilan des actions menées l'an dernier avec les familles et les jeunes.

Nous essayons toujours de travailler avec les parents, y compris sur l'accompagnement scolaire de base. Nous aimerions bien les sensibiliser afin qu'ils soient informés, et ce pour prendre en charge l'orientation des jeunes dès la cinquième.

Il faudrait pouvoir réunir les parents intéressés par cette thématique, ne serait-ce que pour leur expliquer les différentes voies qui s'offrent à leur enfant. Ils vivent souvent très mal son orientation alors que la voie professionnelle en question peut être superbe.

**Christophe Hollaender**  
**Chargé de développement local, mairie de Paris**

Comme le disait Mme Karine Brochot, il faut déconstruire les représentations que des parents ont de certains métiers.

**Karine Brochot**  
**Coordnatrice Education Prioritaire, accueil Réussite Educative Pelleport**

Cela prend du temps.

**Virginie Paître**  
**Référente de secteur Jeunesse et Famille du centre social Toussarego- Régaud**

C'est un travail qu'il faut commencer très tôt car, dès la troisième, certains parents ont une idée de ce qui serait bien pour leur enfant.

**Christophe Hollaender**  
**Chargé de développement local, mairie de Paris**

Nous allons maintenant évoquer une manière originale d'appréhender l'orientation professionnelle.

**Amandine Gévas**  
**Association LABOmatique**

Je suis chargée de coordination de projets culturels et intervenante vidéo. Par le biais de l'audiovisuel, de l'utilisation des nouveaux médias – la vidéo, la prise de son, la radio – et du théâtre, l'association *LABOmatique* essaie de valoriser l'image que des jeunes ont d'eux-mêmes, mais pas seulement. Nous travaillons aussi dans des hôpitaux psychiatriques et avec des personnes âgées.

Depuis l'année scolaire 2011-2012, nous travaillons au collège Brassens avec des classes de troisième option « Découverte professionnelle ». Nous avons proposé à un groupe de treize élèves, dont sept étaient en parcours Réussite éducative, de construire un projet de film documentaire sur la recherche d'un métier qui les intéressait. Ils devaient préparer un scénario, mettre en place un projet d'interview, préparer un tournage avec des professionnels et concevoir le montage du film de A à Z.

L'idée était qu'ils parviennent à s'investir dans un projet alors même qu'ils étaient en échec scolaire et rencontraient des difficultés pour concrétiser des projets, l'objectif étant de leur montrer que, malgré ces difficultés, ils pouvaient avoir la volonté de découvrir un univers professionnel.

Nous avons progressé sur cette voie en utilisant la vidéo et le théâtre qui aident à s'exprimer, à placer la voix et, par là même, à gagner en confiance de soi. Nous les avons fait travailler en alternant l'expression orale et la réflexion sur le choc de l'image de soi par des présentations vidéos face à la caméra. Un élève filmait, un autre parlait, puis ils analysaient ce qui allait et ce qui n'allait pas.

Nous les avons également aidés à préparer leurs exposés et leurs entretiens de recherche de stage. Au départ, nous nous étions placés sur le terrain de la sensibilisation, de l'initiation pour comprendre ensuite que parler ne suffisait pas, qu'il fallait aborder immédiatement les aspects pratiques. C'est ainsi que nous alternions à chaque fois théorie et pratique, la théorie consistant, à chaque stage, à leur faire comprendre des notions de mise en scène comme la prise de son, l'élaboration d'un plan, la façon d'utiliser le matériel mis à leur disposition : perche, caméra, pieds. Nous les avons ainsi sensibilisés à plusieurs métiers de l'audiovisuel, et d'ailleurs des vocations ont émergé à cette occasion.

Nous les avons également incités à s'ouvrir à d'autres univers. Nous avons réalisé un film sur une assistante maternelle, un neurochirurgien, un cuisinier, l'intendant du collège, etc., tous corps de métiers très différents. Nous avons relevé divers degrés d'implication selon le projet. Certains sont restés plus en retrait, mais ont toutefois participé. Progressivement, la confiance s'est instaurée dans le groupe, qui s'est réuni deux heures par semaine le temps d'une année scolaire.

À ce terme, l'enseignante a conclu que l'expérience permettait de voir les jeunes d'une autre manière. En effet, en tant qu'intervenants extérieurs, nous ne connaissions ni leur parcours ni leur passif scolaire. Nous nous contentions de recueillir ce qu'ils avaient à communiquer, ce qu'ils avaient envie de dire, d'échanger avec eux sans leur coller d'étiquette.

**Guy Péquignot,**

**Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation pour l'Académie de Paris**

Cette expérience me semble correspondre à l'exemple même de ce qu'il convient de reproduire dans les établissements scolaires. À partir d'une activité – ici, le théâtre ou la vidéo –, on travaille avec des enseignants qui, d'une certaine manière, vont pouvoir redonner aux élèves du sens à une discipline. C'est à partir d'un tel projet que les élèves découvriront que l'école peut avoir du sens ; encore faut-il que les professeurs se l'approprient. En général, c'est le professeur de français qui le suit.

Un reproche peut toutefois être formulé dans la mesure où ce type d'action n'intéresse en général qu'un petit groupe d'élèves – ici les DP3 – et non l'ensemble des élèves d'un collège comme Brassens. Mais enfin, cela reste un bon exemple de lien avec la discipline.

Dans le cadre du socle des compétences tel qu'il est pensé aujourd'hui, l'idée pour un jeune est de trouver du sens et d'acquérir des compétences, celle de s'orienter, bien évidemment, mais aussi celle de parler en public ou de travailler un écrit. La nécessité d'interviewer quelqu'un et de lire ses questions fait appel à la compétence 1 en français.

**Sabrina Daoui**

**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Cela permet dans le même temps à l'enseignant de percevoir son élève sous un autre jour et de déconstruire les étiquettes.

**Christophe Hollaender**

**Chargé de développement local, mairie de Paris**

La question du partenariat entre les associations et tous les acteurs qui gravitent autour de l'établissement scolaire est vraiment la clé de l'action en direction des jeunes qui se cherchent. Comment cela se passe-t-il aux Ulis ?

**Stéphanie Savio**

**Coordinatrice du Programme de Réussite éducative aux Ulis (91)**

Nous fonctionnons très différemment de Paris. Je suis la coordinatrice et j'ai quatre référents de parcours, chacun étant dédié à un âge : maternelle-CP ; CE1-CM1 ; CM2-collège ; collège jusqu'à 18 ans. Le référent de parcours pour ce dernier âge ne pratique pas comme les autres. Nous remarquons que les lycéens qui arrivent sont soit en recherche d'orientation et vraiment perdus, voire définitivement exclus, et en "remobilisation". Le référent ne leur propose donc pas toujours le même type de suivi, sachant toutefois que les problématiques recensées recèlent très souvent une problématique familiale – il est exceptionnel qu'il n'y en ait pas. Évidemment, le lien est à nouer et à renouer avec les parents. S'il reçoit souvent le jeune seul, le référent met un point d'honneur à recevoir régulièrement la famille, parfois avec, parfois sans le jeune, en fonction des besoins qu'il ressent.

Les enfants nous sont adressés par les collèges et lycées quand ceux-ci sont encore scolarisés ou par des structures « jeunesse » de la ville. La ville des Ulis compte 25 000 habitants, mais elle est très peu étendue, ce qui explique que tout le monde se connaît et que le bouche-à-oreille fonctionne. Ainsi, bien des jeunes viennent frapper spontanément à notre porte. Notre référent est connu sur toute la ville, ce qui permet aux jeunes de se saisir du dispositif. Parfois, ils arrivent à deux, un jeune entré dans le dispositif nous amenant son copain. L'an dernier, nous avons suivi 321 parcours plus ou moins lourds. Les parcours du référent des lycéens sont moins nombreux, une quarantaine, et le suivi est fondé sur la réactivité car, avec des adolescents, il faut aller vite. Souvent, les jeunes ont déjà fait le tour des structures – mission locale, CIO, dispositif GAIN – sans trouver de réponses. Finalement, notre référent cherchera à remobiliser les jeunes vers ces structures, par la mise en confiance ou le dialogue, comme par le rétablissement des liens entre le jeune et sa famille, et l'établissement scolaire.

Nous avons constaté que tous ces jeunes sont confrontés à des problématiques "psy", mais qu'ils ne se saisissent pas du PAEJ, Point d'accueil écoute jeune. C'est pourquoi, depuis cette année, nous avons instauré au sein de la Réussite éducative un accompagnement par un psychologue, ancien directeur d'école, qui connaît très bien le système et les problématiques afférentes. Il prend les jeunes en charge avec leur famille. Nous procédons à ce travail de lien et de remobilisation sur un choix d'orientation. Nous écoutons les jeunes et essayons de comprendre ce qu'ils veulent, ce qu'ils attendent et ce qu'ils sont afin de les réorienter. Ce travail est mené par le psychologue et le référent. Pour ces enfants sans repère et sans accroche, tout est fondé sur la confiance qu'ils portent au référent. Je suis frappée par la capacité des référents à emmener les enfants au bout du monde.

Quant aux élèves exclus, le parcours que nous leur proposons est un réel succès. Dans le cadre du PIJ, les jeunes apprennent à rédiger une lettre de motivation et un CV. Ils retournent à l'école avec un bilan précisant que le parcours s'est très bien passé. Cela dit, le contexte n'est pas le même que celui de l'équipe éducative, en ce sens que nous travaillons dans la proximité et sur le parcours individuel.

Dès qu'ils retournent à l'école, les jeunes retrouvent le groupe, leur passif. C'est une première difficulté. Ensuite, l'école ne nous prévient que tardivement des problématiques, alors même que le jeune a déjà décroché.

Au début de l'orientation, le référent prend le jeune par la main, fonde son travail sur la valorisation pour, ensuite, le rendre plus autonome. La force de la Réussite éducative réside dans le parcours personnalisé, ce que ne peuvent pas faire nombre d'autres structures, notamment les établissements scolaires.

S'agissant de l'orientation elle-même, nous rencontrons les mêmes problématiques que n'importe quelle autre équipe, si ce n'est que nous travaillons d'une façon très rapprochée.

**Christophe Hollaender**  
**Chargé de développement local, mairie de Paris**

Vous avez abordé la question des plus de seize ans. Poursuivons sur cette voie.

**Amirouche Aït-Djoudi**  
**Directeur et fondateur de la structure Impulsion 75**

*Impulsion 75* s'adresse à un public compris entre seize et vingt-cinq ans. J'ai entendu bien des caractéristiques que nous retrouvons chez notre public : gagner la confiance du jeune, l'accompagner vers l'autonomie, prendre en compte ses problèmes familiaux, le faire réfléchir sur les addictions, travailler sur ses droits et devoirs.

*Impulsion 75* existe depuis 2008. Lorsque nous avons mis cette structure en place dans le xv<sup>ème</sup> arrondissement, nous avons eu l'opportunité de nous installer dans un établissement d'excellence, le lycée Buffon. Nous avons saisi cette possibilité car elle correspondait totalement à l'esprit d'*Impulsion 75*. Nous voulions créer une mixité sociale en retenant des jeunes en difficulté des quartiers populaires pour les faire évoluer avec des lycéens.

La première dynamique a été de créer une salle de sport. Un gymnase a été mis à notre disposition, que nous avons équipé en salle de boxe avec une salle de musculation attenante. Pour nous, le sport est un élément essentiel car il est un élément d'accroche pour les jeunes.

Si nous nous retrouvons dans les propos entendus ici, nous sommes porteurs d'une petite particularité : nous organisons les jeunes décrocheurs par groupe de huit que nous gardons pendant un mois à plein-temps, soit à peu près 160 ou 170 heures.

Le jeune arrive à 9 heures du matin, les sessions de coaching s'arrêtent vers 17 heures ; ensuite, majoritairement, ils reviennent participer aux cours de sport de 18 heures à 20 heures. À l'issue des trois expérimentations que nous avons montées à ce jour, dont deux dans les quartiers populaires du xv<sup>e</sup>, nous devrions maintenant pérenniser notre action. Sur quatorze jeunes, dix sont soit en formation, soit en emploi ; quatre ont raccroché avec la mission locale de Paris.

Lors de notre dernière session et en raison de nos résultats encourageants, il nous a été demandé de travailler avec d'autres arrondissements de Paris. C'est ainsi que nous avons travaillé à la Goutte d'Or et à la Place des Fêtes. La symbolique réside dans le fait de rassembler des jeunes de différents quartiers défavorisés et de les amener dans un établissement prestigieux du xv<sup>e</sup> à la limite du vii<sup>e</sup> arrondissement. Ainsi, nous redonnons l'envie aux jeunes qui l'avaient perdue de s'investir, ce que nous ressentons très rapidement.

Avec l'Accueil Pelleport, nous réfléchissons à ce qu'il serait possible de faire pour récupérer les jeunes après quinze ou seize ans, dont le dispositif de la Réussite éducative va perdre la trace. Généralement, ils s'orientent vers la mission locale et nous fonctionnons donc comme un sas. En matinée, ils font alternativement du sport ou du théâtre d'improvisation, ce qui leur permet de casser leurs habitudes langagières, de travailler sur l'expression verbale et corporelle, sur la gestuelle. Ils déjeunent par ailleurs avec les autres lycéens de l'établissement, ce qui autorise une certaine socialisation. L'après-midi, nous travaillons sur leur projet personnel. Nous avons eu l'opportunité de signer des partenariats avec certains groupes tels que GDF Suez, la RATP, SFR. Les jeunes qui nous arrivent sont sortis de l'école, mais certains veulent y retourner. Avoir cassé un cadre et la spirale de l'échec – ne serait-ce que sur l'heure du lever –, être dans un établissement scolaire où ils voient des collégiens et des lycéens leur donnent envie de reprendre l'école.

**Sabrina Daoui**  
**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Sont-ils contraints ? Comment se mobilisent-ils pour se lever le matin ?

**Amirouche Aït-Djoudi**  
**Directeur et fondateur de la structure Impulsion 75**

J'ai reçu récemment une mère qui n'en croyait pas ses yeux de voir son enfant se lever à sept heures tous les matins. Nous ne sommes pas des magiciens, le jeune se lève le matin en se disant qu'il fera du sport ou du théâtre. Il a envie, la notion de plaisir est présente.

**Dans la salle**

Comment les jeunes sont-ils orientés ?

**Amirouche Aït-Djoudi**  
**Directeur et fondateur de la structure Impulsion 75**

Plusieurs canaux existent : d'abord, il y a le bouche à oreille. Ensuite, la mission locale de Paris, avec laquelle nous sommes en contact, nous envoie quelques jeunes. Nous procédons à une sélection en disant clairement au jeune que s'il est volontaire, nous le retenons, mais que s'il ne l'est pas, il est inutile qu'il prenne la place d'un autre.

**Sandrine Gabriel**  
**Centre Patay**

Vous retenez donc les plus motivés.

**Amirouche Aït-Djoudi**  
**Directeur et fondateur de la structure Impulsion 75**

Nous travaillons sur la motivation, mais elle varie selon les individus. Certains jeunes que nous avons reçus étaient moins motivés que d'autres.

La volonté initiale est nécessaire, mais à nous, par la suite, de renforcer la motivation. Avant de démarrer une session de coaching, le jeune signe une charte d'engagement, à la rédaction de laquelle il a participé.

**Nathalie Goyet**  
**Un pied devant l'autre**

Vous avez évoqué un lien avec des entreprises ; comment se concrétise-t-il ?

**Amirouche Aït-Djoudi**

**Directeur et fondateur de la structure Impulsion 75**

Au-delà de l'aide financière qui peut être accordée par les entreprises, nous avons impliqué les collaborateurs du groupe. Par exemple, un spécialiste en ressources humaines de GDF Suez vient participer aux séances de coaching les après-midis sous forme de mécénat de compétences ou des spécialistes en ressources humaines font passer des entretiens simulés aux jeunes, que nous filmons. Tous les jeunes qui ont passé un entretien l'ont réussi.

**Sabrina Daoui**

**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Madame Dufresnois, pouvez-vous expliquer votre autre façon de faire l'école ?

**Nicole Dufresnois**

**Directrice PEP75**

L'association *PEP75* a cent ans, elle est pupille de l'enseignement public et proche de l'Éducation nationale. Par délégation du Rectorat de Paris, nous gérons un service qui se consacre aux enfants très malades, des enfants atteints de cancer et d'autres très gravement accidentés. C'est pourquoi les professeurs se déplacent à domicile.

Nous gérons un atelier relais dont le travail s'appuie sur la vidéo et la réalisation de films au cours de sessions de six semaines. Nous gérons également l'Accueil Torcy, qui reçoit des élèves exclus pendant une semaine. Nous refusons les jeunes exclus deux jours car nous ne voulons pas servir de garderie.

Installé dans le XVIII<sup>e</sup>, l'accueil a été créé à la demande du service « prévention-protection » de la Mairie de Paris. La demande du maire du XVIII<sup>e</sup> était très précise : faire en sorte que les élèves exclus ne traînent pas dans la rue et qu'ils n'en profitent pas pour faire acte de délinquance. Le dispositif a donc été imposé aux chefs d'établissement du XVIII<sup>e</sup>. Voilà cinq ans, lorsque l'association a ouvert et que nous avons tenu la première réunion, je me suis fait insulter par les chefs d'établissement et les représentants de l'Éducation nationale qui m'ont demandé : « Comment pouvez-vous penser, Madame, que vous savez faire ce que nous ne savons pas faire ? »

Pour finir, nous réalisons un travail correct – qui leur plaît, en tout cas – et nous les soulageons dans un premier temps des élèves exclus pendant une semaine ! (*Rires.*)

Le temps d'une semaine, nous parlons avec les jeunes sur ce qui est arrivé et sur le sens de la sanction ; nous parvenons aussi à les faire réussir l'espace d'un temps court. Enfin, les établissements sont heureux de recevoir de notre part des comptes rendus écrits dont ils se servent jusques et y compris dans les conseils de classe. En tout cas, ces comptes rendus transmettent l'information à l'ensemble de l'équipe éducative. En revanche, je ne fournis jamais d'information aux parents, car je ne veux pas qu'elle leur serve pour agresser les professeurs.

En prenant des précautions avec les principaux de collèges, car c'est de cela qu'il s'agit, nous sommes parvenus à être acceptés dans le XVIII<sup>e</sup> et à les faire participer deux fois par an à une réunion commune.

**Céline Pierre**

**Conseillère principale d'éducation au collège Honoré de Balzac**

Le partenariat est, à mon sens, une histoire de personnes et cela dans n'importe quel groupe professionnel. Je suis navrée, par exemple, que le centre social Régaud n'ait pas de correspondants CPE dans le XIII<sup>e</sup> ; en sens inverse, les

relations entre associations et services de l'Éducation nationale varient selon les associations. Si l'on veut dépasser les questions de personnes, il faut essayer de comprendre les logiques de chacun. Nous convergions tous vers la réussite des élèves ; mais il faut comprendre que nous évoluons dans des logiques différentes.

Si je peux apporter le point de vue de l'Éducation nationale, auquel je n'adhère pas complètement, face à une association qui demande une heure pour un élève, que répondre aux professeurs qui précisément cette heure-là ont cours et un programme à suivre ? Quand on envoie un élève à Torcy une semaine, tout le monde est content car tout le monde souffle, mais nous, en tant que CPE, nous aimerions bien que les professeurs lisent attentivement le compte rendu des associations afin qu'ils portent pour le moins un regard positif sur l'élève. Le collège compte des équipes enseignantes de dix élèves par classe, il faudrait que l'information circule et que les enseignants s'en servent.

Au surplus, qu'on le veuille ou non, nos élèves subissent le couperet d'un système anonyme d'analyse de notes par un ordinateur. Nous pouvons faire toute l'individualisation que nous voulons, à la fin de l'année, tout le monde passe à la même moulinette de comparaison des moyennes. Il nous arrive de travailler des mois sur le projet d'orientation d'un jeune dans le cadre de partenariats, mais la moulinette, au final, le rejette. Les partenariats peuvent fonctionner à la condition que l'on comprenne que nous ne fonctionnons pas selon les mêmes logiques.

**Nicole Dufresnois**  
**Directrice PEP75**

Lorsqu'on vous ouvre la porte et que l'on plaît, encore faut-il ensuite avancer sur la pointe des pieds.

Quant aux élèves de troisième que nous accompagnons très peu de temps – huit jours –, je sais qu'ils n'iront pas en lycée professionnel et qu'ils n'entreront pas chez un patron quand ils ont six de moyenne. Pourrait-on réfléchir aux voies et moyens utiles pour accompagner les jeunes, notamment vers l'alternance ? Rien n'est prévu pour eux.

**Dominique Saint Marc**  
**Service d'orientation spécialisée de l'association JCLT**

Deux interventions ont fait état de l'inquiétude que l'on peut nourrir à l'égard de ces jeunes avec qui « cela ne marche pas » et de ceux qui sont dans une errance ponctuée d'échecs successifs. Mon expérience de psychologue m'amène à penser qu'il est nécessaire d'établir un diagnostic au sens psychologique du terme. Autant pour les pré-adolescents, je crois volontiers au travail souvent salutaire en petits groupes, autant il faut permettre aux jeunes particulièrement fragiles de s'arrêter dans un contact singulier avec un professionnel qui lui permette d'aller au terme d'une évaluation.

**Guy Péquignot,**  
**Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation pour l'Académie de Paris**

Sur l'aspect procédural, je voudrais rappeler que les professeurs demeurent les relais essentiels des élèves. Une des difficultés des associations est de faire en sorte que les enseignants relayent le travail qu'elles ont mené – la question du retour en classe reste essentielle – et se fassent le porte-parole d'autre chose que de leurs cours. Comment faire pour impliquer les enseignants dans ce travail ? Ce n'est pas une chose simple.

**Sabrina Daoui**

**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Il faut se mettre à la place du partenaire qui diffusera l'information dans l'établissement. Mais dans l'établissement, il y a le principal, le principale adjoint et le CPE.

**Guy Péquignot,**

**Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation pour l'Académie de Paris**

Ce n'est pas nécessairement l'aspect administratif qui bloque. Les personnels qui ne sont pas en relation directement avec l'élève dans la classe sont sensibilisés au travail extérieur. On voit bien qu'ils connaissent les structures et qu'ils relayent l'information. Mais l'enseignant dans sa classe est le maître de cet élève. La classe est un peu la boîte noire du système. On ne sait pas vraiment ce qui s'y passe et c'est le professeur que l'on rencontre le moins.

Sur l'aspect procédural de l'orientation, je précise que nous menons un travail tout au long de l'année. Nous faisons en sorte que chaque élève trouve une voie, mais il arrive que, passant dans Affelnet, il ne soit finalement pas affecté. Dans ce cas, s'ouvre une nouvelle procédure intitulée « Passpro ». Mis en place cette année dans l'académie de Paris, le dispositif concerne les lycées professionnels et des spécialités souvent très demandées. Il permet à l'élève de se rendre compte sur place, de visiter le lycée et les ateliers, d'avoir un entretien avec le proviseur et de discuter avec les élèves. Au final, il obtiendra un avis aussi bien du chef d'établissement d'origine que du proviseur du lycée d'accueil. L'avis, s'il est positif, favorisera l'entrée du jeune dans telle ou telle spécialité.

C'est un élément d'orientation supplémentaire qui n'est pas une note scolaire.

**Amirouche Aït-Djoudi**

**Directeur et fondateur de la structure Impulsion 75**

Combien de temps dure le détachement de l'élève dans la procédure Passpro ?

**Céline Pierre**

**Conseillère principale d'éducation au collège Honoré de Balzac**

Elle se déroule sur plusieurs mois. C'est la prise en compte d'une motivation qui compense les notes.

**Guy Péquignot,**

**Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation pour l'Académie de Paris**

Dans la mesure où les jeunes doivent entreprendre une démarche de recherche, cette procédure permet de favoriser les élèves qui l'ont entreprise. D'autres ne profiteront pas de cet avantage, faute d'avoir exprimé un intérêt pour une spécialité.

**Mohammed Zeggai**

**Directeur de l'espace Jeunes de la Goutte d'Or**

Notre centre est géré par l'association *Espoir 18*. Notre action est identique à celle de *Impulsion 75*, mais nos horaires diffèrent puisqu'il nous arrive de terminer à minuit. Nous travaillons donc sur la remobilisation du jeune, sur sa réorientation, nous lui offrons un sas de réflexion pour s'orienter mais, dans la rue, les difficultés sont grandes. De par ma formation d'éducateur spécialisé, j'ai appris que le fait éducatif se pose au moment du blocage.

Nous travaillons avec des éducateurs spécialisés car nous ne pouvons pas oublier le caractère socialisant de la rue qui pousse souvent les jeunes à se tenir en dehors de nos structures. Si l'on ne parvient pas à travailler avec les éducateurs, si l'on n'arrive pas à établir de liens avec l'extérieur, avec les différents secteurs de socialisation, ce qui permettrait ensuite de déconstruire les schémas économiques dans lesquels s'insèrent les jeunes en leur proposant de toucher plus tard 500 euros s'ils n'ont pas trop de difficulté d'employabilité, comment redéfinir un projet professionnel avec un jeune lorsque la difficulté est telle que lui-même se dit que la solution passe par le *business* et l'arrêt de l'école où se succèdent absences et sanctions ? Comment travailler avec des jeunes en très grande difficulté qui squattent le trottoir d'en face et ne veulent pas traverser la rue pour nous rencontrer ?

**François Guiot**

**Responsable de l'association action-jeunes.**

À mon sens, seul le partenariat peut aboutir, que ce soit pour un jeune qui vient de décrocher ou pour un jeune en risque de décrochage. Nous avons tous nos spécificités et c'est en mutualisant nos différents modes de travail – club de prévention, antennes Jeunes, structures Jeunesse – que nous pourrions réellement accompagner le jeune. Avoir un axe « loisirs » nous permet de nouer le dialogue avec des jeunes qui sont en rupture et qui se sont éloignés du système scolaire. S'il ne va pas à l'école, le jeune ne viendra pas nous voir. C'est là une certitude et une vérité. L'axe « loisirs » est un moyen de raccrocher les jeunes qui errent en bas des immeubles. Rien ne nous empêche d'aller vers eux pour construire des activités en pied d'immeuble et de nous appuyer sur les clubs de prévention du secteur. La question est de déterminer la légitimité que nous construisons au fil du temps vis-à-vis des établissements scolaires.

Il faut travailler pour obtenir la confiance des CPE et c'est gagné quand les professeurs s'interrogent avec nous sur les réactions de l'élève ou nous interrogent sur les réactions de l'élève. Nous procédons à des retours par écrit au chef d'établissement et au CPE, signés par le jeune. Il sait donc ce qui est dit sur lui, cela afin d'éviter toute mise en porte-à-faux. Dans la mesure où notre objectif est de valoriser le jeune, jamais rien de négatif ne sera écrit sur lui. L'appréciation servira ou non au conseil de classe. Quant à nous, nous affichons un suivi, une continuité, une valorisation du jeune qui le motivera à poursuivre sa relation avec notre association.

Vis-à-vis des familles, il est extrêmement important d'être implanté dans un quartier parce que la famille qui aura honte ou peur de ce que peut dire l'Éducation nationale subira une moindre pression ou un moindre stress en venant nous voir. Cela lui permettra de s'ouvrir plus facilement. On aboutit à des situations où des familles nous demandent s'il faut fêter l'anniversaire de leur enfant qui a eu une mauvaise note !

**Nicole Dufresnois**

**Directrice PEP75**

J'ai travaillé avec la prévention spécialisée, j'ai travaillé en prison. Je comprends la demande de M. Zeggai, car nous butons constamment s'agissant d'une partie du public. Les enfants trop durs ne viennent pas à l'Accueil Torcy. N'étant pas au collège, ils ne peuvent pas être renvoyés !

**Christophe Hollaender**  
**Chargé de développement local, mairie de Paris**

Nous n'avons pas choisi la thématique la plus difficile en parlant ici non pas du décrochage scolaire, mais de l'orientation.

**Guy Péquignot,**  
**Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation pour l'Académie de Paris**

M. Zeggai aborde la problématique du raccrochage.

**Mohammed Zeggai**  
**Directeur de l'espace Jeunes de la Goutte d'Or**

Dans un quartier où celui qui "tient le mur" est le référent d'un groupe de jeunes, quel contre-modèle proposer ?

**Amirouche Aït-Djoudi**  
**Directeur et fondateur de la structure Impulsion 75**

Je crois qu'il existe une règle. Un jeune vient dans la mesure où on lui donne envie. Nous nous servons d'un outil fort qui est le sport et auquel les jeunes accrochent ; ils sont aimantés, ils viennent. Une fois qu'ils sont là, on peut travailler avec eux.

**Amandine Gévas**  
**Association LABOmatique**

Nous avons réalisé un documentaire sur le quartier de la Porte de la Chapelle avec les 35 élèves d'une classe de cinquième du collège Mayer. Ils se sont impliqués dans le projet à partir de l'instant où deux "modèles" du quartier ont participé au projet de vidéo en faisant une interview et un rap. Quand nous nous sommes intéressés à leur quotidien, ils ont voulu filmer le Franprix, leur quartier, leur squat et aussi les "référents" qui se sont investis, qui ont participé et qui sont venus le jour de la projection du film. C'est ainsi que nous les avons mobilisés.

**Céline Pierre**  
**Conseillère principale d'éducation au collège Honoré de Balzac**

Nous avons beaucoup parlé du partenariat. Je voudrais ouvrir une piste : je pense que la journée de pré-rentrée des adultes dans les établissements scolaires est un espace à investir. Selon les établissements, la pré-rentrée s'étale sur une journée ou une journée et demie, voire plus rarement sur deux. À cette occasion, sollicitez le chef d'établissement, venez y présenter vos actions et le partenariat que vous envisagez. Tous les adultes de l'établissement sont présents, y compris les agents, les équipes médico-sociales, etc. C'est l'administration qui élabore le contenu de ces deux jours. Systématiquement, je demande un temps de deux heures avec tous les professeurs pour nous mettre d'accord sur les règles communes de l'établissement. Dans un ancien collège, je m'entretenais avec tous les nouveaux professeurs afin qu'ils ne partent pas au casse-pipe. Les associations peuvent aussi demander d'intervenir un quart d'heure pour présenter leur structure durant l'Assemblée générale. Tous les professeurs ne sont pas préoccupés par leur emploi du temps, il est possible de trouver un créneau.

**Sabrina Daoui**  
**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Les chargés de développement local des EDL peuvent être les relais des associations du quartier.

**Guy Péquignot,**  
**Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation pour l'Académie de Paris**

Dans le même ordre d'idée, le coordonnateur de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale peut être un lien efficace entre les établissements et « l'après-établissement scolaire », un lien avec les missions locales, bien sûr, mais aussi avec toutes les associations que vous représentez et qui suivent des jeunes.

Il me semble que nous pouvons établir ce lien parce que la Mission générale d'insertion couvre tous les établissements qui ont une mission d'insertion. Il n'est pas toujours aisé d'être en contact avec le chef d'établissement ou avec les professeurs, le lien avec le CIO et la Mission générale d'insertion peut donc être un relais efficace.

**Un intervenant.**

La Mission générale d'insertion est en pleine mutation. Nous connaissons mal les associations et ce qu'elles proposent. Nous sommes obligés de construire à partir de zéro.

**Guy Péquignot,**  
**Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation pour l'Académie de Paris**

Appuyez-vous sur les équipes de développement local !

**Sabrina Daoui**  
**Chargée de développement local, mairie de Paris**

L'idée d'utiliser la journée de pré-rentrée est excellente... quand l'équipe de direction du collège ne change pas durant l'été ! Le chargé de développement local des EDL peut effectivement être un relais auprès des associations.

**Christophe Hollaender**  
**Chargé de développement local, mairie de Paris**

Je vous remercie.

**Atelier E - Une question de culture ?  
Interroger l'orientation vers la médiation interculturelle et l'ethnopsychologie**

*Cet atelier n'a pu être enregistré.*



## **Atelier F - Place et limites de la santé en réussite éducative**

### **L'accompagnement vers le soin et ses limites en réussite éducative**

**Séverine Cachod**

**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Nous avons choisi de présenter trois projets et de laisser la place au débat pour réfléchir aux freins, aux limites et aux atouts de la santé dans le cadre des parcours individualisés mis en place au titre de la Réussite éducative.

Nous souhaitons débiter par un échange sur la place de la Réussite éducative, en tant que ressource, écoute, accompagnement psychologique, appréhension du bien-être et accompagnement vers la santé. Le champ est assez large.

Nous essaierons également d'aborder les limites et les freins de la Réussite éducative dans le domaine sanitaire. Nous étudierons la légitimité de chacun à intervenir dans les domaines de la santé au sens large.

Dans un troisième temps, nous nous pencherons sur la médicalisation des problèmes sociaux.

**Catherine Berjot**

**Psychologue clinicienne et directrice de l'association EIDIP, Écoute interculturelle dans un dispositif inter psy.**

EIDIP est une association loi de 1901 qui a été créée voilà trois ans dans le prolongement d'une réflexion de plusieurs thérapeutes dont je fais partie et qui travaillaient dans l'équipe du CMP du XVIII<sup>e</sup> arrondissement. À la suite de la mise en place de la « loi Borloo » sur la Réussite éducative, j'ai travaillé et fait mes armes à la mise en place d'une équipe d'éducation à la santé dans le cadre du programme de la Réussite éducative de Stains et d'une partie de Sarcelles. La question interculturelle du PRE m'intéressait car ce secteur géographique compte une grande partie d'étrangers. La mise en place d'EIDIP vient aussi de cette histoire.

Parallèlement, j'ai été thérapeute à la MIP, la Médiation interculturelle de proximité, une consultation mise en place par Toby Nathan. Elle a été remise au goût du jour grâce à l'action d'une association de directeurs d'écoles, Culture 2 +, très active sur les quartiers de la Porte de la Chapelle et de la Porte d'Aubervilliers.

Les chemins de la Réussite éducative et des thérapeutes que nous sommes se sont croisés sur les questions de santé, de crise de l'adolescence, mais aussi sur des questions culturelles, de réussite de l'apprentissage, etc. C'est ainsi que j'ai rencontré à l'époque Mme Sabrina Daoui, chargée de développement local dans le XVIII<sup>e</sup> arrondissement ; elle avait demandé à l'association Culture 2 +, qui jusqu'alors, travaillait avec les maternelles et les primaires, de s'occuper des collégiens du second degré dans ces quartiers. Cette demande a nécessité de mettre en place une autre structure et c'est ainsi que l'association EIDIP a commencé à travailler dans ce quartier.

Nos interventions sont classiques : nous proposons un accompagnement thérapeutique pour enfants et adolescents ; nous pratiquons la supervision de l'ensemble des acteurs du champ socio-éducatif. Une partie de nos thérapeutes intervient en qualité d'assesseurs ou d'experts au tribunal de Bobigny. Enfin, nous avons un pôle de psychopédagogie. Lors de notre installation dans le quartier Porte de la Chapelle-Porte d'Aubervilliers, nous avons conduit une concertation très approfondie avec l'équipe de développement local qui est une équipe dynamique et qui souhaitait un travail en regards croisés. Nous avons alors rencontré les principaux des collèges pour réfléchir à nos interventions et aux moyens de travailler à la Réussite éducative sur ce champ sans nous limiter à l'accompagnement par des thérapeutes d'enfants qui ne vont pas bien.

Nous nous sommes rendu compte de la complexité de la prise en charge des adolescents qui réclame un travail précis en amont. Le volet psychopédagogique de notre association nous en a facilité l'accès. Quand la référence de parcours était assurée par la CAF, les adolescents trouvaient du sens à notre action par la voie de l'apprentissage. Le

volet psychopédagogique nous a permis d'ouvrir des espaces de parole pour eux et leurs parents et a permis des adhésions.

Avec l'aide des principaux, nous avons imaginé une intervention différente dans les collèges en créant des Points Écoute qui sont des permanences hebdomadaires assurées par des thérapeutes. Nous avons réfléchi au cadre et pris garde de ne pas créer un autre CMPR, Centre de Médecine Physique et de Réadaptation, nous avons pensé à la façon de désigner les enfants qui fréquentent les Points Écoute et nous nous sommes assurés de la confidentialité. Bien des questions entouraient notre espace. Nous avons reçu l'an dernier une soixantaine d'adolescents de quatre collèges qui viennent librement, avec toutefois l'accord des parents, dans ces Points Écoute. Ces lieux ont une vocation clinique globale : ils proposent un travail sur les difficultés des adolescents et réalisent des évaluations rapides, car bien des adolescents arrivent alors que le passage à l'acte est éminent. Nous fonctionnons comme un espace de médiation. Il est vrai que nous nous sommes posé la question de la neutralité au sein du collège. Nous avons été surpris de constater que les adolescents se sentent bien dans ces Points Écoute car la confidentialité des échanges y est assurée ; le retour que nous faisons au collège ne porte que sur les questions de médiation et lorsque les parents doivent être contactés. De toute façon, lorsque nous avons besoin d'aller plus loin, nous demandons l'accord des jeunes et la procédure passe alors par le collège.

Les adolescents que nous recevons dans ces moments sont très souvent en rupture de liens et donc en souffrance. Ils disent des choses très intéressantes sur leurs difficultés d'apprentissage et sur leur parcours de vie compliqué. Les orientations étant très bien faites par l'équipe éducative, très peu de jeunes viennent pour des difficultés scolaires passagères. Nos Points Écoute ont vocation à offrir à l'adolescent, à un moment de crise, un espace où il peut déposer sa parole. Certaines de nos prises en charge aboutissent à des prises en charge extérieures puisque nous pouvons orienter certains jeunes vers notre association de thérapeutes ; c'est alors un autre praticien qui les reçoit. L'an dernier, dix ont bénéficié d'un suivi hebdomadaire, car ils étaient prêts pour un travail thérapeutique. Cette année, deux suivis sont en cours. Par ailleurs, des adolescents ne relèvent pas du droit commun, mais de soins très particuliers.

Par ailleurs, via le Point Écoute, nous recevons les parents, dont certains sont parfois très en colère contre l'école.

L'an dernier, nous avons lancé dans un collège des analyses de pratiques interculturelles. Il a été intéressant de travailler avec des enseignants dont l'interrogation était tournée davantage vers les questions de pathologie de l'adolescent, les problématiques interculturelles constituant un espace de travail avec eux. Par ailleurs, une formation sur la communication et la violence s'est adressée à quinze enseignants du collège Max Dormoy.

Nous réfléchissons aussi à l'instauration de ce que l'on pourrait appeler « une parenthèse » avant l'exclusion des adolescents qui vont mal et qui manifestent très tôt des signes. Les équipes les accompagnent à leur mesure avec les moyens de l'Éducation nationale, si ce n'est que le passage à l'acte se traduit par une exclusion temporaire qui nous oblige à recommencer notre travail. Nous avons donc suggéré la création d'une « parenthèse », d'une durée limitée de six semaines où l'enfant reste dans le cadre scolaire, mais intègre l'association une demi-journée par semaine, permettant ainsi un travail d'évaluation. Nous nous sommes rendu compte que la formule était pertinente ; une matinée par semaine, les élèves sont pris en charge par un thérapeute, un psycho-pédagogue et un art-thérapeute. Au terme des six semaines, un bilan est dressé. Mais le simple fait de la prise en charge apaise les parents et les enseignants, ce qui est nécessaire car en cas d'incidents scolaires, les relations sont souvent compliquées entre adultes.

Les six semaines permettent de dégager des pistes de travail qui sont proposées aux équipes éducatives : elles peuvent porter sur la rééducation ou sur des prises en charge extérieures qui ne sont pas possibles du temps de la crise. Telles sont les pistes que nous essayons d'instaurer.

Cette année, nous avons démarré assez tardivement, en octobre. Depuis, les trois Points Écoute ont reçu près d'une vingtaine d'adolescents et depuis la Toussaint, nous avons recueilli quatre adolescents dans une grande souffrance. Les choses sont posées et nous nous donnons une chance avant les vacances de décembre pour déterminer ce qu'il est possible de faire pour eux.

Nous effectuons également un travail avec les parents et animons des « papothèques » dans les écoles du quartier : l'une s'adresse aux familles Tamoul, une autre à celles du Maghreb, une autre encore aux familles chinoises. Au collège, avec l'aide de l'EDL, nous en avons organisé une. Les questions portent sur la violence, le passage à l'acte, la rupture du sens. Nous réfléchissons avec les principaux pour définir des temps de parole avec les parents, qui pourraient être des acteurs éducatifs de la Réussite éducative. Par le biais des papothèques, nous constatons que le lien avec les parents permet l'aboutissement de choses très intéressantes.

Le travail que nous menons dans ces écoles et collèges correspond au cœur de notre métier, mais nous nous sommes aperçu que la Réussite éducative peut apporter beaucoup. Pour nous, elle est un partenaire intéressant parce que, avec elle, nous travaillons en transversalité. Avec nos partenaires de l'Éducation nationale et du secteur associatif, un travail de mise en cohérence des actions s'opère.

Nous sommes également satisfaits des nombreux échanges qui ont lieu à l'occasion de l'examen de la situation. La question de la psycho-pédagogie est intéressante pour nous en ce qu'elle offre des entrées, des éclairages. Parfois, des adolescents qui ne savent ni lire ni écrire alors qu'ils sont en troisième nous sont envoyés pour qu'en trois mois nous les aidions à apprendre à lire et à écrire. C'est ainsi que nous avons rencontré des adolescents abîmés et blessés dans leur parcours scolaire, ce qui se comprend s'agissant d'enfants venus d'ailleurs. On constate qu'en matière d'orientation ou d'accès à la langue, des problèmes spécifiques se posent aux primo-arrivants, notamment posés par le voyage migratoire.

Il convient de mettre en avant l'intérêt des dépistages, car bien des adolescents sont dyslexiques ou rencontrent des difficultés cognitives d'apprentissage qui ne sont absolument pas prises en compte ; c'est ainsi que l'on renvoie à un versant comportemental en conseillant au jeune d'aller voir un psy. Ce peut être difficile aussi pour les parents qui répondent ne pas vouloir entendre parler de « psys » au motif que leur enfant a été suivi par le CMPP depuis la maternelle, ce qui en fait quasiment un expert en la matière. Travaillant dans ce secteur, cela nous conduit à nous interroger sur nos pratiques. Nous avons constaté que l'école était fondamentale comme entrée pour communiquer avec ces enfants. Les possibilités de prises en charge, entre autres par le Rased, sont nombreuses. Nous évitons toute rivalité entre nous en essayant au contraire de donner un sens à l'action de chaque acteur. En introduisant de la cohérence dans les projets déjà initiés en faveur de ces adolescents, le travail psycho-pédagogique est donc davantage un effort de méthodologie. Nous travaillons aussi en bon partenariat avec une orthophoniste du quartier.

Nous réfléchissons à des formes de rééducation qui relèvent de la neuro-psychologie. Qu'est-ce que la rééducation ? Que signifie aller chez l'orthophoniste ? Comment redonner du sens à l'apprentissage ? Une fois abordées ces questions avec les enfants, de nouveaux espaces possibles se dégagent pour évoquer autre chose. Les enfants demandent alors à nous rencontrer dans d'autres espaces.

**Aurélie Gabon**

**Chargée de développement local, Mairie de Paris**

Pouvez-vous préciser le lien entre votre action et la Réussite éducative ?

## **Catherine Berjot**

**Psychologue clinicienne et directrice de l'association EIDIP, Écoute interculturelle dans un dispositif inter psy.**

Lors de notre installation dans le quartier en lien avec l'EDL, toute personne pouvait s'adresser à nous. Ensuite, nous avons pris l'attache de l'équipe de la Réussite éducative qui nous a proposé de laisser les référents de parcours faire un travail d'orientation ciblée. Nous partons donc de l'idée que nous recevons des élèves qui sont inscrits dans des parcours de Réussite éducative. Le référent de parcours oriente et indique ce dont l'adolescent a besoin. Souvent, nous sommes co-référents de la situation, nous assistons aux réunions de l'EPRE où cette question de la co-référence a été posée. Depuis cette année, nous sommes parfois même référents, puisque les situations que nous avons à connaître ne viennent pas toutes de la Réussite éducative. Pour nous, la Réussite éducative est partenaire, car elle nous subventionne, mais nous sommes ouverts à d'autres adolescents. Notre limite est inversement proportionnelle aux moyens qui nous font défaut pour ouvrir totalement l'accès à notre association.

Les Points Écoute sont réfléchis en interne par EIDIP avec le collègue Max Dormoy ; tous les élèves sont donc susceptibles de venir au Point Écoute s'ils ont une autorisation parentale signée, car nous ne voulons pas recevoir des enfants qui nous seraient envoyés à la suite d'un incident. Cette année, les équipes ont bien compris le processus, dans la mesure où celui qui oriente est celui qui bénéficie d'un lien de confiance avec l'enfant : l'infirmière, l'assistante sociale, le CPE. Souvent, nous ignorons les raisons qui motivent la venue de tel adolescent, il nous l'explique lui-même.

Pour les élèves qui sont en parcours de Réussite éducative, l'accès est simplifié. Au moment de l'inscription, nous prévenons les parents que nous pouvons proposer une aide psychologique à leur enfant. Les enfants qui sont orientés vers un parcours et qui donc connaissent de graves difficultés sont soutenus par un psy, mais ce n'est pas systématique.



### **Dans la salle**

Les Points Écoute fonctionnent-ils durant le temps scolaire ?

## **Catherine Berjot**

**Psychologue clinicienne et directrice de l'association EIDIP, Écoute interculturelle dans un dispositif inter psy.**

Non, les Points Écoute bénéficient de deux heures dédiées. Celui que j'anime le mardi a lieu toutes les semaines à la même heure, au même endroit. Nous recevons aussi des jeunes en urgence, dans ce cas ; ce peut-être à l'heure de la pause méridienne quand les CPE le jugent utile. Les enfants peuvent s'inscrire sur un cahier afin que nous ne nous retrouvions pas avec quarante élèves le mardi matin. Ce cahier est très utile à l'organisation pratique, mais on y trouve aussi des informations telles que « Puis-je venir à dix heures trente, car je ne veux pas louper le cours de français ? ».

## **Arlette Cecchi-Tenerini**

**Infirmière de santé publique, conseillère de santé publique à la Direction départementale de la cohésion sociale à Paris**

Je trouve votre présentation passionnante. Si nous entendons souvent parler des Points Écoute Jeunes, de tels projets restent très difficiles à mettre en place dans les faits. Je note votre stratégie pour que les adolescents ne soient pas désignés comme ceux qui « vont voir le psy » au motif qu'ils embêtent tout le monde ; au contraire, on repère le lien de confiance qui permet de vous les confier plutôt que de vous les « lâcher ». Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Sur quel point le projet ne s'est-il pas développé comme prévu ?

## **Catherine Berjot**

**Psychologue clinicienne et directrice de l'association EIDIP, Écoute interculturelle dans un dispositif inter psy.**

La difficulté préexistait à l'ouverture du Point Écoute jeunes : quel sens revêt un nouveau dispositif, dans la mesure où des dispositifs de droit commun sont en place ? Une autre difficulté a consisté à se demander comment présenter cet accompagnement aux parents. S'est également posée la question de la confidentialité : à qui transmettons-nous l'information ? Les personnels de direction peuvent être incités à nous demander ce qui s'est passé durant l'échange. Ils se sont rendu compte que cela ne se passait pas ainsi et que la transmission, ainsi que nous l'avions expliqué dans le projet, devait se faire sur trois points fondamentaux, mais limitatifs. Si les enfants ne vont pas bien, la confidentialité peut être levée au profit des parents, notamment pour des questions urgentes.

Le second point concerne les conflits importants dans le collège ; pour cela, nous interrogeons les jeunes sur les personnes qui pourraient les aider et comment s'organiser pour ensemble parler au CPE ou à un enseignant, par exemple. Nous les incitons à faire la démarche ou, en cas d'impossibilité, nous leur demandons leur accord pour en parler avec une personne du collège. La troisième rupture de confidentialité peut servir à rassurer les équipes éducatives. Quand elles nous envoient un jeune, elles sont satisfaites car inconsciemment pour elles une partie du problème est déjà réglée.

Nous émettons des suggestions et des propositions concrètes pour une prise en charge par des dispositifs de droit commun ou par des modules relais lorsque nous estimons que c'est vraiment nécessaire, quand le collège devient hors sujet pour les adolescents. Il nous arrive d'ailleurs d'entrer en conflit avec les assistantes sociales qui nous reprochent d'empiéter sur leurs missions. J'y réponds en précisant que je ne suis pas assistante sociale, mais qu'il y a une intelligence commune qui veut que chacun ait droit de déposer sa parole et c'est à celui qui la reçoit qu'il revient d'évaluer ce qu'il en fait.

Certains adolescents déposent des informations graves, je leur demande toujours si je peux en parler à l'assistante sociale ou à l'infirmière, car je ne peux être seule à gérer une situation. Cela rassure certains adolescents. Il n'en reste pas moins que le travail en commun reste l'une des difficultés que nous rencontrons car bien des portes sont fermées car les espaces ne sont pas les mêmes.

## **Dans la salle**

Un lieu est-il dédié à votre Point Écoute ? Que vous partagiez le bureau de l'assistante sociale ou de l'infirmière n'est sans doute pas une bonne chose.

**Catherine Berjot**

**Psychologue clinicienne et directrice de l'association EIDIP, Écoute interculturelle dans un dispositif inter psy.**

Nous avons bien été accueillis dans les collèges par les équipes de direction, mais avec les infirmières, les médecins, les assistantes sociales, nous sommes toujours en pourparlers. Leurs questions diffèrent de celles qui se posent avec la Réussite éducative, j'estime donc que l'assistant social est un partenaire que je rencontre. Je rencontre également l'infirmière pour faire le point tous les mois. Parfois, je lui envoie des enfants, d'autres fois c'est l'inverse.

Nous ne pouvons pas disposer de lieu particulier dans le collège ; j'utilise donc, en son absence, le bureau de la COP. Toujours utiliser le même lieu, à la même heure est la solution que nous avons trouvée.

**Arlette Cecchi-Tenerini**

**Infirmière de santé publique, conseillère de santé publique à la Direction départementale de la cohésion sociale à Paris**

Il me semble important de retenir que votre intervention relève du soin psychologique et donc que le travail de préparation au travail thérapeutique s'avère d'une grande importance.

**Séverine Cachod**

**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Abordons maintenant l'expérience de l'Esper'ados.

**Bernard Toboul**

**Psychanalyste et directeur du centre Préadolescent de l'Institut de Recherche Appliquée pour l'Enfant et le Couple, association Esper'Ado**

Installé rue René Binet, le centre Esper'Ados est ouvert depuis janvier dernier. Quant au centre pré-adolescent qui existe depuis six ans, il était hébergé précédemment par une association plus ancienne.

L'objectif de Esper'Ados est de s'occuper des pré-adolescents de huit à treize ans qui ne sont plus des enfants sans être encore des adolescents. En travaillant de longues années à l'IRAEC, association de psychanalystes installée depuis 1976 rue Joseph de Maistre, nous avons constaté la faible offre de soins pour cette tranche d'âge contrairement à celle proposée pour les enfants et les adolescents. Nous avons mené suffisamment de thérapies et de travaux de groupe avec des enfants de cet âge pour nous rendre compte des difficultés de leurs conditions sociales, morales, économiques, mais aussi des problèmes nés des divorces, des familles recomposées, sans compter que ces enfants sont la cible de nombreux programmes audiovisuels, de projets marchands qui n'ont cessé d'en faire des consommateurs. Par ailleurs, ils sont assujettis à des pressions scolaires extrêmement fortes. Au global, cet ensemble de conditions nouvelles qui a surgi depuis vingt ou vingt-cinq ans a profondément bouleversé ce que traditionnellement les psychanalystes appellent « phase de latence », cette période où l'enfant se prépare à l'adolescence.

Nous avons également remarqué que des projets de groupes pour adolescents placent des enfants de cinquième et sixième avec des adolescents de seize ou dix-sept ans. Or, les enfants de cinquième et sixième traversent un moment délicat depuis une ou deux décennies ; c'est pourquoi nous avons pensé qu'il fallait faire quelque chose pour eux et que nous avons lancé une manière de travailler que nous appelons « le lieu après l'école » car nous

avons constaté une grande errance ou une grande solitude des enfants à la sortie de l'école et avant la vie de famille du soir.

Dans le XVIII<sup>e</sup> arrondissement, nombreux sont les parents qui ne sont pas là en fin d'après-midi car ils font le ménage des bureaux en grande banlieue jusqu'à neuf heures du soir ; dans les familles aisées, les deux parents, cadres supérieurs, eux aussi rentrent tard. C'est ainsi que les enfants sont au mieux gardés par une baby-sitter qui change souvent, au pire ils sont laissés seuls devant internet et la télévision. Pour avoir noté ces grands moments de solitude chez des enfants, soit encore des phénomènes d'errance, nous avons voulu ouvrir un lieu extrêmement informel pour que les enfants du quartier puissent venir librement après l'école, avec l'autorisation des parents, même si dans certaines situations familiales, l'autorisation parentale est difficile à « aller chercher », de même qu'il n'est pas simple non plus de rencontrer un membre de la parentèle de certains enfants du XVIII<sup>e</sup>. Nous ne faisons donc pas de l'autorisation parentale un préalable absolu ; nous la sollicitons et essayons d'entrer en contact avec les familles. Et surtout nous proposons un moment entre 16 heures 30 et 18 heures 30, deux fois la semaine, temps pendant lequel les enfants de cinquième et sixième des collèges avoisinants peuvent venir librement. Notre grande surprise a été l'affluence. Nous nous attendions à ne pas recevoir d'enfants pendant un an ou deux ans ; or, quand nous nous présentons dans une classe de sixième, nous constatons que 20 % des enfants viennent à ce moment « d'après l'école ».

Qu'y fait-on ? Notre offre est extrêmement réduite puisque nous sommes des psychanalystes. Nous n'offrons qu'un espace de parole et de jeux avec un matériel minimal. Nous nous étions équipés d'un ordinateur qui n'a pas du tout intéressé les pré-adolescents, ils ont le même à la maison ; ils préfèrent jouer ou faire les idiots et mettre le bazar afin d'essayer d'entrer en relation sous tous les modes possibles avec les quatre adultes présents. Ils sont entre cinq et quarante, nous essayons d'en limiter le nombre. Comme vous pouvez le supposer, nous avons rencontré des situations extrêmement difficiles et en quelques années d'existence nous avons tiré la conclusion que viennent les enfants qui en ont vraiment besoin, sans aucun travail de sélection ou de diagnostic, d'où une difficulté d'articulation avec la procédure de la Réussite éducative qui est organisée par des gens formidables dans notre quartier et qui nous aident énormément. Mais l'idée des parcours n'était pas prévue dans notre dispositif puisque la venue du jeune chez nous est libre. Certes, nous accueillons des enfants qui sont en parcours éducatif mais nous ne faisons un préalable de rien. C'est pourquoi il arrive que nous renvoyions des enfants qui par ailleurs ont besoin d'une prise en charge de la Réussite éducative.

Du point de vue de l'encadrement éducatif et socio-sanitaire, la Réussite éducative a été extraordinaire. Le partenariat avec les infirmières, assistantes sociales et l'ensemble des collègues a été excellent ; notre offre correspondait à une vraie demande. À telle enseigne que quand nous avons ouvert le centre, nous avons pris contact avec une équipe exceptionnelle du collège Utrillo, qui se situe entre le périphérique et les maréchaux, à la hauteur de la porte de Clignancourt. C'est un collège réputé difficile. À l'époque, la principale nous a dit qu'elle ouvrait son collège pendant les vacances scolaires, car, ne sachant pas où aller, les enfants pendant ce temps erraient dans les rues. Elle n'avait pas de personnel pour le faire, mais elle l'a fait. Elle pensait que les enfants n'iraient pas chez nous, estimant qu'un délai de route de dix minutes était trop long pour des enfants qui habituellement ne sortent pas d'un périmètre ghettoisé. Elle m'a donc proposé de venir dans le collège, ce qui ne correspondait nullement à notre projet. Cependant, l'équipe de jeunes analystes que j'avais réunie pour mener ce projet a été d'accord ; c'est ainsi que nous y sommes allés comme on descend dans la fosse aux lions tant la réputation de l'endroit était terrible !

D'ailleurs, les habitants de la porte de Clignancourt hésitent à envoyer leurs filles dans ce collège qui, en conséquence, compte une majorité de garçons. Et puis le lien s'est créé d'une façon particulière, de sorte que nous avons été adoptés par ces enfants. Il est devenu plus facile de travailler au collège Utrillo qu'en d'autres lieux. Comme si nous étions venus pour eux et qu'ils l'avaient compris. Des effets immédiats se sont manifestés pour les quelques jeunes filles qui étaient scolarisées là-bas. En effet, il n'était pas neutre pour des jeunes filles maghrébines prises dans des contradictions culturelles et sociales très grandes de rencontrer des jeunes femmes de nos équipes,

vivant leur vie de femmes modernes ; ce fut pour elles une ouverture inattendue. Nous avons même, je le pense, évité un suicide dès les premières semaines.

Nous avons travaillé pendant cinq ans au collège Utrillo jusqu'au changement du principal. Nous menions tous une activité de thérapie individuelle que les gens payaient selon leurs moyens. Mais ce n'est qu'une des voies possibles de la suite de cette venue. La venue est informelle, elle est inconditionnelle et ne suppose aucun préalable ni diagnostic et c'est en fonction des éventuels transferts qui se nouent que nous pouvons engager une thérapie plus poussée ou donner des indications vers les opérations de la Réussite éducative ou autres, de telle sorte que le travail avec un psy n'est pas ressenti comme un piège. C'est quelque chose de souple et en fonction de ce qui se noue, nous ouvrons à ces enfants d'autres possibilités et éventuellement des soins de prise en charge psychique individuelle.

### **Séverine Cachod**

**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Utilisez-vous la Réussite éducative pour orienter ?

### **Bernard Toboul**

**Psychanalyste et directeur du centre Préadolescent de l'Institut de Recherche Appliquée pour l'Enfant et le Couple, association Espér'Ado**

Oui, si cela correspond à la demande, si la famille est d'accord. Dans les cas les plus lourds – des délinquants de onze ans –, le plus difficile est de renouer les liens avec la famille. Nous avons eu à connaître le cas d'un enfant de sixième qui, pour un acte sexuel sur une petite fille, avait été renvoyé définitivement du collège sans que la principale ait réussi à joindre la famille. Le nom de cet enfant n'a été retrouvé nulle part dans le secteur et il n'avait pas d'adresse, hormis un numéro de portable qui sonnait dans le vide. L'enfant a été renvoyé du collège sans que celui-ci ait pu prévenir la famille. Nous avons reçu cet enfant assez longtemps et, par un biais très compliqué, nous avons réussi à retrouver une sœur aînée. Quelque chose a pu se nouer qui a permis d'inscrire cet enfant dans un internat. Voilà des suites – qui ne sont pas des soins psychiques – que nous arrivons à atteindre, à la condition de renouer avec les familles, ce qui est très difficile dans 10 % des cas.

Ces suites nécessitent au préalable un tissage qui est l'un des buts de l'opération.

### **Dans la salle**

Une tentative d'accueil d'adolescents menée dans le XIII<sup>e</sup> arrondissement dans un lieu initialement censé être banalisé pour ne pas trop être connoté « psy » a échoué pour plusieurs raisons, dont l'une personnellement me gênait. Il s'agissait de passer par les parents et de cibler des enfants qui paraissaient demandeurs pour de bonnes raisons. Je crois que jouer la carte de la rencontre nécessite de la jouer entièrement, c'est-à-dire de la façon fortuite dont vous procédez.

De même, j'ai travaillé longtemps à l'unité de soins intensifs du soir dans le XIII<sup>e</sup> qui était un montage précurseur et qui s'apparentait à votre travail, si ce n'est qu'il s'agissait d'un hôpital de jour et qu'il nécessitait par conséquent l'adhésion de la famille. Au surplus, l'étiquette "psy" était incontournable. Je trouve que la façon dont vous utilisez le procédé en évitant cette stigmatisation est excellente.

**Bernard Toboul**

**Psychanalyste et directeur du centre Préadolescent de l'Institut de Recherche Appliquée pour l'Enfant et le Couple, association Espér'Ado**

C'est tout le sens du projet qui s'inscrit à la suite du modèle des Maisons vertes. L'IRAEC est la plus ancienne Maison verte créée avant celle de Françoise Dolto. Nous y accueillons des mères et des enfants sans procéder à aucune sélection.

**Dans la salle**

Pour ces jeunes, le simple fait de s'entendre dire que l'on ne va pas bien est déjà tout simplement insupportable.

**Bernard Toboul**

**Psychanalyste et directeur du centre Préadolescent de l'Institut de Recherche Appliquée pour l'Enfant et le Couple, association Espér'Ado**

Placé dans la même situation, cela ne me ferait pas plaisir non plus ! Mais les adolescents, plus que nous encore, tiennent à la normalité.

**Dans la salle**

Nous sommes là devant un public peu « institutionnalisable ». Le biais que représente l'entrée dans les parcours l'institutionnalise.

**Bernard Toboul**

**Psychanalyste et directeur du centre Préadolescent de l'Institut de Recherche Appliquée pour l'Enfant et le Couple, association Espér'Ado**

Notre problème avec la Réussite éducative se situe, en effet, bien là.

Cela dit, si l'équipe locale nous a manifesté une très grande compréhension, le partenariat avec l'administration de l'État a été moins probant, la Préfecture trouvant que nous n'étions pas suffisamment cadrés. À chacun son travail !

**Dans la salle**

De votre point de vue, la Réussite éducative est-elle un atout pour faire fonctionner votre dispositif ?

**Bernard Toboul**

**Psychanalyste et directeur du centre Préadolescent de l'Institut de Recherche Appliquée pour l'Enfant et le Couple, association Espér'Ado**

Longtemps, la Réussite éducative a été notre principal financeur. Nous ne sommes pas des administratifs et nous ne sommes pas formés au travail des dossiers, ce qui nous a fait perdre plusieurs occasions de financement. L'administration était un serpent de mer dont nous ne nous sortions pas ; l'équipe de développement local nous a

aidés à démêler des situations très délicates pour des associations pauvres comme la nôtre et qui n'ont pas de personnels administratifs. C'est une question sensible.

### **Hamid Hassnaoui**

**Directeur des politiques éducatives à Nogent-sur-Oise et membre de l'Association nationale des acteurs de la Réussite éducative**

Je veux rappeler à cette occasion que l'une des spécificités du dispositif de la Réussite éducative est d'avoir été conçue dans l'optique de faciliter sa gestion administrative.

Je me souviens d'une rencontre à la Délégation interministérielle à la ville avec le ministre Jean-Louis Borloo, initiateur du dispositif, et dont l'objet était de trouver les voies et moyens de mettre en œuvre ce dispositif sans qu'il soit trop lourd tout en s'assurant de son efficacité. Aussi, le dispositif a-t-il été conçu pour mettre en réseau des acteurs qui travaillent dans l'ombre, d'être un « facilitateur » et surtout d'être un lieu neutre. Il avait été demandé qu'il soit porté par la Caisse des écoles et le CCAS afin de garantir tout à la fois une indépendance financière du dispositif et en même temps une neutralité du lieu d'accueil des enfants. L'Association nationale des acteurs de la Réussite éducative a eu l'occasion de vérifier, à partir d'enquêtes, que la plupart des familles qui ont adhéré à la Réussite éducative y trouvent finalement leur compte. Les enfants sont le plus souvent en conflit avec l'institution, les professeurs, le principal, etc., autrement dit, les personnes censées les accueillir sur le temps scolaire. Dès lors, comment établir un lieu neutre susceptible de libérer la parole ou pour le moins d'ouvrir des fenêtres vers les dispositifs de droit commun ? La Réussite éducative a au moins réussi ce travail de facilitation et de mise en réseau avec les dispositifs existants.

### **Marion Niney**

**Coordnatrice de l'Atelier Santé ville du XIII<sup>e</sup> arrondissement**

Paris Association Santé Jeunes du XIII<sup>e</sup> arrondissement mène une démarche territorialisée dans un quartier Politique de la ville. L'association est née d'un travail de diagnostic mené entre 2004 et 2007 dans les quartiers de la Politique de la ville du XIII<sup>e</sup> arrondissement sur l'accès aux soins des jeunes et s'appuyait sur un groupe de travail pluriprofessionnel animé par l'équipe de développement local.

Ce groupe de travail pluriprofessionnel se réunissait régulièrement et rassemblait des partenaires sanitaires, sociaux, éducatifs pour essayer de dégager une démarche décloisonnée et globale sur la santé des jeunes. C'est ainsi que certains professionnels ont souhaité poursuivre cette réflexion, voire concrétiser et mettre en action les différents thèmes qui avaient été évoqués. D'où la création de l'association en 2007 avec les partenaires sanitaires, sociaux, éducatifs – le CMP, la Prévention spécialisée et l'Éducation nationale étant représentés.

L'idée consistait à poursuivre un travail décloisonné et à faire se croiser les regards sur une problématique car finalement ce sont les mêmes professionnels qui entourent les mêmes jeunes tout en ayant parfois quelques difficultés à travailler ensemble. Telle est la dynamique de base de cette association qui s'est donné pour objet de faciliter l'information sur la santé et l'accès aux soins des jeunes des quartiers Politique de la ville du XIII<sup>e</sup> arrondissement.

De là, l'association Passaj 13 s'est fixé trois objectifs et autant d'étapes. Aujourd'hui, nous abordons la troisième étape.

La première visait à améliorer la synergie entre les acteurs sanitaires, sociaux et éducatifs locaux, autour de groupes de parole, des formations et des temps d'échanges pour favoriser une approche globale et décloisonnée dans la prise en charge sociosanitaire des jeunes.

La deuxième étape portait sur un travail de médiation entre les professionnels locaux et le public jeune – le diagnostic avait révélé que le principal frein à l'accès à la santé des jeunes n'était pas tant la question des ressources de soins car le XIII<sup>e</sup> est bien doté, mais l'écart entre les ressources et les publics susceptibles d'en avoir besoin – il ne suffit pas de donner une adresse à un jeune pour qu'il soit pris en charge, le travail de mise en confiance, de passage, de relais, d'accompagnement et de médiation avec les structures est déterminant. Telle était la deuxième étape.

La troisième consistait à créer un espace d'écoute informel, d'information et de prévention autour des questions de prévention et de santé pour les jeunes de ces quartiers. Aujourd'hui donc, l'association vient d'emménager dans de nouveaux locaux ouverts au public, ce qui n'était pas le cas au cours des étapes précédentes de l'association. Mais entre 2007 et aujourd'hui, de l'eau est passée sous les ponts.

L'association anime plusieurs projets autour des questions de médiation santé pour les jeunes. L'association a été volontaire en 2009 pour porter l'atelier Santé ville qui est un dispositif Santé ville territorialisé sur ces quartiers Politique de la Ville. L'atelier a pour objectif de travailler sur la réduction des inégalités de santé en favorisant l'accès aux soins et en développant des projets dans ces quartiers et surtout en venant en soutien aux associations locales et aux partenaires locaux pour les aider à développer des projets intégrant les notions de prévention et de santé. Même s'il travaille sur l'accès aux soins, l'Atelier Santé ville est orienté sur l'aspect prévention. Mais, pour l'essentiel, la réflexion porte sur l'aspect, bien-être, estime de soi, lien social. Il est un outil à destination des partenaires pour travailler sur la mise en réseau ou la coordination de partenaires, la coordination d'actions sur un territoire déterminé. Tel était le projet de l'Atelier Santé ville. Par ailleurs, l'association développe encore aujourd'hui le projet de médiation Santé jeunes. Il est intéressant de constater qu'une même association porte deux projets très différents, mais néanmoins complémentaires, puisqu'ils partagent un même territoire, à savoir les quartiers Politique de la ville du XIII<sup>e</sup> arrondissement, et un objectif commun visant à faciliter l'accès aux soins et à la santé d'un même public de jeunes.

Les approches sont pourtant très différentes. En effet, l'Atelier Santé ville travaille sur la mise en réseau de partenaires, la coordination d'acteurs et de projets et sur les actions collectives et partenariales. Dès lors, sa forme est pour l'essentiel la constitution de groupes de travail sur des thématiques qui peuvent prendre la forme de formations, etc., alors que le travail de la médiatrice Santé jeunes porte davantage sur l'accompagnement individuel du jeune, éventuellement de sa famille, sur l'accueil, l'écoute, l'orientation et l'accompagnement dans un parcours de soins coordonné. Le principe se fonde sur l'idée selon laquelle le jeune a souvent besoin d'être accompagné dans une série de démarches et que la coordination de toutes ces petites démarches est une étape qui fait souvent défaut alors qu'elle rendrait plus fluide l'accès aux soins des jeunes.

Ces deux approches se concrétisent également par deux profils de postes différents. L'atelier Santé ville mobilise un poste de coordinatrice alors que la médiation Santé jeunes recourt à un poste d'assistante sociale pour travailler cette question d'accès aux soins.

Ces deux dispositifs étant gérés par la même association, la médiatrice Santé jeunes peut s'appuyer sur le réseau de partenaires Santé ville déjà constitué. Cela permet en outre à l'Atelier Santé ville de développer des partenariats avec les acteurs de la Réussite éducative. La médiatrice Santé jeunes peut faire remonter à l'Atelier Santé ville les problématiques de santé des jeunes qu'elle connaît. Aussi, l'ASV est en phase avec les problématiques mouvantes du territoire.

Cela autorise enfin le passage de l'individuel au collectif et inversement, des jeunes aux professionnels et des professionnels aux jeunes, ce qui me semble être un point d'articulation essentiel. Grâce à ces deux dispositifs, nous bénéficions d'un cycle assez complet.

**Fanny Marty**

### **Passaj 13**

Le projet de la médiation Santé jeunes soutenu par la Réussite éducative a vu le jour en 2010. Émanant de différents professionnels du secteur, le projet de médiation santé était destiné à accompagner les jeunes – les 11/25 ans et les 11/16 ans dans le cadre de la Réussite éducative – dans leur quête vers l'accès aux soins.

Les différents axes du projet consistent à orienter le jeune, l'informer, l'écouter, prendre en compte sa demande, cibler son orientation, rencontrer les différents partenaires et l'accompagner si besoin. L'accompagnement peut être physique car nous nous sommes rendu compte que pour un premier rendez-vous, le jeune ne souhaitait pas être seul.

La fonction comprend un rôle de facilitateur entre les jeunes et les différents professionnels du territoire. C'est donc un projet de médiation et le poste de médiatrice consiste précisément à faire le lien, même si cette fonction n'a pas vocation à être pérenne, dès lors qu'il est utile d'être là à un moment donné pour faciliter les relations entre les jeunes et les professionnels. La médiatrice Santé doit aussi rencontrer les jeunes dans les structures, dans les antennes jeunes, les centres sociaux ou dans les établissements scolaires. Quand le poste de médiatrice Santé a vu le jour, ne disposant pas de local, je suis allée à la rencontre des partenaires, à la rencontre de jeunes pour me faire connaître et faire connaître l'association et pour savoir si le jeune pouvait ou non se saisir de ce dispositif de médiation Santé. Pour répondre à la notion de proximité, nous avons ouvert un numéro de téléphone pour que les jeunes soient en mesure de nous joindre. Nous travaillons un peu à l'image des éducateurs de prévention. Quand les jeunes m'appellent directement, je propose un rendez-vous ou une rencontre pour échanger sur la situation et l'évaluer. C'est une dynamique locale qui s'ébauche. Le poste de médiatrice Santé intervenant dans les quartiers Politique de la ville, il suppose de travailler en lien avec l'atelier Santé ville et le dispositif Réussite éducative qui finance le poste de médiatrice Santé.

Parmi les missions de la médiatrice, citons l'écoute, l'information et l'orientation des jeunes. Il convient aussi d'envisager un parcours de soins. Peut-être l'expression « parcours de soins » est-elle prétentieuse. Il s'agit, au vu de la situation, d'organiser les parcours possibles, notamment avec les parents, d'accompagner les jeunes, en particulier ceux orientés par la Réussite éducative, en entreprenant des démarches auprès de la Sécurité sociale pour un dossier de CMU ou de mutuelle, il faut aussi accompagner le jeune dans les structures. Comme indiqué, ce rôle de médiation est celui d'une interface, d'un facilitateur de relations entre le jeune, sa famille et différents professionnels.

Un examen des différentes actions montre l'importance de l'accompagnement individuel des jeunes, particulièrement ceux orientés par la Réussite éducative, sur les questions de santé et d'accès aux droits. Nous participons aux équipes pluridisciplinaires et aux parcours de la Réussite éducative mais également aux actions collectives autour de thèmes comme le bien-être et la santé. Nous nous rencontrons souvent avec les travailleurs sociaux, que ce soit dans les établissements scolaires ou les centres sociaux. Nous avons enfin créé des permanences Santé dans les structures Jeunesse. Par exemple, nous avons travaillé avec le point d'accès aux droits du XIII<sup>e</sup> pour mettre en place une permanence de médiation Santé facilitant la prise de rendez-vous et mettant en place un suivi.

**Aurélié Gabon**

**Chargée de développement local, Mairie de Paris**

S'agit-il seulement d'accompagnement physique ou d'aide à la prise en compte du besoin d'aller vers tel ou tel soin ?

**Fanny Marty**

**Passaj 13**

Notre accompagnement est relativement large et varie en fonction de la situation du jeune. Des jeunes comprendront la nécessité de se rendre chez le médecin, nous n'avons pas d'autres fonctions que de les y conduire physiquement. Pour d'autres, l'accompagnement consiste à les aider à verbaliser et à les accompagner ainsi que leur famille pour qu'ils prennent conscience de la nécessité de rencontrer un psychologue, un psychiatre, et de l'intérêt du CMP. Dès lors, le lien entre la médiation Santé et la Réussite éducative est assuré par la médiatrice Santé du XIII<sup>e</sup> qui participe aux EPRE en tant que membre permanent. Elle reçoit les « situations » de jeunes et d'adolescents qui ont été étudiées par l'équipe de Réussite éducative, mais cela peut être aussi l'inverse, la médiatrice Santé indique à l'EPRE un enfant repéré pour des problèmes de santé. Le va-et-vient est permanent.

Depuis 2011, Passaj 13 assume la fonction de référent associatif ; il veille ainsi au bon déroulement des parcours et s'assure de l'accompagnement en vérifiant que les démarches sont faites tant auprès de la famille que des différents partenaires ; son rôle consiste aussi à faciliter le travail en partenariat, le travail entre le jeune, les différents professionnels et la famille. Ce faisant, nous assurons un va-et-vient entre l'individuel et le collectif.

Nous proposons aux jeunes – pas seulement ceux relevant de la Réussite éducative – des actions collectives, des ateliers autour de la santé et du bien-être. Nous avons travaillé en particulier avec une socio-esthéticienne sur la question de l'estime de soi ; nous avons également œuvré avec un centre social du quartier et des éducateurs de prévention pour qu'ils orientent des jeunes qu'ils connaissent dans ces ateliers. Dans le cadre de ces ateliers, j'ai travaillé avec la référente de parcours pour qu'elle oriente des jeunes de la Réussite éducative. Inversement, quand, dans les Ateliers Santé, un jeune avait besoin d'un peu plus, nous l'orientons vers un parcours de Réussite éducative.

**Séverine Cachod**

**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Vos propos rejoignent les échanges précédents sur « l'informel », le formel pouvant être très restrictif dans le cadre d'un parcours de Réussite éducative : venir en EPRE, présenter la situation, obtenir l'accord des parents ; on sent qu'à trop de formalisme, on « perd » des enfants et des familles. On parvient à un entre-deux avec le projet Passaj 13 qui compte des enfants en parcours de Réussite éducative proprement dit et d'autres qui sont pris en charge par la Réussite éducative sans parcours en raison du financement des opérations et du poste de la médiatrice, mais sans être passés en EPRE. On échappe ainsi à une approche formalisée.

**Marion Niney**

**Coordnatrice de l'Atelier Santé ville du XIII<sup>e</sup> arrondissement**

Il faut conclure sur les points forts et les limites de cette approche de médiation Santé. Notons, par exemple, que les publics de la Réussite éducative concernent des jeunes de 12 à 16 ans alors qu'il existe une forte demande des jeunes de 16 à 25 ans, mais aussi de plus jeunes. Dans le cadre de nos permanences et de nos actions collectives, nous avons souhaité maintenir une structure souple. Les éducateurs savent, par exemple, qu'ils peuvent contacter l'Atelier Santé ville pour un jeune ayant passé seize ans. Certains ateliers, tels ceux de l'estime de soi, permettent de les accueillir, même s'ils ne se situent pas dans les âges prioritaires. Il est important de garder sa souplesse au dispositif.

Autre limite du dispositif, si Passaj 13 a la chance de bénéficier d'un financement de la Réussite éducative, ce financement ne couvre toutefois que le poste à mi-temps. Au regard de l'ensemble des missions que l'on vous a présentées, vous vous doutez bien qu'il est compliqué de faire face à la demande et de développer des projets.

Le dernier point est celui de la communication interprofessionnelle. La question du secret professionnel et du secret médical revient fréquemment dans le débat, car il fait frein pour démêler certaines situations. Pour pallier cette difficulté, nous avons demandé que le poste de médiatrice Santé soit pourvu par un travailleur social afin de faciliter les échanges avec les travailleurs sociaux de l'Éducation nationale notamment.

#### **Dans la salle.**

J'étais présente au lancement de Passaj 13 et il m'avait semblé qu'à l'époque une dynamique partiellement inverse à celle présentée était à l'œuvre. On parlait alors de la sur-formalisation des institutions sur le secteur. En effet, les institutions se rencontrant dans des lieux très formels, nous avons décidé de « déformaliser » ces rencontres pour en faire des rencontres interpersonnelles, aboutissant à une sorte de cooptation entre les acteurs de ces différentes structures. La tentative visait donc à humaniser en déformalisant. Comme je le crois, cela se sent, on a toujours du mal à ne pas se faire rattraper par la formalisation. Après donc un temps de déformalisation, qui s'est traduit par des rencontres et un vrai effet libérateur, il a fallu pérenniser les tentatives de passage entre les différentes institutions. Mais demander des fonds a nécessité que nous formalisions. La boucle semble bouclée et nous nous interrogeons à nouveau sur ce que nous faisons et où nous en sommes du projet de départ. Cette question reste pour moi le nœud de la problématique.

#### **Bernard Toboul**

**Psychanalyste et directeur du centre Préadolescent de l'Institut de Recherche Appliquée pour l'Enfant et le Couple, association Espér'Ado**

Je suis bien d'accord. Dans le cadre de notre projet, nous n'avons pas joué trop fortement la carte de la formalisation administrative, pour la simple raison que nous en étions incapables et ensuite parce que ce n'était pas le problème. Mais aujourd'hui, nous sommes arrivés au point où nous sommes prêts à interrompre notre projet, faute de moyens.

#### **Marion Niney**

**Coordnatrice de l'Atelier Santé ville du XIII<sup>e</sup> arrondissement**

Il faut mesurer le caractère chronophage de la recherche de subventions ou du contrôle du nombre réel de parcours par rapport à ce que nous avons annoncé.

#### **Françoise Chaine**

**Psychanalyste et pédopsychiatre, membre du conseil d'administration de Passaj 13**

On a vu apparaître des conflits au conseil d'administration de Passaj 13 entre le clan des « psys » et le clan du social, chacun ayant le sentiment de perdre son âme à force d'avoir l'impression de récréer la machine que nous cherchions à fuir. Dans le même temps, chacun avait conscience que sans fonds nous n'allions plus exister.

### **Dans la salle.**

Je souhaitais réagir à un propos de M. Toboul qui, faisant le lien avec les EPRE, a déclaré en substance : « Le public des 12-13 ans était bien peu institutionnable, alors que la Réussite éducative tend et oriente vers l'institution ». Travaillant au sein des EPRE, je voudrais tempérer cette assertion. Certes, nous travaillons sur un support qui est la sollicitation avec un projet précisément rédigé ; toutefois, en tant que référent de parcours et assistante sociale, je conçois ce projet comme un support et un outil, sans plus. À mes yeux, rien ne se fait sans la rencontre avec la famille et le jeune. Nul ne peut plaquer la demande de soin sur un dossier. Je travaille en lien avec EIDIP. Effectivement en EPRE, la situation nous laisse entrevoir que tel enfant aurait besoin d'un suivi « psy », par exemple. Mais ce n'est pas parce que c'est écrit dans le dossier de l'EPRE que nous déposerons l'enfant à EIDIP et que le travail sera fait. Certes, l'EPRE engage dans une procédure très formelle, mais il reste aux intervenants à tout construire dans la rencontre avec la famille et dans le temps de l'orientation vers le soin, ce qui peut prendre du temps.

Soulignons que nous avons la chance de travailler dans un rapport à la temporalité intéressant. Comme dans tout service social, le temps est un outil. Sur une année scolaire, nous avons le temps de travailler l'entrée dans le soin.

### **Dans la salle**

Si je peux me permettre, la contrainte de la Réussite éducative reste de ne pas pouvoir présenter de situation sans un accord préalable de la famille, ce qui entre en conflit avec l'idée que la Réussite éducative est une démarche orientée vers un public qui de lui-même ne va vers aucune structure.

### **Dans la salle**

Selon moi, la plus-value de la Réussite éducative réside dans l'offre de prise en charge d'enfants qui seraient écartés parce qu'ils ne posent pas de problème de discipline à l'école. L'EPRE permet de présenter des situations par d'autres portes d'entrée que la classe : les services sociaux scolaires, les associations du territoire, les clubs de prévention. En amont, nous pouvons travailler cet objectif de passage de l'EPRE avec les parents. Cela prend du temps si les parents refusent, mais c'est là notre rôle de référent.

### **Hervé Lefevre**

#### **IA-IPR, Mission académique Education prioritaire, politique de la Ville, CASNAV**

Le cœur du sujet est bien de se demander comment le dispositif de la Réussite éducative peut faire avec un objet de travail comme la santé qui est compliqué.

Depuis 2007, je m'occupe au Rectorat de Paris de la Politique de la ville et de l'éducation prioritaire ainsi que des enfants non francophones.

À la fois des représentants d'EIDIP et de Passaj 13 relèvent un hiatus entre une volonté de travail sur l'axe santé – 26 % des saisines sont fondés sur des thématiques de santé – et une très grande difficulté à animer des projets qui relèvent de cette thématique. Dans le dernier programme, onze actions sur seize portent sur la thématique santé. Le besoin est avéré comme l'est la difficulté de mettre en place des actions, ne serait-ce que l'atelier Santé de cet après-midi. Si nous évoluons sur un secteur plus étroit, celui du travail « psy », c'est plus compliqué encore. Vos propos sur la formalisation et la déformalisation sont centraux.

Je garde en mémoire une réunion mémorable à l'Hôtel de ville où nous avons bataillé avec Myriam El Khomri pour défendre l'idée d'une intervention en ville et en établissement scolaire. Il faut bien admettre que les financements sur cette tranche – qui est donc celle des groupes d'écoute « psy » – se sont taris avec pour conséquence l'émergence d'un besoin non couvert. J'assistais hier à la préparation du Comité local de suivi du x<sup>e</sup> arrondissement, j'ai bien senti que ce besoin affleurait, il était même manifeste. Djamila Bechoua le dit bien. Il faut affirmer que nous sommes dans une logique de besoins et identifier ces besoins.

Nous ressentons bien la fragilité de cette tranche entre l'enfance et l'adolescence. Je rappelle que l'origine de Passaj 13 était la Veille éducative. Avant 2005, la veille éducative a permis de capitaliser les méthodologies de travail sur un territoire en inter-services et en inter-catégoriel, de même que sur le xviii<sup>e</sup> arrondissement. Sans doute est-ce sur ces deux territoires que la méthodologie est la plus présente, y compris pour appréhender les types d'intervention.

Pour résumer : la Réussite éducative sait faire avec des objets simples et sommaires, tel le soutien scolaire qu'elle finance ; elle sait beaucoup moins faire avec des objets complexes, mais qui sont au cœur du besoin et au cœur de ce que devrait être notre action. La Réussite éducative repose sur la créativité et sur l'expérimentation de manières de faire qui sont fragiles ; un volontarisme doit s'exprimer pour compenser la mise en place. Il faut aussi de l'empathie pour l'objet lui-même.. Il faut aller vers le besoin du volontarisme pour tester et accompagner avec empathie des actions – les unes marchent, d'autres ne marchent pas, mais c'est la vie même.

Des comités locaux de suivi de la Réussite éducative existant actuellement, il convient de s'emparer de cette instance dans les huit arrondissements pour faire droit à ce besoin et pour le placer parmi les priorités de travail. Il faut se battre de façon volontaire et déterminée pour que partout où la possibilité existe d'installer une action, on essaye de la développer avant de la réguler. Il faut d'abord agir et réguler après.

## **Dans la salle**

Qu'entendez-vous par réguler ?

## **Hervé Lefeuve**

### **IA-IPR, Mission académique Education prioritaire, politique de la Ville, CASNAV**

Des actions fonctionnent ou non, soit elles vont droit dans le mur, soit elles se déploient et se développent. « L'intermétiers » autorise un travail de dialogue, notamment pour procéder à des analyses d'échecs passionnantes. Pourquoi les matins du LEA se sont-ils cassés la figure ? Il est très intéressant de faire une analyse systémique des torts partagés entre différents acteurs, dont des professionnels, qui sans doute ne venaient pas avec des méthodologies aussi puissantes et réfléchies que celles de Françoise Moggio de l'intersecteur de psychiatrie du xiii<sup>e</sup> où une très grande clarté présidait à l'approche et au travail à mener.

La méthodologie du groupe d'écoute requiert de vraies compétences, du travail. La maturité de la réflexion sur ce travail et sur les moyens pour lui de trouver sa place dans une chaîne conduira certains jeunes aux soins individuels.

Je suis très intéressé par la tenue de cet atelier en ce qu'il permet de souligner l'importance qu'il y a à déterminer des priorités, d'abord, l'accès à la santé, ensuite la souffrance de nombre de garçons et de filles dans les collèges, une partie de cette souffrance ne provenant pas des établissements. À Paris, nous avons la chance de disposer de bien des ressources, il faut vraiment être volontariste et accompagner des expériences vulnérables et fragiles et s'exempter d'un dogmatisme quant aux conditions de mise en œuvre des actions.

## **Dans la salle**

Je suis assistante sociale dans les établissements du premier degré du xiv<sup>e</sup>. Les propos de ce matin et de cet après-midi nous renvoient à notre formation de référent de parcours. En tant qu'assistante sociale de premier degré, je ne peux dégager que peu de temps de travail à la Réussite éducative. Pour approcher finement les associations, il faut connaître précisément ce qui se fait sur le terrain pour ensuite être en mesure d'en parler aux familles. Un maillon manque, d'autant que tout dépend, à un moment donné, de l'implication des directeurs d'école. Dans les écoles où je travaille, je suis la seule personne impliquée ; dès lors, s'il est facile de traiter des accompagnements à la scolarité, il est en revanche plus difficile de suivre des questions telles que la santé. Il faut des rencontres comme celle-ci pour gagner de la finesse et réfléchir à une véritable évaluation. Au surplus, nous recevons en primaire les 8-11 ans qui sont une population fragile et déjà souvent très en difficulté. Dans le xiv<sup>e</sup>, nous avons la chance d'avoir l'Apaso et nous travaillons par co-référence. Nous avons travaillé un an avec une mère sur la parentalité pour arriver à débiter une prise en charge CMP pour un enfant. Tout est fragile.

### **Hamid Hassnaoui**

**Directeur des politiques éducatives à Nogent-sur-Oise et membre de l'Association nationale des acteurs de la Réussite éducative**

Je souscris aux propos sur les limites du dispositif de Réussite éducative, qui est quelque peu victime de son succès. De 2005 à 2010, il a contribué à créer un appel d'air, qui malheureusement et paradoxalement le handicape désormais.

La première raison à cela est structurée et liée à l'organisation, au niveau des services de l'État, des fléchages, des bilans, des subventions. La seconde vient de la particularité de chaque territoire. Je travaille dans l'Oise. Force est de reconnaître que l'offre de services à Paris dans les secteurs de la santé ou du social est assez fournie contrairement aux départements de la Région parisienne.

Dans le département de l'Oise, près de 80 % des prises en charge sont liées à la politique Santé. Plusieurs raisons expliquent cela. Un seul hôpital, un grand hôpital, celui de Creil, où est pratiqué un système de CMP et où les délais de rendez-vous équivalent quasiment à une année scolaire. Les services de l'État ont délibérément encouragé la Réussite éducative, dans un premier temps, à combler ce vide afin que les enfants n'attendent pas huit mois et aillent voir des praticiens libéraux. La pratique reste en vigueur en raison des fléchages des subventions, notamment à compter de 2010 où il a été recommandé une grande évaluation des actions par l'Acisé.

Aujourd'hui, nous sommes pris entre la nécessité de gérer les fonds publics qui nous impose des obligations de résultats et d'harmonisation et l'obligation de rééquilibrer les proportions relatives des différents parcours, ce qui est totalement contraire à l'esprit du dispositif. Aujourd'hui, la Réussite éducative en matière de santé est prise à son propre piège. Si les instances qui décident des orientations et des subventions n'ont pas la volonté de redonner du sens et de la cohérence dans ce qui se fait, nous allons droit au mur. Je crains sincèrement que ce dispositif ne se banalise, alors que nous avons tous vanté sa particularité, celle d'une artillerie légère permettant d'intervenir au cas par cas et de concentrer nos efforts sur l'adhésion de l'individu et la famille.

### **Isabelle Ferré**

**Urbaniste et art-thérapeute, responsable de l'association Macao-Écritures**

Au volontarisme, j'ajouterai la nécessité de faire preuve d'inventivité. Je suis impressionnée par les actions qui se déroulent dans le xix<sup>e</sup> ou le xiii<sup>e</sup> et qui ont été présentées. Elles incitent à poser la question du décroisement et de l'envie d'aller travailler au sein du collège. Combien faut-il d'années d'amitiés et de partenariat pour y accéder ? En

art-thérapie, nous pouvons travailler à l'extérieur et nous déplacer. Nous travaillons sur des espaces médians, les gens sont dans leurs maisons, leurs appartements ou leurs équipements. Je trouve extraordinaire d'être sollicitée par un directeur de collège pour venir installer une médiation, un soin, une écoute dans son établissement. Nous sommes un peu nomades et itinérants avec notre bagage .

### **Bernard Toboul**

#### **Psychanalyste et directeur du centre Préadolescent de l'Institut de Recherche Appliquée pour l'Enfant et le Couple, association Espér'Ado**

Nous avons été sollicités par une équipe éducative et pédagogique exceptionnelle par sa qualité et son humanité. Mais elle n'est pas la seule, dès lors que l'on n'a plus voulu de nous dans ce collège, nous avons été demandés par un autre. Nous avons sollicité le « million collègue » de la ville de Paris<sup>6</sup>, mais nous n'avons rien obtenu car trop de collèges ont demandé à être aidés sur le plan psychologique, faisant très peur aux gestionnaires des crédits. C'est une situation paradoxale qu'un excès de demandes pousse à refuser de mettre l'offre en place.

Pour témoigner sur le fond, je dirais que les pédagogues soucieux des souffrances psychiques des enfants sont nombreux et que de multiples acteurs sont mobilisés, depuis les assistantes sociales, les infirmières jusqu'aux CPE. Davantage d'acteurs qu'on ne le dit sont extrêmement attentifs à ces difficultés des familles comme aux souffrances psychiques des enfants. Dès lors, comment arriver à créer une synergie ? Nous en parlons avec l'intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile, nous essayons d'inventer. Il faut toujours être inventif, mais nous nous heurtons forcément aux nécessités du contrôle social et aux nécessités de gestion des deniers publics.

Nous avons également rencontré au sein des équipes locales de la Politique de la ville et de la Réussite éducative des personnes extrêmement engagées, très décidées à adapter les actions de façon souple. Nous sommes extrêmement reconnaissants à l'ensemble de ces professionnels qui œuvrent dans des circonstances très difficiles, pris qu'ils sont entre deux feux.

### **Dans la salle**

L'implication des assistantes sociales dans les dispositifs de la Réussite éducative, surtout aux niveaux maternelle et élémentaire, nécessite un travail en amont avec les directeurs d'école et les équipes enseignantes qui repèrent les conditions des enfants. Sans cela, nous nous heurterions à une limite. Nous avons entendu ici des cas de familles qui n'existaient pas, de délinquants de onze ans, nous sommes à la limite de mesures d'AEMO. Il est compliqué de travailler parce que des associations ou des personnes « veulent » telle famille et l'on ne sait pas vraiment si nous n'avons pas dépassé la limite.

Cela dit, hormis cette complexité, le travail fonctionne bien. Je vois que le dispositif dans le xviii<sup>e</sup> est bien différent de celui en place dans le xiv<sup>e</sup>. Nous sommes en secteur Politique de la ville, nous rencontrons des situations des plus compliquées, mais nous ne sommes pas confrontés à des situations massives comme ce peut être le cas dans le xviii<sup>e</sup>. Nous ne sommes pas non plus en secteur collège.

---

<sup>6</sup> A Paris comme ailleurs, l'écart entre les établissements du second degré les plus attractifs et ceux évités par les familles se creuse, notamment depuis l'entrée en vigueur des mesures d'assouplissement de la carte scolaire. Afin de soutenir les collèges les plus en difficulté, le Département de Paris s'engage et redouble d'effort en décidant aujourd'hui de consacrer un million d'euros annuels supplémentaires et ce, dès maintenant, en prévision de la rentrée scolaire 2011. (Sources : Mairie de Paris, 4 juillet 2012, [http://www.paris.fr/accueil/actualites-municipales/un-million-d-euros-pour-les-colleges-en-difficulte/rub\\_9656\\_actu\\_96025\\_port\\_23785](http://www.paris.fr/accueil/actualites-municipales/un-million-d-euros-pour-les-colleges-en-difficulte/rub_9656_actu_96025_port_23785))

**Bernard Toboul**

**Psychanalyste et directeur du centre Préadolescent de l'Institut de Recherche Appliquée pour l'Enfant et le Couple, association Espér'Ado**

La question des secteurs de la Politique de la ville pose aussi un problème. Cette année, les acteurs de la Réussite éducative et ceux de la Protection judiciaire de la Jeunesse se sont penchés sur le cas d'une petite fille qui était battue et brûlée par son grand frère mineur. Avec l'assistante sociale du collège, nous avons réussi à la placer dans un internat pour qu'elle sorte de cet enfer. Elle n'était pas scolarisée en zone de Politique de la ville ; il n'en reste pas moins que nos collègues se sont mobilisés. Il faut agir au cas par cas.

**Dans la salle**

Entre nous, la Réussite éducative est tenue par un secteur géographique de compétence qui se définit par des adresses et des numéros, mais il est vrai que nous oublions ces critères géographiques pour certaines situations.

**Hamid Hassnaoui**

**Directeur des politiques éducatives à Nogent-sur-Oise et membre de l'Association nationale des acteurs de la Réussite éducative**

Le principe de la Réussite éducative, programmes 15 et 16 de la loi Borloo, précise que ces actions sont destinées « en priorité » et donc « pas exclusivement » aux quartiers de la Politique de la ville.

**Dans la salle**

Certes. À Paris toutefois, nous sommes très à cheval sur le protocole.

**Catherine Berjot**

**Psychologue clinicienne et directrice de l'association EIDIP, Écoute interculturelle dans un dispositif inter psy.**

J'ai trouvé très intéressants les propos sur la transversalité, car le fait que la Réussite éducative ne prenne pas en compte les situations assumées par la protection judiciaire est un élément fort à retenir. Au-delà des questions de chapelle, il y a la question du sens. Quand on entre dans le domaine de la protection, on est confronté à des problèmes éminemment urgents à régler. Ce qui est fondamental, c'est la communication : sa fluidité conditionne la réussite de tel dispositif ici et non pas là. Sans doute parce qu'il y a des rencontres qui fonctionnent et d'autres moins bien. Au-delà du volontariat, il faut un peu d'insouciance pour aller vers les autres acteurs, notamment pour pousser la porte de l'Éducation nationale. Je ne suis pas enseignante, je ne suis pas pédagogue, je découvre l'école en France et je suis confrontée à sa rigidité. Je reste persuadée que la Réussite éducative permet à chacun de s'interroger sur la question de ses pratiques. C'est fondamental. Quand on s'interroge sur sa pratique, on peut pousser la porte de l'autre.

La rigidité d'inscrire les gens dans des parcours pose aussi la question de la contractualisation, de la forme. On demande à des parents d'être ce qu'ils ne sont pas prêts à être au moment où on leur demande. Inversement que fait-on de ceux qui ne font pas partie du parcours ? Nous réussissons sur certains territoires à faire travailler de nombreuses personnes sur la notion de la Réussite éducative. Des familles reviennent ainsi vers les dispositifs du droit commun car tel est le projet de la Réussite éducative. Mais cela nécessite un mouvement de confiance et non

une contractualisation forcée envers des familles qui peuvent, à bon droit, se sentir persécutées. L'intelligence est donc bien de réfléchir à la façon d'utiliser les outils de la Réussite éducative, à les adapter à notre action quotidienne pour éviter une rigidité extrême. C'est bien la question de fond. Nous sommes des thérapeutes, la question est de savoir ce que nous adaptions ou non. Nous avons appris beaucoup de ce dispositif. Nous apprécions notamment que des mères viennent en thérapie alors qu'elles ne seraient jamais venues sans la confiance établie entre elles et le référent de parcours. Il n'est pas utile de souligner les limites, il faut se demander comment utiliser la Réussite éducative et la réinterroger intelligemment pour ne pas la banaliser. La Réussite éducative doit être notre cadre de travail, non notre outil de travail.

**Séverine Cachod**

**Chargée de développement local, mairie de Paris**

Merci. Ces propos partagés seront restitués à notre grand témoin

### Synthèse des travaux des ateliers,

par Frédéric Tréca, consultant

### Conclusion,

par Alain Weber, Délégué à la Politique de la ville et à l'Intégration de la ville de Paris.

### Clôture,

par Bertrand Munch, Préfet, Secrétaire général de la Préfecture de la Région Île-de-France et de la Préfecture de Paris

### Frédéric Tréca Grand Témoin



#### ***Quelques points de réflexion, non exhaustifs, à partir de la restitution des ateliers :***

##### ***En préambule :***

Quelle est la plus-value apportée par la Réussite éducative en un temps T ?

Au préalable, il convient de rappeler que la Réussite Éducative s'inscrit dans une logique de subsidiarité. Ceci amène à poser la question de l'identification de sa valeur ajoutée. Si d'autres estimaient apporter, individuellement ou collectivement, ce qu'apporte la Réussite Éducative, alors celle-ci n'apporterait pas de plus-value... Il serait alors inutile de la mobiliser ...

Il convient donc de s'interroger sur la plus-value que le dispositif apporte sur vos territoires : aux parents, aux enfants, aux institutions, au fonctionnement collectif entre institutions.

Cependant, les échanges ont rappelé que le dispositif était en perpétuelle évolution, c'est-à-dire que la plus-value enregistrée aujourd'hui n'est pas celle de demain. Aux situations prioritaires d'un moment, la Réussite éducative a pu apporter des réponses spécifiques dans le cadre du dispositif, qui par la suite ont pu être reprises par d'autres dans le cadre du droit commun, en dehors du dispositif. Les acteurs de la Réussite éducative sont donc amenés à s'interroger régulièrement sur leurs publics et les situations qu'ils sont amenés à prendre en compte.

En termes de politique publique, le dispositif est sans doute l'un des plus intéressants de tous ceux qui ont été conduits dans le cadre de la Politique de la ville, parce qu'il interroge et enrichit de manière permanente les actions et les pratiques menées dans le cadre des politiques ordinaires. Le premier indicateur d'évaluation d'un PRE est son évolutivité. Si un projet local de Réussite éducative n'évoluait pas, ce serait sûrement le signe d'un problème.

Pour illustration, des propos ont été exprimés au cours de cette rencontre : « Ca bouge dans les quartiers, les situations des jeunes et des quartiers changent. » Les priorités évolueront inévitablement. Mais comment seront reprises les actions qui ne seront plus assurées dans le cadre de la Réussite éducative ?

Le PRE à Paris a la particularité d'être piloté par un GIP ; vous rassemblez ainsi les décideurs des institutions parties prenantes du PRE dans un même conseil d'administration ; c'est un lieu unique où il est possible de faire remonter les informations et les interrogations du terrain. À partir du moment où il est décidé de faire évoluer les orientations et d'abandonner certaines interventions, la composition du conseil doit permettre de garantir les conditions de reprise par le droit commun de chacun. Les décideurs des actions relevant de ce droit commun sont présents au sein du conseil d'administration. Celui-ci a non seulement la mission de gérer le dispositif, mais aussi celle de mieux mobiliser les compétences de chacun au sein du PRE et sur son action ordinaire.

## ***La richesse associative***

Les priorités de la Réussite éducative se définissent en fonction de la situation des publics – qui est très liée à celle de l’environnement – et de l’ « offre éducative et sociale » locale. Par exemple, l’absence d’offre de santé sur un territoire justifierait d’y travailler, de proposer des actions spécifiques, ce qui ne serait pas le cas dans l’hypothèse inverse.

L’une des premières constatations tirées des ateliers a trait à la richesse de l’offre dont vous bénéficiez à Paris : le tissu est composé d’associations intervenant dans le champ de l’éducatif, de l’accompagnement, de la culture, de l’accueil...; il semble y avoir une connaissance mutuelle et un travail collectif. Le nombre de partenaires mobilisés pour travailler à la question du décrochage semble conséquent. Ce n’est pas le cas d’autres territoires dépourvus de cette richesse associative, dans lesquels la Réussite éducative est amené à prendre en charge des prestations qui relèvent des missions ordinaires des institutions ou associations à Paris !

Mais quelle est la plus-value de la Réussite éducative au regard de la richesse de cette « offre de base » ? La Réussite éducative contribue-t-elle à cibler des priorités particulières repérées et encore non traitées, et/ou permet-elle de faire monter en qualité les actions existantes ? Dans la mesure où la part apportée par la Réussite éducative, est souvent minoritaire, il convient de réfléchir aux objectifs assignés à cet apport financier marginal.

Cependant, on peut s’interroger sur le risque pour le PRE de fonctionner par appel à projets, adressé aux associations. Les réponses ne s’inscrivent-elles pas plus dans une logique d’ « offre » que de « besoins » ? L’appel à projets n’entre pas dans la logique du PRE, à moins d’une définition d’objectifs précis, propres aux situations locales.

Il ressort de l’atelier que la place importante prise par les associations dans le PRE permet de faire entrer dans le jeu des intervenants auprès des enfants et des familles, d’autres acteurs que des « institutionnels » : assistantes sociales ou enseignants... Cette variété des acteurs est une richesse dans le parcours des enfants et mérite d’être valorisée.

## ***Publics et situations prioritaires***

Il ressort des ateliers qu’une plus-value du PRE consiste à apporter des réponses à des situations bloquées : par exemple, des situations de décrochage ou des moments de fragilité quand il y a risque de « basculement ». Cette question mérite d’être approfondie pour préciser ces critères d’intervention : quels sont les « moments » de risque de décrochage pour lesquels le PRE apportera une réponse préventive la plus pertinente ? Ces critères ne se limiteront plus à une caractérisation des publics, par l’âge, la situation sociale, etc..., qui ne sont pas suffisants, et ils ne font pas ressortir la plus-value du PRE ...

De plus, il ressort que des éléments de contexte locaux, sur les quartiers, peuvent avoir un impact sur les situations de décrochage : des phénomènes collectifs... Ici, il y a un lien entre la Politique de la ville et la Réussite éducative, la première pouvant apporter une compréhension de ce contexte.

Préciser les critères d’intervention du PRE doit amener à définir des priorités du PRE sur le quartier. Pour illustrer, deux situations prioritaires retenues sur un territoire par les acteurs du PRE-:

- L’accompagnement d’enfants en cours préparatoire et de leurs familles, pour des familles en situation de fragilité : primo-arrivantes, non-lectrices.... Il y a un risque si aucun accompagnement n’est effectué sur les conditions d’apprentissage en début de scolarité.
- Les jeunes en opposition au système qui passent à l’acte, qui quittent physiquement le collège ou qui se font exclure (les « gamins couloirs »...).

Cette dernière situation renvoie à la question de l'urgence : le PRE peut intervenir avant que la situation soit « installée », sa plus-value est sa capacité à intervenir rapidement.

Certains participants préfèrent parler « d'accrochage » plutôt que de décrochage. Les deux notions ne sont pas incompatibles. Il est nécessaire de comprendre les logiques de décrochage pour mieux raccrocher au système. Cependant la notion d'accrochage est plus positive.

### **Le repérage partagé**

Les ateliers ont également repéré la diversité des manifestations du décrochage. Il peut y avoir du décrochage à bas bruit, du décrochage plus violent... Toute la question est donc de repérer et de comprendre ces situations de décrochage pour être en situation d'apporter des réponses. Lorsqu'un enseignant voit qu'un élève ne va pas bien, il ne sait pas quoi faire et en conséquence culpabilise ; peut-être la situation pourrait-elle s'éclaircir grâce à l'infirmière scolaire, par exemple. La question de la compréhension collective de la situation de décrochage semble essentielle. Le PRE offre un espace d'échange, parfois il provoque indirectement une meilleure coordination interne aux institutions....

Sur ce point, une assistante sociale déclarait ce matin: « Nous sommes au cœur de l'affaire, nous pouvons repérer ». Le repérage dans la Réussite éducative n'a de sens que s'il est croisé avec différents acteurs en rapport avec l'enfant à divers titres. Confrontés à des situations complexes, il importe d'essayer d'expliquer ensemble en quoi elles le sont. Par exemple, si un jeune décroche suite à la séparation de ses parents , il est probable qu'un accompagnement bien ciblé serait susceptible de le remettre en selle sans qu'il y ait lieu de le cataloguer « enfant en danger », d'où l'importance du repérage croisé.

La question du croisement des regards est donc centrale, chacun ayant un regard spécifique. Le croisement du repérage et l'implication des acteurs dans ce repérage sont essentiels.

### ***La prise de contact avec les familles***

La nature du rapport des jeunes et des familles avec les acteurs de la Réussite éducative, a été abordée. Elle conditionne la construction de la réponse. La condition pour entrer dans une relation de confiance demande de prendre en compte les représentations négatives qu'ils auraient de vous. Or, on ne sait jamais quelle image les parents peuvent avoir de l'école, de l'assistante sociale, etc.

L'étape de la prise de contact est donc essentielle pour faire participer les parents au diagnostic. Sur cette situation, nous avons parfois de la Réussite éducative la même image que celle offerte par la médecine dans les gravures du XVII<sup>e</sup> siècle : une assemblée de médecins disserte entre elle autour du patient, mais sans l'écouter alors que ce dernier voudrait dire qu'il n'est pas vraiment malade.

### ***Le référent***

Pour ceux qui l'exercent, la difficulté du métier de référent consiste à se demander en quoi ils sont des interlocuteurs différents. Ils se posent la question de leur légitimité et sur la façon de la gagner aux yeux des parents. Ils redoutent d'être intrusifs dans la vie familiale.

C'est une question essentielle et il serait préoccupant de ne pas se la poser. Cette fonction auprès des parents et de l'enfant demande un savoir-faire et une posture, ce qui n'est pas si simple. Elle demanderait à être développée. Quelques points de repère évoqués pour ne pas être intrusifs : ne pas être en situation de jugement de valeur, l'écoute et l'implication dans l'analyse de la situation et l'élaboration du parcours, être clair sur la volonté de faire progresser cette situation.

Cette fonction de référent est l'une des plus-values de la Réussite éducative.

Le PRE apporte une réponse différente et complémentaire à celles existantes, et donc un rapport différent à la famille et à l'enfant. C'est la raison pour laquelle on peut interroger le fait qu'une assistante sociale de circonscription puisse assurer la fonction de référente. Ce cas doit rester très exceptionnel, car l'intérêt du PRE, c'est au contraire de mobiliser des tiers qui reconstruisent une relation différente avec les familles et avec les jeunes.

### ***Contrat de confiance***

Une autre interrogation a traversé les ateliers : la logique de contrat n'est-elle pas contre-productive en l'espèce pour instaurer la confiance ? Les référents qui ont travaillé de longue date disent qu'ils continuent de contractualiser, non sous la forme d'un contrat comme peut l'être un contrat d'insertion, mais d'un contrat de confiance, d'engagements pris ensemble.

### ***Redonner le plaisir d'apprendre***

À travers les ateliers, il apparaît que le PRE est un espace dans lequel on peut redonner l'envie d'apprendre et associer éducation et plaisir. Il n'y a pas de honte à cela, bien au contraire. Si le PRE peut apporter aux enfants et aux parents une représentation positive de l'éducatif, il aura joué son rôle ; la notion de parcours basé sur la motivation personnelle prendra tout son sens.

C'est sûrement une piste de travail intéressante à la fois sur les moyens et les finalités.

### ***Réussite éducative – enrichissement du droit commun***

Sur la question des institutions, une idée est revenue de manière récurrente : les actions de la Réussite Éducative ne servent à rien si on ne change pas le fonctionnement des institutions. En d'autres termes, comment les institutions réfléchissent-elles à ces questions du décrochage ; en quoi la Réussite éducative enrichit-elle les actions et les pratiques de chacun ?

### ***Réflexion collective dans les établissements scolaires***

Comment réfléchir collectivement dans les établissements scolaires à la question du décrochage et aux réponses à y apporter ? Quelle réflexion collective dans les établissements scolaires, surtout ceux du premier degré ? Là encore, la piste de travail peut être très intéressante et valoriser les résultats de la Réussite éducative.

## ***Coopération vs partenariat***

La Réussite éducative a fait avancer la Politique de la ville en posant des règles de coopération entre les différents intervenants éducatifs et sociaux, ceux qui produisent du diagnostic, du parcours, etc. Il ne s'agit pas d'un partenariat où tout le monde est partenaire, mais personne ne sait partenaire de quoi.

La coopération se pose de la façon suivante : qu'avons-nous envie de faire ensemble ? Quels sont nos objectifs communs ? Comment, reconnaître chacun dans sa différence ? La Réussite éducative a su poser des méthodes et imposer des postures différentes qui permettent cette coopération. Il est à noter que les coordonnateurs de la Réussite éducative ont souvent des profils différents et complémentaires de ceux des chefs de projet de la Politique de la ville.

### ***Quelques pistes pour l'avenir :***

- ***Définir des priorités propres à chaque quartier***

La spécificité de la Réussite éducative est de proposer une approche individuelle adaptée aux priorités d'un territoire. Nous avons vu dans les ateliers la nécessité de répondre aux situations les plus prioritaires pour lesquels le PRE peut apporter une plus-value. Il apparaît désormais opportun de conduire un travail à l'échelle des quartiers sur les priorités : elles pourront varier selon les quartiers, en fonction des éléments de contexte, de l'état de l'offre...

Certaines seront communes, d'autres non...

- ***Valoriser la fonction d'orientation du PRE***

Tous les enfants adressés au PRE ne bénéficient pas d'un parcours. La première plus-value du PRE est d'orienter ces enfants vers d'autres prises en charge que celles du PRE. Si la priorité est de travailler sur des situations qui ne trouvent pas de réponse ailleurs en raison de leur complexité, le PRE peut, pour des situations plus simples, décider d'une autre orientation qui permette de laisser une place à d'autres parcours.

Cette fonction d'orientation mérite d'être quantifiée et valorisée.

- ***La formalisation des parcours***

Des débats ressort l'opportunité de réfléchir à la notion de parcours et à la nature des parcours proposés en fonction des situations retenues. Les parcours peuvent être de nature différente : des parcours brefs, des « parcours coup de pouce », plus longs, complexes...

Il est possible d'organiser cette réflexion à partir d'une analyse des différentes situations de départ pour déterminer les types de parcours qu'il convient de construire. Il ne s'agit pas de normer, mais de rechercher à adapter au mieux les réponses aux situations. Cette réflexion amènera inévitablement à réfléchir aux missions des référents en fonction des parcours.

**Alain Weber**

**Délégué à la Politique de la ville et à l'Intégration de la ville de Paris.**



Le dispositif de la Réussite éducative méritait cette longue journée de travail, et votre attention maintenue montre combien vous vous passionnez pour votre métier et ses problématiques.

À nos yeux, la Réussite éducative est d'abord un dispositif de territoire, un appui à des territoires et aux habitants. Il est tourné vers les habitants des quartiers les plus difficiles et les plus en difficulté et pour ce qui concerne Paris vers les habitants des quartiers prioritaires de Paris. Cette porte d'entrée des territoires et des habitants s'avère primordiale pour nous et c'est elle qui explique la mobilisation de nos équipes de développement local, des différentes équipes territorialisées de la ville de Paris, de l'État et de l'ensemble des acteurs. L'investissement des différents acteurs est à la mesure de l'importance de la question de l'éducation. Plus particulièrement se pose celle de la scolarité qui est sans doute à Paris le sujet qui polarise le risque le plus fort de ghettoïsation, de repli et de discrimination d'un territoire. Tous les responsables des politiques de quartier sont particulièrement attentifs à la scolarité et à l'éducation en général parce que c'est là que réside le risque de discrimination, le risque d'enfermement, le risque de création de ghettos, autant de dangers contre lesquels les équipes de la Politique de la ville entendent lutter tout spécialement. Il y a là une caractéristique parisienne, ce qui ne signifie pas que les autres problématiques de ces quartiers que sont l'emploi et l'habitat ne se posent pas, mais il me semble que les caractéristiques de la Ville de Paris sont tels que l'attention portée aux enfants revêt toute son importance. Voilà pourquoi nous sommes très attentifs à ces questions.

Le deuxième élément pour nous central est le croisement de regards. M. Tréca ayant développé le sujet, je n'y reviens pas, si ce n'est que c'est pour moi l'occasion de remercier les acteurs de terrain qui se mobilisent sur ces questions au quotidien. J'ai cité les équipes de développement local, citons également les référents ou les référentes, ainsi que l'ensemble des participants aux parcours. Je précise que l'on peut être assistante sociale et partager avec d'autres un regard croisé, car c'est de ce regard croisé que naît la richesse du dispositif. Le GIP est un outil que je crois efficace pour organiser ce regard croisé que nous voulons développer davantage entre l'État et ses différents services, la ville et ses différents services. La CAF doit rester un acteur central, tout au moins dans l'organisation du GIP, car il en est un acteur structurant. La constitution en GIP est un élément d'efficacité et c'est pour moi l'occasion de remercier la directrice du GIP sur qui a reposé l'organisation de cette journée parfaitement réussie.

En tant que dispositif de la Politique de la ville, la Réussite éducative est donc un ouvrage sans cesse maintenu sur le métier. En ce moment, la Politique de la ville est questionnée dans ses modalités, dans ses façons de faire, dans ses objectifs et donc bien sûr la Réussite éducative elle-même est à réinterroger dans ses modalités. Les échanges d'aujourd'hui sont une brique à la construction de la réflexion sur la Politique de la ville et son évolution, à laquelle les pouvoirs publics réfléchissent pour que cette politique en direction des quartiers prioritaires soit encore et toujours plus efficace. Le dispositif de la Réussite éducative doit prendre toute sa place dans les dispositifs « ville ». La présence de Mme la Ministre montre l'importance que les pouvoirs publics accordent à ce dispositif, qui constitue l'un des socles les plus solides de la Politique de la ville. La journée du 22 novembre s'inscrit dans un ensemble de réflexions sur les thématiques que sont la santé, l'emploi, l'espace public et l'habitat. Je rappelle que le 24 janvier nous organisons au CentQuatre un événement qui portera sur les thématiques de la Politique de la ville. Le travail d'aujourd'hui servira à nourrir les réflexions de cet événement auquel vous êtes invités.

## Bertrand Munch

### Préfet, Secrétaire général de la Préfecture de la Région Île-de-France et de la Préfecture de Paris



Au moment de la conclusion, je veux me joindre aux remerciements et les adresser en premier lieu à M. Tréca qui a réussi un exercice compliqué de conclusion et de stimulation.

Je veux ensuite revêtir un instant ma casquette de Président du GIP et remercier pour son travail sa directrice, Mme Isabelle Susset. Je rechausse enfin ma casquette de préfet pour remercier les équipes de la Politique de la ville de la Préfecture et tout spécialement Mme Catherine Duboscq, stagiaire de l'ENA, qui a pris ce chantier en compte et qui a organisé et animé cette journée.

Sans avoir la prétention de les résumer, je voudrais revenir sur vos débats extrêmement riches par cinq notations personnelles.

La première a trait à la vitalité, que vous avez traduite aujourd'hui, de la Réussite éducative. L'approche peut paraître corporatiste, mais il importe de démontrer par une réunion de professionnels la vigueur de ce dispositif, au moment où siège au Gouvernement un ministre en charge de la Réussite éducative qui a partagé notre journée et nos travaux. Nous sommes à un moment où toutes les politiques publiques sont en concurrence, sont en jeu, y compris au sein de la Politique de la ville. Il n'est donc pas anodin de l'exprimer et c'est pourquoi les actes de cette rencontre seront importants comme le sera la journée organisée au CentQuatre, qui se tiendra dans quelques semaines. Il est important pour nous d'exister et de montrer que nous savons structurer, évaluer et prolonger l'action menée à ce titre.

Une deuxième notation a trait aux questions de professionnalisation. Un débat a été engagé sur la notion de référent. Il est bien évident pour tous que la Réussite éducative ne se limite pas à une discussion menée à partir de regards croisés. La Réussite éducative signifie prendre le risque d'agir auprès d'un enfant ; c'est la chose la plus difficile au monde, car elle suppose des métiers complexes et des échanges sur ces métiers, dont les techniques, me semble-t-il, sont en évolution. Cela me permet de suggérer – ce que nous ne savons pas faire nous autres administratifs – la création d'un corpus professionnel des méthodes d'actions en matière de Réussite éducative, sujet ô combien difficile !

Troisième notation personnelle. À l'évidence, il nous faut poursuivre dans l'amélioration de l'organisation. Les organisations ont l'intérêt de montrer que leur absence ou leur dysfonctionnement empêche toute action. Plus précisément, les relations entre Éducation nationale et les interventions médico-sociales relèvent, comme nous l'avons vu, de l'articulation, de la prolongation, du complément et sans doute pas de la concurrence. Plus que jamais, nous devons nous attacher à l'harmonie entre le travail que conduit la communauté éducative et le travail des autres acteurs, car c'est bien dans l'articulation et la réalité de ces efforts conjoints que nous parvenons à apporter aux parents et aux enfants ce dont ils ont besoin. La notion de décrochage sur laquelle nous travaillons de manière précise et insistante n'est pas un petit sujet puisque, sur Paris, une cohorte représente 10 000 enfants et que tant la communauté éducative que l'ensemble des professionnels qui interviennent sur les questions de

Réussite éducative sont pleinement conscients que les choses se jouent dans et en dehors de l'école. Aujourd'hui, intégrée, cette idée permet de progresser à la construction d'une articulation efficace. Ce propos fait écho aux réflexions sur la place des responsables d'établissement et des enseignants.

Ma quatrième notation souligne l'importance qui s'attache à placer les parents au centre de la démarche, l'ambition n'est pas mince : elle consiste à prendre en compte totalement les parents non pas comme des mineurs ou des personnes incapables d'élever leurs enfants, pour les conduire vers une forme de citoyenneté. Les amener à la citoyenneté par l'action menée en faveur de leurs enfants me semble une grande ambition et une réalité forte : en s'attachant, non seulement à l'enfant, mais aussi à la cellule familiale, on permet à des adultes de se sentir mieux dans notre collectivité.

Finalement, comme nous l'a indiqué Mme la ministre, il s'agit bien de préserver les jeunes de l'exclusion. À cet égard, M. Weber a rappelé avec raison le caractère insupportable de voir des jeunes touchés par l'exclusion. Cela dit, nous ne sommes pas tous des naïfs : bannir l'exclusion est une grande ambition et reste un rêve inaccessible. Dès lors, concentrer cette ambition sur les jeunes s'avère extrêmement rentable, efficace et pragmatique, car ce sont bien les jeunes qu'il faut mettre en position de s'intégrer pleinement dans notre communauté. C'est un travail fort et puissant et qui nous raccroche à de hautes ambitions. Il y a cent cinquante ans naissait l'école de la République ; aujourd'hui, construire la jeunesse de la République passe par votre action, et de cela je veux vous remercier chaleureusement.

Retranscriptions : Mme Françoise Pillon  
Photographies : préfecture de Paris et GIP pour la réussite éducative à Paris



Groupement d'Intérêt Public pour la réussite éducative