Programme de Réussite Éducative et démarches inclusives

Laurie Sompayrac

Doctorante en sciences de l'éducation – Université de Limoges
FrED Éducation et diversité en espaces francophones.

Résumé : Les années 2000 marquent un tournant politique en faveur de l'équité et de l'inclusion de chaque citoyen, dans un souci de participation à la vie de la société et d'exercice de ses droits. L'éducation des enfants est alors placée en première ligne de ces politiques, faisant des inégalités sociales, économiques et sanitaires des problèmes publics à résoudre *via* des programmes et des dispositifs mis en œuvre par les professionnels au sein des territoires. Dès lors, la question de l'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers et/ou fragilisés par leur environnement socio-économique représente un défi pour les professionnels scolaires et socio-éducatifs en ce qu'elle est à la fois une injonction politique et une énigme. Nous proposons donc d'interroger les pratiques du quotidien des professionnels socio-éducatifs qui pour répondre aux injonctions politiques inventent des « manières de faire » l'action publique pour participer activement à l'inclusion de ces enfants. Pour cela nous prenons pour point d'ancrage les Programmes de Réussite Éducative en ce qu'ils ont été pensés par l'État comme des dispositifs de mise en cohérence des actions socio-éducatives des territoires en vue de faciliter l'accès au droit commun pour les publics les plus éloignés de la vie sociale.

Mots-clés : Réussite Éducative, pratiques d'acteurs, démarches inclusives, politiques publiques.

1 Introduction

Là où la question de l'égalité renvoie au traitement égal des individus (Demeuse et Baye, 2005, p. 150) selon les avantages et désavantages mesurables et objectifs de chacun (Friant, 2013, p. 3), la question de l'équité revient à définir ce qui est juste et ce qui ne l'est pas (Demeuse et Baye, 2005, p. 150) dans une perspective morale et philosophique. Ainsi, si jusque dans les années 1980 la politique de la ville et le système éducatif français souhaitaient un traitement égal de tous les individus, l'apparition de l'Éducation prioritaire et les rapports successifs en faveur des dispositifs de discrimination positive, posent désormais la question éthique de la « juste attribution des ressources » (Friant, 2013, p. 5).

L'éducation des enfants est placée en première ligne de ces politiques, faisant des inégalités sociales, économiques et sanitaires des problèmes publics à résoudre *via* des programmes

et des dispositifs mis en œuvre par les professionnels au sein des territoires. L'École ne peut cependant pas compenser toutes les inégalités toute seule. Les enfants n'y passent pas assez de temps et les enseignants ne sont pas formés à ces missions. C'est pourquoi, en 2005, afin d'appréhender l'enfant dans la globalité de son environnement [1], et de répondre aux besoins non couverts par les dispositifs existants, la loi de programmation pour la Cohésion sociale crée les Programmes de Réussite Éducative (PRE).

Ces dispositifs, portés par la politique de la ville, s'adressent aux enfants et aux jeunes de 2 à 16 ans, scolarisés en Éducation prioritaire ou résidant en Quartiers prioritaires de la Politique de la Ville et identifiés par les professionnels socio-éducatifs qui les entourent comme étant les plus fragilisés par leur environnement social, économique et familial. Sur une durée de 24 mois maximum par enfant, les PRE tendent à agir à la fois sur les dimensions scolaire, sociale et sanitaire, en donnant aux enfants et à leur famille les outils nécessaires à la mobilisation du service public et du droit commun. Dans les textes de cadrage nationaux, l'ambition des PRE est d'amener enfants et parents vers l'autonomie et la réussite. Pour se faire, les professionnels socio-éducatifs, scolaires et du soin au sein des territoires municipaux doivent se réunir dans des instances nommées réunions d'Équipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS). Ces instances doivent être l'occasion de faire un état des lieux des difficultés de chaque enfant et de proposer une ou plusieurs réponses adaptées et individualisées. Les PRE ont en effet été pensés par l'État comme des dispositifs de mise en cohérence des actions socio-éducatives au sein des territoires, en vue de faciliter l'accès au droit commun pour les publics les plus éloignés de la vie sociale.

Cependant, les injonctions politiques ne disent pas aux opérateurs de terrain comment mettre en place l'action publique territoriale ce qui peut conduire à des incompréhensions, des interprétations (Ébersold et Armagnague-Roucher, 2017) ou des inventions (de Certeau, 1990). Les professionnels scolaires et éducatifs, non spécialistes des questions de santé ni des enjeux sociaux dus aux précarité économiques ou d'immigration pour ne citer qu'elles, doivent alors « inventer des remèdes pour des troubles » (Gardou, 2006, p. 171) dont ils ne connaissent ni le nom, ni l'origine, ni les besoins spécifiques. Nous proposons ici de mobiliser le concept d'inclusion selon la déclinaison proposée par Charles Gardou de « société inclusive » et de l'élargir aux situations d'enfants en marge de la société et de l'école, non pas seulement par leur situation de handicap, mais par leur situation de vie au quotidien. S'il s'agit en effet pour la société d'interroger la manière dont sont répartis le patrimoine social et les biens sociaux afin de « pallier les inégalités, de nature ou de situation » (Gardou, 2020, p. 19) ces enfants, identifiés par les pouvoirs publics et les professionnels des territoires comme éloignés de la vie sociale et fragilisés par leurs environnements social et familial, nous semblent avoir leur place dans la réflexion. Dès lors, la question de l'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers et/ou fragilisés par leur environnement socio-économique représente un défi pour les professionnels scolaires et socio-éducatifs qui ont à mettre en œuvre les Programmes de Réussite Éducative, en ce qu'elle est à la fois une injonction politique et une énigme. À la rencontre de la politique de la ville et de l'Éducation prioritaire, les Programmes de Réussite Éducative occupent cette place charnière entre l'éducation formelle et informelle qui vise à proposer aux individus

1. Circulaire de la Délégation Interministérielle à la Ville pour les Programmes de Réussite Éducative, 27 avril 2005.

« exclus » de la vie sociale, des outils d'appropriation et de participation à la société, faisant ainsi bouger les lignes de l'inclusion depuis l'école vers la sphère sociale de la vie du quotidien.
Nous proposons donc d'étudier les pratiques du quotidien de ces opérateurs de l'action publique territoriale qui, pour répondre aux injonctions politiques, inventent des « manières de faire » (de Certeau, 1990) l'action publique. Nous pouvons dès lors nous demander en quoi et comment les PRE sont mobilisés par les opérateurs locaux comme des outils dans leurs démarches inclusives [2],tant pour les enfants à besoins éducatifs particuliers que pour l'ensemble des enfants qu'ils accompagnent. Préférer l'expression de démarches inclusives à celle d'inclusion nous permet ici d'orienter notre regard sur les processus mis en œuvre par les professionnels qui, mis bout à bout, ont vocation à servir un enjeu d'inclusion plus général.

Pour répondre à cette question nous étudions le fonctionnement d'un PRE d'une ville de taille moyenne, qui compte presque 30% de logements sociaux, entre 10% et 15% de chômage, plus de 40% de ménage vivant d'aides sociales, dont 10% en dessous du seuil de pauvreté et concentre plus de 50% d'ouvriers. Créé en 2006, ce PRE accompagne en moyenne 130 enfants par an sous la forme d'un « accompagnement scolaire et social [3] », mené deux heures par semaine et par enfant, par un adulte non membre des Équipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS) et non professionnel des secteurs social, éducatif et du soin médical ou paramédical. Ces interventions hebdomadaires, axées sur l'aide au travail scolaire et la participation à des activités culturelles et de loisirs, constituent la spécificité de la production du PRE étudié [4] Les professionnels signalent les enfants au dispositif pour ce mode d'intervention articulant à la fois les enjeux scolaires, culturelles et sociaux.

Après avoir présenté la méthodologie déployée pour cette recherche dans une première partie, le deuxième temps de ce propos est l'occasion de décrire brièvement le fonctionnement du PRE étudié et de faire un état des lieux des activités qui y sont opérées. Considérant les contextes comme des éléments de compréhension des activités humaines (Boutanquoi, 2008), cette étape permet également de mettre en regard les parcours d'enfants à besoins éducatifs particuliers et les parcours à dominante scolaire et/ou sociale et ainsi de comprendre le rôle du PRE sur ce territoire. L'étude quantitative des aménagements particuliers proposés aux enfants du PRE au fil des années permet dans une troisième partie d'apprécier la place du PRE parmi l'éventail des aménagements existants. Ces données quantitatives sont ensuite complétées dans la quatrième et dernière partie par les discours des personnels scolaires et éducatifs rencontrés. Cette étude des discours écrits et oraux des acteurs permet dès lors de reconstituer le sens et les valeurs que les acteurs accordent à leurs pratiques dans le cadre du PRE et ainsi de comprendre en quoi le PRE leur paraît pertinent pour compléter les démarches inclusives déjà engagées.

2. Ce terme est inspiré de celui de « dynamiques inclusives » travaillé à l'occasion des Journées d'étude « Penser les dynamiques inclusives : observations, analyses, enjeux et perspectives » organisées par le laboratoire FrED Education et Diversité en Espaces francophones en septembre 2019. Il l'est également de l'ouvrage de Charles Gardou (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, France : ERES.

3. Selon l'expression consacrée dans les textes de cadrage locaux.

4. Dans un souci d'adéquation des réponses aux besoins et aux ressources spécifiques de chaque territoire, les PRE sont libres dans la mise en œuvre du dispositif au sein de leur municipalité de rattachement. [En ligne] : `http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-PRE/programme-de-reussite-educative`.

Ainsi, par la description des démarches situées des acteurs locaux (Coulon, 1993), par l'analyse de leurs discours et des effets de leurs pratiques sur les parcours des enfants, nous pouvons dessiner les contours des démarches inclusives, c'est-à-dire des intentions et des actions dans lesquelles les acteurs locaux s'engagent pour réagencer les politiques publiques territorialisées dans un souci d'équité et d'inclusion. Ce travail de recherche tend ainsi à apporter un éclairage sur les possibilités dont disposent les opérateurs de l'action publique dans les démarches inclusives qui les entreprennent.

2 Une ethnométhodologie des pratiques professionnelles

Les résultats présentés ici sont le fruit d'une recherche d'inspiration ethnographique entamée en 2013 et conduite jusqu'au premier trimestre 2020 dans un PRE du centre de la France. Différents modes de recueil, que nous envisageons comme complémentaires, ont été déployés.

Nous inspirant des travaux de l'école de Chicago, la démarche empirique de l'observation *in situ* constitue le cœur de notre approche méthodologique. Nous avons ainsi assisté à chacune des réunions d'Équipes Pluridisciplinaires de Soutien pendant l'année scolaire 2016-2017. Nous y observions les interactions verbales et non verbales, la circulation des objets entre les acteurs, ou encore le vocabulaire employé pour désigner les enfants, les familles et leurs besoins. Ainsi, notre terrain est celui de l'action collective mise en œuvre au niveau interprofessionnel. Dès lors, « l'analyse suit un mode descriptif et se centre sur les processus par lesquels les phénomènes se réalisent ; elle est produite en tentant de rendre compte du point de vue des acteurs concernés par l'objet étudié » (Morissette, 2010). L'approche ethnométhodologique permet ainsi d'accorder du crédit aux paroles des enquêtés en ce que nous les considérons comme étant en mesure « de maitriser le langage naturel » et possédant « la compétence sociale de la collectivité dans laquelle il[s] viv[ent] » (Coulon, 1993, p. 126). L'intérêt porté aux discours s'inscrit dans la perspective où ces derniers participent à la construction de l'organisation, des relations et de la « culture locale » (Joly-Rissoan et Glasman, 2006, cités par Ben Ayed, 2013, p. 27).

Cette approche alliée au regard porté sur les individus comme des acteurs créatifs capables d'inventer leur propre lecture du monde et les manières de s'y mouvoir, nous conduit alors à reconstituer le sens que les acteurs confèrent à leurs activités. C'est en effet dans l'expérience du quotidien que les individus inventent le sens et l'incarnent, en se situant dans l'espace, dans le temps et dans les interactions (Le Hénand, 2008). Le sens des activités et plus globalement le sens du fonctionnement du collectif est ainsi le fruit d'ajustements des uns et des autres, des expériences passées et des projections pour l'avenir. Il n'est pas donné par l'institution, mais inventé par les opérateurs des politiques publiques au gré des contextes et situations auxquels ils sont confrontés.

L'observation des professionnels dans leur quotidien a été complétée par une étude de cohorte. 137 dossiers d'enfants dont l'accompagnement PRE s'est terminé en 2016 ou 2017[5] ont été consultés. Nous nous assurions ainsi avoir entendu parler des mêmes en-

5. La consultation de ces dossiers s'inscrit dans une recherche parallèle à l'étude principale, en réponse à une commande d'étude de cohorte de la part de la municipalité et de la préfecture de département porteuse du PRE étudié.

fants lors des réunions observées. Ces enfants ont bénéficié d'un accompagnement sur les années 2013, 2014, 2015, 2016 et 2017. Ces dossiers, plus ou moins volumineux et plus ou moins organisés, contiennent des informations relatives aux enfants et à leurs familles. Ils constituent la trame du parcours PRE des enfants, précisant l'état des lieux de la situation en début d'intervention du PRE, son évolution à chaque trimestre et l'état des lieux à la fin de l'intervention. Les besoins identifiés et nommés par les professionnels, les objectifs fixés pour les enfants à l'issu de l'accompagnement PRE, ainsi que les différents aménagements proposés au cours de l'intervention du PRE relevés dans ces dossiers ont été triés et catégorisés dans des grilles d'analyse thématique puis dénombrés. Des résultats quantitatifs ont été obtenus pour mesurer la proportion de chaque thématique et déterminer les dominantes. Ceci permet d'apprécier les propositions faites par les professionnels face aux difficultés rencontrées par les enfants. Des tendances, des normes et des exceptions ont été révélées, retraçant ainsi les points d'intérêt des professionnels dans leur sollicitation du PRE.

Enfin, les personnels scolaires et les familles ont été interrogés à l'occasion d'entretiens téléphoniques au sujet des enfants de la cohorte étudiée. Il était question lors de cette étape de recherche de réaliser un état des lieux de la situation sociale et éducative des enfants à N+2 ou N+3. Nous avons ainsi récolté les informations nécessaires au dénombrement des aménagements à l'œuvre pour les enfants dont nous avions préalablement analysé les dossiers administratifs. La même classification thématique a été établie afin de comparer la fréquentation des services pendant le PRE et deux à trois ans plus tard. Afin de reconstituer le plus justement possible les parcours des enfants, nous avons également évalué les taux de mises en place des aménagements pendant l'intervention du PRE, puis l'année suivante et enfin deux à trois ans plus tard. C'est enfin en comparant les taux d'aménagements par catégories que nous avons pu déterminer les effets du PRE comme outil dans les démarches inclusives entreprises par les professionnels socio-éducatifs et scolaires.

En croisant les éléments quantitatifs, aux entrées qualitatives nous avons ainsi reconstituer la mosaïque des logiques et « manières de faire » (de Certeau, 1990) des professionnels face aux enfants qu'ils identifient comme les plus fragiles et les plus éloignés de la vie sociale sur le territoire.

3 Le Programme de Réussite Éducative : un outil d'appropriation du « patrimoine humain et social »

La particularité du PRE étudié réside dans la mise à disposition d'une trentaine d'adultes pour « l'accompagnement scolaire et social » des enfants signalés au dispositif. Ils sont chargés de proposer des activités individuelles scolaires, culturelles, sociales et de loisirs aux enfants, deux heures par semaine pendant la durée de l'intervention du PRE. Sur un total de 137 dossiers, nous savons donc que 100% des enfants ont bénéficié de l'intervention d'un adulte pour des activités scolaires et culturelles. L'intervention du PRE étudié est donc en partie standardisée selon ce mode de fonctionnement. Dans ses dimensions « d'accompagnement scolaire et social », il permet aux enfants, de découvrir des activités, de se rendre dans des lieux qu'ils n'ont pas l'habitude de fréquenter comme les bibliothèques, les cinémas, les monuments culturels ou encore les musées. En sortant ainsi de l'ordinaire de leur quotidien, ils tendent à participer davantage à la vie sociale, à

exister dans celle-ci et à s'approprier « le patrimoine humaine et social » (Gardou, 2012) qui leur est éloigné du fait de leur environnement économique et social. En sollicitant un accompagnement par le PRE, les professionnels socio-éducatifs encouragent ainsi une ré-affiliation sociale, au moins pour un temps donné.

La consultation et l'étude des dossiers des enfants montrent que 62 d'entre eux ont bénéficié d'aménagements supplémentaires au cours de la période d'intervention du PRE. Autrement dit, les professionnels membres des équipes du PRE ont travaillé conjointement à la mise en place de dispositifs particuliers et/ou de droit commun pour 62 enfants de la cohorte étudiée.

Chaque enfant pouvant être orientés vers plusieurs dispositifs et aménagements, ce sont au total 105 actions qui ont été menées pour et/ou avec les enfants. Les taux de répartition par catégories sont les suivants : 47,6% d'accès à des aménagements et/ou dispositifs liés aux conditions de santé des enfants, 19,1% d'inscriptions dans un centre de loisirs du quartier, 13,3% d'orientations vers les services départementaux de protection de l'enfance, 12,4% d'inscriptions à une activité sportive, 7,6% de dispositions prises par l'Éducation nationale (études, redoublement. . .). Avec près d'une action sur deux relatives aux besoins éducatifs particuliers des enfants, cette catégorie de l'accès aux ressources en matière de santé est de loin la plus représentée.

Mettre en perspective ces résultats à l'échelle du territoire appuie encore davantage ce constat. Sur le territoire enquêté, 5 753 élèves [6] sont concernés par le PRE car scolarisés en Éducation prioritaire [7]. Le PRE accompagne individuellement 379 [8] enfants en moyenne par année scolaire, soit environ 6,59% de cette population. Alors que seulement 6,59% des enfants potentiellement concernés par le PRE en bénéficient, un tiers d'entre eux sont signalés pour être accompagnés vers l'accès aux soins. Plus d'un enfant sur trois sur ce territoire est donc identifié par les professionnels du PRE comme cumulant des difficultés scolaires, sociales et sanitaires.

Le détail des ressources proposées en matière de santé se décline ainsi : huit suivis par le Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP), sept accompagnements par un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS), six orientations en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (Segpa), cinq suivis orthophoniques, quatre reconnaissances par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), quatre suivis par le psychologue scolaire, trois orientations en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (Ulis), trois inscriptions en Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (Rased), trois suivis par le Service d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile (Sessad), un suivi par l'infirmier-psychologue scolaire, deux suivis par un psychologue privé, un rendez-vous chez l'ophtalmologue, une orientation en Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique (Itep) et un suivi par le Centre de Psychologie Clinique Infantile (CPCI). L'accès aux ressources en matière de santé est caractérisé par la mise en place d'aménagements et/ou de dispositifs spéci-

6. Source : site de la DSDEN du territoire enquêté.

7. Les enfants résidants en Quartiers prioritaires de la politique de la ville sont également concernés par le PRE même s'ils ne sont pas scolarisés en Éducation prioritaire mais cette variable est non-pertinente pour cette étude car les dossiers comptabilisés ne retiennent que les enfants scolarisés en Éducation prioritaire.

8. Source : Enquête annuelle de suivi du Programme de Réussite Éducative. Département. Document publié par le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires pour l'année scolaire 2014-2015 et renseigné par la coordinatrice du PRE étudié.

fiques censés faciliter la scolarité des élèves en reconnaissant leur handicap, leurs troubles cognitifs ou leurs difficultés d'apprentissage et en proposant une adaptation ou un soin.

Autrement dit, la lecture de ces résultats quantitatifs montre que les professionnels sollicitent le PRE tout en continuant à orienter l'enfant vers des spécialistes de santé, des dispositifs d'aménagements scolaires ou encore tout en saisissant des mesures judiciaires et éducatives. La diversité des actions témoigne d'une connaissance de l'offre de santé et de l'offre éducative sur le territoire, permettant ainsi une orientation ciblée des enfants vers les structures compétentes selon les besoins. Les spécialistes libéraux sont appelés par leur nom, les structures de santé choisies et nommées à partir des difficultés d'apprentissage constatées chez les enfants, ou encore certains bilans de santé ou psychologiques proposés selon des arguments fondés sur des expériences réussies pour d'autres enfants ayant présentés par le passé le même profil. Il semble ainsi que les professionnels tendent à proposer la mesure adaptée à la singularité de l'enfant à partir d'une connaissance fine des ressources locales et une attention particulière portée au profil de l'enfant.

Alors que chacun de ces dispositifs est mobilisable par les professionnels sans l'intervention du PRE, les résultats quantitatifs mettent en lumière la recherche de complémentarité opérée par les professionnels. Face aux enfants tenus en marge de la société par leur environnement social, économique, culturel et/ou leurs conditions de santé, les professionnels enquêtés sollicitent le PRE comme outil de ré-affiliation et une ressource complémentaire dans leurs activités du quotidien. Ils s'engagent alors dans plusieurs démarches inclusives en faisant appel à différents dispositifs, différentes offres et différentes ressources qu'ils reconnaissent comme pertinents face aux situations complexes qu'ils rencontrent.

4 Le faible impact du PRE sur le processus inclusif à moyen terme

L'étude menée sur les enfants sortis du PRE en 2016 et 2017 permet de connaitre la situation des enfants en juillet 2019, soit deux à trois ans après avoir bénéficié du PRE. Ainsi, nous avons dénombré les aménagements en cours selon les mêmes catégories que précédemment. Chaque enfant pouvant encore aujourd'hui bénéficier de plusieurs dispositifs et aménagements, ce sont au total 105 actions qui sont actuellement à l'œuvre pour et/ou avec les enfants. Les taux de répartition par catégories sont les suivants : 36,2% d'accès à des aménagements et/ou dispositifs liés aux conditions de santé des enfants, y compris au sein de l'école, 29,5% de dispositions prises par l'Éducation nationale (études, redoublement...), 18,1% d'inscriptions à une activité sportive 13,3% d'inscriptions dans un centre de loisirs du quartier, 2,9% d'orientation vers les services départementaux de protection de l'enfance.

La lecture chronologique de l'orientation vers ces dispositifs, aménagements et mesures met en lumière l'influence du PRE dans ces démarches inclusives. 20% d'entre eux étaient déjà en place au moment du signalement de l'enfant au PRE, 20,6% ont été mis en place pendant le PRE, 5,7% dans l'année suivant l'arrêt du PRE et 17,1% plus d'un an après. La chute considérable des orientations diverses l'année suivant le PRE indique qu'un temps de pause dans le processus inclusif des enfants est généralement pris à la fin du PRE ou que les aménagements choisis ne perdurent pas plus de deux ans. Dans les deux cas, ce résultat marque une rupture dans la progression des démarches inclusives menées par les

professionnels lorsque le PRE se termine. Comme si le PRE avait été le dernier recours, jusqu'à ce que le temps permette aux professionnels d'oublier ce qui avait été auparavant mis en place ou de se renouveler – notamment par le passage des enfants au collège – et que de nouvelles démarches inclusives soient entreprises par d'autres professionnels généralement.

Par ailleurs, pour 36,2% des accompagnements, les professionnels et les familles interrogés ne sont pas en mesure de dater leur mise en place, créant ainsi un écart de calcul. Cependant, la lecture des dossiers permet de pointer l'absence de mention de ces aménagements dans les différents documents de suivi. Il est ainsi possible d'émettre l'hypothèse qu'ils ont été mis en place soit dans l'année suivant le PRE, soit plus d'un an après. La première hypothèse nous paraît la moins probable dans la mesure où pour tous les aménagements datés par les familles et les professionnels comme ayant été mis en place l'année suivant le PRE, le dossier des enfants faisait état de « soupçons » autour des troubles de l'enfant ou de d'interrogation autour de l'aménagement ou de l'orientation en question. Autrement dit, les aménagements mis en place dans l'année suivant le PRE ont été pensés pendant l'intervention du PRE et le dossier en porte la trace. Sans trace et en l'absence de dates précises, non appuyons l'hypothèse selon laquelle ils auraient été mis en place plus d'un an après la fin du PRE. Si tel est le cas, cette catégorie passerait à 53,3%. Plus de la moitié des aménagements, mesures et dispositifs en cours aujourd'hui seraient ainsi mis en place deux à trois ans après l'intervention du PRE.

À titre comparatif, l'accès à des aménagements et/ou dispositifs liés aux conditions de santé des enfants représente dans le détail : neuf orientations en Segpa, six suivis orthophoniques, cinq reconnaissances par la MDPH, cinq accompagnements par une AVS, quatre suivis par un psychologue privé ou un CMPP, deux accompagnements par le SESSAD, deux orientations en Ulis, une reconnaissance de trouble autistique, un PAP, une orientation en Itep, un aménagement pour le diplôme national du brevet et un suivi par le psychologue scolaire. Ces dispositions ont été prises à 10,5% avant la sollicitation du PRE, à 31,6% pendant l'accompagnement du PRE, à 5,3% dans l'année suivant l'arrêt du PRE et à 39,5% plus d'un an après [9]. Ainsi, l'accès aux soins, la reconnaissance de handicap, et les aménagements scolaires relatifs aux besoins éducatifs particuliers des enfants augmentent après l'intervention du PRE. Les professionnels peuvent mobiliser les services et aménagements de santé en dehors de l'accompagnement PRE et ce même lorsque des services de santé spécialisés sont nécessaires, tels que les CMPP ou les MDPH. En effet, 41,1% de ces aménagements ont été mis en place plus d'un an après l'arrêt du PRE, contre 30,8% pendant sa mise en place. Ainsi, les dispositions prises deux à trois ans plus tard ne peuvent pas être reliées au PRE. A nouveau, la forte baisse des aménagements mis en place l'année suivant l'intervention du PRE renforce l'idée selon laquelle l'expérience du PRE pour elle-même n'a pas d'effet sur le processus inclusif.

Toutes ces dispositions particulières d'inclusion étant mises en place sans l'appui du PRE, ces résultats confirment que le PRE serait davantage un complément des démarches inclusives entreprises par les professionnels et non un outil facilitateur de l'inclusion. Autrement dit, le PRE ne peut pas être considéré comme un outil facilitateur de l'inclusion puisque même sans son intervention, les professionnels sont en mesure de garantir l'accès aux

9. 13,1% des aménagements n'ont pas pu être datés par les familles et les professionnels interrogés.

soins, aux aménagements particuliers et aux services de droit commun. Le processus inclusif nécessaire tout au long du parcours éducatif de l'enfant n'est donc pas exclusivement tributaire du PRE. Si ce dispositif encourage la mobilisation de l'ensemble de l'offre socio-éducative et de santé du territoire, pendant le temps de sa mise en place, il n'en demeure pas moins que ces services sont mobilisés à la même hauteur sans son intervention. Dans le même temps, l'importante représentativité des enfants à besoins éducatifs particuliers dans le PRE étudié – près d'un enfant sur deux – ne peut donc pas être expliquée par la nécessité d'un tel accompagnement pour solliciter les services compétents. Comment expliquer alors le recours à ce dispositif pour les enfants identifiés comme vivant différentes formes d'exclusion ?

5 Appliquer le principe d'équité via des démarches inclusives

Les résultats quantitatifs témoignent de la volonté des professionnels membres des Équipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS) d'orienter certains enfants vers des professionnels de santé pour effectuer un bilan, poser un diagnostic ou encore faciliter un accès aux soins. Cependant, la lecture attentive des notes présentes dans les dossiers révèle l'emploi fréquent du conditionnel dans l'environnement syntaxique des propositions d'accès aux soins : « une aide devrait se mettre en place », « un suivi psychologique devrait se mettre en place ». De même, nous constatons la récurrence du champ lexical de la demande ainsi que les interrogations de la coordinatrice dans ses commentaires manuscrits : « Où en est l'orientation CMPP ? » par exemple. Autant de données qui mettent en avant les hésitations des professionnels dans la compréhension des fragilités des enfants, dans la recherche de solutions et leurs tâtonnements et expliquent certainement la nécessité d'élaborer collectivement les réponses au regard de toutes les ressources disponibles sur le territoire.

Le dialogue suivant, issu des observations menées en réunions d'EPS, met en lumière les interactions à l'œuvre entre les professionnels lorsqu'il s'agit d'étudier la situation d'un enfant.

« Directeur d'école élémentaire : *Il est capable de faire mieux ce petit. Je demande conseil à notre psychologue scolaire. Il faudra refaire le point.*
Coordinatrice PRE : *C'est elle qui peut préconiser le CMPP* ?
Directeur d'école élémentaire : *On verra ensemble mais si ça continue sans rien...*
Coordinatrice PRE : *Je me renseigne pour le 3e frère qui n'est pas en PRE pour savoir quelle est sa prise en charge. Je vais dire à l'intervenante d'ajouter une sensibilisation à l'autonomie avec la maman. Je ferai un retour à l'intervenante.*
Directeur d'école élémentaire : *Et les jeux, qu'elle aille davantage vers l'effort. C'est différent que de laisser quelqu'un d'autre faire.*
La coordinatrice note les conseils du directeur. »

Les professionnels des EPS ne peuvent qu'émettre des hypothèses et imaginer des orientations. Ils ne sont en effet pas des professionnels du soin. La mobilisation de la psychologue solaire et l'introduction du CMPP dans la discussion montrent l'analyse des situations des enfants en train de se faire. Ici, les membres des réunions d'EPS mobilisent ces instances pour faire circuler des informations, créer une lecture commune de la situation de l'enfant et préconiser des manières de travailler avec lui. Ils se répartissent les tâches pour

parvenir à une compréhension et une réponse communes des besoins de l'enfant : le directeur d'école annonce les dispositifs scolaires à mobiliser, la coordinatrice propose de se renseigner sur le contexte familial, le contenu de l'accompagnement sera revu. Différents domaines de la vie de l'enfant – santé, social, scolaire, personnel – sont ainsi visités et envisagés comme des sources possibles des difficultés sur lesquelles il faudrait agir.

Cet extrait dessine les contours d'un PRE mobilisé par les professionnels en tant qu'espace-temps d'échange afin de déterminer collectivement les enjeux éducatifs particuliers pour chacun des enfants. Ils se conseillent, s'accordent sur les manières de nommer les difficultés rencontrées par les enfants, définissent ensemble des propositions d'aménagement ou donnent des orientations de travail. Même si l'accompagnement individuel de l'enfant est mené par l'intervenant, les professionnels des EPS tentent d'apporter une réponse supplémentaire, qu'elle relève du domaine de la santé ou non. Le PRE est alors à la fois un appui éducatif et une plate-forme permettant la réflexion collective et interprofessionnelle. C'est dans l'échange que les professionnels parviennent à penser les aménagements nécessaires et à inventer des solutions comme le suggère Charles Gardou. Ces interactions mettent en exergue la mutualisation des expériences et « des paroles, des activités et des projets » (Gardou, 2020, p. 17) des professionnels mais également des familles. Le PRE et les instances qu'ils nécessitent entrainent ainsi les professionnels dans des démarches inclusives de mise en commun des savoirs pour penser l'individualité de chacun et tenir compte des parcours de vie des uns et des autres. Il semble donc que le PRE soit un lieu, un espace et un temps de circulation d'informations permettant à chaque professionnel de mener à bien sa propre activité et son propre objectif en direction de l'enfant.

La lecture des autres éléments présents dans le dossier du même enfant permet d'expliquer enfin les attentes des professionnels envers le PRE : « Poursuivre l'accompagnement sur une ouverture culturelle avec un regard sur le scolaire. » ou encore « Il a besoin que quelqu'un soit à côté de lui pour travailler. ». Il semble ici que le PRE soit mobilisé comme un soutien aux apprentissages et une fréquentation des lieux sociaux et culturels.

En effet, lorsque les professionnels ne trouvent aucune réponse dans le droit commun et/ou lorsque les familles sont réticentes à leurs propositions, ils argumentent pour un accompagnement PRE en ces termes : « *ce serait une bouffée d'air* » ou encore « *il faut la [l'enfant] sortir de sa famille* », « *une parenthèse dans son quotidien* », « *un temps privilégié avec un adulte* », « *besoin d'un environnement cadré* », « *ça va la booster* », « *la sortir du cocon* », « *manque de stabilité* », « *tristesse sous-jacente et rébellion à la maison* ». Autant d'expressions laissant transparaître la lecture subjective que les professionnels ont des besoins des enfants. Le PRE est perçu comme un outil à plusieurs facettes, capable d'intervenir sur des aspects non seulement éducatifs, sociaux et culturels mais également d'ordre affectif. Les attentes des professionnels dans leur sollicitation du dispositif ne sont pas toujours pragmatiques lorsqu'ils font face à des situations qui leur échappent. Il arrive comme ici que les professionnels y voient une soupape de soulagement, un temps pour l'enfant dans lequel son quotidien serait suspendu et qui lui permettrait de vivre une relation humaine différente de celle qu'il connaît avec son entourage ou à l'école.

Lorsque nous interrogeons les professionnels sur leurs motivations lorsqu'ils signalent des enfants au PRE alors qu'ils ont déjà conscience, soupçonnent ou commencent à nommer

des troubles ou à identifier l'origine des difficultés chez les enfants ils répondent : « *on peut pas les laisser sans rien* » ; « *c'est au moins ça en attendant* ». La présence du PRE dans la vie de l'enfant est ainsi vue comme une parenthèse dans le parcours éducatif global de l'enfant, permettant de le soulager, au moins temporairement, des difficultés qu'ils rencontrent au quotidien. C'est ainsi une manière de prendre en compte l'enfant, de ne pas le laisser en marge de la société, ou comme l'écrit Charles Gardou (2020, p. 17), de ne pas le laisser « sur le bord du monde » comme la société le fait.

En tant que démarche inclusive, la mobilisation du PRE revient ainsi pour les professionnels à tendre vers une réparation des injustices notamment les exclusions sociales dues aux inégalités économiques, culturelles et sanitaires. Ils ont ainsi l'intention de permettre aux enfants de « jouir ensemble des biens sociaux : la ville, l'habitat, les transports, les espaces citoyens, les lieux déduction, de soi d'art, de loisirs etc. » (Gardou, 2020, p. 18).

6 Conclusion

L'étude des discours et des documents limitent la recherche aux pratiques et intentions des professionnels étudiés. Elle ne permet pas de mesurer les effets du PRE sur le processus inclusif des enfants tout au long de leur vie ni d'analyser l'accompagnement effectif des enfants et de leurs familles. Il nous est cependant possible de comprendre comment les professionnels locaux s'approprient les politiques publiques, les ajustent et les arrangent pour compléter des démarches déjà engagées par ailleurs.

Le prisme de l'analyse des discours et activités des professionnels et l'entrée par les parcours d'enfants ont donc dévoilé les enjeux de la mobilisation du PRE sur le terrain enquêté. Il semble que le PRE soit tout d'abord un lieu, un espace et un temps de circulation d'informations permettant aux professionnels de partager leurs lectures des difficultés et des besoins des enfants, définissant ensuite de manière collective, les réponses à apporter. Le dispositif fait alors office dans un second temps de politique publique de consolidation et de mise en commun des pratiques existantes, jusque-là exercées isolément par les professionnels du territoire. Les professionnels activent le PRE dans l'objectif de permettre aux enfants d'atteindre un état qui « se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut lui apporter et de ce qu'il peut attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. » (Glasman, 2007, p. 2-3). Autrement dit, d'atteindre la réussite éducative telle que définit par Dominique Glasman notamment, c'est-à-dire, un ensemble de facteurs exogènes et endogènes concourant à une forme de bien-être de l'enfant. Les professionnels mobilisent le PRE pour réparer le lien à la société dont certains enfants des quartiers prioritaires sont coupés du fait de la non-adaptation des structures et institutions à leurs singularités.

En somme, le PRE est sollicité par les professionnels des secteurs socio-éducatifs et scolaires non pas pour trouver une solution pour que l'enfant s'adapte aux normes imposées par l'Ecole ni pour faire en sorte que l'École s'adapte à lui. C'est davantage un moyen de répondre à des valeurs éthiques et humanistes de reconnaissance de l'individualité de l'Autre (Gardou, 2006) et de participation de chacun à la vie en société. Ces valeurs et intentions dépassent les considérations politiques, pédagogiques et techniques qui pourraient

s'imposer aux professionnels *via* les injonctions de chacune des institutions impliquées dans la mise en œuvre du PRE. Il s'agit d'assurer la reconnaissance de l'enfant, qu'il soit vu, qu'on lui parle, qu'on s'intéresse à lui en dehors du cercle familial, dans la société. L'enfant devient alors un sujet (Gardou, 2006) dans l'interaction avec les professionnels et l'intervenant qu'il rencontre. Mobiliser le PRE revient à envoyer un message symbolique à l'enfant de reconnaissance de son individualité et de prise en compte de ses valeurs.

Références bibliographiques

Ben Ayed, C. (2013). Rénovation urbaine rénovation scolaire ? Les impensés du volet éducatif de la politique de la ville. *Agora Débats/Jeunesse,* 64(2), 19-29.

Boutanquoi, M. (2008). Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 24(2), 123-135.

de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire.* Paris : Gallimard.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation.* Paris : PUF.

Demeuse, M. et Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (Dir.), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 149-170). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Ébersold, S. et Armagnague-Roucher, M. (2017). Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités. *Éducation et sociétés*, 39(1), 137-152.

Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. *Entornos*, 26(1), 137-149.

Garfinkel, H. (1967). *Recherches en ethnométhodologie.* Paris : PUF.

Gardou, C (entretien réalisé par Boutonnier, J.) (2020). La société inclusive. Empan, 117(1), 13-20.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule.* Toulouse : ERES.

Gardou, C. (2006). Refuser les déterminismes : Redécouvrir un trésor patrimonial. Accompagner le dévoilement identitaire. Dans C. Gardou, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité : Pour une révolution de la pensée et de l'action* (pp. 161-175). Toulouse : ERES.

Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire ! Le sens du programme de réussite éducative. *Informations sociales*, *141,* 74-85.

Le Hénand, F. (2008). La quête du sens. *Cahiers jungiens de psychanalyse,* 125(1), 19-30.

Morrissette, J., Demazière, D. et Pepin, M. (2014). Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(1), 9-18.

Morrissette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *SociologieS.* [En ligne] : `http://sociologies.revues.org/3028`

Ogien, A. (2005). Garfinkel et la naissance de l'ethnométhodologie. Conférence à la BNF. *Occasional Paper,* 34 (2016). Institut Marcel Mauss.

Pawin, R. (2014). Le bien-être dans les sciences sociales : naissance et développement d'un champ de recherches. *L'Année sociologique*, 64(2), 273-294.

Référence sur le Web

Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative. [En ligne] :
`http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-PRE/programme-de-reussite-educative`