Devenir coordinatrice de Programme de Réussite Éducative en contexte de vulnérabilités

Laurie SOMPAYRAC

MCF en Sciences de l'éducation et de la formation - Université de Limoges

Résumé : L'émergence d'un nouveau métier favorise un décalage générationnel entre les coordonnateurs et les professionnels socio-éducatifs déjà en poste, révélant des tensions, des craintes et des fragilités dans les relations et les postures. Sur notre terrain d'enquête, à savoir, un programme de réussite éducative, la coordinatrice recrutée, n'a jamais exercé de fonctions nécessitant des rencontres interprofessionnelles, contrairement aux professionnels médico-socio-éducatifs. Elle doit donc inventer une posture et une identité face aux différents acteurs, qu'ils soient issus de sa hiérarchie ou considérés comme des partenaires. Cet article propose alors d'analyser la manière dont cette coordinatrice a investi ce temps d'« épreuve de soi » pour construire, affirmer et légitimer sa posture professionnelle. Sachant que les individus pris dans des rapports de force, de pouvoir ou de domination, inventent des stratégies pour survivre et défendre leurs intérêts, nous nous intéressons ici à la manière dont la coordinatrice compose avec le contexte professionnel de l'action collective. Nous verrons comment la coordinatrice, supposément fragilisée par une fonction mal établie, a pu construire une posture professionnelle en s'affirmant dans ses activités professionnelles quotidiennes, à l'interstice entre deux postures.

Mots-clés : Identité professionnelle, rapports de pouvoir, action collective, stratégies.

Abstract : The increase of a new job fosters a generational gap between coordinators and professionnals of socio-éducative field that reveals tensions, fears and fragilities in the relationships and on the positions. On our investigated field, the coordinator has never taken any office needing interprofessionnal meetings unlike the professionnals in medical-socio-éducative fields. She has to create a posititon and an identity in front of the different workers. The ones from her hierarchy and the ones assimilted as partners. This article suggests an analysis of the way this coordinator invests the moment of « self trial » to build, confirm and legitimate her professionnal posititon. Knowing that the individuals, stuck in a power balance in context of domination, create survival strategies and defend their interests, we investigate how the coordinator, seen as a fragile worker because of the context, is able to build a professionnal position in the confirmation of her daily professionnal activities in the free space between two positions.

Keywords : Professionnal identity, power balance, collective work, strategies.

1 Introduction

En 2006, dans un contexte politique de coupes dans les budgets associatifs et de prise de conscience des besoins d'amélioration de la coordination entre les structures socio-éducatives, Jean-Louis Borloo lance le projet des Programmes de Réussite Éducative (PRE) *via* la loi de Programmation pour la cohésion sociale. Ils sont pensés comme des dispositifs interministériels et interprofessionnels dont l'ambition est de mettre en relation les professionnels socio-éducatifs des territoires locaux autour de familles et d'enfants identifiés comme les plus éloignés des services publics et de l'action sociale pour leur proposer un parcours social et éducatif en fonction de leurs besoins.

Afin d'activer le réseau partenarial local, des coordonnateurs sont recrutés. En effet, les métiers de la coordination dans les dispositifs territoriaux émergent au début des années 2000 et les PRE n'y échappent pas. Désignés comme la « cheville ouvrière » (Goepfert (dir), 2007, p. 46), leur champ de compétences et de pouvoir reste flou malgré les quelques balises posées par le Guide méthodologique publié par la délégation interministérielle à la ville (DIV) en 2007. Ces postes ont fait l'objet d'un turn over important, de peu voire pas de formation pour les acteurs en poste ce qui a contribué à la difficulté d'identification de leur statut et fonction par les acteurs socio-éducatifs des territoires.

Cette émergence d'un nouveau métier, comme le souligne Véronique Laforest (2010, p. 37), révèle des tensions, des craintes et des fragilités dans les relations et les postures entre les professionnels. Souvent recrutés jeunes et avec peu d'expériences, les coordonnateurs se trouvent pris dans des rapports de pouvoir déséquilibrés face aux professionnels établis (Elias et Scotson, 1997) dont le statut et les fonctions sont reconnus comme légitimes. Cela favorise ainsi un décalage générationnel entre les coordonnateurs et les professionnels socio-éducatifs déjà en poste. En effet, un professionnel issu d'un domaine socialement reconnu comme l'Éducation nationale ou le travail social, habitué aux dispositifs partenariaux et aux réunions institutionnelles, a plus de pouvoir symbolique et d'assurance que les nouveaux acteurs, issus de métiers émergents comme les coordonnateurs.

À cela s'ajoute le contexte local qui participe lui aussi à la construction identitaire professionnelle. Sur notre terrain d'enquête, un PRE d'une ville de taille moyenne du centre de la France, la coordinatrice recrutée, pas encore trentenaire, n'a non seulement jamais exercé de fonctions nécessitant des rencontres interprofessionnelles, contrairement aux professionnels médico-socio-éducatifs tous plus âgés et expérimentés qu'elle, mais elle est également placée à cheval entre le niveau de pilotage local, l'activité interprofessionnelle et le suivi individuel des enfants. Elle est la seule salariée du PRE à être à la fois membre du niveau interinstitutionnel, du niveau interprofessionnel et hiérarchiquement supérieure aux autres salariés. Elle doit donc inventer une posture et une identité face aux différents acteurs, qu'ils soient issus de sa hiérarchie ou considérés comme des partenaires.

Nous proposons alors d'interroger la manière dont cette coordinatrice a investi ce temps d'« épreuve de soi » (Schwartz et Echternach, 2009). Comment, dans un contexte de vulnérabilités induites par des facteurs organisationnels, les coordonnateurs PRE

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

peuvent-ils construire, affirmer et légitimer leur posture professionnelle ? Sachant depuis Michel de Certeau (1990) que les individus pris dans des rapports de force, de pouvoir ou de domination, inventent des stratégies pour survivre et défendre leurs intérêts, nous nous intéressons ici à la manière dont la coordinatrice crée sa place dans l'action collective (Crozier et Friedberg, 1992 ; Reynaud, 1997). Notre objet d'étude étant un individu interagissant au sein d'un collectif de professionnels socio-éducatifs réunis au sein d'un dispositif commun, nous étudions ses intentions de travail en collectif, les stratégies développées pour investir le collectif, ou le fuir, ou encore les habitudes de travail inventées et adoptées. Ces réflexions s'inspirent en partie de la théorie de l'intermétier soutenue notamment par Stéphane Thomazet et Corrine Mérini (2014) : « La dimension stratégique du travail collectif s'inscrit d'ailleurs dans la double dimension individuelle et collective propre au métier d'origine (Amigues, 2009) mais aussi propre à l'intermétier avec des stratégies organisationnelles fortes ».

Comme le propose Michel de Certeau (1990), les individus pris dans des rapports de force, de pouvoir ou de domination, inventent des stratégies pour survivre et défendre leurs intérêts. Nous nous intéressons ici à la manière dont la coordinatrice a créé sa place dans l'action collective. Maillon charnière de l'organisation, elle a su légitimer son rôle et se rendre indispensable dans le fonctionnement du dispositif PRE. Nous étudions donc l'autorité et la légitimité qu'elle a su acquérir « dans les interactions situées, à observer et à décrire, souvent dispersées spatialement et fugaces temporellement » (Cefaï, 2015, p. 575). Cette intelligence pratique permet de s'adapter aux situations particulières, de faire face à toutes les énigmes d'un champ donné. Elle permet de bousculer les cadres pour ne pas rester dans l'inertie que les facteurs de fragilités supposées pourraient causer. Les individus peuvent ainsi, dans le contexte de l'action collective, accroitre leur pouvoir de décision, leur légitimité ou encore assoir des règles de fonctionnement.

Il s'agit dès lors de mettre au jour cette intelligence et ses manifestations dans le quotidien comme autant de formes d'autorité, de les nommer, de les classer, de les situer dans leurs contextes. Pour cela, notre propos s'articulera autour de trois parties. Tout d'abord une présentation biographique de la coordinatrice, de sa prise de fonctions au PRE ainsi que de sa place et son rôle dans l'organisation du PRE mettra en évidence les vulnérabilités auxquelles elle a été confrontée. Cela permettra de comprendre les rapports de pouvoir à l'œuvre et ainsi de poser les bases de notre deuxième partie. Celle-ci sera en effet l'occasion de développer les leviers mobilisés par la coordinatrice pour « se faire une place » dans l'action collective. La dernière partie sera quant à elle consacrée à la circulation et à la rétention des informations faisant de la coordinatrice un élément indispensable au fonctionnement des accompagnements des enfants.

Toutes ces analyses nous permettront alors de comprendre comment la coordinatrice de ce PRE, supposément fragilisée par un contexte et une fonction mal établis, a pu construire une posture professionnelle en s'affirmant ses activités professionnelles quotidiennes.

Pour cela, nous prenons appui sur les résultats produits dans le cadre de notre thèse de doctorat soutenue en 2020 intitulée *Les arrangements du quotidien : comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques. Analyse de la mise en œuvre d'un*

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Programme de Réussite Éducative. La recherche menée de manière ethnographique s'est étalée sur sept années (deux années de Master et cinq de doctorat) durant lesquelles nous avons croisé des observations *in situ* dans le bureau de la coordinatrice et dans ses déplacements extérieurs, des consultations d'archives administratives, des entretiens d'explicitation et des discussions informelles afin de révéler les « manières de faire » (de Certeau, 1990), les stratégies et les tactiques (de Certeau, 1990 ; Crozier et Friedberg, 1992) qu'elle a inventées et mobilisées pour tenter d'acquérir de l'autorité et de la légitimité dans les interactions.

L'enquête doctorale avait pour but de comprendre le fonctionnement de l'action collective et de découvrir les règles sous-jacentes qui lui permettent de perdurer. Nous avons ainsi fait le choix d'investir tous les lieux d'activité du PRE, depuis le bureau de la coordinatrice jusqu'aux réunions interprofessionnelles, en t passant par l'observation de certaines actions en direction des enfants. Ainsi, nous avons suivi la coordinatrice dans son quotidien et pu récolter des éléments sur sa pratique et ses relations avec les acteurs avec lesquels elle est amenée à travailler. Ce contexte de proximité a alors favorisé un dialogue de plus en plus libéré des craintes que peuvent ressentir les enquêtés en début de recherche. Au bout d'un an, la coordinatrice a formulé le souhait d'être accompagnée pour la réécriture du projet de service dont elle avait la charge. Cette nouvelle approche de l'enquête est venue s'ajouter au travail déjà engagé. Elle l'a ainsi nourri de données d'entretien et de réflexion de travail collaboratif. C'est en croisant les matériaux issus de l'ensemble de ces rencontres qu'il nous est possible aujourd'hui de produire cet article.

L'ambition ethnométhodologique de ce travail nous encourage à 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] vive[nt] » (Coulon, 1993, p. 126). L'enjeu étant alors d'identifier le modèle qu'ils suivent pour conduire leurs actions (Coulon, 1993, p. 204), dévoilant et expliquant ainsi la réalité sociale. L'ethnométhodologie permet en somme d'appréhender le PRE, non pas seulement dans ses dimensions politiques, mais pour comprendre les logiques des acteurs de terrain, qui organisent la vie du dispositif et le font vivre au plus près des enfants et des familles. Notre ambition étant davantage tournée vers une théorisation des pratiques que vers une analyse de science politique du PRE, l'approche interactionniste des groupes sociaux invite à penser la société comme « une production collective » (Baszanger 1992). Nous rejoignons ainsi la pensée de Goffman (cité par Cefaï, 2015, p. 553) : « Les performances si individuées soient-elles, entretiennent entre elles et avec la scène des relations grammaticales qui permettent de les identifier comme des actions, de les lier à des situations, de repérer leurs acteurs, de prêter à ceux-ci des moyens et des fins, des motifs et des stratégies – bref, d'organiser les phénomènes comme un contexte de sens et d'y agir de façon intelligible et recevable ». En effet, par l'ordre social établi, leurs interactions, leurs conflits, leurs relations, les acteurs créent la société en même temps qu'ils tentent de garder le contrôle, résistent aux forces sociales du contexte dans lequel ils évoluent (Strauss, 1990).

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

2 Une vulnérabilité contextuelle

2.1 Les éléments biographiques

La coordinatrice enquêtée prend ses fonctions en 2011, cinq ans après la création du PRE sur le territoire étudié et à la suite de la mutation de la première coordinatrice dans un autre service. Diplômée d'État en médiation familiale et ayant travaillé deux ans dans l'insertion professionnelle dans des quartiers prioritaires du nord de la France, elle considère avoir été recrutée pour ses compétences d'écoute et de dialogue face aux personnes fragilisées par leur contexte de vie. Les travaux de Sophie Divay (2005) au sujet de la médiation sociale corroborent d'ailleurs cette idée. Elle explique notamment que face aux professionnels établis, les médiateurs sociaux mettent en avant leur capacité d'écoute pour se faire leur place dans le paysage du travail social. Ainsi, la coordinatrice enquêtée valorise ces aptitudes pour légitimer son recrutement : qualité d'écoute, empathie à l'égard des bénéficiaires avec lesquels elle travaille, compétences relationnelles, connaissance des publics.

Au sujet de sa prise de fonctions, elle confie, dès notre premier entretien, avoir eu le sentiment d'être « parachutée » sur un poste dont personne ne voulait et dont le contenu était à développer. Elle ajoute avoir été formée en une semaine, en observant la première coordinatrice dans son quotidien. Elle présente cela comme une « semaine d'intégration » axée sur la prise en main du logiciel PRE[1] et le rôle d'animation des Équipes Pluridisciplinaires de Soutien. Enfin, alors que des documents de cadrage nationaux et locaux existent déjà à l'époque, elle confie ne pas en avoir eu connaissance, renforçant dès lors l'impression de ne pas savoir vers où aller, de ne pas connaitre les missions afférentes au poste, ni son périmètre d'intervention, ses leviers et ses freins.

Enfin, la coordinatrice exprime également les injonctions qui lui ont été données lors de sa prise de poste. Dans un contexte de revalorisation de la prise en charge individuelle des enfants, le chef de service de l'époque, le directeur de service et l'élu, lui confient la tâche d'augmenter les effectifs d'accompagnements individuels. Elle explique s'être attelée à la tâche afin de satisfaire la hiérarchie, se qualifiant elle-même de « bon petit soldat ». Cette réponse à la commande se comprend également au regard de sa situation précaire. C'est en effet avec un Contrat à Durée Déterminée d'un an renouvelable qu'elle prend son poste[2]. De fait, pour maximiser ses chances d'être renouvelée voire titularisée, sa hiérarchie la contraint symboliquement à remplir les objectifs fixés, renforçant alors la nécessité pour elle de se conformer aux attentes et limitant de fait les marges de manœuvre disponibles.

Chaque individu, en fonction de sa construction personnelle et du contexte dans lequel il évolue se fait une représentation spécifique et singulière de lui-même et des autres (Foudriat 2011). Ces éléments biographiques et contextuels sont donc autant de facteurs dont il faut tenir compte pour comprendre la perception que la coordinatrice peut avoir de sa place, de sa légitimité et de son pouvoir, dans l'organisation.

[1] Ce logiciel national permet de centraliser et organiser les informations sur les enfants. Son utilisation est propre à chaque PRE comme les enquêtes ont pu le montrer.

[2] Elle enchainera ainsi six CDD d'un an, des promesses d'embauche non tenues, une tentative non fructueuse au concours de la fonction publique territoriale, puis quittera son poste et la ville, au terme de son 6e CDD.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Fraichement arrivée dans un collectif déjà constitué depuis cinq ans, sur un contrat précaire pour un poste qu'elle identifie peu ou mal, dont elle ne maîtrise ni les enjeux ni les marges de manœuvre qui permettent de savoir agir et de réussir dans le collectif au travail, elle doit faire face à cet ensemble de facteurs fragilisant son pouvoir et ses « performances » comme les appelle Cefaï (2007, p. 553).

D'autres facteurs, liés cette fois à l'organisation du travail collectif, viennent fragiliser encore davantage l'appropriation professionnelle.

2.2 Une place charnière renforçant l'isolement

Lorsque nous avons consulter les documents de cadrage local datant de 2006 et 2007 régissant les règles de fonctionnement du dispositif PRE, nous avons découvert une définition du rôle de coordination dans la ville étudiée. Croiser ces documents aux entretiens et aux observations a révélé les écarts entre le prescrit et le réel (Clot, 2011) mais a également dévoilé les stratégies individuelles de légitimation des places et des rôles opérées par la coordinatrice.

La coordinatrice a deux missions principales : l'animation des réunions interprofessionnelles et le suivi des parcours individualisés des enfants. La première recouvre les tâches relatives à la communication au sein de l'action collective, à rendre intelligible les activités du PRE pour les professionnels de terrain impliqués ou à impliquer, à réunir les professionnels du territoire dans des instances de travail diverses – construction de nouvelles actions et de parcours – garantir le respect du cadre et la circulation des informations. La seconde est davantage tournée vers les bénéficiaires du dispositif en ce qu'elle englobe les tâches de rencontres régulières des familles et des enfants et de suivi de l'évolution des parcours. La coordinatrice est le seul membre de l'action collective à rencontrer l'enfant et sa famille lors de l'élaboration de l'accompagnement PRE.

À cheval entre le niveau de pilotage interne, l'action collective interprofessionnelle et le suivi individuel des enfants, la coordinatrice du PRE de cette ville doit pouvoir animer une équipe de professionnels pour les amener à travailler ensemble au profit d'un objectif commun, tout en proposant l'intervenant adéquat au profil de l'enfant. Elle est la garante du respect du cadre local et de l'ordre social établi (les conventions et règles qui régissent l'action collective) et de la circulation des informations. Le tout en ayant des compétences de travailleur social pour déceler d'éventuelles complications lors de la mise en œuvre du parcours.

Ainsi, le choix opéré par ce PRE, avant l'arrivée de la coordinatrice, est de privilégier la centralisation des *informations par la coordinatrice qui les redistribue entre les acteurs. En ce sens, et au regard du temps de travail dont elle dispose, le rôle de la coordinatrice est davantage de coordonner les interactions entre les acteurs que de coordonner les actions autour d'un enfant. Elle assure à la fois les tâches administratives de saisi des dossiers et de gestion du personnel.*

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Afin de situer la place de la coordinatrice dans l'organisation formelle du dispositif, nous avons reconstitué[3] l'organigramme local du PRE (fig. 1).

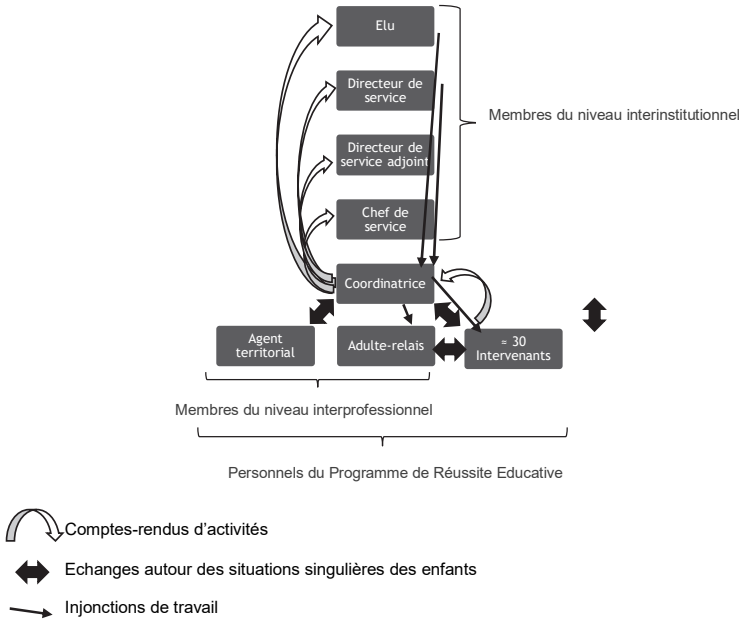


Fig. 1 : Organigramme reconstitué du PRE étudié.

Cette figure [Fig1] montre la place charnière occupée par la coordinatrice, à la fois membre du niveau interprofessionnel, du personnel du PRE et en contact direct avec les représentants institutionnels hiérarchiques dont ses interlocutrices régulières sont le chef de service et le directeur de service. Elle est donc prise entre les attentes institutionnelles, les attentes des professionnels, le management de l'équipe du PRE et ses propres valeurs éthiques et professionnelles d'accompagnement des enfants. Le tout, dans un contexte de fragilité de sa posture.

La schématisation des interactions vient par ailleurs renforcer l'idée d'isolement de la coordinatrice. Nous voyons en effet que le quotidien de ses interactions est rythmé par des injonctions reçues ou données et par des échanges d'éléments factuels autour des enfants et de leur famille mais qu'elle est seule à sa position hiérarchique. Elle n'a pas d'égal avec qui partager les réussites, les échecs, les interrogations ou les doutes. La réflexion stratégique, les prises de décisions, la mise en cohérence des professionnels et tout ce qui relève de l'invention technique dans la mise en œuvre du PRE, n'est le fruit d'aucune interaction, mais de sa réflexion personnelle et isolée.

Cependant, son activité irradie jusqu'auprès des professionnels socio-éducatifs dans le cadre des réunions interprofessionnelles appelées Équipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS). Elle est donc la seule salariée du PRE à être à la fois membre du niveau

[3] Au moment de l'enquête, le dispositif n'avait pas produit d'organigramme. C'est pourquoi nous l'avons reconstitué à partir des informations fournies par la coordinatrice et de nos observations.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

interinstitutionnel, du niveau interprofessionnel et hiérarchiquement supérieure aux autres salariés. Nous pouvons donc à présent nous interroger sur sa place au sein de ces EPS.

2.3 Les rapports de pouvoir dans l'action collective

En effet, le « métier » de coordonnateur PRE ne relève pas de la catégorisation de groupes professionnels comme le suggère la sociologie française, selon Demazières ou encore Dubar. À l'époque, aucune formation n'était dispensée pour occuper ces postes. En tant que métier émergent (Goirand, 2014), il était ouvert au champ des possibles en matière de posture, d'alliances, d'enjeux ou encore de références. La coordinatrice confie avoir dû « apprendre sur le tas avec les enseignants », lors des réunions interprofessionnelles qu'elle avait à coordonner, quelles étaient ses missions, sa place, son rôle. Sainsaulieu (2019) rappelle en ce sens que les réunions sont les lieux d'apprentissage de l'identité professionnelle, en ce qu'elles permettent aux individus de tester des pratiques et de faire leurs expériences. Sans ces expériences, les jeunes coordonnateurs se retrouvent fragilisés de fait dans les relations.

Ce n'est donc ni par son statut, ni par son expérience professionnelle que la coordinatrice pouvait être reconnue comme légitime par les professionnels établis (Elias et Scotson, 1997). Véronique Laforest (2010b, p. 37), l'explique :

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

Cette analyse met en lumière le déséquilibre dans les rapports de pouvoir. En effet, un professionnel issu d'un domaine socialement reconnu comme l'Éducation nationale ou le travail social, habitué aux dispositifs partenariaux et aux réunions institutionnelles, a plus de pouvoir symbolique et d'assurance que les nouveaux acteurs, issus de métiers émergents comme la coordinatrice. Lors de nos échanges elle tiendra ces propos, confirmant la vulnérabilité dans laquelle elle était plongée, devant apprendre, par des détenteurs de pouvoir symbolique plus puissant, la place qu'elle devait occuper.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> « C'est les partenaires[4] qui m'ont appris ce que je devais faire » ;
>
> « J'ai pas eu de formation [sous-entendu pour occuper les fonctions de coordinatrice]. J'aurais aimé qu'on me dise ce que je devais faire. Je suis un bon petit soldat je fais ce qu'on me dit.
>
> La chercheuse : Il existe pas de formation au niveau national pour les coordonnateurs ?
>
> La coordinatrice : Si maintenant oui. Mais il faut avoir moins de 5 ans d'expérience, ce qui n'est plus mon cas ».

Partant de l'idée selon laquelle les individus dans un collectif cherchent en priorité à servir leurs propres intérêts (Crozier et Friedberg, 1992), il est possible de supposer que les professionnels établis en ont profité pour remanier certaines règles du dispositif PRE pour mener à bien leurs propres objectifs professionnels. Dans ce contexte, comment trouver et affirmer une posture de coordination si l'on est soi-même sujet à subordination et à de possibles instrumentalisations de la part de ses « partenaires » établis du travail collectif ?

Elle doit à la fois inventer une posture face à différents acteurs, aux attentes et aux pouvoirs différents. C'est donc en étudiant ses interactions et ses activités quotidiennes que nous avons mis en lumière un certain nombre de leviers mobilisés par la coordinatrice afin de préserver sa place et augmenter son pouvoir dans le but de se faire entendre et de pouvoir peser dans les orientations et les décisions.

3 Leviers et points d'appui stratégiques pour l'appropriation professionnelle

3.1 L'acquisition du pouvoir par l'expertise

Pour cette partie de la réflexion, nous rejoignons les analyses de Sophie Divay (2005, p. 101) sur la professionnalisation :

> « La professionnalisation ne suppose donc pas l'accès au statut de profession (opposé à occupation), avec les particularités et privilèges qui le caractérisent, mais simplement un ensemble de dispositions et de stratégies visant à faire qu'un métier ou une activité nouvelle parvienne à la fois à la viabilité économique et à un niveau de reconnaissance institutionnelle et symbolique qui lui permet de prendre place dans la division du travail ».

Au niveau de ses activités institutionnelles, lors des Conseils consultatifs, la coordinatrice a la tâche de présenter un bilan de l'année aux financeurs institutionnels du PRE. Elle produit à ce titre un dossier répertoriant les effectifs, les budgets et détaillant les actions réalisées dans l'année. Chacun de ces dossiers reprend une description du PRE, ses intentions, son périmètre d'actions géographique et opérationnel. Chaque Conseil consultatif se déroule de la même façon : les représentants institutionnels écoutent

[4] Elle fait ici référence aux professionnels socio-éducatifs impliqués dans le PRE.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

la présentation des bilans quartier par quartier, la coordinatrice suggère des actions pour l'année à venir, les financeurs acceptent ou non. Les questions sont quasi inexistantes ou portent sur des précisions quant à la lecture des graphiques présentés. En effet, toute la prise de parole de la coordinatrice s'appuie sur des données statistiques émanant du logiciel à sa disposition.

Au fil de notre enquête, nous nous sommes également étonnée de l'absence de discussions d'ordre qualitatif lors de ces instances institutionnelles, relatives au contenu des actions collectives dans les écoles et des actions dites personnalisées en individuel. Lorsque nous avons par exemple demandé au délégué du préfet et à l'élu de décrire les modalités d'entrée au sein de ces actions ainsi que les activités proposées, aucun n'a su nous répondre. Ils tâtonnaient, essayant d'imaginer ce que cela pouvait bien être : « ils font des sorties et les devoirs ? » nous a répondu le délégué du Préfet. Quant à l'élu, l'entretien enregistré en novembre 2017 donne à voir une connaissance des sorties au cinéma mais une interrogation quant aux autres activités possibles. Nous avons soulevé cette question auprès de la coordinatrice qui nous a répondu : « Ils ne me demandent pas. » Ainsi, le fond des questions et enjeux éducatifs est inconnu des représentants institutionnels. La coordinatrice, dans des interactions avec ce niveau de pilotage, est la seule à détenir ces informations. Autrement dit, elle est la personne ressource pour toutes les réflexions sur les projets de développement du PRE et son fonctionnement quotidien. Son statut et sa place la rendent ainsi légitime et indispensable dans toutes les discussions inhérentes au dispositif ainsi que lors des négociations institutionnelles.

Pour illustrer en quoi la coordinatrice est détentrice de savoirs au fort pouvoir symbolique, nous pouvons décrire une scène s'étant déroulée lors d'un groupe de travail réunissant les représentants institutionnels dans la création d'un projet d'études surveillées souhaité et financé par la préfecture de département auquel nous avons assisté. Les discussions s'articulant autour des modalités de financements complémentaires, la ville souhaitait faire participer financièrement la Caisse d'Allocations Familiales (CAF). La CAF, quant à elle, expliquait ne pouvoir s'engager que si le projet d'études surveillées développait en plus une dimension de soutien à la parentalité. L'élu et le directeur de service se sont alors tournés vers la coordinatrice pour qu'elle présente en détail l'action Coup de Pouce dont le projet d'études surveillées s'inspirait. Aucune autre personne autour de la table, exception faite de sa collaboratrice, n'a pu en effet décrire ce que cette action proposait concrètement et ainsi mettre en avant la participation des parents. Un peu plus tard au cours de la réunion, face au retrait de la ville dans le financement de ce nouveau projet, la déléguée du préfet propose la participation financière du budget du PRE, avançant des arguments tirés des objectifs nationaux dressés par l'État : réussite globale, considération de l'enfant dans sa globalité, liens renforcés avec l'école. Afin de contrer ses arguments, l'élu a alors demandé à la coordinatrice de présenter le PRE pour montrer en quoi le budget du PRE ne correspondait pas au nouveau projet. Ce qui est intéressant de souligner ici est le fait que la coordinatrice a énoncé les catégories d'objectifs du PRE – scolaire, apprentissage du français, ouverture culturelle – sans présenter le contenu des actions.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Autrement dit, lors de négociations budgétaires autour du développement de l'action publique territoriale, la coordinatrice est sollicitée et mobilisée pour ses savoirs d'expertises et sa connaissance du terrain. Elle est nécessaire aux débats et aux négociations par sa maitrise des cadres formels de l'action.

Un dernier évènement marque selon nous les responsabilités qui pèsent sur la coordinatrice malgré le sentiment de fragilité qu'elle confie ressentir. Lors de la restructuration du service du PRE, tout d'abord, le chef de service, souhaitant faire évoluer le poste de la coordinatrice, s'est rendu dans son bureau afin de discuter du possible recrutement d'une nouvelle personne au poste de coordination, le tout en notre présence. La discussion de moins de cinq minutes, s'est terminée sur ces mots prononcés par le chef de service : « De toute façon vous êtes la mieux placée pour savoir ce qu'il faut faire, faites-moi le profil du poste de coordonnateur ». La coordinatrice se tournant vers moi après le départ du chef de service pour s'étonner de cette responsabilité pesant sur elle et ajoutant : « Mais il sait pas ce que je fais ? ».

En somme, ces exemples témoignent à la fois de la connaissance superficielle qu'ont les représentants institutionnels du PRE et de l'expertise de la coordinatrice mais également de ses marges de manœuvre, investie pour la plupart, de retenir certaines informations qui peuvent lui permettre de conserver l'exclusivité de ces savoirs, notamment lorsqu'elle ne présente pas, volontairement, le contenu des accompagnements. Elle se rend ainsi indispensable pour toutes les questions relatives au PRE, les décisions de développement du dispositif et les négociations budgétaires. Elle devient alors une actrice ressource pour les représentants institutionnels, au sommet de la hiérarchie, son pouvoir s'en trouvant renforcé.

3.2 L'acquisition du pouvoir par un découpage géographique arbitraire

Au niveau des activités auprès des professionnels socio-éducatifs cette fois, nous constatons que la coordinatrice propose sa propre lecture géographique du territoire dans l'exercice du PRE, qui ne correspond pas au découpage politique en vigueur.

En effet, en consultant les listes d'émargements des réunions EPS, nous avons relevé que jusqu'à l'année scolaire 2014/2015, les réunions étaient organisées par quartiers prioritaires selon les préconisations de la politique de la ville. Cependant depuis la rentrée scolaire 2015 les réunions EPS se tiennent désormais par Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) et selon les jours de décharge des directrices d'écoles élémentaires. Autrement dit le découpage territorial s'opère désormais sur la base de la cartographie de l'Éducation nationale. Lorsque nous avons demandé la raison de ce changement, la coordinatrice a expliqué que c'était de son propre arbitre, pour que les directrices d'élémentaire soient davantage présentes en réunions[5].

Cependant, en imposant une lecture des publics bénéficiaires par leur lieu de scolarisation et non plus par leur lieu de vie, certaines écoles, hors REP, scolarisant des élèves vivant en quartiers prioritaires selon la distribution de la carte scolaire, ne peuvent pas bénéficier des réunions EPS alors que le cadre national du PRE prévoit que ce type de situations soit tout de même prise en compte par les PRE locaux. Ces écoles

[5] L'analyse des présences en EPS a montré que les directrices ont en effet davantage participé à partir de 2015.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

sont alors mises à l'écart du PRE en ce que la présence humaine du dispositif s'y fait rare. Lors de notre enquête, aucun enfant scolarisé dans ces écoles ne bénéficiait d'accompagnement individuel au titre du PRE, et aucun atelier collectif n'y était proposé.

Par ce zonage territorial, l'offre du PRE s'apparente davantage à une politique de l'Éducation nationale que de la politique de la ville en ce que la mise en œuvre du dispositif ne déploie pas le service public dans l'ensemble des quartiers concernés. Même si ces écoles peuvent signaler un élève au PRE, il n'en demeure pas moins que la démarche est censée être facilitée par des contacts réguliers avec les personnels des équipes PRE. D'ailleurs, certains enseignants des écoles écartées des EPS par le découpage cartographique ne connaissaient pas le PRE jusqu'à ce que ce dernier propose une formation au sein de leur établissement, à laquelle nous avons assisté.

Ce réagencement territorial contribue également à nourrir de la confusion chez les enseignants. Nous avons observé des scènes au cours desquelles les directrices d'élémentaire ou de maternelles en REP proposent, avec précaution, un enfant à accompagner au titre du PRE alors qu'il ne vit pas en quartier prioritaire (toujours du fait de la distribution de la carte scolaire). Leurs réserves n'ont pourtant pas de justifications si l'on s'en tient aux règles étatiques rendant tous les enfants vivant en quartiers prioritaires éligibles au PRE. La réponse de la coordinatrice est cependant lacunaire et vague ; elle hésite, réfléchit à voix haute aux arrangements possibles selon elle, mettant en avant la liste d'attente déjà longue pour accéder au PRE ; pour finalement en revenir à chaque fois à citer la règle étatique en vigueur. Cette mise en scène permet à la coordinatrice de maitriser son environnement et de garder la main dans les moments clés et décisifs de l'action collective. Cette manière de faire relève selon nous des tactiques de de Certeau c'est-à-dire comme « une action calculée que détermine l'absence d'un propre […] elle doit jouer avec le terrain qui lui est imposé tel que l'organise la loi d'une force étrangère. […] » (de Certeau, 1990, p. 61). Elle agit ainsi dans le coup par coup, « Il lui faut constamment jouer avec les évènements pour en faire des occasions. » (de Certeau, 1990, p. XLVI) improvisant parfois (Cefaï, 2015, p. 622), afin de gagner du temps et de s'octroyer un pouvoir qu'elle n'a pas d'emblée au sein du collectif de professionnels établis.

Elle utilise ainsi également le découpage géographique pour faire sa place et la tenir. Elle prend la main sur le découpage géographique et de fait, sur l'organisation des équipes pluridisciplinaires. En apportant et affirmant un cadre interprétatif du territoire, elle montre ses compétences face à la confusion générale ou partielle des autres acteurs. Elle ordonne ainsi le travail dans lequel elle s'engage.

3.3 Le pouvoir acquis par l'entretien des zones d'incertitudes

Nous avons également constaté des disparités dans l'attribution des accompagnements PRE en fonction des professionnels à l'origine des signalements. Une des directrices ayant participé à l'élaboration du cadre formel du PRE en 2006 et présente à toutes les réunions EPS, se voit par exemple accepter toutes les situations qu'elle présente. Il en va de même pour un directeur décrit par la coordinatrice comme « investi » et invité à tous les groupes de travail du PRE. Il en résulte selon nous une mise en

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

concurrence des professionnels par la coordinatrice que nous proposons d'illustrer par la scène ethnographique suivante :

Mise en concurrence des professionnels

Lors d'une réunion EPS, la coordinatrice soumet aux professionnels une situation d'enfant en attente depuis un an, leur demandant si les besoins sont toujours d'actualité.

Directrice élémentaire : « L'an dernier la demande de PRE n'a pas été... La maman demande un accompagnement éducatif car la petite sœur en bénéficie. » *La maman demande pour le PRE car on lui a dit que c'était à l'école de faire la demande. Elle retourne la fiche. Demande d'AVS de la famille qui a été refusée par la psychologue scolaire. [L'enfant] a une relation fusionnelle avec la maman et suivi psy. Mise en place d'un orthophoniste depuis quelques années. Il est dyslexique grave donc demande d'AVS. La psychologue scolaire dit qu'il n'est pas dyslexique donc pas d'AVS.* « C'est un ensemble de maladresses. Pas de cohérence. Au final il a rien. Il ne bénéficie de rien. Les parents sont inquiets et demandeurs. Ils sont allés à la mairie avec le papier. » *La coordinatrice acquiesce.* « Ils se sont déplacés. »
La coordinatrice : « Le problème c'est que je n'ai pas eu d'exposition de la situation. Pour nous c'est compliqué de mettre en place un parcours. L'enseignante n'a jamais pris contact avec nous et n'était jamais là en EPS. »
Directrice élémentaire : « Je sais. C'est logique de s'appuyer sur l'école. »
La coordinatrice : *Besoin de* « préciser le pourquoi du comment sinon un autre passe avant. »

Cet échange révèle tout d'abord une pratique informelle opérée par la coordinatrice qui consiste à ne pas informer les professionnels de l'inscription des enfants signalés sur une liste d'attente. De fait, les professionnels ne connaissent pas non plus les raisons d'un accompagnement qui ne commence pas. Ils ne peuvent que constater que l'enfant signalé ne bénéficie pas d'un accompagnement PRE. Dans le même temps, la coordinatrice, face à la liste d'arguments de la directrice, énonce des règles informelles, jusqu'à lors implicites, du fonctionnement du PRE : « Le problème c'est que je n'ai pas eu d'exposition de la situation », sous-entendu : « Si vous voulez qu'un accompagnement soit mis en place, vous devez m'exposer les besoins personnellement en plus de la rédaction de la fiche contact ». Dès lors, « un autre passe avant » comme l'affirme la coordinatrice.

Alors que le cadre formel prévoit la rédaction d'une « fiche contact » pour signaler un enfant au dispositif, la coordinatrice ajoute une étape supplémentaire : une présentation argumentée et orale, sans quoi, l'enfant ne peut pas bénéficier d'un accompagnement. Cette règle informelle est d'autant plus inattendue que nous n'avons jamais vu d'enseignant[6] venir en réunion d'EPS pour présenter les situations d'enfants, mais ce sont uniquement les directrices qui se font le relais de leur parole. Sur le terreau de la pression exercée par les listes d'attente sur les professionnels, la coordinatrice vient ici nourrir les contraintes en leur indiquant devoir venir défendre les situations en réunion d'EPS, au risque d'être sanctionnés en se voyant refuser le signalement de l'enfant. Dès lors, les professionnels sont mis en concurrence les uns avec les autres, à celui qui détiendra les codes attendus par la coordinatrice pour voir son signalement aboutir. Au détriment des enfants, la coordinatrice favorise les professionnels qui rendent compte des situations, par téléphone, en rendez-vous, en plus de la rédaction de la fiche contact.

Ces éléments considérés, nous comprenons comment la coordinatrice se place en position déterminante pour l'acceptation des enfants dans le PRE. Les signalements lui

[6] Sauf une fois, une enseignante a remplacé une directrice lors d'une EPS.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

sont soumis dans l'attente d'une réponse de sa part. Elle a une position de décisionnaire comme en témoigne ce dernier extrait :

Position déterminante

Coordinatrice : Une demande du collège.
CPE : Vous allez valider la demande ?
Coordinatrice : Demande de l'an dernier. Maintenant il est en 6e. A l'origine l'enseignant voulait développer l'autonomie et des bases solides pour le collège. Là en fonction de ce que vous me direz il faut mesurer le niveau d'urgence.
CPE : Je peux vous appeler ?

Remis dans son contexte d'énonciation, cet échange a lieu en fin de réunion d'EPS. La coordinatrice ouvre son classeur et sort sa pile de fiches contact en attente. Elle fait remarquer que le collège a formulé une demande. La CPE, qui se souvient de ce signalement demande à la coordinatrice si l'accompagnement est validé, autorisé. La coordinatrice, dans sa posture de tri et de décision, retarde sa prise de décision en demandant à la CPE d'argumenter davantage avant de pouvoir répondre.

Les enseignants sont ainsi contraints dans un sentiment d'insécurité face à cette posture de la coordinatrice. Ils sont en permanence soumis à l'imprévisibilité des délais d'attente, de l'appréhension du niveau d'urgence opérée par la coordinatrice, du nombre de places disponibles, le tout régi par la maitrise de l'art du bon moment détenu par la coordinatrice qui cherche à accroitre son pouvoir symbolique pour mieux s'approprier son identité professionnelle. La prégnance de cette difficulté sur le terrain et la récurrence du sujet dans les discussions, renforcent notre analyse. Les professionnels sont mis dans des zones de fragilisation, dans lesquelles ils ne peuvent pas pleinement exercer ce qu'on attend d'eux, notamment lorsqu'ils sont confrontés à des urgences.

Cette position définie par la coordinatrice est cependant ambivalente. Alors qu'elle fait ainsi face aux professionnels, nous avons constaté que toutes les situations sont acceptées. Il semble alors qu'en répondant aux demandes des professionnels elle cherche à les satisfaire afin qu'ils continuent de signaler des enfants et qu'elle puisse alors remplir les objectifs que lui fixe sa hiérarchie. Dans ce contexte d'interdépendance, elle a en effet besoin d'eux pour « faire tourner la boutique », selon son expression, et montrer à la hiérarchie qu'elle augmente les parcours en individuel.

4 Circulation et rétention des savoirs et des informations

Les éléments de positionnement de la coordinatrice dans l'organisation ne sauraient être complets sans un regard porté sur la circulation des savoirs et des informations. Par leur schématisation réalisée à partir des données d'observation et des entretiens, nous donnons à voir les interactions ainsi que leurs contenus relatifs à l'accompagnement des enfants. Se dessinent alors les logiques d'organisation du travail, les prises de pouvoir ainsi que la distribution des savoirs.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

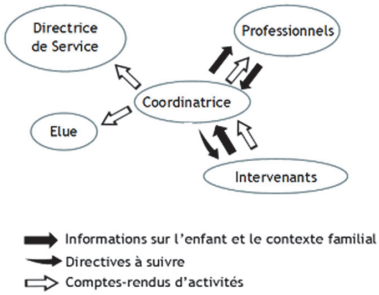


Fig. 2 : Schématisation de la circulation des savoirs et des informations.

Ce schéma [Fig2] révèle la division du travail (Payet, 1997) à l'œuvre ainsi que la place prise par la coordinatrice dans l'organisation. Alors que la coordinatrice donne et reçoit des informations relatives à l'enfant et au contexte familial, elle ne donne aux intervenants que des injonctions d'activités élaborées par les membres des EPS. Les intervenants voient ainsi leurs activités exposées aux membres EPS sans savoir ce que ces derniers font de leur côté. Leur travail est ainsi soumis à l'évaluation et au jugement informel du collectif qui décide de ce qui doit être fait pour l'enfant, sans avoir la possibilité d'exercer à leur tour ce regard subjectif sur le travail des membres des EPS. Un déséquilibre de pouvoir est donc ainsi opéré, mettant de fait les intervenants en position d'exécutants.

La lecture de ce schéma met également en exergue les modalités de communication : les acteurs communiquent *via* la coordinatrice, qui ne livre pas la même nature d'informations à tous. Elle semble ainsi agir comme un filtre, sélectionnant sur la base de critères, semble-t-il subjectifs, les éléments à délivrer à chacun des acteurs pris dans le PRE. Au centre du dispositif, elle concentre les savoirs et les informations de toute nature et les redistribue plus ou moins aux membres de l'organisation.

En faisant le choix de la représentativité, plutôt que d'une expression directe des acteurs concernés, le PRE prend donc un risque. En effet, « l'adéquation que la représentativité établit entre l'organisation et la collectivité représentée est donc très limitée » (Reynaud, 2004, p. 84). La parole peut être déformée, minimisée ou même extrapolée. De la même façon, certains éléments peuvent être passés sous silence volontairement ou non si l'un des porte-paroles en ressent le besoin, en l'occurrence la coordinatrice. Cela peut se faire pour des raisons de protection de la vie privée, tous les acteurs n'étant pas soumis au secret professionnel ; ou même pour des raisons de conservation du pouvoir.

Nous avons constaté par exemple que la coordinatrice ne faisait pas de compte-rendu des réunions d'EPS aux intervenants. Lorsque nous lui demandons quelle en est la raison, elle explique ne pas en avoir le temps et qu'il ne s'y dit pas toujours « des choses intéressantes[7] » nécessitant d'en faire part aux intervenants. Il semble ici que la coordinatrice considère donc que ces derniers n'ont pas à connaître la teneur des

[7]Selon ses termes.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

propos échangés en réunion d'EPS, que cela ne leur serait pas utile dans leurs activités auprès des enfants. Il y a là une méconnaissance ou une incompréhension des besoins des intervenants qui, comme nous l'avons relevé lors de nos enquêtes, expriment au contraire l'envie de savoir ce que les professionnels pensent de l'accompagnement qu'ils proposent aux enfants ainsi que d'entendre leurs analyses du comportement des enfants pour ajuster le leur.

De la même façon, alors que la coordinatrice reconnaît son absence sur le terrain du fait de la part administrative importante de sa fonction, c'est pourtant elle qui a la charge de faire le bilan des parcours lors des réunions EPS. Pour cela, elle demande aux intervenants de lui adresser mensuellement des e-mails, résumant le mois passé avec l'enfant. Celui-ci lui sert « de base » explique-t-elle. Si ce n'est que la base, nous nous interrogeons sur la part de liberté qu'elle s'autorise dans son discours. Nous avons d'ailleurs eu l'occasion de lire les notes qu'ils rédigent à partir de ces comptes-rendus et qu'elle lit en réunions EPS : quelques lignes manuscrites à la suite des e-mails qu'elle imprime et range dans le dossier de l'enfant. En voici deux exemples, sur les 136 à notre disposition :

> « Accompagnée depuis nov 2016. Problème de fugues pendant les vacances d'avril. Mensonge concernant un voyage en Espagne avec le collège. Elle s'est présentée au rendez-vous avec l'intervenant le 10.05 où elle dit être à se remobiliser. Elle se serait présentée au brevet blanc le 10.05 et aurait eu un entretien avec la principale du collège. L'obtention du brevet risque d'être compliquée. Projet pro : aide-soignante ».
>
> « Accompagné depuis sept 2016. 3e Il est assidu au rendez-vous avec l'intervenant même s'il n'est pas toujours motivé. Ils travaillent beaucoup l'aspect scolaire. Orientation l'année prochaine ? Il est intéressé par une formation en électricité. Le papa semble avoir changé d'avis concernant une orientation en seconde générale ».

Cette modalité de transmission des informations est d'autant plus questionnable que l'on peut se demander en quoi ces lignes retranscrivent avec justesse les nuances de la relation éducative à l'œuvre entre l'intervenant et l'enfant ou encore l'évolution du parcours de l'enfant. Ces interrogations sont renforcées par les propos des intervenants qui ne comprennent pas toujours la pertinence des comptes-rendus. Si les onze intervenants rencontrés au fil des années d'enquête affirment tous ne pas savoir quoi mettre dans ces e-mails, l'extrait sélectionné est le plus explicite, c'est la raison pour laquelle nous l'avons choisi.

> « Mais les comptes-rendus voilà, c'est ce que je disais tout-à-l'heure, pour moi c'est pas constructif. Puis moi je vois pas… elle [la coordinatrice] dit que ça sert de base pour après quand elle va voir les différents acteurs et tout ça… avec le peu qu'on en voit je vois pas à quoi ça lui sert. Parce que la plupart du temps on casse pas les enfants sur le papier entre guillemets. C'est très rare à mon avis que quelqu'un dise "je ne supporte pas cet enfant" sur le papier. […] Je trouve qu'à l'écrit c'est très cloisonné. Tu

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> peux pas tout mettre. Par exemple si elle nous appelait ça sortirait tout seul. Des fois y a des choses que t'aurais envie de dire et que t'arrives pas forcément à mettre en mots tu vois. Parce que moi des fois voilà, y a des choses que je voudrais dire mais j'arrive pas à trouver le mot adéquat pour le mettre, sans être dans les excès tu vois ? Pour arriver à nuancer. J'arrive pas du tout. Et des fois quand elle, je l'ai eu au téléphone pour lui parler de certains soucis, je trouvais que ça venait plus et que c'était plus révélateur de vraiment… de ce que je voulais dire tu vois ? Les comptes-rendus je trouve ça… voilà on est… on reste en surface quoi. On n'approfondit pas vraiment ce qu'on veut dire. Enfin… du coup ça me gêne et du coup j'en fais pas ».

Ce témoignage révèle dans un premier temps la frustration et la perplexité que certains intervenants peuvent ressentir face aux bilans mensuels imposés par la coordinatrice. Dans un second temps elle corrobore l'idée, selon laquelle, un bilan mensuel ne peut pas retranscrire convenablement une expérience humaine hebdomadaire.

Dans le même temps, l'absence de temps dédié à la rencontre entre les intervenants et les membres des EPS, conjointe à la rétention de certaines informations de la part de la coordinatrice, confirme l'idée selon laquelle le PRE étudié ne propose pas de configuration partenariale entre les acteurs. Écartés du jeu collectif, les intervenants ne sont pas considérés comme partenaires mais comme des exécutants. Cette forme de circulation des savoirs traduit en effet la division du travail éducatif (Tardif et Levasseur, 2010) à l'œuvre et interroge sur la place accordée aux intervenants, à leur reconnaissance de la part des professionnels et à leur possibilité d'action dans le parcours éducatif d'un enfant. Les intervenants interrogés et rencontrés ont unanimement témoigné du manque de reconnaissance de la part de certains enseignants. Ils sont en effet les derniers maillons de la chaîne de production du PRE et à ce titre, n'ont aucun pouvoir de négociation ni d'influence au sein de l'action collective.

Étant enfin la seule à centraliser les informations, la coordinatrice compile les connaissances et les informations sur les enfants et leurs familles, les trie et les ordonne dans différents documents administratifs qui ne sont consultés par aucun acteurs du PRE. Ces documents sont ensuite rangés dans des classeurs puis dans des placards. Nous avons ainsi constaté des disparités entre les objectifs énoncés par les professionnels sur les fiches contact et ceux effectivement proposés aux familles ; personne n'ayant les moyens de vérifier si les objectifs des professionnels sont réellement appliqués ou non. Dans cette position la coordinatrice se rend indispensable à tous les acteurs de l'action collective en tant qu'unique détentrice de l'intégralité des éléments de connaissance. Les professionnels n'ont pas connaissance des objectifs présentés aux familles et les intervenants n'ont pas connaissance des objectifs de la fiche contact. Elle seule détient ces informations. Elle détient le pouvoir de représentativité de toutes les parties, porte-parole à la fois des professionnels vers les familles et les intervenants, des intervenants et des familles lors des réunions EPS. Elle se positionne alors dans un phénomène de pouvoir issu de la théorie de la traduction comme l'explique Michel Callon (1999), selon laquelle en parlant aux noms des autres, la coordinatrice assoit

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

sa légitimité, tant que personne ne relèvera le fait qu'elle ne parle pas aux noms des individus qu'elle est censée représenter.

À partir de là, la coordinatrice agent de régulation, de reformulation et de labélisation se rend indispensable quand les autres tâtonnent. Ces différentes tâches viennent s'ajouter à son ambition, nécessaire pour sa survie dans le contexte de vulnérabilité dans lequel elle évolue, de légitimation continue. Elle se légitime, pas seulement par des choix qui imposent un cadre mais à travers des actes qui permettent de trier les situations.

5 Conclusion

Par son statut et sa place dans l'organisation, la coordinatrice est en contact quotidien avec les professionnels du territoire, par téléphone, courriels ou réunions diverses. Elle a besoin de leur coopération pour mener à bien ses intérêts de préservation de son poste et atteindre ses objectifs professionnels propres fixés non seulement par la hiérarchie mais également par ses propres exigences envers son travail.

À la jonction entre le niveau institutionnel et le niveau de terrain, elle est à la fois la petite main des institutions et à la tête du pilotage interprofessionnel et des négociations qui en découlent. Consciente du contexte de fragilisation dans lequel elle est plongée et évaluant les rapports de pouvoir, elle s'approprie et construit une identité professionnelle en développant des modalités de maitrise de son environnement pour s'assurer une place centrale et incontournable dans le dispositif. La mise en avant de son expertise, le redécoupage géographique ou encore la maitrise de la circulation des savoirs sont ainsi autant de leviers lui garantissant le contrôle de l'action collective. Elle gagne ainsi en pouvoir et en légitimité dans les relations. Les vulnérabilités auxquelles elle fait face au moment de sa prise de poste et celles induites par l'organisation du dispositif sont finalement contournées grâce au déploiement stratégique de modalités d'interaction et d'action.

Ainsi, nous pouvons voir que les professions émergentes, même si elles ne bénéficient pas de formation attitrée ou de reconnaissance sur le terrain, peuvent être appréhendées par les acteurs comme des professions en construction dont ils ont tout à inventer. En puisant dans des ressources personnelles et en jouant avec les règles et les marges de manœuvre disponibles au sein de l'action collective, les individus sont capables d'inventer des pratiques leur conférant du pouvoir là où ils n'en ont *a priori* pas. Par ce pouvoir, ils acquièrent alors la reconnaissance des membres du collectif et assoient leur place dans des contextes pourtant fragilisants au départ. Par la capitalisation et la récurrence de ces pratiques ils créent de toute pièce leur identité professionnelle, pour eux-mêmes, qui n'a cependant pas vocation ni possibilité d'être transmise à d'autres, à des successeurs. En effet, nous l'avons vu par cette analyse de cas, le pouvoir acquis et les stratégies inventées correspondent aux potentialités inhérentes à la coordinatrice. C'est parce que c'est elle, dans ce contexte, dans ces relations et face à ces situations que l'émergence d'une professionnalisation a pu se faire. Le changement de coordinatrice après son départ a d'ailleurs bousculé l'ordre établi en ce que la nouvelle coordinatrice n'a pas investi le poste de la même manière, s'appuyant davantage sur son expérience professionnelle d'éducatrice spécialisée.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

L'appropriation d'une identité professionnelle, cette professionnalisation des métiers émergents serait alors tributaire non seulement des contextes mais également de la lecture que les individus se font de ces contextes et de leurs ressources propres. Une étude comparative des coordonateurs de projets de politique publique pourrait prolonger la réflexion sur ce point.

Références bibliographiques

Callon, M., Lhomme, R. et Fleury, J. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche & Formation*, 31, 113-126. Doi : https://doi.org/10.3406/refor.1999.1574

Cefaï, D. (2007). *Pourquoi se mobilise-t-on ? Les théories de l'action collective*. La Découverte.

Clot, Y. (2011). 1. Théorie en clinique de l'activité. Dans Bruno Maggi (éd.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 17-39). Presses Universitaires de France. DOI : https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2011.01.0017

Coulon, A. (1993). Ethnométhodologie et éducation. PUF.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective.* Éditions du Seuil.

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

Divay, S. (2005). La médiation sociale : une professionnalisation inachevée. *Knowledge, Work Society*, 3(2),101-127.

Elias, N. et Scotson et J. (1997). *Les logiques de l'exclusion*. Fayard.

Foudriat, M. (2011). *Sociologie de l'organisation.* (3e éd. aug.) Pearson.

Goepfert, Y (dir)., Bavoux, P., Pugin, V., Panassier, C. et Bedel, G. (2007). *Mettre en œuvre un Projet de réussite éducative. Guide méthodologique.* Les éditions de la DIV.

Goirand, S. (2014). De la construction à la légitimation d'une nouvelle fonction du social : Les coordinateurs de réussite éducative à Toulouse. *Formation emploi*, 125(1), 69-88.

Laforets, V. (2010a). L'éducation, le dispositif, le professionnel. *Cahiers de l'action*, *27*(1), 21-41.

Reynaud, J-D. (1997). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale.* Armand Colin.

Sainsaulieu, R. (2019). *L'identité au travail*. Presses de Sciences Po.

Schwartz, Y. et Echternach, E. (2009). Le corps-soi dans les lieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? *Corps,* 6(1), 31-37.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif.* PUF.

Vernant, J-P. et Détienne, M. (1967). La mètis d'Antiloque. *Revue des Études Grecques,* 80 (379-383), 68-83.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796