De la construction à la légitimation d'une nouvelle fonction du social : Les coordinateurs de réussite éducative à Toulouse

From the construction to the legitimation of a new social function : The coordinators of "Educational success" in Toulouse

Von der Einführung zur Legitimierung einer neuen Tätigkeit im Sozialwesen : 'Coordinateur de Réussite Éducative' (Bildungserfolgskoordinator) in Toulouse

De la construcción a la legitimación de una nueva función de lo social : Los coordinadores de Éxito Educativo en Toulouse

Stéphanie Goirand

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4132>

DOI : 10.4000/formationemploi.4132

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 25 mars 2014

Pagination : 69-88

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Stéphanie Goirand, « De la construction à la légitimation d'une nouvelle fonction du social : Les coordinateurs de réussite éducative à Toulouse », *Formation emploi* [En ligne], 125 | Janvier-Mars 2014, mis en ligne le 31 mars 2016, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4132> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4132>

De la construction à la légitimation d'une nouvelle fonction du social :

Les coordinateurs de réussite éducative à Toulouse

STÉPHANIE GOIRAND

Docteure en sociologie, membre associée du laboratoire du CERTOP (Centre d'Étude et de Recherche Travail, Organisation) à l'université Toulouse 2 Le Mirail.

Résumé

■ De la construction à la légitimation d'une nouvelle fonction du social : Les coordinateurs de réussite éducative à Toulouse

De nouvelles fonctions ont émergé dans le champ socio-éducatif, et notamment celle de « coordinateur de réussite éducative ». Cet article vise à mettre au jour les spécificités de cette nouvelle activité et à analyser le processus d'intégration de ces nouveaux intervenants sociaux dans le système socio-éducatif local. Il s'agit de montrer comment ils deviennent des ressources palliatives face aux dysfonctionnements de ce dernier. En se rendant malléables et labiles, ces intervenants parviennent à se construire une activité professionnelle à l'interstice du travail social traditionnel.

Mots clés : politique sociale, métier de l'action sociale, politique régionale

Abstract

■ From the construction to the legitimation of a new social function: The coordinators of "Educational success" in Toulouse

New functions have emerged in the socio-educational sector, particularly that of "coordinator of Educational success". This article search to show the specificities of this new activity and analyze the integration process of these new social actors in the local socio-educational system. The aim is to show how they become palliative resources in answer malfunctions of this one. By making malleable and labile these actors manage to build a professional activity in the gap of traditional social work.

Keywords : social policy, occupation in social working, regional policy

Journal of Economic Literature : J 45

Traduction : *Auteur*

Le secteur de l'intervention sociale, longtemps structuré autour de travailleurs sociaux historiques, a été marqué par le développement d'une diversité de nouvelles fonctions qui ne s'inscrivent pas dans la tradition professionnelle du travail social. Elles relèvent notamment du champ de la médiation sociale, du soutien à la parentalité ou de l'accompagnement social. À partir de l'étude d'une activité professionnelle récente, coordinateur de réussite éducative, notre objectif est ici d'analyser le processus d'intégration de ces nouveaux intervenants sociaux dans le système d'acteurs local. Il s'agira notamment de révéler le processus de structuration de leur activité professionnelle et son articulation avec les autres secteurs d'intervention sociale et éducative.

À cet effet, cet article s'appuie sur l'étude de la mise en œuvre du dispositif de Réussite Éducative sur la ville de Toulouse, de 2006 à 2009. Nous verrons que la configuration toulousaine ici analysée présente des spécificités qu'il convient de prendre en compte ; ces spécificités viennent en effet nuancer toute tentative de généralisation de cette étude de cas, même si nos analyses rejoignent en partie celles développées à partir de l'observation d'autres nouvelles fonctions du social, notamment dans le domaine de la médiation.

Les activités professionnelles abordées ne se structurent pas autour de filières de formation et de conventions collectives établies. Il s'agit d'un *type* d'activité professionnelle que nous pouvons rattacher aux « *professionnels de la relation* » (Demailly, 2008), mais aussi à la « médiation sociale ». D'un point de vue sémantique, nous préférons les termes de « fonction » et d'« espace » professionnel à ceux de « professions » ou de « métiers » ; ces notions nous permettent en effet de faire davantage référence à l'exercice d'une activité, aux tâches et aux missions à accomplir, plutôt qu'aux dynamiques de professionnalisation. Nous ne nous plaçons donc pas ici dans la perspective de la sociologie française des groupes professionnels puisque ces activités ne disposent ni de formations spécifiques, ni d'une reconnaissance officielle permettant de les considérer comme un groupe professionnel. Les travaux qui proposent une lecture de la « *professionnalisation* » de la médiation sociale (Demazière, 2004 ; Demazière et Pelage, 2001 ; Divay, 2005) ont bien mis en évidence le fait qu'il s'agissait d'une « *professionnalisation inachevée* » (Divay, 2005) et que « *les médiateurs sociaux ne se sont pas constitués en une profession légitime* » (Demazière, 2006, p.1). Cette perspective sociologique offre certes un cadre de pensée stimulant pour analyser les processus de professionnalisation ; cependant, elle ne convient pas pour penser et mettre en évidence les mécanismes par lesquels ces acteurs construisent et définissent leurs activités.

Il s'agit plutôt ici de rendre compte des activités de travail encadrées par l'État en s'intéressant aux processus par lesquels ces professionnels parviennent à s'inscrire dans la division du travail, à construire eux-mêmes leur activité et à stabiliser leur place dans le système d'acteurs local. Et nous verrons que, loin de se constituer en autonomie par rapport aux autres métiers du social, c'est par des liens de dépendance avec les professionnels locaux et par la flexibilité de leurs modes d'interventions qu'ils trouvent leur

stabilité et leur légitimité. Nous nous inscrivons donc ici dans le prolongement des réflexions actuelles autour des liens entre légitimité professionnelle et action publique (Doray, Collin et Aubin-Hoth, 2004 ; Hély et *al.*, 2006 ; Le Bianic et Vion, 2008). En effet, nos analyses montrent que la légitimité de ces coordinateurs de réussite éducative ne relève pas d'une action publique régulatrice, contrairement par exemple aux médiateurs familiaux (Bastard, 2002), mais de leur capacité à s'inscrire dans des formes d'actions réciproques locales. Plus largement, cette contribution s'inscrit dans l'analyse des mutations de l'action publique sociale locale. Elle tente en effet de montrer comment l'État, par le développement de ces nouvelles fonctions, aux missions et aux cadres d'emploi fortement indéterminés, participe d'une transformation du système d'action socio-éducatif local.

Nous avons choisi de nous intéresser ici aux processus de structuration et de légitimation de l'activité de coordinateur de réussite éducative car la création de cette nouvelle fonction interroge les transformations des modes de régulation du secteur socio-éducatif local.

A travers la mise en place de ce dispositif, l'Etat cherche à pallier la difficulté de l'école à faire face aux diverses problématiques rencontrées par certains élèves. Il affirme ainsi la nécessité de développer de nouveaux outils complémentaires aux multiples contrats et dispositifs éducatifs existants¹. Ainsi, le dispositif de Réussite Éducative² vise « *à donner leur chance aux enfants et aux adolescents de 2 à 16 ans ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite* » et « *présentant des signes de fragilité* »³.

La Réussite Éducative s'inscrit dans la continuité des politiques éducatives locales mises en œuvre par l'État depuis une quinzaine d'années, avec notamment la création des Contrats Éducatifs Locaux (CEL) en 1998 et du dispositif de Veille Éducative en 2001. Certes, l'hégémonie de l'école sur les questions éducatives reste importante ; toutefois, les villes ont investi le champ des actions périscolaires et développé un certain nombre d'interventions sur le terrain de l'école (accompagnement à la scolarité, atelier lecture dans les écoles...). Et c'est avec la question du « décrochage » scolaire ou de la « déscolarisation » que les municipalités vont investir davantage le champ scolaire et donner lieu à la mise en place de dispositifs spécifiques, comme celui de la Veille éducative. Or, « *entrer dans les problèmes de l'éducation par le "décrochage", c'est y entrer par une voie éminemment légitime aux yeux des collectivités locales, puisqu'au décrochage scolaire, élus et techniciens pensent pouvoir associer les craintes de troubles à l'ordre*

1. Délégation interministérielle à la ville (DIV), Lettre de cadrage pour la mise en œuvre du programme de « Réussite éducative », 09/02/2005, p. 1

2. Dispositif issu de la loi 2005-32 du 18 janvier 2005 du Volet Égalité des Chances du Plan de Cohésion Sociale (programme 15 et 16).

3. Extraits de la note de cadrage pour la mise en œuvre du programme de Réussite Éducative d'avril 2005.

public, de production locale du chômage, etc. » (Glasman, 2005, p. 118). Le dispositif de Réussite Educative réaffirme, voire renforce, la capacité des municipalités à interpeller directement l'Ecole. Il apparaît comme une nouvelle initiative pour pallier les difficultés des institutions dans la résolution des problèmes sociaux, en faisant des villes un acteur socio-éducatif à part entière.

L'activité des coordinateurs de réussite éducative s'inscrit dans la lignée des mutations à l'œuvre dans le travail social. Une contextualisation de l'émergence de ces activités sera donc en premier lieu nécessaire pour saisir les enjeux sous-tendus par l'arrivée de ces « nouveaux » acteurs sur la scène locale. Puis, nous verrons que ces nouvelles activités du social se caractérisent par des contours flous et des cadres professionnels indéterminés qui complexifient au départ leur intégration locale. Les coordinateurs ont en effet été confrontés à de fortes réticences de la part des autres professionnels qui refusaient toute coopération. Il s'agira alors d'examiner comment un processus d'acceptation progressive de ces professionnels s'est mis en place, participant à la construction de leur activité et de leurs champs d'intervention, à l'interstice du travail social « traditionnel ». Nous montrerons enfin le caractère palliatif du rôle de ces nouveaux intervenants sociaux face aux dysfonctionnements du système.

1 | L'émergence de nouvelles fonctions : les coordinateurs de réussite éducative

Les mutations qui ont marqué le champ du travail social ont notamment eu pour conséquence de fissurer son unité d'apparence et de laisser apparaître une « *mosaïque d'emplois sociaux* » (Astier, 2010, p. 46). En effet, si l'administration reconnaît et se structure autour de trois grands domaines d'intervention correspondant à trois métiers centraux du travail social – l'assistante sociale, l'éducateur spécialisé et l'animateur –, le secteur a été marqué par le développement de nouveaux métiers, de nouvelles fonctions.

La Réussite Éducative fait partie des dispositifs intégrés au volet éducatif des Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS)⁴. Au sein des communes dotées d'un service dédié à la politique de la ville ce dispositif s'organise, se coordonne et se met en œuvre. S'agissant du financement, une fois que les communes ont déposé un dossier de candidature auprès

4. Les Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS), qui ont succédé aux anciens « Contrats de villes », ont été mis en place en 2006 par le Comité Interministériel des Villes. Ces contrats, signés entre le préfet et le maire (ou le président de l'intercommunalité) pour une période de trois ans, définissent un projet de développement pour chaque quartier considéré comme défavorisé et dit « prioritaire ». Dans le cadre des CUCS, plusieurs priorités d'intervention sont définies, pour lesquelles l'État et les collectivités déterminent des programmes d'actions précis. Ainsi, la Réussite Educative, au même titre que le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) par exemple, fait partie des dispositifs intégrés au volet éducatif des CUCS.

de la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV), si le projet est accepté, les crédits sont versés au préfet de département. Il établit, au titre de l'État, des conventions avec les structures juridiques porteuses et redistribue les financements. En 2005, l'État avait au départ élaboré un plan de financement sur cinq ans d'un montant global de 1 469 millions d'euros⁵. Si les financements du programme ont crû durant les trois premières années, à partir de 2007, l'État les a stabilisés jusqu'en 2009.

Concrètement, la mise en œuvre de ce dispositif passe par la construction d'une « Équipe Pluridisciplinaire de Réussite Éducative » (EPRE), animée par le coordinateur local du dispositif. Elle intègre les professionnels et opérateurs de terrain de différentes institutions intervenant dans divers champs d'action (scolaire, social, éducative, santé, loisirs,...). Elle a pour mission de construire « des parcours individuels de Réussite Éducative », devant être mis en œuvre et coordonnés par les coordinateurs du dispositif. Dans la plupart des cas, les collectivités ont mandaté ou recruté des personnels en interne pour remplir les fonctions de « chargé de mission » et de « coordinateur » du dispositif.

Au regard de ce cadre général, la configuration du dispositif toulousain étudiée ici nécessite d'être précisée, tant elle revêt des spécificités propres au contexte et aux choix politiques locaux. En effet, de 2006 à 2009, la municipalité en charge de ce dispositif a souhaité déléguer à une association locale, composée de sociologues, de psychologues et de médecins⁶, la construction et la gestion des parcours individualisés de Réussite Éducative, sous la responsabilité du chargé de mission interne au service de la politique de la ville de la municipalité.

5. Source : *Journal Officiel de la république française*, Loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, Chapitre II, Titre IV, Art. 132.

6. Cette association, PRISM (Pour l'Information et la Recherche Sociale et Médicale), se structure autour de deux activités : un « pôle santé » où médecins et psychologues sont chargés de réaliser les diagnostics médicaux de personnes inscrites sur des dispositifs d'insertion (bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion, d'un Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale,...) ou porteuses de handicap ; un « pôle études sociologiques » qui réalise des recherches-actions.

Encadré 1 : Méthodologie

Les analyses développées dans cet article sont issues d'un travail de recherche plus large mené dans le cadre d'une thèse de sociologie (Goirand, 2012) sur le processus de réception d'une nouvelle politique publique au niveau local : le dispositif de Réussite éducative. Ce dernier, issu du plan de cohésion sociale du gouvernement de 2005, vise « à donner leur chance aux enfants et aux adolescents de 2 à 16 ans ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite » et « présentant des signes de fragilité » (*). Pour ce faire, ce dispositif prévoit la mise en place de « parcours individualisés de Réussite éducative » permettant de prendre en charge, de manière globale, les multiples problématiques rencontrées par les enfants et leurs familles (scolaire, sociale, éducative, psychologique,...). La méthodologie mobilisée pour ce travail de recherche a été principalement de nature qualitative auprès d'une diversité d'acteurs.

Enquête longitudinale auprès des trois coordinateurs du dispositif toulousain :

Réalisation d'entretiens semi-directifs auprès des trois coordinateurs territoriaux du dispositif toulousain de 2006 à 2009 : chacun des coordinateurs a été entretenu à trois reprises (entretien d'environ 1h30 chacun). Thèmes abordés : leur compréhension du dispositif et de leurs missions, l'état et l'évolution des partenariats avec les acteurs socio-éducatifs locaux, leurs relations aux familles, la description et l'évolution de leurs activités de travail, leur perception des effets des suivis réalisés, les compétences personnelles et professionnelles mobilisées.

En termes de profil et d'expérience professionnelle, soulignons que ces trois médecins sont des femmes âgées entre 38 et 55 ans, salariées de l'association PRISM depuis plus de cinq ans. Seul l'un d'entre eux travaille à plein temps au sein de l'association mandatée pour mettre en œuvre le dispositif (coordinateur n°1), les deux autres étant à temps partiel et exerçant une autre activité professionnelle, l'un dans un CCAS (centre communal d'action sociale) (coordinateur n°2), l'autre au sein de Médecins du Monde (Coordinateur n°3). Aucun de ces trois médecins n'exerce son métier en libéral et leurs activités professionnelles s'apparentent plutôt à de la « médecine sociale ».

Enquête auprès de sept intervenants réalisant des accompagnements personnalisés :

Réalisation d'un entretien semi-directif auprès de sept intervenants (psychologue de formation ou éducateur) réalisant des accompagnements personnalisés au domicile des familles prises en charge (un entretien d'1h30 à 2h). Thèmes abordés : compréhension du dispositif, définition de leurs missions, description des activités de travail, ressources et compétences mobilisées, relations aux familles, difficultés et limites de leur intervention, perception des effets des accompagnements mis en œuvre.

Ces intervenants sont relativement jeunes, entre 22 et 30 ans, et ils sont tous récemment diplômés (master de psychologie et diplôme d'Etat de moniteur éducateur principalement), et par conséquent au début de leur carrière professionnelle.

Suite encadré 1

Enquête auprès de trente professionnels socio-éducatifs locaux utilisateurs du dispositif :

Réalisation d'entretiens semi-directifs (de 1 à 2 heures) auprès de trente professionnels ayant sollicité le dispositif (15 chefs d'établissements scolaires primaires et secondaires, six responsables de service social, six animateurs loisirs et trois responsables d'associations socio-éducatives). Thèmes abordés : parcours professionnel, compréhension et positionnement vis-à-vis du dispositif, perception des caractéristiques du public visé, réseaux partenariaux et relations aux opérateurs du dispositif.

Concernant les écoles et les structures de loisirs, le choix des personnes interrogées a été déterminé par leur degré d'implication dans le dispositif. Quant aux services sociaux du Conseil général, si leur implication est restée faible, les réticences observées à l'encontre du dispositif nous ont conduit à les intégrer dans notre protocole de recherche.

D'un point de vue méthodologique, si les discours permettent d'approcher les raisons d'agir des acteurs dans une perspective de compréhension du politique, nous avons choisi de privilégier, dans le cadre des entretiens, les récits de pratiques à partir d'exemples concrets, de situations vécues. Il s'agissait donc de confronter les logiques d'interventions aux situations dans lesquelles les professionnels considèrent les avoir élaborées ou éprouvées (Messu, 2002, p. 272) (**). Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité, puis nous en avons opéré une lecture croisée à partir de l'application d'une grille d'analyse thématique (Blanchet et Gotman, 1992).

Pour la rédaction de cet article, nous avons choisi de nous centrer principalement sur les *verbatim* des opérateurs du dispositif (coordinateurs et intervenants) liés à la manière dont ils ont vécu au départ leur entrée en fonction, les débuts de partenariat avec les professionnels socio-éducatifs locaux, ainsi que sur la façon dont ils définissent et conçoivent leurs fonctions. Nous avons également intégré quelques extraits d'entretiens menés auprès de responsables d'établissements scolaires afin de mieux illustrer la manière dont ce dispositif a été appréhendé et mobilisé au départ.

(*) : Extraits de la note de cadrage pour la mise en œuvre du programme de Réussite Éducative d'avril 2005.

(**) : Nous nous inscrivons ici dans la perspective de Michel Messu quand il souligne que « *en somme, pour faire une sociologie de l'action vulnérable, il importa au premier chef de circonscrire le contexte d'énonciation dans lequel cette action va s'inscrire* »

Le choix de l'association s'est notamment opéré au regard de la formation des personnes proposées aux postes de coordinateurs, à savoir les médecins salariés de l'association, appuyés par un psychologue également salarié de la structure, soit des professionnels soumis au secret professionnel. L'objectif était de garantir la confidentialité des informations échangées sur les familles prises en charge et de répondre aux enjeux déontologiques sous-tendus par le partenariat avec les travailleurs sociaux. Par ailleurs, une partie des problématiques à traiter pouvait avoir trait à la santé, notamment psychique, ce qui a également justifié ce choix de la part de la municipalité. La structuration du dispositif toulousain s'est donc adossée à trois coordinateurs territoriaux, ici médecins, qui assument alors une nouvelle mission dans le cadre de leur emploi au sein de l'association.

Soulignons également qu'à côté de ces coordinateurs, l'association chargée de la mise en œuvre du dispositif va également recruter des intervenants chargés de réaliser des accompagnements personnalisés (soutien scolaire, psychologique, à la parentalité,...) auprès des familles. Ces intervenants sont pour la plupart psychologues de formation, et pour quelques-uns issus de l'éducation spécialisée. Durant les trois années où l'association a mis en œuvre les parcours individualisés de réussite éducative pour la ville de Toulouse, ce sont près de trente intervenants qui ont été salariés au sein de la structure, tous dans le cadre de contrats à durée déterminée (CDD) et à temps partiel. La durée des contrats de travail de ces intervenants a oscillé entre trois mois et vingt mois, avec un temps de travail mensuel pouvant aller de huit à vingt heures. En d'autres termes, si certains des intervenants ont été recrutés sur des missions très ponctuelles liées au suivi d'une famille, d'autres ont accompagné plusieurs familles dans la durée. En effet, dans le cadre du dispositif toulousain ici étudié, la durée moyenne des parcours individualisés mis en œuvre a été de sept mois, les accompagnements les plus importants pouvant aller jusqu'à deux ans et demi (Goirand, 2012, p. 395). Ces intervenants étaient placés sous la responsabilité des coordinateurs. Une fois le professionnel « demandeur » et la famille rencontrés, si un accompagnement personnalisé apparaissait opportun, le coordinateur faisait appel à un des intervenants salariés, choisi au regard de sa disponibilité, mais aussi de sa formation et de sa connaissance des problématiques identifiées. Il s'agissait de lui présenter la situation, le contenu attendu de l'intervention et ses objectifs. Puis, lorsque le coordinateur avait présenté l'intervenant à la famille, l'accompagnement de l'enfant pouvait se mettre en place. Durant toute la durée du parcours, des réunions régulières étaient organisées entre le coordinateur et « son » intervenant, autour de l'évolution de la situation, du déroulement de l'accompagnement, et des ajustements éventuels à effectuer.

Les nouveaux professionnels en charge de ce dispositif doivent trouver leur place dans la scène locale, définir leur activité, mais surtout prouver leur utilité et leur légitimité, condition *sine qua non* aux partenariats tant encouragés. Les dispositifs sociaux s'appuient aujourd'hui sur des logiques partenariales ; de même, l'action sociale ne se structure plus seulement autour des métiers centraux du social, mais se déploie à travers une multiplicité d'intervenants aux contours flous.

2 | Des freins à l'intégration locale des coordinateurs de réussite éducative

La fonction de coordinateur de réussite éducative se caractérise, comme d'autres activités professionnelles du social, par un cadre et des missions flous, ainsi qu'un public indéterminé. Ces fortes incertitudes ne facilitent pas leur intégration dans le système d'acteurs. Et il est d'autant plus difficile pour ces nouveaux intervenants de trouver leur place qu'ils font face à de fortes réticences de la part des autres professionnels, qui refusent au départ de coopérer.

2.1 Des activités professionnelles au cadre flou et au public indéterminé

Sur le terrain, ces nouveaux travailleurs du social doivent faire face à une double indétermination concernant leurs missions, leur cadre d'intervention et leur public.

Tout d'abord, les activités qu'ils doivent exercer souffrent d'un manque de définition. Ils sont en effet appelés à accompagner, de manière personnalisée et globale, des publics fragilisés, en partenariat avec les institutions scolaires, sociales, éducatives et sanitaires. Comme cela a pu être observé pour les emplois-jeunes intervenant dans le champ de la médiation sociale, les nouveaux recrutés doivent inventer leur mode d'intervention en situation de travail (Pelage et al., 2001 ; Jeannot, 2005).

Leur public cible n'est également pas finement déterminé. Les critères de « sélection » du public sont en effet largement subjectifs et les difficultés auxquelles ce dispositif prétend répondre sont aussi larges que floues. A leur entrée en poste, les coordinateurs du dispositif n'ont pas d'attributions claires :

« Au début, moi j'ai l'impression que personne ne savait trop où on allait, pour moi on était un peu dans un flou artistique... » (Coordinateur 1 – juin 2007)

« C'est vrai que beaucoup ne savaient pas en fait ce qu'on pouvait faire, à quoi servait la Réussite Educative. Donc il fallait leur expliquer que ce n'était pas ça, ça ou ça, mais qu'on allait en fait construire ensemble tout ça. (...) Il m'a fallu au moins la première année pour commencer à être un peu plus rôdé, à connaître aussi ce qu'on pouvait amener en plus. » (Coordinateur 3 – juin 2007)

La difficulté s'avère donc double. D'une part, le coordinateur doit « penser » et construire lui-même une définition du dispositif et de ses potentialités ; d'autre part, faire partager et informer les autres professionnels des capacités d'action et des objectifs du dispositif. Les coordinateurs doivent alors s'engager dans une démarche destinée à construire rapidement leur activité, où l'enjeu est de proposer une réponse « sur-mesure » au problème social posé. Pour ce faire, ils ne peuvent se reposer sur des règles professionnelles précises et doivent les inventer en coopération avec d'autres intervenants au fur et à mesure de l'action.

Une seconde indétermination concerne le public visé. Et elle est d'autant plus grande pour les coordinateurs de réussite éducative que le public doit, selon la procédure donnée, être ciblé par les professionnels des institutions centrales de l'action socio-éducative. Ils n'ont donc au départ aucune maîtrise des critères d'éligibilité du public. Ce dispositif, comme la plupart des dispositifs d'accompagnement, participe à la transformation des modes de catégorisation des publics (Pichon, 2005). Le propre des politiques sociales ou de l'emploi est justement de ne plus définir avec précision les publics visés. Le public est par conséquent de plus en plus souvent défini dans le cours de l'action.

Nous avons montré combien ces nouvelles fonctions étaient traversées par de fortes indéterminations et incertitudes. On peut alors se demander comment ces nouveaux interve-

nants construisent eux-mêmes leurs activités, mais également comment ils se sont intégrés dans le système d'acteurs local face aux réticences rencontrées sur le terrain.

2.2 Les réticences des autres professionnels face au brouillage des zones de compétences

Face à l'indétermination qui entoure leurs attributions, l'arrivée de ces nouveaux professionnels tend à brouiller les zones de compétences des travailleurs sociaux. La parole et l'accompagnement étant au cœur de l'intervention sociale (Fourdrignier, 2000), on comprend que les professionnels qui le mobilisent dans leur quotidien ne voient pas toujours d'un bon œil l'arrivée d'agents utilisant les mêmes outils et pouvant intervenir sur des domaines proches. Elle est parfois vécue comme une forme de concurrence et un certain nombre de professionnels manifestent, dès le départ, leurs fortes réticences vis-à-vis de ce dispositif et de ses acteurs.

« C'est vrai qu'au départ ils nous vivaient plus comme des concurrents, mais comme l'école, ... qu'on allait leur piquer leur truc. » (Coordinateur 2 – juin 2007)

« Quand ça a commencé, les gens l'ont pris avec réserve, il y a eu beaucoup de réticences sur le fait que c'est un dispositif qui coûtait cher, qui arrivait un peu en doublon de chose qu'on avait déjà. » (Directrice d'école élémentaire – novembre 2008)

Les coordinateurs sont alors confrontés à un refus de coopération, et de manière encore plus prégnante en ce qui concerne les services sociaux du Conseil général :

« Je me souviens, on y est allé une fois au début, et ça avait été clair, net et précis : " Vous pouvez nous informer mais nous on ne vous dira strictement rien ". (...) Ça a été clair : " On ne vous répondra jamais, même si on connaît le cas ". Bon après, petit à petit, on a réussi un peu à... » (Coordinateur 3 – mai 2008)

Face à la multiplicité et la diversité d'acteurs, d'institutions et de cadres professionnels qui doivent travailler ensemble autour de situations individuelles d'enfants, se pose la question du partage d'informations et du secret professionnel. Si le dispositif s'est muni d'outils et de procédures pour garantir un cadre déontologique (charte et acte d'engagement), cela ne lève pas tous les freins. Le fait que ces coordinateurs ne soient pas des travailleurs sociaux a ainsi justifié le refus de coopération des agents du Conseil général. Loin d'avoir favorisé la construction d'une culture commune et la mise en place d'une réelle transversalité et désectorisation, ce dispositif n'aurait-il pas plutôt engendré une « re-sectorisation », une réaffirmation des compétences et missions de chacun ? Dans un premier temps, ces coordinateurs sont confrontés à une forme de rétractation et de repli identitaire de la part des travailleurs sociaux.

« On est allé à l'UTAMS (Unité territoriale d'action médico-sociale - service du conseil général - et ils nous l'ont clairement dit : "Une fois que ça rentre dans nos types d'intervention, on

retourne dans nos systèmes internes de secret, de machin... ». C'est vrai qu'ils ne se sont pas trop approprié le dispositif et ils sont incapables de nous considérer comme un partenaire. » (Coordinateur 1 – mai 2008)

Les professionnels du travail social en viennent à refuser d'échanger avec les coordinateurs étant donné que ces derniers ne sont pas appelés à respecter l'usage du secret professionnel dévolu au travail social. Cette logique de « surenchère » déontologique entretenue peut alors être envisagée comme un moyen stratégique pour exclure et revendiquer une appartenance au monde du travail social (Aballéa et *al.*, 2000). Mais on se rend rapidement compte, comme Fabienne Barthélémy l'a observé s'agissant des médiateurs sociaux, que « *le secret professionnel est en réalité une figure à géométrie variable et source d'arrangements divers* » (Barthélémy, 2009, p. 295). L'argument du cadre déontologique n'est en réalité qu'un moyen de se protéger mais aussi de justifier le refus de coopérer. Et selon les territoires, les personnes, les organisations, les niveaux de coopération pourront varier. L'argument a ici d'autant plus de mal à tenir que les coordinateurs sont médecins et pratiquent donc le secret professionnel. Le prétexte récurrent du cadre déontologique pour justifier de la non-coopération des professionnels nous semble en réalité témoigner des craintes d'une dissolution du travail social avec l'arrivée de ces nouveaux intervenants sociaux.

Quant aux acteurs scolaires, ils ont eux aussi un discours critique à l'encontre du dispositif adossé à une rhétorique du manque de moyens auquel fait face l'institution scolaire.

« Dans un premier temps, ça a été le tollé général, car on disait que ce n'était pas normal qu'on donne de l'argent sur ce type de chose alors que nous on ne nous donne pas les moyens de fonctionner correctement » (Principal de collège – janvier 2009)

« Nous, ça nous fait un petit peu mal au ventre de faire appel à des gens extérieurs quand on pense qu'on pourrait remplir notre mission si on en avait les moyens, si on avait plus d'AS (assistants scolaires), de structures spécialisées, etc. » (Directrice école élémentaire – novembre 2008)

Du point de vue des acteurs de l'Éducation nationale, ce dispositif apparaît comme une remise en cause de leur savoir-faire et de leur champ de compétence. Ils connaissent leur public, les situations familiales, ils ont un réseau de partenaires, et sont d'une certaine manière des « experts » de l'éducation. Alors qu'ils dénoncent un manque de moyens pour prendre en charge les élèves et les familles en difficulté, les professionnels voient arriver un dispositif externe, coûteux et aux champs d'intervention proches de ceux des travailleurs socio-éducatifs en présence. Toutefois, comme nous le verrons, face aux situations et aux problématiques auxquelles les écoles sont confrontées et pour lesquelles elles peinent parfois à trouver des réponses, des orientations, les acteurs scolaires vont peu à peu mobiliser le dispositif.

Quoi qu'il en soit, la réception critique dont a fait l'objet la Réussite Éducative à ses débuts freine la mise en œuvre de partenariats locaux et limite, de fait, l'intervention de ces coor-

dinateurs. Leur positionnement, à l'interstice des champs traditionnels du travail social, est complexe. Pour faire face au refus de coopération des travailleurs socio-éducatifs, ils vont alors devoir s'employer à l'auto-construction de leurs champs d'activités.

3 De la structuration de l'activité à l'acceptation dans le système d'action local

Si dans un premier temps ces coordinateurs ont dû faire face à de fortes réticences de la part des autres professionnels, peu à peu, les relations se sont stabilisées. Un mécanisme de co-construction de leur activité avec les professionnels, mais aussi avec le public, a pu se déclencher. Nous verrons alors comment l'activité de ces coordinateurs s'est déployée par « défaut », « à l'interstice » des dispositifs et des politiques publiques existants en matière d'action socio-éducative. Nous montrerons que la légitimation de ces nouveaux professionnels s'opère ainsi en référence aux dysfonctionnements du système.

3.1 La construction de l'activité, entre proximité et distance au travail social classique

Le processus de construction de l'activité des coordinateurs va principalement s'appuyer sur deux leviers. D'abord, l'entrée au domicile des familles va être considérée comme une des composantes essentielles du dispositif, et par conséquent de l'activité de ces coordinateurs. En effet, le protocole mis en place permet aux coordinateurs d'obtenir, par l'intermédiaire d'une fiche de liaison, les coordonnées directes des familles ainsi que les motifs et les problématiques pour lesquels des professionnels (directeurs d'école, animateurs,...) sollicitent le dispositif, et de prendre ainsi directement contact avec les parents. Ensuite, c'est par un processus de différenciation par rapport aux autres professionnels que les coordinateurs vont façonner leur espace professionnel.

L'entrée au domicile et le contact régulier avec les familles permettent aux coordinateurs d'affiner et d'actualiser leur « évaluation » à partir d'éléments de la réalité de la situation, mais aussi de faire émerger les demandes des familles qui vont participer de la construction de leur activité.

« C'est l'avantage d'aller dans la famille, au domicile. (...) Quand on est dans la famille, on a une vision de où ils vivent, de comment ça se passe, c'est totalement différent, et ça je trouve que c'est vraiment une plus-value. » (Coordinateur 1 – mai 2008)

Les contours de leurs missions étant flous, ils les dessinent au gré des demandes, tant des professionnels que du public lui-même. Et l'entrée au domicile apparaît peu à peu comme « la » spécificité de l'activité de ces coordinateurs. Par cet accès à l'espace intime de la per-

sonne et les liens entretenus, les coordinateurs se positionnent, d'une certaine manière, comme des médiateurs entre les institutions et les familles. Ils détiennent en effet des informations qui représentent un atout dans la relation aux autres professionnels. Ils peuvent à présent échanger et partager des informations et des analyses, ce qui rééquilibre le jeu et participe à la stabilisation du système de coopération.

« Je remarque que les écoles sont demandeuses aussi pour avoir des infos sur ce qui se passe dans les familles. » (Coordinateur 2 – mai 2008)

L'entrée au domicile et le lien de proximité aux familles ont donc permis aux coordinateurs de se forger une légitimité, presque une crédibilité, auprès des autres professionnels, favorisant très largement les partenariats. Mais ils se construisent également une utilité sociale, une place sur la scène locale. C'est à travers cette relation « privilégiée » aux familles que ces coordinateurs vont façonner leur activité professionnelle.

L'intervention des coordinateurs correspond pour partie à des tâches traditionnellement dévolues au travail social. C'est notamment le cas de la visite à domicile liée au métier d'assistant de service social (Fourdrignier, 2000). Pourtant, nous observons que les coordinateurs tentent de se construire un espace professionnel à la fois en complémentarité et en opposition aux travailleurs sociaux. La construction de leur activité va ainsi osciller entre proximité et distance au travail social classique.

Se constituer un rôle social, c'est se positionner, se situer dans le monde social. L'approche interactionniste a bien montré que *« c'est dans les interactions unissant et confrontant de multiples individus que se créent aussi bien l'ordre social, les rôles sociaux que les identités sociales »* (Collovald, 2007, p. 399). L'enjeu est d'autant plus important pour ces nouveaux intervenants que la définition de leurs tâches découle directement des demandes formulées par les acteurs socio-éducatifs. Leur légitimité s'est alors constituée par distinction, voire par opposition aux autres activités professionnelles. Et c'est la figure de l'assistante sociale qui est la référence la plus mobilisée. Car les interventions au domicile, considérées comme la *« plus-value »* du dispositif par ces coordinateurs, sont aussi un levier important dans les pratiques des travailleurs sociaux. Ils font alors face à des critiques qui remettent en cause le bien-fondé de leur spécificité, et par-là de leur utilité. Il s'agit alors de se distinguer, non plus seulement sur les modalités d'intervention, mais sur l'approche et le contenu même de l'intervention.

« C'est ce que je disais l'autre fois quand on était en réunion quand quelqu'un disait " Oui, mais bon les UTAMS ils y vont aussi dans les familles ", je lui ai dit " Oui, mais ce ne sont pas des psy, ce sont des assistantes sociales". Les assistantes sociales, elles peuvent soutenir aussi, mais nous on n'y va pas pour les mêmes choses. (...) Nous on sait qu'on va faire quelque chose qui ne sera ni de l'AED (Aide Éducative à Domicile), ni..., enfin qui sera plutôt une forme de soutien à la parentalité. » (Intervenant psychologue – octobre 2008)

Nous retrouvons ici des constats partagés par d'autres études relatives aux médiateurs sociaux où a également été observée « *une dynamique de mimétisme différentiel* », c'est-à-dire un va-et-vient entre distance et proximité vis-à-vis de la figure du travailleur social classique (Barthélémy, 2009, p. 307). Ces coordinateurs oscillent entre une certaine proximité (« *les assistantes sociales, elles peuvent soutenir aussi* »), et une distance critique vis-à-vis de la figure du travailleur social (« *mais nous on n'y va pas pour les mêmes choses* »). Il s'agit de justifier la spécificité de son propre mode d'intervention. Les nouveaux intervenants sociaux étant marqués par leur non-appartenance au « travail social », c'est en comparaison à ce dernier qu'ils se construisent un espace professionnel. Ce qui pouvait apparaître comme une contrainte est alors transformée en ressource, en élément constitutif de leur activité.

« Nous on va prendre en considération un ensemble de facteurs et de critères que eux ne prendront pas en compte parce qu'ils sont vraiment sur des logiques très institutionnelles. (...) Et nous j'ai envie de dire qu'on a une approche généraliste par rapport à ce que c'est par exemple comme fragilités, sur comment on les évalue. Et puis il me semble aussi que la Réussite Éducative a un rôle à jouer sur le fait de les ré-accompagner, ré-expliciter ce que c'est le droit commun. » (Coordinateur 3 – juin 2009)

La proximité aux familles, la transversalité de l'intervention qui se veut décroisée, ainsi que la mobilisation de logiques « moins » institutionnelles que celles des travailleurs sociaux sont les principaux arguments avancés dans la recherche de légitimité. Le contenu et le sens des pratiques professionnelles de ces intervenants se construisent donc « en creux », à l'interstice des autres secteurs du travail social, où l'accompagnement s'apparente notamment à un travail de liaison, de médiation entre les populations et les institutions. La dynamique ne consiste donc pas à renforcer les frontières, ni à clôturer l'activité. « *C'est au contraire en devenant ce que le travailleur social veut, en se rendant malléables et labiles* » (Barthélémy, 2009, p. 311) que ces intervenants sociaux parviennent à construire leur activité.

Nos analyses nous conduisent à prendre le contre-pied d'un présupposé théorique selon lequel tout groupe professionnel tendrait à se constituer en groupe professionnel détenteur d'un savoir-faire spécifique. En effet, la stabilisation de l'activité de travail ne suit pas ici une dynamique de professionnalisation. Le flou des activités de ces intervenants sociaux va ainsi devenir une ressource leur permettant de trouver leur place aux côtés des travailleurs sociaux classiques. Et c'est aussi en s'adossant à une rhétorique du dysfonctionnement du système que ces intervenants sociaux vont trouver leur légitimité.

3.2 Une légitimation adossée à une rhétorique du dysfonctionnement du système

Une fois les premières réticences dépassées, les professionnels, et en premier lieu ceux de l'Ecole, vont commencer à formuler des demandes qui vont peu à peu orienter le dispositif, voire le détourner de sa fonction première. Ainsi l'utilisation du dispositif par les professionnels, que nous avons pu observer sur le terrain toulousain, va façonner les activités selon leurs besoins.

Les freins au partenariat observés au départ vont laisser place à une forme d'instrumentalisation. Elle consiste à solliciter les coordinateurs sur des situations très enkystées, pour lesquelles les professionnels n'avaient pas trouvé de solution :

« Après on nous a dit "Si, si, utilisez-les pour montrer qu'ils n'y arriveront pas", pour montrer qu'ils ne pouvaient pas trouver de solutions à nos problèmes. Donc il y a eu pas mal de réticences par rapport à ce dispositif au départ » (Directeur d'école élémentaire – novembre 2008)

Cette citation d'un directeur d'école est frappante quant à la réception de ce dispositif et à la manière dont certains professionnels s'en sont « emparés », dans le but de prouver qu'il était inapproprié aux problèmes sociaux auxquels ils étaient confrontés. En conséquence, les premières situations d'enfants orientés vers le dispositif ne correspondaient pas au « profil » que les coordinateurs avaient envisagé. Leur activité va ainsi être progressivement façonnée au gré des demandes des professionnels :

« On était au début interpellés sur des situations où il y avait déjà la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées), et c'était des fois l'Inspection académique qui appelait et qui nous demandait qu'on intervienne. Et puis c'était un peu la boîte de Pandore, et on s'est mis aussi à intervenir sur des cas très lourds. Donc ça sortait un peu de la philosophie du dispositif, on était quand même normalement sur de la prévention. » (Coordinateur 2 – juin 2007)

Ainsi, progressivement, des échanges s'instaurent, et les travailleurs socio-éducatifs (en premier lieu ceux de l'Ecole) formulent des demandes aux coordinateurs en matière, par exemple, d'aide financière ou pour la mise en place d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) auprès d'enfants porteurs de handicap, durant les temps de classe :

« Au début, ça n'a pas été évident du tout puisque c'était beaucoup des demandes pour avoir des sous ou pour avoir quelqu'un parce que le gamin était intenable dans la classe. Donc énormément de demandes d'AVS. (...) Au bout d'un moment, à chaque fois qu'il y avait une équipe éducative pour un gamin qui posait problème, c'était "Je fais appel à la Réussite Éducative, on va mettre quelqu'un". » (Coordinateur 3 – mai 2008)

La mise en place d'AVS est pourtant très réglementée. Pour en bénéficier, l'enfant doit avoir une notification de la MDPH statuant sur la nature de son handicap et ses besoins en termes d'accompagnement (nombre d'heures et de jours). Une fois la décision de la MDPH prise, c'est l'Éducation nationale qui doit l'appliquer. Mais les délais entre la décision et la mise à disposition d'une AVS peuvent être parfois de quelques semaines, voire de quelques mois. Les coordinateurs de réussite éducative ont ainsi été utilisés pour recruter, financer et mettre à disposition une personne auprès d'enfants, plusieurs heures par semaine. Rappelons ici que nos analyses s'appuient sur l'étude du cas toulousain de 2006 à 2009 ; il est donc difficile de généraliser ces constats, d'autant que cette mise en place d'AVS ne se retrouve pas sur tous les territoires de la Réussite Éducative.

Ainsi, on voit comment les coordinateurs, en se laissant d'une certaine manière instrumentaliser, sont parvenus à créer une relation de coopération avec les autres professionnels. D'une certaine manière, les coordinateurs parviennent à stabiliser certains liens, et par-là une partie de leur activité. Et peu à peu, au fil des rencontres et des échanges avec les professionnels socio-éducatifs, les coordinateurs réussissent à être de plus en plus sollicités, pour des situations très hétérogènes.

Mais la mise en œuvre de ce dispositif semble avoir mis en exergue les difficultés et les dysfonctionnements des institutions.

« C'est vrai que la Réussite Éducative, elle met un peu le doigt sur ces manques là, et ça peut être un aspect positif, c'est à dire qu'on voit les besoins du service public » (Principale de collège – janvier 2009)

L'institution scolaire s'est alors en partie « servie » de ce dispositif pour venir « combler » ce moment de « creux institutionnel ». Il ne se substitue pas au droit commun, dans le sens où il intervient au moment où aucune prise en charge n'est réalisée, mais il n'est pas non plus réellement « complémentaire » puisque les actions ici mises en place correspondent aux champs d'intervention de ces institutions :

« La Réussite Éducative elle est un peu là pour soutenir à un moment de transition, un moment où on n'a pas encore réussi à mettre en place une autre aide » (Directeur d'école élémentaire – décembre 2008) ; *« C'est vrai que jusque-là on s'en est servi surtout comme un dispositif d'urgence plutôt que de prévention »*. (Directrice école élémentaire – novembre 2008)

Le dispositif est clairement placé ici comme suppléant du droit commun, comme dispositif de « transition » inter-institutionnelle où, loin de sa fonction préventive, il est utilisé pour répondre aux besoins « immédiats » de l'institution scolaire.

Les coordinateurs sont mobilisés pour pallier les déficiences, les carences des services publics. Ils finissent alors par intervenir le plus souvent quand les autres professionnels ne trouvent plus de réponses dans les « canaux » traditionnels de l'action socio-éducative, ou quand les prises en charge se font attendre faute de moyens, de réactivité :

« On se retrouve avec des cas lourds, où des fois c'est vachement dur, parce que l'Ecole n'en peut plus, plus personne n'arrivait à résoudre le truc, enfin voilà, on est les pompiers. » (Coordinateur ;1)
 « Généralement, ils interpellent quand ça les fout en tension. » (Coordinateur 3)

Ces coordinateurs deviennent « *les pompiers* » et leur action tend à s'inscrire comme un « *palliatif* » aux déficiences du système de coordination entre les services sociaux (Cochoy et Fijalkow, 2002). Et cette relation de coopération, voire de cooptation entre les coordinateurs et les autres professionnels vient stimuler leur sentiment d'utilité.

Cette capacité à se rendre malléables, à se conformer aux attentes des autres professionnels, permet aux coordinateurs d'être intégrés dans le fonctionnement du système. Ils deviennent quelque part la « courroie de transmission » entre les différents secteurs d'intervention du champ socio-éducatif, mais également entre les familles et les institutions. Pour exemple, l'accompagnement physique des parents lors de réunions à l'école participe à la médiation des relations famille-école ; l'enjeu consistant ici à trouver des compromis entre le positionnement des parents et celui des professionnels, à travers notamment un travail d'explication des enjeux institutionnels aux parents.

« La médiation est quand même au centre du dispositif. On l'a vu notamment dans les équipes éducatives à l'école où il y a des fois des professionnels qui assèment des choses aux familles en disant « ça va relever de ça, de ça... », et puis à la fin on discute avec les familles, et elles nous disent « Oui, mais à un moment donné il a parlé de ça, c'est quoi ? Si j'ai bien compris c'est... », « Non madame, ça ne veut pas dire ça, c'est plutôt ça... », enfin c'est aussi ça notre travail je pense. » (Coordinateur 2 – juin 2009)

« On a vraiment un rôle à jouer sur le fait de les ré-accompagner, ré-expliquer ce que c'est le droit commun. (...) Il me semble que la Réussite Educative ce n'est pas seulement une question de type d'intervention, c'est aussi une question de transition. » (Coordinateur 3 – juin 2009)

Ils sont, comme le dit l'un d'entre eux, « *des passeurs* », des relais, bref, une forme de « sas interinstitutionnel ». Et ils parviennent ainsi à gagner une reconnaissance « officieuse » et par-là une forme de stabilité de leur place dans le système.

Conclusion

Prenant en compte les indéterminations qui caractérisent le cadre et les missions de ces nouveaux professionnels que sont les coordinateurs de réussite éducative, nous avons tenté de montrer de quelle manière ces nouveaux agents, en proie à ces incertitudes substantielles, construisent leur place dans le système. Nous avons ainsi pu mettre en évidence que les réticences à la coopération des autres professionnels ont peu à peu contribué à structurer les contours de l'activité professionnelle des coordinateurs ici observés ; cette structuration s'est opérée grâce à un processus d'acceptation progressive qui a consisté à utiliser, mobiliser ces nouveaux acteurs pour venir pallier les déficiences et les dysfonctionnements du système institutionnel. Ces nouveaux intervenants sociaux sont alors devenus des res-

sources interstitielles et palliatives « institutionnalisées » au sein du système, participant à un travail de médiation et de liaison, non seulement entre la population et les institutions mais également entre les institutions elles-mêmes.

Nous nous sommes centrés ici sur les processus de structuration d'un champ d'activité professionnelle et d'intégration de ces nouveaux intervenants sociaux sur la scène locale. Mais bien évidemment leur développement interroge également la recomposition à l'œuvre dans le champ du travail social. A travers la création de ces nouvelles fonctions, l'État mise sur la capacité des travailleurs à créer et consolider leurs activités, c'est-à-dire principalement sur la capacité à coordonner, à produire de l'accord, à traiter les conflits, à faire circuler l'information, à être au plus près des usagers. Ces compétences relationnelles, subjectives, qui doivent être mobilisées dans l'action de médiation, sont « *en quelque sorte détachées des métiers traditionnels qui avaient l'avantage – ou l'inconvénient – d'être identifiés dans une profession, des qualifications, l'histoire d'un métier, des grilles de salaires, des conventions collectives* » (Astier, 2010, p. 52). La malléabilité et la polyvalence qui caractérisent ce type de fonctions sont les leviers autorisant leur insertion dans le système d'acteurs local. Nous retrouvons ici un processus déjà observé chez les emploi-jeunes de la médiation sociale qui occupaient des fonctions aux caractéristiques relativement similaires nécessitant également l'auto-construction de leur activité (Pelage et *al.*, 2001 ; Demazière D., Pelage A., 2001 ; Barthélémy F., 2009). Certes, un parallèle peut être fait concernant les processus de structuration et de légitimation de l'activité de ces coordinateurs avec les médiateurs sociaux qui ont émergé dans le cadre des emplois-jeunes ; cependant, le fait que les acteurs ici étudiés soient médecins leur confère un statut et un cadre professionnel dont ne bénéficiaient pas ces emplois-jeunes.

Malgré la réception critique dont le dispositif de Réussite Éducative a fait l'objet, les professionnels consentent à l'utiliser ; en effet, d'une part, les besoins existent et d'autre part, les moyens et ressources des institutions socio-éducatives demeurent limités face à ces besoins. Les acteurs ne sont pas dupes quant au fait que le mode d'intervention sociale qui se déploie remet en cause, ou du moins bouleverse, les logiques d'action du système de l'action sociale « traditionnelle », mais ils sont tout de même amenés à le mobiliser. Les acteurs profitent de la malléabilité et des marges de manœuvre du dispositif pour s'en saisir afin de traiter les situations sociales. L'enjeu est alors d'articuler leurs pratiques et leurs référentiels professionnels à cette nouvelle forme de politique sociale, afin de faire coexister ces deux modèles d'intervention. Au-delà du maintien des subventions de l'État, nous pouvons supposer que la pérennisation du dispositif de Réussite Éducative dépend de la stabilisation et de la formalisation des partenariats interinstitutionnels locaux (re) définissant le rôle, les missions et les champs de compétence de chacun. Loin du décloisonnement des secteurs d'intervention que semble promouvoir ce dispositif dans le champ socio-éducatif, c'est à travers un processus de resectorisation que peuvent se construire la place et l'activité des acteurs de Réussite Éducative.

Cette contribution, rappelons-le, s'appuie sur une étude de cas bien précise, et il apparaît essentiel de la croiser avec des travaux développés dans d'autres environnements, d'autres territoires, où interviennent des coordinateurs aux profils différents. Il s'agit de mettre à l'épreuve les constats et analyses développés dans cet article, et ainsi conforter les résultats de cette recherche.

■ Bibliographie

- Aballéa F., De Ridder G., Gadéa C. (2000), « Procès en reconnaissance et concurrences professionnelles » in J.-N. Chopart (dir.), *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*, Dunod, Paris, pp. 195-213.
- Astier I. (2010), *Sociologie du social et de l'intervention sociale*, Armand Colin, Paris.
- Barthélémy F. (2009), « Médiateur social, une profession émergente ? », *Revue française de sociologie*, 2009/2, Vol. 50, pp. 287-314.
- Bastard B. (2002), *Les démarieurs : enquête sur les nouvelles pratiques du divorce*, La Découverte, Paris.
- Blanchet A., Gotman A. (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris.
- Cochoy F., Fijalkow Y. (2002), « Le marché de l'aide sociale : représentations, paradoxes et enjeux », *Politiques et management public*, 2, pp. 117-141.
- Collovald A. (2007), « Identité », in Le Digol C. (dir.), *Dictionnaire de Sociologie*, Encyclopaedia Universalis, Albin Michel, Paris.
- Demailly L. (2008), *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et des activités professionnelles relationnelles*, Presse Universitaire Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Demazière D. (2004), « Médiation et médiateurs sociaux : entre nomination et professionnalisation », *Formation Emploi*, n° 86, pp. 11-23.
- Demazière D. (2006), « Les médiateurs sociaux ne se sont pas constitués en une profession légitime », *La lettre de l'insertion par l'activité économique*, n° 123.
- Demazière D., Pelage A. (2001), « Mutations de la construction de l'insertion professionnelle, le cas du dispositif "emplois jeunes" », *Éducation et sociétés*, n° 7, pp. 81-94.
- Divay S. (2005), « La médiation sociale, une professionnalisation inachevée », in Divay S. (dir.), « Les métiers de l'intervention sociale », *Savoir, travail et société*, 3, 2, pp. 101-125.
- Doray P., Collin J., Aubin-Hoth S. (2004), « L'État et les groupes professionnels », *The canadian journal of sociology*, 29, 1, pp. 83-110.
- Fourdrignier M. (2000), « Les métiers du domicile » in Chopart J.-N. (dir.), *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*, Dunod, Paris, pp. 111-138.

-
- Glasman D. (2005), « La lente émergence des politiques éducatives territoriales », in Faure A., Douillet A.-N. (dir.), *L'action publique et la question territoriale*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, pp. 107-130.
- Goirand S. (2012), *La production d'une adhésion «relative» à une nouvelle politique sociale. Le cas du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009*, Thèse de doctorat, en sociologie, université Toulouse 2.
- Hély M., Peyrin A., Trouve H., Engels X. (dir.) (2006), *De l'intérêt général à l'utilité sociale. La reconfiguration de l'action publique entre État, associations et participation citoyenne*, L'Harmattan, Paris.
- Ion J. (1998), *Le Travail social au singulier*, Dunod, Paris.
- Jeannot G. (2005), *Les métiers flous : travail et action publique*, Octarès, Toulouse.
- Le Bianic T., Vion A. (dir.) (2008), *Action publique et légitimités professionnelles*, LGDJ, Paris.
- Messu M. (2002), « Micro et macrosociologie : le « point de voir », in Vivianne Châtel, Marc-Henry Soulet (dir.), *Faire face et s'en sortir. Tome 2. Développement des compétences et action collective*, Éditions universitaires de Fribourg, Fribourg, pp. 269-276.
- Pelage A., Gadrey N., Roquet P., Verley E. (2001), « Les emplois-jeunes de la médiation sociale. Les effets de la fabrication des emplois sur la construction des activités de travail et des perspectives d'avenir professionnel », VIIIe journées de sociologie du travail, 21-23 juin, Aix-en-Provence.
- Pichon P. (2005), « La construction des publics », in Ion J. (dir.), *Le travail social en débat(s)*, La Découverte, Paris, pp. 189-204.