



**HAL**  
open science

## Il n'y a pas que la réussite scolaire!

Dominique Glasman

► **To cite this version:**

Dominique Glasman. Il n'y a pas que la réussite scolaire!: Le sens du programme de "réussite éducative". Informations sociales, 2007, 141, pp.74-85. halshs-00182559

**HAL Id: halshs-00182559**

**<https://shs.hal.science/halshs-00182559>**

Submitted on 26 Oct 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Titre : « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! »**  
**Sous titre : à propos de sens du Programme de « réussite éducative »**

Auteur : D. Glasman, Professeur de Sociologie, Université de Savoie

### Chapeau

Remplacer la notion de « réussite scolaire » par celle de « réussite éducative » dans les récents programmes sur l'école mis en place par deux ministères de la Cohésion sociale et de l'Education nationale n'est pas anodin, ni sans portée concrète et symbolique. Où l'on voit apparaître enjeux et paradoxes pour les parents des quartiers populaires et les acteurs professionnels et institutionnels.

### texte

La Loi de Cohésion sociale de 2005 lance le Programme de réussite éducative (PRE). Ce programme, à la différence de dispositifs antérieurs, cherche à toucher des individus, il ne cible pas des territoires<sup>1</sup>. Toutefois, c'est bien dans des territoires singuliers, ceux des quartiers populaires (quartiers généralement en ZUP ou en ZEP), qu'il se déploie, qu'il repère les enfants dits « en fragilité », pour leur proposer un suivi individualisé. Les signes de « fragilité » de celui-ci sont pointés dans plusieurs domaines, dont le « scolaire » n'est qu'un parmi d'autres, à côté du médical, du psychologique, de l'économique (les conditions de vie), etc. Le « diagnostic » porté sur l'enfant veut englober les diverses dimensions de son existence, sans se cantonner au repérage et au « traitement » de ses difficultés scolaires. Il s'agit bien d'une tentative de prise en considération de « la globalité de l'enfant »<sup>2</sup>, ce qui implique de prendre en compte aussi son environnement. Ainsi défini, le PRE a donné un nouvel élan en même temps que la légitimité d'un dispositif national à l'idée souvent émise depuis quelques années dans les rencontres entre les ainsi-nommés « acteurs de la politique de la ville » et les professionnels travaillant en « partenariat » avec eux : « *il n'y a pas que la réussite scolaire !* ».

Le propos va être ici de *soumettre à l'examen* cette dernière affirmation. On commencera par lui rendre justice, et par reconnaître qu'en effet la réussite scolaire n'est pas tout, avant de se demander comment une telle affirmation peut être reçue par les parents des enfants ciblés, et quelle fonction elle joue dans les relations entre partenaires mobilisés dans le dispositif.

## I) Un rappel de « bon sens »

Qui pourrait le nier ? L'existence d'un enfant, d'un adolescent, *ne se limite pas à ce qu'il vit à l'école, dans l'école et pour l'école*. Même si l'école est devenue instance hégémonique de socialisation de l'enfance et de l'adolescence, même si la préoccupation

---

<sup>1</sup> - Pour une présentation du dispositif de RE et un premier bilan de sa mise en place, voir Joly-Rissoan, O. en collaboration avec Glasman, D., Berthet, J.M., et Kakpo, N., *Le Programme de réussite éducative. Mise en place et perspectives*. Rapport pour la DIV, Juin 2006

<sup>2</sup> - Cette ambition globalisante est d'ailleurs déjà présente depuis longtemps dans un certain nombre de dispositifs d'accompagnement scolaire, sans aller autant avec un suivi individuel, prôné par le PRE au point d'en constituer l'emblème majeur.

scolaire envahit parfois le quotidien des familles, il n'y a pas que l'école dans leur vie. Et ce n'est pas seulement à l'école que l'on apprend. Grandir est pour un enfant ou un adolescent un processus complexe qui se déroule dans plusieurs espaces et selon plusieurs temporalités.

L'insertion professionnelle elle-même, si elle repose fortement sur les diplômes et donc les résultats scolaires – comme le montrent les statistiques d'entrée sur le marché du travail – s'appuie aussi sur des acquis moins strictement scolaires et construits ailleurs, ainsi que sur le développement de qualités personnelles dans la construction desquelles l'école, même si elle y contribue, n'a aucune exclusivité<sup>3</sup>.

Parler de réussite éducative, avec la connotation globalisante délibérément inscrite dans le terme, c'est aussi prendre en compte diverses dimensions ou facettes de la « réussite » : être « bien dans sa peau », avoir plus tard la vie familiale que l'on souhaite, aimer son métier, pouvoir compter sur l'amitié voire la solidarité d'un cercle plus ou moins étendu de relations, jouir d'une bonne santé, toutes choses qui certes ne sont pas entièrement indexées sur la réussite scolaire. Ceci dit, de manière directe ou indirecte en raison de ce qu'elle autorise et interdit, la réussite scolaire pèse: elle permet d'être moins contraint dans le choix d'une profession, elle permet de s'inscrire dans des cercles de sociabilité professionnelle étendus, elle rend possible un meilleur accès aux soins, etc... Enfin, en parlant de réussite éducative, et donc en relativisant le poids de la réussite scolaire, on invite, paradoxalement, à accepter l'idée de degrés au sein de celle-ci. Réussir à l'école, ce n'est pas seulement accéder à Polytechnique ou à l'ENA, ou intégrer une école d'ingénieurs, ce n'est pas seulement obtenir les diplômes les plus élevés dans la hiérarchie scolaire. Décrocher un diplôme qui conduit à une insertion professionnelle, passer des examens qui attestent d'une certaine maîtrise des savoirs transmis par l'école, c'est, peu ou prou, avoir réussi scolairement, même si l'on n'a pas atteint le pinacle.

D'une grande banalité, ces constats n'offensent pas le « sens commun ». <sup>4</sup> Partant de là on peut, en assumant la tonalité normative du propos, tenter d'explicitier le contenu de cette notion, en en risquant une définition que le texte de loi ne fournit pas. La « réussite éducative » peut, à l'instar de la notion d' « intégration », être entendue à la fois comme un état et comme un processus. Comme *état*, on pourrait avancer que la « réussite éducative », c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui. Comme *processus*, la « réussite éducative » c'est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre, par ses parents, son entourage, ou des professionnels, pour permettre à l'enfant ou l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par

---

<sup>3</sup> - Ceci dit, on peut se demander dans quelle mesure la notion de « compétence », plus volontiers mobilisée aujourd'hui que celle de « qualification » et prenant en compte des qualités attachées à la personne (voir Dubar, C, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, N°2, 1996), est mise en œuvre de la même manière aux différents échelons de la division sociale du travail : pour les uns, recrutés pour des postes de bas niveau et des tâches tournant par exemple autour de la « médiation », les qualités personnelles semblent résider essentiellement dans des caractéristiques de fait (origine culturelle, lieu de résidence, voire âge ou familiarisation avec un mode de sociabilité de quartier) ; pour d'autres, affectés à des postes plus élevés, ce qui est valorisé ce sont plutôt les parcours de vie, les engagements, les expériences diverses d'ouverture (voyages au long cours, maîtrise des langues étrangères, passions singulières...), de prise d'initiative et de responsabilité.

<sup>4</sup> - Au sens de Bourdieu, P., *Méditations pascaliennes*, Minuit, 1997, p.118.

l'intéressé de ce qui lui est fourni. La question délicate, c'est évidemment de prendre la mesure de la « réussite éducative ».

En termes de processus, tenter de mesurer risque de revenir en fait à repérer les moyens qui ont été déployés par les différents acteurs, chacun de son côté ou en concertation. C'est plutôt cette optique que semble privilégier la DIV quand elle propose un tableau d'« indicateurs nationaux pour le suivi de la mise en œuvre du projet de réussite éducative » : nombre d'enfants concernés, ou pris en charge dans le dispositifs de réussite éducative (DRE) ou en internat de RE, typologie des situations identifiées, nombre de familles aidées, évolution du nombre de situations de très grande difficulté scolaire dans les ZUS ; il est vrai qu'il s'agit, dans ce tableau, de saisir les choses à une échelle nationale, et celle-ci impose effectivement des regroupements le plus pertinents possible.

En termes d'état, en revanche, la mesure est plus incertaine, et impose des repérages multiples concernant les résultats obtenus. Des bilans de santé peuvent dire à la fois comment se porte un enfant et en quoi il a progressé : alimentation, « surpoids », sommeil, les choses d'améliorent, il est mieux - ou enfin - appareillé pour corriger ses déficiences visuelles ou auditives<sup>5</sup> ; l'observation de l'enfant, dans l'école ou hors de l'école, permet de repérer son appétence pour des apprentissages et pour l'entrée en relation avec d'autres, ainsi que sa propension à s'engager dans les activités qui lui sont proposées, à se concentrer sur une tâche; enseignants et animateurs peuvent aussi, en y étant vigilants, repérer la manière dont un enfant s'exprime, c'est-à-dire non seulement mobilise un vocabulaire de plus en plus étendu et précis, mais aussi argumente, use de la parole plutôt que de la force pour régler des différents, etc.

Il va de soi que, selon la définition que se donne l'équipe pluridisciplinaire de RE, elle n'observera pas la même chose. Ces accents et priorités sont tributaires de la composition de l'équipe, et peuvent également varier d'une période à l'autre.

On peut donner un exemple de ces hésitations. Derrière la notion de réussite éducative se loge aussi, pour les promoteurs, le sens de « bien élevé », « poli », bref, « apte à l'ordre social »... et l'on pourrait dire que l'objet de la RE est aussi celui d'une éducation réussie, qui se lit dans la non délinquance, la non agressivité, voire une certaine reconnaissance de cet ordre social dans lequel l'enfant (et sa famille) accepte la position qui lui est faite. Il y a là occasion d'un décalage entre les élus et certains professionnels : la préoccupation d'ordre public, légitime de la part d'élus, ne peut telle quelle être reprise à leur compte par certains des techniciens dont le métier est la relation éducative, entretenue avec des individus singuliers, que le PRE érige en destinataires du dispositif. Par ailleurs, la difficulté est que, si l'ensemble de l'environnement du jeune (les conditions sociales et matérielles dans lesquelles il vit) est au principe de sa fragilité, les perceptions varieront sur la question de savoir ce qui sera éducatif et sera susceptible d'entamer ces « fragilités ».

On a donc dans cette première partie « joué le jeu », en acceptant de prendre au mot la notion de réussite éducative, et en tentant d'en saisir le sens. Pourtant, cette mise en avant de la « réussite éducative », qui relèguerait en position seconde la « réussite scolaire », mérite d'être soumise à l'examen, de deux façons au moins. D'une part en se demandant ce que cette insistance peut signifier pour les populations qui sont de fait ciblées par le dispositif. D'autre part en s'interrogeant sur le sens de ces deux mots, ainsi accolés, dans les relations partenariales. C'est ce qui va être tenté dans les deux parties qui suivent.

---

<sup>5</sup> - Ce qui signifie que certains enfants ne sont pas de fait couverts par la protection sociale, y compris par la CMU. Le dispositif de RE a parfois pour effet de repérer et éventuellement de compenser le « non-recours » de certaines familles à leurs droits. Sur le non-recours, voir Warin, P., *L'accès aux droits sociaux*, PUG, 2006

## II) Un détournement d'objectif ?

Pour celles et ceux qui ont enquêté auprès des parents des milieux populaires, il n'y a aucune ambiguïté : leur préoccupation forte, sinon première concernant leurs enfants, c'est la réussite scolaire. Ce qui compte pour eux, ce sont les résultats scolaires, les bonnes notes, le passage dans la classe supérieure, l'orientation qui n'enferme pas, c'est le maintien des espoirs d'insertion professionnelle sinon d'ascension sociale grâce à l'école<sup>6</sup>. Même les parents qui n'osent plus trop compter sur une ascension pour leurs enfants continuent à espérer que ceux-ci, grâce à l'école, trouveront un travail qui les satisfera. En insistant sur la réussite scolaire, ces parents manifestent que, même s'ils ne sont guère lecteurs des statistiques sur l'emploi des jeunes, ils ont conscience que le diplôme est essentiel, idée sur laquelle les dites statistiques leur donnent entièrement raison. En d'autres termes, pour les parents, *le premier pas de la réussite éducative, c'est bien la réussite scolaire* ; et ce d'autant plus qu'elle est lisible et qu'on peut aisément l'exhiber pour s'en féliciter ou la brandir comme signe de la bonne éducation donnée à ses enfants. Qu'ils soient sensibles à d'autres aspects du processus de maturation n'est pas à nier – la santé, la joie de vivre de leurs enfants, la compagnie de camarades « fréquentables », etc.-, mais à leurs yeux la priorité réside dans le scolaire<sup>7</sup>. En raison de quoi les propos sur la relativisation du diplôme, que l'on pourrait entendre en écho de la formule « il n'y a pas que la réussite scolaire », ont du mal à atteindre les milieux populaires (sauf quand certaines franges, échaudées par les expériences des aînés, commencent à ne plus croire en ses promesses).

A l'inverse, aux yeux d'un certain nombre d'acteurs engagés dans le PRE, il faut rechercher une insertion sociale qui ne se limite pas à l'insertion professionnelle (d'autant moins que celle-ci reste problématique), et la préparer en prenant en compte bien d'autres éléments que la seule réussite scolaire dont les conditions favorables sont d'ailleurs loin d'être réunies. Ces conditions sont à construire à la fois dans l'environnement de travail, dans le suivi médical ou psychologique, dans l'amélioration des étayages utiles à la réalisation du travail personnel...

Le problème vient de ce que cela peut conduire à instaurer une série de préalables à un engagement net dans la recherche de la réussite scolaire des enfants des classes populaires : il faudrait auparavant régler les problèmes de santé, les problèmes de comportement, les difficultés de socialisation, avant que d'espérer obtenir des résultats scolaires. Ceci revient à sous-estimer la dimension éducative de ce que l'enfant ou l'adolescent vit à l'école, apprentissages, confrontation à la norme intrinsèque aux savoirs et aux normes de l'institution, processus d'accommodation avec les autres jeunes ou adultes ; ou à oublier que certains de ces problèmes méritent et gagnent à être traités ensemble, et que les problèmes de socialisation et les difficultés d'apprentissage ne doivent ni être pensés ni être pris en charge indépendamment les uns des autres<sup>8</sup>. Cette tentation de cantonnement du scolaire trouve

---

<sup>6</sup> - Voir, par exemple, parmi les travaux récents : Périer, P., *L'école et les familles populaires. Sociologie d'un différend*, PUR, 2006 ; ou encore Kakpo N., en collaboration avec Glasman, D., Boukhmis, N., Joly-Rissoan, O., Luneau, C., *Les attentes des parents à l'égard du collège Villeneuve*, Etude pour la Ville de Grenoble, Septembre 2006.

<sup>7</sup> - A l'embauche, rien ne se substitue vraiment à la certification scolaire, qui fait figure à la fois d'attestation d'un certain niveau de connaissances et de brevet de « normalité sociale » du jeune resté longtemps dans le système scolaire ; les qualités personnelles dont il est fait état plus haut viennent ensuite, elles contribuent certainement à départager les candidats, mais seulement parmi ceux dotés de caractéristiques scolaires comparables.

<sup>8</sup> - Millet M. et Thin D., *Ruptures scolaires*, PUF, 2005. Voir aussi les travaux de Rochex, J.Y.

cependant ses limites dans le fonctionnement même du PRE dans bien des sites où il est implanté. En effet, on y propose très massivement de l'accompagnement scolaire. Ceci est d'abord dû à des raisons institutionnelles : l'Education Nationale et ses personnels sont très présents dans le repérage et l'orientation des enfants vers le PRE car, sans ces personnels, pour qui ils représentent un « public captif », le repérage des enfants se trouve limité. Il faut y ajouter des raisons pratiques : l'accompagnement existe sur le quartier, il fait partie de ce qu'on « sait faire », il peut au besoin être « individualisé », et la propension à l'inclure dans l'éventail des actions a été d'autant plus forte qu'il a fallu monter les projets très rapidement. De surcroît, c'est une attente parentale et une réponse « lisible » par les parents aux difficultés de leurs enfants, réponse recevable car elle n'invalide pas leur travail éducatif. Cet accent mis de fait sur l'accompagnement scolaire éloigne la tentation de laisser trop tomber la préoccupation scolaire ; et demeure alors seulement la question de la qualité et de la pertinence, au regard des objectifs scolaires, de l'accompagnement proposé, et de la façon dont il articule des activités très indexées sur le travail scolaire et d'autres activités visant une ouverture et une préparation à l'entrée dans les apprentissages<sup>9</sup>.

Un autre problème, sans doute plus gênant mais heureusement non fatal, est celui qui naîtrait de la substitution pure et simple, même provisoire, de l'objectif de réussite éducative à celui de réussite scolaire. Ce faisant, on s'orienterait vers un objectif certes plus ample, mais en même temps plus flou, moins saisissable, tant il est vrai que, comme le reconnaissait d'ailleurs honnêtement un IA adjoint lors d'une rencontre récente, « personne ne sait encore très clairement définir ce que l'on entend par « réussite éducative ». Que peut signifier pour les parents des enfants visés un objectif de « réussite éducative » qui ne soit pas d'abord décliné en termes scolaires ? De plus, on peut gager que, pour aucun des acteurs institutionnels présents, le souci de réussite éducative ne viendrait recouvrir celui de réussite scolaire quand il s'agit de leurs propres enfants, et que l'articulation du scolaire et du non-scolaire, à laquelle ils tiennent parce qu'ils sont instruits de la complexité des processus de croissance et des limites de ce que l'école peut apporter, n'aboutit jamais à faire passer au second rang la recherche d'un parcours scolaire de qualité. Autre manière de présenter le problème : cela n'a pas la même signification de dire « il n'y a pas que la réussite scolaire » quand on parle d'enfants de différentes catégories sociales.

Si, donc, la « réussite éducative » ne fait pas de la réussite scolaire le pivot de l'intervention auprès des enfants, à la fois délibérément (en organisant tout pour viser cet objectif, quitte à utiliser aussi pour cela des détours par d'autres préoccupations à prendre en compte) et en prenant des engagements auprès des parents (en termes d'amélioration des résultats scolaires), il y a fort à craindre qu'elle ne parvienne pas à convaincre ceux-ci qu'il s'agit réellement d'un dispositif de nature à aider leurs enfants plus que d'un dispositif visant surtout à les canaliser ou à les moraliser. Il pourrait enfin y avoir une certaine contradiction à vouloir en même temps, comme plusieurs ERE en affichent le souci, faire des parents des partenaires du dispositif de RE, et sembler disqualifier leur attente première exprimée en termes de réussite scolaire.

### **III) Remettre l'école à sa « juste » ( ? ) place**

Mais il y a également, dans l'acclimatation de la notion de « réussite éducative », d'autres enjeux, entre « partenaires » cette fois-ci. Enjeux qui, du reste, permettent de

---

<sup>9</sup> - Sur ce point, voir Glasman, D., *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, 2001.

comprendre l'acceptation rapide de cette notion quand la Loi de Cohésion sociale l'a officialisée.

Dans l'esprit même de la Loi de Cohésion sociale, qui ambitionne de traiter ensemble les différentes dimensions de la pauvreté, le Programme de réussite éducative élargit la focale en affirmant l'intention de considérer toutes les « fragilités » des enfants et pas seulement celles qui sont liées au scolaire. Bien des débats de la dernière décennie, bien des récriminations, sont analysables comme l'expression d'une insatisfaction voire d'une impatience des « partenaires » de l'école devant ce qu'ils considèrent parfois comme son impérialisme. Ou devant une vision qu'ils jugent excessivement « scolaro-centrée » de la vie des enfants et des adolescents, ou de la réussite. Voilà longtemps que les partenaires de l'école (travailleurs sociaux, associations...), au premier rang desquels les élus voire les professionnels des communes, mettent en avant l'idée qu'il n'est pas possible de se restreindre à la conception scolaire de l'éducation, que ce soit dans ses contenus ou dans ses méthodes, et revendiquent une place d'acteurs à part entière dans l'éducation, une place non bornée par les contraintes légales en matière de responsabilité des écoles primaires. Avec la mise en place des Contrats Educatifs Locaux, puis le lancement de la « démarche de Veille éducative » pilotée par les Maires, des pas importants ont été franchis. Mais le PRE accomplit un pas de plus dans cette montée et cette reconnaissance d'un acteur, les communes, voire les communautés de communes, qui sont clairement les têtes de file sur les sites de RE. Et d'autres acteurs, responsables ou animateurs associatifs, travailleurs sociaux, se retrouvent aussi dans cette insatisfaction face à l'école et dans la reconnaissance du fait que la « réussite » d'un enfant ne s'épuise pas dans sa réussite scolaire. Ceci dit, certains de ces professionnels ont pu se sentir relativement dépossédés par les équipes pluridisciplinaires d'un travail qui est normalement le leur.

De la part de tous ceux qui se retrouvent dans les équipes de RE, élargir le champ vers l'idée de réussite éducative c'est une manière de déplorer l'importance de fait prise par l'école dans le placement social, ainsi que la priorité que semblent en effet accorder les parents à la réussite scolaire, au point que la scolarité semble résumer à elle seule la mission éducative d'une génération à l'égard de la suivante. C'est aussi affirmer qu'il y a, dans le monde social d'aujourd'hui comme dans celui d'hier – et pas uniquement dans les quartiers populaires - nécessité d'une éducation des jeunes générations qui ne se limite pas à des transmissions scolaires.

Ce qui fait le succès de l'idée de RE, et fait accepter le dispositif, ce n'est pas seulement les ressources mises à sa disposition. C'est qu'il permet de prendre en compte, sinon de régler, une des peurs contemporaines quant au lien social. En procédant à un suivi individuel, on peut espérer, de surcroît, avoir une prise sur ce que l'on fait, et, sans s'affronter à l'énorme problème de l'échec scolaire ou des inégalités sociales, faire progresser quelques enfants ou adolescents. Comme le PRE est doté de moyens financiers très substantiels, parfois au prix d'un tarissement des ressources affectées antérieurement à certains dispositifs (les Contrats Educatifs Locaux, par exemple), il y a là un argument de plus pour se saisir de ce nouveau programme, qui rend possible en certains sites la poursuite d'actions qui menaceraient de s'éteindre faute de moyens.

Il n'est pas indifférent de noter que, presque au même moment où le Ministère de la Cohésion sociale lance le PRE, l'Education Nationale met en route dans les collèges et les écoles primaires le Programme Personnalisé de Réussite Educative<sup>10</sup>. Celui-ci a pour but de

---

<sup>10</sup> - Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 23 Avril 2005. Guide pratique pour l'expérimentation des PPRE, 19 Août 2005, MEN.

contribuer à conduire la totalité d'une classe d'âge à la maîtrise des connaissances et compétences constitutives du « socle commun » à la fin de la scolarité obligatoire ; il se veut « tout autant une modalité de prévention de la grande difficulté scolaire (...) qu'un accompagnement (lorsqu'un redoublement n'a pu être évité...) ». Sa mise en œuvre, tant au collège qu'à l'école primaire, porte sur les apprentissages scolaires. Le désigner en utilisant le terme de « réussite » renvoie à un souci de présenter les objectifs de manière plus positive et offensive que ne le laissait antérieurement entendre l'usage récurrent d'expressions comme « échec scolaire », « lutte contre l'échec », « aide aux élèves en difficulté », etc. L'introduction de l'adjectif « éducative », alors même que le descriptif du contenu en révèle le caractère scolaire, est une nouveauté dans ce contexte.

L'école elle-même est partie prenante dans le PRE, alors même que ses agents, à différents niveaux de responsabilité, pourraient estimer qu'il y a dans l'engouement pour l'idée de réussite éducative une tonalité de méfiance ou au moins de non-confiance totale à l'institution. Elle joue le jeu parce qu'au total elle se trouve en effet, avec certains enfants ou adolescents, devant une impasse. Elle ne peut pas remplir auprès d'eux la mission de les faire réussir, qui continue à mobiliser un certain nombre d'enseignants, de chefs d'établissements, de responsables, ni même parfois celle, pourtant bien moins ambitieuse, de les « scolariser », c'est-à-dire les voir comme des élèves, prêts à entrer dans les apprentissages. Le DRE apparaît comme une bonne manière de redéfinir collectivement un problème insoluble (les inégalités scolaires) en un problème apparemment traitable. L'école a pour cela besoin de ce que peuvent faire ses « partenaires » ayant capacité et compétence pour prendre en charge les « fragilités » qui mettent provisoirement un jeune hors d'état d'apprendre. On ne peut exclure, bien sûr, qu'il y ait, dans le même mouvement, l'affirmation que les problèmes ne relèvent pas d'elle - puisqu'à l'évidence certains enfants sont immergés dans des difficultés considérables qui n'ont guère à voir avec l'école mais pèsent lourdement sur elle - et donc tentation d'externaliser des responsabilités qu'elle n'a pas ou ne se donne pas les moyens d'assumer. Mais on peut aussi se demander si le PRE ne consiste pas - ou au moins ne conduit pas - à renvoyer vers d'autres certaines des missions qui revenaient à l'école, comme le suggère le recours par les ERE à des médecins de ville pour soigner les élèves... puisqu'il n'y a pas assez de médecins scolaires.

Tout cela est une manière de souligner que le dispositif de « réussite éducative », avec le nom qu'il se donne et les pratiques qu'il met en œuvre, mérite d'être analysé pour ce qu'il est objectivement, comme un dispositif de gestion des populations en difficulté - même s'il entend s'intéresser à des individus -, cette gestion pouvant osciller entre le traitement et la mise à l'écart. Le contenu, les modes de faire (voire les effets à venir) de ce dispositif sont tributaires à la fois des intentions de ceux qui le mettent en œuvre, en même temps que de leur positionnement social rapport aux publics visés et des enjeux professionnels dans lesquels ils sont pris.