



## Recherches en Education

**Page d'information pour le suivi de votre article**

**Titre de l'article :** L'individualisation des politiques socioéducatives : famille sous *assistance* ou famille sous *surveillance* ? Le cas des « parcours individualisés de Réussite Educative ».

**Nom, prénom :** GOIRAND Stéphanie

**Adresse électronique ou numéro de téléphone :** [stephanie.goirand@hotmail.fr](mailto:stephanie.goirand@hotmail.fr)

**Institution de rattachement :** Université Toulouse II - Le Mirail – Laboratoire CERTOP (UMR CNRS 5044)

**Qualité ou fonction au sein de cette institution :** Doctorante en Sociologie– 2<sup>ème</sup> année

From 2003 onwards, France is confronted with a rich but complex educational landscape. In addition to the Local Educational Contracts, devices such as the 'Educational Success' have appeared these last years. The characteristic of this device is to have a "preventive" function and to deal with young people and their families which are identified as 'weakened'. The aim is to build individualised and transverse answers (at the educational, social or school level...) with respect to the identified issues. Through the study of the Educational Success Program, this article attempts to question the social effects induced by this individualization process of the "educational" public action towards families. If public policies are strongly interested in youth and family issues during these last decades, it is mainly a response to a social question. And if the requirement of the public administration for social risks is still so present, it is more and more in reference to a "combination of the social risks with the family risks". This individualization of the reading scale of social problems has direct consequences on the elaboration of social and family policies. Here the goal is to understand in which way this reinforcement of public policies towards families and this form of "re-politicisation" of the private sphere contributes to modify the mechanisms of social regulation and to guarantee the maintain of 'social cohesion'.

## ***L'individualisation des politiques socioéducatives : famille sous assistance ou famille sous surveillance ?***

*Le cas des « parcours individualisés de Réussite Educative ».*

Stéphanie GOIRAND<sup>1</sup>

### Résumé

*Depuis 2003, en France, nous sommes devant un paysage éducatif riche mais complexe. Aux côtés des Contrats Educatifs Locaux sont apparus ces dernières années des dispositifs tels que la Réussite Educative. La particularité de ce dispositif est d'avoir une fonction « préventive » et de prendre en charge les jeunes et leurs familles repérés « en fragilité ». Il s'agit de construire de manière partagée des réponses transversales liées aux problématiques rencontrées (éducatives, sociales, scolaires,...) et individualisées. Il s'agit ici de s'interroger, à travers l'étude du programme de Réussite Educative, sur les effets sociaux induits par ce processus d'individualisation de l'action publique « éducative » en direction des familles. Si les politiques publiques se sont plus fortement intéressées à la jeunesse et à la famille ces dernières décennies, c'est tout d'abord en réponse à une question sociale. Et si l'exigence de la gestion publique des risques sociaux est toujours aussi présente, elle l'est de plus en plus en référence à un « croisement des risques sociaux avec les risques familiaux ». Cette individualisation de la grille de lecture des problèmes sociaux a des conséquences directes sur la conception des politiques sociales et familiales. En quoi ce renforcement de l'action publique auprès des familles et cette forme de « repolitisation », si l'on peut dire, de la sphère privée, viennent modifier les mécanismes de régulation sociale et assurer le maintien de la « cohésion sociale » ?*

Dès la Première Guerre mondiale, les Etats européens ont été confrontés à la nécessité d'institutionnaliser des programmes de politiques sociales à grande échelle pour réduire les inégalités. A travers un grand nombre de dispositifs qui se sont mis en place, sur les plans sanitaires, éducationnels ou encore du logement, nous pouvons observer la volonté de « modeler un homme et une femme nouveaux, c'est-à-dire en bonne santé, bien éduqués et disciplinés » (Macquet, Vranken, 2006), afin de répondre aux exigences du système de production industrielle. On voit se systématiser une préoccupation hygiéniste, déployée tout au long du XIXe siècle. L'attention particulière portée envers les plus démunis se traduit prioritairement en politique d'assistance obligatoire, bien avant que les premières formes d'assurance sociale ne voient le jour. Se développe alors toute une série de mesures visant à corriger les handicaps sociaux et éducatifs, mais aussi un regard fortement moralisateur, dirigé vers les milieux populaires, les familles ouvrières (F. Le Play).

Les politiques dites « sociales » ont fortement évoluées ces dernières décennies, au moins dans leurs formes, mais l'un des objectifs majeurs est resté en partie le même : lutter contre les inégalités sociales. Car face à l'essor du libéralisme économique et de la société industrielle, les Etats se voient contraints d'intervenir pour « palier » la croissance des inégalités sociales. Mais plus que la recherche d'une égalité, c'est l'équité sociale qui est visée. A la notion d'égalité s'est substitué celle d'équité (*fairness*), au sens où le philosophe américain John Rawls l'entendait dans « *la théorie de la justice comme équité* » (Rawls, 1984). Cette dernière consiste à définir au préalable ce qui doit être tenu pour juste et injuste. L'expression « la justice comme équité »

<sup>1</sup> Université Toulouse II – Le Mirail – Laboratoire CERTOP (UMR CNRS 5044)

transmet l'idée que les principes de la justice « sont issus d'un accord conclu dans une situation initiale, elle-même équitable » (Rawls, 1971). L'intervention publique en direction des plus démunis montre bien comment l'Etat tente de rééquilibrer, de réajuster, les situations initiales des individus, afin de garantir l'équité, la justice sociale. Pour Rawls, le principe d'équité permet ainsi de déterminer le seuil à partir duquel certaines inégalités, considérées jusque-là comme acceptables, deviennent des injustices devant être corrigées. L'évolution des politiques sociales, mais aussi familiales, dans un contexte d'économie de marché, a largement intégré ce principe, à la recherche d'un « libéralisme égalitaire ».

Parallèlement, les changements de la structuration familiale viennent à leur tour bouleverser l'ordre social et créer de nouveaux « handicaps » sociaux qu'il convient de « corriger ». La famille est alors susceptible d'être le « maillon faible » d'une société de marché dont l'essor remet en cause les structures traditionnelles et souligne, ou accentue, les inégalités entre les individus. La question des inégalités sociales est ici au fondement même de l'intervention d'un Etat « protecteur ». Si les politiques publiques se sont plus fortement intéressées à la jeunesse et à la famille ces dernières décennies, c'est tout d'abord en réponse à une question sociale. Et si l'exigence de la gestion publique des risques sociaux est toujours aussi présente, elle l'est de plus en plus en référence à un « croisement des risques sociaux avec les risques familiaux » (Commaille, Martin, 1998). Avec la découverte d'une « nouvelle pauvreté » au milieu des années 80, l'interprétation des conséquences de ces situations familiales a encore évolué, pour déboucher sur la notion de risque d'exclusion sociale. C'est à partir de là qu'émerge une lecture des questions de pauvreté en termes de risques sociaux potentiels (vulnérabilité, précarité, fragilité), de trajectoire (insertion, réinsertion, exclusion).

Dans cet article, nous avons choisi plus particulièrement de nous intéresser à un jeune dispositif, celui de la « Réussite Educative », pour nous interroger sur les transformations de l'intervention publique à l'égard des familles, et notamment dans le champ de l'éducatif. Car si l'éducation contribuait autrefois aux politiques sociales, dans le sens où elle permettait l'obtention de diplômes et de qualifications améliorant les positions sociales (indexées aux positions professionnelles), aujourd'hui, ce n'est plus tout à fait le cas. L'éducation doit désormais autoriser l'acquisition de compétences, de capacités, sociales et individuelles. En d'autres termes, le sens donné à l'éducation s'est modifié, de même que sa mobilisation par les pouvoirs publics. Il ne s'agit plus seulement d'éduquer pour « qualifier » mais pour « redresser » les individualités. Nous assistons donc à une transformation du lien entre question éducative et question sociale qui se redéfinit à l'aune du processus d'individualisation.

Ce processus connaît aujourd'hui un retentissement important dans les politiques publiques et s'inscrit dans un phénomène plus large qui a touché l'ensemble des sociétés industrielles, celui de la montée de l'individualisme. Cette tendance qui voit dans l'individu la suprême valeur dans le domaine politique, économique, moral, est également définie, d'un point de vue sociologique, comme une « doctrine selon laquelle l'explication des faits sociaux se trouve dans l'individu » (Durkheim, 1895). L'individualisme, parfois jugé « positif », ou « négatif », tantôt défini comme « réflexif », « subjectif », ou encore « relationnel », a été au centre de nombreuses recherches sociologiques. Autant de points de vue, d'approches théoriques de l'individu et de notre société, qui rendent cette notion floue. « L'individualisation » n'est pas un phénomène propre au XXe siècle, si on l'entend au sens de N. Elias, pour qui le terme « individualisation » désigne certains aspects subjectifs et biographiques du processus de civilisation » (Elias, 2002). Pour beaucoup de sociologues, « individualisation » ne signifie pas repli sur soi, mais témoigne plutôt d'un développement de la « réflexivité » (Beck, Giddens et Lash, 1994) chez les sujets sociaux, c'est à dire non seulement d'une disposition à l'intériorisation mais aussi d'une capacité d'objectivation rendant possible la « déconstruction », par les acteurs, de leurs propres appartenances. Le développement de cet « individu réflexif » va de pair avec une lecture individualisée du social. Cette dernière tend à privilégier une lecture en termes de trajectoires individuelles, où la construction de dispositifs d'intervention sociale privilégie « le cas par cas », le « *case management* », le « sur-mesure » contre le « prêt-à-porter », la mesure personnalisée et contractualisée plutôt que le dispositif universel » (C. Martin, J-C Martin, 1998). C'est dans cette perspective que nous nous inscrivons ici, considérant que l'individualisation est un processus par lequel les individus sont pris comme unité de lecture des problèmes sociaux, et, par-là, unité d'action, d'intervention. C'est en les changeant individuellement que l'action publique tente aujourd'hui de répondre à la question sociale.

Notre objectif n'est pas ici de nous lancer dans une tentative de définition approfondie de ce « concept », mais plutôt de nous pencher sur les effets, les changements sociaux induits par ce processus sur l'institution familiale, l'individu, mais également sur la lecture des problèmes sociaux. Nous partons ici de l'hypothèse que les mutations de l'action sociale viennent modifier l'interaction entre les individus, et ici la famille, et l'Etat. D'une famille bénéficiaire de l'aide sociale sous assistance, on serait aujourd'hui face à une famille « sous contrôle », sous surveillance. Dans un premier temps, nous reviendrons sur l'évolution des politiques éducatives, afin de resituer notre objet dans son contexte socio-historique. Puis, nous verrons en quoi le dispositif de « Réussite Educative », pris ici comme terrain d'étude, vient cristalliser le processus d'individualisation des politiques publiques et faire émerger de nouveaux enjeux institutionnels et politiques, mais aussi sociaux. Par ces spécificités, l'action publique dans le domaine de l'éducatif nous permet d'appréhender plus globalement les changements à l'œuvre dans les grilles de lectures du social, le traitement des problèmes sociaux, mais également le processus de normalisation.

### 1. Le champ éducatif comme témoin des changements sociaux et institutionnels

La famille est aujourd'hui au centre des préoccupations politiques, non seulement pour son rôle majeur dans la constitution de la société, mais elle est aussi réinterpellée sous le sceau de la « parentalité », dans sa

fonction éducative.

Le processus d'individualisation des politiques publiques en regard de la prédominance de la « question familiale » dans le traitement des problèmes sociaux nous a incité à nous intéresser aux récents dispositifs « éducatifs », et notamment le programme de « Réussite Educative ». Le déploiement de ce dernier vient en effet cristalliser ce processus d'individualisation de l'action publique. Il présente également un intérêt majeur, dans le sens où il renvoie à une problématique qui est apparue au devant de la scène médiatique dans les années 80, celle de l'éducatif, sur fond de délinquance juvénile, de « démission » et de responsabilité parentale, de violences urbaines,... La « question éducative » s'est invitée sur l'agenda politique pour devenir, peu à peu, un point stratégique reliant question sociale et question familiale. Collectivités territoriales, services de l'Etat, associations..., tous les acteurs, publics et privés, se sont emparés de cette question devenue « le nerf de la guerre ». D'une politique du loisir à une politique sécuritaire, en passant par une politique de prévention (de la délinquance, mais aussi sociale, éducative,...), les jeunes et leurs parents, et par conséquent la famille, retiennent toute l'attention des pouvoirs publics.

Sur la « question familiale » en France, le développement de l'Etat-providence et des services aux familles a contribué à « compléter et rééquilibrer les fonctions remplies inégalement par les groupes primaires, sans jamais les remplacer » (Commaille, Martin, 1998). En d'autres termes, la famille continuerait à assurer son rôle de socialisation, de solidarité, mais de façon complémentaire aux systèmes de protection collective. Il s'agit aujourd'hui de soutenir des aides « de proximité » pour les accompagner dans l'exercice de leurs responsabilités plutôt que de les renvoyer à leurs obligations.

#### ■ ***Les politiques éducatives : de la gouvernance territoriale à l'individualisation des prises en charge, un reflet des mutations de l'action publique***

Cette complémentarité de l'intervention publique et celle des familles est largement perceptible dans le domaine de l'éducatif. Si l'école et la famille restent les principaux acteurs de l'éducation, d'autres ont fait leur apparition, modifiant profondément la répartition des responsabilités entre ces différents acteurs. L'avènement de la « société du temps libre » a laissé une place de choix au secteur associatif et aux collectivités territoriales dans la prise en charge des enfants et des jeunes. Les trois « institutions » qui ont en charge l'éducation, soit la famille, l'école et les structures de loisirs, s'organisent autour de fonctions fondamentales que sont la socialisation, l'enseignement et la filiation, chacune de ses logiques participant de ce processus d'éducation. Ces dernières décennies, le champ de l'éducatif s'est ainsi transformé et n'a pas échappé au

phénomène de gouvernance territoriale qui a redéfini le mode de déploiement de l'action publique dans un grand nombre de domaines. Comme le souligne Yves Dutercq « les mouvements de déconcentration et de décentralisation agissent simultanément pour renforcer le poids des collectivités territoriales dans la définition des politiques éducatives spécifiques : la déconcentration incite les services académiques à construire des relations parfois étroites avec des collectivités qui participent de manière complémentaire à l'organisation territoriale de l'éducation » (Dutercq, 2001). Les villes ont acquis une légitimité pour intervenir sur les orientations de la politique éducative, à travers, notamment, une forte implication financière et la création de services spécifiquement dédiés à la question de l'éducation, de la jeunesse.

Depuis une vingtaine d'années, un nouveau modèle d'action publique éducative a progressivement émergé, dépassant les logiques sectorielles et réorganisant les relations entre le centre et la périphérie, entre le secteur public et privé. Cette « gouvernance éducative » repose sur une dynamique de coproduction de l'action publique entre les différents acteurs du champ de l'éducatif et connaît aujourd'hui un développement important. Les récentes politiques éducatives nécessitent une coopération accrue entre les acteurs publics et privés intervenant auprès des jeunes et des familles (Caisse d'Allocation Familiale, Education Nationale, Conseil Général, Associations sportives et culturelles, Fédérations d'Education Populaire,...). Ainsi, même si la commune est bien souvent le « pilote », le partenariat entre différents acteurs, différents échelons territoriaux, est primordial dans la mise en œuvre de ces politiques publiques. L'objectif de cette transversalité était certes de répondre à d'incontestables besoins sectoriels, mais aussi de rechercher une cohérence globale que seule une approche transversale pouvait garantir. C'est ainsi que cette « mission éducative » de portée nationale, dont le point fédérateur semble être la politique de la ville, est devenue un enjeu d'éducation à « responsabilité institutionnelle partagée » (Luc, Valadas et Vogler, 2003).

Depuis 2003, nous sommes devant un paysage éducatif riche mais complexe. Aux côtés des Contrats Educatifs Locaux sont apparus ces dernières années des dispositifs tels que la Veille Educative<sup>2</sup>, et plus récemment la Réussite Educative. La particularité de ces dispositifs est d'avoir une fonction « préventive » et de prendre en charge « individuellement » les jeunes et leurs familles repérés « en fragilité » scolaire, éducative, sociale, de santé,... Il ne s'agit pas ici d'une politique dite « de la jeunesse », largement promue ces dernières années au travers des différents contrats tels que le Contrat Educatif Local, le Contrat Temps Libre, et plus récemment le Contrat Enfance Jeunesse ; mais bien d'une politique éducative pouvant intervenir auprès de la famille dans son ensemble. De plus, l'apparition de ce type de dispositif correspond bien à une prise en compte modifiée par l'action publique de la question familiale, et plus globalement sociale.

#### ■ **Le dispositif de Réussite Educative : présentation d'un terrain d'étude fertile**

La Réussite Educative s'inscrit donc dans la lignée du développement des politiques constitutives, « dans lesquelles l'Etat indique la procédure à suivre (diagnostic, projet, élaboration et évaluation d'un programme d'intervention) mais laisse aux acteurs publics locaux le soin d'en déterminer le contenu » (Volery, 2008). Ce modèle d'action publique, ce « *laisser-faire institué* » (ibid.), est notamment visible à travers la multiplication des contrats locaux dans un grand nombre de domaines, à laquelle l'éducatif n'a pas échappé. C'est donc aux acteurs les plus proches du terrain de définir le sens donné et les objectifs prioritaires du dispositif. En d'autres termes, l'Etat n'impose plus les objectifs, mais encadre la procédure (ex. : réaliser un diagnostic commun, formuler un projet partagé, évaluer de façon continue,...). Dans le cadre de la Réussite Educative, nous retrouvons en grande partie ces spécificités. En effet, si les méthodologies et les objectifs généraux sont donnés, les textes laissent une grande liberté aux collectivités locales dans l'opérationnalisation concrète.

Le dispositif de Réussite Educative, issu de la loi 2005-32 du 18 janvier 2005 du Volet Egalité

<sup>2</sup> Dans le cadre du plan de cohésion sociale et du programme de lutte contre les exclusions, le dispositif de Veille Educative a été mis en place dans les quartiers « difficiles » des communes en Contrat de Ville par la circulaire interministérielle du 11 décembre 2001 et la circulaire du 1<sup>er</sup> ministre du 21 janvier 2002.

des Chances du Plan de Cohésion Sociale, Programme 15 et 16, vise « à donner leur chance aux enfants et aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite. Il vise à accompagner dès la maternelle, des enfants et des adolescents présentant des signes de fragilité en prenant en compte la globalité de leur environnement ». Il s'adresse aux enfants et aux jeunes de 2 à 16 ans et peut concerner tous les territoires, même s'il est stipulé que « les moyens inscrits dans le Plan de Cohésion Sociale conduisent à traiter de manière prioritaire les territoires où l'environnement économique, social et/ou culturel est à l'origine des difficultés les plus importantes. Son action se concentre donc prioritairement sur les enfants et adolescents résidant dans les zones urbaines sensibles et dans les territoires en grande fragilité économique et sociale, ou scolarisés dans des établissements en zones et réseaux d'éducation prioritaire »<sup>3</sup>. La mise en œuvre de ce dispositif passe par la construction d'une « Equipe Pluridisciplinaire de Réussite Educative » (EPRE), appelée également « Equipe Pluridisciplinaire de Soutien » (EPS), qui intègre les professionnels et opérateurs de terrain de différentes institutions et qui interviennent dans divers champs d'action (scolaire, social, santé, loisirs,...). Elle a pour mission de « construire des parcours individuels de Réussite Educative », des « actions individuelles de prise en charge des jeunes et des familles ». En d'autres termes, la transversalité et la coproduction ne sont pas seulement de mise au niveau du pilotage, mais également dans son opérationnalisation.

Nous nous intéressons ici plus particulièrement à la mise en œuvre des « parcours individualisés de Réussite Educative ». Concrètement, un professionnel du secteur socio-éducatif, quel qu'il soit (enseignant, animateur, éducateur,...), qui repère un enfant en difficulté, en fragilité (par exemple avec des problèmes de comportement dans une structure de loisirs, des difficultés scolaires, ou encore en souffrance psychique) peut saisir l'Equipe Pluridisciplinaire de Réussite Educative, ou le référent local en charge de ce dispositif, pour établir une demande de soutien et d'intervention en direction de l'enfant et/ou de ses parents. Une fois les parents avertis de la démarche, s'ils donnent leur accord, la situation individuelle est présentée aux différents partenaires de l'équipe susceptibles de connaître l'enfant. Puis s'enclenche une évaluation partagée de la situation avec les différents professionnels impliqués. Une fois le « diagnostic » et les objectifs définis, l'EPRE propose à l'enfant et à la famille une ou plusieurs actions en réponse aux problématiques repérées. Cela peut par exemple se traduire par la mise en place d'un soutien scolaire à domicile pour l'enfant adossé à un soutien « éducatif » aux parents (souvent réalisé par un psychologue ou un éducateur), ou encore l'incitation des parents à inscrire l'enfant dans une structure de loisirs (parfois soutenue par une aide financière) afin de favoriser la socialisation de l'enfant. L'articulation ou l'enchaînement de ces différentes actions fonde ce qui est appelé « un parcours de Réussite Educative ». A la lueur de ces quelques exemples, on peut déjà saisir l'hétérogénéité des réponses qui peuvent être mises en œuvre et leur caractère transversal, « pluridisciplinaire ».

L'ensemble des grandes villes de France, mais aussi de nombreuses villes moyennes, soutenues par les instances intercommunales, ont aujourd'hui mis en œuvre ce dispositif (644 villes au total étaient concernées en 2008). Nos analyses s'appuient sur une vingtaine d'entretiens semi directifs menés auprès de professionnels divers (assistantes sociales, directeurs d'écoles, animateurs loisirs,...) impliqués dans le dispositif et de parents (principalement des mères), dont l'enfant est suivi dans le cadre du dispositif. Notre terrain concerne deux territoires distincts, Toulouse et une ville moyenne de sa périphérie.

A bien des égards, ce dispositif reflète tout à fait les transformations de l'action publique décrites précédemment, et notamment ce processus d'individualisation qui nous préoccupe ici. Ce champ de l'éducatif, où pléthore de contrats, de dispositifs, ont vu le jour ces dernières années, est un bon exemple de cette évolution des politiques sociales marquée par la croissance de « nouveaux dispositifs hybrides » (Macquet, Vranken, 2006) qui reposent sur le croisement des politiques universalistes et particularistes. Ce nouveau régime s'appuie sur des mesures de discrimination positive, des prestations ciblées et non uniformes, à la recherche d'une plus grande équité dans les situations sociales individuelles.

<sup>3</sup> Extraits de la note de cadrage national pour la mise en œuvre du programme de Réussite Educative d'avril 2005.

## 2. L'individualisation de l'action socioéducative : un individu *resitué* dans une nouvelle grille de lecture du social

### ■ *Une individualisation des grilles de lecture du social : vers une subjectivation des critères*

- *Face à l'individualisme croissant : une individualisation des risques sociaux*

L'avènement de l'individualisme, transposé à la question de la famille signifierait « que celle-ci n'existerait plus comme institution, mais à partir des individus qui la composent et des lois qu'ils se donneraient chacun à eux-mêmes pour la constituer, la faire vivre et, éventuellement, la dissoudre » (Commaille, Martin, 1998). En d'autres termes, s'observerait une émancipation des individus par rapport à la famille adossée à une « démocratisation de la vie privée ».

Un des éléments les plus révélateurs de ces transformations est la distanciation qui s'opère entre la famille et la biographie individuelle. En témoignent les modifications des formes et des temporalités de vie commune au sein de la famille, l'importance donnée aux trajectoires personnelles qui viennent primer sur la biographie familiale, le nombre de divorces et de remariages, ou encore la diversification des formes de conjugalité. Pour U. Beck, « on voit s'esquisser une autonomisation des biographies individuelles masculines et féminines à l'intérieur et à l'extérieur de la famille » (Beck, 2001) où les liens familiaux deviennent interchangeable et les familles « temporaires ». Pour lui, l'individualisation de la famille entraîne une « inversion des priorités entre famille et biographie individuelle ». La notion de « détraditionnalisation » vient également traduire ce processus qui conduit les individus à s'émanciper des assignations des rôles correspondant à leur classe ou encore leur genre. En résulte une responsabilisation accrue des individus dans la gestion et la planification de leur propre trajectoire de vie. Si d'un côté, cet individualisme peut être perçu comme « positif », dans le sens où cette émancipation des assignations sociales est vécue comme « libératrice », il peut également être défini comme « négatif ». Que nous vivions dans une « société sans classe », comme le pense U. Beck, ne signifie pas qu'il s'agisse d'une société sans inégalités. Bien au contraire, ces dernières ne cessent de croître. « La différence, c'est que ces inégalités ne sont plus considérées comme des inégalités de classes, mais comme des inégalités entre individus » (C. Martin, J-C Martin, 1998). Les échecs, les « accidents » biographiques s'incarnent alors dans les trajectoires personnelles des individus.

En d'autres termes, « l'unité de référence dans laquelle on est frappé par la foudre (le chômage et la pauvreté) n'est plus le groupe, la classe ou la couche sociale, mais *l'individu vivant dans le marché*, avec ses caractéristiques propres » (Beck, 2001). Ce phénomène s'observe également dans le cas de la Réussite Educative, dans la caractérisation du public :

*« Des familles monoparentales, avec une maman en grosse difficulté dans ses relations avec ses gamins. Soit parce qu'elle bosse et qu'elle n'a pas le temps de s'en occuper, soit parce qu'elle-même a beaucoup de mal avec sa propre problématique à elle, c'est traditionnel comme difficulté » (directeur d'école).*

C'est ainsi au niveau des individus, de leurs spécificités personnelles et biographiques, que sont recherchées les causes de ces inégalités (Balibar, 1992). L'individualisation des problèmes sociaux s'est ainsi traduite par une individualisation des politiques publiques en direction des populations les plus fragilisées.

A côté de la régulation « classique » des populations, qui se maintient à travers les programmes d'aide sociale, d'éducation à la santé ou de prévention des risques, s'est développé un traitement des individus que l'on prétend adapter aux particularités de chacun, de chaque histoire, de chaque problématique. C'est dans cette nouvelle « tendance » de l'intervention publique dans le champ des politiques sociales que s'inscrit le dispositif de Réussite Educative à travers une intervention au « cas par cas ». La focale d'individualisation de la prise en charge, ici en action, s'opère de la société, ou du moins de catégories sociales, vers la famille, mais aussi de la famille vers l'individu.

*« On ne peut pas lutter contre les fragilités de l'enfant si on ne prend pas en compte le contexte familial. Il faut que chacun ait sa part de temps, d'espace, d'écoute et de soutien. Pour moi, enfin c'est personnel, la famille ça devrait être plus de liberté et de reconnaissance individuelle, et être ensemble, mais ce n'est pas toujours évident » (professionnel du loisir »*

Ce processus d'individualisation des politiques sociales répond à un double objectif, un double enjeu : d'une part, souscrire aux impératifs de l'économie de marché tout en prenant en compte les nouvelles exigences de ciblage et d'intervention sur les citoyens les plus démunis ; et d'autre part, de développer des modes de régulation externe de la vie privée.

De plus, cette approche individuelle, par son attention particulière aux récits, par la connaissance des situations personnelles qu'elle implique, vient donner une plus grande importance à la souffrance et à la parole. « Individualisation et psychologisation sont ainsi un complément des formes traditionnelles d'action » (Fassin, Memmi, 2004).

- *Subjectivation des critères et gouvernement par la parole : une nouvelle grille de lecture du fait éducatif*

A travers les nouveaux dispositifs, tels que la Réussite Educative, s'observe un repérage de populations spécifiques faisant l'objet d'un « ciblage psychologique » (Macquet, Vranken, 2006), mais aussi social. Le public jeune est d'ailleurs tout à fait illustratif des nouvelles catégories ciblées par les nouvelles politiques : jeune en insertion, jeune en échec scolaire, jeune délinquant, jeune en fragilité éducative,... Ce processus d'étiquetage vient structurer les nouvelles catégories « sociales » opérantes pour les politiques publiques actuelles, et plus particulièrement sociales. Aux classes d'âges, dont la catégorie des jeunes, vient s'ajouter une série de « qualificatifs » censés caractériser leurs problématiques sociales. Cette nouvelle forme de catégorisation des publics, où s'entrecroisent politiques sociales, sécuritaires, sanitaires, éducatives, mais aussi d'emploi, a pour corollaire un changement de lecture des fragilités adossé à des critères subjectifs.

La notion de souffrance sociale change notamment de toile de fond. Aux critères objectifs mobilisés dans la configuration précédente, le terme de souffrance met aujourd'hui en scène des critères plus subjectifs. Cette nouvelle grille de description du social s'accompagne d'une évolution sémantique importante s'exprimant à travers un langage psycho-relationnel et toute une « grammaire de l'intérieur » largement diffusée pour permettre la mise en récit de la souffrance.

Dans le cadre du dispositif qui nous intéresse ici, le public ciblé n'étant pas défini au regard de critères objectivés en amont, la légitimation de l'intervention auprès des familles bénéficiaires passe à la fois par des critères « objectifs » (faibles résultats scolaires, incident de violence envers un pair, divorce des parents,...) et des critères plus subjectifs (repli sur soi, mal-être, difficultés relationnelles, refus de l'autorité,...). Les deux étant souvent reliés par les professionnels dans l'analyse des situations, comme un phénomène de cause à effet, aucun des deux aspects n'étant à négliger. L'exemple donné par ce directeur d'école membre d'une équipe pluridisciplinaire de Réussite Educative est à ce propos tout à fait éclairant :

*« Nous ce qu'on a eu à traiter c'est cette fusion familiale qui fait qu'on n'arrive pas à trouver de réponse satisfaisante, au niveau de l'école en tout cas. Et donc là par extension, avec la Réussite Educative, on voit ce qu'on peut faire pour la famille, en prenant en compte le scolaire, mais pas que ça. Parce que les problèmes posés à l'école rejaillissent sur tout le reste. » (directeur d'école).*

Pour les familles, la légitimation ou la justification d'un accompagnement individualisé s'exprime encore davantage sous le registre de la souffrance :

*« Je trouve que j'ai assez souffert et mes enfants aussi » (Mère, 48 ans, 3 enfants, séparée) ; « Je ne peux plus supporter tout ça, ça m'étouffe, c'est trop dur » (Mère, 42 ans, 1 enfant, divorcée)*

Ces deux mères de famille dont l'un des enfants a été « repéré en fragilité » bénéficient également d'un suivi individuel. C'est ici un état psychique, une souffrance mentale, expliquée par l'accumulation de difficultés de différents ordres (économiques, conjugales, scolaires pour l'enfant,...), qui est mis en avant pour exprimer leur besoin de soutien.

Ce retentissement psychique des expériences sociales des individus, exprimé tant par les



professionnels que par les publics, vient conditionner les réponses mises en œuvre. Le recours aux psychologues se veut alors largement valorisé :

*« C'est elle (sa référente de Réussite Educative) qui m'a reçu la première fois, et je lui ai expliqué mes problèmes, et elle m'a dit : « bon, vous allez voir le psychologue, pour suivre les enfants aussi, pour voir psychologiquement comment ils le vivent, comme vous êtes en séparation et tout... » ». (Mère, 48 ans, 3 enfants, séparée)*

Il est même présenté aux familles comme « *complètement naturel* » dans le « traitement » de la question éducative :

*« Je prenais cet exemple pour les familles : « quand vous avez mal aux dents vous allez chez le dentiste, quand vous avez les cheveux trop longs vous allez chez le coiffeur, donc il faut prendre cet accompagnement comme quelque chose de complètement naturel », mais moi je donnais ça et hop je basculais vers « allez voir la psychologue » ». (professionnel du loisir)*

On peut également noter que parmi les enfants suivis en 2008 dans le cadre d'un parcours individualisé de Réussite à Toulouse, près de 30% des enfants ont bénéficié d'un soutien ou d'un suivi psychologique. Cette tendance à la « psychologisation » s'inscrit dans la lignée du processus de médicalisation de la société, largement étudié par Michel Foucault, c'est-à-dire « le phénomène de normalisation mettant en œuvre une mainmise professionnelle et plus largement sociale sur les corps souffrants ou déviants, voire suspectés de le devenir » (Fassin, Memmi, 2004). Elle pose alors, de fait, la question de la formation des subjectivités.

Les individus se construisent aussi à travers ces « épreuves de vérité », ces mises en récit des difficultés, auxquelles ils doivent se soumettre devant les travailleurs sociaux, éducatifs, médicaux,... Les individus « fragilisés » sont sans cesse « sommés » de se raconter, d'exprimer leur ressenti :

*« L'histoire de la personne elle ressort, mais c'est vrai que les déceptions, les difficultés, la douleur, la souffrance, parce qu'on rencontre vraiment des gens en souffrance, dans la douleur, et ce n'est pas facile à exprimer tout ça, de se dévoiler aux autres. Et puis en même temps on est surpris, parce que quand c'est parti ça y est, ça va, ils se racontent ». (professionnel du loisir)*

Se pose alors le problème du récit, de la parole de l'utilisateur. Comment parvenir à raconter son histoire ? Car sans histoire, sans « diagnostic » personnel, point de projet. Mais jusqu'où aller dans le récit d'une vie quand il s'agit d'obtenir une aide ou que les éléments personnels dévoilés serviront à la définition d'un parcours « institutionnel » (éducatif, d'insertion,...) ? Les travailleurs sociaux et les publics se retrouvent alors pris dans une relation complexe à l'équilibre fragile où les notions de confiance, d'influence, de stratégie des acteurs, sont à prendre en compte. Dans le cas de la Réussite Educative, la formalisation du partage d'informations entre les professionnels pose encore d'autres questions. Est-il vécu comme une « stigmatisation » ou bien comme un bénéfice, un processus qui leur permet de ne pas se raconter à plusieurs interlocuteurs, ou encore comme une contrainte, dans le sens où ils ne peuvent pas compartimenter les informations données d'un secteur à l'autre, d'une institution à l'autre ?

Autant de pistes qui sont à explorer dans l'analyse de l'action sociale, aujourd'hui fortement adossée à ce que certains appellent « le gouvernement par la parole ». Car les modes d'intervention développés par ces dispositifs de régulation des populations peuvent influencer sur la constitution de la subjectivité des sujets sociaux. Le concept de « gouvernabilité », soit la capacité à se gouverner soi-même, introduit par M. Foucault, serait, pour lui, le vecteur de ce processus (Foucault, 1994). Individualisation et subjectivation font alors apparaître des impératifs, en termes de travail sur soi, de planification et de gestion de sa propre existence, qui constituent les nouveaux défis du travail social.

■ ***Une individualisation des réponses et des modes de prise en charge : vers une nouvelle « interaction » entre l'individu et l'institution ?***

L'action sociale s'est donc orientée vers un élargissement de ces registres et une nouvelle approche qui favorisent les concepts de contrat, de stratégie, de projet. Un intérêt croissant a été accordé aux thématiques de l'autonomie, de la responsabilité, de l'importance des affects. De

nouvelles formes d'intervention, mobilisant notamment des compétences managériales, ont été développées dans les réponses aux personnes, prises ici au « cas par cas ».

- *Une hétérogénéité des « filières » de prise en charge à fort retentissement individuel*

Cette approche « individualisante », de par ses spécificités, peut entraîner une diversification des modes de prise en charge des publics inscrits sur un même dispositif, tant entre les territoires (de par la forte marge de liberté laissée aux acteurs dans l'opérationnalisation) qu'entre les individus. Cela pourrait aboutir à une hétérogénéité des filières, des parcours, des accompagnements. Cette hypothèse est d'autant plus crédible que, prenant en compte les critères subjectifs sur lesquels repose en partie ce dispositif, une grande place est laissée aux interprétations et aux représentations des professionnels. Cette différenciation dans le traitement des problématiques individuelles signifierait un réel bouleversement de la tradition universaliste de nos politiques sociales.

Du point de vue des travailleurs sociaux, il apparaît en tout cas clairement qu'ils sont face à une diversité de situations sociales qui appellent une diversité de réponses.

*« Je crois que la Réussite Educative c'est du travail à la carte, avec les gamins et avec les partenaires, c'est à la carte, enfin il n'y a pas, en exagérant un peu, il n'y a pas deux situations identiques et il n'y a pas deux manières identiques de traiter les questions ». (travailleur social)*

L'expression du dispositif « à la carte » vient parfaitement illustrer ce phénomène de particularisation des filières. Cette individualisation de la grille de lecture des problèmes sociaux a des conséquences directes sur les politiques sociales et familiales. Il s'agit désormais de développer des modes d'intervention « sur-mesure », adaptés à la particularité des situations. Partant de là, chaque situation est unique. En grossissant le trait, nous pourrions dire qu'à chaque manière de mettre en mot une difficulté correspond une situation particulière qui implique un « traitement » différent.

Ainsi, à chaque individu, au sein d'une même famille, vient correspondre des problématiques particulières, nécessitant un « parcours » adapté :

*« Il n'y a pas que les jeunes, on accompagne aussi les parents, avec des propositions d'actions collectives, que ce soit sur des ateliers ou des cafés des parents, pour retrouver un peu son identité, ne pas rester enfoui, en retrait. Ce n'est pas seulement une maman et il faut arriver à viser aussi l'épanouissement de l'individu, pas que de l'enfant, mais aussi de son environnement » (professionnel du loisir).*

Au-delà des actions qui peuvent être mises en place, c'est bien sur l'individu qu'il s'agit d'agir, pour son « épanouissement », son bien-être, et par extension celui de sa famille. Le processus d'individualisation des prises en charge se décline donc aussi au sein de la famille, renforçant ainsi la prédominance de la « trajectoire » individuelle sur celle familiale. Toutefois, même si l'individu est le cœur de cible de l'intervention, l'objectif intrinsèque reste de soutenir la famille dans son rôle constitutif de la société. En intervenant auprès de l'individu, dans une démarche d'apaisement et de sécurisation de sa situation, de sa trajectoire, il s'agit de garantir un environnement favorable pour la famille dans son ensemble. L'angle d'approche s'est donc déplacé : c'est en agissant *sur* l'individu que les politiques publiques tentent de recréer du lien social, de garantir la « cohésion sociale » *via* l'institution familiale.

Comme le suggèrent J. Donzelot et J. Roman, « produire la société serait désormais devenu un impératif » (Donzelot, Roman, 1998). Pour ce faire, il serait donc préconisé la mobilisation des individus, de leurs compétences, de leurs subjectivités. Ce glissement de l'*objet* vers le *sujet* dans la lecture des problèmes sociaux place l'individu au cœur de la démarche.

- *Individualisation et activation des politiques sociales : deux processus en synergie*

« L'individualisation est le nouveau mot d'ordre des politiques publiques » (Rosanvallon, 1995). La chose est dite. Mais qu'est ce que cela implique concrètement ? Comment s'opère ce processus « d'individualisation » ? Et quels changements majeurs, quelles conséquences engendre-t-il ?

Pour P. Rosanvallon, qui préconise une activation des politiques en guise de réponse à la

« nouvelle question sociale », il ne s'agit pas là d'une rupture radicale de modèle, mais d'un « enrichissement » du droit social sur la volonté de l'insertion et de la reformulation des formes de solidarité (Rosanvallon, 1992). L'identification d'une « nouvelle question sociale » a offert l'occasion d'une redéfinition des politiques publiques. Celle-ci s'est accomplie autour du passage de dépenses largement perçues comme passives vers des dépenses dites « actives », misant davantage sur l'insertion, la responsabilisation, l'implication de l'ayant droit au sein de la société. Alors que l'accès aux droits sociaux reposait sur un système de droits objectifs renvoyant à des catégories sociales juridiquement prédéfinies, on observe aujourd'hui un singulier mouvement d'infléchissement de ces droits vers des dispositifs visant à responsabiliser davantage les personnes et à individualiser les protections.

Est alors mobilisée la capacité des individus à agir sur leur propre existence, qui est largement fonction de l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. La notion de « locus de contrôle », élaborée par des psychosociologues, met notamment en lumière cette idée selon laquelle l'individu « résistera » à la tentative de modification de son comportement s'il la perçoit comme une pression extérieure. Il s'agirait donc aujourd'hui d'« internaliser le locus de contrôle » afin de « travailler à renforcer l'estime de soi et la confiance de tout un chacun dans ses propres capacités à devenir acteur de sa propre vie, y compris en exerçant un niveau accru d'auto-contrôle » (Berlivet, 2004). L'intervention des travailleurs socioéducatifs tend alors vers une démarche de valorisation de la personne :

*« Valoriser ces parents-là par autre chose, les amener petit à petit à ce qu'ils reprennent une identité en tant qu'individu. (...) C'est pour ça que c'est important de travailler sur les leviers, les compétences, etc., et dans la formulation, reformuler, formuler, dans l'expression, et de voir un peu, les besoins, les valeurs, les sentiments, etc. » (travailleur social).*

Ce travail sur l'estime de soi passe par la mobilisation des compétences, des capacités des individus, mais également leur subjectivité. L'objectif n'est pas seulement de mettre les individus *en action* mais aussi *en mots*. Ils sont invités à s'engager dans une démarche de construction de leur propre trajectoire, soutenus, accompagnés, appuyés, par une série de professionnels. Par cette dynamique d'« activation » de la personne, c'est aussi leur autonomisation et leur responsabilisation qui sont en jeu. Mais comme le montre cet exemple donné par un professionnel l'objectif n'est pas aisé :

*« Il y a une maman par exemple qui a beaucoup de mal à prendre certaines décisions à aller, à téléphoner, à prendre des rendez-vous, donc il fallait la tanner, il fallait faire quasiment tout à sa place... Alors qu'avec une prise en charge de type Réussite Educative, c'est plus facile pour elle. Maintenant c'est vrai qu'on les décharge d'une partie de leurs responsabilités, mais il y a des gens qui ne sont pas capables de les assumer. » (directeur d'école).*

Tout l'enjeu pour les professionnels est de créer une dynamique de « mise en projet » des individus et des familles :

*« C'est sûr que quand la famille n'est pas en marche par rapport à ça, c'est compliqué, et la difficulté c'est de mettre en marche une famille » (travailleur social).*

Se met alors en place un accompagnement individualisé, qui peut prendre plusieurs formes. De *faire à la place*, à *faire voir* en passant par *faire faire*, le modèle de prise en charge développé peut évoluer tout au long du « parcours » jusqu'à ce que l'individu soit en capacité de *faire seul*. Ce découpage, certes un peu schématique, nous permet toutefois de saisir ce processus d'activation visant l'autonomie et la responsabilité des individus. Il rend également bien compte de la diversité et de l'hétérogénéité des parcours déjà évoqués.

Cette tendance à « activer » les politiques, mais aussi les personnes, à insérer ces dernières dans une démarche de construction de leur propre trajectoire, marque ainsi une rupture par rapport aux politiques antérieures identifiées comme passives et indemnitrices. Ces dispositifs, tels que la Réussite Educative, visent à assurer la continuité de trajectoires incertaines, faites de ruptures, d'évènements imprévisibles, d'allers et retours. Pour F.-X. Merrien, nous assisterions à l'émergence d'un nouveau paradigme ou d'une « nouvelle grammaire de sens » (Merrien, 2007) qui se traduit par une série de dispositions individualisantes intervenant sur le comportement des acteurs et visant à les responsabiliser davantage. L'enjeu se situerait donc dans le passage d'une consommation passive à une consommation active des prestations sociales de la part des citoyens. « De bénéficiaire de l'aide sociale, l'individu devient désormais « sujet actif » de l'aide sociale » (Macquet, Vranken, 2006).

- *Vers une transformation de l'injonction faite au public*

Ce retentissement individuel des nouvelles politiques sociales et éducatives, misant sur l'activation des personnes, ouvre la voie d'une transformation des relations entre bénéficiaires et travailleurs sociaux, et par extension entre individus et pouvoirs publics. C'est alors le processus de normalisation que l'on interroge.

Cette tendance à la mobilisation des individus dans leur propre trajectoire et leur responsabilisation se traduit concrètement par la multiplication, dans de nombreux domaines (insertion, loisir, environnement,...) d'un certain nombre d'outils, tels que les contrats ou les chartes (ex. : charte d'utilisation d'un équipement, charte d'accueil de loisirs, contrat « d'engagement », charte de « bonnes conduites »,...). Le principe repose sur un contrat « moral » passé entre un professionnel et le bénéficiaire qui s'engage à respecter le cadre et les règles édictés. Cet « engagement » est formalisé par la signature du document. Ce phénomène de contractualisation s'observe également dans le dispositif de Réussite Educative, pouvant prendre différentes formes (acte d'engagement, accord parental écrit adossé au rappel du cadre,...). Dans le champ de la jeunesse et de l'éducatif - notamment de par la problématique du rapport à la règle, à l'autorité, largement véhiculée dans les discours touchant à l'adolescence - ce type d'outil est particulièrement prisé. Les jeunes, comme les parents, sont alors sur-sollicités et priés, de multiples manières, de témoigner « publiquement », si l'on peut dire, de leur engagement, de leur volonté à « s'activer », à « respecter » les normes et le cadre institutionnel. En ce point, cette citation d'une mère de famille, engagée dans un parcours de Réussite Educative autour des fragilités de son fils, est édifiante :

*« Il y a eu un truc aussi qui s'est passé à l'école, un contrat, et alors c'était tous les professeurs qui disaient ce que K. faisait, s'il marquait ses devoirs, s'il apprenait ses leçons, s'il était tranquille en classe, voilà » (Mère, 42 ans, 1 enfant, divorcée).*

On passerait là d'une famille « sous assistance » à une famille « sous surveillance ». A son pouvoir d'*injonction* l'Etat tente parallèlement de « distiller » son pouvoir d'*influence*.

Les attentes déployées envers les individus de la société changent alors de registre, passant d'un modèle autoritaire à un modèle de diffusion, car « bien plus que dans un rapport d'autorité, c'est à travers des jeux de normalisation douce que s'opère une transformation des représentations et des comportements » (Fassin, Memmi, 2004). Cette forme « *d'injonction passive* » interpelle aussi les professionnels :

*« Après j'ai un peu un questionnement sur l'injonction passive qu'on est en train de faire. Je cite un exemple, un enfant où on sent un lien très fusionnel avec la maman, on est là à tous nous dire « il faudrait qu'il parte en camps, il faut qu'ils se séparent ». Mais est ce qu'on est vraiment dans l'attente de ces familles ? C'est là où je suis en train de me questionner. Bon, elles adhèrent ou pas, elles ont la liberté de dire non, c'est pour ça que je parle d'injonction « passive ». » (professionnel du loisir)*

Cette citation fait également écho au brouillage des frontières entre privé et public qu'opère peu à peu ce processus d'individualisation, et de façon encore plus prégnante dans le champ de l'éducatif. Car, si certains parlent « d'injonction passive », il n'en reste pas moins que les opérateurs de terrain, agissant au plus près des publics, exercent bien un « pouvoir d'influence » sur les pratiques, ici éducatives, des individus. A travers cet accompagnement individualisé des conseils « éducatifs » sont donnés aux individus, visant à modifier leur comportement en tant que parents :

*« Il (son référent de Réussite Educative) m'a demandé ce qu'elles faisaient les filles, et je lui ai dit qu'elles faisaient de la danse classique mais que j'avais été voir leur prof pour dire que je voulais qu'elles arrêtent cette année parce qu'elles ne travaillaient pas bien. Et il m'a dit qu'il ne fallait pas, il fallait laisser les filles continuer leurs activités c'est pour ça que cette année j'ai dit bon, allez, vous pouvez y retourner. » (Mère, 48 ans, 3 enfants, séparée)*

Or l'éducation, en dehors de la fonction d'enseignement de l'école, est *a priori* d'affaire privée et familiale. On peut alors se demander dans quelle mesure, avec quelle légitimité, l'Etat peut ou doit, considérer que les pratiques éducatives (comme les pratiques sexuelles ou conjugales sur lequel l'Etat intervient et légifère) ne relèvent pas de la sphère privée, mais s'inscrivent dans un registre public appelant son intervention ?

## Conclusion

Cette transformation dans l'injonction faite au public, et par conséquent, la manière dont les pouvoirs publics tentent de faire intérioriser les normes aux individus, s'opère ici de l'extérieur vers l'intérieur. La distinction soulignée par M. Foucault entre « *dispositif de sécurité* » et « *mécanisme disciplinaire* » (Foucault, 1975) apporte un éclairage sur ce processus. Tandis que le projet disciplinaire vise à établir un dispositif agissant « *de l'extérieur* » sur un sujet, un dispositif de sécurité ne peut se construire qu'à la condition de faire jouer, « *de l'intérieur* », certains aspects du phénomène de manière à neutraliser ses effets les plus néfastes. En d'autres termes, si le processus, la « méthode », développé dans les politiques sociales d'une manière générale dans la diffusion des normes et des « bonnes pratiques » a évolué, on peut aussi s'interroger sur leur contenu, leur sens même. Nous nous sommes centrés ici sur les modes d'injonction de l'Etat sur les individus, mais pour saisir pleinement les changements sociaux qui s'opèrent à travers cette individualisation des prises en charge, cette activation des personnes, une analyse des discours à la fois politiques et techniques, sur les « messages », les « référentiels » diffusés pour normer les pratiques sociales, serait de ce point de vue enrichissante.

A travers cet article, nous avons cherché à montrer en quoi le processus d'individualisation des politiques publiques fait émerger, au-delà des enjeux institutionnels, des enjeux sociaux majeurs. Appliquée à la question éducative, à l'interstice entre la question sociale et familiale, ils apparaissent clairement pour donner à lire : un changement de la grille de lecture du social adossé à une subjectivation des critères ; une différenciation dans le traitement des problématiques qui implique un fort retentissement individuel des filières de prise en charge ; mais également une transformation du processus de normalisation qui passe notamment par l'entrecroisement des régulations publiques et privées, des sphères sociales et familiales. Les individus, et ici les familles, n'ont plus seulement ici un lien d'assistance à l'aide sociale. La mutation de la forme d'injonction des pouvoirs publics envers les bénéficiaires fait apparaître une logique de contrôle, de surveillance des individus. Les situations individuelles annihilent la distinction entre système et existence. Les frontières s'effritent sous l'effet des situations individuelles. Les ruptures et les contradictions du système finissent par retentir à l'intérieur des biographies individuelles. Il s'agit alors de « résoudre sur le plan biographique les dysfonctionnements du système » (Beck, 2001).

Si l'Etat a aidé et aide à diminuer les liens de dépendance (de la famille par rapport aux solidarités de parenté, de la femme par rapport à l'homme ; de l'enfant par rapport à ses parents), les transformations de ces anciens liens de dépendance ont eu pour conséquence une moindre autonomie des familles vis-à-vis des représentants de l'Etat. Le processus d'individualisation des politiques socioéducatives actuelles vient renforcer cette tendance, modifiant ainsi les relations entre l'Etat et la famille, entre l'institution et l'individu.

## Bibliographie

### Textes et rapports officiels

Circulaire interministérielle du 11 décembre 2001 et la circulaire du 1<sup>er</sup> ministre du 21 janvier 2002

Texte de référence de la loi 2005-32 du 18 janvier 2005 du plan de cohésion sociale, volet égalité des chances, programme 15 et 16.

Note de cadrage national pour la mise en œuvre du programme de Réussite Educative d'avril 2005

LUC. J.-C., VALADAS M., VOGLER J. (2003), Les politiques éducatives locales à caractère interministériel, Rapport Officiel n°03-011 / 03-004, IGEN-IGAENR, Février 2003

### Recherches en sciences humaines et sociales

BALIBAR E. (1992), « Inégalités, fractionnement social, exclusion. Nouvelles formes d'antagonisme de classe ? », *Justice sociale et inégalités*, J. AFFICHARD et J.-B. DE FOUCAULD (dir.) Paris, Esprit

- BECK U. (2001), *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Ed. Aubier, Coll. Alto
- BECK U., GIDDENS A., LASH S. (1994), *Reflexive Modernization. Politics, Traditions and Aesthetics in the Modern Social Order*, Stanford, Stanford University Press
- BERLIVET L. (2004), « Une biopolitique de l'éducation pour la santé – *La fabrique des campagnes de prévention* », *Le Gouvernement des corps*, D. FASSIN et D. MEMMI (dir.) Paris, Ed. EHESS, Coll. Cas de Figure, pp. 37-75
- COMMAILLE J. (1991), « La famille, la fin de la loi ? », *Futuribles*, n°153, pp. 79-88
- COMAILLE J. (1996), *Misères de la famille, question d'Etat*, Paris, Presses de Sciences Po.
- COMMAILLE J. et MARTIN C. (1998), *Les enjeux de la politique de la famille*, Paris, Ed. Bayard
- DE SINGLY F. (1993), *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Ed. Nathan, Coll. 128
- DONZELOT J., ROMAN J. (1998), « 1972-1998 : les nouvelles données du social », *Esprit* 3-4, pp.7-25
- DURKHEIM E. (1988), *Des règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion
- DUTERCQ Y. (2001), *Projet Educatif Local et Politique de la Ville*, Coll. Repères, Ed. de la DIV
- ELIAS N. (2002) *La civilisation des Mœurs*, Paris, Ed. Calmann-Lévy
- FASSIN. D, MEMMI D. (2004), « Gouvernement de la vie, mode d'emploi », *Le Gouvernement des corps*, D. FASSIN et D. MEMMI (dir.), Paris, Ed. EHESS, Coll. Cas de Figure, p. 9-33
- FOUCAULT M. (1994), *Dits et écrits, 1954-1988*, Paris, Gallimard
- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard
- MACQUET C., VRANKEN D. (2006), *Le travail sur Soi. Vers une psychologisation de la société*, Paris, Ed. BELIN, Coll. Perspectives Sociologiques
- MARTIN C., MARTIN J.-C. (1998), « Liens personnels, liens collectifs », *Revue Lien social et Politiques*, n°39, pp. 5-13
- MERRIEN F.-X. (2007), « La restructuration des Etats-providence : « sentier de dépendance », ou tournant libéral ? », *Les trois mondes de l'Etat-providence : essai sur le capitalisme moderne*, G. ESPING-ANSENSEN (dir.), Paris, PUF
- RAWLS. J (1984), « La justice comme équité », *Revue Philosophie*, n°14
- RAWLS J. (1971), *Théorie de la justice*, Paris, Seuil
- ROSANVALLON P. (1992), *La crise de l'Etat-providence*, Paris, Ed. du Seuil
- ROSANVALLON P. (1995), *La nouvelle question sociale. Repenser l'Etat-Providence*, Paris, Le Seuil
- VOLERY I. (2008), *Administrer les « bien-être ». La gouvernance territoriale dans le secteur socio-éducatif*, Nancy, Presse Universitaire de Nancy