

Enquête qualitative du programme de réussite éducative

Décembre 2015

Enquête réalisée par Trajectoires (Groupe Reflex)
Pascal Bavoux
Valérie Pugin
Justine Lehrmann

Contact presse :
Corinne Gonthier ; corinne.gonthier@cget.gouv.fr ;
tél. : 01 85 58 60 49.

{ SOMMAIRE }

>	INTRODUCTION.....	7
>	Un constat unanime : l'école ne permet pas de bousculer la structure des inégalités.....	7
>	La territorialisation des réponses : la politique de la ville et l'éducation prioritaire.....	8
>	Le Programme de réussite éducative	10
>	L'étude : objectifs et méthode.....	11
1 >	LA REUSSITE EDUCATIVE : UN NOUVEAU PARADIGME EDUCATIF POUR ACCOMPAGNER LES ENFANTS EN DIFFICULTE	14
1.1 >	<i>L'idée clé de départ : accompagner de manière personnalisée les enfants en difficulté pour les faire réussir.....</i>	<i>14</i>
1.2 >	<i>L'organisation des projets conçue pour activer le partenariat et la prise en charge individuelle des enfants.....</i>	<i>16</i>
>	L'Etat impulse et met en place les conditions d'une co-gouvernance au niveau local.....	16
>	La place importante des Villes dans la mise en œuvre et l'animation du projet.....	17
>	La place importante de l'Éducation nationale à tous les étages de la réussite éducative	18
>	La construction du projet et l'accompagnement des parcours.....	19
1.3 >	<i>Les grandes étapes de l'évolution des projets de réussite éducative</i>	<i>22</i>
>	De 2005 à 2008, le temps de la structuration.....	22
>	De 2008 à aujourd'hui, le recentrage vers la construction de parcours	24
>	L'activité des projets de réussite éducative aujourd'hui, quelques chiffres repères.....	25
>	Un dispositif innovant qui prend une place centrale dans le volet éducation de la politique de la ville	26
2 >	LES PROJETS DE REUSSITE EDUCATIVE : DES FORMES DIVERSIFIEES AU SERVICE DE LA CONSTRUCTION DE PARCOURS	28
2.1 >	<i>Les équipes opérationnelles : des professionnels variés et des organisations différentes</i>	<i>28</i>
>	Le coordonnateur et les référents de parcours : une diversité de formations initiales	28
>	L'intégration d'autres professionnels	30
>	Le coordonnateur peut être amené à assurer la référence de parcours.....	31
2.2 >	<i>Les Équipes pluridisciplinaires de soutien et l'entrée en parcours : les mêmes institutions présentes mais des fonctionnements différents.....</i>	<i>32</i>
>	Des équipes pluridisciplinaires actives et où sont représentés les professionnels de toutes les institutions	32
>	Le choix des situations évoquées dans les équipes pluridisciplinaires.....	32
>	Une instance garante de la construction de parcours.....	33
2.3 >	<i>Des colorations thématiques parfois différentes selon les territoires.....</i>	<i>35</i>
>	Les projets s'adaptent à des publics spécifiques.....	35
>	Des thématiques plus ou moins présentes dans les réponses apportées, selon les territoires.....	36
2.4 >	<i>Malgré des fonctionnements différents, les projets de réussite éducative construisent des parcours personnalisés.....</i>	<i>37</i>
>	Le parcours : des actions adaptées aux difficultés de l'enfant et un accompagnement de proximité par le référent	37
>	Les principales thématiques d'intervention : la scolarité, la parentalité et la santé	37
>	Une intervention des PRE menée en complémentarité de celle de l'Éducation nationale.....	39
>	Des outils de contractualisation et de suivi des parcours	40
2.5 >	<i>Des projets opérationnels pour agir malgré certaines limites.....</i>	<i>40</i>
>	Sa souplesse, une force	41
>	Une dynamique partenariale parfois limitée par l'interpersonnalité des échanges	41
>	Le lien difficile entre le référent et l'enseignant de l'enfant en parcours.....	42

3 >	L'INTERVENTION DU DISPOSITIF EST DETERMINEE PAR LES DIFFICULTES DES FAMILLES ET LA FAIBLESSE DU DROIT COMMUN	45
3.1 >	<i>Une latitude importante pour chaque projet dans le choix des publics cibles</i>	45
>	Des orientations nationales générales.....	45
>	L'enjeu des limites d'intervention du projet pour les situations où les difficultés sont structurelles et installées	46
3.2 >	<i>Un pilotage local qui ne traite pas le ciblage du public</i>	47
>	Un rôle de bilan d'activité et financier	47
>	Une instance où sont rappelées les directives nationales	48
>	La difficulté de la définition partenariale de critères éclairants	48
3.3 >	<i>En l'absence de pilotage sur le public cible, le dispositif prend en compte la quasi-totalité des situations orientées</i>	49
>	Des équipes pluridisciplinaires qui actent l'entrée dans le dispositif pour une majorité de situations, y compris les plus complexes.....	49
>	Des parcours qui peuvent durer et dont l'analyse des impacts est complexe pour l'équipe opérationnelle.....	50
3.4 >	<i>Les projets interviennent fortement là où le droit commun est affaibli</i>	52
>	Une articulation avec le droit commun parfois proche d'une logique de substitution	52
>	Le projet de réussite éducative parfois plus accessible que le droit commun	53
3.5 >	<i>Un dispositif très mobilisé par les partenaires</i>	55
>	Des partenaires en forte demande pour certaines situations	55
>	L'accompagnement individuel de la famille par le référent, un outil de médiation	56
>	La prise en charge de situations très fragiles questionne parfois les équipes opérationnelles	58
4 >	LES EFFETS VARIES DES PARCOURS SUR LES BENEFICIAIRES.....	60
4.1 >	<i>L'analyse des difficultés initiales des enfants fait apparaître quatre groupes de bénéficiaires</i>	61
>	Pour le premier groupe d'enfants, un obstacle essentiellement scolaire.....	61
>	Pour le second groupe d'enfants, un obstacle isolé mais difficile à franchir sans un appui extérieur.....	62
>	Pour le troisième groupe d'enfants, des obstacles nombreux et des familles qui ont besoin d'être soutenues pour progresser	64
>	Pour le quatrième groupe, des obstacles nombreux et des familles tellement en difficulté qu'elles n'arrivent pas à se mobiliser dans la durée	66
4.2 >	<i>Pour chaque groupe de bénéficiaires, des actions adaptées et un niveau d'accompagnement variable</i>	68
>	Selon le groupe de bénéficiaires, l'accompagnement peut être ponctuel, jusqu'à renforcé et constant	68
>	La nature des actions est globalement la même, mais les actions sont plus nombreuses pour les enfants des groupes 3 et 4	69
4.3 >	<i>Le dispositif a des effets différenciés sur les groupes de bénéficiaires</i>	70
>	Les enfants du groupe 1, avec une simple difficulté scolaire, ne relèvent pas du PRE, mais des compétences propres de l'Éducation nationale	70
>	Des effets marqués pour les enfants du deuxième groupe rencontrant un obstacle ponctuel que le PRE aide à franchir	71
>	Des effets plus nuancés, mais présents, pour les enfants du troisième groupe en grande difficulté avec une famille mobilisée	75
>	Peu d'effets pour les enfants du quatrième groupe en grande difficulté dont la famille est dépassée	77
4.4 >	<i>Parmi les parcours de réussite éducative, une majorité d'enfants en grande difficulté (groupes trois et quatre)</i>	80
4.5 >	<i>Des leviers communs qui permettent de produire des effets</i>	80
>	La relation entre l'équipe du projet de réussite éducative et l'enseignant de l'enfant.....	80
>	L'implication de la famille	83
>	Le rôle et le positionnement du référent	85
>	La prise en compte et l'adaptation aux problématiques culturelles.....	86

5 >	PLUS-VALUES ET LIMITES DES PROJETS DE REUSSITE EDUCATIVE	89
5.1 >	<i>L'accompagnement personnalisé des enfants et des familles : un pari réussi.....</i>	89
>	Grâce aux PRE, les enfants sont accompagnés individuellement dans leur parcours pour une meilleure réussite	89
>	Tous les partenaires s'impliquent dans la construction de réponses adaptées aux difficultés de chaque enfant.....	90
>	Les PRE ont permis l'implication forte de l'Éducation nationale, même si le lien référent de parcours – enseignant de l'enfant est à renforcer	92
5.2 >	<i>Le cadre d'intervention souple des PRE leur permet de s'adapter aux besoins des territoires.....</i>	93
>	La diversité des projets : le fruit d'une construction locale pour s'adapter au territoire et à ses besoins	93
>	Rapidité d'intervention et accompagnement personnalisé : deux atouts majeurs salués par les partenaires et les familles.....	94
>	Dans cette diversité, une limite : celle de la délégation du projet ou d'une partie du projet à des associations.....	94
>	La nouvelle question du passage à l'intercommunalité	95
5.3 >	<i>Les parcours de réussite éducative ont des effets et impacts positifs sur deux groupes d'enfants.....</i>	96
>	Au niveau local, une difficulté à cibler les publics pour lesquels le projet de réussite éducative produit des effets.....	96
>	Des projets qui se déploient sur des territoires fragiles.....	97
>	Quatre groupes identifiés parmi les bénéficiaires des parcours.....	98
>	Les parcours déclenchent un changement positif dans un temps d'accompagnement limité pour les enfants du groupe 2.....	98
>	Les parcours repositionnent progressivement les enfants du groupe 3 dans une trajectoire éducative et scolaire positive.....	99
>	Les parcours soutiennent la trajectoire des enfants du groupe 4 mais ne suffisent pas pour changer leurs perspectives	100
5.4 >	<i>Des impacts transversaux sur la santé, l'estime de soi et le rapport à l'école</i>	101
>	Des effets et impacts positifs, appréhendables dans la finesse.....	101
>	En matière de santé : les projets permettent la mise en place et le suivi de soins adaptés pour les enfants.....	102
>	Des impacts sur la confiance et l'estime de soi : un dispositif qui valorise les parents et les enfants.....	103
>	Pour une partie des enfants, le rapport à l'école et les apprentissages s'améliorent, plus encore si l'enseignant est investi dans le parcours	104
>	CONCLUSION : LE PROGRAMME DE REUSSITE EDUCATIVE EST UNE CONDITION INDISPENSABLE A LA REUSSITE SCOLAIRE.....	107
>	RECOMMANDATIONS	111
1 >	LA MISE EN ŒUVRE DES PARCOURS DE REUSSITE EDUCATIVE	111
>	Recommandation 1 : poursuivre la généralisation des parcours individuels	112
>	Recommandation 2 : pour renforcer l'efficacité sur la performance scolaire : créer l'alliance éducative de l'enseignant de l'enfant et de son référent PRE	113
>	Recommandation 3 : cibler mieux le public bénéficiaire du PRE afin de déclencher le plus d'effets positifs.....	114
>	Recommandation 4 : spécifier et cadrer les modalités de prise en charge par le dispositif pour les enfants les plus en difficulté.....	116
>	Recommandation 5 : mettre en place un dispositif d'évaluation à travers le suivi de cohortes, en lien avec l'Éducation nationale.....	117
2 >	L'ARCHITECTURE DES PROJETS DE REUSSITE ÉDUCATIVE	118
>	Recommandation 6 : renforcer l'investissement des comités de pilotage sur les publics cibles.....	119

- > Recommandation 7 : renforcer l'animation de certains projets par les collectivités locales pour une meilleure gestion opérationnelle des parcours personnalisés 120
- > Recommandation 8 : engager une réflexion sur le temps et les missions du coordonnateur 121
- > Recommandation 9 : penser l'inscription du PRE dans le contexte intercommunal 123

> **BIBLIOGRAPHIE** **124**

➤ INTRODUCTION

L'école et la scolarité portent en elles l'enjeu, dans le modèle républicain français peut-être plus qu'ailleurs, de l'intégration civile et culturelle de tous les enfants *via* la transmission d'un socle de savoirs communs. La démocratisation de la scolarisation dans la continuité de la loi sur la gratuité (1881), suivie de la massification de l'enseignement par la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (1959) puis de la création du collège unique (1977) visaient bien l'élévation du niveau de formation des nouvelles générations. Le modèle théorique de l'égalité des chances a profondément marqué le développement de l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui. À bien des égards, pourtant, l'ouverture du système scolaire n'a pas suffi à atteindre les objectifs de réduction des inégalités des destins scolaires. De nombreux travaux de sociologie (P. Bourdieu, F. Dubet, M. Duru-Bellat, A. Van Zanten, G. Felouzis, etc.) insistent sur le rôle prédominant de « l'environnement familial et social » sur la réussite scolaire, sur le renforcement mutuel des inégalités sociales et spatiales qui conduit à la concentration d'élèves en difficulté sur certains territoires. Qu'en est-il concrètement aujourd'hui ? Quelles ont été les réponses apportées ? Quelles logiques ont prévalu à la création du Projet de Réussite Educative, dont il est question dans cette étude ?

➤ Un constat unanime : l'école ne permet pas de bousculer la structure des inégalités

Les dernières études qui se sont penchées sur le destin scolaire des élèves français, au premier rang desquelles l'étude internationale PISA, sont sans appel quant au lien qui existe en France entre l'origine sociale et le destin scolaire, pesant davantage que dans la plupart des autres pays de l'OCDE : « *En France, lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a clairement aujourd'hui moins de chances de réussir qu'en 2003. (...) En France, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé n'obtiennent pas seulement des résultats nettement inférieurs, ils sont aussi moins impliqués, attachés à leur école, persévérants, et beaucoup plus anxieux par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE* »¹ L'origine sociale des élèves influence donc non seulement leur performance scolaire mais aussi leur rapport à l'école, leur ressenti et leur bien-être dans l'institution scolaire.

À cet égard, la problématique de la démotivation scolaire, voire le cas échéant du décrochage scolaire et de la déscolarisation, se pose avec d'autant plus d'acuité. Selon la note d'information du ministère de l'Éducation nationale sortie en 2012, « *À la fin des années 2000 en France métropolitaine, 122 000 jeunes sortent en moyenne sans diplôme chaque année de formation initiale avec au plus le brevet des collèges, soit 17% des sortants* ».² Les écarts à la sortie du système scolaire demeurent donc importants puisque 34% des sortants sans diplôme ont un père ouvrier, 31% ont un père employé et moins de 10% ont un père cadre supérieur ou exerçant une profession libérale.³

¹ Note de l'OCDE, France, Pisa 2012 : Faits marquants

² Note d'information n°12-15, Sortants sans diplôme et sortants précoces – Deux estimations du faible niveau d'études des jeunes, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

³ MENESR – SGMAP, Evaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage, Rapport de diagnostic, novembre 2014

Les familles des quartiers de l'éducation prioritaire sont en effet relativement moins bien armées pour répondre aux exigences scolaires. Comme le souligne l'étude sur les pratiques familiales et la réussite scolaire menée en collaboration par notre équipe Trajectoires Reflex avec l'AFEV en 2014⁴, où plus de 600 enfants ont été interrogés parmi lesquels la moitié issue des quartiers prioritaires et l'autre moitié issue des quartiers de centre-ville, les familles des quartiers de l'éducation prioritaire sont moins bien armées pour répondre aux exigences scolaires. L'analyse du rythme de vie familial en lien avec les exigences que requiert l'école montre qu'il y a de fortes inégalités entre les familles, notamment sur les deux points clés que sont la durée du temps de sommeil pour les enfants et leur alimentation le matin avant de partir à l'école. Les enfants scolarisés en secteur d'éducation prioritaire dorment moins longtemps que les autres et s'alimentent moins systématiquement le matin avant la journée scolaire. Cela diminue leurs capacités d'attention et de concentration à l'école et ces enfants sont de fait, avant même le début de la journée scolaire, dans des conditions d'apprentissage moins favorables. Les résultats de l'enquête montrent à cet égard que plus les enfants se couchent tard, et plus ils s'ennuient à l'école : 35% des enfants interrogés qui se couchent après 22h disent s'ennuyer tout le temps ou souvent, contre 14% seulement de ceux qui se couchent au plus tard vers 21h. L'autorisation de l'usage des écrans le soir après le dîner explique en partie le fait qu'une partie des enfants se couche tard, en particulier pour ceux qui ont une télévision dans leur chambre.

Comme le souligne le dernier rapport du Conseil Économique Social et Environnemental (CESE)⁵, l'ensemble de ces constats coïncident avec une médicalisation grandissante de l'orientation et des trajectoires scolaires, qui tend à figer les situations. L'orientation vers des classes spécialisées (CLIS, ULIS,...) suite à la détection de troubles ou de handicap est fortement corrélée à l'origine sociale des enfants.⁶ Il n'est pas anodin que 72% des élèves de SEGPA qui ne relèvent pas d'un handicap avéré faisant l'objet d'une orientation vers les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) soient issus de milieux sociaux défavorisés (rapport n°2013-095 des Inspections générales de l'éducation nationale, relatif au *Traitement de la grande difficulté scolaire*).

L'ensemble de ces éléments insiste bien sur le poids du contexte social et économique dans la réussite des enfants, dont les résultats plus faibles et les orientations différenciées (souvent irréversibles) pénalisent très tôt leur future insertion sociale et professionnelle.

> La territorialisation des réponses : la politique de la ville et l'éducation prioritaire

Face à ces constats, réitérés avec force par un ensemble de travaux récents mais présents depuis longtemps dans le paysage éducatif français, il a semblé nécessaire d'apporter des réponses territoriales dans une logique compensatoire.

La première intervention territoriale a été lancée par le « plan banlieue » de 1977, qui préfigurait ce qu'on nomme aujourd'hui la politique de la ville. Cette approche consiste à

⁴ Pratiques familiales et réussite éducative, les inégalités entre enfants des quartiers de l'éducation prioritaire et enfants de quartiers de centre-ville (2014), Trajectoires Groupe Reflex/AFEV, pour la 7^{ème} journée du refus de l'échec scolaire (http://www.unaf.fr/IMG/pdf/enquete_inegalites_jres_2014_sous_embargo.pdf)

⁵ Une école de la réussite pour tous, Marie-Aleth Grard, mai 2015, CESE

⁶ Note de la DEPP : à l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement, février 2015

intervenir de façon renforcée sur les territoires et les quartiers les plus précaires, par des opérations de rénovation urbaine mais plus largement au travers d'actions de développement social et culturel, de revitalisation économique, d'emploi, de santé, etc.

À l'échelle de l'Éducation nationale, la politique d'éducation prioritaire s'est imposée comme la réponse principale à la question des rapports entre école et milieux populaires.⁷ Créées en 1981 par le Ministre de l'Éducation nationale Alain Savary, les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ont rompu avec l'idée antérieure d'égalité de traitement et le positionnement a-territorial de l'Éducation nationale. Cette évolution modifie également la perspective portée sur les difficultés, dont la porte d'entrée n'est plus un public spécifique mais un territoire dans son ensemble. Les ZEP incitent les établissements à développer des projets éducatifs et des partenariats locaux en les dotant de ressources supplémentaires (crédits, postes, heures d'enseignement, etc.).

Les réformes récentes ont eu pour objectif de rapprocher les géographies prioritaires de la politique de la ville et de l'Éducation nationale, afin de centrer les efforts sur les territoires les plus précaires, dans un contexte d'aggravation des inégalités. En effet, le dernier rapport de l'Observatoire des zones urbaines sensibles (2014) insiste sur la forte précarité de certains territoires. Non seulement la part des personnes vivant sous le seuil de pauvreté est 3 fois plus élevée dans les ZUS que sur le reste du territoire, mais l'écart de revenu moyen entre ces échelles de territoire s'est accru entre 2004 et 2011. Les habitants des ZUS sont plus souvent au chômage, notamment les jeunes, et ils sont plus nombreux à renoncer aux soins. Selon l'ONZUS, la moitié des moins de 18 ans vit sous le seuil de pauvreté dans les ZUS en 2014.

Malgré un ensemble de difficultés communes, comme le soulignent M. Kokoreff et D. Lapeyronnie⁸, chaque territoire, chaque quartier a son histoire, ses spécificités et ses traditions. Selon les contextes, les écarts sont plus ou moins importants entre la ville et les banlieues populaires ou les zones de pauvreté, qui sont également plus ou moins éparpillées sur le territoire.

En écho à ces précarités sociales et économiques, la situation scolaire des enfants habitant en ZUS est également plus fragile : à peine plus du quart des collégiens scolarisés en ZUS s'orientent vers une filière générale en 1^{ère} et le diplôme protège moins qu'ailleurs des effets de la crise économique.

Face à la complexité de la question de la réussite scolaire, à son enchâssement dans des problématiques socio-économiques plus vastes, aux conditions de vie des familles et des enfants, la nécessité d'une intervention innovante et renforcée hors des institutions (scolaire et sociales) existantes, sur les territoire prioritaires, s'est imposée. En effet, les grandes difficultés scolaires rencontrées par certains enfants des territoires prioritaires sont peu comparables à ce que l'on appelle communément l'échec scolaire, tant elles s'ancrent dans un contexte global de précarités, de manque de ressources pour se remobiliser, etc. Ces réflexions ont mené à la création en 2005 du Programme de réussite éducative, objet de l'étude commandée par le CGET après 10 ans de mise en œuvre.

⁷ Rochex Jean-Yves, « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? », introduction au dossier éponyme, *Revue française de pédagogie*, n° 177, 2011, p. 5-10.

⁸ M. Kokoreff et D. Lapeyronnie, *Refaire la cité. L'avenir des banlieues*, Paris, Seuil, coll. « La République des idées », 2013, 128 p.

> Le Programme de réussite éducative

Lancé à l'initiative de l'Etat⁹, le Programme de réussite éducative comporte des innovations fortes par rapport aux dispositifs éducatifs antérieurs en direction des publics fragiles. L'Etat, depuis longtemps investi dans les territoires prioritaires en matière d'amélioration du cadre de vie (par le biais de la rénovation urbaine), a souhaité aussi intervenir de façon renforcée sur un élément déterminant pour les trajectoires individuelles des enfants mais aussi pour l'attractivité des quartiers : l'éducation. En effet, l'école est un enjeu essentiel des atouts d'un territoire, à même d'attirer ou au contraire d'éloigner les familles d'un quartier et il a donc semblé important d'agir aux côtés de l'institution scolaire, pour l'accompagner au mieux dans la réalisation de ses missions. Pour autant, le dispositif se distingue d'emblée d'une intervention ciblée autour de la réussite scolaire, puisque son objectif est d'agir en amont, afin de créer les conditions nécessaires à l'acquisition des apprentissages en agissant aussi sur les difficultés sociales, familiales, sanitaires, (etc.) qui fragilisent l'enfant.

Le Programme de réussite éducative promeut l'accompagnement individualisé des enfants entre 2 et 16 ans en situation de fragilité éducative habitant les quartiers prioritaires, à la différence des dispositifs éducatifs précédents (de type CEL, CLAS, etc.) qui proposaient plutôt une offre d'actions collectives, renforcée dans les territoires en politique de la ville. Il vise ainsi le repérage des enfants potentiellement concernés, la prise en compte de la globalité de leur situation (leurs difficultés et leurs potentialités dans les champs scolaire, social, sanitaire, socio-culturel, etc.) grâce à la pertinence de regards pluridisciplinaires et la construction de parcours personnalisés de réussite. L'hypothèse faite est ainsi que seule une intervention ciblée prenant en compte l'enfant, sa famille et l'ensemble des domaines de difficultés, lui permettra de se positionner dans une trajectoire de réussite éducative, et notamment scolaire. Quatre outils sont proposés pour faire fonctionner les Projets de Réussite Éducative (PRE) mis en place au niveau local : le portage par une structure juridique autonome qui permet l'implication de l'ensemble des partenaires, l'Équipe Pluridisciplinaire de Soutien (EPS) qui assure la réalisation de diagnostics complets de la situation des enfants, la proposition d'un parcours de réussite éducative adapté, et enfin l'accompagnement de ce parcours par un référent professionnel.

À l'instar des actions menées en matière de rénovation urbaine, le programme est impulsé au niveau national et financé au départ en totalité par l'Etat, mais il laisse une marge de manœuvre importante aux collectivités locales en charge de monter les projets, dans une logique initiale d'expérimentation. Peu à peu, les communes se sont également mobilisées en tant que cofinanceurs des projets sur les territoires.

En 2014-2015, 104 279 enfants ont bénéficié du PRE, dont 79% d'un parcours personnalisé. Un projet bénéficie en moyenne à deux quartiers de la nouvelle géographie prioritaire de la politique de la ville. Selon l'enquête annuelle de suivi, les PRE concernent d'abord les écoles élémentaires, qui représentent 43% des établissements couverts par le PRE, suivi par les écoles maternelles (38%), les collèges (16%) et enfin les lycées (3%).

Parmi les enfants en parcours, 57% sont des garçons et 43% des filles. La moitié d'entre-eux est âgée de 6 à 10 ans, suivi par les adolescents (35% des enfants en parcours ont entre 11 et 16 ans)¹⁰.

⁹ Loi de programmation du 18 janvier 2005 pour la cohésion sociale n°2005-32.

¹⁰ Enquête annuelle de suivi du Programme de réussite éducative, CGET, 2015.

Par rapport à ce programme qui permet d'accompagner individuellement des enfants dans l'ensemble de leurs difficultés à travers la construction de parcours personnalisés, se pose la question des effets produits sur la trajectoire de ces enfants. À l'échelle nationale, le CGET a lancé cette étude, appréhendant la question des effets des parcours personnalisés de réussite éducative sur les bénéficiaires sous l'angle qualitatif.

> L'étude : objectifs et méthode

Les objectifs de l'étude visent la perception et l'analyse fine des effets des PRE sur les enfants et leur mise en perspective avec les contextes locaux caractérisant les différents projets ainsi qu'avec les situations individuelles des familles. À bien des égards, l'évaluation du dispositif reste complexe compte tenu de la diversité des territoires, de l'organisation choisie, des partenariats locaux, mais aussi des difficultés des enfants pris en charge, de leur singularité, et des réponses apportées par les projets à chaque enfant. La méthode qualitative est néanmoins un moyen privilégié de capter et d'analyser ce dispositif.

Au-delà des grandes orientations nationales du Programme de réussite éducative, comment les projets se sont mis en place sur les territoires ? Quel a été, et quel est aujourd'hui le niveau d'adéquation entre les projets proposés et les orientations nationales ? Quelles sont les particularités locales qui émergent ? Quelles sont les plus-values des différents modèles de fonctionnement repérés, mais aussi leurs limites ? Un pan de l'analyse s'intéresse ainsi à la mise en œuvre des PRE et à leur fonctionnement après une dizaine d'années d'existence sur le territoire national.

Quels sont les effets et les impacts des parcours construits dans le cadre des PRE pour les enfants qui en sont bénéficiaires ? Quelles sont les plus-values et limites apportées pour ces familles par la réussite éducative ? Le dispositif proposé permet-il de changer la trajectoire des enfants bénéficiaires en les repositionnant sur une perspective d'évolution positive ? Y a-t-il une corrélation entre les effets et impacts repérés et la manière dont les PRE se sont construits localement ? Une analyse des publics bénéficiaires des parcours personnalisés construits dans le cadre des PRE est ainsi proposée, de même qu'une lecture des effets et impacts de l'action pour les enfants et leur famille. Elle met en lumière les forces et les faiblesses du dispositif, et aboutit ainsi à la formulation de recommandations.

L'étude se fonde sur l'analyse qualitative détaillée de PRE au nombre de 8, issus d'une sélection fine sur des critères très précis qui sont : leur taux d'individualisation (la part des enfants en parcours par rapport au total des bénéficiaires), la taille du territoire et son contexte (ville de taille importante / moyenne ; PRE communal / intercommunal ; territoire urbain / périurbain / rural), la structure juridique porteuse. Ceux-ci ont été choisis dans cinq régions différentes : l'Île-de-France, le Nord-Pas-de-Calais, la Picardie, Rhône-Alpes et Languedoc-Roussillon¹¹. Cet ensemble de PRE est ainsi représentatif de la diversité des projets qui existent aujourd'hui sur le territoire national.

L'analyse présentée dans ce rapport a été aussi alimentée par les travaux d'études menés par notre cabinet Trajectoires Reflex, sur des territoires sur lesquels des PRE sont en cours, qu'il s'agisse d'évaluations du fonctionnement des dispositifs comprenant l'analyse de leurs parcours, mais aussi de travaux de suivis de cohortes d'enfants

¹¹ Les PRE retenus sont : Stains, Pantin, Villeneuve d'Ascq, Villers-Saint-Paul, Communauté d'agglomération du Pays Voironnais, Pays Viennois, Rillieux-la-Pape, Montpellier.

bénéficiaires de la réussite éducative, concernant un total de 50 familles suivies sur 3 ans, ou encore de travaux antérieurs d'assistance à maîtrise d'ouvrage pour l'élaboration et la mise en œuvre opérationnelle de projets¹².

Concernant plus spécifiquement cette étude, conformément aux exigences du cahier des charges, elle a été menée auprès des enfants de 6 à 11 ans, scolarisés à l'école élémentaire.

Au total, 128 entretiens qualitatifs ont été menés avec les principaux acteurs et bénéficiaires des PRE. Cette phase de terrain a été menée de mi-mai à mi-juillet 2015, soit durant une période de 2 mois.

Dans le détail, pour chaque PRE, afin de mener l'analyse des dispositifs en fonctionnement :

- L'analyse de tous les documents de cadrage a été menée (protocole de fonctionnement, charte de confidentialité, compte rendu des comités de pilotage et des comités techniques, etc.).
- 24 entretiens ont été réalisés avec, par site, le coordonnateur et 2 partenaires institutionnels (un représentant de l'Éducation nationale, du Conseil départemental, 1 responsable de service éducation et/ou politique de la ville, etc.).

Afin d'analyser la nature et les effets des parcours sur les bénéficiaires :

- 24 entretiens avec des acteurs impliqués dans les parcours (référents, directeurs d'école, assistantes sociales, etc.) ont été réalisés.
- 32 familles ont été rencontrées pour mener un entretien qualitatif approfondi avec les parents et l'enfant lorsque cela a été possible.
- 48 entretiens téléphoniques ont été menés avec les acteurs qui connaissent les 32 enfants en parcours.
- 8 réunions d'EPS ont été observées, suivi d'un temps de travail collectif avec les partenaires sur les effets perçus du dispositif.

Grâce à l'intermédiaire des référents, l'ensemble des familles sollicitées a accepté de nous rencontrer. Neuf nous ont reçus à leur domicile, les autres ont été rencontrées au local de réussite éducative ou dans les locaux des maisons de quartier/centres sociaux. Malgré le caractère ponctuel de la rencontre, les parents interrogés nous ont livré une partie de leur parcours de vie, des difficultés de leur enfant et parfois également des leurs, des évolutions observées depuis le début du parcours, qu'il s'agisse ou non de progrès.

La méthode qualitative, mise en œuvre dans une perspective de recueil de la parole des individus sur le terrain, est particulièrement adaptée à l'objet étudié. En effet, elle permet de saisir en finesse les discours portés sur le terrain et de croiser les regards et les points de vue. En interaction avec les acteurs sociaux, les entretiens semi-directifs permettent de comprendre la manière dont ils vivent l'accompagnement proposé et dont les équipes opérationnelles construisent leur accompagnement. Accompagné d'une présence sur le

¹² - Evaluation des impacts du PRE sur les parcours individuels des enfants – suivi d'une cohorte de 25 familles sur 3 ans, Communauté d'Agglomération du Pays Voironnais (2012/13/14)
 - Evaluation des impacts du PRE sur les parcours individuels des enfants – suivi d'une cohorte de 35 familles sur 3 ans, Grenoble Alpes Métropole (2010/11/12)
 - Evaluation du PRE du Pays Voironnais, dispositif et parcours (2010/11)
 - Evaluation du PRE de Chambéry Métropole (2010)
 - Evaluation du PRE, dispositif et parcours, Feyzin (2009)
 - Assistance pour la mise en place du PRE, Ville de Meyzieu, Ville de Saint-Genis-Laval et Vénissieux (2007)

terrain et d'une observation du dispositif en action, elle permet à bien des égards de décrire et d'analyser l'impact de ses projets pour les enfants, leurs parents mais aussi pour les partenaires et *in fine*, les territoires prioritaires, et ce d'autant plus que l'action du dispositif n'est pas standardisée mais s'adapte à son contexte et à l'individualité de l'enfant.

L'analyse de l'ensemble de la matière recueillie en vue de répondre aux objectifs de l'étude sera présentée en trois parties :

- l'organisation et fonctionnement des PRE pour mettre en évidence les différentes modalités existantes au sein des projets et analyser leurs capacités à construire des parcours de réussite éducative ;
- les types de publics pris en compte au sein des PRE en vue d'identifier l'homogénéité ou au contraire la différenciation des effets en fonction des difficultés des enfants pris en charge.
- le partenariat et le pilotage des PRE interrogés sur leurs capacités à structurer les projets au cœur des territoires.

1 > La réussite éducative : un nouveau paradigme éducatif pour accompagner les enfants en difficulté

Le Programme de réussite éducative a été pensé pour être innovant, faisant suite aux constats répétés des fragilités multiples rencontrées par les enfants des quartiers prioritaires au titre de la politique de la ville et au creusement des inégalités scolaires. Il constitue un changement de paradigme dans la prise en compte et l'accompagnement des enfants en fragilité éducative. En effet, outre une intervention territorialisée, le projet impulse pour la première fois une approche par les publics, où les réponses construites doivent prendre en compte la spécificité de l'enfant et de sa famille. Pour répondre à cet enjeu, l'architecture du projet est organisée pour associer l'ensemble des partenaires de la réussite éducative du territoire, pour intervenir dans la proximité auprès des enfants et des familles. Impulsé et cadré par l'Etat à l'échelle nationale, le PRE est piloté à l'échelle locale. Dès lors, l'implication des villes et des partenaires donne à chaque projet une coloration particulière, en fonction des spécificités du contexte local.

Cette première partie vise à revenir précisément sur la genèse du PRE. Il s'agira tout d'abord d'identifier les principes qui ont guidé l'élaboration du Programme. Seront ensuite étudiées les modalités concrètes de mise en œuvre des projets et en quoi elles permettent de créer les conditions effectives d'une prise en charge individuelle des enfants. Enfin, les évolutions du Programme depuis sa mise en œuvre en 2005 seront présentées, tant du point de vue des orientations données que de la réalité du fonctionnement des projets.

1.1 > L'idée clé de départ : accompagner de manière personnalisée les enfants en difficulté pour les faire réussir

Le Programme de réussite éducative est issu de la loi de programmation n°2005-32 du 18 janvier 2005 pour la cohésion sociale. Celle-ci reprend des mesures du plan de cohésion sociale présenté en juin 2004 par le Ministre de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale Jean-Louis Borloo, notamment les programmes 15 et 16 qui consistent à accompagner les enfants en fragilité éducative et les collégiens en difficulté et rénover l'éducation prioritaire. Plusieurs circulaires et décrets précisent ensuite les modalités de la mise en œuvre des projets : leur portage, leur organisation, leurs liens avec la politique de la ville notamment¹³.

Ce Programme est issu du constat selon lequel les politiques publiques menées jusque-là en faveur des habitants des quartiers d'habitat social, notamment la politique de la ville et la politique d'éducation prioritaire, n'ont pas véritablement permis le raccrochage de ces populations. Les études menées continuent de pointer le lien entre origines sociales et réussite scolaire. Les rapports du Haut Conseil à l'Éducation sur l'école primaire et de l'ONZUS de 2007 mettent en évidence les écarts entre les enfants des zones urbaines sensibles et ceux des autres quartiers sur les indicateurs révélant la réussite scolaire et l'orientation. Non seulement les écarts ne se réduisent pas, mais continuent de se

¹³ Décrets 2005 907 relatif aux groupements d'intérêt public, 2005 637 relatif aux caisses des écoles, 2005 909 sur les vacances (complété par l'arrêté du 2 août 2005), 2005 1178 sur la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative. Circulaires du 13 juin 2005 et du 14 février 2006. Circulaire du 11 décembre 2006 sur la définition et la mise en œuvre du volet éducatif des CUCS.

creuser. Ils paraissent particulièrement forts dans notre pays, en comparaison à d'autres pays européens. Enfin, la réussite scolaire est pleinement mise en relation avec les conditions de vie et le capital social et culturel des familles, et de ce point de vue, de nombreux facteurs interfèrent avec la réussite éducative des enfants (la santé, l'ouverture culturelle, les conditions de vie, etc.).

Afin de proposer une intervention plus efficace en direction des enfants en fragilité éducative, le Programme est construit autour de trois principes structurants et innovants.

- Tout d'abord, il vise à renforcer les moyens sur la réussite éducative estimée prioritaire à travers un programme spécifique. Ce mouvement s'inscrit dans l'évolution de la politique de la ville. Celle-ci avait d'abord privilégié une approche globale et une liberté importante laissée aux territoires dans l'utilisation des crédits du fonds interministériel à la ville. Devant le constat du nombre trop important de thématiques traitées et d'actions pour avoir un véritable impact, la loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine de 2003, dite Loi Borloo, et la loi de programmation pour la cohésion sociale recentrent l'intervention sur des thématiques prioritaires, traitées par le biais de programmes spécifiques (tels le Programme National de Rénovation Urbaine – PNRU, le PRE). Concernant le PRE, des crédits importants lui sont alloués par l'Etat au titre de la politique de la ville. Dès 2006, ce sont 67 millions d'euros qui sont consacrés au Programme et l'Etat finance à 100% les projets, à travers les crédits de la politique de la ville. Ces financements s'élèveront à plus de 80 millions d'euros en 2011.
- Au-delà du ciblage de priorisation de la réussite éducative et du renfort des moyens sur les territoires en politique de la ville, il s'agit de mettre en œuvre une nouvelle approche en faveur des enfants en difficulté. Pour leur permettre de réussir, le PRE préconise de les accompagner individuellement, dans leur globalité, en les aidant à franchir les obstacles qui empêchent leur progression. Il vise donc à identifier les enfants en fragilité éducative au sein des quartiers prioritaires, analyser pour chacun les freins à sa réussite dans l'ensemble des champs de difficultés possibles (la santé, la famille, la scolarité, le domaine social, etc.), proposer des actions adaptées pour lever ces freins et mettre en place un accompagnement de proximité. Cette approche, qui croise la logique d'intervention territoriale en direction des quartiers prioritaires avec la logique d'intervention individuelle ciblant les enfants en fragilité, est innovante par rapport aux interventions éducatives prédominantes jusque-là. Ces dernières (par exemple les sorties loisirs, les activités socio-éducatives, l'accompagnement à la scolarité développé dans le cadre des Contrats Éducatifs Locaux (CEL), des Contrats Temps Libres (CTL), des Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS)) s'adressent à des groupes d'enfants plutôt issus des quartiers en politique de la ville et sont des actions collectives. Si elles sont intéressantes sur de nombreux points, elles ne permettent pas pour autant d'inverser de manière massive la situation des enfants fragiles pour les repositionner sur une trajectoire de réussite.
- Pour mettre en œuvre cette nouvelle approche, le choix aurait pu être fait de renforcer les institutions de droit commun (par exemple l'Éducation nationale, le secteur médico-social, etc.). L'option retenue est à l'inverse celle de créer un projet *ex nihilo*, en capacité de relever le défi induit par le changement de posture et de mode d'intervention. En effet, la mise en œuvre du PRE suppose un changement de regard par rapport aux modalités classiques d'actions du droit commun trop souvent axé sur le traitement d'un champ de difficulté. Elle suppose également de fédérer

tous les partenaires en lien avec les enfants et les familles pour mener un diagnostic global des situations, proposer un parcours de réussite éducative adapté. La perspective sous jacente est *in fine*, au moins au début de la mise en œuvre du PRE, de parvenir à modifier le fonctionnement ordinaire des institutions de droit commun. Il s'agit de les inviter, par l'exemple du PRE, à davantage considérer les situations individuelles, à construire des actions plus adaptées aux problèmes repérés, à renforcer l'action pour répondre plus vite aux besoins, à travailler davantage en partenariat en décloisonnant leurs pratiques, etc.

De ces principes fondateurs découlent une organisation et des modalités de fonctionnement originales.

1.2 > L'organisation des projets conçue pour activer le partenariat et la prise en charge individuelle des enfants

> L'Etat impulse et met en place les conditions d'une co-gouvernance au niveau local

L'Etat est à l'origine du Programme qu'il a inscrit dans la loi et pour lequel il engage des financements pouvant aller jusqu'à la totalité du budget de chaque projet.

Au niveau central, le développement du Programme est confié à la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV), puis à l'Agence pour la Cohésion Sociale à l'Égalité des Chances (Acsé). C'est le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires (CGET), directement rattaché au Premier Ministre, qui l'assure aujourd'hui.

Au niveau local, les Préfectures se voient confier un rôle particulier, étant en charge du suivi de la mise en œuvre des projets, de leur financement, de leur organisation et de leur contenu.

Les projets proposés sont préalablement labellisés par une commission nationale CGET / DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire du Ministère de l'Éducation nationale) qui acte, le cas échéant la labellisation et l'autorisation de financement des projets.

Si l'Etat impulse le Programme, il met aussi en place les conditions d'une co-gouvernance et du partenariat à l'échelle des territoires, au niveau du pilotage et de la mise en œuvre des PRE.

Les projets sont proposés par les acteurs locaux à la commission nationale, après avis de la Préfecture et de l'Inspection d'académie. Mais surtout, la loi de programmation pour la cohésion sociale impose que les PRE soient portés par une structure juridique avec une comptabilité publique associant tous les partenaires. Si, au départ, la loi envisageait la création des Établissements Publics Locaux de Coopération Éducative pour le faire, cela n'a pas abouti car le décret n'a jamais été publié. Ce sont donc les structures juridiques suivantes qui ont pu être porteuses : CCAS, Caisse des écoles, GIP, EPLE, Régie personnalisée. Par convention, celles-ci reçoivent les financements de l'Etat et d'éventuels autres contributeurs pour le PRE. Elles se dotent d'un Comité de pilotage dédié à la réussite éducative qui réunit tous les partenaires concernés du territoire¹⁴ (Ville, Préfecture, Éducation nationale, Conseil départemental, Caisse d'Allocation Familiale, associations locales intervenant dans les domaines éducatif, sportif, de loisirs, sanitaire,

¹⁴ Décrets n°2005-907 du 2 août 2005 relatif au GIP, n°2005-637 du 30 mai 2005 relatif aux Caisses des écoles, n°2005-1178 relatif aux EPLE.

culturel, social, etc., parents d'élèves, etc.), ainsi que d'un Comité technique. « Cette structure juridique est à la fois une instance de débat, de décision et de gestion financière. Quand son conseil d'administration ne permet pas la représentation de toutes les institutions concernées, elle s'adjoint obligatoirement un comité de partenaires, chargé de l'animation du programme »¹⁵. Ces structures juridiques sont ainsi chargées de piloter, de manière partenariale, le dispositif en tant que tel et sa mise en œuvre, ainsi que la gestion des crédits qui lui sont alloués. Il est également intéressant de noter qu'au départ, il était prévu que les structures juridiques puissent être destinataires des crédits mobilisés localement dans différents contrats ou dispositifs, de type Contrats Éducatifs Locaux (CEL), Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS), école ouverte, lutte contre la déscolarisation, etc.

Si la co-gouvernance et le partenariat des PRE sont inscrits dans ses modalités de portage, ils sont aussi actualisés dans son activité concrète, sur le terrain, dans la prise en charge des enfants ciblés. En effet, la loi prévoit la mise en œuvre d'équipes pluridisciplinaires de soutien (EPS), composées de professionnels de champs variés et complémentaires (scolaire, social, médical, socio-culturel, etc.), chargées de l'étude des situations individuelles des enfants en fragilité, de l'analyse croisée de leurs difficultés et de la construction d'un parcours adapté pour lever les freins identifiés dans chaque domaine de difficulté. Il s'agit de la cheville ouvrière des projets, qui permet le travail concret des partenaires réunis autour des situations individuelles, au service d'une prise en charge globale des enfants, de leurs difficultés et de la proposition d'actions composant un parcours de réussite éducative.

Si l'Etat central a impulsé la mise en œuvre de projets locaux en permettant l'implication de tous les partenaires de terrain concernés par l'éducation, les villes ont joué un rôle déterminant dans la mise en œuvre des PRE.

> La place importante des Villes dans la mise en œuvre et l'animation du projet

Les villes jouent tout d'abord un rôle dans la conception et le montage des PRE. Il leur revient de concevoir le projet, de le construire, de mobiliser les partenaires pour sa mise en œuvre. Elles choisissent la structure juridique porteuse du PRE, réalisent souvent une analyse des besoins et mènent la construction de l'architecture du projet avec les partenaires éducatifs locaux. À travers l'équipe PRE, les villes animent le partenariat au cœur de la réussite éducative.

L'équipe PRE en charge de mise en œuvre du projet, composée des fonctions de coordination du projet et de référence de parcours, est intégrée à la collectivité. Les services de rattachement du PRE sont, dans la plupart des cas, le service en charge de la politique de la ville (pour 38% des PRE) ou celui en charge de l'éducation (34%)¹⁶.

Les villes s'investissent enfin dans le financement direct et la valorisation des PRE. 72% des projets cofinancés le sont par les collectivités, ce qui en fait les principaux cofinanceurs directs. Les communes apportent au total 22% du budget des PRE en

¹⁵ Circulaire de la DIV aux Préfets du 27 avril 2005 relative à la mise en œuvre des programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale. Programme de réussite éducative.

¹⁶ Enquête annuelle de suivi du Programme de réussite éducative, CGET, 2015. Les PRE restants se répartissant entre les services santé / social (5%), uniquement social (10%), ou autre service (13%).

moyenne, loin devant les autres cofinanceurs qui y contribuent pour 2% et moins. Elles participent également à 69% du montant de valorisation moyen par projet¹⁷.

Alors que le travail engagé entre le Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale et les villes a effectivement permis le partenariat entre les acteurs éducatifs des territoires en faveur des enfants, un acteur y prend une place particulièrement importante : l'Éducation nationale.

> La place importante de l'Éducation nationale à tous les étages de la réussite éducative

L'Éducation nationale est un acteur essentiel de la réussite éducative, à plusieurs niveaux.

Au niveau central, l'Éducation nationale est impliquée dès le départ dans l'élaboration de la loi, mais aussi dans toutes les étapes successives du dispositif. Elle a contribué aux discussions préalables à la loi instaurant le PRE. Elle est également cosignataire des principales circulaires précisant progressivement les attendus du Programme. Très récemment, en novembre 2014, l'instruction cosignée par la Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le Ministre de la ville, de la jeunesse et des sports et la Secrétaire d'État chargée de la politique de la ville sur l'intégration des enjeux d'éducation au sein des contrats de ville, affirme « *la nécessaire articulation de l'ensemble des stratégies et actions menées par les acteurs publics et associatifs en faveur de la réussite scolaire et éducatives des élèves des quartiers* ». Chaque acteur, dans son champ d'action et de compétences propres doit contribuer à la réussite scolaire et éducative de l'enfant. Les complémentarités entre l'Éducation nationale et le PRE sont donc fortement recherchées.

L'Éducation nationale est aussi systématiquement sollicitée pour labelliser les nouveaux PRE, au niveau de la commission nationale dont la DGESCO est membre, mais aussi au niveau des Directions des services départementaux de l'Éducation nationale qui doivent donner leur avis pour chaque nouveau projet.

Au niveau local, l'Éducation nationale est membre des Comités de pilotage et des Comités techniques dans 99% des PRE. De plus, les acteurs de terrain participent fortement aux EPS (dans 97% des projets). Enfin, l'Éducation nationale est très impliquée dans le repérage des enfants dans l'ensemble des PRE puisqu'elle oriente 67% du public pris en charge¹⁸.

Cette posture de l'Éducation nationale est inédite dans le champ des politiques éducatives locales. En effet, celle-ci ne s'était jamais impliquée à même hauteur dans des dispositifs éducatifs antérieurs (tels que les CEL, les CLAS, etc.).

Les PRE, fondés sur l'idée qu'il est nécessaire d'accompagner individuellement les enfants pour leur permettre de réussir, et qui favorisent l'implication des partenaires locaux dans l'analyse de leurs difficultés et leur prise en charge, fonctionnent de manière originale.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Enquête annuelle de suivi du Programme de réussite éducative, CGET, 2015.

> La construction du projet et l'accompagnement des parcours

Une fois l'architecture du PRE définie et dès lors que le projet est labellisé par la commission nationale, la structure juridique reçoit la subvention de l'Etat et des éventuels autres partenaires et le projet peut être mis en œuvre. Son fonctionnement, tel qu'il est attendu par la loi et les décrets, est le suivant.

Les partenaires éducatifs du territoire repèrent des enfants qu'ils estiment devoir relever de la réussite éducative, c'est-à-dire des enfants en difficulté qui pourraient bénéficier d'une prise en charge globale. Ceux-ci sont orientés vers le PRE, c'est-à-dire vers le coordonnateur ou le référent de parcours de l'équipe opérationnelle. Une fois que la famille a donné son accord pour que l'enfant entre dans le dispositif, le diagnostic de la situation est réalisé. Le plus souvent, le référent rencontre la famille, fait le point sur ses difficultés et ses potentialités, recueille l'avis des partenaires éducatifs de l'enfant (l'enseignant, le travailleur social, etc.). La situation de l'enfant et de sa famille est ensuite présentée par l'équipe opérationnelle du PRE en réunion d'EPS qui réunit des professionnels de champs variés (scolaire, social, santé, socioculturel, etc.) pour enrichir le diagnostic par le croisement des regards des professionnels. Mais surtout, l'équipe propose à chaque enfant un parcours de réussite éducative personnalisé.

Le parcours est composé d'actions qui viennent répondre aux difficultés de l'enfant. Par exemple, en fonction des besoins repérés, il peut comprendre les démarches d'inscription vers une activité (recherche d'une activité, accompagnement des parents pour l'inscription, financement si besoin), des démarches de santé (ouverture des droits, prise de rendez-vous auprès d'un professionnel adapté, accompagnement à la consultation si besoin), des actions en direction des parents (médiation avec telle ou telle institution, temps d'échanges et de discussions, inscription à des activités proposées dans une structure locale), etc. L'enfant est accompagné par le référent de parcours, en charge de s'assurer que les actions du parcours sont mises en œuvre, de suivre l'évolution de l'enfant, d'échanger avec les parents, d'éclairer l'EPS sur la situation et son évolution, de proposer des réorientations du parcours si besoin.

La situation de l'enfant est de nouveau évoquée en EPS, soit au cours du parcours pour faire le point sur son évolution, soit lorsqu'une fin de parcours est proposée. L'EPS statue généralement sur les sorties de parcours lorsque les objectifs fixés au départ sont atteints, lorsque la situation évolue et ne relève plus du PRE (par exemple dans le cas d'une prise en charge par les services des Conseils Départementaux dans le cadre de l'aide sociale à l'enfance) ou lorsque la situation n'évolue pas malgré le parcours proposé et l'accompagnement par le référent.

Les financements des PRE sont mobilisés principalement pour la rémunération de l'équipe opérationnelle, la plupart du temps constituée d'un coordonnateur et d'un référent de parcours. Celle-ci peut s'adjoindre des professionnels divers en fonction des besoins (psychologue, orthophoniste, etc.). Ils peuvent être également mobilisés pour financer un composant du parcours que la famille n'a pas les moyens de supporter, par exemple un déplacement en taxi pour se rendre à une consultation médicale, une inscription à une activité de loisirs, une consultation médicale privée non prise en charge par l'assurance-maladie, etc. Ils peuvent enfin être mobilisés pour financer la mise en œuvre d'une action qui n'existe pas sur le territoire et qui peut répondre aux besoins d'enfants repérés dans le cadre du PRE, le plus souvent des actions en petits collectifs travaillant par exemple sur la confiance en soi, la relation aux autres, etc.

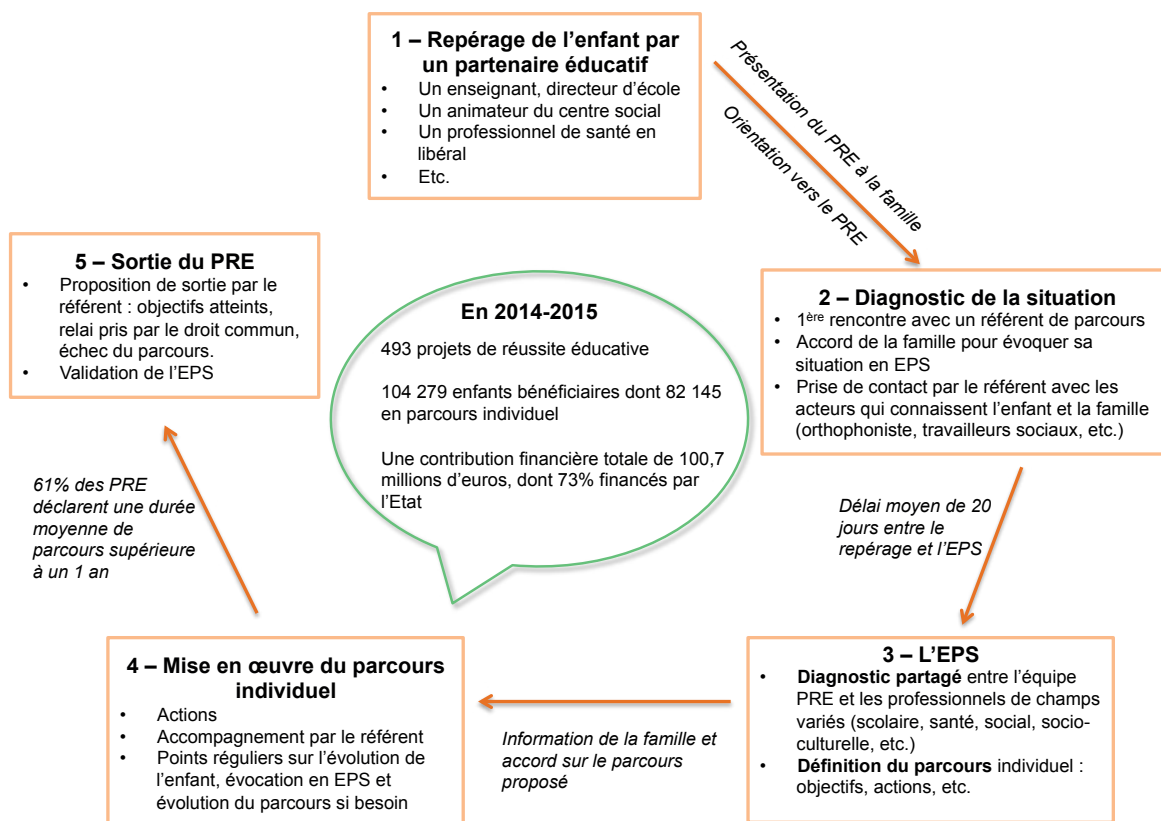
L'Équipe Pluridisciplinaire de Soutien (EPS), un élément central du projet de réussite éducative

L'EPS est bien la cheville ouvrière du projet. En effet, c'est l'instance qui garantit l'étude individuelle, le diagnostic pluridisciplinaire de chaque situation et *in fine* la proposition d'un parcours de réussite éducative adapté aux fragilités de l'enfant et de sa famille. Elle assure « le changement de paradigme » en institutionnalisant un temps d'échange spécifique à l'analyse concrète des fragilités de l'enfant, de leur cause, des réponses possibles à apporter. Chaque partenaire présent contribue à l'élaboration du diagnostic et du parcours en complétant le regard du référent de parcours qui a souvent rencontré la famille en amont grâce à la mobilisation des interrogations et des pistes de son champ de compétence.

Les participants présents sont donc issus d'une diversité de champs professionnels. Selon l'enquête annuelle de suivi 2014-2015, 34% des membres des EPS sont des personnels de l'Éducation nationale, 25% du travail social (assistante sociale, éducateur, etc.), 13% des personnels éducatifs, 10% des personnels sont respectivement issus du champ socioculturel et médical ou paramédical et enfin 8% sont spécialisés en santé mentale.

Chaque projet met en œuvre une ou plusieurs EPS sur son territoire. Il peut y avoir plusieurs EPS en fonction par exemple des situations étudiées : une EPS pour chaque tranche d'âge, une EPS par territoire, etc. Chaque projet choisit les modalités les plus adaptées à son territoire. En moyenne, selon l'enquête annuelle de suivi des PRE 2014-2015, chaque PRE déploie quatre équipes pluridisciplinaires.

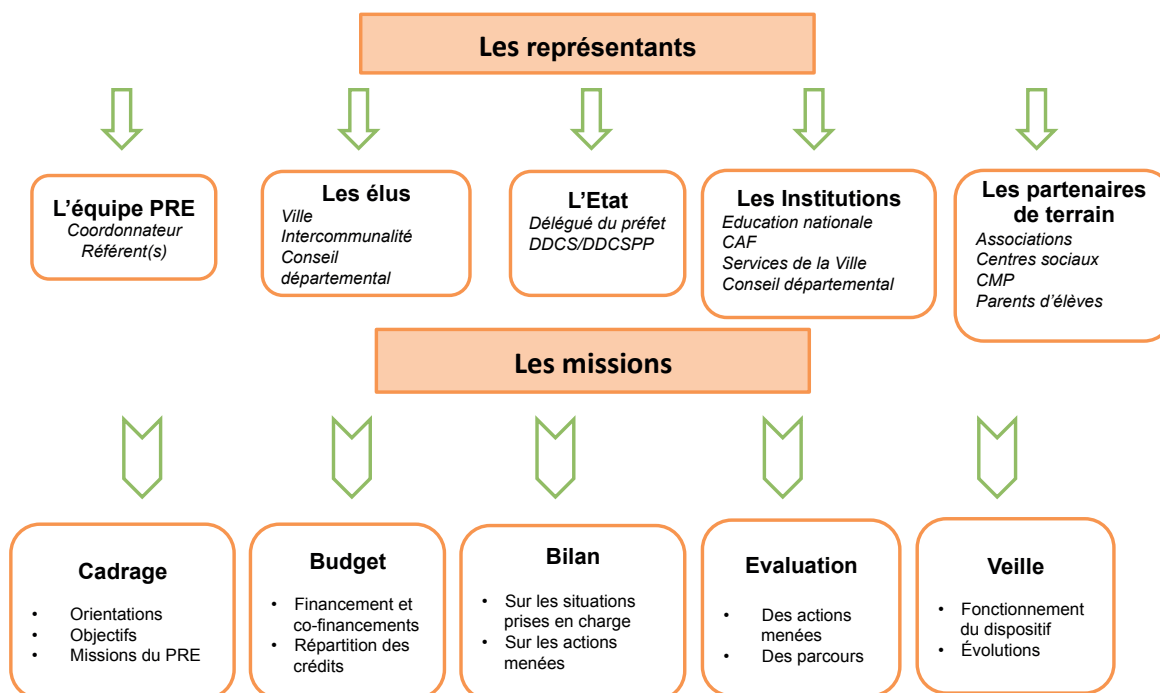
SCHEMA DU FONCTIONNEMENT DU PRE



Source : enquête annuelle de suivi du PRE, 2014-2015

Chaque année, le Comité technique et le Comité de Pilotage du PRE se réunissent plusieurs fois (une à deux fois par an chacun) pour faire le bilan du projet mené, discuter et acter des orientations à donner, débattre sur l'utilisation des financements qui sont alloués.

LE COMITE DE PILOTAGE



Si tel est le schéma de fonctionnement idéal du dispositif prévu par la loi, celui-ci a évolué de 2005 à aujourd'hui.

1.3 > Les grandes étapes de l'évolution des projets de réussite éducative

> De 2005 à 2008, le temps de la structuration

Comme évoqué précédemment, si l'Etat est à l'origine du PRE qu'il impulse et finance au départ en totalité, il laisse une marge d'initiative importante aux communes et à leurs partenaires pour la mise en œuvre des projets. En effet, la loi et les décrets précisent relativement peu, en 2005 et 2006, les éléments concrets constitutifs des projets. Cela répond à une volonté de l'Etat de permettre aux territoires de construire les projets les plus adaptés à leur contexte. Suite à la loi de programmation, les premiers sites démarrent en septembre de la même année.

Pour autant, au niveau central, des outils d'observation sont mis en place pour suivre cette mise en œuvre, dans l'objectif de la réorienter si besoin. Dès 2005, un audit est lancé par la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV) pour identifier le niveau d'adéquation des projets construits avec les directives nationales, ainsi que le contexte de mise en œuvre des projets et les difficultés rencontrées.

Sur le premier aspect, l'audit a conclu à l'existence d'une grande diversité de projets et à une inégale prise en compte de la dimension individuelle qu'appelle le PRE. En effet, dans un contexte de réduction des crédits de l'Etat en direction des CEL, bon nombre de

PRE se sont orientés davantage vers le financement d'actions collectives en relais du CEL, plutôt que sur la construction de parcours individualisés. Cette orientation leur est aussi apparue plus aisée à mettre en œuvre que la construction de la démarche innovante que supposait la prise en compte des situations individuelles des enfants.

Pour les PRE qui ont relevé ce défi, les freins à dépasser ont en effet été nombreux. Il a fallu mettre en place les conditions de travail en confiance entre des acteurs de champs professionnels différents (des travailleurs sociaux, des enseignants, des acteurs associatifs par exemple) pour qu'ils puissent partager leurs connaissances et leurs analyses des situations individuelles. Ceci a été rendu particulièrement difficile par le contexte d'alors, avec la publication du rapport dit « Bénisti » sur la prévention de la délinquance¹⁹, qui rendait les acteurs de terrain suspicieux quant à la démarche de la réussite éducative. La composition des EPS a ainsi été longuement réfléchi, certaines privilégiant des acteurs médico-sociaux, d'autres des acteurs plus diversifiés. Dans tous les cas, des chartes de confidentialité ont été construites en partenariat avec tous les acteurs locaux pour permettre le repérage effectif des enfants concernés, l'analyse de leurs difficultés et la construction de parcours personnalisés. La coconstruction de l'architecture du PRE avec tous les acteurs locaux a, en général, favorisé sa mise en œuvre et son appropriation sur le territoire.

Forte de ces constats, la DIV a publié le Guide méthodologique pour mettre en œuvre un Projet de Réussite Éducative en 2007 afin de mieux expliciter les enjeux, les attendus et les modalités précises de construction des PRE²⁰. Les conseils méthodologiques, les exemples concrets de choix opérationnels réalisés dans tel ou tel PRE, sur l'ensemble des points du projet (choix de la structure juridique porteuse, rôle / composition / fonctionnement des EPS, choix et fonctions du référent de parcours, etc.) ont contribué à structurer les PRE en cours ou en construction sur le territoire national.

Enfin, à l'initiative de l'Acsé, une enquête annuelle de suivi est systématisée à partir de 2007 afin de suivre l'évolution de tous les PRE sur des critères déterminants (la diversité et le niveau d'implication des partenaires, la rapidité de prise en charge des enfants, la diversité des interventions proposées, la capacité des PRE à construire des parcours). L'enquête annuelle a dès lors constitué un véritable instrument de pilotage des PRE contribuant fortement à leur évolution.

Si les outils permettant la mise en œuvre et le suivi des PRE sont en place en 2007 et que les territoires comptent plus de 400 sites en fonctionnement, ceux-ci ne correspondent pas encore aux orientations nationales sur la partie clé du programme que concerne l'accompagnement personnalisé des enfants. En effet, le taux d'individualisation, c'est-à-dire la part de parcours effectivement construits par rapport au total des enfants bénéficiaires, n'est que de 23%, les 77% restants ne participant généralement encore qu'à des actions collectives²¹.

¹⁹ Rapport de la Commission du Groupe d'études parlementaires sur la sécurité intérieure remis par le député Bénisti à Nicolas Sarkozy sur la prévention de la délinquance 2004-2005.

²⁰ Guide méthodologique, mettre en œuvre un Projet de Réussite Éducative réalisé par Trajectoires ^{Groupe} Reflex, coll. Repères, les éditions de la DIV, juin 2007.

²¹ Enquête annuelle de suivi du Programme de réussite éducative, Acsé, 2007.

> De 2008 à aujourd'hui, le recentrage vers la construction de parcours

Si le nombre de PRE a continué de croître de manière régulière jusqu'en 2010, il s'est ensuite stabilisé pour se situer autour de 530 projets labellisés. C'est davantage une logique d'amélioration des projets en cours qu'une logique de développement de nouveaux projets qui a été engagée. Cette amélioration concerne principalement le cœur de cible du PRE, c'est-à-dire la construction de parcours personnalisés de réussite éducative.

Très rapidement après le démarrage des projets, l'Etat central, en prenant appui sur les Préfectures de Région et de Département, affirme l'importance de la notion de parcours.

Dès 2006, la circulaire du 14 février de la Déléguée interministérielle à la Ville aux Préfets de Région et de Département affirme que la nouvelle approche du PRE *« donne une place prépondérante aux parcours individuels et au « sur-mesure » avec une intervention inscrite dans la durée de professionnels de différentes spécialités et d'associations constitués en réseau au sein des équipes pluridisciplinaires de réussite éducative. Le projet de réussite éducative n'est donc ni un projet scolaire (projet d'école ou projet d'établissement), ni un projet destiné à l'ensemble des enfants d'un quartier, mais un programme d'actions spécifiquement dédiées aux enfants ou adolescents les plus fragilisés et à leur famille (...). Il décline (...) une programmation d'actions qui intègre, bien évidemment, certaines actions existantes mais également de nouvelles interventions qui doivent permettre d'apporter une aide ou de réaliser un accompagnement personnalisé des enfants ou adolescents et de leur famille (...). »* La circulaire rappelle l'importance du portage par la structure juridique définie par la loi qui permet le pilotage du projet par l'ensemble des partenaires et insiste sur la mise en place d'une équipe véritablement pluridisciplinaire.

Dès 2007, l'enquête annuelle de suivi permet de mettre en évidence chaque année l'évolution du taux d'individualisation. Elle est utilisée comme un véritable outil de pilotage. Les programmes d'intervention de l'Acisé se donnent ainsi des objectifs annuels à atteindre par rapport au nombre de parcours et au taux d'individualisation. En 2008, il s'agit d'augmenter la proportion d'enfants bénéficiant d'un suivi individualisé et de systématiser le passage en EPS. Sur l'année scolaire 2013/2014, à titre d'exemple, l'objectif visé était de 75% de taux d'individualisation pour les PRE en cours. L'enquête annuelle est de surcroît diffusée au niveau des Préfectures de Région et de Département qui sont ainsi en mesure de suivre l'état de leur PRE par rapport à une série d'indicateurs, dont le taux d'individualisation. Cela devient de fait un outil de pilotage important au niveau de l'Etat local chargé du suivi et de la mise en œuvre des projets.

Sur la question de la construction des parcours, les PRE répondent aux exigences nationales puisque, entre 2008 et 2015, le taux d'individualisation passe effectivement de 21% à 79%²². Les PRE se sont donc fortement réorientés vers la construction de parcours personnalisés de réussite éducative et aujourd'hui, seule une minorité de projets est restée sur un fonctionnement privilégiant l'entrée collective.

²² Enquête annuelle de suivi du Programme de réussite éducative, Acisé et CGET, 2007 et 2015.

Les parcours personnalisés de réussite éducative

Comme le rappelle le guide méthodologique des PRE²³, la construction d'un parcours personnalisé de réussite éducative pour l'enfant est l'objectif prioritaire du programme. Ces parcours sont individuels et pensés en fonction de chaque enfant.

La construction du parcours intervient lors de l'EPS, après la phase de diagnostic des fragilités de l'enfant et de leur cause. Dans un premier temps, les partenaires identifient l'offre de droit commun qui peut répondre aux besoins de l'enfant et être proposée à la famille. Il s'agit par exemple d'ouverture de droits pour le financement d'une activité de loisirs, l'inscription dans un groupe de soutien scolaire au centre social, etc.

Lorsque les réponses n'existent pas, qu'elles sont trop éloignées du territoire où intervient le PRE ou que les délais d'attente sont trop importants au vu de la situation de l'enfant, l'EPS fait des propositions adaptées dans le cadre du dispositif.

En fonction des fragilités de l'enfant, le parcours conjugue une diversité d'actions dans plusieurs domaines : scolaire, santé, sport, culture, soutien aux parents, etc. Les actions mobilisées peuvent être collectives ou individuelles.

En matière de santé par exemple, l'enfant peut bénéficier du financement de consultations chez un praticien (orthophoniste, ophtalmologiste, psychologue, etc.), d'accompagnements physiques aux rendez-vous.

Par rapport à l'ouverture socioculturelle, l'enfant peut être inscrit dans un club de sport de la ville ou bien participer à un atelier mis en place par le PRE (théâtre, cirque, etc.).

Les actions mises en place visent toujours à répondre aux objectifs fixés suite au diagnostic, comme par exemple : aider l'enfant à acquérir une meilleure estime de lui-même, apaiser ses relations avec les autres enfants, favoriser son ouverture sur le monde, le soutenir dans les apprentissages, etc.

Le parcours construit pour l'enfant est nécessairement accompagné par le référent de parcours, qui s'assure que les actions sont bien mises en place et répond aux obstacles éventuels s'il y en a, qui suit l'évolution de l'enfant tout au long du parcours, qui est en contact régulier avec les partenaires ayant en charge l'enfant, qui a des contacts fréquents avec les parents.

À l'issue de cette phase de recentrage des PRE vers la construction de parcours personnalisés de réussite éducative qui clôt une étape importante des projets, il est intéressant de donner une photographie de la manière dont ils se déploient aujourd'hui sur le territoire national.

> L'activité des projets de réussite éducative aujourd'hui, quelques chiffres repères²⁴

Sur l'année scolaire 2014-2015, le nombre de PRE actifs sur le territoire national s'élève à 493. Ce sont 8 642 établissements scolaires qui sont concernés, dont 43% d'écoles élémentaires, 38% d'écoles maternelles, 16% de collèges et 3% de lycées.

²³ Guide méthodologique, mettre en œuvre un Projet de Réussite Educative réalisé par Trajectoires Groupe Reflex, coll. Repères, les éditions de la DIV, juin 2007

²⁴ Enquête annuelle de suivi du Programme de réussite éducative, CGET, 2015.

Les CCAS (ou CIAS) sont les structures juridiques porteuses des PRE les plus représentées. Elles portent 57% des PRE, devant les Caisses des écoles (36%). Les GIP, les EPLE et les Régies personnalisées restent à la marge (portant respectivement 4%, 2% et 1% des PRE).

Au niveau institutionnel comme au niveau des acteurs sur le terrain, les partenaires sont particulièrement diversifiés et mobilisés. L'ensemble des champs concernés par la réussite éducative est représenté. Les instances de pilotage et technique comptent en moyenne sur l'ensemble des PRE, au moins 5 partenaires différents, parmi lesquels l'Éducation nationale, les services décentralisés de l'Etat, les Conseils départementaux, les Caisses d'Allocations Familiales et les associations d'éducation populaire qui occupent une place particulièrement importante. Au niveau du terrain, ce sont en moyenne 7 partenaires différents qui sont mobilisés, et plus particulièrement les établissements scolaires, les centres sociaux, les associations sportives et culturelles, les structures de soins premiers recours et médico-sociales, la prévention spécialisée, les services de l'aide social à l'enfance, les associations locales et d'accompagnement à la scolarité.

Sur l'année scolaire 2014-2015, 104 279 enfants ont bénéficié des PRE, dont 79% en parcours personnalisés de réussite éducative. Ce sont ainsi 82 145 enfants qui ont bénéficié d'un accompagnement de proximité adapté à leurs difficultés. Le délai de prise en charge (entre le repérage d'une situation par un acteur éducatif et l'étude de la situation par l'EPS) est particulièrement rapide puisqu'il est de 20 jours. En moyenne, pour $\frac{3}{4}$ des enfants bénéficiaires du PRE, le parcours a une durée moyenne comprise entre 7 et 18 mois. Pour 5% des enfants, la durée du parcours est inférieure à 7 mois et pour 19% elle est supérieure à 18 mois. Les principales thématiques des projets sont la scolarité, le soutien aux parents, la veille éducative et le décrochage scolaire, la santé, et les loisirs.

La contribution financière directe de l'ensemble des PRE s'élève à 100,7 millions d'euros, dont 73% financés par l'Etat au titre de la politique de la ville (70,3 millions d'euros) et 27% par les partenaires (30,4 millions d'euros) au premier rang desquels les communes (à hauteur de 21 millions d'euros). Pour chaque enfant bénéficiaire, le coût moyen annuel est d'environ 1 200 euros par enfant.

> **Un dispositif innovant qui prend une place centrale dans le volet éducation de la politique de la ville**

Le Programme de réussite éducative apparaît donc bien comme un programme innovant qui prend une place centrale dans le cadre de la politique de la ville et dans l'intervention éducative au service des enfants en fragilité au sein des territoires prioritaires. Il permet de cibler l'intervention non seulement sur les territoires prioritaires, mais aussi sur les enfants ciblés comme étant en fragilité éducative. Il construit les conditions qui permettent l'accompagnement personnalisé de ces enfants, en prenant en compte la globalité de leurs difficultés.

Les PRE constituent d'ailleurs le cœur de l'intervention de l'Etat dans le domaine éducatif au sein des contrats de ville puisqu'ils concentrent aujourd'hui les trois quarts des financements alloués par l'Etat à cette thématique, le quart restant étant alloué à des dispositifs tels que l'École ouverte, le CLAS (Contrat Local d'Accompagnement à la

Scolarité) ou encore le REAAP (Réseau d'Écoute d'Appui et d'Accompagnement des Parents).

Ainsi, le PRE marque une rupture importante par rapport aux dispositifs antérieurs mis en place dans le cadre de la politique de la ville. En effet, d'une part ce dispositif met l'accent sur l'individualisation des repérages et des suivis, et d'autre part, il dépasse la réussite scolaire pour intervenir en amont, afin de créer les conditions nécessaires à des apprentissages réussis. C'est-à-dire que les équipes de réussite éducative peuvent, en fonction des besoins de l'enfant, agir sur le champ scolaire, mais aussi celui de la santé, de l'ouverture socioculturelle, de la parentalité, autant d'éléments fondamentaux pour envisager une scolarité positive.

L'architecture du dispositif permet l'implication des partenaires de la réussite éducative sur le territoire. En effet, le projet est porté localement par une structure juridique à comptabilité publique au sein de laquelle se déploie un Comité de pilotage spécifique qui rassemble l'Éducation nationale, l'Etat local, le Conseil départemental mais aussi la CAF, les acteurs associatifs, etc. Il est essentiel de souligner que c'est la première fois que l'Éducation nationale s'implique de façon aussi prononcée dans un dispositif dédié à la réussite éducative, et ce depuis la labellisation du projet jusqu'à sa mise en œuvre sur le terrain. Bien plus, les collectivités se sont appropriées les projets et les portent aujourd'hui dans de nombreux territoires. Cette implication s'incarne non seulement dans le portage du projet et son rattachement à un service de la collectivité (le plus souvent enfance/jeunesse ou politique de la ville), mais aussi dans le co-financement des projets qui concerne 72% des PRE en 2014-2015.

Une fois le projet opérationnel, l'équipe de réussite éducative joue un rôle central dans le développement et l'animation du partenariat avec les acteurs de terrain. Ces partenariats s'actualisent par la présence de partenaires variés lors des Équipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS) mises en place dans chaque projet : directeur d'école, assistante sociale, animateurs des centres sociaux, etc. Ces équipes permettent de réaliser un diagnostic de la situation de l'enfant à partir de regards croisés et de proposer un parcours de réussite éducative personnalisé. Les EPS et les parcours sont les étapes pivots du dispositif, qui représentent de réelles innovations dans l'accompagnement des bénéficiaires.

Le PRE a d'abord connu une phase de structuration, où l'accent a été mis sur l'individualisation des prises en charge, qui est acquise puisqu'en 2014-2015, 79% des enfants bénéficient d'un parcours personnalisé. La construction de parcours est opérationnelle, ce qui fait du dispositif un outil pour agir aux côtés des familles et des enfants fragiles.

Seule l'analyse en profondeur du fonctionnement des PRE, après 10 ans de mise en œuvre sur le territoire national, permet en effet de révéler la richesse et la diversité de ce dispositif à la fois dans ses modes d'organisation mais aussi dans les réponses qu'il apporte aux publics pris en compte.

2 > Les projets de réussite éducative : des formes diversifiées au service de la construction de parcours

Au-delà du cadre national qui structure les PRE, il s'agit de s'interroger sur les modalités d'organisation et de fonctionnement des projets telles qu'elles sont déclinées localement. Les directives de l'Etat fixent bien une architecture commune à l'ensemble des projets : une structure juridique, un comité de pilotage, une équipe de réussite éducative composée d'un coordonnateur, de référent(s) de parcours, une ou plusieurs EPS et une intervention globale dans les champs du scolaire, de la santé, des loisirs, etc. Pour autant, chaque le PRE se décline en fonction du territoire sur lequel il se déploie. La diversité des projets, telle qu'elle est observée aujourd'hui est, à bien des égards, l'instrument d'une intervention agencée pour répondre aux besoins des enfants, de leur famille, mais aussi des partenaires, tout en respectant l'objectif principal du dispositif : la construction de parcours personnalisés pour les enfants en situation de fragilité.

Cette seconde partie permettra tout d'abord d'analyser les principaux éléments qui reflètent l'appropriation du dispositif par les acteurs locaux : la composition et l'organisation de l'équipe de réussite éducative ainsi que l'activité des EPS. Ensuite, elle analysera les thématiques d'intervention mobilisées au sein des parcours personnalisés et en quoi elles reflètent les spécificités du contexte local. Enfin, l'étude de la diversité des PRE permettra de mettre à jour les éléments qui garantissent, de façon transversale et commune, la mise en œuvre de parcours personnalisés ; mais aussi ceux qui peuvent limiter l'impact des projets.

2.1 > Les équipes opérationnelles : des professionnels variés et des organisations différentes

Si l'équipe de réussite éducative est toujours constituée d'un coordonnateur et d'un ou plusieurs référents, leurs formations initiales et le mode d'organisation choisis varient d'un projet à l'autre. Il s'agit d'analyser les impacts des choix effectués localement, notamment sur l'accompagnement proposé lors des parcours individuels ainsi que la synergie entre les différents professionnels de l'équipe du PRE.

> Le coordonnateur et les référents de parcours : une diversité de formations initiales

À bien des égards, les profils des coordonnateurs semblent relativement hétéroclites. Ils ont pour beaucoup une formation initiale en sciences humaines et sociales (sociologie, sciences de l'éducation, etc.) ou en travail social et ont souvent exercé antérieurement dans le champ de la politique de la ville, ou dans le secteur associatif. Certains sont également diplômés du travail social et ont déjà accumulé une longue expérience de terrain. Le profil relativement expérimenté des coordonnateurs leur permet d'encadrer activement les référents et de les soutenir dans leurs missions. L'étude menée en 2010 par l'Acse sur les personnels salariés des PRE²⁵ met en avant les qualifications

²⁵ Etude sur les personnels salariés du PRE, octobre 2010, l'Acse.

importantes des coordonnateurs, puisque 80% d'entre eux disposent d'un diplôme de niveau I ou II (licence, master, CAFDES, CAFERUIS, etc.).

Les professions les plus représentées parmi les référents de parcours sont celles des travailleurs sociaux diplômés d'État (éducateurs spécialisés, assistants sociaux, conseillers en économie sociale et familiale). On trouve également des professionnels de l'animation (souvent avec de l'ancienneté) ou des diplômés de filières plus universitaires comme les sciences de l'éducation. Les multiples choix de recrutement possibles concourent généralement à assurer la pluridisciplinarité de l'équipe, qui est souvent soulignée comme un atout du PRE. En effet, l'étude de 2010 sur les personnels salariés du PRE montre que 50% des référents interrogés ont des diplômes de niveau I ou II, 40% des diplômes de niveau III (bac +2) et 10% un niveau bac uniquement. Elle souligne notamment que l'ensemble de ces diplômes correspond tendanciellement à des profils de travailleurs sociaux et de psychologues, voire d'animateurs. Les profils les moins diplômés se démarquent souvent par une forte expérience de terrain. Cette étude révèle également que la grande majorité des référents (90%) sont en CDD de droit commun et sont relativement jeunes (âge médian de 32 ans), ce qui révèle un poste plus adapté aux professionnels en début de carrière.

La conséquence principale de cette diversité n'est pas tant la qualité des suivis mais la façon de les mener. La professionnalité²⁶ des référents oriente quelque peu la manière dont est mené le suivi de la famille vers le « cœur de métier » du professionnel, en lien avec les compétences détenues. Par exemple, les éducateurs spécialisés se centrent davantage sur un accompagnement éducatif des parents et de la famille dans la proximité (à domicile, sur des actions collectives, etc.). Les assistants sociaux insistent plus sur leur mission d'accompagnement vers l'ouverture de droits, l'aide qu'ils apportent dans les démarches administratives (accompagnement vers les institutions, explication des Cerfa, etc.). Au contraire, les référents qui ne sont pas des travailleurs sociaux sont plus enclins à « distancier » leur intervention : pas de visite à domicile, peu d'accompagnement physique, etc. Les différentes inflexions des suivis sont donc l'expression de cultures professionnelles variées.

« Il y a des différences dans la manière de percevoir l'accompagnement entre les référents selon leur profession, ils n'ont pas la même approche. L'assistante sociale mettait l'accent sur les droits sociaux en plus de l'éducatif, je lui ai dit qu'il faut orienter vers le droit commun pour les questions sociales, mais pas prendre en charge. C'est intéressant car les référents échangent entre eux. Les échanges permettent des regards croisés. » (Un coordonnateur)

Dans la majorité des PRE, le coordonnateur accompagne un ou plusieurs référents dans leurs missions. Les équipes ont des bureaux dans un même lieu qui peut être le service éducation en Mairie, les locaux de la politique de la ville, un local dédié, un centre social, etc. Les échanges sont donc réguliers et les professionnels identifiés comme membres de l'équipe PRE à part entière. Toutefois, il existe également des équipes élargies, qui comptent de nombreux référents, mais « éclatées » sur le territoire. C'est-à-dire que la référence est confiée à des personnes qui travaillent par ailleurs dans des associations locales, où elles reçoivent les familles. Cela permet d'avoir un nombre de référents un peu plus important, bien connus localement et qui mènent un travail de grande proximité. Toutefois, cela limite le rôle du coordonnateur sur l'action des référents et sur la cohésion de l'équipe tout en dotant les référents d'une grande autonomie.

²⁶ Le terme désigne ici « l'expertise complexe encadrée par un système de références, valeurs et normes de mise en œuvre, c'est-à-dire un savoir et une déontologie » (F. Aballéa, 2000)

Pour autant, la pluridisciplinarité des équipes et le regard du coordonnateur permettent d'éviter des disparités trop importantes dans l'accompagnement et les parcours. Ce sont deux facteurs importants pour équilibrer l'action des référents dans la logique du projet.

> L'intégration d'autres professionnels

En plus du coordonnateur et du/des référent(s), les équipes de réussite éducative intègrent éventuellement d'autres professionnels, notamment des praticiens du domaine médico-social, souvent employés à temps partiel. Leur intégration dans les équipes révèle une pluralité de choix et d'organisations possibles. Les modalités choisies impactent non seulement la place des praticiens dans l'équipe mais aussi leur rôle par rapport aux familles.

Parmi les PRE étudiés, la moitié inclut un ou plusieurs professionnels du champ de la santé physique ou psychique. Il s'agit majoritairement de psychologues mais sont aussi représentées l'orthophonie, la psychomotricité et la diététique.

L'intégration de professionnels intervenant directement auprès des enfants et des familles dans l'équipe procède notamment des carences de l'offre sur le territoire et des besoins des familles au regard des moyens financiers.

Les modalités de recrutement et de financement sont plurielles (postes, vacations, etc.). Les praticiens exercent souvent dans d'autres structures du territoire : maison des parents et CMP notamment.

Puisqu'ils font partie intégrante de l'équipe, ces professionnels participent aux EPS, aux actions collectives et échangent régulièrement avec les référents et le coordonnateur. Sur certains sites, ils assurent de réelles prises en charge et des suivis dans la durée. Sur d'autres, ils sont avant tout un relais qui permet une première évaluation de la situation avant l'orientation vers un professionnel en libéral ou des structures de droit commun. Leur présence dans les équipes apporte une réelle plus-value à plusieurs niveaux. Tout d'abord, l'action auprès des familles est facilitée, notamment pour celles qui sont au départ réticentes ou effrayées par les suivis psychologiques et orthophoniques notamment. Elle permet de désacraliser leur image et d'accompagner les familles dans la proximité (participation aux sorties, animation d'ateliers, etc.). Leur présence facilite et enrichit les échanges avec les référents sur les situations des enfants, des familles et sur les évolutions, dans le respect des règles de confidentialité. Enfin, de façon indirecte, la présence d'un ou plusieurs psychologues dans les équipes peut permettre de soutenir les référents et l'équipe de façon plus globale, lorsqu'elle est confrontée à des situations sociales de familles très en difficulté.

« Avoir deux psychologues dans l'équipe permet de dédramatiser leur rôle auprès des familles, on n'est pas une structure de soin, c'est une première approche. Et si l'on voit qu'il y a besoin d'une thérapie à plus long terme, on oriente vers le droit commun. Ils participent également aux réunions d'équipe, ça permet aux référentes de prendre du recul face aux situations complexes et à l'urgence. Enfin, l'une des psychologues travaille sur deux autres structures de la Ville, ça permet une continuité, c'est un atout pour orienter les familles. » (Une coordonnatrice)

> Le coordonnateur peut être amené à assurer la référence de parcours

Pour plusieurs projets, l'organisation de l'équipe implique que le coordonnateur soit également référent de parcours et répartisse son temps de travail entre ces deux missions. On observe alors que le profil du coordonnateur est plus opérationnel, avec par exemple des professionnels expérimentés du travail social.

Cet arbitrage résulte de plusieurs facteurs. Il est d'une part relatif à la dimension du territoire concerné par le PRE et aux besoins d'accompagnement repérés. Il prend d'autre part en compte l'ancienneté du PRE sur le territoire, les partenariats déjà en place, leur pérennité, etc. Enfin, il dépend également du « statut » choisi pour le coordonnateur : par qui est financé le poste en cas de cofinancement ? Coordonne-t-il d'autres dispositifs (PEL, CEJ, etc.) ?

Le fait que le coordonnateur assure également la référence de parcours n'a pas d'impact particulier sur l'aspect qualitatif des suivis et des parcours, dans la mesure où le temps accordé à chaque mission est bien défini en amont. D'autres modalités d'organisation particulière ont été observées, à la marge, parmi les sites choisis et pourraient potentiellement s'écarter légèrement du cadre fixé par les PRE. Par exemple, l'absence de temps de référence formel qui se traduit par l'absence de poste de référent. Le projet est implanté dans une ville de petite taille, et intègre dans l'équipe de nombreux praticiens (psychologues, orthophonistes, psychomotriciens, etc.) qui agissent dans la proximité. Le suivi individuel s'incarne alors plutôt dans le lien praticien/parents et l'importance des rencontres informelles entre la coordonnatrice et les familles nuance également l'absence de référence formelle.

L'équipe de réussite éducative Les exemples de Villeneuve d'Ascq et du Pays Viennois

À Villeneuve d'Ascq, l'équipe de réussite éducative se compose d'un coordonnateur (en poste depuis la mise en place du PRE en 2008) et de 3 référentes de parcours : 2 éducatrices spécialisées et une assistante sociale. Le coordonnateur ne suit pas de parcours.

L'équipe intègre également une psychologue et une psychomotricienne qui participent à des actions PRE et aux EPS. Elles travaillent également au CMP où elles reçoivent les familles. Pour aller à leur rencontre, l'équipe a créé des permanences dans des lieux de proximité : de façon hebdomadaire à l'hôtel de ville, et mensuelle et en quinzaine dans deux maisons de quartier et au centre social.

Au Pays viennois, l'équipe de réussite éducative se compose d'une coordonnatrice qui assure une partie des suivis de parcours, et d'un référent, qui travaille également au sein du centre social du quartier d'Estressin.

Certains professionnels du territoire peuvent ponctuellement assurer la référence de parcours, en lien étroit avec l'équipe opérationnelle du PRE. Cette notion de « référent naturel » a été acceptée pour rassurer certaines familles et assurer un suivi par un professionnel déjà connu par la famille.

Outre les professionnels qui composent l'équipe de réussite éducative, ceux présents au sein des EPS jouent un rôle crucial dans le dispositif en tant qu'ils étayent les diagnostics et construisent les parcours. Il convient donc d'analyser la composition des EPS, son fonctionnement et les impacts sur les suivis mis en place.

2.2 > Les Équipes pluridisciplinaires de soutien et l'entrée en parcours : les mêmes institutions présentes mais des fonctionnements différents

> Des équipes pluridisciplinaires actives et où sont représentés les professionnels de toutes les institutions

Des EPS régulières, qui fédèrent les partenaires de terrain, ont lieu dans l'ensemble des sites observés. Les partenaires présents représentent partout les mêmes institutions (Éducation nationale, Conseil Départemental, centres sociaux, service enfance/jeunesse de la ville, CMP, associations). Selon les projets, ce peut être tel ou tel professionnel qui représente son institution. Ce choix dépend du contexte local et du contexte interne à chaque partenaire.

« Au départ, concernant le partenariat et la participation aux EPS, il y a eu une charte signée de tous, mais sur le terrain, c'est plus compliqué. La hiérarchie est a priori toujours d'accord mais ce n'est pas facile pour les professionnels de terrain de s'adapter et de trouver le temps. J'ai pris le parti de m'adapter à chaque territoire. Chaque EPS est différente au niveau des professionnels présents. Par exemple, sur certains territoires on a le coordonnateur REP pour l'Éducation nationale, parfois les directeurs d'école, parfois les assistants sociaux du conseil départemental, parfois les responsables de structures, etc. » (Un coordonnateur)

> Le choix des situations évoquées dans les équipes pluridisciplinaires

Les EPS varient principalement quant au choix des situations évoquées et les éléments sur lesquels sont mobilisés les partenaires.

Certaines équipes abordent toutes les situations en parcours. Cela permet d'avoir une vue d'ensemble sur les enfants suivis par le PRE, mais réduit le temps d'échange sur chaque situation et implique un temps de réunion particulièrement long.

Ensuite, l'option la plus répandue est d'aborder les nouvelles situations orientées, les potentielles sorties et quelques situations en parcours qui nécessitent de redéfinir les objectifs, de penser l'entrée dans une nouvelle action, d'alerter un partenaire. Elle apparaît comme une modalité pertinente qui permet de limiter le nombre de situations abordées tout en respectant le cadre du PRE.

Enfin, une option, plus à la marge, consiste à n'évoquer à l'EPS que les situations qui posent question que ce soit au moment de l'entrée, du parcours ou de la sortie. Les décisions concernant les autres parcours sont alors actées en amont, au sein de l'équipe de réussite éducative pluridisciplinaire en lien également avec notamment le partenaire qui oriente la situation. Ce fonctionnement, bien qu'un peu particulier, est accepté par l'ensemble des partenaires qui y voient l'avantage de pouvoir aborder lors des EPS les cas les plus spécifiques en évitant un engorgement de la réunion. Ils s'en remettent à l'équipe de réussite éducative pour les autres parcours. Ce fonctionnement, sous l'œil vigilant de la coordonnatrice, semble être cohérent avec le contexte du territoire et ne pas mener à des dérives particulières ni sur la durée des parcours, ni sur leur qualité. Le partenariat local permet des échanges en dehors de ce temps formel de réunion.

L'enquête annuelle de suivi, corrobore les choix observés lors de l'étude. En effet, dans 80% des PRE, les EPS se sont prononcées pour chaque enfant en début de parcours, dans 51% sur les enfants en cours de parcours, et dans 65% des PRE lors de chaque sortie de parcours. Les arbitrages effectués sont acceptés par les partenaires. Ils dépendent non seulement de la vision adoptée par les partenaires institutionnels et de terrain, et du volume des situations pris en charge par le PRE. Ayant chacun des avantages et des inconvénients, ils permettent néanmoins de construire des diagnostics complets et des parcours.

> Une instance garante de la construction de parcours

Malgré leur diversité organisationnelle, les EPS procèdent au diagnostic des situations et construisent des parcours. Dans certains PRE, afin de faciliter le déroulement de la réunion, le coordonnateur (ou parfois le référent) prépare un support qui est distribué ou envoyé en amont aux participants, avec les situations qui seront étudiées. Ce document est, ou non, anonymisé. Il peut contenir le nom des enfants (ou un numéro), l'âge, une présentation rapide de la situation, les suivis dont l'enfant bénéficie déjà, etc.

La situation est d'abord présentée par le référent de parcours qui a rencontré la famille au préalable et a éventuellement contacté les différents professionnels qui suivent déjà l'enfant. Des compléments d'information peuvent être apportés par le représentant de l'institution qui a repéré l'enfant. Par exemple, une référente présente la situation d'une enfant de 5 ans, orientée par l'institutrice pour encourager les récents progrès observés à l'écrit et à l'oral. La référente a déjà rencontré la mère avec sa fille et a également contacté l'enseignante. Cette dernière, qui trouve l'enfant plutôt dynamique malgré ses difficultés, craignait que son retard de langage ne le handicape dans ses progrès et ne lui permette plus d'être bien dans la classe. Les parents de l'enfant sont séparés et d'après l'enseignante, l'enfant attend constamment que son père vienne la chercher (son sac à dos est prêt). D'après la référente, la mère, qui a également un enfant en bas âge, sort peu et a beaucoup d'exigence envers sa fille. L'enfant parle une langue étrangère avec ses parents, mais spontanément français hors du cadre familial.

Ensuite, les partenaires échangent autour de la situation. Ils étudient tout d'abord si la situation est déjà prise en compte par le droit commun, ou si elle pourrait l'être sur certains aspects. Ils procèdent alors le cas échéant à des orientations vers le Conseil départemental, les structures de loisirs, etc.

« Parmi les situations qu'on ne fait pas entrer dans le PRE, il y a celles où le droit commun n'a pas été mobilisé. C'est souvent l'EPS qui fait ce travail. » (Une coordonnatrice/référente)

Une fois passée cette première étape, les partenaires présents enrichissent le diagnostic de la situation. Si le référent a déjà réfléchi aux actions à mobiliser dans le parcours, il les présente et les partenaires les complètent. Dans la suite de l'exemple ci-dessus, la référente pense à mettre en place un suivi orthophonique pour permettre à l'enfant de consolider ses apprentissages et à l'accompagner dans un travail autour du langage grâce à un atelier PRE autour du livre conduit à la bibliothèque municipale. Elle souhaite à terme que l'enfant participe à des activités classiques proposées par la bibliothèque, avec d'autres enfants. La référente précise ensuite les objectifs visés dans l'accompagnement de la famille : rassurer la mère, l'encourager à soutenir sa fille. La

psychologue scolaire questionne la référente sur les relations de l'enfant à sa mère, son beau-père. La référente indique avoir perçu peu de liens affectifs entre la mère et l'enfant, cela est donc également inscrit comme un axe à travailler. L'assistante sociale du CMP demande si le père est impliqué dans le parcours ? Si non, elle demande d'essayer de le mobiliser dans la mise en place de l'ouverture de l'enfant.

Le caractère pluridisciplinaire des EPS est le garant de l'exhaustivité de l'examen de la situation et de la richesse des parcours. En effet, le diagnostic commun permet à chaque participant d'intervenir sur les points qui relèvent de son champ professionnel, d'enrichir les pistes possibles pour répondre aux difficultés de l'enfant et de sa famille, etc. Même si les partenaires ne connaissent pas l'enfant ou la famille dont la situation est évoquée, ils enrichissent le diagnostic en posant des questions au référent. Les professionnels de soin peuvent demander si des diagnostics ont été faits, si l'enfant a des prises en charge. Les animateurs des structures de temps libre interrogent sur le comportement de l'enfant dans le cadre périscolaire, posent la question de la pertinence de l'inscrire à une activité. Les représentants de l'Éducation nationale questionnent l'existence d'un soutien scolaire, du rapport entre la famille et l'enseignant, de l'orientation, etc.

Lors de ces échanges, le coordonnateur, s'il est présent, joue le rôle du modérateur : il recentre les débats dont les enjeux principaux sont de pouvoir évaluer correctement la situation pour valider l'entrée en parcours, fixer les objectifs et les actions. Enfin, le coordonnateur ou le référent reformule et acte les orientations choisies par l'EPS. Pour la situation de l'enfant présentée ci-dessus, l'entrée en parcours est actée avec comme objectif de soutenir l'enfant dans l'acquisition du langage et de l'écriture et de faciliter le lien de l'enfant avec sa mère, en proposant une ouverture hors du contexte familial et en mobilisant le père. L'intervention des partenaires a pu permettre d'enrichir le diagnostic de la référente, de compléter les axes d'intervention auprès du père notamment.

Les Équipes Pluridisciplinaires de Soutien Les exemples de Stains et de Pantin

À Pantin, l'EPS se réunit environ toutes les 6 semaines en Maire. Elle est généralement composée du coordonnateur, des trois référents (qui interviennent de façon territorialisée), des deux psychologues, d'un représentant du service social municipal, d'une psychologue du relais des parents, du CMP, du CMPP, de l'Éducation nationale (enseignant spécialisé, assistante sociale, infirmière) et peut parfois accueillir des partenaires ponctuels sur certaines situations : SESSAD, etc.

Toutes les situations qui entrent sont étudiées en EPS, ainsi que celles qui sortent. Les référents peuvent éventuellement présenter une situation en cours de parcours pour laquelle des questions se posent.

Le PRE de Stains s'articule autour de deux EPS, en fonction des âges des enfants. Les partenaires et les référents de parcours sont donc mobilisés en fonction du public auprès duquel ils interviennent. Chaque EPS se réunit environ 7 fois par an.

Les EPS n'étudient pas l'ensemble des situations entrantes ou en parcours mais ciblent les échanges autour de situations qui posent question ou problème à la référente ou aux partenaires. Pour les autres situations, le diagnostic est réalisé au sein de l'équipe opérationnelle du projet. Les EPS mobilisent fortement une pluralité de partenaires du territoire : associations, Éducation nationale (médiateur violence scolaire, coordinateur REP, infirmière scolaire), services municipaux (Jeunesse/éducation et scolarité), sauvegarde de l'enfance, le coordonnateur de l'Atelier Santé Ville, etc.

L'ensemble de ces éléments concourent à l'étayage du diagnostic des situations et assure la recherche de réponses pluridisciplinaires, le dispositif s'adaptant aussi aux diversités territoriales.

2.3 > Des colorations thématiques parfois différentes selon les territoires

> Les projets s'adaptent à des publics spécifiques

Les actions créées par les équipes visent également à répondre aux besoins de publics parfois spécifiques. Si elles font face à un ensemble commun de précarités économiques et sociales, les familles prises en charge par les PRE peuvent se distinguer d'une part par les difficultés propres au quartier dans lequel elles vivent, d'autre part par les caractéristiques socioculturelles des familles.

Concernant les spécificités liées à leur environnement, on peut distinguer les PRE situés dans des zones périurbaines et rurales, composées d'habitat individuel ou collectif de petite taille, de ceux implantés dans des villes et des zones urbaines plus importantes, dominées par les quartiers d'habitats collectifs, parfois composées de ZUS²⁷.

Au sein des premiers, les obstacles liés à la mobilité se posent davantage pour les familles accompagnées par le PRE. Elles vivent plus souvent dans des territoires éloignés des structures de droit commun (centres sociaux, antennes de la CAF, du conseil départemental, etc.), peu ou pas desservis par les transports en commun. Si la famille ne possède pas de permis de conduire ou de voiture, l'accès aux ressources du territoire est complexe.

Parmi les territoires plus urbains, si les freins à la mobilité sont moins nombreux, les problématiques propres aux « grands ensembles » se font sentir plus fortement. L'environnement immédiat et quotidien des familles est davantage marqué par les questions relatives aux trafics, au sentiment d'insécurité (occupation des halls d'immeuble, dégradation de l'habitat), etc. Les inquiétudes liées aux impacts de ce cadre de vie sont plus prégnantes, notamment envers les jeunes garçons, dès la fin de l'école primaire.

« Il y a bien une problématique de réussite éducative qui a trait aux garçons et qui est particulièrement prégnante. Pour les garçons, il y a vraiment l'attraction du quartier dans lequel ils évoluent. D'autant que du fait de leurs conditions de logement parfois inadaptées, ils peuvent être souvent dehors, dans un environnement plutôt agressif. Ils sont sollicités très jeunes et s'installent plus tôt dans le renoncement et l'échec scolaire »
(Directeur d'un collège, membre du Comité de pilotage)

Ces quartiers plus urbains accueillent également une population dont les caractéristiques socioculturelles sont plus diversifiées. Par exemple, les personnes primo arrivantes y sont plus nombreuses. Les coordonnateurs et référents de parcours doivent donc ajuster en partie leur intervention pour s'adapter à la non maîtrise de la langue française (recours à des interprètes, des référents qui parlent plusieurs langues, etc.), à l'absence de droits si la famille est arrivée très récemment, etc.

²⁷ Les zones urbaines sensibles, dont la liste est fixée par décret, sont caractérisées par la présence de grands ensembles ou de quartiers d'habitat dégradé et par un déséquilibre accentué entre l'habitat et l'emploi. (Définition de l'observatoire national de la politique de la ville)

Les enfants et les familles de la communauté des gens du voyage sont également présents dans certains territoires. Les équipes des PRE s'attachent alors à créer des partenariats avec des associations qui connaissent bien les spécificités de ces familles : mode de vie sédentaire mais communautaire, méfiance face à certaines institutions, place des filles, rapport à l'école, etc.

Quels que soient ces publics, il s'agit globalement d'enfants touchés par la très grande difficulté scolaire. Ils cumulent pour la majorité d'entre eux des difficultés multiples dans de nombreux domaines (santé, familial, social, santé, relation aux autres, etc.) qui provoquent des difficultés très importantes à l'école, au niveau du comportement mais aussi des résultats scolaires qui sont très souvent très faibles.

Les équipes sont aujourd'hui capables de réaliser un « travail de dentelle », de s'adapter aux ressources du territoire, de créer un maillage étroit avec les partenaires du territoire autour des familles, en lien avec leurs particularités, leurs problématiques spécifiques.

> Des thématiques plus ou moins présentes dans les réponses apportées, selon les territoires

Ainsi, les PRE mettent localement davantage l'accent sur tel ou tel champ d'action en fonction des besoins repérés pour les publics de tel ou tel territoire. C'est l'un des principes au cœur du dispositif, de pouvoir s'adapter au territoire et à ses besoins. La dimension territoriale des réponses apportées par les projets est particulièrement saisissante dans les champs de la santé et de la parentalité.

Dans le PRE d'une ville périurbaine de petite taille, qui ne compte qu'un quartier d'habitat collectif, l'équipe a internalisé l'ensemble des praticiens (psychologue, orthophoniste, psychomotricien, etc.), qui reçoivent les enfants et les familles dans le local du PRE. En effet, le centre médico-psychologique, commun à l'ensemble de l'agglomération, est éloigné et les délais pour obtenir un rendez-vous sont très longs (de 6 mois à 1 an). Le fait que le PRE dispose d'une équipe de praticiens permet de lever les freins liés à l'accessibilité et aux coûts des consultations en libéral tout en agissant dans la proximité. Dans des communes de taille plus importante, plus urbanisées et où les CMP reçoivent plus facilement, les dispositifs peuvent solliciter des professionnels libéraux ou intégrer dans leur équipe des praticiens des structures médico-sociales.

En matière de parentalité, certains territoires bénéficient de la présence d'une maison des parents ou d'associations spécialisées. Ces structures, qui regroupent une variété de professionnels (psychologues, travailleurs sociaux, animateurs), interviennent spécifiquement sur le soutien à la parentalité. Elles animent des groupes de parole entre parents sur des problématiques diverses, montent des actions pour les parents, etc.

Dans les communes où de telles structures sont présentes (souvent des villes relativement importantes et urbanisées), les équipes du PRE construisent peu d'actions spécifiques liées à la parentalité, mais orientent les familles.

En revanche, si cette question n'est pas traitée sur le territoire, les projets s'attachent à répondre aux besoins des parents en organisant des actions, souvent collectives, relatives à des questions particulières. Il peut s'agir d'ateliers parents-enfants autour de la cuisine (équilibre d'un repas, partage d'un temps convivial, etc.), de séances d'équithérapie (libérer ou maîtriser ses émotions, créer du lien, etc.), etc.

2.4 > **Malgré des fonctionnements différents, les projets de réussite éducative construisent des parcours personnalisés**

Pour autant, au-delà de toutes les formes de diversité repérées, les PRE sont aujourd'hui opérationnels pour construire des parcours personnalisés de réussite éducative.

> **Le parcours : des actions adaptées aux difficultés de l'enfant et un accompagnement de proximité par le référent**

Quelles que soient leurs modalités de fonctionnement et d'organisation, les PRE analysés élaborent et mettent en œuvre des parcours. Ils s'inscrivent dans le contexte national où, rappelons-le, 79% des enfants bénéficiaires de la réussite éducative sont en parcours personnalisés de réussite éducative.

Ces parcours sont composés de deux éléments majeurs : des actions visant à répondre aux difficultés initiales des enfants et l'accompagnement de l'enfant et des parents par le référent de parcours dans la mise en œuvre de ces actions.

Les actions sont d'une part, des actions qui existent dans le droit commun (activités d'accompagnement scolaire, sportives, de loisirs ou culturels, accès aux droits sociaux, accès aux soins, etc.). L'accès des familles à ces actions est proposé dans le cadre du parcours par l'EPS et est accompagné par le référent (par exemple l'accompagnement pour le choix de l'activité sportive, pour la démarche d'inscription, son financement, l'accompagnement à la première séance). Les actions sont d'autre part, des actions créées spécifiquement pour répondre aux besoins de l'enfant ou d'un petit groupe d'enfants de mêmes besoins, et sont financées par le PRE, lorsque celles-ci n'existent pas dans le droit commun (par exemple un atelier théâtre favorisant la prise de parole pour des enfants inhibés, un accompagnement scolaire individuel à domicile).

Ces actions sont mises en place en réponse aux domaines de difficultés identifiés chez les enfants, dans le champ de la scolarité, de l'accompagnement parental, de la santé, de l'accès aux loisirs, de l'éducation à la citoyenneté, de l'accès au sport ou à la culture. Elles sont bien pluridisciplinaires.

> **Les principales thématiques d'intervention : la scolarité, la parentalité et la santé**

Deux types de projets sont identifiés par rapport à la thématique scolaire : ceux qui mettent en œuvre des actions de « soutien scolaire » et ceux qui ne le font pas en recourant systématiquement aux dispositifs de droit commun qui peuvent exister sur leur territoire. En effet, parmi les PRE analysés dans le cadre de cette étude, la moitié met en œuvre ce type d'action. Et au niveau national, 42% des projets indiquent avoir pour principale thématique d'intervention le champ scolaire et 48% d'entre eux ont comme partenaire une association de soutien scolaire en 2014-2015.

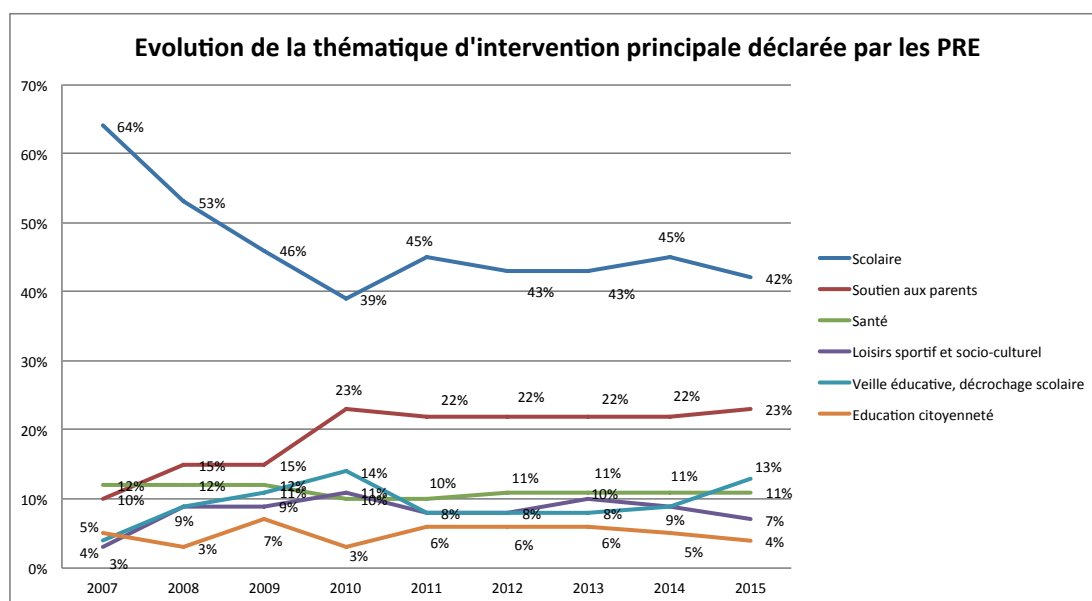
Cela dépend notamment des ressources dont dispose l'Éducation nationale sur le territoire. Néanmoins, même lorsque la problématique scolaire est traitée dans le PRE, les équipes opérationnelles soulignent qu'il s'agit bien souvent d'une porte d'entrée pour travailler des champs plus larges. Il peut s'agir par exemple d'un moyen de « capter »

une famille pour laquelle le référent repère une certaine réticence, ou bien d'avoir la possibilité de travailler en individuel ou en petit groupe, moins dans une logique d'aide aux devoirs que pour remobiliser l'enfant, lui donner confiance, lui permettre de créer un lien de confiance avec un adulte, etc. « C'est l'arbre qui cache la forêt », telle est l'expression phare pour désigner la question scolaire des enfants orientés vers le PRE.

« On a beaucoup de demandes, mais je répète aux parents, aux enseignants que tout ce qui concerne les apprentissages, ça ne relève pas du PRE, on apporte la réponse du droit commun. Nous, on aide à lever les freins à l'entrée dans les apprentissages. On n'a pas d'action de soutien mais on travaille sur l'image de l'école, le rapport parent/école. Parmi les enfants suivis, ce qui est en jeu ce n'est pas les résultats à l'école mais bien la situation familiale, économique. Les problématiques scolaires sont l'arbre qui cache la forêt, c'est un leurre. » (Une coordonnatrice)

« On a comme critère d'entrée la difficulté par rapport au parcours scolaire dans la mesure où c'est surtout l'Éducation nationale qui nous sollicite. Cet élément scolaire nous sert de référence et on essaie de creuser pour voir quelle(s) difficulté(s) ne sont pas apparente(s). Aujourd'hui on a mis l'accent sur l'accompagnement à la scolarité. Les enfants ont besoin d'être stimulés et on doit aussi travailler la dimension familiale. C'est pour ça aussi qu'on met l'accompagnement à la scolarité avec des associations qui vont au domicile : pour mieux cadrer, encadrer. Les référents aussi vont au domicile, explique l'importance de rencontrer les enseignants des enfants, d'aller vers l'école, de faire ses devoirs. Finalement, les enfants ne sont pas orientés que pour du scolaire, il y a toujours une conjonction de facteurs. » (Un coordonnateur)

Il est d'ailleurs important de noter que sur l'ensemble des PRE au niveau national, la part de la thématique scolaire diminue au profit du soutien aux parents et de la santé. Alors que plus de 60% des PRE déclaraient en 2007 que la thématique scolaire était leur thématique prioritaire d'intervention, c'est le cas de 42% des PRE en 2015. La part des PRE déclarant d'abord le soutien aux parents est passée de 12% à 23% sur la même période, et la part de la veille éducative et d'intervention sur le décrochage scolaire est passée de 5% à 13% sur la même période. La thématique de la santé reste relativement stable, tout comme celle des loisirs et de l'éducation à la citoyenneté.



Sources : enquêtes annuelles de suivi du PRE 2007-2015

Concernant le soutien aux parents, cela est lié aux difficultés parentales importantes qui s'avèrent déterminantes dans les difficultés des enfants, à la sensibilisation croissante des équipes à cette question qui montent des actions spécifiques parents-enfants autour de différents thèmes (cuisine, équitaérapie, etc.). Cela est également facilité par la mobilisation et la présence aux EPS de partenaires qui travaillent dans le champ de la parentalité au sein des structures de certains territoires (maison des parents, etc.).

« L'aide à la parentalité c'est notre premier objectif. (...) La santé aussi prend de plus en plus de place dans la scolarité et dans les parcours. On a de plus en plus d'orientations pour des suivis de santé physique mais mentale aussi. C'est peut-être même la dominante. Notre rôle peut être la mise en place du parcours de soins, de permettre des prises en charge en répondant à des problématiques financières, de mobilité, etc. » (Un coordonnateur)

L'intervention en matière de santé, qu'elle concerne l'accès aux soins, la prise en charge orthophonique ou la réalisation de bilans (ophtalmologique, pédopsychiatrique, etc.) est souvent mise en lien avec les ressources limitées du droit commun et les besoins identifiés qui s'amplifient. Le PRE est également capable de garantir la continuité du suivi médical en mettant en place des accompagnements physiques aux rendez-vous par exemple.

« La santé c'est un point important, comme l'a fait apparaître le diagnostic du territoire en 2013, mais qui était laissé de côté auparavant. On a souvent des problématiques d'hygiène, d'obésité, etc. On a donc mis en place des EPS spécifiques « santé » et puis une action dans le cadre du CUCS autour de l'hygiène » (Une coordonnatrice)

Ainsi, si la thématique scolaire reste la thématique prioritaire pour la part la plus importante des PRE, elle diminue néanmoins dans le temps pour favoriser une prise en compte de l'ensemble des difficultés des enfants. De plus, par rapport à la thématique scolaire, les PRE se positionnent en complémentarité de l'action de l'Éducation nationale.

> Une intervention des PRE menée en complémentarité de celle de l'Éducation nationale

Une attention forte est portée par la plupart des dispositifs sur la complémentarité entre leur action et celle de l'Éducation nationale. En moyenne au niveau national, l'Éducation nationale oriente plus des deux tiers des enfants. Les motifs de leur orientation dépassent très largement la question des apprentissages scolaires qui est prise en charge par l'institution elle-même. Si les enfants orientés ont des difficultés scolaires, le PRE est davantage visé par l'Éducation nationale pour traiter d'autres difficultés amont face auxquelles l'école n'a que peu de prises : par exemple, les relations aux autres, l'estime de soi, les difficultés familiales, sociales, l'ouverture vers des activités extérieures, des problèmes de santé supposés ou diagnostiqués sans mise en œuvre d'un suivi médical régulier, etc. Le PRE est bien perçu par les acteurs locaux comme un dispositif qui peut aider l'enfant considéré dans sa globalité et lui permettre de se sentir mieux, ses progrès personnels pouvant être réinvestis ensuite, à moyen et plus terme, dans sa scolarité.

En outre, les actions proposées par les PRE au sein des parcours témoignent globalement de cette complémentarité : des actions d'accompagnement scolaire, soit en tous petits groupes, soit individuelles à la maison, et qui permettent de travailler bien

d'autres aspects que les apprentissages scolaires, des actions d'accompagnement des parents pour la mise en place de soins adaptés pour l'enfant, des actions travaillant l'estime de soi, la relation aux autres, l'ouverture culturelle, etc.

> Des outils de contractualisation et de suivi des parcours

Les parcours de réussite éducative interviennent donc sur des champs thématiques communs, en complémentarité de l'existant : scolarité, soutien aux parents, santé, ouverture sportive et socioculturelle (etc.) et mobilisent des actions adaptées pour y répondre. Ce schéma est établi sur une majorité de territoires.

Pour permettre un suivi des parcours par le référent, mais aussi par les partenaires en lien avec l'enfant et la famille, les équipes de réussite éducative ont mis en place des outils pour formaliser les différentes étapes des parcours et en suivre les évolutions. Les outils prennent des formes (nombre d'outils, items précodés ou texte libre, etc.) et des noms différents (fiche de suivi, fiche parcours, etc.) mais permettent globalement de recueillir le même type d'information.

- › **Les informations sur l'enfant et sa famille** : état civil, établissement scolaire, situation des parents en termes de vie conjugale et d'emploi, si l'enfant bénéficie d'une sécurité sociale, d'une mutuelle, etc.
- › **Les informations sur l'orientation et les difficultés de départ** : personne qui oriente (nom, coordonnées, institution), difficultés repérées, éléments d'explications, etc.
- › **Les informations relatives au parcours de l'enfant** : difficultés à travailler dans les différents domaines de la réussite éducative, objectifs fixés par le parcours, actions mises en place, accompagnements déjà existants, etc.

C'est généralement le référent qui remplit et complète ces éléments.

Chaque dispositif a mis en place un système de contractualisation avec la famille, qui réserve parfois aussi une place pour la signature de l'enfant. Il est signé suite au passage en équipe pluridisciplinaire de soutien et à la validation de l'entrée dans le PRE. Ce « contrat » stipule la libre adhésion de la famille, son autorisation pour que sa situation soit évoquée avec d'autres partenaires, et la temporalité limitée de la prise en charge. Certains sites font également figurer sur cet outil les objectifs et les actions mises en place. À l'issue du parcours, les équipes envoient également une lettre aux familles pour signifier officiellement la sortie du PRE.

Certaines équipes ont élaboré d'autres outils, telles que des fiches de liaison entre les membres de l'équipe PRE (souvent les praticiens) et les enseignants. Elles permettent de formaliser des questions ou des informations importantes autant que les réponses apportées. C'est un outil intéressant pour assurer la transmission de l'information.

2.5 > Des projets opérationnels pour agir malgré certaines limites

L'ensemble des éléments analysés ci-dessus témoignent de l'opérationnalité des dispositifs, malgré la diversité des choix organisationnels et fonctionnels identifiés. Quels

sont les leviers communs qui fondent cette opérationnalité ? Quels sont les obstacles qui subsistent aujourd'hui au cœur des projets ?

> Sa souplesse, une force

Les analyses menées concernant les éléments structurants des différents projets (l'équipe de réussite éducative, l'EPS, la construction de parcours) permettent de distinguer plusieurs variables, qui découlent les unes des autres et qui concourent à l'opérationnalité des PRE dans une grande variété de territoires.

Il s'agit tout d'abord de sa souplesse et de sa réactivité face aux situations qui lui sont orientées. Ce sont des éléments fondateurs du dispositif qui, pour agir effectivement doit éviter les écueils d'une institutionnalisation qui, de fait, alourdirait les procédures et les temps de réaction, dont la souplesse et la rapidité.

« Les familles ne connaissent pas forcément l'organisation administrative du dispositif, à qui il est rattaché, etc. mais je crois que ça n'a pas d'importance, les familles nous demandent que ce soit simple pour elles, qu'on soit réactif et qu'on soit en lien avec toutes les personnes qui sont en lien avec leur enfant. » (Une référente)

Ces éléments, ainsi que l'accompagnement et les parcours de qualité proposés par les équipes, font du PRE un dispositif qui est reconnu sur le terrain, légitime aux yeux des partenaires pour intervenir auprès des familles. Par exemple, l'étude de l'Acsé sur les personnels salariés du PRE montre que les lieux d'intervention des référents de parcours sont multiples, selon les besoins repérés : les locaux du PRE (64%), l'établissement scolaire (51%), le domicile des familles (43%), le centre social (34%), d'autres lieux (20%), en mairie (19%)²⁸.

Pour autant, certains obstacles peuvent être d'ores et déjà repérés, notamment au niveau de l'animation du partenariat avec les acteurs de terrain qui gravitent autour des enfants et des familles.

> Une dynamique partenariale parfois limitée par l'interpersonnalité des échanges

Un des atouts majeurs des PRE est de créer et d'animer les échanges entre des professionnels de terrain qui n'avaient pas nécessairement d'habitudes de travail en commun, ou de temps dédiés pour le faire, alors qu'ils accompagnent dans différents champs les mêmes enfants et familles dans leurs fragilités.

Le rôle des référents est essentiel dans ces partenariats. C'est, en plus de l'accompagnement individuel des familles, une part importante de leur temps de travail, qui est plus ou moins formalisée. Outre les EPS et les réunions de présentation et d'information, il est important de reconnaître aussi la part de travail informel tout aussi essentielle pour mobiliser les acteurs dans la durée : interpellation régulière des partenaires, points et retours sur l'évolution de l'enfant, informations sur les ressources du territoire, etc. Ces partenariats demandent du temps car il s'agit avant tout de relations interpersonnelles dans lesquelles la relation de confiance joue un rôle majeur.

²⁸ Etude sur les personnels salariés du PRE, octobre 2010, l'Acsé.

« J'ai l'impression que je suis beaucoup dans la médiation entre les professionnels. Le partenariat c'est super important, mais il faut prendre du recul vis-à-vis des partenaires qui nous sollicitent car sinon on a la place de ceux qui doivent tout faire. Et puis on doit réinterpeller tout le temps, car ça reste encore beaucoup au niveau des personnes. »
(Une référente)

L'interpersonnalité de ces relations est également un écueil commun à l'ensemble des PRE et des territoires, notamment avec deux types d'acteurs : les enseignants et les travailleurs sociaux ou encore ceux concernés par le secret professionnel.

Concernant les enseignants du premier degré, plusieurs difficultés sont soulignées. D'une part leur turnover fréquent sur certains territoires difficiles et d'autre part l'absence de temps dédiés et institutionnalisés pour faire le lien entre le PRE et l'école. Lorsqu'un directeur d'école ou un enseignant impliqué dans le PRE est muté, le partenariat avec l'établissement scolaire peut être remis en question et le travail d'explication, de mobilisation doit être repris par l'équipe du PRE. Ce constat est plus nuancé dans les collèges où d'autres professionnels, plus stables, servent de relais aux référents (les CPE, psychologues, assistantes sociales ou infirmières scolaires).

« Le dispositif devrait être mieux reconnu institutionnellement. J'y participe souvent sur du temps personnel. Ma hiérarchie m'autorise mais ne me donne pas forcément les moyens. C'est un travail qui se rajoute, invisible, non reconnu. » (Directeur d'école élémentaire)

Par rapport aux acteurs soumis au secret professionnel, l'interpersonnalité des liens est une donnée fondamentale puisqu'elle peut permettre de dépasser ce secret dans le cadre d'une relation de confiance menée en bonne intelligence ou bien au contraire de freiner l'échange d'informations avec l'équipe du PRE.

> Le lien difficile entre le référent et l'enseignant de l'enfant en parcours

Les écueils sur lesquels achoppent les partenariats freinent notamment l'instauration d'un lien entre le référent et l'enseignant, ou du moins la transmission d'informations de l'un à l'autre. En effet, l'absence de temps dédié ou reconnu pour ces échanges laisse une place importante à l'interpersonnalité des relations, qui peut donc varier très fortement d'un territoire à l'autre et, au sein d'une même commune, d'une école à l'autre ou d'un enseignant à l'autre, selon la volonté des acteurs en présence. Pourtant, ce lien est un des leviers essentiels qui favorise une évolution positive du parcours de réussite éducative de l'enfant (cf. partie 3.5).

La liaison avec l'enseignant peut s'établir directement ou bien, selon les contextes, être relayée par le biais d'un tiers (directeur d'école, psychologue scolaire). Parfois, ce relais interne a du mal à s'établir et l'enseignant peut alors ne pas avoir les informations, même si le directeur d'école est en rapport avec l'équipe du PRE.

« C'est parfois extrêmement difficile de faire le retour jusqu'à la classe. Le partenariat fonctionne au niveau de la direction mais ne va pas forcément jusque dans la classe. On ne sait pas trop comment intervient le PRE, quelles sont les actions mises en place : je ne sais pas si c'est important de le savoir ou pas. Jusqu'où faut-il travailler ensemble ? »
(Directrice d'établissement, membre du comité de pilotage)

L'enseignant peut solliciter un retour de l'équipe du PRE, mais cela est relativement rare. Si un lien durable se crée entre le référent et l'école, la dynamique partenariale est souvent à l'initiative du référent, et trouve ensuite un écho positif de la part des membres de l'équipe pédagogique. Parfois, le référent incite la famille à informer directement l'école de certaines difficultés qu'elle peut rencontrer. Toutefois, le suivi du parcours et les allers-retours concernant l'évolution de l'enfant passent généralement par le biais du référent. Le suivi est ainsi d'autant plus facilité que l'équipe éducative est en place depuis longtemps dans l'école.

L'ensemble des projets de réussite éducative s'articulent autour d'une architecture commune, fixée par les directives nationales issues de la loi de cohésion sociale : une structure juridique, une équipe de réussite éducative ainsi qu'une ou plusieurs EPS. Pour autant, chaque projet est libre de s'adapter aux partenaires présents localement et bien plus encore au territoire sur lequel il se déploie. Ainsi, les projets ont des formes diversifiées, qui sont les garantes de son appropriation par les acteurs locaux et ne remettent pas en cause leur opérationnalité.

Les éléments de variabilité concernent avant tout l'équipe de réussite éducative et les EPS. En effet, l'équipe de réussite éducative, si elle s'articule toujours autour d'un coordonnateur et d'un ou plusieurs référents de parcours, se différencie par exemple en fonction des différentes professions de ses membres. Les référents de parcours peuvent être éducateurs spécialisés, assistants sociaux, animateurs, psychologues, etc. Le nombre de professionnels de l'équipe varie également, d'autant que certains PRE intègrent des praticiens, notamment des psychologues. Les équipes se distinguent également par leur organisation : le coordonnateur peut ou non suivre des parcours, les référents peuvent intervenir de façon territorialisée ou en fonction de la tranche d'âge des enfants.

Les EPS, si elles réunissent globalement les mêmes institutions (Éducation nationale, Conseil départemental, centres sociaux, service enfance/jeunesse de la Ville, CMP, associations) et sont organisées à la même fréquence (environ toutes les 4 à 6 semaines), elles se distinguent par leur nombre et leur organisation. En effet, certaines étudient l'ensemble des situations qui entrent et sortent, d'autres l'ensemble des situations en parcours ou encore seulement celles qui posent question lors du parcours. Ces choix, bien que divers, ont été construits avec les partenaires du dispositif et permettent l'opérationnalité des projets.

Les parcours qui se mettent en place s'articulent autour de thématiques communes (scolarité, parentalité, santé notamment) mais mettent parfois l'accent sur tel ou tel axe d'intervention selon les besoins du territoire et les ressources dont il dispose. Si, par exemple, il y a un manque de praticiens pour prendre en charge les enfants, le PRE pourra intervenir de façon prépondérante sur la thématique santé. Les projets peuvent également développer des actions spécifiques en fonction des publics du territoire et de leurs problématiques (maîtrise de la langue pour les primo arrivants, rapport à l'école pour les familles issues de la communauté des Gens du voyage, etc.)

Dans leur diversité, les projets visent un objectif commun qu'ils remplissent indéniablement aujourd'hui : la construction de parcours pluridisciplinaires et l'accompagnement, dans la proximité des enfants et de leurs parents. Une des limites de l'intervention des équipes PRE reste l'interpersonnalité des partenariats, qui les rend très dépendants des volontés individuelles, notamment dans le lien référent de parcours / enseignant de l'enfant, qui est pourtant un levier essentiel de l'impact d'un parcours sur la trajectoire scolaire.

Au-delà de ces éléments, le PRE est aussi façonné par des variables plus structurelles. Il s'agit d'une part des ressources de droit commun dont dispose le territoire et d'autre part des fragilités des enfants aujourd'hui orientés et pris en charge dans le dispositif.

3 > L'intervention du dispositif est déterminée par les difficultés des familles et la faiblesse du droit commun

Le PRE dispose on l'a vu d'une grande souplesse d'action pour s'adapter aux besoins des familles et aux spécificités du territoire. Dès lors, si le pilotage local joue un rôle dans la structuration de certains éléments des projets, il veille également à laisser une marge de manœuvre suffisante pour garantir l'adaptabilité du projet. À bien des égards pourtant, les choix effectués localement n'ont pas porté de façon structurante sur les situations à prendre en compte au sein du dispositif. Les orientations nationales du projet identifient le public cible notamment en fonction d'un critère d'âge (les 2-16 ans), puis d'un critère géographique (l'enfant doit résider dans un quartier prioritaire de la politique de la ville). Bien plus, le PRE est destiné plus spécifiquement aux enfants qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial ou culturel favorable à leur développement harmonieux. Ce sont l'ensemble des domaines de fragilités qui sont ciblés : celles dans le champ scolaire, mais aussi dans le champ de santé, du soutien aux parents, de l'ouverture socioculturelle, de la relation aux autres, etc. Globalement, sur les territoires, les acteurs des PRE ont défini des critères d'orientation et d'entrée relativement larges, qui ne permettent pas un ciblage précis. Les projets ont donc tendance à prendre en compte des situations qui cumulent un ensemble de fragilités, souvent inscrites dans un contexte socio-économique difficile. Le champ d'intervention du dispositif est dès lors relativement étendu, d'un appui ponctuel à un parcours long, de plusieurs mois voire plusieurs années, où la frontière entre complémentarité et substitution avec le droit commun est parfois ténue.

Cette partie s'intéressera tout d'abord à la manière dont la question du public cible des PRE est abordée au niveau du pilotage local. Cela permettra ensuite de comprendre les réponses apportées par les acteurs de terrain aux situations très fragiles orientées vers le PRE, ce qui posera enfin la question de l'articulation avec le droit commun, dans un contexte où le PRE, très sollicité par ses partenaires, intervient là où il est affaibli.

3.1 > Une latitude importante pour chaque projet dans le choix des publics cibles

> Des orientations nationales générales

Au-delà de l'individualisation des parcours, le cadrage national a considéré la notion du public bénéficiaire et du ciblage des difficultés, même s'il reste relativement peu contraignant dans la loi de programmation pour la cohésion sociale de 2005, afin de garantir la souplesse du dispositif et d'éviter de cristalliser un fonctionnement autour de critères qui empêcheraient l'adaptation aux territoires. Il est rappelé que « *toutes les situations de fragilité n'ont pas vocation à être traitées par les PRE mais il est essentiel d'assurer une liaison avec les institutions compétentes en charge des politiques de droit commun.* »

Le guide méthodologique, paru en juin 2007, aborde pour la première fois explicitement la question des critères d'éligibilité aux actions du dispositif (chapitre 10)²⁹. L'objectif premier assigné aux critères est « *d'éclairer les acteurs éducatifs qui sont amenés à orienter des enfants vers le dispositif* ». Le guide préconise, à partir d'un diagnostic ou d'une analyse fine des fragilités du territoire, « *d'identifier les facteurs sur lesquels on peut agir dans le cadre du PRE* ». Il fait également un lien direct entre les critères et les ressources existantes dans le cadre du droit commun, le PRE devant avant tout se positionner là où les réponses du droit commun sont insuffisantes ou inexistantes.

Enfin, le guide invite les partenaires à trouver un équilibre entre des critères trop larges qui ne rempliraient pas leur fonction et ceux, trop étroits, qui risqueraient de figer les regards. La notion de critère est donc posée et présente dès la structuration des projets en 2007. Pour autant, elle reste souvent appliquée de façon assez souple, les critères ne suffisant pas, *in fine*, à proposer des filtres opérants quant aux publics effectivement pris en charge dans le dispositif.

> **L'enjeu des limites d'intervention du projet pour les situations où les difficultés sont structurelles et installées**

En effet, malgré un fonctionnement partenarial lors des EPS, qui agit bien comme un garde-fou dans le sens où il évite la superposition des prises en charge, les situations des familles qui entrent dans le dispositif sont, de façon non négligeable, particulièrement fragiles du point de vue économique, social, familial.

Peu à peu, face à la tendance du PRE à répondre aux sollicitations du terrain et à assumer l'accompagnement de situations complexes, les orientations nationales ont été explicitées afin de préciser les compétences du PRE et celles de la prévention spécialisée ou de la protection de l'enfance.

Si la loi de programmation pour la cohésion sociale (juin 2005) insiste notamment sur la responsabilité des équipes quant au repérage des enfants fragiles et à leur orientation vers le droit commun ; le CGET, dans sa note « Mise en place et suivi d'un PRE » (fin 2014) donne des indications plus explicites et rappelle que « *les notions de vulnérabilité (plusieurs difficultés cumulées) et de danger doivent être dissociées, le PRE ne devant pas se substituer à l'aide éducative à domicile et à l'action éducative en milieu ouvert, mesures relevant de la compétence du conseil général par le biais de ses missions d'aide sociale à l'enfance* ».

Ainsi, le pilotage national des PRE a récemment explicité davantage les limites du dispositif, sans pour autant donner d'éléments très précis, afin de préserver la souplesse du dispositif, qui constitue un atout important. Les orientations formulées impliquent qu'une partie des arbitrages est laissée aux instances de pilotage des projets sur chaque territoire, c'est-à-dire les comités de pilotage qui réunissent localement les partenaires institutionnels. Comment fonctionnent ces instances ? Sur quels aspects des projets les partenaires qui composent les comités de pilotage prennent-ils position ?

²⁹ Guide méthodologique, mettre en œuvre un Projet de Réussite Educative réalisé par Trajectoires Groupe Reflex, coll. Repères, les éditions de la DIV, juin 2007.

3.2 > Un pilotage local qui ne traite pas le ciblage du public

> Un rôle de bilan d'activité et financier

À bien des égards, les instances de pilotage, qui portent des noms différents selon les territoires (conseil exécutif, comité de pilotage, comité technique), tendent à jouer un rôle avant tout consultatif. Elles sont perçues par les partenaires³⁰ principalement comme le moment de présentation du bilan de l'année écoulée devant l'ensemble des parties prenantes du projet. C'est le lieu où sont abordés les aspects quantitatifs et qualitatifs du projet ainsi que les éléments liés au fonctionnement administratif et financier du dispositif.

Les bilans présentés recensent un certain nombre d'éléments structurants du PRE sur le territoire. Ces éléments sont :

- > le nombre de parcours, d'entrées, de sorties et leurs évolutions,
- > les caractéristiques des familles et enfants pris en charge et leurs évolutions,
- > le nombre de situations vues en EPS, les partenaires présents, les délais d'attente,
- > les thématiques principalement traitées par le PRE,
- > un ou des exemples de parcours.

Les bilans portent donc plutôt sur les aspects de « gestion » du dispositif avec un aperçu des caractéristiques socio-économiques des familles et des parcours construits. La question de l'analyse du public ciblé est absente des discussions et les effets des parcours sont avant tout présentés de manière qualitative, au travers d'exemples.

« Le comité de pilotage c'est le moment de la présentation du rapport d'activité, une sorte d'assemblée générale. On a aussi le témoignage des partenaires. Il s'agit de montrer la pertinence du dispositif, de le valoriser auprès des politiques. Il y a beaucoup de personnes présentes, ça veut dire aussi que tout le monde a conscience de l'importance du PRE. C'est positif. » (Une partenaire, directrice d'association)

« Le comité de pilotage, ce n'est pas un espace décisionnel, mais plutôt un lieu où est présenté le bilan, si les actions sont reconduites ou non. Je n'ai pas l'impression que ça soit là que ça se décide. C'est plutôt une réunion d'information des partenaires sur la poursuite du projet, des actions, etc. » (Directrice d'un CMP)

« Le comité de pilotage ce n'est qu'une chambre d'enregistrement qui ne fait que répéter ce qui s'est passé à l'année, on n'y fait pas de découverte. » (Partenaire, Politique de la Ville)

Les comités de pilotage ont aussi vocation à permettre aux partenaires de se positionner quant aux évolutions et aux développements du dispositif sur le territoire. Le fait qu'ils réunissent un nombre important d'institutions permet aussi de faire remonter des besoins, d'interpeller plus spécifiquement l'équipe et les partenaires au regard des éléments de bilan.

³⁰ Le nombre des partenaires présents varie d'une dizaine à une trentaine selon les territoires ou, au sein d'un même dispositif, selon les réunions.

À cet égard, certains sujets sont fréquemment abordés dans les instances de pilotage :

- › **Les territoires concernés par le dispositif**, notamment lors du changement de géographie prioritaire qui a pu impacter le périmètre d'intervention avec la sortie de la politique de la ville de quartiers « en veille ».
- › **Les actions particulières à développer** en lien avec les besoins repérés par l'équipe opérationnelle et les partenaires de terrain et/ou les besoins en termes de groupes de travail partenariaux.
- › Le report des **financements** et des **co-financements** (Intercommunalité, Ville, etc.).

Outre la présentation du bilan et les informations et échanges partenariaux, le comité de pilotage est aussi l'endroit où sont réactivées les orientations nationales, par le biais de l'intervention des représentants de l'Etat local.

> Une instance où sont rappelées les directives nationales

En effet, l'interpellation récurrente des représentants de l'Etat sur la longueur des parcours est un élément important du comité de pilotage dans de nombreux territoires. La question des critères émerge également, à la marge, au niveau des comités de pilotage, sans qu'elle soit pour autant débattue en séance.

Extrait du compte rendu du comité de pilotage

« Le délégué du préfet à l'égalité des chances confirme que la durée moyenne des parcours est supérieure à la moyenne nationale. Ce n'est pas le rôle du PRE d'accompagner un enfant aussi longtemps. Selon lui, il faut se poser la question des relais avec le droit commun. Il propose d'analyser les parcours les plus longs et le champ dans lequel ils interviennent. »

Extrait du compte rendu du conseil d'administration de la structure juridique porteuse

« La question des critères d'admission au sein du PRE devra être posée. En effet, à la vue de la montée en charge du dispositif et des moyens qui y sont alloués, il sera difficile de faire augmenter la file active ».

La préoccupation pour la longueur des parcours est intrinsèquement liée à celle des critères d'orientation et d'entrée dans le dispositif. Elle reflète de façon sous-jacente la préoccupation relative aux limites d'intervention du dispositif, notamment pour les situations les plus complexes, dans la perspective d'un temps d'accompagnement qui doit être limité.

> La difficulté de la définition partenariale de critères éclairants

La question des critères qui président à l'orientation et à l'entrée des enfants vers le dispositif est donc essentielle. Il s'agit bien d'articuler les critères de repérage, à destination des acteurs qui orientent les familles (au premier rang desquels les enseignants), aux critères d'entrée activés lors des EPS.

Cependant, le travail partenarial sur les critères au niveau institutionnel lors des comités de pilotage mène généralement à la formulation de critères larges et parfois peu éclairants.

« Les critères restent très vagues. On avait essayé de faire ce travail au sein du comité de pilotage, mais ça n'a pas abouti. C'était difficile de faire des choix et les élus avaient eu du mal à se positionner. Les situations qu'on exclut sont celles qui relèvent de la protection de l'enfance, les enfants porteurs de handicap qui ont un suivi MDA et celles où le droit commun n'a pas été mobilisé. » (Une coordonnatrice)

Il est difficile pour les acteurs de définir des critères éclairants en l'absence de directives fortes. D'autant plus que maintenir des critères larges permet de garantir la réactivité du dispositif et sa capacité d'agir sur un spectre étendu de fragilités et de champs d'intervention. Les critères se définissent alors plutôt en négatif, c'est-à-dire en fonction des éléments qui font que les situations ne relèvent pas du dispositif.

Dès lors, les acteurs opérationnels des PRE, réunis lors des EPS se positionnent largement en faveur de l'entrée dans le dispositif des enfants et des familles repérés.

3.3 > En l'absence de pilotage sur le public cible, le dispositif prend en compte la quasi-totalité des situations orientées

> Des équipes pluridisciplinaires qui actent l'entrée dans le dispositif pour une majorité de situations, y compris les plus complexes

Les partenaires de terrain présents lors des EPS sélectionnent rarement les entrées dans le dispositif. Si le faible nombre de refus est en partie lié à la pertinence des orientations par les repérants, il est aussi à mettre en relation avec la difficulté pour les acteurs de refuser la prise en charge d'une situation.

« On a la sensation que ça vaut toujours le coup d'essayer, même pour des situations relativement complexes. Et si on n'y va pas, on a le sentiment qu'on abandonne la situation. Il n'y a pas eu de débat là-dessus, on est tous ok pour dire que sur telle ou telle famille, c'est désespéré, mais on y va quand même. » (Membre du service politique de la ville, participant du comité exécutif)

Lorsqu'un enfant et sa famille rencontrent une pluralité de fragilités, l'action du PRE se fait plus complexe et les évolutions de l'enfant et de sa famille, qui sont rarement linéaires, sont envisagées à moyen terme. Une fois la situation prise en charge, les équipes opérationnelles et les membres des EPS ont à cœur d'accompagner l'enfant et sa famille jusqu'à ce qu'une issue la plus positive possible soit trouvée.

Pour envisager une sortie du dispositif, les professionnels des EPS observent si :

- > La situation de l'enfant et de sa famille a progressé
- > Une prise de relais par un acteur de droit commun est effective
- > La famille est toujours mobilisée

Extrait du bilan d'activité susmentionné

« L'aspect qualitatif ayant toujours guidé l'intervention du PRE, nous ne pouvons nous contenter d'une sortie précipitée dans l'intérêt des enfants. Nous restons cependant très vigilants à suivre au mieux, dans la mesure des possibilités des familles et des

partenaires, la ligne directrice retenue par le comité (i.e., limiter la durée des parcours à 2 ans). »

À bien des égards, si les EPS jouent un rôle majeur dans le diagnostic partagé des situations, elles ne permettent pas de sélectionner les situations sur lesquelles le PRE pourrait avoir le plus d'impact car la pression engendrée par les difficultés des situations sur le terrain est forte. Le dispositif prend globalement en compte l'ensemble des situations orientées, ce qui peut engendrer des prises en charge longues puisque les EPS ne procèdent pas à des sorties pour des enfants et des familles dont la situation reste incertaine et fragile.

> Des parcours qui peuvent durer et dont l'analyse des impacts est complexe pour l'équipe opérationnelle

À bien des égards, la longueur des parcours est fondamentalement liée au cumul des fragilités rencontrées par l'enfant et sa famille au moment de l'entrée dans le PRE. Le cumul induit souvent la nécessité de suivre la famille dans une proximité importante et sur un temps relativement long, afin de stabiliser les évolutions et la prise de relais par le droit commun. Ce constat est confirmé par les acteurs de terrain.

Extrait d'un bilan d'activité

« Nous avons constaté que les parcours longs sont liés à des situations multi-problématiques. La limitation de la durée des parcours se heurte à la réalité des « relais » effectifs sur le territoire, et aux fragilités des familles rencontrées. »

Si l'ensemble des situations est bien étudié par les partenaires lors des EPS, l'analyse et l'évaluation globale de l'ensemble des parcours restent problématiques pour les équipes de réussite éducative. En effet, la complexité de ces situations, le cumul des difficultés sur lesquelles le dispositif ne peut pas agir et qui freinent les progrès des enfants (situations de logement, administrative, etc.) rendent délicat le passage d'une appréciation qualitative de l'évolution de l'enfant à une perception objectivée et plus quantitative.

Les coordonnateurs font part de leur difficulté à construire des indicateurs pour appréhender finement les effets des parcours pour l'ensemble des familles, malgré une réelle interrogation sur les outils à mettre en place. Tandis que certains PRE utilisent un logiciel développé spécifiquement pour le dispositif, d'autres développent leurs propres outils.

« Pour l'instant on évalue les effets de manière qualitative. On n'a pas vraiment d'outils en dehors du tableau de bord. On voit les changements de comportement de l'enfant mais c'est informel. Par exemple pour les effets sur le scolaire on avait comme indicateur le passage en classe supérieure, mais aujourd'hui il n'y a plus de maintien, ce n'est pas pertinent. On pourrait se fier aux bulletins peut-être... » (Coordonnateur)

« On a fait un travail avec tous les coordonnateurs de la région sur la conception d'un outil d'évaluation, très pertinent mais très compliqué à mettre en œuvre. On l'a abandonné ». (Coordonnateur)

La méthode adoptée par les équipes pour proposer des indicateurs de suivi quantitatifs des effets des parcours consiste à fixer des objectifs lors de l'entrée en parcours et à

évaluer leur réalisation lors de l'EPS où la sortie est proposée. Les objectifs peuvent être larges (« faciliter sa relation aux autres », « lui permettre de canaliser son énergie », « le soutenir dans les apprentissages », etc.) ou au contraire relativement précis et atteignables (« le faire accéder à un loisir »). Au moment de la sortie, l'EPS estime si l'objectif initial a été atteint ou non pour chaque enfant en parcours et l'outil de suivi mis en place par le coordonnateur produit *in fine* un aperçu quantitatif qui sert à l'évaluation des parcours.

À bien des égards donc, la durée des parcours est liée aux situations complexes qu'accompagnent les équipes opérationnelles. Au-delà des critères d'orientation et d'entrée, la longueur des parcours est également liée aux ressources dont disposent les EPS et les équipes opérationnelles dans le droit commun, et des capacités effectives de celui-ci pour relayer l'intervention des équipes de réussite éducative. Aujourd'hui, face aux situations sociales qui s'aggravent et sans pilotage explicite, les équipes du PRE ont été amenées à répondre aux besoins identifiés par les prescripteurs (ceux qui orientent les familles vers le dispositif) et à ne pas pouvoir envisager des sorties positives dans une temporalité limitée. Elles interviennent régulièrement sur des situations à la limite du rôle assigné au dispositif.

Les familles rencontrées et leurs enfants : une diversité des parcours de vie et des trajectoires individuelles

32 familles ont été rencontrées sur huit sites lors de la phase terrain de ce rapport. On observe une relative diversité des situations familiales et individuelles des enfants. 30 mères ont été rencontrées pour 2 pères.

Les différences sont tout d'abord visibles en matière de territoires et de conditions de vie : certaines familles habitaient un quartier d'habitat social, parfois construit sur le modèle des grands ensembles, d'autres des logements dans les centres (souvent anciens) des communes concernées et d'autres encore dans des zones plus rurales et isolées. De nombreuses familles rencontraient des conditions de logement précaires : hébergement (en hôtel ou chez des proches), suroccupation, vétusté.

Cette diversité fait échos aux histoires et trajectoires personnelles de chaque famille. La composition familiale des familles était diverse : monoparentalité (en lien avec une séparation conjugale avec ou sans violence, un décès) ou familles recomposées, familles nombreuses ou nucléaires.

Certaines familles avaient vécu un parcours migratoire, dont l'origine pouvait être liée à une situation de conflit armé dans leur pays d'origine, un regroupement familial ou une immigration de travail.

Dès lors, les problématiques rencontrées par les enfants et leurs parents sont hétérogènes : maîtrise de la langue française et des codes des institutions, mobilité, accès aux soins, etc.

3.4 > Les projets interviennent fortement là où le droit commun est affaibli

Le principe qui préside à l'articulation entre le PRE et le droit commun est celui de la complémentarité, en opposition à une logique de substitution. D'une part il est attendu du PRE qu'il se positionne en fonction des ressources existantes sur le territoire afin de les compléter et de répondre à des besoins non pris en compte (cf. partie 4.1). D'autre part qu'il envisage, dès le début du parcours, les relais possibles dans le cadre du droit commun en termes d'actions (collectives ou individuelles) ou de prises en charge plus globales (aide éducative en milieu ouvert, etc.).

> Une articulation avec le droit commun parfois proche d'une logique de substitution

Dès lors, le PRE s'oriente fortement là où le droit commun est affaibli pour compléter les ressources du territoire et répondre au mieux aux besoins des enfants et des familles. De par sa position interstitielle, le PRE a une place importante localement, dans l'interpellation des acteurs de droit commun, pour mettre en lumière et alerter sur les insuffisances du territoire, place qui lui est reconnue dans les orientations nationales.

Son intervention aux frontières du droit commun procède non seulement du positionnement des équipes qui sollicitent les structures et actions existantes, mais aussi des situations orientées et repérées. En effet, les partenaires mobilisent le PRE lorsque les fragilités des enfants et des familles ne trouvent pas de réponses par ailleurs. La logique de substitution lors de l'orientation vers le dispositif tend à être contrôlée par le filtre du diagnostic partagé lors des EPS et la vigilance particulière des équipes de réussite éducative. Par exemple, lorsque l'intervention est conjointe avec les équipes de prévention spécialisée, elle est généralement bien coordonnée, le PRE intervenant principalement pour l'ouverture à des activités, l'accompagnement physique et moins sur le versant éducatif.

Malgré tout, la logique de substitution peut s'activer au cours du parcours, où les équipes du PRE ne trouvent pas de relais opérants en lien avec les carences des dispositifs de droit commun. Cela peut être le cas dans le champ médico-social par exemple, pour les consultations d'ordre psychologique et orthophonique, soit parce que les délais d'attente dans les structures sont particulièrement longs (CMP, CMPP), soit par manque de professionnels libéraux, soit éventuellement car les familles n'ont pas les moyens financiers de les mobiliser.

« Le relais avec le droit commun est parfois compliqué car il n'y a pas d'offre sur le territoire : pour les professionnels de santé remboursés ou l'accompagnement scolaire en milieu rural. » (Une référente)

« Lorsque le PRE nous oriente une situation, on essaie de composer, ce n'est pas facile à l'heure actuelle dans les CMP, il y a beaucoup d'attente. Par exemple s'il a déjà rencontré un professionnel de l'équipe du PRE, qu'une première évaluation a été faite et qu'il y a urgence, on est plus attentif. C'est certain qu'il n'y a pas de voie directe et spécifique pour les enfants orientés par le PRE. Pour une première consultation, hors urgence (suicide, etc.), le délai est de plusieurs semaines, voire plusieurs mois. On doit faire des priorités, même si c'est difficile de se dire que ça peut attendre. Ce qui peut ne

pas être grave au début peut le devenir. On peut parfois proposer pour le PRE un réseau, notre connaissance de certaines structures là où on ne peut pas répondre tout de suite, c'est l'intérêt des EPS.» (Directrice d'un CMP)

La logique de substitution intervient également lorsque des institutions partenaires, mises à mal dans le contexte socio-économique actuel, trouvent des réponses pour des familles parmi l'accompagnement et les outils du PRE. Par exemple, lorsque l'orientation intervient en amont (pour faire face aux délais parfois longs) ou en aval de la mise en œuvre d'une mesure éducative (car un suivi est encore nécessaire pour la famille), le PRE semble alors, dans une certaine mesure, jouer le rôle du droit commun.

« Pour cette situation, on est en lien avec l'Unité Territoriale du Conseil Départemental, mais elle se repose beaucoup sur nous. On fait beaucoup alors que ça serait à eux de prendre le relais. C'est un peu agaçant on perd du temps à cause de ça. » (Une référente)

La complémentarité du PRE avec le droit commun n'est pas une posture facile à tenir et induit donc parfois une réciprocité problématique.

« Le PRE s'insère dans certains interstices pour lesquels il n'y a pas de réponse. Mais le droit commun a de moins en moins de moyens et s'appuie de plus en plus sur le PRE. Aujourd'hui certains partenaires sont tellement débordés que quand il y a un parcours, plutôt que de travailler une transition pour réinvestir le droit commun, ils vont essayer de maintenir la famille dans le PRE. » (Un coordonnateur)

La complémentarité atteint notamment ses limites lorsque les institutions de droit commun délèguent au PRE des situations qui relèvent objectivement de leur compétence, mais pour lesquelles elles ne peuvent pas proposer rapidement de prise en charge ou d'accompagnement d'une qualité équivalente à celle des équipes de réussite éducative. À bien des égards, le PRE apparaît comme une ressource légitime pour répondre aux situations qui mettent le plus à mal les institutions existantes.

> Le projet de réussite éducative parfois plus accessible que le droit commun

Outre la capacité du droit commun à prendre le relais, l'efficience de l'accompagnement des familles par le PRE amène parfois à une relative remise en question des modes d'intervention d'autres institutions. En effet, le jeu de miroir entre le fonctionnement du PRE et celui des institutions met tout d'abord en lumière la réactivité du dispositif, en comparaison aux délais d'attente parfois très longs dans le domaine éducatif (mise en place d'AEMO, etc.) et médico-social. Il met ensuite en exergue la qualité de l'intervention de l'accompagnement éducatif des référents de parcours, peu stigmatisant pour les familles, dans une grande proximité et une temporalité adaptée à chaque enfant, dans une logique de médiation avec les institutions qui maintient ou remplace les parents comme acteurs éducatifs auprès de leur enfant. Bien des familles soulignent qu'elles apprécient le lien créé avec le référent, en le comparant aux expériences plus négatives vécues avec d'autres professionnels (assistantes sociales, enseignants, etc.). Des études antérieures, notamment l'étude pilotée par l'Acsé, en 2010, sur les PRE du Languedoc-Roussillon, soulignait déjà ces conséquences induites.

« On ne renvoie pas forcément vers le CMP : c'est long et parfois il y a besoin d'un maillage avec les parents qu'on ne peut pas faire au CMP. Au sein du PRE on est plus souvent dans l'ordre de l'échange avec les parents, les valoriser, etc. Ca se résout bien car on a cette écoute positive, cet accueil, parce qu'on valorise. Au CMP, le soin ne serait pas de même qualité, on ne pourrait pas voir un enfant toutes les semaines, alors que c'est parfois primordial. » (Une psychologue, intervenante dans le PRE et au CMP)

Les faiblesses du droit commun font souvent partie des éléments que les acteurs de terrain font remonter en réponse aux directives concernant la durée des parcours. Il est d'ailleurs demandé aux équipes opérationnelles d'interpeller les acteurs de droit commun ou les acteurs politiques quant à ses faiblesses et au manque de relais. Toutefois, ils peinent encore à trouver l'espace politique dans lequel ils peuvent témoigner et qui serait à même de faire évoluer l'offre des services de droit commun.

Le PRE, dans sa relation avec le droit commun, est donc en partie dépendant de la capacité de celui-ci à prendre en charge les situations. Souvent, le droit commun traite prioritairement les cas d'urgence, pouvant laisser de côté des situations fragiles, mais qui ne mettent pas immédiatement en danger l'enfant. Dans bien des cas, ces situations sont orientées vers le PRE, qui se heurte en retour aux délais d'attentes, aux capacités financières et humaines limitées du droit commun.

Les difficultés rencontrées par les enfants de cette étude : un aperçu de trajectoires individuelles

Comme le rappelle l'encadré consacré à la diversité des parcours et des conditions de vie sociales et familiales des personnes rencontrées, les fragilités vécues par les enfants en parcours sont relativement hétérogènes, bien qu'elles s'inscrivent dans un contexte commun.

Certains enfants rencontrent des problèmes de santé, dont le spectre est relativement large : besoin de séances d'orthophoniste, comportement inhibé lié à un handicap ou un trouble non détecté. En matière de soutien psychologique, plusieurs enfants avaient eu besoin de bénéficier de consultations chez un psychologue.

Du fait de situations familiales parfois complexes, l'équilibre affectif et émotionnel des enfants peut aussi être relativement instable et les fragiliser.

Les problématiques de logement des familles se répercutent également sur les difficultés rencontrées par les enfants : manque d'espace et de calme pour faire ses devoirs, promiscuité importante qui peut amplifier ou générer du stress ou des comportements violents, etc.

L'ensemble de ces difficultés se traduit par un faisceau de signes de fragilités communs portant sur les apprentissages et les résultats scolaires, le comportement des enfants, leur rapport aux autres enfants et adultes.

Cette situation (la prise en charge d'enfants et de familles très fragiles) est notamment liée à la légitimité qu'a acquis le PRE sur les territoires, auprès des partenaires, qui l'identifient comme une ressource et le sollicitent parfois pour des accompagnements qui nécessitent des suivis dans la durée, de proximité, etc.

3.5 > Un dispositif très mobilisé par les partenaires

> Des partenaires en forte demande pour certaines situations

Aux yeux des partenaires qui repèrent les enfants et orientent les familles, le PRE est considéré comme un outil à même de résorber (même partiellement) les fragilités qu'ils observent chez certains enfants / familles et face auxquelles eux-mêmes sont tenus en limite et pour lesquelles ils ne trouvent pas les réponses dans le cadre du droit commun.

« Quand je vois les élèves du dispositif, il y a souvent des problématiques familiales énormes pour lesquelles nous, l'Éducation nationale, on n'a aucun levier. Vu le contexte social, économique de plus en plus difficile, il faut mettre en place du lien entre les gens. Le PRE permet ça, c'est fondamental pour nous ». (Directrice d'établissement)

« Souvent, lorsqu'on sollicite le PRE, c'est pour des familles où on se dit qu'il y a peu de lien social, qu'il faut une ouverture. Ou alors, lorsqu'il y a besoin d'un travail sur la parentalité qu'on a du mal à faire ici. Par rapport aux autres familles que l'on suit, la difficulté sociale distingue les familles du PRE ». (Directrice d'un CMP)

Le PRE est donc légitime car il peut agir sur des leviers particuliers contrairement aux partenaires qui orientent : la parentalité, l'ouverture sur des activités de loisirs, socioculturelles, l'accès aux soins. Il peut donc prendre en charge un spectre relativement large de situations et mobiliser des réponses dans différents champs. Sa légitimité passe ensuite par la reconnaissance du travail mené sur le terrain par les référents, dont la souplesse et la proximité sont saluées par les partenaires. Enfin, le PRE semble aussi en capacité d'apaiser les enfants, de faire évoluer leur comportement, leur santé, etc. tout en mobilisant les parents.

« Le PRE c'est une aide précieuse, qui a accès à d'autres choses hors Éducation nationale. Nous, on est vécu comme intrusifs et péremptoires et eux beaucoup moins. J'oriente notamment lorsqu'il y a des problématiques de comportement qui entraînent des difficultés scolaires, et quand derrière je sens quelque chose de l'ordre du repli. Le PRE c'est un relais pour ouvrir, aller vers l'extérieur. C'est aussi très utile quand on a besoin de consultations médico-sociales, pour l'accompagnement physique. Il y a quand même un certain nombre d'élèves qui, suite au PRE, s'apaisent dans les classes. Ils restent agités mais ne sont plus hautement perturbants et sont donc gérables directement par l'école. » (Médiateur prévention violence, EN)

Ainsi, la difficulté à définir et établir localement des critères relativement éclairants et précis procède également du positionnement des partenaires de terrain, qui trouvent aujourd'hui dans le PRE une réponse pour des enfants dont les fragilités sont complexes. L'étayage complet et pluridisciplinaire que peuvent mettre en place les équipes de réussite éducative est apprécié. La perspective d'arbitrer sur des critères plus restrictifs peut, dans une certaine mesure, inquiéter les partenaires opérationnels et institutionnels des projets, d'où la difficulté des instances de pilotage à se positionner. Pour autant, la complexité des situations de certaines familles bénéficiaires peut mettre à mal les équipes opérationnelles.

> L'accompagnement individuel de la famille par le référent, un outil de médiation

L'un des atouts majeurs du PRE pour les partenaires est également la médiation qu'il permet, grâce à l'accompagnement par le référent de parcours.

> Une médiation au sein des familles

La médiation peut intervenir au sein même de la famille, dans la perspective d'une médiation intrafamiliale. Il s'agit globalement de stabiliser la place de chacun au sein de la cellule familiale : frères et sœurs, parents, beaux-parents et parfois de façon élargie : grands-parents, etc.

Lorsque les fratries sont nombreuses, le référent peut intervenir sur la place de chacun, tâcher d'individualiser l'accompagnement des enfants, alerter le parent sur le temps et l'attention consacrée à chaque enfant, apaiser des relations conflictuelles, voire violentes, etc. Il travaille alors les relations entre les enfants et celles du/des parents avec leurs enfants. Souvent, dans le cas des familles monoparentales, les référents mènent un travail important pour mobiliser le père.

« La référente appelle une fois semaine, et on se voit une fois par mois environ. J'étais une maman très sévère et elle m'a dit que parfois il fallait lâcher prise, et puis elle a appris aux garçons à me respecter en tant que mère et femme. Elle a mis en place un planning pour ranger sa chambre, faire la vaisselle. Pour ce qu'on n'arrivait pas à se dire entre nous, elle a joué la médiatrice et elle le fait encore de temps en temps. Quand je me suis remariée, elle a aidé à ce que chacun trouve sa place, en douceur. Elle a aussi appelé leur père, pour lui dire qu'ils avaient besoin de lui, de lui rendre visite, etc. mais ça n'a pas débouché, il a refait sa vie et ne souhaite pas s'en occuper. » (Une mère)

> Une médiation auprès des institutions

La médiation est aussi assurée par le référent auprès des institutions (scolaire et sanitaires et sociales notamment), soit lorsque la famille en fait la demande, soit proposé par le référent lorsqu'il en détecte la pertinence, lors de conflits par exemple.

La médiation peut s'effectuer d'une part par le biais d'un accompagnement physique, à la CAF par exemple, ou lors des réunions parents/enseignants. Mais elle s'effectue d'autre part par un travail permanent d'explication (des démarches, des institutions, des cerfa, etc.), d'explicitation du langage spécifique à chaque institution. L'enjeu de cette activité de traduction, de vulgarisation du langage institutionnel, est de pouvoir repositionner les parents en tant que décideurs éclairés pour eux-mêmes et pour leurs enfants, de mettre entre leurs mains une réelle capacité pour effectuer des démarches et agir de façon autonome. La médiation vise *in fine* l'autonomisation des parents, le dépassement de la situation initiale : méconnaissance des institutions, des droits, des démarches, manque de confiance face à l'institution, etc. notamment lorsqu'il y a la barrière de la langue mais aussi de la lecture ou de l'écriture.

Elle peut par exemple intervenir lors de l'orientation vers des classes spécialisées (CLIS, SEGPA, etc.), moment où la légitimité ressentie par les parents peut être fragilisée face aux injonctions de l'institution scolaire. En effet, le rôle prescripteur de l'école et l'impact important sur la vie future de l'enfant fait de l'orientation un moment charnière. L'accompagnement par le référent permet alors de temporiser, de prendre du recul et de ne pas décider dans l'urgence. La posture du référent est claire : il ne s'agit pas de

prendre position pour la famille mais de l'écouter, de l'accompagner pour lui permettre de faire un choix éclairé, en toute connaissance de cause.

« Lorsque la CLIS a été proposée, la famille m'a demandé mon avis. J'ai d'abord discuté avec les parents pour savoir comment ils le vivaient, et pour leur dire d'aller voir les personnes qui suivent leur enfant pour leur demander leur avis : l'orthophoniste, la MJC, etc. Je les ai invité à visiter la CLIS aussi. Je leur ai dit qu'une fois qu'ils auraient pris leur décision, on accompagnerait l'enfant dans un sens ou l'autre. Les parents l'ont fait et ont préféré le redoublement à la CLIS. On a acté la décision, maintenu l'accompagnement scolaire, les loisirs et le lien avec les parents pour suivre la scolarité. L'école a joué le jeu et a accepté décision. Ça s'est très bien passé. » (Une référente)

L'exemple suivant illustre le rôle que peut jouer le référent lorsque la proposition d'orientation proposée par l'école questionne les parents, en tant qu'elle écarte leur enfant d'une scolarité « classique » dès l'école élémentaire. Il s'agit d'une petite fille qui souffre d'un handicap de naissance qui entraîne des retards moteurs non négligeables. La famille a été orientée vers le PRE par la psychomotricienne qui suit l'enfant, lors d'un changement de situation de situation familiale liée à la perte d'emploi du père et une baisse des ressources qui mettait en péril les suivis de santé indispensables pour que l'enfant continue d'être scolarisée à temps complet, d'autant qu'elle est motivée par les apprentissages. À l'école, c'est une orientation en CLIS 4³¹ qui était proposée à l'issue du CE1. La référente intervient d'abord en écoute de la mère, qui s'interroge sur cette orientation, puis en proposant un accompagnement lors de la visite de la classe.

« La famille était prise entre plusieurs problématiques : d'un côté faire au mieux pour que l'enfant garde ce côté volontaire et puis de l'autre la crainte des parents sur la CLIS 4 et les perspectives de scolarisation ambiguës pour son avenir. Je pense que la mère est contente d'avoir pu poser ses questions en dehors de l'école, car elle a senti que le passage en CLIS pouvait arranger l'école. Ils ont décidé de la changer d'école, pour une plus petite, où des adaptations ont été mises en place (ordinateur, etc.) ça fonctionne très bien, elle semble épanouie et suit bien sa scolarité. » (La référente)

Elle invite également les parents à se tourner vers les praticiens qui suivent l'enfant pour recueillir également leur avis sur cette orientation.

« Les parents ont toujours été conscients des problèmes de leur fille. Ses résultats se sont améliorés mais le changement d'école en cours d'année y est pour quelque chose. L'ancienne école était trop élitiste, maintenant elle est dans une école avec un plus petit effectif donc c'est mieux pour elle. » (Orthophoniste libérale)

« Les parents sont mobilisés mais ils n'ont pas toujours suivis les conseils qu'on leur donnait (refus CLIS 4), c'était difficile pour eux d'accepter et de se rendre compte de la situation. Je ne suis pas toujours convaincu qu'ils comprennent bien, dans le sens où ils ne vont pas dans le bon sens des solutions qui leur sont proposées. » (L'enseignant référent chargé du suivi des enfants en situation de handicap)

« La référente m'a aidé pour faire tout ce qui est les papiers pour le dossier MDA. Elle m'a fait découvrir pas mal de chose auxquelles j'avais droit sans le savoir. Je sais que je

³¹ La CLIS 4 est destinée aux élèves en situation de handicap moteur dont font partie les troubles dyspraxiques, avec ou sans troubles associés, ainsi qu'aux situations de pluri-handicap (circulaire n°2009-087 du 17 juillet 2009)

peux l'appeler pour demander un conseil, elle peut m'aider si c'est dans ses cordes. Ça m'a soulagé.

Elle nous a accompagné pour visiter la CLIS 4, on n'a pas donné suite. On ne regrette pas notre choix de changement d'école et de maintien dans le système normal. En CLIS 4 les enfants avaient de plus gros problèmes que notre fille, on ne voulait pas la démoraliser. » (La mère)

La médiation avec les institutions est d'autant plus primordiale lorsqu'elle intervient pour apaiser une situation conflictuelle, résorber un sentiment de défiance entre les deux parties.

> La prise en charge de situations très fragiles questionne parfois les équipes opérationnelles

À bien des égards, les équipes opérationnelles tout comme les membres des EPS ressentent une injonction à répondre aux besoins des enfants et des familles qui sont orientés vers le dispositif. Si les EPS refusent très rarement l'entrée d'une situation dans le dispositif, les sorties peuvent aussi être retardées lorsque les situations sont complexes afin d'assurer la prise de relais par le droit commun ou la stabilisation de l'évolution de l'enfant et de son environnement familial.

« La sortie peut parfois être difficile du fait de l'absence de relais. Comme c'est difficile de les faire re-rentre, on attend d'être sûr que ça va vraiment bien, on a tendance à garder au cas où. On a surtout du mal sur les suivis ou l'accompagnement éducatif est lourd, d'autant qu'on n'a parfois pas tous les liens avec les autres structures, on attend les délais des autres institutions. Par exemple si une AEMO est décidée, on attend qu'elle se mette en place. Si la famille sort, on perd le lien, on ne les voit plus, sauf si elle fréquente certaines structures. » (Une référente)

La pression du terrain, accentuée par l'aggravation des situations économiques, sociales et familiales des enfants, amène aussi les référents à se questionner quant à leur rôle et celui du dispositif : faut-il prendre en charge les situations orientées qui relèveraient du droit commun mais pour lesquelles il n'y a pas de réponse rapide possible dans ce cadre ? Comment se positionner face aux partenaires qui repèrent ces situations ? D'autant que le quotidien des équipes opérationnelles est parfois éprouvant : certains PRE formulent, par exemple, des demandes récurrentes de supervision pour leurs équipes, tandis que d'autres saluent la présence de psychologues dans l'équipe, qui permettent aux référents de trouver une écoute distanciée sur les problématiques auxquelles ils font face.

Ainsi, l'analyse de la réussite éducative, de la genèse du Programme jusqu'à la mise en œuvre très concrète des projets, révèle non seulement les grands principes généraux et les moyens conçus pour leur application, mais aussi la diversité des manières de faire et leurs déclinaisons locales. Si ces objectifs généraux (accompagnement personnalisé et global des enfants en fragilité éducative, etc.) et ces moyens originaux de mise en œuvre (structure juridique porteuse, équipe pluridisciplinaire, etc.) ont été fixés par l'Etat, ils ont été déclinés par les acteurs locaux sur les territoires en fonction de leurs ressources, des partenariats locaux, de leur contexte (etc.) avec le soutien essentiel des collectivités dans leur construction et animation. En effet, les orientations nationales ont laissé une marge de manœuvre importante à chaque projet dans leur organisation et leur fonctionnement. Elles ont insisté sur l'importance de l'individualisation de l'intervention et, dans une

moindre mesure, sur le public cible en rappelant la distinction entre les missions du PRE et celles des acteurs de la prévention spécialisée ou de la protection de l'enfance.

À bien des égards pourtant, les instances de pilotage locales des projets se penchent peu sur la question du public cible du dispositif ou sur les effets produits en fonction des difficultés de départ. Il est extrêmement complexe de parvenir à la définition commune de critères éclairants pour l'orientation vers le dispositif ou l'entrée en parcours. Les Comités de pilotage sont des lieux où est présenté le bilan et où certains points problématiques sont discutés (longueur des parcours, périmètre d'intervention du PRE suite à la nouvelle géographie prioritaire, etc.).

Dès lors, en l'absence de pilotage sur le public cible, le dispositif prend en compte la quasi-totalité des situations orientées. Lorsque les EPS refusent l'entrée en parcours (ce qui reste relativement marginal), les motifs invoqués sont soit que la situation relève du droit commun et peut le mobiliser rapidement (pour un soutien scolaire par exemple), soit qu'elle relève déjà de la protection de l'enfance et qu'elle ne fait donc pas partie de son champ d'intervention. Cette difficulté à refuser l'entrée en parcours procède également de la faiblesse du droit commun sur de nombreux territoires (par exemple, les délais de prise en charge par les centres médico-psychologiques), où le PRE apparaît aux yeux des partenaires comme l'ultime recours face à des enfants très fragiles.

Ainsi, les partenaires sollicitent souvent le dispositif pour des situations où les difficultés, voire les précarités, se cumulent et s'ancrent dans un contexte socio-économique et familial fragile, qui nécessite une intervention inscrite dans la proximité et le moyen, voire long terme. En l'absence de recours dans le droit commun et face à des enfants en grande difficulté, les membres des EPS et les référents de parcours ressentent dès lors une injonction à intervenir et prennent en charge des situations complexes. Pour partie, le PRE est donc mobilisé (en partie malgré lui) en substitution du droit commun. En outre, le dispositif est aujourd'hui, aux yeux des partenaires, jugé légitime et efficace pour intervenir auprès des enfants et de leurs parents, il est donc fortement sollicité. À bien des égards, c'est l'accompagnement par le référent de parcours qui fait la richesse de l'intervention du PRE. Ce suivi permet de redonner confiance aux parents, de mener un travail de médiation important que ce soit au sein de la cellule familiale (relations parents-enfant, au sein de la fratrie, etc.) ou avec les institutions, au premier rang desquelles l'école.

Se pose dès lors la question des effets et des impacts des parcours sur les enfants bénéficiaires, qui reste complexe du fait de la diversité et de l'hétérogénéité des projets et des difficultés prises en compte, qui peuvent parfois révéler de très grandes difficultés.

4 > Les effets variés des parcours sur les bénéficiaires

Face aux faiblesses du droit commun dans certains domaines et à la mobilisation importante du PRE pour répondre aux besoins des enfants et des familles identifiés comme étant les plus fragiles, on peut tout d'abord s'interroger sur les difficultés précises qu'ils rencontrent et in fine sur les effets et les impacts des parcours, notamment en fonction des fragilités de départ. Repère-t-on des types de difficultés différents ? Si oui, quels sont les effets et les impacts des parcours par type de difficultés identifié ? Ceux-ci sont-ils homogènes ou varient-ils selon les difficultés de départ ? Autrement dit, les PRE sont-ils en capacité de proposer une réponse adaptée pour tous les enfants pris en charge, quels que soient le type et le niveau de difficultés ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes fondés sur l'analyse des situations des 32 familles ciblées pour cette étude. La méthode adoptée a consisté à interroger, pour chaque enfant, non seulement ses parents et l'enfant lorsque possible, mais aussi les professionnels intervenant auprès de lui parmi lesquels le coordonnateur ou le référent et l'enseignant, mais aussi la psychologue scolaire, l'assistante sociale, l'animateur du centre de loisirs, etc. Ce sont ainsi 104 entretiens qualitatifs qui ont été menés et analysés. C'est bien le croisement des regards de ces professionnels sur la situation de l'enfant – ses difficultés de départ, les évolutions repérées - qui permet le jugement sur les effets et impacts des PRE pour les enfants accompagnés et leurs parents. S'il y a sans doute une valorisation des effets positifs, notamment par les référents de parcours, cela n'oblitére pas pour autant ces effets qui révèlent pour certains des évolutions très concrètes pour les enfants. Ces résultats sont également nourris des travaux que nous avons menés sur d'autres territoires ayant mis en œuvre des PRE, qu'il s'agisse d'évaluations du fonctionnement des dispositifs comprenant l'analyse de leurs parcours, mais aussi de travaux de suivis de cohortes d'enfants bénéficiaires de la réussite éducative, concernant un total de 50 familles suivies sur 3 ans³².

Du fait de la pluralité des matériaux mobilisés, les analyses menées offrent un regard sur le public bénéficiaire des parcours personnalisés de réussite éducative aujourd'hui, qui reflète la réalité des PRE et des situations de fragilité qu'il prend en charge.

Enfin, pour décrire et analyser les difficultés des enfants et les effets et impacts des parcours, nous mobilisons ici les catégories de l'action telles qu'elles sont utilisées et citées par les acteurs de la réussite éducative, notamment les coordonnateurs et les référents (domaine de la santé, de la scolarité, des relations aux autres, etc.).

³² - Evaluation des impacts du PRE sur les parcours individuels des enfants – suivi d'une cohorte de 25 familles sur 3 ans, Communauté d'Agglomération du Pays Voironnais (2012/13/14)
 - Evaluation des impacts du PRE sur les parcours individuels des enfants – suivi d'une cohorte de 35 familles sur 3 ans, Grenoble Alpes Métropole (2010/11/12)
 - Evaluation du PRE du Pays Voironnais, dispositif et parcours (2010/11)
 - Evaluation du PRE de Chambéry Métropole (2010)
 - Evaluation du PRE, dispositif et parcours, Feyzin (2009)

4.1 > L'analyse des difficultés initiales des enfants fait apparaître quatre groupes de bénéficiaires

Au préalable, pour précision, des difficultés scolaires (en termes de résultats et/ou comportement) sont repérées pour tous les enfants accompagnés par le PRE, mais avec des ampleurs et des causes bien distinctes. Elles ne sont pas à mettre sur le même plan que les autres difficultés analysées qui en sont très souvent la cause. Ce sont néanmoins ces difficultés scolaires qui sont généralement mentionnées en premier lieu, d'une part parce que c'est majoritairement l'Éducation nationale qui oriente les familles vers le dispositif et d'autre part, parce qu'elles sont le symptôme de difficultés plus globales.

Une fois ce préalable posé, l'analyse des difficultés initiales des enfants en parcours révèle qu'il existe quatre groupes de publics bénéficiaires des PRE.

- Le premier groupe est composé d'enfants qui rencontrent des difficultés scolaires ponctuelles, principalement liées à leur travail scolaire (manque de travail, de concentration, besoin d'aide pour les devoirs).
- Le second groupe est, quant à lui, constitué d'enfants qui expriment des difficultés repérées dans le champ scolaire, mais dont la cause principale est liée à une difficulté précise et cernée (un problème de maîtrise de la langue française, un problème de santé, une difficulté familiale ponctuelle). Les parents ont besoin d'un soutien ponctuel pour dépasser cette difficulté.
- Pour le troisième groupe, il s'agit d'enfants qui expriment des difficultés repérées dans le champ scolaire, mais avec plus d'ampleur. À la différence du groupe précédent, l'expression de la difficulté scolaire n'est pas due à un domaine précis de difficultés, mais ces enfants rencontrent des difficultés multiples (dans le domaine de la santé, au niveau familial, social, etc.). En étant soutenus dans la proximité et dans la durée, les parents se mobilisent pour dépasser ces difficultés.
- Enfin, un quatrième ensemble regroupe des enfants qui cumulent également les difficultés multiples, mais avec une ampleur encore plus importante. À la différence du troisième groupe, les parents ne sont pas en capacité de se mobiliser de manière constante dans l'accompagnement de leur enfant. Ces situations font souvent l'objet d'informations préoccupantes ou de mesures éducatives.

> Pour le premier groupe d'enfants, un obstacle essentiellement scolaire

Le premier profil repéré se caractérise par des difficultés scolaires ponctuelles. Celles-ci peuvent être liées à un manque de travail, un manque de méthode ou une difficulté à organiser son travail, un manque d'autonomie. Elles peuvent également être liées à des conditions de travail à domicile insatisfaisantes : un temps et un espace calme insuffisants, une absence de soutien des parents pour les devoirs. Si ce premier profil n'est pas présent parmi le panel des 32 familles suivies dans le cadre de cette étude, il est pour autant présent au sein de certains PRE.

En effet, notre expérience sur d'autres PRE accompagnés et les données de l'enquête annuelle de suivi des projets donnent à voir des projets centrés exclusivement sur l'action

scolaire. Rappelons qu'il demeure 13% des PRE qui ont un taux d'individualisation inférieur à 50% : dans ces projets, une partie importante des enfants bénéficiaires n'est pas en parcours personnalisé de réussite éducative, mais bénéficie d'une seule action, en général d'accompagnement à la scolarité³³.

Pour autant, ces PRE centrés sur la difficulté et l'action scolaires sont aujourd'hui bien à la marge et les projets prennent beaucoup plus souvent en charge des publics dont les difficultés vont bien au-delà de la difficulté scolaire ponctuelle.

> Pour le second groupe d'enfants, un obstacle isolé mais difficile à franchir sans un appui extérieur

Le second groupe d'enfants se caractérise par des difficultés qui s'expriment dans le champ scolaire, mais qui relèvent d'une difficulté autre qui constitue un obstacle à franchir pour l'enfant et sa famille.

Les difficultés s'expriment dans le champ scolaire, à la fois dans le domaine du comportement en classe et avec les autres, enfants et adultes, et dans les apprentissages scolaires. Seules quelques situations d'enfants n'expriment en effet que des difficultés d'ordre comportemental et relationnel sans que celles-ci affectent leurs acquisitions scolaires.

Ces enfants rencontrent tous des difficultés dans la relation avec les autres enfants et dans la vie collective à l'école. Celles-ci s'échelonnent d'une timidité excessive voire paralysante à des relations violentes, selon les enfants et parfois chez le même enfant en fonction des moments. Certains ne parlent pas, pleurent beaucoup pour les plus petits, ne vont pas du tout vers les autres. D'autres ne respectent pas les règles de vie collective, se mettent en danger, mettent en danger les autres. Ils sont parfois victimes ou auteurs de violences (insultes, bagarres, etc.).

En classe, ils témoignent de comportements qui ne sont pas toujours en adéquation avec les prérequis de l'apprentissage. Certains n'osent pas dire quand ils ne comprennent pas. D'autres ne parviennent pas à se mettre au travail, à se concentrer sur un temps suffisamment long, n'arrivent pas à rester assis. Certains éprouvent des angoisses fortes face aux apprentissages : peur de ne pas comprendre, ne pas y arriver.

Sauf exceptions, ils ne parviennent pas à acquérir les apprentissages demandés. Certains ont des difficultés à prononcer des mots, à maîtriser un vocabulaire suffisant, à parvenir à lire ou à écrire. Certains, parce qu'ils n'arrivent pas à signaler qu'ils n'ont pas compris, sont freinés dans toutes leurs acquisitions. Les résultats scolaires sont faibles, et une partie d'entre eux a un retard scolaire.

Une cause précise et cernée explique ces difficultés qui en sont le symptôme.

Ces difficultés sont dues à un domaine qui, après examen par les professionnels des EPS, paraît relativement précis et cerné. Les domaines concernés sont principalement ceux de la santé, de la relation aux autres, de la vie familiale ou encore de la maîtrise de la langue française.

³³ Enquête nationale de suivi des Projets de Réussite Educative, CGET, 2015.

Concernant la santé, il peut s'agir d'un manque de soin adapté et régulier (orthophonie, psychologie, (etc.)), d'un problème de santé non identifié, ou de soins non coordonnés.

Par exemple, une petite fille de cours préparatoire qui a été maintenue à ce niveau une deuxième année, rencontre encore des difficultés importantes pour prononcer les sons et ne parvient pas à lire. L'école préconise des séances d'orthophonie depuis deux ans. La mère, seule avec ses enfants et qui travaille, ne les a pas mis en place.

Un autre enfant a déjà effectué deux années de grande section de maternelle du fait d'une immaturité importante du comportement, d'un retard global et d'un problème de motricité fine tels que décrits par l'école. Il est orienté par l'enseignant vers la psychologue du PRE. Celle-ci pose le diagnostic d'une « forme légère d'autisme », qui explique les difficultés repérées.

Les difficultés dans la relation aux autres et dans le positionnement au sein d'un groupe peuvent être liées à une excessive timidité, à un manque de confiance en soi, à une difficulté à gérer ses émotions et à réagir de manière mesurée et constructive aux propos des autres.

Tel est le cas pour un enfant qui n'arrive pas à s'exprimer, à dire ce qu'il ressent, à dire qu'il ne comprend pas, de peur de se tromper, de se sentir jugé par les autres enfants. Le fait qu'il ne pose aucune question entrave peu à peu l'ensemble de ses apprentissages et le met en difficulté scolaire.

Concernant maintenant les difficultés familiales, elles sont très souvent dues aux séparations parentales, qui engendrent des perturbations chez les enfants : sentiment de culpabilité, souffrance liée à l'absence d'un parent, sentiment d'être rejeté, prise de responsabilités par rapport au parent restant, à la fratrie, etc.

Par exemple, un enfant de 10 ans dont le père a quitté le domicile et dont la mère travaille, s'occupe beaucoup de ses deux frères et sœurs plus petits. Il est souvent seul à la maison et manque d'activités avec d'autres enfants de son âge.

Concernant enfin la maîtrise de la langue française, elle touche certains enfants récemment arrivés en France, qui rencontrent des difficultés à comprendre et à parler la langue française, ce qui les handicape dans les apprentissages scolaires. Dans ce dernier cas, il s'agit d'enfants qui ont pour unique difficulté la maîtrise de la langue et non d'autres problèmes liés au logement, aux ressources, ou encore à l'histoire familiale.

Pour ces enfants, les familles sont mobilisées, mais ont besoin d'aide pour franchir cet obstacle.

Ces parents sont présents aux côtés de leur enfant, mais n'arrivent pas à trouver seuls une réponse. Les familles n'ont pas les moyens concrets de le faire : elles ne connaissent pas les interlocuteurs, les structures ou les dispositifs qu'elles pourraient solliciter (structures proposant une offre de loisirs, dispositif d'aide pour l'accès aux activités, modalités d'inscription, etc.). Pour l'une, il est impossible d'accompagner l'enfant à une séance de soin pourtant indispensable pour son bien-être et ses apprentissages. Pour l'autre, les parents ne savent comment aider leur enfant à vaincre sa timidité excessive, à avoir confiance en lui. Ils ne savent pas quelle structure ou quelle action peut être pertinente. Pour un troisième enfant, le regard extérieur sur la séparation parentale, les souffrances vécues par l'enfant et les responsabilités qui lui sont confiées par rapport à ses frères et sœurs, est important pour guider la mère vers des solutions adaptées.

Ces familles ont ainsi besoin d'un appui pour surmonter l'obstacle rencontré. Soutenues dans un moment où elles en ont besoin, elles se mobilisent rapidement. Si un système de transport aux soins médicaux est mis en place pour l'enfant lorsque sa mère travaille, elle

l'accompagne elle-même dès que possible. D'autres parents accompagnent systématiquement l'enfant aux séances d'équithérapie qui sont proposées à l'enfant pour l'aider dans sa relation aux autres. Un autre parent fait la démarche d'inscrire son enfant à des activités de loisirs afin qu'il partage des moments avec d'autres enfants de son âge et lui confie moins de responsabilités pour lesquelles il trouve des solutions relais. Globalement, la prise de relais par les parents est rapide, dès lors que l'obstacle a été identifié et les solutions pointées par l'EPS et le référent.

Si, pour ces enfants, la difficulté est relativement cernée et l'obstacle franchissable à condition d'un coup de pouce donné au bon moment, la situation est plus complexe pour le troisième groupe d'enfants bénéficiaires du PRE.

> Pour le troisième groupe d'enfants, des obstacles nombreux et des familles qui ont besoin d'être soutenues pour progresser

Pour ce troisième groupe, les obstacles sont en effet nombreux et les familles ont besoin d'être fortement soutenues.

Pour ces enfants aussi, les difficultés s'expriment dans le champ scolaire, dans la relation aux autres, enfants et adultes, dans le comportement en classe qui n'est pas propice aux apprentissages et au niveau des apprentissages scolaires. Elles s'expriment de la même manière que les difficultés décrites précédemment pour les enfants du second groupe, mais souvent avec une ampleur plus importante.

Par exemple, un enfant montre des signes d'alerte en mimant des gestes suicidaires. Un autre passe en conseil de discipline car il était en possession d'un canif dans la cour de récréation.

Une partie de ces enfants a un retard scolaire important. Certains, après le maintien dans une classe, sont encore très en limite pour passer dans la classe supérieure. Des orientations spécifiques sont envisagées pour une partie d'entre eux (CLIS, SEGPA).

Ces enfants bousculent le cadre scolaire et y expriment des difficultés qui sont le symptôme d'un cumul de problèmes qui dépassent très largement l'école. Ils ne sont pas disponibles pour les apprentissages, du fait de problèmes multiples.

Ils rencontrent un cumul de difficultés familiales, sociales, de santé, ou liées à un parcours migratoire difficile.

En matière de santé, une partie de ces enfants nécessite des soins qui, soit ne sont pas identifiés, soit sont identifiés mais ne sont pas suivis dans la durée, soit sont d'une importance telle que la famille a du mal à se repérer. Ces difficultés de santé sont semblables à celles des enfants des groupes précédemment identifiés, mais se cumulent à d'autres problèmes qui rendent la situation difficilement gérable pour la famille.

Tel est le cas d'une famille dont l'enfant, scolarisé à temps complet dans le circuit scolaire classique, a un handicap de naissance qui nécessite un suivi de santé lourd. Le licenciement d'un parent et la baisse consécutive des moyens financiers viennent compliquer la situation que les parents et les partenaires parvenaient à suivre. Le suivi régulier des séances de psychomotricité n'est plus possible.

Tel est le cas également d'un enfant, qui, depuis la moyenne section de maternelle, ne parle plus du tout. Sa mère ne maîtrise pas la langue française. Ses parents ont des difficultés à comprendre les problèmes de l'enfant, les soins qui lui sont proposés.

Ces familles rencontrent de surcroît des fragilités importantes d'ordre familial et social. Les histoires familiales sont souvent marquées par des moments douloureux (décès d'un parent, séparation avec violence, événement traumatisant vécu par la famille et l'enfant). Elles sont aussi fortement frappées par la précarité (absence d'emploi, difficultés financières, logement trop petit, absence de loisirs).

Il en est ainsi de cet enfant dont les parents sont séparés et qui n'a pas de relation avec son père. La famille est très isolée. Ni la mère, ni les enfants ne font des sorties ou des activités à l'extérieur du domicile. L'enfant, scolarisé en CM2, parle très peu et a de graves difficultés scolaires. Pris dans une relation fusionnelle avec sa mère, il est très angoissé et peu en lien avec les autres enfants de son école. Il existe un risque de délinquance pour cet enfant qui s'échappe parfois du domicile pour rejoindre certains jeunes de son quartier.

Enfin, certains enfants en parcours de réussite éducative sont des enfants qui sont arrivés en France suite à un parcours migratoire difficile et qui rencontrent de surcroît d'autres difficultés, liées au logement, à la santé, etc.

Tel est le cas de cette enfant nouvellement arrivée en France. Alors que la mère avait un métier valorisant dans son pays d'origine, la famille vit non seulement un déracinement du pays d'origine mais aussi un déclassement. La mère entre dans une période de dépression et n'a plus la force de répondre aux difficultés de sa fille. Celle-ci est mise à l'écart par les enfants de l'école et rencontre de gros problèmes d'apprentissage.

Il en est également ainsi d'une autre famille avec un enfant victime d'une maladie très invalidante et victime de violences dans son pays d'origine. L'enfant n'y a ainsi pas été scolarisé pendant plusieurs années. Arrivée en France, la famille est hébergée mais l'hébergement est conflictuel. La famille est très isolée et rencontre des difficultés financières importantes.

Pour ces enfants, les parents sont en capacité de se mobiliser, à condition d'être accompagnés dans la proximité.

Le (ou les) parent(s) de ces enfants mettent progressivement en œuvre les démarches conseillées par l'EPS lorsqu'ils sont accompagnés par le référent de parcours dans la proximité. Certains parents, par exemple, réalisent des sorties avec leurs enfants, pour partager un temps libre de loisirs, recréer une relation de plaisir avec les enfants. D'autres participent à une activité parent-enfant au centre social : une sortie au bowling, une activité cuisine proposée régulièrement pendant quelques mois. Une mère en vient à participer à un groupe de paroles destiné aux mères du quartier. Dans le domaine de la santé enfantine, certains parents prennent le relais du référent (ou d'un autre acteur mobilisé par le PRE) dans l'accompagnement de l'enfant aux séances de soin, une fois les premiers pas franchis avec le soutien du PRE.

Ce sont ainsi des parents qui, après avoir été accompagnés dans la proximité par le référent, qui leur donne les éléments de compréhension des difficultés de l'enfant et qui les accompagne dans la mise en œuvre des actions, se mobilisent pour l'enfant. Cette mobilisation prend néanmoins plus de temps que pour les enfants du groupe précédemment analysé dans la mesure où ces parents sont plus fragilisés.

Cette capacité de mobilisation des parents vient distinguer ce troisième groupe d'enfants du quatrième profil repéré qui sont des enfants rencontrant non seulement des difficultés multiples d'ampleur importante, mais dont les parents rencontrent des difficultés telles qu'ils n'arrivent pas à se mobiliser de manière constante et dans la durée.

> **Pour le quatrième groupe, des obstacles nombreux et des familles tellement en difficulté qu'elles n'arrivent pas à se mobiliser dans la durée**

Pour ce quatrième groupe d'enfants, leurs difficultés scolaires sont de même nature que le troisième profil. Il s'agit d'enfants qui ont de grosses difficultés dans les apprentissages scolaires qui donnent lieu à des retards ou à des orientations spécialisées. Ce sont des enfants qui sont en souffrance et qui expriment un comportement qui n'est pas adapté à l'environnement scolaire. Ils mettent très fortement en limite l'institution scolaire.

Tel est le cas de cet enfant qui, à huit ans, est en difficulté pour tous les apprentissages scolaires. Il ne peut pas lire, comprendre une phrase. Il a de grosses difficultés de concentration et ne peut faire une activité plus d'une dizaine de minutes. Il ne respecte aucune règle et est violent avec les autres enfants. Selon son enseignante, il n'est pas du tout dans son rôle d'élève. Une orientation en CLIS est envisagée.

Un autre garçon, en classe de CE2, entre dans des colères très violentes où il ne se contrôle plus. Il lui est arrivé par exemple de déchirer toutes ses affaires scolaires, de lancer chaise et table dans la classe. Il refuse toute autorité. Il est très souvent exclu de la classe. Il est amené à changer d'école mais ces difficultés se reproduisent. Les adultes de l'école n'arrivent pas à instaurer une relation pacifiée avec lui.

Enfin, pour autre exemple, une fillette de CP. Celle-ci est en grande difficulté scolaire. Elle rencontre notamment des problèmes de langage importants. Des demandes de soins sont réitérées de la part de l'école sans que ceux-ci soient mis en place (orthophonie et psychomotricité). Elle arrive parfois à l'école en ayant faim et sans être lavée.

Face à ces situations, les acteurs éducatifs dont les personnels scolaires manifestent une forte inquiétude. Cette inquiétude porte moins sur les performances scolaires de ces enfants qui apparaissent secondaires au regard de leur situation sociale, psychologique et comportementale qui est fortement altérée. Au sujet d'un enfant qui redouble sa grande section, la psychologue scolaire nous dit : *« il est très fatigué et n'arrive pas à s'inscrire dans les apprentissages (...) Il n'écoute pas sa mère, il est violent avec elle et son petit frère. Il attend son papa pour dormir et le papa rentre tard. La maman est très en difficulté. L'enfant a beaucoup de problèmes. »*

En effet, ces enfants rencontrent des difficultés multiples (de santé, familiales, sociales, etc.) et qui affectent en profondeur toute la sphère familiale.

Concernant le champ de la santé, ces enfants ont, pour la plupart, des besoins à prendre en compte. Il s'agit en particulier de besoins de suivi psychologique souvent liés aux situations difficiles vécues par ces enfants dans leur environnement familial. Ils nécessitent aussi, pour une partie, des suivis spécifiques (orthophonie, psychomotricité, etc.). Pour ces enfants, les besoins ont souvent été repérés en amont de l'intervention du PRE. Pour autant, ceux-ci n'ont pas été mis en place du fait de freins psychologiques ou encore de freins matériels liés au coût des consultations ou aux déplacements que les parents ne sont pas toujours en capacité d'assurer.

L'analyse des difficultés de ces enfants révèle des souffrances particulièrement profondes vécues au sein de la famille. Celles-ci cumulent en effet des parcours de vie très perturbés (séparation avec violence, internement d'un parent, violences parentales, absence de père, etc.) avec l'absence d'emploi, avec des difficultés financières, des problèmes de logement (surpeuplement, logement insalubre, logement éloigné de tous les services), des problèmes de santé (dépression d'un parent), un isolement de toute relation sociale et une mise à distance de toutes les structures pouvant apporter de l'aide, etc. Ces quelques situations sont éloquents.

Voici le cas d'un enfant de 9 ans, scolarisé en CLIS, qui fait partie de la communauté des Gens du voyage. Celui-ci vit avec sa grand-mère alors que sa mère vit sur le même lieu avec les autres frères et sœurs de l'enfant. Cet enfant est élevé par sa grand-mère à qui il a été « donné » par la propre mère de l'enfant, puisque, comme le dit sa mère, une femme qui n'a pas eu de garçon doit recevoir de sa propre fille son premier garçon. La mère et l'enfant, qui est au courant, sont très perturbés par la situation.

Ces deux autres enfants, l'un en grande section et l'autre à l'école primaire, ont connu une situation de violence entre leurs deux parents. Leur père est interné en hôpital psychiatrique et leur mère a fui avec les enfants, pour se retrouver dans un secteur rural très isolé. Des tensions importantes ont eu lieu entre la mère des enfants et la famille de leur père, concernant leur garde. Les enfants rencontrent parfois le père dans le cadre de « visites médiatisées »³⁴ et sont très angoissés avant chaque rencontre. Ils sont très perturbés par la situation, manifestent des signes de violence à l'égard de leur mère dont ils ont également des difficultés à se séparer.

Cet enfant de CE2 connaît lui aussi un parcours difficile. Sa mère, seule avec 3 jeunes garçons, entre dans une dépression sévère suite à la séparation avec son conjoint. Elle n'a pas de travail et s'isole progressivement. Les enfants sont, quant à eux, placés en dehors de la famille pendant un an et demi. Ils entrent en PRE au moment du retour à domicile, pour un soutien différent et un accompagnement dans la réinsertion de cette famille. L'un d'eux est très angoissé et colérique, il a des rapports très difficiles avec les autres enfants.

Ces familles se caractérisent globalement par une difficulté importante d'un ou des parents à assurer l'éducation des enfants. Ce sont souvent des parents qui n'arrivent pas à reprendre pied, suite à un vécu très souvent douloureux, qui induit des dépressions, un isolement, un abandon progressif de la fonction parentale. On remarque d'ailleurs que parmi ces familles, c'est plus souvent la fratrie qui bénéficie d'un parcours de réussite éducative que tel ou tel enfant. Il est aussi important de noter que, pour une partie significative d'entre elles, elles ont eu affaire, à un moment de leur trajectoire à une information préoccupante ou des mesures éducatives. Pour telle famille, une information préoccupante est lancée par l'école, juste après la saisie du PRE et avant la réunion de la première EPS. Pour telle autre famille, les enfants sortent tout juste de placement, et une AEMO (action éducative en milieu ouvert) est mise en œuvre dans le courant du parcours. Pour telle autre, c'est le PRE qui, après quelques mois de suivi, fait une information préoccupante.

Ces parents éprouvent des difficultés à se mobiliser de manière constante et dans la durée. Si, de temps à autre, ils y parviennent, leurs efforts sont altérés par la situation familiale fragile (le père qui sort d'internement, le grand frère délinquant qui réintègre la famille et questionne l'engagement de l'adolescent dans le parcours, la mère dont l'état de santé est en dents de scie, etc.).

L'analyse des difficultés des enfants pris en charge dans les parcours construits par les PRE révèle ainsi, à travers l'identification de ces différents profils, que le public cible de la réussite éducative n'est pas du tout homogène. On peut dès lors s'interroger sur les effets et les impacts des PRE pour ces enfants qui sont accompagnés au sein des parcours de réussite éducative.

³⁴ Réalisées dans un espace neutre sous l'observation de travailleurs sociaux.

4.2 > Pour chaque groupe de bénéficiaires, des actions adaptées et un niveau d'accompagnement variable

Les parcours de réussite éducative construits sont composés d'une part, de l'ensemble de l'accompagnement mis en œuvre par le référent (rencontres avec les parents, avec l'enfant, échanges téléphoniques, accompagnements divers, rencontres avec les partenaires éducatifs de l'enfant, etc.) et d'autre part, d'actions mises en place pour répondre aux difficultés de l'enfant. Afin d'analyser la manière dont les parcours proposés sont construits pour apporter une réponse cohérente, il faut distinguer ces deux aspects qui font partie intégrante de la notion de parcours : l'accompagnement et les actions.

> Selon le groupe de bénéficiaires, l'accompagnement peut être ponctuel, jusqu'à renforcé et constant

L'analyse de l'accompagnement proposé dans le cadre des parcours, mise en regard avec les types de difficultés initiales des enfants, révèle qu'il existe des niveaux d'accompagnement par le référent de parcours qui sont très variables selon le groupe de bénéficiaires.

Pour les enfants du groupe 2 qui sont face à un obstacle isolé mais que la famille a des difficultés à franchir sans soutien extérieur, l'accompagnement par le référent est plus léger que pour les autres groupes de bénéficiaires. Même si les référents rencontrent les parents régulièrement, qu'ils leur offrent un espace d'écoute et de confiance et que les parents se sentent accompagnés dans leurs démarches, ces derniers prennent plutôt rapidement le relais. Par exemple, le père de tel enfant, alors qu'il travaille, se libère le mercredi après-midi pour assurer les déplacements de l'enfant chez l'orthophoniste. Une autre maman qui elle aussi, travaille, le fait dès qu'elle le peut. Une partie de ces parents met elle-même en œuvre les démarches conseillées par le référent : l'inscription de l'enfant dans une activité par exemple. Enfin, une partie de ces parents met aussi en place des démarches les concernant. Telle maman par exemple, qui est arrivée récemment en France et qui se sent isolée, va se rendre au centre social pour une activité socialisante et va adhérer à un soutien psychologique par ailleurs. Ces parents prennent leur autonomie vis-à-vis des référents de parcours relativement rapidement. Ces professionnels, avec l'aide de l'EPS, ont su créer les conditions d'une écoute, repérer les difficultés et proposer des actions adaptées. Les parents, une fois le chemin montré par le référent, soutiennent l'enfant dans son parcours.

Le niveau d'accompagnement par les référents de parcours est plus important pour les enfants du groupe 3 qui, on l'a vu, rencontrent des difficultés multiples et d'ampleur plus importante. Du fait de la complexité des difficultés rencontrées, les interventions du référent sont généralement plus nombreuses et le temps d'intervention plus long. De plus, si les parents sont mobilisables, ils sont néanmoins dans une situation de fragilité qui fait qu'ils ont davantage besoin d'être soutenus dans la mise en œuvre des démarches. Enfin, les parents sont également souvent eux-mêmes bénéficiaires d'actions. Pour telle situation par exemple, la référente, après plusieurs mois d'accompagnement, continue d'appeler les parents pour rappeler chaque rendez-vous chez l'orthophoniste et proposer l'accompagnement si besoin. Pour telle autre situation, la maman est invitée à participer à un groupe de paroles. Les parents, progressivement, reprennent pied. Le relais est peu à peu pris par les familles, mais celui-ci demande plus

de temps que pour le groupe d'enfants précédent. Ces parents ont néanmoins plus de difficultés à se passer de l'accompagnement lorsque celui-ci arrive à sa fin.

Enfin, les enfants du groupe 4 sont ceux qui nécessitent l'accompagnement le plus important. En effet, ces enfants sont non seulement en difficultés multiples mais leurs parents sont dans des situations tellement difficiles qu'ils ne parviennent pas à se mobiliser dans la durée, ou pour certains, ne voient pas l'intérêt de l'accompagnement proposé. La situation de l'enfant est donc régulièrement instable. Dans ces conditions, le référent intervient à tous les instants du parcours, et ce dans la durée. Les parents prennent parfois le relais, mais la situation reste fragile et peut basculer d'un moment à l'autre. Ils sont eux-mêmes souvent impliqués dans des actions. Parmi ces parents, certains sont très en demande de l'accompagnement par le référent de parcours et d'autres, moins. Les sorties de parcours pour ces situations sont généralement difficiles, celles-ci pouvant être vécues comme des abandons de la part des parents qui sont devenus pour partie dépendants du dispositif.

Une référente de parcours, interrogée au sujet d'un enfant du groupe 2, exprime bien ces différences d'accompagnement en fonction des difficultés initiales. *« J'ai rencontré la maman à qui j'ai expliqué le PRE, j'ai parlé de l'offre éducative dans le quartier et elle a opté pour la carte du service des sports qui donne accès à des activités gratuites en dehors de l'école. J'ai bien expliqué les activités. Je l'ai vue une deuxième fois et on est allé faire la carte à la Maison pour Tous. Je l'ai vue une troisième fois pour proposer une sortie culturelle. En tout, je l'ai vue environ quatre fois. C'était une situation très simple. La maman est seule et a besoin d'être épaulée. Pas comme d'autres situations qui sont beaucoup plus pénibles. Quand socialement ça ne va pas, le parcours, je n'arrive pas à le mettre en place. S'il y a des désaccords dans les familles, c'est pire. Par exemple, certains papas traînent à faire des CMU, ne font pas leur demande de mutuelle. Certaines familles ne se mobilisent pas pour les rendez-vous chez les orthophonistes, pour y aller, pour payer le reste à charge. C'est beaucoup plus compliqué d'avancer. »* (référente de parcours)

> La nature des actions est globalement la même, mais les actions sont plus nombreuses pour les enfants des groupes 3 et 4

Concernant maintenant les actions qui composent les parcours, leur analyse montre que celles-ci sont proposées pour répondre à chaque difficulté repérée. Il n'y a donc pas de différence entre les actions développées selon les groupes de bénéficiaires dans la mesure où les enfants de chacun de ces groupes sont susceptibles de rencontrer une difficulté de santé, une difficulté familiale, une difficulté sociale, etc. Par exemple, l'enfant qui a besoin d'être accompagné pour une consultation médicale, qu'il ne rencontre que ce problème (groupe 2) ou qu'il rencontre cette difficulté parmi d'autres (groupe 3 ou 4), bénéficiera d'une action d'accompagnement vers le lieu de soin.

Les actions sont principalement mises en place, conformément aux domaines de difficultés identifiés chez les enfants, dans ces différents domaines possibles.

Dans le champ de la scolarité, il s'agit principalement d'actions d'accompagnement scolaire à domicile qui permettent en général de travailler sur d'autres axes (organisation familiale, relations parents/enfant, estime de soi) ou d'actions d'accompagnement scolaire dans un petit groupe d'enfants.

Dans le champ de la santé, il s'agit principalement de trois types d'intervention : l'accompagnement à la prise de rendez-vous jusqu'à l'accompagnement physique si

besoin, la réalisation de diagnostics de problèmes non identifiés jusque-là suivis de la mise en place de soins adaptés, ou encore la coordination du parcours santé auprès de la famille et des professionnels.

Dans le domaine de l'accès aux loisirs, aux sports et à la culture, les actions consistent essentiellement à aider à la recherche d'une activité épanouissante, à convaincre enfant et parents de son utilité, à faciliter les inscriptions soit en tant que démarche, soit sur la prise en charge financière, à permettre que l'enfant s'y rende régulièrement.

Concernant enfin l'accompagnement parental, les actions peuvent être là encore très diverses, comprenant par exemple des actions favorisant l'accès aux droits (minima sociaux, CMU, etc.), des actions favorisant l'apprentissage de la langue, l'accès à l'emploi, au logement, des actions favorisant l'ouverture aux autres (accès aux loisirs, à des sorties culturelles), des actions de médiation avec les institutions de droit commun (l'école, le conseil départemental, etc.).

En revanche, le nombre d'actions au sein des parcours varie selon le groupe de bénéficiaires : les parcours construits pour les enfants à difficulté multiples (groupe 3 et 4) comprennent généralement plus d'actions que les enfants du groupe 2. Ces parcours sont de fait plus souvent réévalués en cours de parcours et ainsi aménagés en intégrant des actions supplémentaires. De plus, les actions concernent plus souvent aussi les parents ou la fratrie qui ont besoin d'être soutenus.

4.3 > Le dispositif a des effets différenciés sur les groupes de bénéficiaires

Ainsi, le public bénéficiant de parcours de réussite éducative n'est pas homogène puisqu'il existe quatre groupes bien distincts d'enfants bénéficiaires. Les parcours mis en place sont composés d'actions adaptées aux difficultés de départ et le niveau d'accompagnement varie également en fonction du type de bénéficiaires. Quels sont les effets des parcours mis en œuvre pour chaque groupe de bénéficiaires ? Les parcours construits permettent-ils de changer les trajectoires de ces enfants, quelles que soient leurs difficultés de départ ? Pour rappel, l'analyse des effets et des impacts des parcours pour les enfants et leurs parents s'appuie sur le regard croisé des acteurs qui interviennent auprès de l'enfant : parents, coordonnateur ou référent de parcours, enseignant, psychologue scolaire, assistante sociale, etc. Ce sont ainsi 104 entretiens qualitatifs menés qui servent de base à l'analyse. Elle s'appuie également sur le travail de suivi de cohortes sur 3 ans d'un ensemble de 50 familles accompagnées par le PRE, que nous avons mené dans deux agglomérations. Pour précision, ce travail de suivi de cohortes a permis de percevoir aussi les effets et impacts à moyen terme puisqu'une partie de ces familles est sortie de parcours durant le travail d'évaluation.

> Les enfants du groupe 1, avec une simple difficulté scolaire, ne relèvent pas du PRE, mais des compétences propres de l'Éducation nationale

Concernant les enfants du groupe 1 qui rencontrent une difficulté essentiellement scolaire qui sont très minoritaires aujourd'hui au sein des parcours de réussite éducative, ils ne relèvent pas du dispositif en tant que tel. En effet, leurs difficultés relèvent du champ de compétences de l'Éducation nationale qui est en mesure d'y répondre, et plus particulièrement encore dans le contexte actuel de renouvellement de l'éducation

prioritaire, où les moyens sont renforcés sur la prise en compte de la difficulté scolaire dans les quartiers fragilisés. Ils ne feront donc pas l'objet d'une analyse spécifique dans ce rapport.

Il n'en est pas de même des enfants qui rencontrent des difficultés scolaires mais dont la cause se trouve ailleurs, dans un autre domaine de difficultés qui ne relève pas strictement du champ de l'école et des apprentissages.

> Des effets marqués pour les enfants du deuxième groupe rencontrant un obstacle ponctuel que le PRE aide à franchir

Pour ce groupe d'enfants, le PRE, parce qu'il permet d'identifier la cause précise des difficultés et qu'il accompagne les parents dans le franchissement de cet obstacle, produit des effets importants. Le parcours suivi permet de déclencher des progrès et repositionne l'enfant sur une trajectoire positive.

Pour les enfants qui rencontrent une difficulté dans le champ de la santé, l'un des premiers effets du PRE est la mise en place de soins dans la durée dont l'enfant a besoin pour aller mieux, à court, moyen et plus long terme. Cette mise en place de soins est permise par le PRE grâce à plusieurs modalités d'accompagnement. Ce peut-être tout d'abord le fait de rendre possible la réalisation de bilans de santé par la concertation entre différents professionnels lors des EPS, l'accompagnement de la famille dans ces démarches, etc. Ce peut être également une prise en charge financière de consultations chez tel ou tel professionnel de santé lorsque le droit commun n'y permet pas un accès rapide et gratuit et que la famille n'a pas les moyens de financer une consultation chez un professionnel libéral. Ce peut être aussi l'accompagnement physique de l'enfant à des séances de soins lorsque la famille ne peut pas l'assurer régulièrement (horaires de travail atypiques, mère seule avec fratrie nombreuse, absence de moyen de locomotion). Enfin, lorsque l'enfant rencontre des problèmes de santé multiples, un autre effet peut être de permettre à la famille de mieux comprendre le parcours de soins, de l'accompagner dans sa mise en œuvre et parfois, de prendre conscience de tel ou tel problème (permettant par exemple la reconnaissance du handicap).

Les résultats de notre suivi de cohortes sur cinquante familles confirment les effets importants du PRE sur la prise en compte des problèmes de santé. En effet, sur les deux sites où nous avons mené cette évaluation, la part d'enfants relevant de soins n'en bénéficiant pas pour autant, diminue fortement entre le début du parcours et la fin. Ainsi, le PRE permet bien la mise en œuvre des soins.

Cette action du PRE dans le champ de la santé produit des impacts significatifs sur la trajectoire des enfants qui se repositionnent dans une perspective de réussite.

Pour exemple cette petite est accompagnée par le référent de parcours aux séances hebdomadaires. Une action complémentaire de départ en séjour est mise en place, afin de favoriser sa prise d'autonomie et son épanouissement en dehors du seul cadre de la relation mère fille. La mère, qui avait des appréhensions à laisser partir sa fille, l'a accepté sur les conseils de la référente. Pour cette petite fille, selon la référente, « *de façon générale, il y a eu beaucoup de progrès. Elle bloquait sur la lecture. Ça s'est débloqué complètement.* » La maman confirme ces progrès : « *au niveau de l'école, tout, lire et écrire, ça va. Même à la maison, quand elle parle, elle arrive à dire. Il n'y a plus de difficulté. Maintenant, c'est elle qui me corrige, elle me dit « ce n'est pas comme ça » si je dis quelque chose de faux.* » Cette petite fille est passée au CE1 après avoir été maintenue en CP. Elle passe aujourd'hui en CE2.

Le cas de cet autre enfant est également révélateur. L'enfant, avec des difficultés de santé identifiées avant l'entrée en PRE, bénéficie des accompagnements nécessaires au sein du milieu scolaire. Il a néanmoins besoin d'aide pour sa prise d'autonomie dans ses activités périscolaires et extrascolaires importantes pour sa socialisation. Le PRE permet de faire le lien avec les acteurs éducatifs intervenant sur ces temps pour les sensibiliser à ses difficultés et les soutenir dans l'accueil de l'enfant par la présence physique d'un intervenant supplémentaire. Il permet aussi la mise en place de deux ateliers pour l'enfant : un atelier psychomotricité et un atelier théâtre pour faciliter son rapport aux autres et renforcer sa confiance en lui. Selon sa maman, *« cette année, il a fait une super année. La cantine, ça marche, le centre aéré aussi. Il y a beaucoup plus de sociabilité. Avec les autres, il joue, il communique. Il n'a parlé qu'à 4 ans, mais là, il n'arrête pas de parler ! Il respecte aussi de plus en plus les règles. Il n'y a plus de difficulté dans les apprentissages. Il passe dans la classe supérieure, avec les félicitations de sa maîtresse. Il n'est plus anxieux non plus, il a plus confiance en lui. »* L'enseignante confirme ces propos : *« l'an dernier, il y avait des crises, des problèmes d'autorité, il n'écoutait pas. Depuis le début d'année, il y a eu la mise en place de beaucoup de règles et ensuite, ça s'est bien passé. Il est capable de rester seul dans la classe, sans AVS. Il n'y a plus de crise, il fait le travail seul. Il est en train de se socialiser. Avant, il était seul dans la cour et maintenant, il joue au foot, au toboggan avec les autres. Il a beaucoup évolué. Il arrive à répondre à mes questions quand je l'interpelle. Il y a encore des moments où il décroche car il a du mal à faire le travail sur la durée, mais par rapport à l'année dernière, ça n'a rien à voir. »* L'enfant est maintenant capable d'être autonome durant la classe, la cantine ou durant ses activités en dehors de l'école.

Dans le domaine de l'estime de soi et de l'ouverture aux autres, le PRE apparaît aussi comme une réponse satisfaisante produisant des résultats notables. Les actions mises en place tournent souvent autour de la pratique d'une activité en dehors de l'école pour renforcer l'estime de soi et travailler le lien aux autres. La place des actions en petits collectifs est ici importante. À ces actions sont associés tout au long du parcours des temps d'échanges avec l'enfant et ses parents. Ceux-ci sont pour autant des espaces qui favorisent le dialogue et l'écoute ainsi que le sentiment, pour l'enfant et ses parents, de valoir quelque chose aux yeux de ses interlocuteurs privilégiés.

Rappelons le cas de cet enfant qui n'arrive pas à s'exprimer, à dire qu'il ne comprend pas et qui de fait, se met en difficulté dans les apprentissages. Celui-ci est orienté par le PRE vers un atelier théâtre en petit groupe comprenant d'autres enfants avec des difficultés similaires, visant en fin d'année la production d'un spectacle. Selon la référente, *« au premier rendez-vous, c'était impressionnant, l'enfant n'a pas dit un mot. Donc se produire devant les autres, ce n'était pas gagné. Eh bien, au spectacle, ça s'est super bien passé alors qu'il y avait plein de monde. Aujourd'hui, il est inscrit dans l'activité régulière théâtre proposée au centre social. Sans la réussite éducative, le temps pour qu'il y arrive aurait été très long. Ça nous a fait gagner quelques années. Il sourit maintenant quand il entre au centre social, alors qu'avant, il avait la tête baissée, les épaules rentrées. »* En classe, les progrès sont aussi importants du fait de l'atelier théâtre, mais aussi de la technique mise en œuvre par la maîtresse qui lui a donné une main verte et une main rouge sur son bureau, à retourner discrètement pour signaler s'il avait compris ou non. Selon l'enseignante, *« il participe en classe, il demande de l'aide. Dans la cours de récréation, il joue avec les autres, avec une attitude moins défensive. La confiance en lui n'est plus un obstacle pour la classe et les apprentissages. »*

Cet autre enfant, nouvellement arrivé dans cette école après avoir quitté ses repères et son pays d'origine, victime d'insultes et de coups de la part d'autres enfants, puis auteur, à son tour, de violences, connaît lui aussi une évolution très positive. Le PRE, après avoir écouté l'enfant et sa manière d'interpréter ses difficultés et ses relations aux autres, lui

propose une activité cirque pour travailler son équilibre, support de travail pour trouver aussi un juste équilibre dans ses relations aux autres. Pour la référente de parcours, *« les entretiens ont été efficaces rapidement. L'enfant les a adaptés à l'école : solliciter l'adulte plus facilement, se retirer du groupe quand un enfant arrive pour l'embêter, etc. Dans l'atelier cirque, il a pu éprouver ce qu'est être en lien, au sein du groupe être patient, faire des concessions, montrer l'exemple, aller demander. Aujourd'hui, c'est un enfant qui a des copains. Il est de moins en moins embêté par les autres. Il a su utiliser l'humour pour se défendre. »* Sa mère dit également qu'avant, *« il pleurait beaucoup, tapait les autres, se frappait la tête contre les murs »*. Elle avait *« peur de cette violence à l'âge de 6 ans. Aujourd'hui, il sait se défendre sans se battre, sans faire des crises de violence contre lui. Il sort seul pour jouer, il joue avec les autres enfants, même avec des nouveaux, il rit. »*

Dans le cas de difficultés liées à un problème familial cerné, le PRE produit là encore des résultats positifs sur le bien-être de l'enfant dans sa famille et à l'extérieur. Ce sont souvent des actions offrant des espaces d'écoute et d'expression aux enfants et quelques fois aussi aux parents qui sont mis en place.

Pour cet enfant qui avait besoin de s'ouvrir à des activités à l'extérieur de l'environnement familial, le PRE a proposé des activités extérieures. La maman a pu échanger avec la référente et d'autres parents et, selon elle, les résultats sont fulgurants. *« Franchement, il a trop changé ! Il est content d'aller à l'école. Avant, il s'en foutait s'il y allait ou pas, s'il passait ou pas. Maintenant, il est trop content, il veut apprendre à prendre le tram tout seul, que je lui montre. Les maîtresses et la directrice me disent qu'il s'est calmé. Il est plus sage, plus gentil. »* Entre lui et moi, à la maison, *il y a toujours un petit mur, mais ça va mieux : maintenant, on peut faire la cuisine ensemble. On va aussi à la piscine avec ses deux frères. Avant, je ne le regardais même pas faire ses devoirs, je ne pouvais pas, je payais une accompagnatrice. Maintenant, ça va mieux, je l'aide, je regarde ce qu'il fait ou pas et il accepte quand il fait des fautes. Il a pris confiance. »* L'enseignante a elle aussi un avis très positif sur l'évolution de l'enfant : *« Depuis le début d'année, il va beaucoup mieux, il est souriant toute la journée, il joue avec ses camarades. Ses résultats scolaires se sont nettement améliorés. C'est un tout : d'avoir parlé à la psy scolaire, qu'il ait moins de responsabilités, que la maman aille mieux, découvrir des choses, pratiquer du sport, partager des choses avec d'autres enfants. »* L'enseignante ajoute : *« Le fait de rendre heureux l'enfant agit aussi sur la maman qui est contente qu'on l'ait prise en compte, qu'on ait su écouter ses inquiétudes, qu'on ait pris en compte les difficultés de son fils. »*

Les effets de l'ensemble de ces parcours se font également sentir sur les parents qui, constatant les progrès de leur enfant, retrouvent globalement une forme de sérénité, sont confiants dans l'avenir et prennent plutôt facilement le relais du PRE.

Pour cet enfant atteint d'autisme avec des besoins de socialisation, l'accompagnement du PRE s'est progressivement retiré, ce qui fait dire à sa mère : *« Le PRE, c'est un tremplin. Il y a un but au bout, c'est qu'il arrive à se débrouiller tout seul, et se socialiser. C'est la première fois qu'il va au centre aéré sans personne. Ça s'est bien passé. L'accompagnatrice se détachait de plus en plus. »*

Pour cet autre garçon qui avait des difficultés relationnelles à l'école, sa maman nous dit : *« Je ne suis plus inquiète, il a commencé à résoudre ses problèmes tout seul »*. Elle fait aussi des choses pour elle, pour se sentir mieux : *« La référente m'a proposé beaucoup de choses. J'ai contacté le centre psychologique. J'ai été validée, je commence à faire des séances. C'est bien, ça m'aide. Elle m'a proposé aussi le centre social où il y a beaucoup de choses : l'informatique l'apprentissage de la langue. Avant, j'avais aucune idée, je gardais ma tristesse, j'étais seule. »*

Pour ce troisième enfant : *« Ça m'a soulagé aussi de parler avec quelqu'un. Je suis une maman seule, c'est un peu dur, donc de parler avec d'autres, ça m'a fait connaître aussi.*

C'était dur d'être toujours derrière lui, j'ai connu d'autres parents qui ont les mêmes difficultés. Mon fils veut faire du basket, du coup, j'ai trouvé un club pour septembre. »

Puisque le PRE parvient à repositionner ces enfants sur une trajectoire positive, les effets se font sentir enfin dans le champ scolaire, où les enfants exprimaient, on l'a vu, leur difficulté. D'après les acteurs du champ scolaire (enseignant, psychologue scolaire, etc.), les enfants se révèlent plus à l'aise avec leurs camarades et en classe. Ils sont davantage en capacité, selon les cas, de dire lorsqu'ils ne comprennent pas, de se sentir plus à l'aise. Leur capacité d'attention est améliorée. Ils maîtrisent également mieux certaines compétences, selon les enfants, au niveau de la lecture, de l'écriture, de la compréhension des énoncés, de la réalisation de certains exercices. Certains progressent au niveau de leurs résultats scolaires. Pour d'autres, les résultats restent fragiles mais peuvent progresser à court et moyen terme. En effet, une fois leurs difficultés prises en compte et en voie de résorption, ils sont de nouveau en condition de pouvoir réussir. Il est en effet souvent mis en avant que ces enfants demeurent dans une posture d'élèves, mobilisés, avec l'envie de réussir. Selon une coordonnatrice : *« Pour certains enfants, ils arrivent à ne pas sortir du cadre scolaire alors que sans le PRE, ils sortiraient. Ils restent dans leur position d'élève. Ils essayent d'accrocher. C'est difficile, mais ils restent dans cette posture. Ils sont demandeurs qu'on les aide. Ils ont envie d'avoir de meilleurs résultats à l'école, ils travaillent. »*

L'exemple de cette petite fille de CE2 est particulièrement révélateur. Une fois un suivi orthophonique régulier mis en place grâce au PRE, elle fait des progrès mentionnés par l'enseignant, à la fois dans ses apprentissages et dans son attitude en classe. *« Elle a fait d'énormes progrès en lecture, c'est plus fluide. Au niveau de la compréhension de tout ce qui est explicite, c'est mieux. Il y a toujours des difficultés sur la compréhension de l'implicite. Il y a des progrès en vocabulaire, sur le repérage dans le dictionnaire où avant, c'était compliqué. Elle sait aujourd'hui lire toute seule la consigne. Tout ce qui est apprentissage des leçons en conjugaison, ça s'est amélioré, elle a intégré les exigences par rapport à ça. Au début de l'année, elle était très introvertie, elle a pris confiance en elle, elle s'investit et essaye. »* Pour autant, l'enseignant pointe encore des difficultés de taille : *« Les difficultés sont liées à un manque de culture et de vocabulaire. Elle fait ses devoirs, mais là où la difficulté demeure, c'est les leçons, la poésie, l'histoire, la géographie. Ça ne fait pas sens pour elle. C'est loin d'être catastrophique, c'est seulement fragile »*. Mais l'enseignant mentionne aussi que l'enfant est resté motivé et adhère aux apprentissages malgré ces difficultés : *« Elle fournit beaucoup d'efforts et est consciente de ses difficultés. Bien encadrée et soutenue, elle arrive à avancer. Elle n'a pas baissé les bras et a réussi à s'accrocher. Je me suis posé la question du maintien en CE2 mais au vu de sa motivation, de ses progrès, j'ai préféré la faire passer en CM1 car cela pouvait être néfaste »*.

Pour un autre enfant, pour qui le diagnostic d'une « forme légère d'autisme » est posé par la psychologue de PRE, des suivis psychomoteurs et psychologiques sont mis en place, ainsi qu'un atelier musique et bien-être. Selon la psychologue scolaire, les résultats sont très positifs : *« Au niveau de la « grande motricité », on n'en entend plus parler. Il fait du sport comme les autres. Pour l'écriture, on lui a appris des méthodes et puis l'enseignant comprend bien ses angoisses cette année, donc ce n'est pas envahissant comme ça a été. On a même arrêté l'AVS. C'est très bien sûr la scolarité alors qu'on aurait pu présager du contraire. On avait même envisagé la CLIS. Quand il a réussi à se lancer dans les apprentissages avec moins d'angoisse, il a été bon élève. La réussite éducative a vraiment participé à ça. »*

Pour cet autre enfant encore, l'enseignant nous dit : *« Depuis le début d'année, il va beaucoup mieux, il est souriant toute la journée, il joue avec ses camarades. Ses*

résultats scolaires se sont nettement améliorés. Je leur laisse le choix de faire pas mal de choses, ils peuvent venir aux soutiens du matin s'ils le souhaitent. Il est là, va faire des recherches à la bibliothèque. Il s'est mis au travail. Il est capable de travailler en classe et à la maison sur des exposés. Il participe beaucoup plus quand il y a une discussion libre : il donne son avis plus facilement. Certains élèves le perçoivent comme différent, il y a pas mal de moqueries mais il ne se démonte pas, ça le blesse parfois. »

> Des effets plus nuancés, mais présents, pour les enfants du troisième groupe en grande difficulté avec une famille mobilisée

Pour les enfants qui rencontrent des difficultés multiples avec des parents qui, à condition d'être soutenus, se mobilisent, les effets du PRE sont également présents, même s'ils sont plus longs à se faire sentir et que l'accompagnement, comme précédemment vu, est renforcé. Cependant, comme les difficultés sont multiples, le PRE joue moins comme le déclencheur d'un progrès rapide, comme dans le cas des enfants du groupe 2, que comme un accompagnement au long court qui produit progressivement des effets.

Dans le domaine de la santé, pour une partie de ces enfants qui, comme on l'a vu, cumulent un problème de santé avec des fragilités sociales, le PRE, comme pour les enfants du groupe 2, permet la réalisation de soins adaptés dans les meilleures conditions possibles : diagnostic de problèmes de santé, accompagnement pour les consultations, coordination du parcours de soin, accompagnement des parents pour l'explication des difficultés. Le PRE peut également mettre en place des activités complémentaires aux soins pour favoriser le bien-être des enfants (un atelier artistique, d'expression corporelle).

A moyen terme, les impacts repérés sur l'enfant sont significatifs au-delà du champ strict de la santé, même s'ils sont plus fins à appréhender tant les difficultés de départ sont importantes.

Pour cet enfant porteur d'un handicap de naissance qui a besoin d'un suivi psychomoteur régulier mis en péril par la perte d'emploi et de ressources pour le père, le PRE propose le financement des séances de psychomotricité et des trajets chez l'ergothérapeute. Il accompagne également les parents dans l'ouverture des droits liés aux soins : suivi à la maison du handicap, ouverture de l'allocation enfant handicap, demande de financement d'un ordinateur par l'école pour la classe. Il accompagne les parents dans l'orientation scolaire de l'enfant, notamment dans la visite de la CLIS à laquelle ils sont réfractaires. Il les accompagne également dans le changement d'école pour l'enfant, refusant la CLIS au profit d'une école classique mais plus petite. Selon la référente, « *l'accompagnement a permis avant tout qu'il n'y ait pas de rupture dans les soins. Il a aussi permis la continuité dans ce que vit la petite, notamment avec tous les changements d'école. Au final, c'est une petite qui garde sa joie de vivre, arrive à trouver sa place dans la famille* ». « *Ca va mieux, elle s'est développée. Elle a pris confiance en elle à l'école par rapport aux maths par exemple. Elle est aussi moins maladroite, elle a pris confiance en elle par exemple pour monter les escaliers. Avant, par rapport aux autres, elle se sentait en retrait et puis elle est plus ouverte et plus confiante* », nous confie sa maman.

Pour cet autre enfant qui, depuis la moyenne section de maternelle, est entré dans une période de mutisme, le PRE intervient pour proposer des activités complémentaires aux soins (ludothèque, expression corporelle, atelier théâtre, accompagnement à la scolarité). Il intervient également pour expliquer aux parents les soins mis en place (bilan neurologique). Forte de cet accompagnement, l'enfant a fait des progrès. Selon l'intervenante scolaire, « *elle va davantage jusqu'au bout des choses. Par exemple, elle*

emprunte un livre elle-même à la bibliothèque chaque semaine et elle l'apporte. » Au niveau de la confiance en soi, « elle a trouvé sa place et a été très active dans le groupe. Elle s'est vraiment ouverte et lâchée, même si elle restait parfois timide » (intervenante théâtre).

Des effets sont aussi repérés concernant le niveau de bien-être de ces enfants du groupe 3, leur estime de soi et la qualité de leurs relations aux autres. Pour ces enfants, le PRE propose des actions nombreuses et variées répondant à ces difficultés. Des actions concernent également plus souvent directement les parents qui sont impliqués dans ses souffrances (psychologiques, d'isolement) ou qui ont besoin d'être accompagnés pour l'ouverture de droits sociaux. Globalement, ces enfants évoluent peu à peu positivement, même si pour certains, les traumatismes sont importants et seront longs à disparaître.

Pour tel enfant, la référente a travaillé autant avec la mère qu'avec l'enfant et cela a porté ses fruits par rapport à la capacité d'autonomie et de projection de l'enfant. *« J'ai fait un vrai accompagnement à la parentalité. Je me suis rendue compte que c'est seulement grâce à sa maman que je peux accompagner l'enfant. Le lien de confiance avec elle rend les choses plus faciles. Elle a changé. Elle ne le considère plus comme elle avait trop tendance à le faire : son épaule, l'homme de sa vie. »* L'enfant a pu aller à des activités sans sa mère. Selon la référente, *« il serait sans doute parti dans des addictions, des rébellions fortes pour se séparer de son lien étouffant avec sa mère. Là, la séparation se fait dans un cadre éducatif et institutionnel et pas dans la violence ou dans la rue. C'est là que je vois que le PRE a toute sa place. Il a maintenant un vrai projet pour l'avenir, à travers le jardinage qu'il a découvert avec le PRE. »* L'enfant a gagné en confiance en lui, à travers ces activités mais aussi à travers l'accompagnement scolaire à domicile. Il entretient une relation de confiance à l'intervenante.

Dans le cas de cet enfant immigré dont la mère dépressive n'est plus en mesure de gérer les difficultés de sa fille à l'école, le PRE apporte aussi une réponse. L'accompagnement pour mettre en place des aides financières, la mise en place d'activités pour l'enfant (équithérapie, danse, centre de loisirs), mais aussi à destination de la mère avec son enfant au centre social, a permis de recréer un équilibre familial et un mieux-être. La maman organise des sorties en famille (sortie au parc, anniversaire organisé pour sa fille et ses copines). L'enfant se sent mieux avec elle-même et dans ses relations aux autres. L'enfant a maintenant des copines et sait mieux se défendre en cas de conflits à l'école.

Les parents, qui perçoivent des progrès pour leur enfant, se sentent soulagés. Accompagnés dans une grande proximité par le PRE, ils se remobilisent peu à peu auprès de leur enfant, même s'ils souhaitent pour partie que le PRE se poursuive.

La maman de cette petite fille avec de lourdes difficultés de santé confirme le soutien et l'accompagnement de proximité dont elle a bénéficié : la référente *« m'a aidée pour faire tout ce qui est papiers, les dossiers. C'est un peu compliqué, surtout qu'il y a des aides auxquelles je ne savais pas avoir droit. Elle en sait plus que moi. Je n'aurais pas pensé à demander. Elle m'a fait découvrir pas mal de choses. Elle est très disponible, elle est tout le temps joignable. Et quand j'oublie, elle me relance. Mes filles ont pas mal de prises en charge. »*

Pour une autre, elle se sent rassurée de voir sa fille prise en charge. *« Avant, moi, pour ma fille, je pleurais car j'étais convoquée devant tout le monde. Je me sentais mal. Maintenant, ça va bien. Elle parle, elle répond, elle dit bonjour, elle a un bon sourire. Pour la suite, je ne suis pas inquiète. »* Pour autant, elle souhaite que l'accompagnement se poursuive : *« je veux continuer car moi, je ne sais pas toutes les choses pour ma fille. On a besoin de quelqu'un qui aide. »*

Pour cette autre mère encore, dans le cadre des relations avec la référente et d'autres mamans du centre social, elle a pu exprimer ses émotions et sa souffrance. Elle a mis

des mots sur son parcours migratoire et accepte plus facilement la situation. Elle sort peu à peu de son état dépressif et se ressaisit pour proposer des activités à sa fille.

Ces enfants, qui progressent peu à peu dans différents domaines, témoignent d'une attitude plus favorable au sein de l'école. Ils sont plus apaisés, ils donnent plus de sens aux apprentissages et rentrent moins en opposition au système scolaire. Cette progression est notable par rapport à leurs difficultés de comportement au sein de l'école qui, pour rappel, mettaient clairement en limite l'institution scolaire. Pour autant, les résultats scolaires progressent peu par rapport au niveau scolaire exigé et des solutions d'orientations spécifiques sont souvent recherchées.

Pour l'un des deux enfants précédemment évoqués avec des difficultés de santé importantes, « *elle a gardé son envie d'apprendre, elle est motivée et elle reste sur cette lancée. Alors que parfois, pour les enfants en difficulté de santé, ce n'est pas le cas* », nous dit la référente. Pour l'autre fillette, « *elle est plus souriante, plus détendue, le visage moins fermé à l'école (...) Elle reconnaît maintenant quand elle a des difficultés et demande de l'aide* », affirme la psychologue scolaire. Pour autant, pour ces deux enfants, les difficultés demeurent très importantes dans les apprentissages scolaires. La première est en cours élémentaire avec un niveau de CP. La seconde va passer en CE1. Pour les deux enfants, la question de l'orientation scolaire spécialisée va être posée.

Une autre jeune fille, arrivée en France depuis peu et vivant dans des conditions d'hébergement difficiles, était en difficulté à l'école : « *elle ne lisait pas, n'était pas curieuse, avait un comportement de passivité. Tout le passage à l'écrit était difficile* ». Selon la directrice d'école, « *elle prend aujourd'hui plus de responsabilités dans la classe, elle pose des questions, elle s'intéresse à son avenir. L'expression en français est meilleure, l'apprentissage est en progrès. Elle est plus calme, plus posée qu'au début de l'année. Elle met du sens dans ce qu'elle fait. Elle progresse à l'écrit. (...) Avant, elle était vraiment en opposition avec l'adulte. Elle n'acceptait pas le non. Maintenant, elle accepte. Elle veut vraiment apprendre à lire et à écrire correctement, elle s'attache.* » Pour autant, « *tant que ses difficultés de lecture et d'écriture ne seront pas résolues, elle sera scolairement en grande difficulté.* » Une orientation en Segpa est d'ailleurs envisagée pour l'année suivante.

Pour un autre garçon, d'après la directrice de l'école, « *il fait moins de bêtises au quotidien. Il assume, il se corrige, il accepte les punitions. Il est plus calme, plus apaisé. Il est plus concentré en classe donc il a aussi de meilleurs résultats. Bon, là, en ce moment ça redescend. Mais est capable de bien faire (...) On a évité le décrochage, je pense.* »

Alors que les effets des parcours sont perceptibles pour les enfants du groupe 3, même si ceux-ci prennent du temps, la situation est bien différente pour les enfants du quatrième groupe, qui ne bénéficient pas d'un soutien familial constant.

> Peu d'effets pour les enfants du quatrième groupe en grande difficulté dont la famille est dépassée

Pour ces enfants en effet, malgré l'importance de l'accompagnement proposé par le PRE via le référent et les actions proposés, les effets des parcours sont limités. Si elles peuvent être décelées sur certains aspects, les difficultés de départ sont telles que le PRE ne suffit pas pour inverser la situation. De plus, les effets sont souvent en dents de scie, tant ces enfants sont soumis aux aléas de leur vie familiale qui vient souvent perturber leurs progrès.

Dans le domaine de la santé, le PRE a les mêmes effets que ceux identifiés pour les profils précédents. Ils permettent la mise en place de soins dans la durée, du fait notamment de l'accompagnement physique de l'enfant si besoin, de la prise en charge financière de consultations, etc. Le rôle de médiation avec la famille peut également être mis en place pour expliquer les difficultés ainsi que celui de coordination du parcours de soin. Pour autant, au-delà de ces effets premiers, les difficultés de santé sont plus souvent du registre psychologique et les effets des actions menées dépendent davantage de l'ensemble des autres difficultés rencontrées par l'enfant et sa famille.

Dans le domaine de l'estime de soi et de la relation aux autres, enfants et aux adultes, certains enfants accompagnés manifestent des signes de mieux-être, mais ils restent très fragiles. Pour d'autres, le mieux-être n'est pas du tout perceptible. Dans tous les cas, les blessures psychologiques sont importantes et semblent perdurer malgré l'accompagnement.

Pour tel enfant, qui vit avec ses quatre frères dans un tout petit appartement avec qui il a des relations très violentes, dont le père est régulièrement absent, et pour qui les besoins fondamentaux ne sont pas toujours assurés (il ne semble pas manger tous les jours à sa faim), il est noté qu'il ne se bagarre plus avec l'un des enfants de l'école avec qui il était régulièrement en conflit. *« Il se bagarrait car c'était celui dont on se moquait. Là, ce n'est plus du tout le cas. On lui a dit : « si tu ne te laves pas, que tu n'es pas propre, ça ne donne pas envie d'être ton copain ». Maintenant, ce n'est plus du tout le cas. »* (référente).

Pour ces deux autres enfants, dont le père, auteur de violences sur la mère, est interné, la mère note qu'après la mise en route du suivi psychologique et des activités de loisirs dans le cadre du PRE que ça *« les aide à s'ouvrir. Ca les booste dans leur façon d'être : ils sont moins timides, plus ouverts, ils participent mieux. »* La référente de parcours est plus nuancée : *« Je ne trouve pas qu'ils ont confiance en eux. La maman les surprotège. Ils n'ont pas la possibilité de prendre du poil de la bête. Ils doivent avoir du mal à prendre un peu d'autonomie »*.

Pour d'autres enfants en revanche, l'accompagnement ne suffit pas à les renforcer dans leur estime d'eux-mêmes, tant les difficultés familiales sont importantes. Tel est le cas par exemple de cette fillette qui vit dans une famille recomposée, dans une maison excentrée et insalubre, dont la famille a déjà bénéficié d'une mesure éducative et qui a des relations difficiles avec ses parents et sa fratrie. Malgré le fait que le PRE lui permette de suivre les soins dont elle relève, elle ne parvient pas, au bout de trois ans de parcours, à avoir une meilleure estime d'elle-même. Elle semble parfois négligée et manque fortement de confiance en elle. Sa mère lui donne d'elle-même un sentiment dégradé. Elle souhaite, pas exemple, qu'elle soit orientée en Segpa, alors que ce n'est pas l'avis du personnel scolaire. *« Souvent, sa maman lui dit qu'elle est nulle. Le PRE permet de lui dire que non. Mais elle n'a pas du tout confiance en elle du fait qu'elle soit dévalorisée à la maison. Elle se compare souvent à sa petite sœur qui est plus vive. Ca n'évolue pas bien au niveau de sa valorisation, elle a besoin d'être valorisée »* confie son enseignante.

L'accompagnement apporte des plus-values en termes de soutien de la famille, sur le plan matériel et humain. Les enfants et les parents sont aidés matériellement et se voient offrir des espaces d'écoute réconfortants. Les relations familiales peuvent, dans certains cas, se voir améliorées. Pour autant, les difficultés de départ sont telles que les familles ne sont pas en capacité de prendre le relais du PRE et que les progrès éventuels des enfants sont très dépendants des aléas familiaux.

Dans telle famille, les relations entre les frères sont plus apaisées. La mère est plus sereine avec ses enfants. Pour autant, elle ne semble pas encore autonome. La référente nous dit : *« Je la vois au moins une fois tous les quinze jours. C'est plutôt moi qui suis en veille. Madame peut demander de l'aide, mais attend d'être en difficulté. Par exemple,*

elle m'a contactée quand son fils a menacé son frère avec un couteau. Elle est aussi en difficulté financière mais ne m'en a jamais parlé. Il y a un problème de malnutrition mais moi, j'interviens en journée donc je n'ai pas vu. C'est lors d'un pique-nique que j'ai pu m'en apercevoir (...) Elle n'est pas toujours en capacité de comprendre tout le temps même si elle a de moins en moins de mal à prendre le relais vers les structures. » Plus encore, l'absence du père entrave tous les progrès possibles pour les enfants. « Le père me fait galérer. On ne peut pas compter sur lui. Ca, c'est quand même un gros problème pour les garçons qui sont en recherche de lui. Je pense qu'on n'arrivera pas à régler ce problème. Il faudrait que les enfants s'habituent, ce sera peut-être tard, quand ils seront plus grands. Mais pour le suivi psychologique, ça m'embête, j'aurais du mal à arrêter le suivi tant que c'est pas fait. » (référente).

Il en est de même pour cet enfant élevé par sa grand-mère. Malgré l'implication de sa mère dans le parcours et la mise en place d'un suivi orthophonique qui améliore le niveau de langage et de compréhension de l'enfant, son niveau de lecture et d'écriture, la situation du cadre familial élargi pèse beaucoup sur le bien-être de l'enfant qui ne peut progresser davantage.

Enfin, pour dernier exemple, ces deux enfants dont le père est interné. Même si ceux-ci progressent en termes de confiance en eux et dans leurs relations avec leur mère envers qui ils reproduisent moins de gestes de violence, ils sont très perturbés par la situation de leur père et très angoissés dès lors que celui-ci sort d'internement.

Certaines de ces situations évoluent d'ailleurs en information préoccupante auprès du Conseil départemental en cours de parcours tant les situations familiales sont dégradées.

Enfin, dans le domaine scolaire, les progrès des enfants sont faibles. Certains enfants s'apaisent et sont plus en capacité de rentrer dans les apprentissages. Mais globalement, malgré les efforts réalisés par les enfants, de grosses difficultés demeurent, souvent dues leur ampleur et à un retard scolaire trop important freinant toutes les acquisitions. Les orientations scolaires proposées sont souvent spécialisées (accueil de jour, Segpa, CLIS).

L'exemple de cet enfant est assez révélateur. Son contexte familial et social est complexe : décès du père, précarité financière, fatigue de la mère. Les relations mère-fils sont très tendues et le comportement à l'école comme les résultats scolaires de l'enfant sont inquiétants. Le PRE permet de remettre en route un suivi psychologique interrompu suite au départ d'un praticien au CMP et de maintenir les soins dans la durée par l'accompagnement physique. Un soutien scolaire à domicile avec une intervenante avec qui l'enfant entretient de bonnes relations est également mis en place. Des espaces de discussion avec le PRE ont permis à la mère de livrer ses souffrances. Le PRE a aussi joué le rôle de médiateur avec l'école. L'enfant retrouve un regard positif sur lui-même et ses compétences via l'intervenante à domicile : « C'est la seule personne aujourd'hui avec qui il a un lien positif sur les questions scolaires », nous dit le référent. La maman confirme : « Je vois les facilités qu'il a avec l'intervenante à la maison pour faire ses devoirs. Il l'aime beaucoup : il lui ouvre la porte, il est là, il est ponctuel. 100 fois mieux qu'à l'école ». À l'école, il accepte d'écrire dans ses cahiers et de noter ses devoirs, ce qu'il refusait de faire auparavant. Malgré tout, ses efforts ne se répercutent pas sur les résultats scolaires ni sur son comportement : « Il a décroché de l'école. Son grand regret, c'est d'avoir l'impression de faire des efforts mais que pour l'instant, ce n'est pas vu à l'école. Il se sent exclu de la vie de la classe. Mais il part de tellement loin... » (Un référent). La piste poursuivie alors est l'orientation et l'accompagnement de l'enfant vers un accueil de jour.

Une fois mis en évidence ces effets et impacts des parcours de réussite éducative, très différenciés selon les groupes d'enfants et leurs difficultés de départ, il est essentiel d'analyser les profils identifiés parmi les enfants accompagnés par les PRE.

4.4 > Parmi les parcours de réussite éducative, une majorité d'enfants en grande difficulté (groupes trois et quatre)

Alors que, on l'a vu, les parcours construits en faveur des bénéficiaires des groupes 3 et 4 sont ceux qui produisent les effets les moins marqués pour les enfants et leur famille, ce sont pour autant ces profils qui sont les plus représentés parmi les PRE. Rappelons que, pour cette étude, le choix des 8 PRE a été fait afin qu'ils puissent témoigner de la diversité des projets mis en place (5 régions ; ville de taille importante / moyenne ; PRE communal / intercommunal ; territoire urbain / périurbain / rural ; taux d'individualisation différents ; diversité des structures juridiques porteuses). A travers l'étude des 32 parcours approfondis dans cette analyse confirmée par le suivi de cohortes réalisé sur d'autres territoires, il est en effet possible d'estimer à plus de la moitié des parcours les enfants des groupes 3 et 4. À l'inverse, ceux du groupe 2, pour qui le PRE joue vraiment le rôle de déclencheur permettant la remise sur pied d'une trajectoire positive, en représentent une minorité.

La présence de ces enfants au sein des PRE ne semble pas dépendre en totalité de telle ou telle modalité de fonctionnement du dispositif. En effet, ces types de parcours et de difficultés ont été repérés dans tous les dispositifs étudiés, quelles que soient leurs modalités d'organisation et de fonctionnement. Certes, certains facteurs, comme le champ de formation des référents de parcours, peuvent accentuer la coloration très sociale de certains dispositifs. Mais globalement, cette caractéristique se retrouve dans de nombreux PRE, y compris ceux qui mêlent des profils de professionnels différents au service d'une prise en charge de la globalité des difficultés des enfants. Il s'agit donc d'un constat de fond qui pose plus généralement la question des publics cibles du PRE.

Pour autant, avant de développer cette analyse, quelques leviers communs sont apparus à la lecture des parcours de réussite éducative, qui favorisent les effets quels que soient les groupes de bénéficiaires.

4.5 > Des leviers communs qui permettent de produire des effets

Outre les variables individuelles, des leviers communs concourent à la réussite des parcours. Ils portent notamment sur la qualité des interactions entre les acteurs qui entourent l'enfant, aux premiers rangs desquels les parents, le référent et l'enseignant.

> La relation entre l'équipe du projet de réussite éducative et l'enseignant de l'enfant

Le lien entre l'équipe PRE et l'enseignant de l'enfant, souvent assuré par le référent, est un levier important du parcours de réussite éducative. Il est nécessaire d'envisager le cadre dans lequel se déploie la collaboration entre le dispositif et l'institution scolaire. En effet, les informations communiquées doivent l'être avec l'accord des familles d'une part, et dans le partage de la confidentialité d'autre part.

Les informations échangées peuvent être plus ou moins précises, en fonction de la confiance établie dans le partenariat local et de la situation de la famille et de son accord. Informer l'enseignant sur l'existence du parcours, de certaines fragilités, et le tenir au courant des évolutions de l'enfant est souvent une démarche pertinente. Globalement, les enseignants sont plutôt demandeurs d'échanges, le niveau de détail est ensuite toujours laissé à l'appréciation des partenaires.

Plusieurs modalités existent pour caractériser les interactions entre le PRE et l'enseignant :

- dans le cadre du partenariat : informations qui circulent lors des EPS et sont retransmises à l'enseignant par un tiers, membre de l'Éducation nationale.
- dans le cadre d'un rapport individuel entre le référent et l'enseignant/directeur, qui peut être formel ou informel.
- par le biais d'outils formalisés : fiche de liaison enseignant/PRE.

Il faut souligner que les échanges informels (qui ne se font pas sur des temps institutionnels dédiés ou par le biais d'outils formalisés) sont propices à la discussion entre référents et enseignants.

« Oui, je suis en contact avec la référente en fonction des besoins, elle m'appelle ou j'appelle. On se voit en face à face, car elle vient parfois à l'école pour présenter le PRE aux enseignants. On échange aussi sur des moments informels. J'ai des retours, mais je préfère ne pas m'envahir de tout ça. Simplement, c'est bien de savoir si la famille est prise en charge. Parfois, je suis un peu démunie et elle me donne un bon éclairage sur ce que peut apporter le PRE. » (Une enseignante)

« La progression des enfants est généralement très lente, d'où l'intérêt d'avoir une collaboration et un partenariat important. C'est vraiment dans la durée que cela s'inscrit. Je suis en relation toutes les semaines avec le référent. On communique par téléphone, par mail et on se rencontre en face-à-face. Il connaît très bien les familles et c'est un avantage énorme. C'est ce qui permet la pertinence du PRE. Souvent, les problématiques de l'enfant dépassent l'école. Le référent est à l'écoute de ce qui se passe dans l'école et les familles ont confiance en lui. Il peut m'apporter des clés de réponse, la bienveillance est là, avec une pertinence, le suivi est assuré. » (Une enseignante)

Pour autant, dans un certain nombre de cas, le lien avec l'enseignant et l'équipe PRE n'est pas assuré. Tout d'abord, l'enseignant n'a pas forcément d'informations sur la mise en place d'un parcours de réussite éducative. Ensuite, le fait qu'il soit au courant du parcours ne garantit pas des retours réguliers sur la situation de l'enfant, son évolution, ses progrès éventuels, etc.

Par exemple, pour cet enfant qui participe à une action de remédiation scolaire (médiation culturelle et sportive en individuel ou petit groupe), le lien n'est pas effectué entre l'équipe PRE et l'enseignante.

« Je ne vois pas tellement d'évolution pour l'enfant : le blocage sur la lecture l'empêche d'entrer dans les apprentissages et puis le contexte familial aussi n'est pas évident, ça stagne depuis 2 ans. Je ne suis pas au courant de ce qui est mis en place, je ne sais pas trop ce qu'il y a eu, personne n'est venu nous demander. J'ai vu la référente au début de l'année pour la réunion éducative mais nous n'avons pas eu d'échange sinon. Il faudrait plus de retours et de réunions. Cela manque de coordination, d'échanges. Je n'ai pas de retours et je trouve ça dommage. » (Une enseignante)

L'intervenante de l'action de remédiation porte un autre regard sur l'enfant, qui met en perspective ses fragilités scolaires avec l'environnement dans lequel il évolue.

« Au niveau scolaire, il y a un blocage, ce n'est pas le moment encore de travailler ça frontalement. C'est un enfant carencé au niveau culturel, pour l'instant il veut découvrir des choses, il veut sortir de son quotidien, de son cadre familial. Je ne pense pas qu'il ait une grande estime de son travail scolaire, il ne se sent pas valorisé dans ce domaine-là, donc il fuit ses problèmes. Mais il a beaucoup évolué sur l'hygiène (plus de soins, etc.) et sur les activités il est plus attentif, il a gagné en patience. Je n'ai pas réussi à débloquer le scolaire pur, à lui faire emprunter un livre par exemple. » (Intervenante)

Ou encore l'intervenant du club de sport auquel est inscrit l'enfant :

« Au départ il n'acceptait pas les critiques, les remarques, il partait bouder dans un coin. Ça a bien changé, ça a évolué énormément. Il a appris des règles de vie, ça l'a aidé et guidé pour incorporer une vie de groupe. Il a progressé. » (Entraîneur sportif)

Enfin, la référente explique : *« J'ai rencontré l'enseignante au départ pour savoir quelles étaient les difficultés, mais depuis, l'enfant a rencontré la psychologue scolaire et j'ai un peu lâché l'école. En plus, l'intervenante de l'action contacte aussi l'enseignante, je sais que ça se passe bien. C'est vrai que ça nous est demandé, mais pour la majorité des écoles, on ne fait pas toujours le lien avec l'enseignant. Pour nous, avoir un enseignant au téléphone ce n'est pas possible, à la limite on essaie avec les directeurs, mais l'information ne redescend pas forcément après. Des fois, les directeurs d'école orientent et ne préviennent pas les enseignants... »* (La référente)

Le fait que l'enseignant soit au courant de la situation de l'enfant hors du cadre scolaire, c'est-à-dire dans son cadre familial, du quartier, etc. est un atout pour, d'une part, adapter la manière d'appréhender l'enfant en classe et d'autre part, pour ajuster ses attentes vis-à-vis de l'enfant en matière scolaire et de comportement. À bien des égards, les échanges permettent de maintenir une cohérence autour de la situation de l'enfant, du regard porté sur lui. Lorsque l'enseignant a conscience du vécu et de l'évolution de l'enfant hors de la classe (chez l'orthophoniste, au sein des activités socioculturelle, etc.), il est alors plus facile de réinvestir et de valoriser ses efforts et ses progrès, notamment par rapport à la situation de départ. Cela est d'autant plus vrai qu'ils sont souvent fins à appréhender dans un premier temps (moins de timidité, meilleure prononciation de certains sons, etc.) et que les effectifs des classes sont élevés.

Prendre en compte la situation globale de l'enfant est aussi primordial pour qu'il ne se décourage pas et que ses fragilités, ses progrès ou ses réussites hors temps scolaires puissent trouver un écho auprès de l'enseignant.

« Un effet positif de la dynamique partenariale, c'est la modification du regard que les enseignants ont sur le jeune. Il va être modifié par les rencontres avec d'autres personnes, d'autres métiers et va s'enrichir, tout comme leur pratique pédagogique. Cela apporte une plus grande bienveillance et suppose d'avoir de la souplesse dans ce qu'on demande au jeune. Il est parfois nécessaire qu'on aménage nos attentes. Ça serait intéressant d'avoir des formations communes PRE/enseignants. » (Directeur d'établissement)

Par exemple, l'enfant, introverti, très timide, n'osait pas prendre la parole en classe. L'enseignante a alors saisi le PRE. Après une première rencontre à l'école entre la maman, le référent et l'enseignante, cette dernière a mis en place un système de carton

de couleur que l'enfant pouvait placer sur son bureau : un vert s'il avait compris, un rouge sinon. Le PRE permet de faire intervenir un tiers dans le rapport famille/enfant/enseignant, qui peut amener des éléments de contexte, ouvrir le dialogue, etc.

Si certains enseignants procèdent déjà à des adaptations pour leurs élèves en difficultés qui ne sont pas pris en charge par le PRE, le regard du référent peut leur donner du sens. Le lien entre le PRE et l'institution scolaire peut donc permettre à l'enseignant de mieux prendre en compte l'enfant, en tenant compte de ses spécificités.

Bien plus, la présence du référent conduit parfois à « rééquilibrer » la relation entre la famille et l'école, notamment lors de l'orientation. En effet, pour certains enfants en parcours, des orientations spécialisées (type CLIS, SEGPA) sont préconisées par l'institution scolaire sans faire consensus parmi les autres professionnels qui suivent l'enfant (orthophoniste, psychomotricien, etc.). L'accompagnement de la famille par le référent (lors des équipes pédagogiques, des visites des classes, etc.) peut permettre à la famille de prendre une décision éclairée et à l'enseignant de chercher, au sein de la classe, des possibilités d'adaptation pour maintenir l'enfant dans un parcours scolaire « standard ».

Comme vu dans la première partie de l'analyse, le lien entre l'équipe du PRE et l'enseignant est loin d'être systématique aujourd'hui, notamment dans les territoires importants où le dispositif comprend plusieurs écoles partenaires.

Si l'école joue un rôle primordial dans la réussite éducative des enfants, la famille, premier acteur éducatif, est également un appui nécessaire pour que le parcours agisse sur l'enfant et ses difficultés.

> L'implication de la famille

Les équipes des PRE savent que l'implication de la famille est un prérequis du succès des parcours de réussite éducative. C'est un des premiers éléments que les référents prennent en compte lorsqu'ils rencontrent la famille : les parents sont-ils en capacité de se mobiliser auprès de leurs enfants ? Sont-ils d'accord pour s'investir ? Comment est-il possible de les mobiliser ? Cette implication parentale est d'ailleurs un des critères de l'accompagnement dans certains PRE : si l'adhésion des parents n'est pas obtenue, une sortie du dispositif peut être envisagée pour l'enfant. Pour autant, les EPS et les équipes PRE ne résistent pas toujours à la pression des difficultés des familles sur le terrain. Ils les prennent en charge, y compris les familles pour qui il y a un risque qu'elles ne s'impliquent pas.

« On voit qu'une famille impliquée, c'est un parcours qui réussit. Si on n'a pas les familles, on ne peut pas tout régler. C'est important de travailler avec les parents pour régler certains problèmes de l'enfant. » (Une coordonnatrice)

L'implication des familles nécessite au préalable l'instauration d'une relation de confiance entre le(s) parent(s) et le référent. Ce lien est d'autant plus important lorsque la famille est relativement éloignée des institutions (école, service social, etc.) en raison d'une méconnaissance ou d'un vécu conflictuel ou douloureux.

« Il est essentiel de mener un vrai accompagnement à la parentalité : je me suis rendue compte que c'était grâce à la mère que je pouvais accompagner l'enfant. Le lien de confiance avec elle rend les choses plus faciles. L'enfant se confie beaucoup plus facilement si on a gagné la confiance des parents, sinon il aura un conflit de loyauté, donc c'est primordial. » (Une référente)

Si la confiance et l'implication des parents sont immédiates et se confirment dans la durée, le travail du référent est facilité. C'est notamment le cas lorsque les difficultés rencontrées par l'enfant et la famille n'ont pas une ampleur trop importante ou lorsque les orientations ont été travaillées en amont. Les référents mènent en effet un travail auprès des partenaires qui repèrent les enfants, notamment les membres de l'institution scolaire, pour qu'ils sollicitent le PRE après avoir eux-mêmes travaillé l'adhésion de la famille. Il est très rare que les familles refusent frontalement la proposition d'un parcours. À cet égard, le pouvoir symbolique du repérant qui oriente la famille vers le PRE, souvent membre de l'institution scolaire (ou d'une autre institution), pourrait être considérable, les parents préférant se plier à l'injonction institutionnelle.

La situation quant à l'adhésion et l'implication des parents est souvent nuancée lors de l'entrée en parcours. Deux configurations principales sont évoquées par les équipes :

- Une adhésion de principe formulée par la famille, qui se révèle pourtant distante lorsqu'elle se rend compte de ce que peut impliquer un parcours, ou qui ne peut faire face aux exigences du parcours.
- Une réticence au début du parcours, par exemple pour la mise en place de certaines actions (suivi psychologique, etc.)

Dans ces deux cas de figure, le référent tente de convaincre, de raccrocher la famille. D'abord en expliquant les avantages du dispositif pour l'enfant et les parents eux-mêmes, puis en proposant, au commencement du parcours, des actions qui ne provoquent pas de craintes ou de réticences de la famille (soutien scolaire, ateliers loisirs, etc.). C'est souvent dans un second temps, si cette phase d'adaptation ne fonctionne pas, que le(s) parent(s) ne se mobilisent pas, que la sortie du dispositif est envisagée.

« Mobiliser les parents, c'est le plus gros de notre temps. Même si la famille est volontaire : quand elle se rend compte des bouleversements induits par le parcours, les parents sont parfois moins présents. Souvent, ils réalisent que leur zone de confort est perturbée. Ils viennent pour un enfant qui pose problème jusqu'à ce qu'ils se rendent compte que c'est souvent lié à d'autres choses dans la famille. » (Une référente)

Ainsi, l'implication de la famille est sollicitée selon plusieurs modalités. Il est d'abord attendu que les parents soient parties prenantes du parcours en matière d'organisation : accompagnement à tel ou tel rendez-vous, présence aux rendez-vous, etc. Mais au-delà, le PRE attend une implication plus profonde, qui sous-entend que, dans certains cas, les parents doivent accepter une remise en question de leur pratique parentale, de leur positionnement auprès de leur enfant, etc. ; ce qui est parfois plus délicat.

Le fait que les familles ne soient pas d'emblée prêtes à s'engager dans le dispositif et en sortent rapidement ne signifie pas qu'elles ne pourront pas se remobiliser par la suite. En effet, des exemples montrent que certains parents, qui n'étaient pas acteurs lors d'un premier parcours, sont en capacité de re-saisir le dispositif par la suite.

À bien des égards, la rencontre avec le référent joue un rôle important dans la confiance qu'accorde la famille au dispositif et dans l'image qu'elle s'en fait. Son rôle est donc essentiel auprès de l'enfant et de ses parents.

> Le rôle et le positionnement du référent

L'accompagnement individuel par le référent est la clé de voûte du parcours, c'est ce qui permet de donner une cohérence et un sens aux différentes actions proposées à l'enfant et sa famille. Il est non seulement le référent du parcours, c'est-à-dire qu'il met en place et coordonne le parcours en entrant en contact avec les partenaires impliqués auprès de l'enfant et de ses parents, mais aussi la personne de référence pour l'enfant et ses parents, puisqu'il assure un suivi individuel de proximité, avec une grande souplesse.

Le rôle du référent est déterminant sur deux points : la médiation entre les parents et les institutions (scolaires, sociales, etc.) et l'accompagnement à la parentalité.

En matière de médiation, le référent s'attache à expliquer et expliciter le langage technique et institutionnel, parfois difficilement compréhensible par les familles qu'il s'agisse du domaine de la santé, de l'accès aux droits, de l'orientation scolaire, etc. Le référent procède à une opération de traduction pour permettre aux parents de comprendre les tenants et les aboutissants des démarches préconisées et/ou engagées et ainsi les repositionner dans un rôle d'acteur, en capacité de prendre des décisions éclairées pour leurs enfants.

« Lors de son orientation, j'ai suivi les choses, j'ai fait le lien, j'ai expliqué à la maman le dispositif de l'ITEP³⁵. Les institutionnels ne se mettent pas au même niveau que les gens. Je fais bien attention à me faire comprendre, c'est le plus important. C'est la base. » (Une référente)

Dès lors, le rôle du référent est, dans beaucoup de parcours, d'accompagner les parents dans la proximité et avec une grande souplesse. Même si l'action des référents n'est pas labellisée comme telle, elle entre à bien des égards dans le champ de « la parentalité ».

« Avant, je travaillais dans une structure médico-sociale en tant qu'assistante sociale, et j'ai vu le travail fait et comment le PRE a permis de faire avancer les situations (les conditions de vie, la santé globale des enfants). Au début, j'étais sceptique : j'avais le sentiment que ça empiétait sur différentes missions qui existaient déjà. Mais personne ne fait cet accompagnement éducatif dans le quotidien, sur le terrain, sans contraindre les familles : là on peut rencontrer la famille à domicile, à l'école, au centre social, à la mairie, etc. Après il faut manier tous ces liens avec précaution et toujours en relation avec les parents. » (Une référente)

« Concrètement, dans notre fonction de référence, on fait tout le temps de l'accompagnement parental. On ne le nomme pas comme une action, mais pourtant, on en fait tout le temps. Quand les parents viennent me voir pour me demander mon avis, je leur retourne la question « et vous, qu'est-ce que vous en pensez ? », « qu'en pense l'orthophoniste ? » etc. Je fais de l'accompagnement parental. » (Une référente)

Cet accompagnement est souvent opérant d'une part car il s'insère dans un réseau de partenaires sur lesquels il s'appuie (maison des parents, associations destinées aux femmes, etc.). D'autre part, car la posture du référent est marquée par une neutralité bienveillante qui le distingue, aux yeux des familles, des travailleurs sociaux avec lesquels ils sont par ailleurs en contact (conseil départemental, aide sociale à l'enfance,

³⁵ Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique : structure médico-sociale qui a pour but d'accueillir des enfants et adolescents qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment les troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages.

etc.). Il permet, quand les parents (souvent la mère) adhèrent, d'agir sur le positionnement de ces derniers.

Dans l'exemple ci-dessous, la mise en regard des témoignages du référent et de la mère permet d'illustrer la place prise par le référent dans le parcours auprès de l'enfant et sa famille.

L'enfant de 10 ans a un comportement difficile à canaliser à l'école, il n'entre pas dans les apprentissages, n'a pas une posture d'élève. Suite à une réunion avec l'enseignante, la solution d'un accueil de jour a été proposée à la mère et à l'enfant.

« Suite à la recherche de solutions avec l'école et la maman, il est ressorti le besoin de prendre du recul, du temps. Je me suis mise en lien avec l'assistante sociale de secteur et on a pensé à l'accueil de jour vers lequel j'accompagne la mère, qu'elle puisse bien comprendre. Le PRE assure la continuité entre les partenaires, le temps que la prise en charge par l'accueil de jour soit effective. Il a permis qu'on soit toujours dans la construction avec l'enfant. Il y avait le risque d'une rupture des liens avec les institutions, là on construit. L'accueil de jour, on y croit avec cet enfant. Mon travail sera fini quand il sera impliqué là-dedans » (Le référent)

« Le référent est rassurant et sincère, il ne me dit pas blanc alors que c'est gris. J'ai voulu qu'il soit aux réunions à l'école car tout le monde disait que du négatif sur mon fils. Lui, il m'a toujours rassuré en voyant les choses autrement et en me donnant espoir. C'est un soutien moral et logistique. Je préfère le référent à l'assistante sociale. Elle change tous les 6 mois et à chaque fois je dois re-raconter ma vie, réexpliquer. Après je ne suis pas bien pendant quelques jours. » (La mère)

Ces résultats sont confirmés par nos travaux de suivi de cohortes impliquant une cinquantaine de familles qui disent toute, tout au long des trois années de l'évaluation, qu'ils se sentent à l'aise avec le référent de parcours, qu'ils lui parlent facilement de leurs difficultés et de celles de leur enfant. Pour le site où nous avons demandé aux parents s'ils avaient déjà eu ce genre de relation avec d'autres professionnels, quatre parents sur cinq nous ont répondu que « non ».

Bien plus, l'étude menée par l'Acsé en 2011 sur la place des familles dans les PRE insistait déjà sur l'approche bienveillante du PRE où « la singularité des demandes et l'intégrité morale des personnes passent au premier plan » (p. 88).

L'ensemble de ces modalités (grande proximité, souplesse, posture neutre, bienveillante) est ce qui distingue le référent des autres professionnels auxquels ont pu être confrontées les familles (ou bien dont elles ont l'image comme tout à chacun) et c'est bien ce qui permet d'être un levier primordial des parcours.

> La prise en compte et l'adaptation aux problématiques culturelles

La diversité culturelle des familles bénéficiaires du PRE reflète bien la mixité des territoires sur lesquels se déploie le dispositif. Dès lors, certaines pratiques culturelles rencontrées par les référents sur les territoires les poussent à adapter leur intervention auprès des familles. En effet, les grilles de lecture et les modalités d'intervention habituellement utilisées peuvent se révéler inopérantes car elles ne font pas échos aux familles ou sont trop éloignées de leur environnement quotidien.

« Culturellement, les choses ne sont pas abordées de la même manière : la dépression, la prise de parole de l'enfant, l'autorisation de parler en public, de laisser parler l'enfant, etc. Là on bute parfois sur des représentations culturelles dont on n'a pas forcément conscience : en matière de santé (honte d'être malade, de consulter certains spécialistes, etc.), d'accepter les loisirs pour son fils, sa fille, etc. Mais notre équipe est aussi pluriculturelle donc c'est intéressant. » (Une coordonnatrice)

La souplesse du dispositif et la neutralité bienveillante du référent sont essentielles pour permettre au parcours de s'adapter aux familles. C'est aussi un élément qui peut mettre en difficulté les membres de l'équipe opérationnelle.

« L'idée c'est de s'adapter aux cultures pour que les gens aient confiance, viennent régulièrement. Selon les cultures, il y a des freins différents mais tout est travaillable. » (Une référente)

Suite à l'analyse des fragilités repérées chez les enfants et de leurs origines, quatre groupes d'enfants bénéficiaires peuvent être distingués. Il est important de souligner d'emblée que la quasi-totalité des enfants en parcours rencontre une difficulté scolaire, qui est le symptôme de causes plus profondes, ancrées dans le contexte familial, social, de l'enfant. Le PRE intervient donc pour créer les conditions nécessaires (mais pas toujours suffisantes) à l'acquisition des apprentissages.

Le premier groupe, qui ne relève pas du PRE, est composé d'enfants qui rencontrent des difficultés scolaires ponctuelles, principalement liées à leur travail scolaire (manque de travail, de concentration, besoin d'aide pour les devoirs).

Le second groupe est constitué d'enfants dont les difficultés sont liées à une difficulté précise et cernée (un problème de maîtrise de la langue française, un problème de santé, une difficulté familiale ponctuelle). Il représente le cœur de cible du dispositif. En effet, c'est pour ce groupe que l'impact du dispositif est le plus fort. Il permet de résorber les fragilités initiales, de stabiliser la situation de l'enfant et de favoriser sa motivation scolaire. Ces parcours sont également à même d'impacter positivement les résultats scolaires pour une partie des enfants et de remettre les autres en piste, pour une amélioration à moyen terme. Les parents, qui ont besoin d'un soutien ponctuel pour dépasser cette difficulté, se mobilisent durant le parcours et sont rassurés.

Pour le troisième groupe d'enfants les fragilités repérées se cumulent et procèdent de difficultés multiples (dans le domaine de la santé, au niveau familial, social, etc.), dans un contexte souvent marqué par des situations de précarité, voire de pauvreté. Pour ces enfants, le PRE apparaît comme un appui indispensable pour éviter que les difficultés ne s'ancrent davantage, pour permettre à l'enfant de poursuivre une scolarité positive dans le cadre classique. Ces parcours impactent moins les résultats scolaires que le rapport à l'école des enfants, qui est essentiel pour les maintenir dans les apprentissages et éviter le décrochage scolaire. Ils produisent également des effets sur le bien-être de l'enfant, son estime de lui-même, etc. En étant soutenus dans la proximité et dans la durée, par un accompagnement renforcé, les parents se mobilisent pour dépasser ces difficultés.

Enfin, un quatrième ensemble regroupe des enfants qui cumulent également les difficultés multiples, mais avec une ampleur encore plus importante. À la différence du troisième groupe, les parents ne sont pas en capacité de se mobiliser de manière constante dans l'accompagnement de leur enfant. Pour ces enfants, le PRE apporte un soutien global, permet d'étayer la famille et l'enfant. Toutefois, au vu du caractère

cyclique des difficultés, qui sont par ailleurs profondément ancrées dans de grandes précarités familiales et socio-économiques, le PRE ne parvient pas à stabiliser la situation de l'enfant. Les moyens dont il dispose ne sont pas suffisants, en l'absence d'une coordination forte avec le droit commun, pour résorber durablement les fragilités familiales qui impactent l'enfant. Dès lors, le maintien dans une scolarité « classique » est souvent remis en cause par la préconisation d'orientations spécialisées.

L'implication de la famille, le lien entre le référent de parcours et l'enseignant de l'enfant, l'accompagnement par le référent et son adaptation aux besoins des familles, à leur culture, sont autant de leviers essentiels dans la réussite des parcours de réussite éducative.

Au-delà des leviers communs, le principal constat de cette analyse tient à la différenciation des effets des PRE pour les enfants et les familles en fonction de leurs difficultés de départ et à la part importante des familles en grande difficulté prises en charge au sein des parcours aujourd'hui.

5 > Plus-values et limites des projets de réussite éducative

Les projets de réussite éducative sur les différents territoires sont aujourd'hui très majoritairement structurés et comptent des professionnels (coordonnateurs et référents) compétents pour répondre aux attendus du programme : permettre une prise en charge individualisée, proche des enfants et des familles, en cohérence avec les partenaires de la réussite éducative. Leur souplesse représente un atout fondamental de leur action et de leur pertinence dans l'accompagnement des familles, même si certaines limites peuvent être identifiées dans les partenariats de terrain par exemple, qui restent très liés à la dimension personnelle. Comme l'a montré l'analyse précédente, les projets ont des effets plus ou moins importants selon les fragilités rencontrées par les enfants et leur famille, le cumul de ses fragilités et enfin la capacité des parents de l'enfant à être acteur de son parcours.

Il s'agit ici d'analyser les principaux atouts des projets, leurs plus-values transversales pour les territoires, les partenaires et les enfants.

5.1 > L'accompagnement personnalisé des enfants et des familles : un pari réussi

Les PRE sont aujourd'hui très majoritairement en capacité de réaliser des diagnostics complets des situations et de proposer des parcours personnalisés en réponse aux difficultés repérées initialement, malgré l'existence encore de quelques dispositifs fonctionnant davantage sur une logique d'actions collectives. En cela, le changement de paradigme, d'une intervention large et collective à un appui ciblé et individuel, pour soutenir les enfants en difficulté est aujourd'hui réussi.

> Grâce aux PRE, les enfants sont accompagnés individuellement dans leur parcours pour une meilleure réussite

Les projets de réussite éducative permettent aux partenaires éducatifs du territoire (écoles, centres sociaux, services municipaux, Conseil Départemental, etc.) de repérer des enfants en situation de fragilité qui ont besoin d'être soutenus. Ceux-ci sont majoritairement repérés au sein des écoles puisque 67% des enfants en parcours en 2014-2015 sont orientés par l'Éducation nationale (le directeur d'école, le CPE, l'assistante sociale, l'infirmière ou le psychologue scolaire et plus rarement l'enseignant lui-même). Lorsque le dispositif est bien implanté localement, les parents sont aussi en capacité de s'en saisir directement en prenant contact avec un membre de l'équipe opérationnelle.

Bien plus, les projets sont aussi compétents et reconnus pour réaliser des diagnostics fins, approfondis et complets des fragilités rencontrées par l'enfant et sa famille. Ils s'effectuent grâce à la rencontre de l'enfant et sa famille avec le référent de parcours et l'EPS, cheville ouvrière du dispositif.

Le premier entretien au cours duquel le référent rencontre les parents et l'enfant permet de présenter le dispositif aux parents et d'échanger sur les difficultés rencontrées par

l'enfant et sa famille. Le référent est un membre essentiel de l'équipe opérationnelle qui joue un rôle important dans le diagnostic des fragilités tout comme dans le suivi du parcours individuel, à la charnière entre les familles et les professionnels qui connaissent l'enfant. Le référent présente la situation en EPS afin de restituer ses premières analyses et de compléter le diagnostic par de nouveaux regards, issus de champs professionnels variés. Les projets garantissent en effet l'examen collectif de la situation et des fragilités de l'enfant, afin d'affiner et de compléter le travail amont du référent de parcours. La précision et l'exhaustivité du diagnostic réalisé sont garanties par la pluridisciplinarité des partenaires présents qui participent aux échanges et nourrissent les diagnostics de leur expertise.

Aujourd'hui, la majorité des projets sont à même de construire des réponses adaptées aux fragilités de l'enfant, qui sont prises en compte de façon globale. En 2014-2015, 79% des enfants pris en charge par le PRE bénéficiaient d'un parcours personnalisé, soit 104 279 enfants. Les parcours mobilisent pour la plupart des actions dans l'ensemble des champs qui concourent à la réussite éducative : scolaire, médico-social, socioculturel, soutien aux parents, etc. Ils sont donc pluridisciplinaires et à travers eux, le PRE se nourrit aussi, comme cela est prévu par les textes fondateurs, du droit commun (offre de loisirs municipale, etc.) et de la politique de la ville, tout en construisant par ailleurs des réponses innovantes afin de compléter l'existant.

Certes, il demeure encore certains dispositifs au sein desquels les enfants ne bénéficient pas vraiment d'un parcours personnalisé et se voient avant tout proposer des actions collectives, souvent axées sur l'accompagnement à la scolarité. Mais ceux-ci sont aujourd'hui à la marge.

Le passage de l'intervention collective au suivi personnalisé est donc effectif aujourd'hui et les PRE permettent bien d'articuler une logique territoriale avec une entrée par les publics au service des enfants en fragilité qui se voient proposer un accompagnement personnalisé. À bien des égards, cette opérationnalité aujourd'hui observée procède en grande partie du travail partenarial impulsé localement par les projets.

> Tous les partenaires s'impliquent dans la construction de réponses adaptées aux difficultés de chaque enfant

L'architecture des projets telle qu'elle a été conçue au niveau national, a bien concouru à mettre en place les conditions d'un travail partenarial à l'échelle des territoires, tant au niveau institutionnel qu'opérationnel, afin d'assurer la construction de réponses personnalisées et pluridisciplinaires.

La structure juridique à comptabilité publique qui porte le projet a garanti l'autonomie du PRE et a permis d'associer l'ensemble des partenaires³⁶. Cela a distingué le PRE des dispositifs éducatifs existants en formalisant le partenariat dans ses modalités de portage à l'échelle locale. Outre son rôle dans le financement du projet, la structure juridique réunit aussi le comité de pilotage dédié à la réussite éducative qui rassemble les représentants des institutions partenaires du projet. En 2014-2015, les principaux partenaires des projets présents dans l'instance de pilotage sont : l'Éducation nationale (99% des projets), le Conseil départemental (81%), la DDCS (cohésion sociale : 77%), la

³⁶ Aujourd'hui, 57% des PRE sont portés par un CCAS ou CIAS, 36% par la Caisse des écoles et, dans une moindre mesure par un EPLE, un GIP ou une Régie personnalisée (source : enquête annuelle de suivi 2014-2015, CGET)

CAF (64%), les associations d'éducation populaire (50%) ou médico-sociales (37%) et, dans une moindre mesure, la PJJ (18%). À bien des égards, les projets offrent des configurations d'acteurs inédites en mettant autour d'une même table les représentants de l'Etat local, de l'Éducation nationale à plusieurs échelles (Inspection Académique, rectorat, directeurs d'établissement), d'associations, de la CAF, etc. Les comités de pilotage permettent la rencontre et le dialogue entre un spectre relativement large d'acteurs locaux, des directeurs d'établissements aux responsables d'associations en passant par les structures médico-sociales et les représentants de l'Etat local. La pluralité des partenariats institutionnels se retrouve, dans une grande majorité de PRE, sur le terrain. En 2014-2015, les principaux partenaires opérationnels sont, toujours en tête, l'Éducation nationale (97% des projets), les associations (loisirs, sportives ou culturelles, 77%), les centres sociaux et les structures de soins de 1^{er} recours ou médico-sociales (76%), la prévention spécialisée (69%) ou l'aide sociale à l'enfance (68%), les associations de soutien scolaire (49%).

Les EPS, créées *ex-nihilo* et pensées à l'origine des projets comme la cheville ouvrière du dispositif, incarnent la vitalité des partenariats de terrain. C'est une des plus-values et des innovations majeures du dispositif. Elles offrent un espace et un temps aux professionnels de terrain pour travailler autour de situations concrètes et élaborer des réponses en fonction des fragilités particulières de l'enfant et sa famille. Elles assurent également la cohérence et la non-redondance des interventions auprès des enfants/familles, en mutualisant les informations des différents professionnels, dans le respect d'un cadre commun de confidentialité. En effet, les équipes du PRE ont su dépasser les enjeux de secret professionnel et de confidentialité qui pouvaient, au départ, cristalliser les craintes de certains professionnels, grâce au travail de construction de chartes de confidentialité élaborées localement. Les premières expériences réussies de parcours et de travail en bonne intelligence sur le terrain, au service des enfants et des familles, ont aussi contribué à faciliter la mise en commun des informations.

Aujourd'hui, les EPS sont largement valorisées et investies par les professionnels puisque les principales institutions partenaires y sont représentées : 34% des membres des EPS sont des personnels de l'Éducation nationale, 25% sont des personnels qualifiés en travail social (assistantes sociales, etc.), et les 40% restants se répartissent entre les professionnels du secteur médical ou paramédical, de la santé mentale, ou encore des champs socioculturels ou éducatifs.³⁷

Les Villes, sollicitées directement par l'Etat pour la construction des projets, ont répondu présentes et s'impliquent fortement non seulement dans la mise en œuvre mais aussi dans le financement et la valorisation des dispositifs. En 2014, 72% des PRE sont cofinancés par les communes et un certain nombre de professionnels sont également mis à disposition par les Villes (44% des postes d'agents administratifs, 24% des coordonnateurs). Globalement, les acteurs communaux ont donc trouvé et façonné dans et au travers de ce programme des réponses innovantes et appropriées au territoire. Et le niveau de proximité que représente le territoire communal s'est avéré être une échelle pertinente d'intervention.

Ainsi, le PRE a été un instrument important dans l'évolution du soutien apporté aux enfants en situation de fragilité sur les quartiers de la politique de la ville. En effet, les dispositifs antérieurs (CEL, CLAS, etc.) répondaient à une logique territoriale mais visaient l'ensemble des enfants, en leur offrant un soutien au sein d'actions plutôt collectives. Le PRE, dans un contexte d'aggravation de la pauvreté et de la précarité pour une partie de la population et d'individualisation plus générale de l'action publique, a peu

³⁷ Enquête annuelle de suivi des PRE, 2015, CGET

à peu incité les acteurs à modifier le prisme de leur intervention au travers du repérage de situations particulières et de la construction de parcours personnalisés, pour impacter plus fortement la trajectoire des enfants bénéficiaires.

> Les PRE ont permis l'implication forte de l'Éducation nationale, même si le lien référent de parcours – enseignant de l'enfant est à renforcer

Plus largement, les projets ont entraîné le renforcement des partenariats entre les acteurs éducatifs des territoires comme aucun dispositif ne l'avait permis au préalable. L'animation du partenariat de terrain au niveau des EPS et au travers des sollicitations et échanges réguliers entre les professionnels (des établissements scolaires, des associations, des structures de soins, etc.) et l'équipe opérationnelle autour des situations des enfants en parcours est une plus-value majeure du PRE. Au-delà de la mise en place des conditions du partenariat, les projets, au travers des équipes opérationnelles, les animent et assurent la continuité des liens avec et entre les professionnels des institutions, au premier rang desquelles l'Éducation nationale. Elle est en effet le partenaire principal de l'ensemble des projets, dont la présence est assurée tant au niveau du pilotage local que dans les réunions des EPS.

Son implication à l'échelle locale est encouragée par les prises de position forte à l'échelle nationale puisque le Ministère de l'Éducation nationale a co-signé plusieurs textes fondateurs du dispositif. Bien plus, la DGESCO est membre de la commission qui labellise les nouveaux projets. Cela se décline sur les territoires puisque les services départementaux de l'Éducation nationale donnent également leur avis sur chaque projet. L'Éducation nationale est aussi particulièrement présente à l'échelle opérationnelle, puisqu'elle a su mobiliser de façon importante ses personnels au sein des établissements dans le repérage et l'orientation des enfants et des familles vers le dispositif. Cette implication forte dans un dispositif éducatif est relativement inédite, hormis sur certains territoires où le partenariat était déjà fortement implanté.

Localement, les équipes opérationnelles (notamment les référents), sollicitent et informent régulièrement les établissements scolaires concernés par le PRE sur le rôle et le fonctionnement du dispositif. Les enseignants sont impliqués dans le repérage des situations de fragilité, tout comme les psychologues, les infirmières, les assistantes sociales scolaires (et les CPE au niveau du secondaire). Globalement, ce sont plutôt ces professionnels ou les directeurs d'école qui font le lien avec le dispositif et orientent les familles.

L'analyse menée ici a révélé certaines limites dans le partenariat de terrain avec l'Éducation nationale, notamment concernant le lien entre le référent de parcours et l'enseignant de l'enfant. Il reste d'une part souvent lié à des volontés locales et interpersonnelles. Il est d'autre part limité par le turn-over régulier des enseignants sur certains territoires et le manque de temps institutionnalisés pour permettre à l'enseignant d'échanger, de faire le point sur les évolutions et les éventuels progrès de l'enfant, dans et hors du cadre scolaire. Ce lien est essentiel dans la mesure où il permet de garantir la cohérence du suivi de l'enfant et la prise en compte de ses progrès dans l'environnement scolaire. L'enseignant qui est au courant du parcours est plus à même de réinvestir les progrès de l'enfant dans la classe, afin qu'il s'y sente mieux. L'enfant, s'il sent ses progrès repérés et pris en compte, est également plus à même de faire preuve de motivation, de ne pas se décourager face aux apprentissages. Mais actuellement, les enseignants ne sont pas nécessairement au courant de l'existence d'un parcours

personnalisé, ou de son contenu (objectifs, actions proposées, etc.). Cela limite le réinvestissement potentiel des progrès de l'enfant en classe, ce qui peut freiner l'impact du PRE sur les trajectoires individuelles.

5.2 > Le cadre d'intervention souple des PRE leur permet de s'adapter aux besoins des territoires

L'un de ses atouts indéniables du PRE est sa souplesse d'action. Cette flexibilité tient en partie à sa construction partenariale qui permet d'adapter chaque projet à son territoire. La marge de manœuvre laissée au référent dans l'accompagnement des familles lui permet également de s'adapter aux besoins repérés. Le PRE est un dispositif apprécié par les partenaires et les familles, même si certaines organisations sont moins propices à la réalisation de ses missions.

> La diversité des projets : le fruit d'une construction locale pour s'adapter au territoire et à ses besoins

Le choix de l'Etat lors de la création du dispositif a été de laisser une marge de manœuvre importante aux acteurs locaux, afin de mettre en place des projets au plus près des besoins des territoires, tout en donnant les grandes orientations souhaitées (individualisation de l'action, partenariat, etc.). Les PRE se sont construits dans la diversité tout en respectant les grands principes de cadrage énoncés, ce qui apparaît comme une plus-value pour les dispositifs.

La diversité organisationnelle des projets concerne notamment l'équipe opérationnelle. Elle se compose toujours d'un coordonnateur qui peut ou non être également référent de parcours si les besoins de coordination sont limités. L'équipe opérationnelle compte ensuite un ou plusieurs référents de parcours qui représentent, en 2014-2015, 44% des postes des équipes PRE. Ils ont diverses formations initiales : éducateur, assistant social, animateur ou de formation universitaire (sciences de l'éducation, sociologie, etc.). La pluridisciplinarité de l'équipe est recherchée pour enrichir les échanges et les modes d'intervention auprès des enfants. Elle intègre souvent des professionnels de soins (orthophonistes, psychomotriciens, etc.) qui ne sont généralement pas employés à temps plein par le PRE et qui permettent au dispositif de répondre rapidement aux besoins de soins ou de diagnostics pour les enfants en parcours. Outre la composition et le fonctionnement des équipes, les projets se distinguent également par les situations qu'ils choisissent d'étudier lors des EPS (toutes les situations en parcours, les entrées/sorties seulement, celles qui posent question au référent, etc.), sans que cela ne nuise à la qualité des diagnostics et des échanges.

Cette diversité organisationnelle est aussi un atout pour les projets, car elle est le fruit d'une construction partagée par l'ensemble des partenaires. Du fait même de son architecture partenariale, le projet est le reflet des choix effectués localement, des cultures de chacun, ce qui facilite l'implication de tous dans le projet.

Bien plus, la diversité de fonctionnement du dispositif permet *in fine* l'adaptation au territoire sur lequel il se déploie et lui offre une souplesse opérationnelle, notamment pour se positionner là où les ressources manquent. Dès lors, les projets développent davantage telle ou telle thématique (scolaire, santé, etc.) en fonction des moyens dont dispose localement le droit commun. Le PRE prend aussi parfois en charge certains

publics spécifiques au territoire (primo arrivants, enfants issus de la communauté des Gens du voyage sédentarisés, etc.). Les projets sont donc calibrés et façonnés localement au plus près des besoins.

> Rapidité d'intervention et accompagnement personnalisé : deux atouts majeurs salués par les partenaires et les familles

La souplesse inhérente au fonctionnement et aux modalités d'interventions du PRE lui donne la capacité de réagir rapidement lorsqu'une situation est orientée : il s'écoule en moyenne 20 jours entre le repérage de l'enfant par un partenaire éducatif et l'étude des situations en EPS.

Les projets sont en capacité d'apporter rapidement les premières réponses suite à l'entrée de l'enfant dans le dispositif. Il intervient de façon réactive, en mobilisant un ensemble de ressources dans des délais courts.

L'intervention du PRE est particulièrement réactive dans le champ médico-social, pour mobiliser rapidement des praticiens (au sein du dispositif ou qui exercent en libéral) pour un diagnostic ou une prise en charge de l'enfant en consultation qui n'est pas possible dans le cadre du droit commun (manque d'offre sur le territoire, délais d'attente importants, etc.). Il permet aussi de mobiliser des actions de droit commun non connues ou non accessibles financièrement par la famille (inscription à des activités de loisirs, à des séjours vacances).

Outre sa réactivité, le PRE permet bien un accompagnement de la famille qui se distingue de ceux proposés dans les autres institutions ou dispositifs. L'accompagnement du référent permet d'aborder non seulement des besoins propres à l'enfant mais aussi aux parents. Le référent, par la relation qu'il crée avec les enfants d'une part et les parents d'autre part, représente l'une des pierres angulaires des projets.

Aujourd'hui, le PRE est un dispositif légitime aux yeux des partenaires qui le connaissent et le mobilisent en repérant puis orientant des familles, et le reconnaissent comme apportant une réelle valeur ajoutée dans les réponses apportées aux enfants et aux familles. Cette plus-value se trouve bien dans la dimension partenariale des projets, dans la réactivité, qui permet parfois de faire face à des situations très fragiles et dans l'accompagnement de l'enfant et sa famille par le référent, qui fait également le lien avec les professionnels qui entourent la situation. Outre les partenaires, le dispositif est aussi salué par les familles, en tant qu'il offre un espace de soutien, peu normatif, qui respecte le rythme des bénéficiaires et s'adapte à leurs besoins.

> Dans cette diversité, une limite : celle de la délégation du projet ou d'une partie du projet à des associations

Parmi la diversité des PRE existants aujourd'hui, une forme apparaît moins pertinente que les autres dans son fonctionnement partenarial, la construction de parcours et l'accompagnement des familles. Il s'agit de la délégation du PRE dans son ensemble ou en partie (pour la référence de parcours par exemple) à des acteurs extérieurs à la collectivité, notamment des associations.

Cette organisation minimise, voire oblitère complètement, le rôle de la structure juridique porteuse du projet et de sa dimension partenariale. L'équipe opérationnelle du PRE n'est pas clairement identifiée dans son organigramme, sauf le coordonnateur, si seule la

référence de parcours est déléguée. Elle ne permet pas la lisibilité du projet pour les professionnels de la réussite éducative présents localement. Les partenaires se trouvent de fait moins impliqués dans le suivi des parcours, la réalisation de bilans, etc.

Bien plus, l'équipe opérationnelle ainsi en place dans l'association peut se retrouver à la fois juge et partie puisqu'elle met en œuvre et suit des parcours tout en réalisant également des actions portées par l'association. Ce fonctionnement implique souvent un marquage thématique des parcours en fonction des missions de l'association : plutôt santé et ouverture de droits, plutôt accompagnement scolaire (etc.), ce qui n'est pas en adéquation avec les logiques pluridisciplinaires d'action du PRE.

En outre, si le coordonnateur appartient à la structure juridique du projet mais que les référents sont basés dans les associations du territoire, la dimension d'échange et de partage d'expériences au sein de l'équipe opérationnelle est alors absente, alors même qu'elle constitue un axe fort du projet. Dans cette configuration, il est également plus difficile pour le coordonnateur d'encadrer l'équipe, d'orienter et de cadrer le travail mené par les référents de parcours.

> La nouvelle question du passage à l'intercommunalité

Enfin, sur l'aspect territorial des PRE, le dispositif semble aujourd'hui atteindre une nouvelle étape de son développement. Deux décisions nationales importantes viennent en effet d'être annoncées concernant la réussite éducative.

D'une part, selon l'instruction des ministères de la Ville et de l'Éducation nationale relative à « l'intégration des enjeux d'éducation au sein des contrats de ville » du 28 novembre 2014, les PRE doivent être inscrits dans le volet éducatif des nouveaux contrats de ville. Cela vise à mieux articuler les actions éducatives sur les territoires prioritaires au service des enfants en difficulté scolaire et éducative et de mieux contribuer à la réduction des inégalités entre ces enfants et les autres. Rappelons que les nouveaux contrats sont dorénavant signés exclusivement à l'échelle intercommunale. Cela confère ainsi aux PRE une dimension intercommunale, même si ceux-ci restent pilotés dans la plupart des cas par la structure juridique à portée communale.

Les PRE sont déjà en train de se positionner par rapport à cette évolution. En effet, en 2015, 81% des PRE sont intégrés aux nouveaux contrats de ville (15% sont en cours de définition et 4% ne sont pas intégrés). Parmi ces 81%, 48% des PRE sont un axe fort de son volet éducatif, 11% en sont le pilote (15% sont en cours de définition et 4% ne sont qu'un dispositif éducatif parmi d'autres). De plus, 46% des coordonnateurs des PRE déclarent qu'il y a déjà une prise en compte de la dimension intercommunale pour le PRE au sein du contrat de ville. Pour 45% d'entre eux, c'est en cours de définition et pour les 9% restants, cela n'a pas été abordé.

D'autre part, il semble aussi qu'il existe aujourd'hui des perspectives de déploiement des PRE à l'ensemble des collèges REP+ et des écoles associées. En effet, cette mesure a été annoncée le 6 mars 2015 lors du Comité interministériel à l'Égalité et à la Citoyenneté.

La dimension intercommunale et les perspectives envisagées de déploiement des PRE dans un avenir proche sont donc deux éléments de contexte importants à prendre en compte dans l'analyse de ce dispositif et dans les recommandations qui peuvent lui être faites.

Ainsi, à bien des égards, le PRE est un dispositif innovant dans son fonctionnement et sa mise en œuvre, au service des enfants et des familles relativement fragiles. Il a su s'imposer par sa pertinence en terme de partenariat, d'accompagnement, de solutions proposées aux familles. Dès lors que l'on s'intéresse plus spécifiquement aux effets et aux impacts du dispositif pour les enfants et les familles bénéficiaires, plusieurs points forts et certaines limites sont également mis à jour.

5.3 > Les parcours de réussite éducative ont des effets et impacts positifs sur deux groupes d'enfants

L'analyse conduite sur les difficultés des enfants en parcours de réussite éducative révèle avec force l'ampleur des fragilités des bénéficiaires pris en charge par le PRE. Elle interroge sur le rôle du pilotage local et sur le public cible des projets, qui prennent en compte des situations très fragiles dans un contexte d'aggravation des précarités. L'étude montre que les effets du PRE sont d'ampleurs variées selon les difficultés repérées au départ, et que les parcours produisent des impacts positifs pour deux groupes d'enfants. Les parcours de réussite éducative permettent de construire les conditions nécessaires et favorables à la réussite éducative et scolaire pour les enfants fragiles. A bien des égards, l'intervention du PRE est un préalable à une intervention portant sur les résultats scolaires, qui permet aux enfants de se rendre plus disponibles pour les apprentissages et de se maintenir dans leur rôle d'élève. Les enfants du groupe 2 progressent globalement dans tous les domaines, y compris dans le champ de la scolarité et des apprentissages scolaires. Les enfants du groupe 3 se maintiennent dans des postures d'élèves et restent au sein de l'institution scolaire.

> Au niveau local, une difficulté à cibler les publics pour lesquels le projet de réussite éducative produit des effets

Concernant le ciblage du public relevant du PRE, les directives nationales préconisent, dès 2005 et pour chaque projet, la définition de critères communs relatifs à l'orientation et à l'entrée dans le dispositif. En 2014, face à la situation de plus en plus complexe des familles des territoires des quartiers prioritaires, le CGET rappelle que le PRE n'a pas vocation à « *se substituer à l'aide éducative à domicile et à l'action éducative en milieu ouvert, mesures relevant de la compétence du conseil général par le biais de ses missions d'aide sociale à l'enfance* ». ³⁸

Pour autant, le pilotage local s'est surtout concentré, notamment dans les premières années du projet, sur le cadrage du fonctionnement des projets via l'indicateur du taux d'individualisation. Mais aujourd'hui, où une grande majorité de projets est opérationnelle, les instances de pilotage jouent avant tout un rôle de présentation du bilan annuel du projet aux partenaires, d'échanges autour de points de débats et de rappel des directives nationales (longueur des parcours, individualisation, articulation avec la géographie prioritaire, etc.).

Les instances de pilotage local se sont, de fait, peu penchées sur l'analyse des fragilités et des difficultés qui relèvent du dispositif et des effets des parcours dont bénéficient les enfants pris en charge. Lorsqu'elles l'ont fait, elles ont davantage interrogé la durée des parcours et la difficulté à en mesurer les effets très singuliers. Dès lors, les projets ciblent peu les enfants bénéficiaires du dispositif et ce sur l'ensemble des territoires.

³⁸ Note du CGET : « Mise en place et suivi d'un PRE » (fin 2014)

Les EPS, centrées sur les situations individuelles et leurs importantes fragilités, refusent quant à elle très rarement l'entrée des enfants orientés vers le dispositif. Les situations qui n'entrent pas sont celles qui relèvent uniquement du droit commun (accompagnement scolaire, etc.) et ne présentent pas de grandes fragilités, ou celles dont les besoins sont déjà pris en charge par ailleurs (et qui concernent parfois des situations de protection de l'enfance). Dès lors, les projets sont amenés à apporter des réponses aux situations orientées, qui sont souvent celles qui mettent à mal les institutions et les professionnels partenaires de la réussite éducative par un cumul de fragilités et une complexité qui nécessitent une intervention de proximité (menée par le référent de parcours) sur un temps relativement long.

Dans ce contexte, le PRE est identifié par les partenaires (qui le mobilisent) comme un outil pertinent et légitime, parfois plus accessible et réactif que le droit commun et qui fournit un accompagnement de qualité. En l'absence de pilotage appuyé et de critères éclairants, le PRE est amené à prendre en compte des situations très fragiles, ancrées dans une précarité importante, alors même que ses outils ne permettent pas forcément d'impacter visiblement toutes les trajectoires individuelles, et notamment les situations les plus dégradées.

> Des projets qui se déploient sur des territoires fragiles

Globalement, les fragilités des familles orientées vers le dispositif sont fortement ancrées dans un contexte marqué par un certain nombre de fragilités. Ces précarités sont notamment relatives à la situation d'emploi (chômage, temps partiel, etc.) qui impacte les ressources financières des familles, à la situation de logement (hébergement, insalubrité, suroccupation, etc.) et qui se superposent à des configurations et des histoires familiales complexes.

L'observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS) souligne qu'en 2012, plus de la moitié des moins de 18 ans des ZUS vivent sous le seuil de pauvreté (en dessous de 60% du revenu médian)³⁹. Le taux de chômage y est supérieur de 6,5 points à moyenne nationale et encore plus chez les jeunes⁴⁰.

La situation d'une partie de familles bénéficiaires du PRE fait écho au travail de Jean-Paul Delahaye⁴¹ dans le sens où les situations de pauvreté et de précarité vécues par ces familles limitent considérablement leur capacité d'action « *l'absence de travail ou un emploi précaire, le manque d'argent pour se nourrir, sortir, tout simplement vivre, les difficultés pour se loger, pour se chauffer ou se soigner, l'isolement, le sentiment d'être exclu, voire invisible, ont évidemment des conséquences sur leur disponibilité* » (p. 138). Cela constitue une limite pour le dispositif qui n'est pas en mesure d'agir sur les causes profondes de ces fragilités, liées à des éléments relativement structurels, mais qui, si elles ne sont pas dépassées, freinent globalement l'impact du projet sur la trajectoire des enfants en parcours.

La pression qui peut peser sur les dispositifs est d'autant plus importante que les difficultés des familles se sont accrues avec la crise. L'étude de l'ONZUS montre en effet

³⁹ Observatoire national des zones urbaines sensibles, rapport 2013

⁴⁰ Le chômage dans les zones urbaines sensibles, Observatoire des inégalités, 11 mars 2014 : <http://www.inegalites.fr/spip.php?article312>

⁴¹ Grande pauvreté et réussite éducative, Jean-Paul Delahaye, mai 2015, rapport à madame la ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

que les ZUS, structurellement plus pauvres que le reste de la France, ont aussi été frappées plus durement par la crise : le revenu moyen des habitants des ZUS a stagné, puis baissé tandis qu'il a continué à augmenter en France métropolitaine.

Si les PRE prennent aujourd'hui en charge la quasi-totalité des enfants orientés vers le dispositif du fait des qualités qu'ils déploient précédemment évoqués, ils produisent des effets pour deux groupes d'enfants essentiellement. Ces effets varient notamment en fonction des difficultés de départ de l'enfant et de sa famille.

> Quatre groupes identifiés parmi les bénéficiaires des parcours

L'analyse des situations des enfants et des familles en parcours de réussite éducative nous a permis d'identifier quatre types de bénéficiaires, selon leurs difficultés de départ.

	GRUPE 1	GRUPE 2	GRUPE 3	GRUPE 4
Signes de fragilités repérés à l'école	Apprentissages (+)	Apprentissages (+) Comportement (+) Relations aux autres (+)	Apprentissages (++) Comportement (++) Relations aux autres (++)	Apprentissages (+++) Comportement (+++) Relations aux autres (+++)
Causes des difficultés	Exclusivement liées aux apprentissages	Liées à un obstacle cerné et relativement précis <i>Par exemple :</i> difficulté de santé OU difficulté familiale OU manque d'estime de soi OU maîtrise de la langue	Cumul de fragilités repérées. Situation marquée par des difficultés sociales, familiales, de santé, etc.	Cumul de fragilités (difficultés sociales, familiales, de santé, etc.) qui affectent en profondeur la sphère familiale et qui peut préoccuper les professionnels entourant l'enfant.
Mobilisation des parents	Parents mobilisés	Parents soutenus par le référent et mobilisés	Parents qui se mobilisent grâce à un accompagnement de proximité renforcé	Parents qui ne parviennent pas à se mobiliser dans la durée du fait des fragilités rencontrées. Parents qui éprouvent pour certains des difficultés éducatives (mesures d'aide éducative).

Légende : les + signifient l'ampleur des fragilités rencontrées dans les différents domaines

Comme affirmé dans la partie 4, le premier groupe d'enfants ne relève pas du dispositif mais plutôt du droit commun et de l'intervention de l'Éducation nationale. Ils n'ont pas fait l'objet d'une analyse particulière dans ce rapport.

> Les parcours déclenchent un changement positif dans un temps d'accompagnement limité pour les enfants du groupe 2

Les fragilités repérées pour le deuxième groupe d'enfants mis en évidence dans l'analyse s'expriment bien dans le champ scolaire. Si elles interpellent les enseignants et déclenchent l'orientation vers le dispositif, elles restent toutefois gérables au sein du collectif et de l'institution scolaire. Ces enfants montrent des signes de mal-être dans leur relation aux autres (timidité excessive ou au contraire comportement agité), dans leur comportement en classe qui les éloigne du rôle d'élève (ils n'osent pas prendre la parole, ont du mal à se concentrer, etc.) et de fait, ont des difficultés d'ordre scolaire liées à l'acquisition des apprentissages.

L'aspect primordial des fragilités de ces enfants, est que leur cause est identifiable et que son caractère relativement précis et cerné permet d'intervenir de façon ciblée. La cause des symptômes de fragilité de l'enfant peut se situer dans l'un ou l'autre champ :

- › La santé (besoin de soins non mis en place, handicap non détecté, etc.)
- › La relation aux autres (manque de confiance en soi, etc.)
- › Une difficulté familiale « ponctuelle » (séparation des parents, etc.)
- › La maîtrise de la langue française, notamment dans le cas des primo arrivants (lorsqu'ils ne rencontrent que cette difficulté linguistique)

L'accompagnement de la famille par le référent permet de déclencher une évolution positive pour l'enfant et de soutenir la famille et ainsi d'éviter que ces difficultés s'ancrent davantage.

Les leviers de ces parcours sont, selon les situations :

- › La mise en place effective d'un parcours de soins régulier et dans la durée, indispensable à la réussite scolaire de l'enfant
- › L'ouverture de l'enfant hors du cadre familial grâce à une activité sportive, de loisirs, essentiel pour sa socialisation, son équilibre
- › Des échanges réguliers avec le référent qui propose un temps d'écoute à l'enfant et au(x) parent(s)

Les familles des enfants du groupe 2 sont parties prenantes du parcours et sont capables de réinvestir relativement rapidement les propositions du référent. Il joue un rôle important auprès des parents en les incitant à prendre (ou garder) confiance en eux, à entreprendre des démarches par eux-mêmes, etc. La durée des parcours est limitée dans le temps puisque la famille est relativement autonome.

Le PRE joue le rôle de déclencheur pour ces enfants et ces familles, et est en capacité de repositionner l'enfant sur une trajectoire positive. L'intervention du PRE permet à l'enfant de résorber les fragilités repérées et de poursuivre une scolarité positive. Les leviers mobilisés sont adaptés aux fragilités rencontrées et produisent des effets visibles selon les besoins de départ, d'une part sur la santé de l'enfant, intrinsèquement liée à sa capacité à être bien à l'école, à pouvoir suivre les apprentissages. Les effets sont aussi visibles sur le comportement de l'enfant, qui prend confiance, s'autonomise, sourit plus, etc. Le PRE impacte également les parents qui se sentent soulagés et soutenus. Les enfants prennent plus de plaisir aux apprentissages et témoignent d'une réelle posture d'élève. Pour une partie d'entre eux, les résultats scolaires s'améliorent et l'hypothèse peut être faite que pour les autres, une fois remis en piste, ils pourront s'améliorer à court ou moyen terme, leurs difficultés connexes étant résolues ou en voie de l'être.

> Les parcours repositionnent progressivement les enfants du groupe 3 dans une trajectoire éducative et scolaire positive

Les fragilités des enfants du groupe 3 s'expriment également dans le champ scolaire, mais avec plus d'ampleur que celles du groupe précédent. Elles sont plus difficilement gérables au sein du collectif et peuvent inquiéter les adultes qui repèrent l'enfant. Leur mal-être est plus intense, il se déploie au niveau de leur relation aux autres (enfants introvertis ou plutôt violents), ou de leur comportement en classe, où ils ont du mal à « tenir un rôle d'élève » (se concentrer, rester assis, etc.). Ces enfants mettent à mal le cadre de l'institution scolaire.

Les difficultés qu'ils rencontrent, notamment en termes de santé, sont relativement similaires à celles du groupe précédent mais s'ancrent dans un contexte social, familial et parfois migratoire plus fragile et leurs symptômes sont, de fait, amplifiés. Les causes des fragilités se cumulent et complexifient l'intervention du PRE.

Les familles du groupe 3 ont souvent un profil socio-économique relativement fragile lié à une certaine précarité sur le marché du travail (travail intérimaire, chômage, etc.), qui peut s'accompagner d'une précarité financière et se répercuter sur les conditions de vie et de logement (hébergement, sur-occupation, insalubrité). Le parcours de vie des enfants est souvent marqué par une histoire familiale complexe (séparation parentale, décès d'un parent, violence entre les parents), parfois un parcours migratoire difficile (sentiment de déclassement social des parents, violences dans le pays d'origine, etc.).

L'élément essentiel de ces parcours est la mobilisation du/des parent(s) malgré l'ensemble de ces fragilités dès lors qu'il(s) trouve(nt) un appui, dans la proximité, assuré par le référent. Les enfants du groupe 3 ont besoin d'un accompagnement plus long pour retrouver une trajectoire positive (au-delà d'un an et demi) et le suivi proposé par le référent est renforcé : les rencontres sont régulières, les accompagnements physiques plus fréquents, la médiation avec l'école ou les institutions aussi.

Pour ces parcours, le PRE lève peu à peu les freins propres à ces familles, pour créer les conditions nécessaires à la réussite éducative des enfants. Les effets sur le champ scolaire interviennent dans un second temps, tant les préoccupations de départ occultent ou empêchent d'agir directement sur les apprentissages. L'accompagnement impacte progressivement la situation de l'enfant. Ici, pour agir sur la trajectoire de l'enfant, il est important d'agir à l'échelle de la cellule familiale, de renforcer la confiance des parents afin de les repositionner ou de consolider leur rôle d'acteur éducatif de leur enfant.

Les effets sont visibles, même si la progression des enfants est plus lente : réalisation de soins adaptés, renforcement de l'estime de soi, de la confiance en soi des enfants à mesure qu'ils s'ouvrent sur l'extérieur, mais aussi des parents. À l'école, ces enfants s'apaisent, entrent ou reprennent le rôle d'élève. L'intervention du PRE permet de maintenir l'enfant dans le cadre scolaire et de soutenir ses apprentissages pour éviter un décrochage précoce. Même si le niveau de ces enfants reste moyen ou faible, ils ne se démobilisent pas, continuent leur parcours scolaires, parfois des filières adaptées sont préconisées. Ils ne mettent plus fortement en limite l'institution scolaire.

> Les parcours soutiennent la trajectoire des enfants du groupe 4 mais ne suffisent pas pour changer leurs perspectives

Les difficultés scolaires des enfants du groupe 4 sont très proches et d'ampleur relativement similaire à celles des enfants du groupe précédent. La situation scolaire est parfois plus proche du décrochage. Les comportements repérés peuvent être révélateurs d'une souffrance importante et ne permettent pas à l'enfant d'adopter une posture d'élève, ils mettent à mal le collectif de la classe, l'institution scolaire et peuvent être jugés préoccupants.

Ces fragilités s'ancrent dans un ensemble de précarités économiques, familiales, sociales, qui implique souvent des évolutions cycliques et qui nécessite une démarche de long terme. Ce contexte fragilise la capacité de mobilisation de ces familles qui sont plus fortement isolées, se rendent moins à l'école. Le parcours de réussite éducative est un soutien pour ces familles mais reste compliqué à investir durablement. Sans être « démissionnaires », les parents peuvent être dépassés par les difficultés ou démobilisés.

Bien souvent, pour les familles du groupe 4, le parcours de réussite éducative intervient en parallèle d'une mesure éducative en milieu ouvert.

Les parcours sont souvent relativement longs et l'accompagnement par le référent est particulièrement renforcé. En termes d'impacts, le PRE permet, comme pour les autres enfants, de mettre en place un parcours de soin dans la durée mais qui ne peut suffire, à lui seul et sans mobilisation des parents, à résorber ostensiblement les fragilités de l'enfant. L'impact des parcours sur l'estime de soi et la relation aux autres est présent pour certains et absent pour d'autres. Les effets sur la scolarité des enfants sont peu marqués et des orientations spécialisées (CLIS, SEGPA, etc.) sont souvent préconisées.

Globalement, le PRE au travers de ses outils et de ses moyens somme toute limités, ne permet pas d'apporter une réponse qui impacte visiblement la situation de l'enfant, qui reste par ailleurs très dépendante de son environnement familial, social, urbain. La plus-value du PRE pour ces familles se situe dans le soutien de la famille sur le plan humain et matériel.

5.4 > Des impacts transversaux sur la santé, l'estime de soi et le rapport à l'école

> Des effets et impacts positifs, appréhendables dans la finesse

L'analyse des effets et des impacts des parcours de réussite éducative a révélé qu'ils produisent des résultats positifs sur deux groupes de bénéficiaires - les enfants avec une difficulté simple et cernée avec des parents qui se mobilisent rapidement avec le soutien du PRE et les enfants en difficultés multiples avec des parents qui sont mobilisables à condition d'être accompagnés de manière renforcée par les référents de parcours. L'analyse a également montré que, parmi ces enfants pour lesquels le PRE impacte leur trajectoire, ceux en difficultés multiples étaient majoritaires.

Cela explique notamment pourquoi les effets et impacts des parcours sont très fins dans les différents champs visés par les projets (scolarité, santé, estime de soi, relations aux autres, etc.). En effet, les enfants dont il est question sont majoritairement des enfants qui se distinguent fortement de la norme, par l'ampleur des difficultés qu'ils rencontrent (au niveau social, familial, culturel, sanitaire, etc.). Globalement, les effets et impacts escomptés ne peuvent donc pas être de l'ordre d'une évolution rapide, qui leur permettrait, par exemple, d'avoir de bons résultats scolaires, de se sentir bien avec les adultes et les autres enfants, d'avoir confiance en soi dans la durée, etc.

Pour autant, ces effets et impacts existent à condition de les appréhender finement. Par exemple, l'enfant ose poser une question à l'enseignant en classe lorsqu'il n'a pas compris, se met plus souvent au travail lorsque l'enseignant lui demande, etc. Il se bagarre moins souvent avec les autres enfants de l'école, leur parle plus facilement, malgré la présence encore de moments de repli sur soi, il est plus souriant. Notre étude qui montre la finesse des effets repérés confirme les analyses de D. Glasman évoquant la délicate mesure des effets de la réussite éducative sur les bénéficiaires, au-delà de l'analyse des dispositifs en tant que tels : *« la mesure (de la réussite éducative, ndlr.) est plus incertaine et suppose 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. L'observation de l'enfant dans 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 différends, etc. »⁴²

Ainsi, dès lors que l'on opte pour un angle de vue qui permet d'identifier les évolutions très fines des enfants sur ces différents aspects, à travers le regard croisé des acteurs qui les connaissent et les accompagnent au quotidien, les effets et impacts apparaissent et se révèlent positifs pour les enfants des groupes deux et trois, notamment dans les domaines suivants : la santé, l'estime de soi et le rapport à l'école et aux apprentissages.

> En matière de santé : les projets permettent la mise en place et le suivi de soins adaptés pour les enfants

Dans le domaine de la santé, selon les besoins initiaux des enfants, le PRE permet de diagnostiquer un problème de santé non identifié jusque-là, d'assurer la mise en œuvre des soins prescrits dans la durée et de favoriser la coordination du parcours de soins auprès des professionnels et des parents.

Les leviers du PRE pour agir dans ce domaine sont puissants : analyse des freins qui bloquent la mise en œuvre des soins (déplacements vers la consultation, délai d'attente, coût, etc.), solutions concrètes proposées (accompagnement physique de l'enfant, consultation libérale, mise en place des droits santé, aide financière), rapport de confiance et proximité avec les parents, présence de professionnels de santé au sein de certains PRE.

Les besoins d'une partie des enfants accompagnés par les PRE sont réels. Rappelons d'ailleurs que cette thématique d'intervention prend une place de plus en plus importante pour les PRE. Alors que 5% la déclaraient comme prioritaire en 2007 parmi les huit principales thématiques proposées⁴³, c'est le cas de 11% des projets aujourd'hui, soit le double⁴⁴.

Les parcours analysés et les acteurs interrogés témoignent de la place de la santé dans l'action des PRE. Selon une coordonnatrice, « *le handicap est quelque chose de nouveau, de très fort, qui arrive de plus en plus* ». Selon une autre, « *la santé prend beaucoup de place dans les parcours. On est aujourd'hui dans une dominante éducative et santé* ». Ils témoignent également des effets et impacts des parcours dans ce domaine. Pour un médecin scolaire, le PRE « *est irremplaçable dans le domaine de la santé pour les familles qui ont du mal à dialoguer avec les institutions. C'est quelque chose de fort, le PRE, quand les familles l'acceptent, s'ouvrent à l'aide, sont moins méfiantes, sont confortées* ». Comme le dit une coordonnatrice, le PRE « *ne règle pas les problèmes de santé en tant que tels, qui sont réglés par les professionnels, mais permet que les suivis soient effectivement suivis* ». Pour une autre, les effets en matière de santé sont « *la mise en place du parcours de soin, le fait de permettre les prises en charge, le*

⁴² « Il n'y a pas que la réussite scolaire » : Le sens du programme de "réussite éducative" Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) | Informations sociales, Dominique Glasman 2007/5 - n° 141, pages 74 à 85

⁴³ Scolaire, soutien aux parents, éducation à la citoyenneté, santé, veille éducative et décrochage scolaire, loisirs, culture, sports, formation des professionnels.

⁴⁴ Enquête annuelle de suivi du Programme de réussite éducative, CGET, 2015.

fait de soutenir le parcours de soin, notamment à travers les actions favorisant la mobilité ».

Ces résultats sont confirmés par les travaux de suivis de cohortes que nous avons menés sur deux sites comportant des PRE⁴⁵. En effet, parmi les familles suivies sur trois années, qu'elles soient ou non encore en parcours de réussite éducative à l'issue des 3 ans, la part des enfants ayant besoin d'un suivi médical non mis en place (hors suivi psychologique) a diminué de plus de moitié entre le moment de l'entrée en parcours et l'année n+3. La part des enfants ayant besoin d'un suivi psychologique non mis en place a diminué elle aussi, d'un peu moins de la moitié.

Si les effets des parcours en matière de santé sont avant tout la mise en place de soins adaptés et le suivi des soins dans la durée, les parcours de soin impactent aussi les champs de la scolarité, de la confiance en soi, de la relation aux autres, notamment pour les enfants des groupes deux et trois. Par exemple pour cet enfant, la mise en place de séances d'orthophonie et d'une activité extrascolaire régulière lui a permis de parler davantage et d'entrer dans la lecture. Pour un autre enfant, nécessitant des soins multiples, le soutien financier et d'organisation matérielle fourni par le PRE, ainsi que les moments d'échanges avec les parents qui rencontraient d'autres difficultés, ont permis à l'enfant de poursuivre ses soins dans une ambiance apaisée, de demeurer souriant malgré l'ampleur des soins, de faire des progrès à la mesure de son handicap. Ces impacts s'expriment néanmoins dans un temps plutôt long, qui correspond au temps de la prise en charge dont les effets ne sont pas immédiats.

> Des impacts sur la confiance et l'estime de soi : un dispositif qui valorise les parents et les enfants

Par les caractéristiques inhérentes au dispositif, les PRE permettent globalement la valorisation des publics accompagnés, des parents comme des enfants. Deux aspects des dispositifs entrent particulièrement en jeu.

D'une part, les PRE offrent des espaces d'écoute bienveillante qui rendent le dialogue possible avec les enfants et avec les parents. L'accompagnement des familles dans la proximité par le référent, qui n'est pas un professionnel étiqueté comme issu d'une institution scolaire ou sociale, joue ici un rôle essentiel. D'autre part, les PRE permettent la mise en place d'actions travaillant particulièrement la question de l'estime de soi et celle de la relation aux autres, souvent altérées chez les enfants en difficulté. Ils mettent notamment en place des actions en petits collectifs ou individualisées travaillant par exemple la prise de parole, l'expression des émotions ou encore les aspects scolaires, etc. Ils permettent aussi l'inscription des enfants dans des actions collectives favorisant leur socialisation et leur ouverture au monde. Enfin, des actions sont aussi parfois directement proposées aux parents mis en lien avec des structures proposant par exemple des groupes de parole, des cours d'alphabétisation, des sorties familiales, etc.

La presque totalité des parents rencontrés a mis en avant le fait de s'être sentis compris et soutenus par les professionnels du PRE, la valorisation ressentie pour eux et leur enfant, bénéficiaires de l'accompagnement bienveillant et de proximité. Cette mère affirme, au sujet de sa référente, *« J'ai eu confiance, elle me rappelle, elle ne m'oublie pas, elle me répond au portable. Ça me plaît quand on vient avec moi, elle m'aide pour les rendez-vous. Dans le respect. Elle fait son travail avec ses limites et avec respect.*

⁴⁵ *Ibid.*

Avec d'autres intervenants, ce n'était pas comme ça. » Une autre mère de famille explique que c'est elle-même qui a pris rendez-vous avec le référent, sur les conseils d'autres parents : « *C'est une autre famille qui m'a parlé de Monsieur XX, une dame qui m'a donné son numéro à l'école et j'ai pris rendez-vous parce que ma fille avait des difficultés* ». Une autre encore affirme, au sujet du référent : « *Il m'a servi de confident. Il a été rassurant et sincère. Il ne va pas me dire blanc alors que c'est gris. J'ai voulu qu'il soit aux réunions à l'école car tout le monde ne disait que du négatif sur mon fils. Il m'a toujours rassuré en voyant les choses autrement et en me donnant espoir* ».

Ces résultats sont confirmés par les suivis de cohortes que nous avons menés auprès d'une cinquantaine de familles accompagnées dans le cadre de parcours de réussite éducative⁴⁶. En effet, la presque totalité des familles interrogées affirme s'être sentie à l'aise avec le référent de parcours, et toutes éprouvent ce sentiment trois ans après malgré des sorties de parcours. De la même manière, elles affirment avoir facilement confié leurs difficultés et celles de leur enfant au référent. Près des deux tiers confirment n'avoir jamais eu ce genre de relations avec d'autres professionnels. Enfin, la presque totalité des familles interrogées au bout des trois années affirment que le PRE a été utile pour leur enfant. Le fait que l'enfant soit accompagné dans le cadre d'un parcours de réussite éducative valorise les enfants comme les parents, du fait de la position bienveillante et peu institutionnalisée du référent de parcours et du fait des modes d'actions privilégiés par le PRE.

Pour autant, l'analyse menée a montré que les effets en terme d'estime de soi et de relations aux autres n'étaient pas homogènes parmi les enfants accompagnés. En effet, les enfants des groupes deux et trois (c'est-à-dire les enfants avec une difficulté simple et cernée avec des parents qui se mobilisent rapidement avec le soutien du référent et les enfants en difficultés multiples avec des parents qui sont mobilisables à condition d'être accompagnés de manière renforcée) progressent. Certains enfants manifestent des signes explicites de mieux-être : ils sourient, expriment plus facilement leurs émotions, sont davantage capables de faire un choix, de manifester une préférence. Certains témoignent d'une plus grande autonomie : selon l'âge, tel enfant est capable de ne plus être accompagné par un adulte durant les temps scolaires et de loisirs, tel autre peut se rendre seul à ses activités, etc. Certains sont plus à l'aise au sein d'un groupe d'enfants : ils sont davantage en capacité d'exprimer leurs envies, leurs oppositions, ils entrent moins en conflit, ont davantage d'amis. Ces signes d'amélioration sont tangibles même s'ils peuvent être ténus et relativement fragiles pour les enfants du groupe trois notamment. Ce n'est en revanche pas le cas pour les enfants du groupe quatre, qui cumulent des difficultés multiples aggravées par une situation sociale et familiale difficile qui vient perturber ou entraver leur progrès, souvent en dents de scie.

> Pour une partie des enfants, le rapport à l'école et les apprentissages s'améliorent, plus encore si l'enseignant est investi dans le parcours

Il est important, en préambule de cette analyse, de rappeler les difficultés rencontrées par notre système scolaire pour résorber les inégalités scolaires qui sont, en France plus que dans d'autres pays européens, intimement liées aux origines sociales des enfants. L'étude internationale PISA démontre la corrélation très forte en France entre le milieu socio-économique des enfants et les résultats scolaires, mais aussi avec le niveau de

⁴⁶ Ibid.

bien-être à l'école. Le nombre d'enfants sortant du système scolaire sans diplôme et sans qualification est également très élevé, et en proportion beaucoup plus encore pour enfants avec parents de catégories socio-professionnelles de type ouvrier et employé. Ces tendances, en défaveur des milieux les plus modestes, semblent structurelles dans notre pays, et l'école telle qu'elle existe aujourd'hui ne parvient pas à les infléchir.

Il est également utile de rappeler la nature des difficultés des publics aujourd'hui pris en charge par les PRE qui sont pour près des deux tiers, des enfants en grande difficulté sur de nombreux aspects (social, familial, scolaire, santé, etc.). Les effets et impacts dans le champ scolaire sont donc nécessairement à la mesure de ces difficultés de départ, et très fins à appréhender.

Pour autant, selon les acteurs interrogés – parents, référents, mais aussi enseignants – les enfants des groupes deux et trois progressent dans leurs rapports à l'école et certains dans leurs apprentissages également. Pour les enfants du groupe deux, qui rencontraient une difficulté ponctuelle et cernée mettant en péril leurs apprentissages scolaires, ils se révèlent plus à l'aise en classe une fois cette difficulté résorbée. Selon les situations, ils sont davantage capables d'exprimer leur incompréhension et de demander des explications complémentaires. Pour certains, les enseignants remarquent une plus grande capacité d'attention. Certains voient leurs résultats scolaires progresser et les autres ont des perspectives nouvelles de progression à court et moyen terme. Pour le troisième groupe d'enfants qui mettaient davantage en limite l'institution scolaire, l'attitude évolue également positivement : ils donnent plus de sens aux apprentissages, sont plus apaisés, entrent moins en opposition avec le système scolaire, perturbent moins le groupe classe. Leur niveau de départ ne permet pas toujours toutefois de rattraper l'intégralité de leur retard scolaire, mais ils évitent ainsi pour partie le décrochage scolaire. Pour les enfants les plus en difficulté du groupe quatre, les progrès sont quant à eux beaucoup plus aléatoires sur l'attitude face aux apprentissages et à l'école en général.

Les parents interrogés dans le cadre de notre suivi de cohorte durant trois années⁴⁷ témoignent globalement que leur enfant se sent mieux à l'école. La part de ceux qui n'aimaient pas aller à l'école a diminué de moitié entre le début et la fin du suivi de cohorte (y compris pour certains enfants sortis de parcours), de même que la part des parents qui déclaraient que leur enfant ne se sentait pas bien à l'école.

Pour l'ensemble des parcours où l'enseignant de l'enfant et le référent de parcours travaillaient en étroite collaboration, l'impact de l'intervention du PRE s'en est trouvé renforcé pour l'enfant. En effet, ce lien permet à l'enseignant d'être conscient des réalités vécues par l'enfant en dehors du cadre scolaire, de moduler ses attentes et son approche et de mieux percevoir et donc prendre en compte les progrès de l'enfant. Ce dernier, ressent davantage de cohérence entre son vécu scolaire et extrascolaire est poussé à s'investir davantage, se sent encouragé et soutenu, tout comme sa famille. Il est donc important d'encourager cette alliance éducative qui accentue l'influence du parcours sur la trajectoire scolaire de l'enfant.

Les PRE permettent aux acteurs de la réussite éducative de trouver des solutions adaptées et personnalisées pour les enfants qui montrent des signes de fragilité dans le champ scolaire (résultats et comportements), sanitaire, socioculturel, familial, etc.

⁴⁷ *Ibid.*

Aujourd'hui, la grande majorité des projets est opérationnelle et met en œuvre des parcours de réussite éducative pluridisciplinaires. Le changement de paradigme, d'une intervention collective à une approche individuelle et ciblée est donc acquis. La réussite des projets tient également à l'implication de l'ensemble des partenaires tant au niveau institutionnel (dans les instances de pilotage) que sur le terrain (repérage, orientation, EPS). Les équipes de réussite éducative, au travers des coordonnateurs et des référents, sont très mobilisées pour développer et animer le partenariat. Toutefois, une limite du dispositif tient à l'interpersonnalité des partenariats, qui les rendent relativement dépendants des volontés individuelles.

La souplesse du PRE lui permet de s'adapter au territoire sur lequel il se déploie, tant du point de vue organisationnel (équipe de réussite éducative, EPS, etc.) qu'opérationnel (parcours, intervention du référent, etc.). Ces choix, effectués et partagés par les partenaires du dispositif, sont les garants d'une part de l'appropriation du projet localement et d'autre part de son opérationnalité. Le dispositif est perçu par ses partenaires comme légitime. Légitimité qu'il tire de sa réactivité face aux situations des enfants orientés, de la qualité des parcours, de l'accompagnement par le référent de parcours. Légitimité qui est aussi le fruit des effets du PRE pour les enfants en parcours.

L'analyse a permis de montrer que les effets des parcours sont d'ampleur variée en fonction des fragilités initiales des enfants, de leur cumul et de leur enchevêtrement ou non dans un ensemble de difficultés socio-économiques, urbaines et familiales et de la capacité des parents à se mobiliser. Du fait d'un pilotage local qui intervient peu sur la question du public cible des projets, les EPS sont amenées à acter l'entrée en parcours pour une majorité de situations, même les plus complexes. Dès lors l'analyse a permis de distinguer quatre groupes d'enfants bénéficiaires.

Le premier groupe ne relève pas des PRE mais des champs de compétences de l'Éducation nationale. Le second groupe, composé d'enfants dont la fragilité procède d'une cause précise et cernée, est le cœur de cible du dispositif. Les parcours permettent de résorber les fragilités initiales et de favoriser leur motivation scolaire tout comme leurs résultats scolaires à court et moyen terme. Les parents sont mobilisés et rassurés par l'évolution positive de leur enfant.

Pour le troisième groupe d'enfants, où les fragilités repérées se cumulent et procèdent de difficultés multiples, le PRE est une réponse pertinente car il permet à l'enfant de se sentir mieux sur divers aspects (santé, estime de soi, relations aux autres, etc.). Ceci impacte leur scolarité envers laquelle les enfants se sentent remobiliser, évitant ainsi pour partie le décrochage scolaire. En étant soutenus par un accompagnement renforcé, les parents se mobilisent pour dépasser ces difficultés.

Pour le quatrième groupe qui rassemble des enfants pour lesquels les difficultés sont multiples et où les parents, notamment en lien avec des situations de grandes précarités, ne sont pas en capacité de se mobiliser de manière constante, le dispositif apporte un soutien global mais ne parvient pas à stabiliser la situation de l'enfant.

➤ CONCLUSION : LE PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE EST UNE CONDITION INDISPENSABLE A LA RÉUSSITE SCOLAIRE...

Le programme de réussite éducative, créé en 2005 par la loi de programmation pour la cohésion sociale⁴⁸, représente aujourd'hui l'élément central du volet éducatif des contrats de ville. Il se distingue des interventions antérieures de la politique de la ville en matière éducative (coup de pouce clés, etc.) d'une part par l'individualisation de la prise en charge, d'autre part par l'élargissement du champ d'intervention. L'esprit de la loi est bien de créer tout d'abord, avec l'appui du PRE, pour les enfants habitant les quartiers prioritaires, les conditions nécessaires à une réussite éducative, comme préalable indispensable à la réalisation de la réussite scolaire. Le dispositif « *apporte des moyens et des outils nouveaux ou complémentaires de ceux déjà existants pour accompagner des enfants et des adolescents qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur développement harmonieux.* ». Il s'agit d'accompagner plus spécifiquement « *ceux qui présentent des signes de fragilité, en prenant en compte la globalité de leur environnement et de leurs difficultés* ».

Cette intervention élargie semble d'emblée pertinente puisque, comme le souligne le rapport du CERC en 2004⁴⁹, outre les ressources financières des familles, d'autres variables impactent le devenir scolaire des enfants : la proximité des parents avec le système scolaire (niveau de diplôme, profession, maîtrise du français, etc.), leur disponibilité (structure familiale, horaires de travail, etc.), les conditions de logement et l'ensemble des conditions de vie. Autant d'éléments qui se conjuguent moins favorablement pour les enfants ciblés par le projet de réussite éducative. Le CERC observe en 2004 que : « *De fait, les enfants pauvres sont nettement plus touchés par les accidents de parcours scolaire comme le dénote leur fort taux de retard en fin de scolarité obligatoire.* » et plus loin : « *Les sortants sans qualification sont en grande partie des enfants issus des familles pauvres. (...) Par le biais de l'échec scolaire, les situations de pauvreté risquent de se reproduire à l'avenir pour les enfants issus de ces ménages* ».

À bien des égards, la création de ce dispositif sur les territoires les plus fragiles répond non seulement au constat répété de l'ampleur des inégalités qui touchent les enfants de milieux populaires en matière d'éducation mais aussi à la difficulté de l'institution scolaire à les résorber seule, comme le soulignent la Cour des Comptes (2012)⁵⁰ et le rapport plus récent de J.-P. Delahaye (2015).⁵¹

« À ce niveau atteint par les inégalités, il devient absurde et cynique de parler d'égalité des chances, c'est à l'égalité des droits qu'il faut travailler. (...) Si, en dépit des réformes conduites, les inégalités sociales pèsent encore autant sur le destin scolaire de la jeunesse de notre pays, c'est que l'échec scolaire des plus pauvres n'est pas un

⁴⁸ Loi de programmation du 18 janvier 2005 pour la cohésion sociale n°2005-32

⁴⁹ CERC (Conseil Emploi, Revenus, Cohésion sociale), « Les enfants pauvres en France », Rapport n°4, 2004

⁵⁰ Lettre du premier président à M. V. Peillon, Ministre de l'Éducation nationale « égalité des chances et répartition des moyens dans l'enseignement scolaire », juillet 2012

⁵¹ Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous », Delahaye J.-P., mai 2015

accident. L'échec scolaire des enfants des milieux populaires résulte pour partie de l'organisation de notre système scolaire. » (J.P Delahaye)

« Notre pays se caractérise (dans les enquêtes PISA) non par l'ampleur des inégalités de départ dans la situation des élèves mais par le constat que le système éducatif ne les corrige pas, et contribue même à les renforcer. (...) On observe une absence de corrélation entre les difficultés scolaires constatées sur le terrain et les moyens d'enseignement alloués, voire même parfois des situations paradoxales, dans la mesure où des établissements confrontés à un échec scolaire important peuvent être moins bien dotés que les établissements qui ont des taux de réussite plus élevés » (Rapport de la Cour des comptes, 2012)

Mettre en perspective les fragilités scolaires des enfants avec l'ensemble de la dimension éducative comme le fait le PRE, c'est bien prendre en compte que la difficulté scolaire peut être le reflet d'une autre fragilité d'ordre familial, sanitaire, social, etc. qu'il faut d'abord résorber. Le dispositif, via l'allocation de nouveaux moyens, tant financiers que matériels et humains sur des territoires en proie à une perte de sens de l'école pour de nombreux enfants, est d'autant plus pertinent qu'il est capable d'intervenir sur les variables fondamentales à l'origine des inégalités scolaires : l'accès aux soins, le soutien scolaire, l'ouverture aux pratiques sportives et socioculturelles, l'estime de soi, l'accompagnement des parents vers les institutions de droit commun, autant d'éléments qui concourent à la stabilisation de l'environnement social, familial et émotionnel des enfants des quartiers prioritaires.

Les projets de réussite éducative dans leur grande majorité sont aujourd'hui structurés et en capacité de construire des parcours personnalisés. L'ensemble des dispositifs s'organise autour d'une architecture commune qui comporte une structure juridique porteuse, un comité de pilotage, puis au niveau opérationnel une équipe de réussite éducative (coordonnateur, référent de parcours et éventuellement d'autres professionnels) et une ou plusieurs équipe(s) pluridisciplinaire(s) de soutien (EPS) qui concourent au diagnostic des situations et à la construction de parcours. La marge de manœuvre laissée par les directives nationales permet à chaque projet de s'adapter à son contexte en termes de composition et d'organisation de l'équipe de réussite éducative, de fonctionnement des EPS et *in fine* en matière de création de parcours personnalisés. Les projets sont fortement structurés et opérationnels dans leur diversité pour répondre aux besoins des familles.

Les parcours mobilisent, selon les besoins de l'enfant, des actions du champ de la scolarité, de la santé, socioculturel et sportif, de la parentalité. Cette souplesse organisationnelle est bien ce qui distingue le PRE de l'existant et des institutions de droit commun. Elle se répercute au niveau opérationnel et s'incarne dans la réactivité du dispositif face aux situations orientées (prise en charge dans un délai d'environ 20 jours entre l'orientation et le passage en EPS)⁵² et dans l'accompagnement de grande proximité mis en œuvre par le référent de parcours, tout à fait singulier dans le paysage des interventions éducatives et sociales. Cet accompagnement est la pierre angulaire des parcours personnalisés, qui permet de créer une relation de confiance avec les enfants et leurs parents, afin de les accompagner vers les ressources du droit commun, d'aborder des problématiques de parentalité (contexte familial, social), de les soutenir temporairement dans un contexte de fragilité pour les repositionner dans une trajectoire positive.

⁵² Enquête annuelle de suivi des PRE 2014-2015, CGET

Ces points forts font des PRE et de leurs équipes des interlocuteurs identifiés, légitimes et capables d'impacter positivement la trajectoire des enfants orientés aux yeux des partenaires éducatifs du territoire. L'Éducation nationale est aujourd'hui le principal repérant des enfants en situation de fragilité (68% des enfants en parcours en 2014-2015), qui parfois mettent à mal l'autorité et le fonctionnement de l'institution scolaire. Les PRE sont sollicités pour répondre aux attentes considérables et nombreuses des acteurs du territoire et des familles en matière de réussite éducative et scolaire.

Les fragilités rencontrées par les enfants qui bénéficient du PRE s'inscrivent bien dans un contexte socio-économique défavorisé, faisant écho aux constats des études et rapports susmentionnés. Pour autant, le PRE concerne des enfants dont l'ampleur et le champ des difficultés rencontrées peuvent être variés. S'il prend aujourd'hui en compte la majorité des enfants qui lui sont orientés, l'ampleur des effets et des impacts est corrélée à la nature des fragilités initiales et à la capacité des parents à être mobilisés.

Le premier groupe d'enfants pris en charge, aujourd'hui marginal dans le dispositif, n'est pas une cible pour la réussite éducative et renvoie à l'intervention de l'Éducation nationale. La fragilité rencontrée concerne avant tout les apprentissages scolaires (liée à un manque de travail, de méthode, d'aide aux devoirs) et peut être prise en charge par les dispositifs de soutien scolaire existants.

Le deuxième groupe d'enfants représente le cœur de cible du dispositif. Il concerne des enfants qui rencontrent une fragilité dans un domaine particulier, qui met en péril leur capacité à apprendre : une mauvaise estime de soi qui impacte fortement le comportement face aux apprentissages, un problème de santé non détecté ou non pris en charge, un événement familial qui déstabilise ponctuellement l'enfant, etc. Pour ces enfants, le dispositif s'avère particulièrement approprié dans un temps d'accompagnement raisonnable, puisqu'il permet bien de les repositionner dans une trajectoire scolaire positive, d'acquérir les savoirs essentiels à la poursuite d'une scolarité « classique ». La mobilisation des parents au cours de l'accompagnement permet au référent de proposer des actions adaptées, éventuellement d'accompagner vers de nouveaux acteurs/structures et de passer le relais au droit commun dans un délai d'accompagnement limité.

Le troisième groupe d'enfants reflète plus fortement les difficultés des territoires et se distingue par un cumul plus important de fragilités faisant obstacle à la réussite scolaire et à leur enchâssement dans un contexte socio-économique également plus complexe. Les enfants rencontrent des difficultés similaires à celles du groupe 2 (santé, estime de soi, isolement, etc.) mais qui peuvent se cumuler et s'inscrire dans un contexte familial plus fragile. Pour autant, les parents se mobilisent peu à peu, grâce à l'accompagnement par le référent, et remobilisent de façon autonome les éléments apportés par le parcours. Le rôle de médiateur du référent est très important dans ces parcours : avec les institutions de droit commun, l'école, etc. S'il y a peu voire pas d'effets sur les résultats scolaires des enfants, le parcours personnalisé leur permet d'entrer ou de rester dans les apprentissages, en lien positif avec l'institution scolaire. Prendre en compte ces enfants permet dans un premier temps de créer les conditions essentielles à la réussite scolaire : un apaisement du contexte, la recherche de solutions positives dans un champ des possibles parfois restreint, un soutien pour la famille qui peu à peu envisage des solutions qu'elle n'aurait pu trouver seule. Il est alors possible, à moyen et plus long terme, d'agir sur la réussite scolaire par un soutien adapté sur les apprentissages. La mobilisation du dispositif permet de résorber les obstacles à la réussite scolaire, d'éviter l'ancrage d'une démotivation scolaire pouvant mener à des situations de décrochage.

Enfin, le quatrième groupe d'enfants est marqué par un cumul de fragilités, par leur enclassement dans un contexte socio-économique et familial très fragile et par le caractère cyclique de la situation (situation d'hébergement ou de logement très précaire, violences intrafamiliales, etc.). Les parcours personnalisés apportent un soutien global à la famille, permettent à l'enfant de participer à des activités hors du cadre familial et scolaire, de prendre confiance en eux, mais ne résolvent pas les difficultés profondes rencontrées par l'enfant et sa famille. Les parents devant faire face à de multiples fragilités, ils ne sont pas en mesure de se mobiliser dans la durée. Dès lors, le PRE n'est pas en mesure, seul et dans un temps d'accompagnement restreint, d'impacter durablement la situation et doit nécessairement agir en forte coordination avec le droit commun. Il est nécessaire de repenser les modalités de prise en charge de ces enfants, pour mobiliser le PRE uniquement de façon précise et ciblée. L'important est donc la coordination des interventions, le dispositif ne pouvant se substituer à l'intervention du droit commun. Il faut toutefois souligner que les équipes de réussite éducative sollicitent déjà les acteurs de droit commun, mais qu'ils répondent avant tout, sur bien des territoires aux situations d'urgence.

Pour renforcer les effets du dispositif sur la réussite scolaire, notamment pour le deuxième et le troisième groupe, il est essentiel de mobiliser davantage l'alliance éducative entre le référent de parcours et l'enseignant de l'enfant. Ce lien est primordial pour informer l'enseignant du parcours de l'enfant, de sa progression hors de la classe, pour que l'enfant, ses parents et l'enseignant puissent réinvestir ses progrès, le valoriser dans sa trajectoire. La généralisation de ces échanges réciproques nécessite une réflexion sur les modalités pratiques à mettre en œuvre pour poursuivre la cohérence des interventions autour des enfants fragiles et impacter plus fortement la réussite scolaire des plus défavorisés.

En effet, les effets et les impacts observés, s'ils sont importants en matière de structuration personnelle des enfants, de leur étayage quant à leur estime d'eux-mêmes, leur confiance dans leur capacité à agir, leur autonomie, et leur ouverture au monde, sont plus nuancés sur les résultats scolaires. Si certains enfants progressent au niveau de leurs résultats scolaires, notamment ceux du groupe 2, c'est moins le cas pour ceux qui cumulent le plus de difficultés. Mais pour autant, le dispositif permet à ces enfants de se maintenir, de rester dans les apprentissages, de poursuivre une scolarité (obligatoire jusqu'à 16 ans) au sein de l'institution.

Pour le dire autrement, le PRE est bien en capacité d'agir sur les conditions menant à la réussite scolaire. Pour être disponible pour les apprentissages, les enfants doivent pouvoir leur donner un sens, savoir qu'ils sont capables de réussir et se sentir soutenus si ce n'est en sécurité dans leur environnement familial, social, économique et urbain. À l'heure où l'enjeu de l'acquisition par tous des savoirs du socle commun, dans la perspective de former des citoyens autonomes et éclairés dans un monde complexe est primordial, il est essentiel d'agir en amont de la question scolaire, pour ne pas laisser sur le bord du chemin les plus fragiles, ceux qui, au vu de toutes les données aujourd'hui disponibles, ont déjà le moins de chance de réussir scolairement et sont par ailleurs le moins en capacité de saisir seuls les ressources dont dispose le droit commun.

➤ RECOMMANDATIONS

Notre analyse montre que les PRE sont aujourd'hui opérationnels pour construire des parcours personnalisés de réussite éducative et que le pari de l'individualisation de l'aide à apporter aux publics fragiles est gagné, malgré la persistance de quelques projets qui demeurent à la marge. Elle montre également que pour une partie des enfants pris en charge, cet accompagnement innovant produit des effets importants puisqu'il permet de les repositionner sur une trajectoire positive.

Pour autant, un certain nombre de limites sont révélées. Si le partenariat entre les acteurs éducatifs fonctionne très bien, un maillon manque globalement aujourd'hui, alors même que lorsqu'il est présent, la cohérence de l'action éducative est renforcée, les effets et les impacts sur les enfants sont plus importants. Il s'agit du lien entre le référent de parcours qui suit l'enfant et l'enseignant de ce dernier. Une autre limite importante tient dans le fait le cœur du public cible sur lequel les PRE peuvent réellement produire des effets ne soit pas suffisamment visé aujourd'hui. En effet, les projets prennent en charge de nombreux enfants dont les difficultés sont telles que le dispositif ne parvient pas à les enrayer. Les Comités de pilotage locaux des projets ont agi sur l'individualisation de l'intervention, mais n'ont pas été déterminants sur le ciblage du public PRE.

Cette analyse invite à formuler des préconisations sur le Programme de réussite éducative qui semble aux portes d'une nouvelle étape de son développement. Celles-ci portent sur la mise en œuvre des parcours et les publics à prendre en compte pour que les parcours puissent produire toute l'ampleur de leurs promesses, mais aussi sur la gouvernance des projets et leur architecture.

1 > La mise en œuvre des parcours de réussite éducative

Ces recommandations portent sur :

- Le passage des derniers PRE qui demeureraient sur une entrée collective à la construction effective de parcours personnalisés,
- Pour renforcer l'efficacité sur la performance scolaire, la création d'une alliance éducative entre l'enseignant de l'enfant et le référent PRE,
- Le ciblage de l'intervention des PRE sur le public sur lequel il constitue un dispositif adapté pour déclencher des changements et le repositionner sur une trajectoire positive,
- La définition de modalités précises d'intervention pour les enfants les plus en difficulté,
- La mise en place d'un dispositif d'évaluation nationale à travers le suivi de cohortes, en lien avec l'Éducation nationale.

> **Recommandation 1 : poursuivre la généralisation des parcours individuels**

Constat :

Pour autant que le pari de l'individualisation du dispositif est gagné, il demeure quelques projets qui fonctionnent encore sur une logique collective d'intervention. Ceux-ci sont certes à la marge, puisque pour rappel, le taux d'individualisation est de 79% en 2015 (contre 21% en 2007). Mais en 2015, il existe encore 13% des projets qui déclaraient un taux d'individualisation inférieur à 50%⁵³. De même, parmi les PRE qui déclarent un taux de parcours supérieur, il en existe certainement encore quelques-uns qui comptabilisent en nombre de parcours des enfants qui ne bénéficient en réalité que d'une action.

Recommandation :

Il est donc important de faire en sorte que ces derniers projets se mettent définitivement en ordre de bataille pour construire des parcours personnalisés de réussite éducative composés de plusieurs actions, et non continuer à intégrer des enfants dans une action collective uniquement.

Moyens de mise en œuvre :

Pour cela, il s'agit de repérer les projets potentiellement concernés et de descendre plus finement dans l'analyse de leur fonctionnement afin d'identifier s'ils permettent ou non la construction effective de parcours.

Si non, ceux-ci doivent évoluer pour se mettre en conformité avec les exigences du Programme de réussite éducative, quitte à être entièrement reconfigurés.

Comme il l'a fait jusque-là, l'Etat local peut jouer un rôle important pour finaliser ce processus de changement dans la mesure où il est dépositaire des orientations nationales d'une part et où d'autre part, il connaît bien les projets en cours au niveau départemental.

⁵³ Enquête annuelle de suivi des Projets de Réussite Educative, CGET, 2015.

> **Recommandation 2 : pour renforcer l'efficacité sur la performance scolaire : créer l'alliance éducative de l'enseignant de l'enfant et de son référent PRE**

Constat :

Aujourd'hui, le lien entre le référent de parcours et l'enseignant de l'enfant accompagné par le PRE n'est pas formalisé. Il peut avoir lieu lorsque les acteurs se connaissent, lorsque l'enseignant considère que ces échanges sont constructifs. Comme il dépend des bonnes volontés de chacun, il n'est pas systématique. Pour autant, lorsqu'il est mis en œuvre, il débouche sur une stratégie commune et les effets de l'accompagnement par le PRE sont plus importants sur la scolarité de l'enfant et ses résultats scolaires. Une plus grande cohérence est observée entre ce qui est mis en place pour l'enfant en dehors de l'école et dans la classe, l'enseignant mesure mieux les évolutions de l'enfant, celui-ci se sent davantage valorisé, adopte une attitude plus constructive et réussit globalement mieux sa scolarité. L'action de l'enseignant est optimisée car le PRE vient en appui à la stratégie scolaire construite, en mobilisant les leviers dont il dispose pour intervenir sur la globalité des difficultés de l'enfant durant le temps extrascolaire.

Recommandation :

Il s'agit de systématiser les relations directes entre le référent de parcours et l'enseignant de l'enfant qui connaissent tous les deux l'enfant et sa famille dans la proximité pour renforcer les effets du PRE sur la performance scolaire. Ceci permet de construire une stratégie collective au sein de laquelle l'enseignant est le chef de file concernant les aspects liés à la scolarité de l'enfant et où le référent est en capacité de mobiliser les leviers pour agir sur ses autres champs de difficultés pour faciliter *in fine* le travail de l'enseignant.

Moyens de mise en œuvre :

Les relations directes référent de parcours / enseignant de l'enfant doivent être renforcées, pour favoriser une meilleure connaissance de l'enfant, pour favoriser l'élaboration d'une stratégie commune et la perception des évolutions de l'enfant. La référence de parcours pourrait voir inclure dans ses missions des rendez-vous avec l'enseignant des enfants accompagnés, au minimum deux fois par an. Les enseignants, en particulier dans les territoires en REP +, pourraient se voir confier, dans leurs missions, ces rendez-vous avec les référents de parcours. En effet, dans ces secteurs de l'éducation prioritaire, ils disposent d'une part temps supplémentaire dont une partie est dédiée aux partenariats avec les acteurs éducatifs locaux. Mais surtout, l'enseignant doit être désigné chef de file de la stratégie à définir et à mettre en œuvre pour l'enfant dans le domaine de la scolarité. Il pourrait être ainsi pleinement impliqué dans le parcours de ce dernier, en adéquation et en cohérence avec les autres actions composant son parcours.

> **Recommandation 3 : cibler mieux le public bénéficiaire du PRE afin de déclencher le plus d'effets positifs**

Constat :

Notre analyse a montré que sur les quatre publics actuellement bénéficiaires de la réussite éducative, seulement deux types d'enfants et de familles (types 2 et 3) voyaient évoluer positivement leur trajectoire du fait du parcours personnalisé proposé.

Parmi les autres enfants, ceux du premier ensemble identifié, à savoir des enfants rencontrant une difficulté scolaire bénéficiant en général d'une action d'accompagnement scolaire dans le cadre du PRE, ne relèvent pas du Programme de réussite éducative mais sont pris en charge dans le cadre des actions menées par l'Éducation nationale. Pour les enfants du quatrième groupe, ils sont dans de telles difficultés qui affectent l'ensemble de leur vie ainsi que celle de leurs parents qui sont entravés dans la mise en œuvre de leurs fonctions parentales, que les parcours proposés ne suffisent pas à inverser leur situation pour la rendre positive.

En revanche, le PRE parvient à déclencher des progrès notables pour les enfants du deuxième ensemble identifié, soit les enfants qui expriment une difficulté dans le champ scolaire mais qui est l'effet d'une difficulté précise et identifiée dans un autre domaine (par exemple un problème de santé, par exemple un problème familial ponctuel). Pour les enfants du troisième ensemble, c'est-à-dire des enfants qui rencontrent des difficultés multiples mais dont les parents sont mobilisables à condition d'être accompagnés de manière renforcée et dans la durée, les parcours permettent aussi de les repositionner sur une trajectoire positive.

Or, l'analyse a montré que parmi les bénéficiaires actuels de parcours, le deuxième groupe d'enfants est minoritaire, à l'inverse des ensembles trois et quatre qui sont majoritaires.

Recommandation :

Il est ainsi essentiel de recentrer l'action des PRE et la construction de parcours personnalisés de réussite éducative sur les enfants pour qui le dispositif est le plus efficace, et ainsi de mieux cibler les publics bénéficiaires.

Moyens de mise en œuvre :

Il s'agit de cibler d'une part les enfants du deuxième ensemble avec une difficulté simple et cernée (familiale, ou de santé, ou autre) engendrant des difficultés scolaires. Ceux-ci pourraient constituer les 2/3 du public pris en charge dans le cadre des parcours de réussite éducative. Il s'agit d'autre part de continuer à prendre en charge des enfants du troisième ensemble, mais tout en se donnant l'objectif qu'ils constituent environ 1/3 des accompagnements mis en œuvre dans la mesure où l'accompagnement à proposer doit être renforcé et plus long pour produire des effets.

Pour cela, des consignes nationales pourraient être produites sur les publics à cibler par le Programme de réussite éducative et la proportion de chacun d'entre eux au sein des parcours construits.

D'autres indicateurs pourraient compléter cette indication de répartition pour permettre un meilleur éclairage des équipes opérationnelles et du niveau de pilotage local.

Par exemple, la durée moyenne de parcours pour les parcours des enfants du deuxième ensemble pourrait être comprise entre un an et un an et demi maximum et la durée moyenne des enfants du troisième ensemble pourrait être comprise entre 1 an et demi et deux ans maximum.

Par exemple, une fourchette de 50 à 80 parcours en moyenne par référent pourrait être affichée (incluant les rendez-vous réguliers avec les enseignants des enfants accompagnés).

Ces consignes, si elles doivent être éditées au niveau national, doivent néanmoins faire l'objet d'une déclinaison locale, qui pose la question du Comité de pilotage, de son rôle et de ses responsabilités.

> **Recommandation 4 : spécifier et cadrer les modalités de prise en charge par le dispositif pour les enfants les plus en difficulté**

Constat :

Comme mentionné dans la préconisation précédente, les moyens mis en œuvre dans les parcours de réussite éducative ne permettent pas d'impacter durablement la trajectoire éducative et scolaire des enfants les plus en difficulté, ceux identifiés dans le quatrième groupe. Cela est notamment lié à l'enclassement de leurs fragilités dans un contexte socio-économique précaire et au caractère souvent cyclique des difficultés familiales, qui ne permet pas aux parents de se mobiliser et à l'enfant de s'inscrire sereinement dans les apprentissages.

Ces parcours occupent aujourd'hui une place importante dans les accompagnements menés par les référents. D'une part, ces enfants mettent fortement l'école en limite, du point de vue de leurs difficultés d'apprentissage/niveau scolaire faible et/ou par un comportement complexe à modifier au sein du groupe classe (enfants très inhibés ou au contraire fortement perturbateurs). Dès lors, l'école peut avoir tendance à solliciter le PRE pour ces enfants les plus fragiles. D'autre part, le PRE est également sollicité par d'autres acteurs de droit commun, qui peuvent avoir des difficultés dans ces prises en charge (CMP, Conseil départemental, Sauvegarde de l'enfance, etc.). Ainsi, ces suivis s'inscrivent souvent dans le long terme (parcours de 2 ans et plus), tant il est parfois complexe d'agir en complément et non en substitution du droit commun pour les équipes de réussite éducative.

Recommandation :

Spécifier et cadrer les modalités de prise en charge par le dispositif pour les enfants les plus en difficulté.

Moyens de mise en œuvre :

Pour ces situations, le PRE doit jouer un rôle d'interpellation et de mobilisation du droit commun. Si celui-ci ne peut pas prendre en charge la situation dans sa globalité, le PRE n'est pas le dispositif adapté pour répondre aux difficultés. Il peut en revanche intervenir en complément du suivi global de l'enfant, qui serait assuré par l'institution référente en fonction de ses difficultés, en proposant par exemple la mise en place de telle ou telle action indispensable pour l'enfant, mais non mobilisable facilement dans le cadre du droit commun.

Il peut également intervenir de façon partielle pour la mise en place de telle ou telle action indispensable pour l'enfant, mais non mobilisable facilement dans le cadre du droit commun. L'accompagnement global de l'enfant ne relève pas du PRE et du référent de parcours, mais de l'institution de droit commun qui en a la charge au vu de ses difficultés. Cette intervention du PRE ne mobilise donc pas la fonction de référence de parcours, mais relève plutôt de la coordination. Le PRE joue alors le rôle d'activation du partenariat autour de ces situations les plus en difficulté, et d'apport partiel de telle ou telle action, en fonction des besoins de l'enfant et des besoins de territoire (consultation médicale, accompagnement physique pour telle ou telle activité / consultation, etc.).

> **Recommandation 5 : mettre en place un dispositif d'évaluation à travers le suivi de cohortes, en lien avec l'Éducation nationale**

Constat :

Le PRE est un dispositif original d'accompagnement individualisé qui existe aujourd'hui depuis 10 ans. S'il a fait l'objet de nombreuses évaluations portant sur les dispositifs en tant que tel, il n'a jamais fait l'objet, au niveau national, d'une analyse approfondie des effets et des impacts sur les bénéficiaires à partir d'un suivi de cohortes d'enfants bénéficiaires sur plusieurs années, y compris pour ceux sortis de parcours. Quelques territoires ont pu mettre en œuvre ce type d'évaluations, mais ils restent à la marge parmi l'ensemble des PRE. Or, ce dispositif d'évaluation est le plus pertinent par rapport à la nature des projets développés.

Recommandation :

Mettre en place un dispositif d'évaluation nationale des effets et des impacts des parcours de réussite éducative sur les enfants à partir d'un suivi de cohortes sur plusieurs années, dans leurs différentes dimensions (scolaire, sociale, sanitaire, etc.).

Moyens de mise en œuvre :

Ce dispositif pourrait être mis en place en lien étroit avec l'Éducation nationale afin de pouvoir également suivre, dans la précision, l'évolution des effets et des impacts sur les enfants par rapport à la scolarité en général, mais aussi sur les résultats scolaires à proprement parler. Il pourrait intégrer des enfants accompagnés dans plusieurs PRE répartis sur le territoire national, de différentes tranches d'âge, en début, au milieu ou en fin de parcours, pour percevoir les effets des projets dans toute leur diversité, et les impacts sur les bénéficiaires à court, moyen et plus long terme.

2 > L'architecture des Projets de Réussite Éducative

Ces recommandations portent sur :

- Les comités de pilotage des PRE et leur investissement sur le ciblage des publics,
- Le renfort de l'animation des projets par les collectivités, notamment lorsque le projet (ou une partie du projet) est délégué,
- En fonction des PRE, l'engagement d'une réflexion sur le temps et les fonctions de coordination,
- Le fait de penser l'inscription du PRE dans le contexte intercommunal.

> **Recommandation 6 : renforcer l'investissement des comités de pilotage sur les publics cibles**

Constat :

Les Comités de pilotage des PRE se sont jusque-là saisis de questions relatives au fonctionnement du dispositif et aux indicateurs clés de son évolution. Parmi les thématiques principalement abordées se trouvent les questions liées aux besoins du territoire et des publics, au partenariat, au fonctionnement du dispositif (les EPS, l'orientation des enfants), aux publics bénéficiaires (nombre d'enfants en parcours). Ils ont été particulièrement attentifs aux financements des projets ainsi qu'au taux d'individualisation, c'est-à-dire la part de parcours personnalisés par rapport au nombre total d'enfants bénéficiaires. Si une partie des Comités de pilotage s'est questionnée sur la longueur des parcours ou leurs effets et impacts sur les trajectoires des enfants et des familles, ils ont globalement peu abordé de front la question des publics cibles du PRE et donc des critères d'entrée dans le dispositif. Cette tâche a ainsi souvent été laissée aux équipes pluridisciplinaires de soutien qui sont composées d'acteurs directement en lien avec les familles en difficulté, voire en souffrance, et pour qui il est apparu difficile de renoncer à une prise en charge par le PRE. Des publics en grande fragilité ont ainsi été intégrés aux parcours de réussite éducative qui ne sont pas calibrés pour apporter une réponse suffisante pour induire des changements effectifs dans les trajectoires de ces enfants et familles.

Recommandation :

Il apparaît ainsi important que les Comités de pilotage locaux des PRE se saisissent de cette question des publics à cibler pour la mise en œuvre de parcours les plus efficaces possibles.

Moyens de mise en œuvre :

Pour cela, le rôle de l'Etat local est déterminant. Comme il a porté jusqu'au cœur des projets la question de l'individualisation, il peut désormais porter celle du public à cibler par le dispositif pour une plus grande efficacité. Les autres partenaires des Comités de pilotage et technique doivent également se mobiliser. L'Éducation nationale peut notamment jouer un rôle important. La coordination du projet peut organiser des temps de travail sur la définition de critères partagés pour l'identification des publics à cibler par le PRE. Un travail peut également être engagé au niveau local pour faire remonter les besoins identifiés sur le terrain pour des publics non pris en charge par le PRE mais qui renvoient à d'autres prises en charge, d'autres acteurs.

> **Recommandation 7 : renforcer l'animation de certains projets par les collectivités locales pour une meilleure gestion opérationnelle des parcours personnalisés**

Constat :

La manière dont a été pensée et mise en œuvre la gouvernance des PRE s'est avérée particulièrement pertinente. L'Etat central a impulsé le développement du Programme, il a mis en place les conditions de l'exercice concret du partenariat au niveau local via le portage des projets par des structures juridiques à comptabilité publique avec autonomie de gestion. Les villes, quant à elle, ont porté la construction des PRE avec les partenaires locaux et animent leur mise en œuvre. Il demeure néanmoins des projets où tout ou partie est délégué à des acteurs extérieurs, de type associations (l'ensemble de l'animation du projet ou la référence de parcours). Ce mode de fonctionnement n'est pas pleinement en accord avec les principes de cadrage du Programme de réussite éducative. Sur le terrain, il peut entraver la cohérence, la lisibilité et l'efficacité de l'intervention, pour la collectivité comme pour ses partenaires. Cette délégation ne permet pas de suivre dans la proximité les parcours mis en œuvre. Elle peut en outre donner lieu à une coloration thématique spécifique du projet, en fonction de la spécialisation de l'acteur bénéficiaire de la délégation (par exemple une coloration santé, une coloration socioculturelle). Elle peut également favoriser la prise en charge de publics très en difficulté lorsque l'acteur bénéficiaire de la délégation se situe dans le champ de la prévention spécialisée.

Recommandation :

Pour ces PRE, il paraît ainsi important de recommander la reprise en main de la totalité de la responsabilité de l'animation du projet par la commune, sous pilotage du Comité de pilotage du PRE de la structure juridique porteuse.

Moyens de mise en œuvre :

Pour cela, il s'agit de repérer les PRE concernés et de les inviter à mettre en œuvre le changement, voire dans la reconfiguration du projet si besoin.

> **Recommandation 8 : engager une réflexion sur le temps et les missions du coordonnateur**

Constat :

La forte majorité des PRE existent aujourd'hui depuis huit à dix ans : 80% des PRE en cours actuellement existaient déjà en 2007. Ils comptent en moyenne un coordonnateur par projet, correspondant à un équivalent temps plein. Ces coordonnateurs sont en poste, pour 70%, depuis plus de deux ans. Leur poste est en moyenne financé à 67% par l'Etat, le reste étant principalement pris en charge par la commune⁵⁴. L'antériorité des projets en cours invite à s'interroger, en particulier pour les PRE qui interviennent sur des territoires de petite et de moyenne taille, sur la nécessité d'une intervention de coordination à hauteur d'un équivalent temps plein. Pour certains projets, le coordonnateur consacre d'ailleurs déjà une partie de son temps de travail à l'accompagnement de parcours personnalisés.

Recommandation :

Le moment est donc venu d'engager une réflexion sur le rôle et les missions des coordonnateurs de PRE, notamment pour les territoires de petite et moyenne taille, qui pourraient voir leurs missions évoluer en incluant par exemple, en plus de la coordination, la référence de parcours, ou l'accompagnement de plusieurs projets communaux, en se situant à l'échelle de l'intercommunalité.

Moyens de mise en œuvre :

Pour cela, il est d'abord nécessaire d'identifier les territoires qui pourraient réduire le temps dédié à la coordination du projet en fonction du nombre de parcours suivis, de quartiers concernés et la possibilité/pertinence d'une montée en charge du dispositif.

Pour ceux qui pourraient réduire le temps de coordination, il faudrait envisager d'autres missions pour le coordonnateur, par exemple la prise en charge de la référence de certains parcours, ou encore l'accompagnement de plusieurs projets communaux se situant au sein de l'intercommunalité.

Pour cette dernière mission, deux préalables seraient à envisager :

- La volonté politique et technique locale pour expérimenter une coordination de ce type,
- L'assurance que le PRE jusque-là développé correspond en tout point aux attentes du Programme de réussite éducative par la réalisation d'une analyse fine de son fonctionnement et de la mise en œuvre de parcours de qualité.

Pour les territoires correspondant à ces critères, des processus et outils d'accompagnement pourraient être proposés : note opérationnelle présentant les modalités de coordination, définition des principales missions du coordonnateur PRE, articulation avec la référence à l'échelle communale, etc. La référence de parcours

⁵⁴ Enquête annuelle de suivi des Projets de Réussite Educative, CGET, 2015.

resterait quant à elle à une échelle d'intervention de proximité. Des échanges de bonnes pratiques peuvent également être envisagés avec des PRE qui ont déjà mis en œuvre ce changement.

> **Recommandation 9 : penser l'inscription du PRE dans le contexte intercommunal**

Constat :

Suite à la réforme amorcée par François Lamy dans la loi du 21 février 2014, les métropoles, communautés urbaines et communautés d'agglomérations ont été désignées chefs de file de la politique de la ville. Le niveau pertinent de la gouvernance de la politique de la ville est donc reconnu comme étant celui de l'intercommunalité. De plus, selon l'instruction des ministères de la Ville et de l'Éducation nationale relative à « l'intégration des enjeux d'éducation au sein des contrats de ville » du 28 novembre 2014, les PRE doivent être inscrits dans le volet éducatif des nouveaux contrats de ville. La question se pose ainsi de la gouvernance des PRE à l'échelle de l'intercommunalité : 45% des projets sont en cours de positionnement sur ce point.

Une expérimentation accordée à titre dérogatoire et exceptionnel est en cours dans la communauté d'agglomération AgglopoLe Provence, où la Communauté d'agglomération expérimente le portage en direct du PRE développé à l'échelle intercommunale.

Recommandation :

Réfléchir à la gouvernance des PRE à l'échelle de l'intercommunalité, tout en maintenant l'action concrète des PRE à l'échelle de proximité pertinente qu'est celle de la commune.

Moyens de mise en œuvre :

Pour cela, il est nécessaire de se donner les garanties suivantes :

- le niveau de partenariat entre les acteurs éducatifs du territoire doit pouvoir être optimal,
- la qualité des projets développés doit se situer pleinement dans les attentes du CGET (individualisation et qualité des parcours, cofinancements, etc.)
- le niveau de proximité dans l'intervention auprès des familles et des enfants, essentiel pour la réussite de l'accompagnement, doit être maintenu même si la gouvernance se situe au niveau de l'agglomération

L'expérimentation en cours donnera lieu à des préconisations spécifiques.

➤ BIBLIOGRAPHIE

Études et rapports

ARMAND A., GILLE B. (et *alii.*), La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances, Rapport n°2006076, IGEN – GAENR, Octobre 2006

BAVOUX P. et PUGIN V., Pratiques familiales et réussite éducative, les inégalités entre enfants des quartiers de l'éducation prioritaire et enfants de quartiers de centre-ville, Trajectoires ^{Groupe Reflex} /AFEV pour la 7^{ème} journée du refus de l'échec scolaire, 2014

BAVOUX P., PUGIN V., FERRY C., Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires, années 2011, 2012, 2013

BAVOUX P., PUGIN V., Évaluation des impacts du PRE sur les parcours individuels des enfants, La Métro (Grenoble), 2009-2012

BAVOUX P. et PUGIN V., FERRY C., Évaluation des impacts du PRE sur les parcours individuels des enfants, Pays Voironnais, 2012-2014

BAVOUX P. et PUGIN V., Étude exploratoire sur les jeunes décrocheurs, AFEV, 2012

BAVOUX P. et PUGIN V., Étude exploratoire sur les jeunes scolarisés en lycée professionnel dans des établissements partenaires de l'AFEV, 2013

BAVOUX P. et PUGIN V., Enquêtes annuelles de suivi du Programme de réussite éducative, Le Programme de réussite éducative de 2007 à 2011, Acsé, 2011

BAVOUX P. et PUGIN V., Étude d'impact du portage des PRE par une structure juridique à comptabilité publique, DIV, 2009

BERTHET J.-M. et KUS S., Questions vives du partenariat et réussite éducative : vers un projet éducatif partagé : entre réussite scolaire et réussite éducative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville ?, rapport de séminaire (Institut français de l'éducation), Juin 2013

CAS, Centre d'analyse stratégique, Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative, Note d'analyse n° 313, janvier 2013

CERC, Conseil Emploi Revenus Cohésion sociale, Les enfants pauvres en France, Rapport n°4, Paris, La Documentation française, 2004

CORRE V., Les relations entre l'école et les parents, rapport d'information, Commission des affaires culturelles et de l'Éducation, Assemblée nationale, 9 juillet 2014

CORTESERO R. et DITCHARRY J.-M., La place des familles dans les projets de réussite éducative, Acsé/ARESS, 2011

CUSSET P.-Y., GARNER H., HARFI M., LAINE F., MARGERIT D., Jeunes issus de l'immigration : quels obstacles à leur insertion économique ?, France Stratégie, La Note

d'analyse, Hors-série, N°26, mars 2015

DEEP, Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, « Sortants sans diplôme et sortants précoces – Deux estimations du faible niveau d'études des jeunes », Note d'information n°12-15, Septembre 2012

DELAHAYE J.-P. (et *alii.*), Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous, rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Mai 2015

DESSIS C. et CARLON B., Analyse des parcours de réussite éducative en Languedoc-Roussillon, Acsé/Territori, 2010

FALQUERHO E., DESSEN TORRES V. et EPSTEIN M., Étude sur les personnels salariés du Programme de Réussite Éducative, Acsé/Geste, 2010

FITOUSSI J.-P., LAURENT E. et MAURICE J. (et *alii.*), Ségrégation urbaine et intégration sociale, Paris, La documentation française, 2004

FEYFANT A., Réussite éducative, réussite scolaire ?, Note de veille de l'Institut français de l'éducation, Observatoire de la réussite éducative, Février 2014

GRARD M.-A. (et *alii.*), Une école de la réussite pour tous, Les avis du conseil économique, social et environnemental, Mai 2015

HIRSCH M., Au possible nous sommes tenus. La nouvelle équation sociale, rapport de la Commission Familles, vulnérabilité, pauvreté, Paris, La Documentation française, Avril 2005

ICC, Inter Consultants Chercheurs, Enquête sur les politiques contribuant à la réussite scolaire et éducative des enfants et adolescents dans les quartiers défavorisés, Acsé, 2013

LE LAIDIER S., À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement, Note d'information de la DEPP (Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance), n°4, Février 2015

ONZUS, Observatoire national des zones urbaines sensibles, rapport de l'ONZUS, *Les éditions du CIV*, 2014

OCDE, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, France : PISA 2012, Faits marquants, Note par pays, 2012

MESSICA F., Recherche-action sur les parcours de réussite éducative dans 7 villes de Seine-Saint-Denis, Acsé/ACT Consultants, 2010

WEIXLER F. (et *alii.*), Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage rapport de diagnostic, MENESR – SGMAP, Novembre 2014

Ouvrages et articles

BAVOUX P., « L'école et la ville », in. *La ville et l'urbain, l'état des savoirs*, T. Paquot, M. Lussault, S. Body-Gendrot (dir.), p.285-286, Paris, La découverte, 2000

BAVOUX P., *Projet éducatif local et politique de la ville*, coll. Repères, les éditions de la DIV, Juillet 2001

BAVOUX P. et PUGIN V, (et *alii.*), *Être utile : quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent, regards sur l'expérience de l'AFEV*, Paris C., Ménard N. et Sturla J. (dir.), publication de l'INJEP, n°7, 2005

BAVOUX P. et PUGIN V., *Guide méthodologique, mettre en œuvre un Projet de Réussite*, coll. Repères, *les éditions de la DIV*, Juin 2007

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970

CAILLE J-P, « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Éducation et formations*, n° 60, 2001

DAVAILLON A. et NAUZE-FICHET E., « Les trajectoires scolaires des enfants pauvres », *Éducation et formations*, n°70, 2004

DONZELOT J., *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France*, Seuil, col. La couleur des idées, 2003

DONZELOT J., Interview publié dans la Revue Ville – École – Intégration, *La Ville et l'école. Les nouvelles formes de ségrégation*, n° 139, décembre 2004

DUBET F., *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, col. République des idées, 2004

DUBET F., *Les places et les chances : Repenser la justice sociale*, coll. « La République des idées », Seuil, 2010

DUBET F., « L'école dans la ville et réciproquement », *Urbanisme*, n° 340, février 2005

DURU-BELLAT M., *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*, Paris, Delachaux Niestlé, 1988

DURU-BELLAT M., *Les inégalités sociales à l'école. Génèses et mythes*, PUF, 2002

DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A., *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (dir.), Paris, PUF, 2009

FELIX C., SAUJAT F. et COMBES C., « Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? ». *Recherches en éducation*, Hors-série n°4, 2012

FELOUZIS G., *Le collège au quotidien*, Paris, Puf, 1994

FELOUZIS G., MAROY C., VAN ZANTEN A., *Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, PUF, Coll. « Éducation & société », 2013.

GATEAUX J., HUGON M.-A. et VIAL M., *Les enfants des classes de perfectionnement (1907-1950) in Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*, Paris, L'Harmattan, 1984

GLASMAN D., « Il n'y a pas que la réussite scolaire » : Le sens du programme de "réussite éducative" Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) | *Informations sociales*, p.74 à 85, n° 141, 2007

GOIGOUX R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Rapport de recherche, ministère de l'Éducation nationale, Éditions du CNEFEI, 2000

KOKOREFF M. et LAPEYRONNIE D., *Refaire la cité. L'avenir des banlieues*, Paris, Seuil, coll. « La République des idées », 128 p., 2013

LAHIRE B., *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Collection Hautes Études, Gallimard/Seuil, 1995

LAHIRE B., *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, VEI-Enjeux, n°114, *Les familles et l'école : une relation difficile*, p. 104-109, SCE- REN-CNDP, 1998

MILLET M. et THIN D., *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, Paris, 2005

PERIER P., *École et familles populaires, Sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes, 2005

ROCHEX J.-Y., CRINON J. (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2011

ROCHEX J.-Y., « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? », introduction au dossier éponyme, *Revue française de pédagogie*, p. 5-10, n° 177, 2011

ROUX S. et DAVAILLON A., « Le processus d'orientation en fin de troisième. Observation des comportements des acteurs et analyses des causalités », *Éducation et formations*, n° 60, 2001

VAN ZANTEN A., *L'École de la périphérie – Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Coll. « Quadrige », PUF, 2001 (réédition en 2012)



Premier ministre

COMMISSARIAT
GÉNÉRAL
À L'ÉGALITÉ
DES TERRITOIRES

Retrouvez-nous sur

www.cget.gouv.fr

 [@CGET_gouv](https://twitter.com/CGET_gouv)

 [/CGETgouv](https://www.facebook.com/CGETgouv)